



UNIVERSIDAD DE CHILE  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Psicología  
Escuela de Pregrado

**Contenidos para una educación con perspectiva de género.  
La voz de las y los docentes.**

Sistematización de una experiencia de reflexión pedagógica colectiva con docentes de un establecimiento educacional municipal de la comuna de San Joaquín.

Memoria para optar al título de Psicóloga

Autora:  
**Katherine Vásquez Matus**

Profesor patrocinante:  
Juan González

Santiago de Chile, enero del 2018



## AGRADECIMIENTOS

A mi profesor patrocinante, Juan González. Gracias por tu paciencia, tus enseñanzas, por compartir conmigo tus experiencias, que me ayudaron mucho en todo este proceso.

A mi familia. Mamá, hermano, tía Ester y padre (gracias por lo cafés a las 5 de la mañana). En especial a mi madre, Blanca, por todo. Gracias por tu trabajo, por tu experiencia de vida, por los cambios, por la comida, por el hogar, por las penas y alegrías compartidas, por estar ahí, siempre, incondicional. Gracias por la vida y por creer en mí.

A mis amigas de la vida, Cata y Judi. Por hacerme barra todo el tiempo, por hacerme reír cuando es difícil, por acompañarme en las duras y en las maduras, aunque la madurez no sea algo que nos motive mucho. Y a mis amigos y compañeros de la U, Nicole, Valentina, Rolo, Williams, Juan, Felipe Díaz y Vialard. De ustedes aprendí mucho, más de lo que se imaginan. Claramente mi paso por la Universidad no habría sido una experiencia tan enriquecedora y tan bonita si no hubieran estado ahí.

A mis supervisores de práctica, y hoy compañeros-amigos, Mauricio y Gabriela. Gracias por todas sus enseñanzas. Sobre todo, gracias por los autocuidados, no habría podido sobrevivir sin ellos. Y a las y los docentes que participaron en esta investigación, por el entusiasmo y el compromiso. Que nada corrompa la motivación generada y esa línea de organización.

Finalmente, a Fundación Portas. Gracias por creer en mí, por acompañarme y apoyarme de tantas formas. Ustedes me han aterrizado y, a la vez, han hecho mis sueños volar. Eternamente agradecida todas y todos por esta hermosa experiencia.

**A mi madre.**

Dueña de casa, de tantas casas.  
Porque sigas revelándote,  
renaciendo y floreciendo,  
en cada nuevo paso que des.



## **RESUMEN**

La presente investigación busca sistematizar los contenidos que surgen como relevantes en la experiencia de práctica profesional en torno a la reflexión colectiva con docentes de un centro educacional municipal, para una educación con perspectiva de género. Se basa en el marco teórico dado por las perspectivas críticas de la educación y de las pedagogías posestructuralistas. Como marco metodológico se escogieron los lineamientos de la sistematización de experiencia, utilizando como técnica de análisis el de contenido de tipo categorial. De los resultados se concluye que de la reflexión pedagógica colectiva surgen 4 contenidos como más significativos: la reflexión crítica de prácticas docentes, la problematización de las interacciones entre estudiantes, las perspectivas en torno al género, sexualidad y afectividad, y los sellos educativos para una educación con perspectiva de género. Así mismo, se destaca la presencia de variadas tensiones y contradicciones entre las motivaciones y las prácticas, relaciona con la tensión erótica dada entre el deseo y la represión.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b>	<b>6</b>
<b>I. INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>10</b>
Las caras de la desigualdad de sexo-género en la educación chilena	11
Marco normativo internacional y nacional en género y educación.	13
La deuda con el desarrollo profesional docente	16
Más allá de la categoría de “mujeres” y más cerca de la reflexión docente crítica.	17
Relevancia	19
<b>III. OBJETIVOS</b>	<b>20</b>
Objetivo general	20
Objetivos específicos	20
<b>IV. MARCO TEÓRICO</b>	<b>21</b>
Sobre sexo, género y sexualidad	21
Género y educación	25
Género y profesión docente: hacia una pedagogía feminista.	28
<b>V. MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>33</b>
La sistematización de experiencias	33
Lineamientos metodológicos para la sistematización	34
Estrategias de análisis de la información	36
Consideraciones éticas	37
<b>VI. DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL</b>	<b>38</b>
Actividades con estudiantes	38
Actividades con apoderadas/os	40

	8
Actividades con profesores	40
<b>VII. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA</b>	<b>49</b>
Reflexión crítica de prácticas docentes	49
Problematizaciones sobre las relaciones entre estudiantes	59
Perspectivas en torno al género, la sexualidad y la afectividad	63
Sellos educativos	73
<b>VIII. INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA</b>	<b>80</b>
Sobre las relaciones entre estudiantes	80
Sobre las perspectivas en torno al género, la sexualidad y la afectividad	81
Sobre las prácticas y el rol docente	83
Sobre los sellos de una educación con perspectiva de género	85
<b>IX. CONCLUSIONES FINALES</b>	<b>88</b>
<b>X. REFERENCIAS</b>	<b>91</b>
<b>ANEXO N°1: PRODUCTOS MATERIALES USADOS EN EL ANÁLISIS</b>	<b>98</b>

## I. INTRODUCCIÓN

Actualmente, las escuelas de Chile y el mundo, se ven llamadas a incorporar una perspectiva de género en sus prácticas educativas. Particularmente Chile se enfrenta a múltiples formas en las que la violencia de sexo-género se expresa en el ámbito educativo, no sólo desde el punto de vista del acceso, permanencia y/o el rendimiento académico, sino que también desde el punto de vista las relaciones que se configuran al interior de los centros educacionales y afectan de forma significativa el desarrollo integral de las y los estudiantes.

Pese a que el abordaje de la perspectiva de género en las escuelas es una cuestión que ha sido ampliamente mencionada desde los aparatos estatales, las políticas públicas y el marco legislativo actual dejan un amplio espacio para la acción y, por lo tanto, para las incógnitas respecto del qué y del cómo se incluye este enfoque. Esto se logró visibilizar en la práctica profesional, en donde si bien, se habían realizado algunas acciones que tienen relación con el enfoque de género, se presentaban de forma más bien desarticulada en su trayectoria.

Desde la posición teórica que se adopta, se considera que, frente a los procesos que puedan plantear para la incorporación de la perspectiva de género en la educación, es indispensable y fundamental el trabajo en torno al desarrollo profesional docente en este ámbito. Sobre esto, los espacios de reflexión pedagógica se constituyen como un espacio válido y necesario de potenciar para avanzar en esta línea, a partir de paradigmas críticos y post críticos que permitan, entre otras cosas, el (auto)cuestionamiento, la curiosidad, el encuentro y la confluencia de múltiples experiencias.

A partir de esto, la presente memoria de título corresponde a la sistematización de la experiencia de práctica profesional de su autora en el área de la Psicología educacional. La cual se realizó entre los meses de marzo y diciembre del año 2016 en un establecimiento educacional municipal ubicado en la comuna de San Joaquín. Sus objetivos y desarrollo se centran en el trabajo de reflexión colectiva realizado con las y los docentes en torno a la incorporación de una perspectiva de género en las prácticas educativas del establecimiento.

## II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A partir del desarrollo de la práctica profesional en el área de la psicología educacional, se pudo observar que los conflictos de convivencia escolar en torno a las relaciones de género era un tema latente en la cotidianeidad de la comunidad educativa. Dentro de esto se configuran como parte de los temas límites en convivencia escolar la violencia de género, basada en el heterosexismo, tanto entre las y los estudiantes, entre estudiantes y docentes y entre el cuerpo docente.

La historia de la escuela, en este ámbito, nos dice que tanto las y los estudiantes como la dirección, pasando por el equipo de convivencia, han ido articulando propuestas y direcciones posibles para la educación en sexualidad desde una perspectiva de género. Sin embargo, se observa que las y los docentes han quedado al margen de este proceso.

Pese a que algunos profesores tuvieron una aproximación al enfoque de género, a través de una capacitación que recibieron en torno a la educación sexual por el Programa de Aprendizaje en Sexualidad y Afectividad (PASA) de la Universidad de Chile, posterior a esto no han formado parte de ningún proceso constructivo y/o propositivo sobre cómo traducir esta capacitación a lineamientos de acción más concretos dentro de la escuela. Los espacios de reflexión pedagógica, que se reconocían como una oportunidad para ello, no habían dedicado el tiempo suficiente para el levantamiento de propuestas colectivas concretas y/o evaluaciones al respecto.

A continuación, nos detendremos a problematizar esta situación, a partir de la revisión de las distintas formas que adoptan las desigualdades de género en la educación y el análisis de cómo las políticas públicas en nuestro país han abordado de forma aún muy limitada este ámbito, teniendo repercusiones negativas en los centros educativos a la hora de promover procesos y prácticas que permitan desarrollar una educación con perspectiva de género que involucre de forma protagónica el desarrollo profesional docente.

## **Las caras de la desigualdad de sexo-género en la educación chilena**

Las mediciones Simce del año 2015, que históricamente han mostrado la brecha de género en los puntajes de matemática, en desventaja para las mujeres, mostraron que dicha brecha se anuló en cuarto básico, mientras que en segundo medio disminuyó en dos puntos (Mineduc, 2015). Sin embargo, pese al análisis positivo que se pueda dar sobre esto, esta situación está lejos de significar que la desigualdad de género es una cuestión resuelta en la educación chilena.

Actualmente en Chile es indiscutible la existencia múltiples desigualdades de género. En las tasas de deserción escolar se observa, por ejemplo, que los motivos declarados por las mujeres se relacionan, principalmente, al embarazo o a la maternidad, mientras que en los hombres los factores se asocian al ingreso en el mundo laboral (Mineduc, 2015)

Sin embargo, un aspecto aún más significativo que los resultados académicos tiene que ver con las trayectorias educativas de las y los estudiantes respecto de las relaciones de género, que a su vez tienen relación con el cuerpo y la sexualidad. Los datos dan cuenta de experiencias atravesadas por múltiples formas de violencia, no sólo entre pares, sino que también de aquellas que provienen de los dispositivos institucionales.

El año 2016 se registró un total de 708 denuncias por discriminación en la Superintendencia de Educación, de las cuales 27 eran por embarazo y maternidad, 23 por orientación sexual y 3 por identidad de género (SUPEREDUC, 2016). Si bien las denuncias de discriminación por embarazo y maternidad se han reducido en comparación al año 2016, las denuncias de discriminación por orientación sexual e identidad de género han ido en aumento.

Según la Octava Encuesta Nacional de Juventud (2015), del total de jóvenes que declaran ser homosexuales o bisexuales, el 15% menciona haberse sentido discriminado por su orientación sexual en el último mes, siendo el segundo grupo de jóvenes que se ha sentido más discriminado. A su vez, un 60% del total de jóvenes considera que los homosexuales,

lesbianas, bisexuales y transexuales son el grupo de personas que más sufre discriminación en Chile.

Como complemento de lo anterior, la primera encuesta nacional de clima escolar que da cuenta de las experiencias de niños, niñas y adolescentes LGBTI<sup>1</sup> en establecimientos educacionales, reporta que el 60% de las y los participantes declara haber escuchado comentarios LGBTI-fóbicos por parte del personal de la escuela (ejemplo: “maricón,” “marica,” “fleto,” “gay,” “torta,” y “machorra”). En lo que respecta a experiencias de victimización, un 59,6% de los estudiantes declara haber reportado los incidentes a algún personal de la escuela, sin embargo, de esta población, un 72,7% consideró que la intervención del personal no fue muy efectiva, lo que pone en discusión las prácticas y procesos escolares que actualmente se implementan (o no) para abordar la violencia por orden de género (Fundación Todo Mejora, 2016)

La desigualdad de género y la violencia hacia la diversidad sexual son una realidad que arrastra una larga historia y que se reproduce, con fuerza, en la escuela. El sistema educativo, en su conjunto tiene un gran impacto y poder sobre los sujetos, en la medida que es un espacio que genera reglas y pautas de comportamientos entre sus integrantes, que producen y reproducen las desigualdades de género:

“Esto opera a través de estereotipos, sesgos y discriminaciones, que devienen en desigualdades que se han expresado históricamente en los contenidos, en las relaciones entre docentes y estudiantes, en las prácticas y materiales pedagógicos, en las actividades y los espacios de participación y convivencia. Todo ello influye y afecta la adquisición de conocimientos y la construcción de identidades y aspiraciones del futuro de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos partícipes del sistema, incidiendo en el desarrollo integral de las personas durante su trayectoria educativa.”  
(MINEDUC, 2015, p.9)

---

<sup>1</sup> Esta sigla hace referencia a la población de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales.

Por lo tanto, vemos que los desafíos actuales que enfrenta Chile con respecto al género en la educación van más allá de la violencia machista que afecta a las mujeres. También emergen como temas límites aquellas violencias que se configuran por el orden ideal del género desde la matriz heterosexual, que incluye el abordaje de la homofobia y el heterosexismo.

### **Marco normativo internacional y nacional en género y educación.**

Desde los 70', el trabajo y activismo feminista ha influido con fuerza en el debate público, promoviendo una serie de producciones políticas y legislativas en la región latinoamericana, que, en el ámbito educativo, han puesto en el foco del debate la inclusión de la “perspectiva de género” en la educación.

Actualmente en Chile rigen una serie de marcos normativos a nivel nacional e internacional en los cuales este país se compromete a incluir la perspectiva de género en la educación y todos los ámbitos de la política pública.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014) define el género como “las construcciones socioculturales que diferencian y configuran los roles, las percepciones y los estatus de las mujeres y de los hombres en una sociedad” (p. 104). Dentro de esto, plantea el énfasis de trabajar por la “igualdad de género”, la cual hace referencia a la igualdad de oportunidades y de derechos entre mujeres y hombres en la esfera pública y privada, que garantice la posibilidad de realizar su vida de acuerdo a sus intereses.

Tanto la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (ONU, 1979), como la Convención Interamericana, “Belem do Pará”, para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer (OEA, 1994) proponen, entre otras cosas, el diseño de programas de educación formales y no formales, apropiados a todo nivel del proceso educativo, que tengan por objeto contrarrestar todo tipo de prácticas que se basen en

la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer.

En las conferencias sobre la mujer del Cairo (1994) y Beijing (1995) se enfatiza la necesidad de garantizar la igualdad tanto en el acceso como en el trato de hombres y mujeres en la educación. Así mismo, se instala el concepto de Derechos Sexuales y Reproductivos, los cuales se basan en la autonomía y libertad de las personas para ejercer su sexualidad de forma plena, sin violencia, coerción ni discriminación por parte del sistema jurídico.

En Chile, se incorpora el concepto de “género” en la política educativa de la mano del concepto de “equidad”, a partir de los años 90’, a través del Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades (1994-1999), impulsado por el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM). Su propósito consistió en favorecer la participación equitativa de mujeres y hombres en los procesos educativos y de producción y transmisión del conocimiento. Su materialización en el área educativa se traduce en los Objetivos Fundamentales Transversales que, junto a otras temáticas, pretenden favorecer en las y los estudiantes la socialización en igualdad y respeto a la diversidad (Romero, 2008).

Hoy en día, la Ley General de Educación (LGE) N°20.370 (2009) indica al Estado como el responsable de velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, especialmente en aspectos asociados, entre otros, a las relaciones de género. Por su parte, la Ley N°20.845 (2015) de Inclusión Escolar plantea la eliminación de todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes, lo que incluye el planteamiento de la escuela como “un lugar de encuentro entre estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión”. Sin embargo, en lo que respecta a los temas de género, la ley no se hace cargo de la amplia variedad de violencias que se desarrollan en esta área, por lo que es un tema, que el planteamiento de la inclusión desde una perspectiva de género es una cuestión que a un está pendiente por desarrollar con mayor profundidad en el ámbito legislativo.

La Agencia de calidad de la educación es la responsable de asegurar que todos y todas las estudiantes tengan las mismas oportunidades de acceder a una educación de calidad. Dentro de esto incluye, como parte de los Otros indicadores de calidad<sup>2</sup>, la “equidad de género”, indicador que surge como resultado de la comparación de los resultados SIMCE entre hombres y mujeres en las pruebas de matemática y comprensión de lectura. A partir de este organismo se define la equidad de género como la transmisión similar de expectativas a hombres y mujeres respecto de su rendimiento académico y su futuro académico y laboral, que se vería reflejado en el logro equitativo de resultados de aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación, 2017)

Así mismo, el enfoque de género se incorpora dentro de la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2015), en la cual se plantea que “a través de la práctica pedagógica y de las múltiples interacciones cotidianas que se desarrollan en el espacio escolar, es posible promover condiciones de equidad, no sólo en el discurso, sino también en el quehacer de la labor educativa” (p.29).

De lo anterior podemos desprender dos cosas. Primero, que actualmente las escuelas son llamadas a incorporar en sus prácticas y procesos educativos un enfoque de género que les permita abordar las desigualdades de género, sin embargo, aún con un fuerte foco en aquellas dadas entre hombres y mujeres, dejando en segundo plano aquellas que afectan a la población LGBTI. Y segundo, que el desarrollo de la docencia en prácticas pedagógicas transformadoras en este ámbito adquiere una especial relevancia en esta materia. Sin embargo, veremos a continuación que, pese a su importancia, la participación activa del cuerpo docente es un aspecto débil, que urge reforzar.

---

<sup>2</sup> Los Otros Indicadores de Calidad son un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento de manera complementaria a los resultados en la prueba SIMCE y al logro de los Estándares de Aprendizaje.

## **La deuda con el desarrollo profesional docente**

Son variadas las investigaciones que plantean que las brechas y desigualdades de género, así como las posibilidades de generar prácticas transformadoras de dicha realidad se configuran, principalmente, en los procesos de implementación que realizan las y los docentes en las aulas (Morgade, 2008; Madrid, 2006; Hernández, 2011; García, et al, 2013). Sin embargo, la formación docente inicial y continua en torno a la perspectiva de género han sido uno de los aspectos más recientes y débiles en trabajar (CEDAW, 2016).

El actual Plan de Educación para la Igualdad de género 2015-2018, impulsado por la Unidad de Equidad de Género (UEG), plantea dentro de sus objetivos la promoción de propuestas para la inclusión desde una perspectiva de género en la reforma educacional. Dentro de estas propuestas, se encuentra el fortalecimiento de la docencia en este ámbito (MINEDUC, 2015)

En lo que respecta a la formación inicial, recientemente se está elaborando un diagnóstico sobre las prácticas en materias de igualdad de género de las Universidades con el objetivo de realizar un encuentro con los representantes de cada institución. El producto de este proceso consistirá, según se señala, en estándares de calidad educativa en materias de igualdad de género que debieran ser aprobados al año 2018 por el Concejo Nacional (CEDAW, 2016)

Las estrategias de la formación continua en perspectiva de género se han concentrado en la potenciación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Mineduc, destacando la modalidad e-learning en temas de discriminación, inclusión y sexualidad en el aula (MINEDUC, 2015; CEDAW, 2016;).

A partir de lo anterior, se observa que el desarrollo profesional docente, desde un enfoque de género, es una cuestión que aún está muy débilmente planteada y trabajada a nivel nacional. Además, se entiende que para su desarrollo profesional, el/la docente debe salir del aula y pensar su trabajo a partir de lineamientos que provienen de lugares externos de su territorio de trabajo, que debe saber leer y aplicar correctamente. El énfasis que las políticas públicas han hecho en la formación online, de cuenta del planteamiento de desarrollo profesional de

carácter individual, competitivo, que no necesita necesariamente del colectivo ni de su contexto territorial.

Esto hace cuestionar cuál es el lugar que ocupa la docencia hoy en día frente al desafío de una educación con enfoque de género. Vemos que en el discurso se le otorga importancia, pero en la práctica poco se asegura su participación real y efectiva, que vaya más allá de un rol técnico. Por lo tanto, cabe preguntarse, ¿qué tipo de pedagogía permite la emancipación y la transformación social de las relaciones hegemónicas de género y sexualidad?, ¿qué condiciones permiten que se desarrolle una pedagogía crítica y emancipadora? Son respuestas de las que el Estado hacerse cargo para el levantamiento de propuestas con sentido para los actores educativos.

### **Más allá de la categoría de “mujeres” y más cerca de la reflexión docente crítica.**

Como se ha visto, actualmente las políticas públicas plantean que es de suma importancia incluir, dentro de los procesos y prácticas escolares, una perspectiva de género que permita abordar la diversidad de desigualdades y prácticas discriminatorias que se producen y reproducen dentro de la escuela. Dentro de esto, la importancia de la participación de todos los actores de la comunidad educativa en el levantamiento de propuesta y en el desarrollo de las acciones mismas es fundamental (MINEDUC, 2015).

Sin embargo, se considera que hay dos cuestiones que son necesarias de problematizar a la hora de plantear una educación con perspectiva de género emancipatoria. Primero, que las cuestiones relacionadas con el género y la educación en la política pública nacional terminan por reproducir la noción binaria del género; femenino/masculino. Se trata el tema de la desigualdad como un problema de “las mujeres”, quienes son pensadas como una categoría estable, coherente en sí misma, que debe alcanzar a desarrollarse plenamente en el proyecto masculino. Esto limita la lucha política feminista que hay detrás, en torno al cuestionamiento radical de la forma en cómo se configuran las identidades sexuales y de género, como cuestiones intrínsecamente relacionadas entre sí.

Segundo, que el planteamiento del desarrollo profesional docente en este ámbito se ha configurado de una forma bastante individualizada, centrada en la obtención de conocimientos más que en la reflexión crítica colectiva de su contexto de trabajo y de sus prácticas. O al menos las políticas públicas aseguran lo primero, no así con lo segundo. Esto tiene relación con el hecho de que la conceptualización del sujeto docente en el marco regulatorio del último siglo, lejos de apuntarlo como un actor educativo, político y social, lo sitúan en un rol técnico que carece de autonomía en el ejercicio de su profesión y, por lo tanto, anula cualquier tipo de rol transformador de éste en la educación (Biscarra, Giaconi, & Assaél, 2015).

Las investigaciones actuales en materias de trabajo docente destacan la importancia de plantear el desarrollo profesional de las y los docentes como investigadores activos en la construcción del conocimiento, a partir de la reflexión crítica de su experiencia práctica pedagógica, participando en espacios de diálogo y discusión que permitan deconstruir sus sesgos patriarcales y construir procesos de transformación social (Anderson & Herr, 2007; Cabaluz, 2015; Carrasco, 2010; OPECH, 2009). Por lo tanto, la promoción de espacios para la participación de los docentes, para la construcción de propuestas en educación desde una perspectiva de género, es un desafío que se considera fundamental de abordar para avanzar en este aspecto.

Dentro la práctica profesional, se participó en diversas prácticas de trabajo en torno al enfoque de género con estudiantes, apoderados y docentes. Sin embargo, en la última etapa de este proceso, el trabajo con las y los docentes en este punto adquirió mayor protagonismo, sobre todo en el ámbito de la reflexión pedagógica, a propósito de que se planteaba, la necesidad de trabajar, de forma colectiva, “por una educación no sexista”.

Este trabajo generó altas expectativas, tanto en el equipo directivo como en las y los profesores, respecto del trabajo futuro, por lo que interesa, de forma especial, sistematizar esta experiencia de trabajo, para reconocer qué oportunidades se abren para la incorporación

del enfoque de género en esta escuela, a partir del trabajo colaborativo y de formación realizado con sus docentes.

Por lo tanto, la pregunta que orientará el desarrollo de la presente memoria-sistematización es: ¿qué contenidos para la incorporación del enfoque de género en la educación escolar surgen como relevantes en la reflexión colectiva con las y los docentes del centro educacional?

### **Relevancia**

Actualmente en Chile las escuelas están llamadas, por el Estado y sus regulaciones, a incorporar una perspectiva de género en la educación. Sin embargo, el cómo es algo que deben resolver de forma “autónoma” y de forma contextualizada a cada espacio particular.

Al momento de pensar en los procesos, el principio de la participación es fundamental. La participación del cuerpo docente es una cuestión que urge potenciar. No sólo porque, paradójicamente, es uno de los actores educativos que menos incidencia tiene en la toma de decisiones respecto de lo que ocurre con los procesos educativos, sino que porque sin su implicancia directa en dichos procesos, éstos carecen de sentido y se pierde cualquier tipo de potencial transformador que se quiera promover en y desde la educación.

Por lo tanto, la relevancia de esta investigación es, por un lado, práctica, en la medida que intenta constituirse como un aporte frente a la necesidad de la escuela, y centro de práctica profesional, de definir lineamientos generales para la inclusión de un enfoque de género en la educación, destacando la importancia del trabajo con las y los docentes en este aspecto.

Por otro lado, sostiene una relevancia metodológica, en la medida que propone estrategias participativas, crítico-reflexivas para el desarrollo profesional docente continuo en esta materia. Lo que pretende ser un aporte para investigaciones futuras sobre trabajo docente y pedagogías críticas feministas.

### **III. OBJETIVOS**

#### **Objetivo general**

Sistematizar los contenidos que surgen como relevantes para una educación con perspectiva de género en la experiencia de reflexión colectiva con docentes de un centro educacional municipal de la comuna de San Joaquín.

#### **Objetivos específicos**

1. Reconstruir el desarrollo de la experiencia de práctica profesional con especial énfasis en el trabajo colaborativo y de formación realizado con las y los docentes en relación a la perspectiva de género.
2. Describir los diversos análisis, problematizaciones, ideales y propuestas que se fueron desarrollando con las y los docentes, respecto de las relaciones de género en la escuela.
3. Reflexionar críticamente sobre la forma en cómo estos elementos dialogan teóricamente con la perspectiva de género en la educación.

#### **IV. MARCO TEÓRICO**

A continuación, nos disponemos a desarrollar el posicionamiento teórico que adoptaremos, respecto de los principales aspectos conceptuales que se trabajarán en esta memoria de título: género, sexualidad, educación y pedagogía. Posicionándonos desde las perspectivas críticas post-estructuralistas en género y educación, plantearemos cuáles son los principales lineamientos teóricos que orientan un desarrollo profesional docente con miras hacia una pedagogía feminista que supere las construcciones heteronormativas de la identidad.

##### **Sobre sexo, género y sexualidad**

El género, como concepto, surge en el contexto médico y antropológico como contrapunto del sexo. Dentro de esto, el investigador John Money (1978, citado en Aguilar, 2008) propone el término “rol de género” (gender role), para describir el conjunto de conductas atribuidas a hombres y mujeres: “Usted nació con algo que estaba preparado para ser más tarde su identidad de género. (...) Su identidad de género no podía diferenciarse ni llegar a ser masculina o femenina sin estímulo social” (p.3).

Posteriormente, el concepto es retomado por las teóricas feministas anglosajonas de occidente de los años 70’, polítizándolo, a modo de combatir el determinismo biológico, y resaltar la importancia decisiva de las prácticas sociales en la situación de inferioridad de las mujeres (Bocardi, 2008). Instalan la formulación del “sistema sexo/género”, definido como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Gayle, Rubin, 1986, p.97).

En este período el “género” permitía reducir el alcance del sexo y proclamar que “biología no es destino” (Bocardi, 2008). A su vez, abrió diversos lineamientos de análisis sobre las condiciones en que se definían los diferentes roles, funciones, significados, normas de comportamiento, etc para cada sexo (Scott, 2011).

El uso de la distinción sexo/género fue más allá de los movimientos feministas y se extendió hacia el campo de las ciencias sociales y humanas. En este marco, las perspectivas más críticas en torno a los estudios de género, fundamentalmente las posmodernas, observaban que la dualidad sexo/género provocaba efectos polémicos y paradójicos, en el sentido de que su uso terminaba por representar al par binario naturaleza/cultura. De esta forma el “sexo” se planteaba como lo biológicamente determinado, mientras que al “género” como lo socialmente construido (Aguilar, 2008; Bocardi, 2008) y, como consecuencia, significados de “hombre” y “mujer” se toman como fijos y estables. Se criticó el hecho de pasar del cuestionamiento a la descripción de roles diferentes, lo que provocó que se perdiera el filo crítico del género, dado que su significado se daba por hecho y dejaba a un lado el reto gramatical que exigía, su uso original (Scott, 2011)

El feminismo de los años 80', con la apertura hacia perspectivas posmodernas basadas en autores como Derrida y Foucault, abrió su campo de estudio al desarrollo de argumentaciones en torno a la desnaturalización y deconstrucción de las relaciones de poder atravesadas por la categoría de género. Desmontando y subvirtiendo aquellos mecanismos que producen sujetos, a partir del desarrollo de la sexualidad moderna (Bocardi, s.f).

Foucault (2014) desarrolla el concepto de la “sexualidad” como un dispositivo sociohistórico que regula ciertos comportamientos y que implica un conjunto de relaciones sociales. Plantea que más que censura, “se ha construido un artefacto para producir discursos sobre el sexo, siempre más discursos, susceptibles de funcionar y de sufrir efecto en su economía” (p.23).

De esta forma, el sujeto surge como producto de una relación de poder que se ejerce de forma cotidiana sobre los cuerpos, que clasifica a los individuos en categorías, que los ata a su propia individualidad y les impone una ley de verdad que los otros y ellos mismos deben reconocer en ellos (Foucault, 1992, citado en Bocardi, s.f). Sin embargo, advierte, que no se trata de que el sexo esté del lado de lo real y la sexualidad en el lado de las estructuras simbólicas, pues ambos elementos se constituyen como estrategias del poder: “(...) la

sexualidad es una figura histórica muy real y, ella misma sucitó, como elemento especulativo requerido por su funcionamiento, la noción de sexo” (p.149)

Las teóricas post-estructuralistas, retoman esta propuesta para cuestionar la distinción sexo/género, que plantea al sexo como un elemento invariable y pre-discursivo, del orden de lo natural y políticamente neutral, y al ‘género’ como la interpretación cultural de dicha naturaleza, que a su vez está determinada por ella.

Dentro de este trabajo, Judith Butler (2007), realiza una lectura posmoderna de la identidad. Desde el desarrollo de la “Teoría Queer”, refuta el carácter invariable del sexo, entendiéndolo como un elemento del dispositivo de poder que produce y regula sujetos sexuados, que se constituye desde el principio como una categoría normativa (Butler, 2010). Al respecto, señala:

“El género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza; el género también es el medio discursivo/cultural a través del cual la ‘naturaleza sexuada’ o ‘un sexo natural’ se forma y establece como ‘prediscursivo’, anterior a la cultura, una superficie políticamente neutral sobre la cual actúa la cultura” (Butler, 2007, p.56)

Según Butler, no es correcto definir al género como la interpretación cultural del sexo, ya que éste último es de por sí una categoría dotada de género. Plantea que es el género el que le otorga significados al sexo, afirmando que “el sexo, por definición, siempre fue género” (Butler, 2007, p.57). Por lo tanto, el sexo ya no se entiende como “lo natural”, sino como aquello que es naturalizado a través del género. El hecho de que el sexo se entienda como aparentemente pre-discursivo es el efecto de la construcción cultural designado por el género. Sobre esto, Morgade (2011), plantea que es más pertinente hablar de sistema sexo-género.

De esta forma, el sexo se constituye como un “ideal regulatorio” y como la primera marca de inteligibilidad de los sujetos, a partir de la matriz heterosexual o heteronormatividad, de la cual se instauran y se mantiene el supuesto de que existen dos sexos (de hombre y mujer) a los que les corresponden dos géneros (masculino y femenino) y una direccionalidad correcta,

ideal o normal del deseo por el cuerpo/género opuesto (Butler, 2007). Esto se materializa a través del tiempo, a partir de normas reguladoras que operan de forma performativa, es decir, “la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (Butler, 2010, p.18).

Contraria a la noción de género como algo que se “tiene” o se “es”, Butler (2006) plantea que el género es un “hacer”. El género es el aparato mediante el cual se produce y normaliza la matriz heterosexual, es decir, la diferenciación entre lo masculino y lo femenino. Sin embargo, en tanto “hacer,” también se puede considerar como el aparato mediante el cual como dichos términos pueden ser reconstruidos y desnaturalizados.

Dentro de esto, la identidad se entiende como un ideal normativo (bajo la coherencia sexo, género, práctica sexual y deseo), más que como un rasgo descriptivo de la experiencia (Butler, 2007). El género es constituyente de las identidades de los sujetos, las cuales están siempre en constante construcción (Louro, 2011). Por lo tanto, no son estables en el tiempo, no pueden plantearse como algo dado o acabado en un determinado momento.

Apoyándonos en los postulados de Judith Butler y considerando los planteamientos de María Luisa Femenías (2013) entenderemos a la violencia de género y la violencia contra las mujeres como un fenómeno estructural que involucra el forzamiento y/o la intimidación. Sobre esto, profundiza en sus modos de violencia física y simbólica. Desde Bourdieu, entiende la violencia simbólica como aquella que se ejerce “imponiendo formas”, ya sea implícita o explícitamente manipulada, a través del lenguaje, bajo el supuesto de la norma heterosexual.

Dentro de esto, en base a estas definiciones, planteamos concepto de heteo-sexismo para hacer referencia a todo tipo de discriminación que toma como base el sexo y/o la orientación de la persona, bajo la lógica de la matriz heterosexual, que subordina a las mujeres y a las expresiones no-heterosexuales de desarrollo (Colina, 2009). Es por esto, que parece más pertinente plantear el concepto de violencia de sexo-género, en alusión a la violencia que es

ejercida contra las mujeres, en general, y/o contra los grupos de opción sexual que no se ajustan a la matriz heterosexual (Femenías, 2013).

Por lo tanto, coincidimos con Scott (2011), en considerar que ‘el género’ o la perspectiva de género sigue siendo útil para el análisis histórico –o de otro tipo— en la medida que se use para pensar de forma crítica la significación de los cuerpos, es decir, el énfasis no debe estar puesto en los roles asignados a hombres y mujeres, sino que en el cuestionamiento a la diferenciación sexual en sí. Entendemos que el género es la clave para el sexo, por lo tanto su uso como categoría de análisis permite historizar y problematizar las formas en las cuales el sexo y la diferenciación sexual han sido concebidos.

### **Género y educación**

Desde aproximadamente los años 70’ los movimientos feministas y sus producciones en el campo de la educación se ocuparon de denunciar los obstáculos de las mujeres para acceder a la educación formal y, principalmente en América Latina, el difícil acceso a la alfabetización básica. Sin embargo, actualmente, pese a que claramente la cuestión del acceso a la educación formal de las mujeres es una cuestión que aún no puede considerarse resuelta, las preocupaciones de la investigación feminista en el campo de la educación se han ido enfocando, según Morgade (2008a), en “la caja negra” de los procesos cotidianos de las escuelas.

Estos estudios han permitido concluir, en primera instancia, que en la escuela no sólo se producen conocimientos, sino que también se “producen” sujetos e identidades. La escuela delimita espacios de desarrollo, se sirve de símbolos y códigos culturales para definir lo que cada uno de sus integrantes puede y no puede hacer. De esta forma, se van instalando múltiples sentidos, que, a su vez, constituyen distintos sujetos de forma diferenciada (Louro, 2011)

En la lectura que Morgade (2008a) realiza de la “Teoría Queer”, Morgade (2008) plantea que la reiteración de discursos y prácticas sobre sexualidades y géneros en la escuela produce cuerpos e identidades desde la norma heterosexual. Dicha reiteración logra que estas producciones se perciban como un hecho natural y no como una producción social, cultural y pedagógica. La escuela, por lo tanto, cumple un rol fundamental en el aprendizaje e interiorización de esta diferenciación binaria (Louro, 2011), naturalizando lo normal, lo desviado y las desigualdades que desarrollan entre ambas categorías.

Estas producciones responden a los códigos sociales y culturales de la ideología patriarcal. El patriarcado, refiere, muy a grandes rasgos, a la manifestación e institucionalización, por la fuerza, del dominio masculino sobre las mujeres, los niños y las niñas, que tiene su origen en la familia, pero que se extiende a todos los ámbitos de la sociedad, en general, como la escuela (Pateman, 1995). A su vez, agregaría Femenías (2013), es un sistema de dominación sexo-género que “invisibiliza o forcluye la exclusión y la violencia, promoviendo la omisión o el silencio de las propias mujeres aún en sociedades altamente democratizadas” (p.18).

En lo que respecta a la investigación feminista en torno al currículum, Morgade, (2008) observa la reiterada presencia de significaciones estereotipadas de la diferenciación masculino/femenino en el “currículum formal”, prescrito y declarado por la administración educativa, y en el “currículum oculto”, constituido por expectativas de comportamiento y rendimiento académico diferenciadas para hombres y mujeres. Dentro de esto, también observa que en el que denomina “currículum omitido” se invisibilizan de forma sistemática temáticas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres y cuestiones vinculadas a la sexualidad, la violencia o la precarización laboral. Connell y Elliott (2009, citados en Reyes, 2016) plantean que el currículum oculto opera con mayor intensidad que el currículum formal en cuestiones relativas a las inquietudes de género y homofobia.

Rangel (2013), plantea que pese a que las cuestiones asociadas al sexo, el género y la sexualidad están interrelacionadas entre sí, han sido sistemáticamente separadas y abordadas de forma errónea por las teorías del currículum tradicionales e incluso por las teorías críticas.

Las teorías tradicionales con enfoque tecnicista de la educación, predominantes hasta la época de los 60', ni siquiera mencionaban cuestiones relativas al el sexo, el género o la sexualidad, por lo que, en la omisión, terminaban por perpetuar los aspectos normativos respecto de estos ámbitos en los discursos y prácticas escolares.

Las teorías críticas, dentro de los cuestionamientos y transformaciones radicales que promovieron en la época de los 70', trataron las cuestiones de la identidad y la sexualidad desde una perspectiva biologicista, esencialista, que promovía un determinismo dominante de la matriz heterosexual, invisibilizando, además, las interrelaciones entre la clase y la raza, muy profundizadas en las producciones teóricas de la época, con el género.

Tomaz Tadeu Da Silva (1999) plantea que el currículo es, además de una cuestión de conocimiento, una cuestión de identidad y una cuestión de poder. En el currículum se selecciona, se privilegia, se destaca, dentro de múltiples posibilidades, una identidad o una subjetividad como “ideal” y esto es, sin lugar a dudas, una operación de poder. Situándose dentro de las teorías pos-críticas en torno al currículo, considera que es de especial preocupación analizar las conexiones que se desarrollan entre el saber, la identidad y el poder.

Los aportes de la “Teoría Queer” en este ámbito se sitúan en una radicalización del cuestionamiento a la estabilidad y rigidez como características que investían al concepto de identidad, profundizado en el apartado anterior. Al definir la identidad desde la performance, como algo “que hacemos”, el currículum se constituye como la instancia a partir de la cual es posible subvertir el conformismo, la ilusión y la prisión de una identidad fija y estable.

Desde esta óptica, post-crítica, es importante ir más allá de la clásica pregunta del currículum por el “qué” enseñar o el “cómo pensar”. Es importante incluir la pregunta por el “por qué”, invitando a cuestionar los intereses que están a la base de la consideración de un conocimiento por sobre otro. Preguntarse “¿qué vuelve algo pensable?”. Más allá de cuestionar el conocimiento como socialmente construido, un currículum post-crítico-queer

“se aventura en la exploración de aquello que aún no es construido” (Tadeu da Silva, 1999, p.15).

Siguiendo con aún mayor profundidad esta cuestión de la pregunta constante y la curiosidad en el currículum educativo, Debora Britzman (2013) considera que existe una directa relación entre la libertad que tienen los actores educativos para explorar nuevas ideas y una pedagogía significativa. Plantea que la sexualidad permite desarrollar la capacidad de generar curiosidad dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje: “sin la sexualidad no habría curiosidad alguna, y sin curiosidad el ser humano no sería capaz de aprender” (p.54). A partir de esto un tipo de educación sexual que la define como aquella que “aún no es tolerada”, por lo incierto de sus resultados:

“Los esfuerzos pedagógicos podrían, entonces, dejar de utilizar el saber para controlar identidades específicas y ser más incansables –o mejor, más polimorfos en su perversidad– en aquello que puede ser imaginado cuando el sexo es imaginado y en aquello que puede ser aceptado cuando la erótica de la pedagogía y del conocimiento es aceptada (...) el trabajo del currículum consistiría en incitar identificaciones y críticas y, no en cerrarlas. Además de esto, una educación sexual socialmente relevante puede solamente ofrecer más preguntas” (p.106)

Esta perspectiva exige el desarrollo de procesos pedagógicos y profesionales-formativos específicos que favorezcan este tipo de educación: cuestionadora, curiosa, de-constructiva y, desde ahí, emancipadora. En esto nos detendremos a profundizar en el siguiente apartado.

### **Género y profesión docente: hacia una pedagogía feminista.**

Es importante considerar la íntima relación que existe entre el trabajo y la subjetividad. El trabajo, según Mastrajt, (2002, citado en Cornejo, 2006), es productor y condicionador de subjetividad, en la medida que el ser humano transforma la naturaleza con el objeto de materializar externamente una transformación interna, una representación.

Según Morgade (2008a), la pedagogía que se construyó en la modernidad produjo lo que denomina la “pedagogización del cuerpo”, no sólo de estudiantes, sino que también de las y los docentes. En este proceso el cuerpo es el blanco principal y su efecto más duradero tiene que ver con la construcción de identidades. Las relaciones de género, derivadas de la división sexual del trabajo, que se generaron dentro de esto, marcan la subjetividad social docente.

De esta forma, la escuela se ha configurado, tanto “como un espacio de construcción de posibilidades de desarrollo profesional remunerado, como una instancia de reforzamiento de los discursos de género en vías de consolidación de la pequeña burguesía” (Morgade 2008b, p.8). Así mismo se configuró como un escenario público, en donde la intercomunicación dada entre diversas lecturas, personas y contextos integraron la “formación docente”.

En relación a lo anterior, resulta importante introducir el concepto del “cuerpo docente”, que hace referencia al grupo de profesoras y profesores, más allá del ámbito de la salud laboral. Como vimos anteriormente, uno de los aportes más importantes del feminismo post estructuralista fue plantear la concepción del cuerpo como una construcción social y como microfísica de las relaciones de poder. Siguiendo esta línea teórica, el “cuerpo docente” se constituye como un espacio particular de ejercicio y legitimación del poder escolar, configurándose como una dimensión que permite analizar los procesos cotidianos y las características históricas del trabajo (Morgade, 2008b).

Así como la categoría de género permite comprender la configuración del cuerpo docente, también permite deconstruir la conformación de la identidad docente (Alonso, Herczeg, Lorenzi, & Zurbriggen, 2007). Desde una perspectiva postidentitaria, Morgade (2008b), considera que más allá que un “ser docente”, los sujetos protagonizan un permanente “devenir docente”. De tal forma que la “formación docente” es una cuestión que se va produciendo a partir de diferentes campos de experiencia particular e histórica. Se complementa, por una parte, con la propia historia de vida educativa y, por otra y más significativa, “en servicio”, con la experiencia de trabajo en la escuela (Jorge Larrosa, 2003, citado en Morgade, 2008b).

De esta forma, se entiende, desde una lógica pedagógica de la docencia, que la escuela es también un ámbito de trabajo profesional, en donde:

“(…) las formas de control deben también configurarse según una definición autónoma del trabajo escolar y la posibilidad del intercambio entre pares, entre “colegas”. La legitimidad del poder en este discurso estaría ligada a la experiencia o del conocimiento y, aún más cuando se reconoce que los/as subordinados/as también tienen experiencia y conocimiento” (Morgade, 2008,b, p.12)

Esta perspectiva forma parte y dialoga con las teorías y/o pedagogías críticas en educación, que plantean el desarrollo de un “profesional reflexivo y crítico o transformativo”, que entiende al/la docente como un profesional de la enseñanza, que desarrolla su labor educativa desde su particularidad y su subjetividad (OPECH, 2009).

Se concibe como profesional reflexivo, en la medida que su labor se enmarca dentro de la investigación o la indagación permanente de su quehacer cotidiano, a partir de la cual toma decisiones autónomas sobre los contenidos, métodos, técnicas y formas de evaluación. Esto con el fin de elaborar estrategias de enseñanza que sean pertinentes a la realidad histórica-cultural de las y los estudiantes. Como un profesional crítico, el/la docente enviste su trabajo con un carácter político y social, que implica trabajar dentro de un colectivo, en la elaboración de estrategias y políticas educativas (OPECH, 2009).

A partir de la concientización de sus saberes teóricos y prácticos, el docente reflexivo-crítico comprende los procesos de aprendizaje en los que se encuentra involucrado y el sistema escolar en el cual están insertos. Es un profesional que “se responsabiliza de su quehacer, es decir, sabe los por qué y los para qué de su actuar como docente” (OPECH, 2009, p.92). Esto le permite tomar decisiones para intervenir y favorecer de múltiples formas los procesos de construcción de las y los estudiantes.

Volviendo a los desarrollos teóricos desde el feminismo, los cuestionamientos generados desde la teoría queer fueron desarrollando la necesidad de investigar y profundizar en el análisis de algunas dicotomías pedagógicas clásicas, como lo son: normalidad/anormalidad; conocimiento/ignorancia; mente/cuerpo; razón/emoción (Morgade, 2008a). Sobre esto, Guacira Lopes Louro (2000) plantea la posibilidad de una política postidentitaria para la educación a partir del desarrollo de una pedagogía que esté dedicada al proceso de producción de las diferencias y trabaje con visibilizar la inestabilidad y precariedad de las identidades. Este tipo de pedagogía, feminista, permitiría redireccionar la comprensión de la diferencia, que siempre estuvo allá afuera, ajena al sujeto, para ser comprendida como indispensable para la existencia del propio sujeto

Esta propuesta, considera Débora Britzman (2013), exige que las y los profesores estén dispuestos a estudiar la postura de sus escuelas y a ver cómo esa postura puede impedir o hacer posibles los diálogos con otros profesores y con estudiantes. Es importante que se pregunten cómo su contenido pedagógico afecta la curiosidad del/la estudiante y su relación ellos/as. Así mismo, deben volverse curiosos de sobre sus propias conceptualizaciones sobre el sexo, volverse “pequeños investigadores del sexo”, también, para así poder desestabilizar la “docilidad” de la educación.

Desde la “pedagogía erótica” (Cabaluz, 2015), se puede complementar esta perspectiva, con incluir al erotismo en la práctica educativa. En primera instancia, asumir que el erotismo humano se mueve dialécticamente entre el Eros, pulsión sexual relacionada con la creatividad, el amor y el respeto, y Tánatos, pulsión de muerte relacionada con la agresión, la regresión y la destrucción. Es decir que una pedagogía erótica debe asumir la contradicción entre el deseo y la represión, asumiendo la posición de “afirmar la vida erótica”, es decir, de posibilitar la expresión de la energía libidinosa, potenciando el deseo individual y colectivo de transformación hacia un mundo más humano, en donde se compartan afectos y luchas. Y, por el contrario, rechazar la ética tanática, asociada a la perversión, la represión y la crueldad.

De esta forma, considerando estos planteamientos, las pedagogías feministas, si bien forman parte del movimiento de las pedagogías críticas y radicales respecto de la concepción de la educación como un espacio para el cambio social, critican esta tradición teórica, incluyendo la atención prioritaria en “las mujeres”, la diversidad sexual y las intersecciones entre género raza y clase social (Kral y Preciado, 2011).

Sobre esto, se pueden mencionar al menos tres dimensiones básicas de la práctica pedagógica feminista: autoridad, experiencia y diferencia (Cabaluz, 2015):

En primer lugar, las pedagogías feministas se preocupan de problematizar, con especial relevancia, las relaciones de poder, dominación y autoridad que se dan en una relación pedagógica. Al mismo tiempo, promueven prácticas pedagógicas dialogantes, horizontales y, sobre todo, colaborativas entre sus distintos actores.

En segundo lugar, originado por una fuerte crítica y cuestionamiento a aquellas prácticas educativas que enfatizan en lo racional, las prácticas pedagógicas feministas reivindican la experiencia personal, biográfica y colectiva, de estudiantes y profesores, así como las emociones que están enlazadas a ellas, como un elemento fundamental y movilizador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, y he aquí una posición más particular, es profundamente necesario que las pedagogías feministas reivindiquen la diferencia sexual, reconociendo aquellas subjetividades subalternizadas, excluidas, heterogéneas, femeninas, como válidas y necesarias de incluir en el proyecto social. Se trata de tener presente que no se trata de enseñar para que “las mujeres” se adecúen al mundo masculino (muy presente en las políticas nacionales actuales), sino que se trata de cambiar al mundo para cada subjetividad tenga lugar.

## V. MARCO METODOLÓGICO

### La sistematización de experiencias

El tipo de investigación propuesta es de carácter cualitativo, exploratorio y planteado desde el paradigma crítico de la investigación socioeducativa (Cappelacci & Juarros, 2014). Su diseño está basado en la Sistematización de Experiencias, la cual se define como un proceso de interpretación crítica y participativa de la realidad, a partir de la cual se producen conocimientos teóricos que enriquecen su construcción (Isla, 2011).

Jara (2013), entiende por experiencia algo más que los hechos o acontecimientos que la constituyen. Las experiencias, menciona el autor, “*son procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos*” (p.60), que se desarrollan a partir de determinadas condiciones contextuales (económicas, sociales y políticos) y situaciones personales, grupales, organizaciones e institucionales particulares. A su vez, siempre están constituidas por las acciones de sus actores, así como por su percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones. En la medida que se realizan y desarrollan, producen determinados efectos o resultados en la realidad, lo que genera reacciones en sus participantes. Finalmente, este tejido de elementos construye relaciones entre las personas que viven una misma experiencia, relaciones siempre de poder que tendrán incidencia en los procesos ocurrirán posteriormente.

A partir de esto, el objeto que se propone la sistematización de experiencias es el de construir marcos propios de interpretación teórica de éstas a partir de las condiciones particulares de la realidad Latinoamericana, cuyo énfasis está siempre puesto en la transformación social (Jara, 2013).

Desde esta perspectiva metodológica de la investigación social, se entiende que las prácticas socioculturales son fuentes de espiritualidad y promotoras de procesos de consolidación de la identidad, que hoy están insertas en un mundo marcado por la materialización de las relaciones interpersonales y por la globalización de la cultura neoliberal. Por lo tanto, estas

prácticas requieren de ejercicios de sistematización respecto de su actuar y devenir para constituirse como prácticas emancipadoras y transformadoras de la realidad social (Isla, 2011).

Una de las cunas en las que se desarrolla la sistematización de experiencias es la educación popular, principalmente en lo que respecta a las reflexiones teóricas de las y los educadores populares. En este contexto, se constituye como un instrumento privilegiado para la vinculación entre la teoría y la práctica, a partir de las reflexiones críticas de las experiencias vividas y construidas, surgidas en el encuentro entre sus protagonistas (Jara, 2013).

La sistematización de experiencias invierte la lógica clásica de investigación en donde se aplican las formulaciones teóricas a la práctica. Propone construir conocimientos teóricos a partir de la interpretación crítica de lo que ocurre en la práctica educativa, para el enriquecimiento de la misma (Jara, 2013). Por lo tanto, se constituye como un terreno de saber propio, permitiendo que la práctica de sus actores sea convertida en un lugar de saber. La sistematización dota de saber a la práctica y a los actores de ésta (Mejía, 2008).

De lo anterior se desprende, entonces, que esta memoria de investigación se constituye como una sistematización de la experiencia de práctica profesional, en tanto pretende la construcción de conocimientos tanto teóricos como prácticos que enriquezcan la práctica educativa y pedagógica en torno a la inclusión de la perspectiva de género en la educación.

### **Lineamientos metodológicos para la sistematización**

Jara (2013), propone “5 tiempos” para la sistematización de experiencias. Como punto de partida, se encuentra el hecho de haber participado de la experiencia y contar con registros de ella, con los cuales obviamente contamos, debiendo aclarar que, al momento de iniciar el diseño de la sistematización, la experiencia de práctica profesional ya se había vivido. Posterior (o durante) a esto, plantea los otros 4 tiempos en los que nos detendremos a definir a continuación:

a. Objeto

El campo de la experiencia lo constituye la práctica profesional en Psicología, llevada a cabo en un centro educacional municipal de la comuna de San Joaquín entre marzo y diciembre del año 2016. Resulta necesario especificar que la práctica profesional se llevó a cabo, fundamentalmente, dentro del equipo de convivencia escolar.

b. Eje de sistematización

De la experiencia de práctica profesional, nos ocuparemos de forma especial en los aspectos del trabajo colaborativo y formativo realizado con docentes de enseñanza básica y media, en relación a la educación en género, afectividad y sexualidad, en el marco de la convivencia escolar.

c. Objetivo

Esta sistematización pretende identificar los principales contenidos que destacan las y los docentes, respecto de la incorporación de la perspectiva de género en el espacio educativo. El interés de este objetivo está puesto, principalmente, en que sus resultados sirvan para potenciar las reflexiones y discusiones pedagógicas futuras que pretendan promover procesos y prácticas para responder a las necesidades que se reconozcan dentro de la escuela en este ámbito y que puedan discutir (o no) con las demandas que provienen del aparato estatal, ajenas a la realidad de la escuela.

d. Fuentes de información

Para el análisis de la experiencia utilizaré 4 fuentes de información:

1. Bitácora de la práctica profesional, con anotaciones respecto de las reuniones, articulación con docentes y actividades realizadas.
2. Actas y transcripción de los 5 talleres de la “Jornadas de reflexión del currículum con perspectiva de género” realizados entre los meses de noviembre y diciembre.

3. Productos materiales de la jornada: pautas de discusión, evaluaciones escritas de la jornada y papelógrafos de síntesis de discusión.

### **Estrategias de análisis de la información**

Para el análisis de la información obtenida se utilizará la técnica de análisis de contenido, la cual corresponde, fundamentalmente, a una técnica de análisis de textos (escritos, grabados, pintados, filmados, etc), que reconoce que todo registro de datos tiene la capacidad de albergar contenido que si es leído e interpretado de forma adecuada puede abrir las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social (Andréu, 2002).

Si bien existen diversos tipos de análisis de contenido, para esta memoria se utilizará el análisis de contenido de tipo categorial. En este tipo de análisis, a partir de datos textuales, que se van descomponiendo en unidades más específicas, se pretenden ir conformando categorías de análisis. Dentro de esto, es transversal a todo el proceso la realización de inferencias, es decir, interpretar los datos manifiestos con el objeto de obtener significados superiores que permitan realizar una lectura más profunda y completa de las condiciones en las cuales son producidos (Vázquez, 1994).

Según Vázquez (1994), el proceso de análisis guiado por esta técnica debe seguir los siguientes pasos: primero, el pre-análisis, en donde se organiza el material a analizar, se selecciona el *corpus* para el análisis, a partir de los criterios de exhaustividad, representatividad y homogeneidad. Luego, la codificación, en donde se analiza el *corpus* de documentos, transformando los “datos brutos” (material original) a “datos útiles” (resultado del análisis en función de objetivos previos), configurando así las “unidades de análisis”. Finalmente, en la etapa de categorización, se organizan y clasifican las distintas unidades de análisis con el objeto de “obtener una visión condensada de los datos con los que estamos trabajando” (Vázquez, p.7), bajo los criterios de afinidad o analogía en cuanto a sus significados.

### **Consideraciones éticas**

La investigación consideró el consentimiento previo de la dirección de la escuela y de las y los docentes que participaron para su realización.

Para su diseño, se consideraron las necesidades y/o expectativas que los participantes de la investigación manifestaron, respecto de los resultados de la investigación.

Se estableció el compromiso con la institución y, fundamentalmente, con sus participantes, de entregar una devolución de los resultados de la investigación, a partir de una metodología participativa, que les permita reflexionar críticamente sobre ellos y discernir con mayor claridad, el sentido y utilidad que le puedan entregar a la investigación.

## **VI. DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL**

El centro de práctica profesional corresponde un centro educacional municipal ubicada en la comuna de San Joaquín, ciudad de Santiago de la Región Metropolitana, el cual fue fundado en 1966. Actualmente se define como un centro educacional mixto que imparte la educación básica, media técnico-profesional (turismo, administración, telecomunicaciones y contabilidad) y de adultos (en jornada vespertina), constituyéndose como el único liceo municipal de la comuna.

Durante el año 2016, la dotación de personal fue de 75 docentes y 30 asistentes de la educación, considerando todos los niveles de enseñanza. Así mismo, contó con una matrícula total de 880 estudiantes, quienes, en su gran mayoría se desenvolvían en contextos de alta vulnerabilidad social, violencia y con contacto cotidiano con situaciones relacionadas al consumo y/o tráfico de drogas. Este contexto, de alta complejidad en cuanto a riesgo psicosocial, permeaba de forma negativa el clima social escolar y suponía una problemática difícil de abordar para los trabajadores y profesionales de la educación que desempeñaban funciones en el centro educativo.

La práctica profesional se enmarcó dentro del equipo de convivencia escolar. A continuación, se describen los diversos ámbitos en los cuales se desarrolló la práctica profesional en Psicología en este centro educacional.

### **Actividades con estudiantes**

#### **a. Talleres**

Este ámbito abarcó algunos talleres que realicé directamente con estudiantes de enseñanza media sobre temáticas varias (autoconocimiento, cohesión grupal, comunicación, afectividad y sexualidad). Esto también implicó la articulación con redes externas de la escuela (CESFAM, Universidad Diego Portales, organizaciones comunitarias, redes proteccionales, personas particulares que trabajaban temas de relevancia), las cuales trabajan directamente

con los estudiantes, a partir de una discusión previa de las planificaciones con el equipo de convivencia (lo cual no siempre se daba de forma óptima). Las temáticas que se trabajaron fundamentalmente estaban ligados al ámbito de la sexualidad (prevención del abuso, pubertad, cambios físicos y psicológicos en la pubertad, prevención de Infecciones de Transmisión Sexual y embarazo no deseado).

b. Abordaje psicosocial integral de estudiantes (casos)

En este ámbito el trabajo consistía en abordar realidades psicosociales particulares de algunos estudiantes que se constituían como más complejas de lo que se abordaba a nivel general en la escuela, por lo que requerían una atención más personalizada por parte del equipo. Estas situaciones estaban relacionadas a casos de vulneración de derechos y/o conductas transgresoras que requerían derivación, seguimiento y coordinación con redes de apoyo externas (salud, programas protectores, etc). También podían estar relacionadas a situaciones de riesgo de deserción escolar como: situación de inasistencia grave, conflictos graves de convivencia escolar, bajo rendimiento académico, condiciones particulares de salud, vulnerabilidad socioeconómica, rezago escolar, entre otros.

c. Promoción de la participación en procesos democráticos

En este ámbito, el equipo de convivencia estaba cargo de llevar a cabo la elección del centro de estudiantes. Era el responsable de velar por la transparencia de los procesos, motivar a las y los estudiantes en la conformación de listas, la organización y desarrollo de los debates y la elección misma del centro de estudiantes. Esta jornada de actividades se realizó durante el mes de mayo y se mostró un alto nivel de interés y participación de las y los estudiantes.

### **Actividades con apoderadas/os**

#### a. Entrevistas a las familias

Como parte del proceso de la “casuística” se citaba a apoderados/as de la escuela para profundizar en algunos aspectos que permitieran comprender de mejor manera los factores que estaban influyendo en aquellos fenómenos que afectaban negativamente el desarrollo biopsicosocial de las y los estudiantes. Así mismo, estas instancias pretendían fomentar la participación de las y los apoderados en el proceso educativo de las y los estudiantes

#### b. “Comunidades de aprendizaje”: encuentro de padres, madres y apoderados

Las denominadas “comunidades de aprendizaje”, eran encuentros educativos para las familias, en donde se abordaban temáticas de intereses para la convivencia escolar y el desarrollo psicosocial de las y los estudiantes. Se realizaban una vez por semestre, con apoyo de las redes territoriales, en el horario de una reunión de apoderados.

### **Actividades con profesores**

#### a. Articulación con profesores docentes

Esta acción correspondía a las reuniones que yo, como estudiante en práctica, intencioné dentro de mi trabajo en la escuela. No era una práctica que se diera de forma sistemática dentro del equipo de convivencia escolar, dado que existían roces entre el equipo y las y los docentes, por lo que la comunicación entre ellos era bastante escasa.

En una primera instancia partí entrevistando a todos los profesores jefes de enseñanza media, indagando en aspectos que tenían que ver con su trayectoria laboral dentro y fuera de la escuela, percepciones en cuanto al clima de convivencia con pares de trabajo, con estudiantes

y entre estudiantes, así como las metodologías de trabajo pedagógico que utilizaba dentro del aula y sus expectativas de trabajo en cuanto a la convivencia escolar.

Posteriormente, el trabajo de articulación no lo pude realizar con todos los profesores jefes, por falta de tiempo, por lo que prioricé aquellos cursos en los que el clima de aula y los conflictos de convivencia escolar resultaban más críticos a opinión de los docentes y que, a su vez, la y el profesor jefe mostrara disposición al trabajo colaborativo. Estos cursos fueron un 1° medio, un 2° medio y un 3° medio.

Con la y los docentes nos pudimos reunir entre 3 y 5 veces durante el año, a partir de lo cual pudimos planificar y evaluar actividades para la mejora de la convivencia al interior de los cursos y para retroalimentar el proceso focalizado con aquellos estudiantes que encontraban en situaciones más complejas en cuanto a inclusión dentro de la dinámica del curso. Este espacio de actividad fue muy bien recibido y evaluado por la y los docentes, considerando que era una práctica que debiera institucionalizarse de manera más formal dentro de la escuela.

b. Participación en reflexiones pedagógicas

Los espacios de reflexión pedagógica eran espacios semanales de una hora y media en donde se pretendían abordar temáticas de interés para el trabajo pedagógico, sin embargo, observé, que la mayoría de la veces este espacio se utilizó para informar y/o tratar temas que tenían que ver con la gestión administrativa de la escuela (solicitud de planificaciones, organización de actividades de la escuela, comentarios del director sobre ciertos procesos, muestra de resultados académicos, etc), en donde la participación de los docentes poco iba más allá de la mera recepción de la información. Esto provocó en varias ocasiones, discusiones entre las y los docentes y el equipo directivo de la escuela, en donde los docentes demandaban tener espacios de trabajo más colaborativos y de diálogo que les permitieran compartir experiencias de trabajo.

Mi participación en estos espacios en la mayoría de las veces fue de oyente, tomando apuntes de las discusiones que podrían servir de insumo para trabajos futuros en convivencia escolar que involucrara los intereses de las y los docentes. Sin embargo, en más de una ocasión me involucré opinando sobre algunos momentos donde sí se reflexionaba sobre ciertos aspectos de la realidad de la escuela y de la cultura escolar que se desarrollaba en ella. También participé en un par de ocasiones para proponer y organizar algunos trabajos y/o actividades con estudiantes, que eran parte de las acciones del equipo de convivencia escolar.

c. Jornadas de reflexión y desarrollo del currículum con perspectiva de género

La propuesta de trabajo sobre violencia de género con las y los estudiantes (mencionada en el apartado de actividades con estudiantes) llamó la atención del presidente del sindicato de profesionales de la educación de la comuna, profesor de la escuela, motivándolo a acercarse a la estudiante en práctica. Su objetivo era articularse en la planificación y ejecución de talleres para las y los docentes de la comuna que tenga por objeto la promoción de una educación no sexista. Sin embargo, por cuestiones ocupacionales que imposibilitaron la coordinación esperada, los talleres comunales se realizaron de igual forma, pero sin la participación de la estudiante en práctica. Pese a esto, esto constituyó un antecedente relevante en el planteamiento de una motivación explícita por potenciar estas temáticas en el cuerpo docente, por un lado y en la generación de lazos y articulaciones futuras, clave para la realización de los talleres.

Se propuso a principios del segundo semestre plantear los talleres de reflexión pedagógica en torno a la educación sexual con perspectiva de género para sistematizar diagnósticos y criterios comunes en esta materia. Antes de que la propuesta fuera presentada oficialmente al cuerpo docente, fue conversada con algunos docentes claves que formaban parte activa de la organización gremial y también habían participado en los talleres que se habían realizado a nivel comunal. Sus comentarios sirvieron para realizar ajustes a la propuesta metodológica de los talleres y su compromiso para con la actividad promovió entre los demás docentes el interés colectivo por participar en los talleres.

Cuando se presentó formalmente la propuesta a los docentes a mediados del mes de octubre en un espacio de reflexión pedagógica, nos enfrentamos con la dificultad de establecer acuerdos en cuanto a días y tiempos de ejecución. Por su parte, la dirección de la escuela mostró absoluta colaboración en facilitar los espacios de reflexión pedagógica, sin embargo, producto de que faltaría tiempo para tratar otros temas de relevancia que estaban destinados. Frente a esto, para nuestra sorpresa nuevamente, las y los docentes mostraron disposición a acomodar sus horarios para poder destinar algunos talleres en otros tiempos que no fueran de reflexión pedagógica, cediendo incluso tiempos destinados oficialmente a la planificación. Esta iniciativa fue promovida por este grupo de docentes que formaban parte de la organización gremial y fue bien recibida y aceptada por los demás docentes.

De esta forma a la semana siguiente se da pie al inicio de la Jornada de reflexión y desarrollo del currículum con perspectiva de género. La planificación y ejecución de los talleres quedaron a cargo de la estudiante en práctica, sin embargo, siempre considerando la retroalimentación y colaboración del equipo de convivencia durante todo el proceso. Así, los procesos de presentación y mediación de las discusiones quedaron a cargo de la estudiante en práctica, mientras que los procesos de logística (disposición de la sala, instalación del proyector, grabación, toma de apuntes, etc.) quedaron a cargo, fundamentalmente, del equipo de convivencia con colaboración de algunas/os docentes. El resumen de la experiencia se especifica a continuación taller por taller.

*Taller 1: Problematización del enfoque de género en la educación:*

Este taller tenía por objeto presentar los objetivos de la jornada y sensibilizar a las y los docentes respecto de la importancia de la perspectiva de género en la educación. Se presentó la justificación de la jornada, el objetivo general y los objetivos específicos de cada taller.

Partimos la actividad escribiendo en una cartulina una lluvia de ideas como respuesta a la pregunta “¿Cuáles son lxs sujetxs que queremos construir?”. Luego, mostramos un video que

contenía el compilado de tres videos en donde se hacía alusión a algunas problemáticas que enfrentan las mujeres en su vida cotidiana en relación a la violencia machista: acoso sexual, acoso callejero y femicidios. El vídeo sobre acoso sexual fue construido por estudiantes de enseñanza media de la escuela en el taller de feminismo que se realizó durante el primer semestre de ese año. Se recibieron las impresiones, sentimientos, reflexiones, que les provocaron los videos.

Se llevó a cabo la actividad “siluetas” en donde cada docente ubicó en una silueta clásica de “hombre” o de “mujer” una tarjeta con una característica, según cómo lo educaron sus familiares (premisa: “pensando en cómo nos educaron en nuestras familias, ¿a qué silueta le correspondería la característica que me tocó?”). Posteriormente se invitó a las y los docentes a articular hipótesis explicativas a las diferencias observadas utilizando los conceptos que se entregaron como recurso con sus respectivas definiciones (Sexo biológico, género, identidad de género, roles de género, estereotipos de género). Esta actividad estaba planificada para realizarse en modo grupal, sin embargo, producto de sucesos que acortaron los tiempos del taller, se decidió realizarlo en plenario. Luego de la lluvia de ideas, se invitó a las y los docentes que quisieran a cambiar cualquier tarjeta en el medio de las siluetas si le parecía que dicha característica podía aplicar a ambas.

Finalizado el ejercicio anterior se introdujo la pregunta: “¿cómo se relaciona la perspectiva de género con el tipo de sujetxs que queremos construir?”. Las y los docentes respondieron en lluvia de ideas a la pregunta de cierre.

### *Taller 2: “Géneros y sexualidades en la escuela”*

Este taller tenía el objetivo de visualizar la forma en cómo las y los docentes problematizaban la sexualidad y el género en la escuela, a partir del análisis de la matriz teórica de la heterosexualidad obligatoria.

En una primera instancia realizamos una “lluvia de ideas” respecto del concepto de “sexualidad”, escribiendo las distintas palabras en la pizarra. Posteriormente, realizamos la dinámica “sociodrama”, la cual consistió en formar 4 grupos de trabajo entre 5 a 8 personas para representar mediante una dramatización los problemas que ellos identificaban en la escuela respecto al desarrollo de la sexualidad en la escuela.

Luego de cada grupo presentaba su dramatización, tenía que explicar qué era lo que querían representar, a partir de las siguientes preguntas que eran inducidas: ¿cuál es el problema?, ¿cómo o dónde lo observan?, ¿cuáles son las necesidades de aprendizaje a la base? y ¿qué necesitamos para trabajarlo?

Posterior a esto, se presentó el concepto de “heteronormatividad”, se explicó en qué consiste, desde dónde se desarrolla y qué aspectos pretende cuestionar. Para hacer la actividad más dinámica se utilizaron las respuestas dadas en el taller anterior con la actividad “siluetas” a modo de provocar un ejercicio reflexivo y cuestionador de respuestas que se asignaban sólo a un “sexo” y no a otro. Por ejemplo: frente a la respuesta de que a las mujeres le gustan los hombres, se puso una imagen de dos mujeres besándose con una frase que decía “no todas las mujeres aman a un hombre”.

Finalmente, se realizaba un plenario para comentar las apreciaciones que tuvieron de la dinámica y de las temáticas que surgieron de ella respecto al concepto de “heteronormatividad”. Se escribieron las palabras en el computador y se proyectó la imagen para que todos vieran los apuntes que se tomaban y pudieran pedir correcciones y/o agregar contenidos si lo estimaban necesario.

### Taller 3: Heterosexismo en la escuela

El objetivo de este taller era identificar la ocurrencia de prácticas heterosexistas en la escuela desde distintos ámbitos.

En la primera parte del taller se dedicaron unos minutos para hacer un repaso de los temas y reflexiones dadas en los talleres anteriores. Luego, se introdujo el concepto de diversidad sexual y su protección bajo el marco legal chileno en la ley antidiscriminación y en la ley de inclusión escolar, así como en los derechos sexuales y reproductivos.

Posterior a esto, se introdujo la pregunta “¿existe heterosexismo en nuestra escuela?”, para exponer algunos trabajos previos de sensibilización que se habían realizado por parte del equipo de convivencia escolar con las y los estudiantes (talleres de reflexión y carteles “de descargo” en los patios). Se expusieron algunas citas provenientes de estudiantes en donde mencionaban explícitamente la ocurrencia de prácticas discriminatorias en cuanto al género y la sexualidad por parte de sus pares y de adultos. Algunas citas decían, por ejemplo: “vivimos en un país machista, donde hay hombres que piensan que deben juntarse con hombres y mujeres con mujeres”, “(aquí hay sexismo y/o machismo cuando) se refieren a todos como “niños” y somos niñas y niños”. Esto provocó algunas palabras de impresión de algunos docentes, quienes mencionaban nunca haber escuchado esos comentarios por parte de estudiantes anteriormente.

Luego de esta actividad “sensibilizadora y movilizadora”, se conformaron 5 grupos de discusión para reflexionar y discutir, en base a pautas de observación, las siguientes preguntas: ¿identificamos heterosexismo en este ámbito?, ¿Qué DD.HH sexuales y reproductivos se ven afectados con estas prácticas?, ¿Cómo esto perjudican a lxs sujetxs que queremos construir? y ¿cómo podríamos trabajar para modificar estas prácticas? Los ámbitos que se discutieron por grupo fueron: Prácticas y concepciones de estudiantes, prácticas y concepciones de docentes, textos y cuentos escolares, y normas de convivencia escolar.

#### *Taller 4: Pensando una educación sexual con perspectiva de género*

Este taller tenía por objetivo identificar los distintos enfoques de la educación sexual y los enfoques se las y los docentes enuncian en las necesidades de aprendizaje que identifican en las y los estudiantes. Pese a que pretendía ser el último taller, producto de actividades que las

y los docentes debían realizar para el cierre del año, se decidió, junto con ellos dejarlo hasta la mitad para finalizarlo posterior a esto.

En una primera instancia se presentaron los distintos enfoques de la educación sexual según la autora Graciela Morgade, para luego, retomar las problematizaciones que las y los docentes habían realizado en el taller N°2 e identificar cuáles son los enfoques de la educación sexual que estaban a la base. Esto tenía la intención de problematizar que pese a que muchas veces se puede tener la intención de plantear una educación con perspectiva de género, ocurre que nos son problemáticas ciertas cuestiones que al reprimirlas o invisibilizarlas terminamos por legitimar y reproducir la heteronormatividad, a través de una noción biologicista de la sexualidad.

La metodología para este análisis fue en plenario, pese a que estaba planificada para que fuera en grupo. Tuvimos que adoptar este cambio ya que permitía que el trabajo fuera más rápido, para que las y los docentes volvieran a trabajar para el cierre del año. Una vez finalizada la reflexión, se dio por finalizado este taller con la intención de finalizarlo en las próximas semanas.

#### *Taller 5: Pensando una educación con perspectiva de género*

Continuando con el taller anterior, se hizo una lluvia de ideas en torno a la pregunta ¿qué implica una educación con perspectiva de género? Se escribieron las palabras en la pizarra con la ayuda de una docente voluntaria. Esta parte, si bien estaba pensada para que durara unos 5 o 10 minutos. Terminó durando unos 20 minutos, producto del entusiasmo que mostraron los docentes en plantear su opinión.

Posterior a esto, se conformaron 4 grupos de trabajo, a quienes se les entregó una pauta de trabajo para que plantearan una propuesta de proyecto para la inclusión de la perspectiva de género en la educación de la escuela. Cada grupo abordaba uno de los ámbitos analizados en el taller 3 (prácticas docentes, prácticas de estudiantes, textos y cuentos escolares, y normas

de convivencia). Debían desarrollar los siguientes aspectos en su propuesta: finalidad, justificación, acciones y principios de procedimiento (qué se espera de cada actor involucrado). Posterior a esto, cada grupo tuvo unos minutos para exponer su trabajo con papelógrafos y entregando su proyecto por escrito.

Para finalizar la jornada, se les entregó a cada profesor una pauta de evaluación de los 5 talleres realizados para indagar en aprendizajes, apreciaciones y proyecciones de la experiencia. Se dio la palabra a algunos docentes para que pudieran plantear sus apreciaciones generales. Agradeciendo la participación y compromiso con el espacio se dio por finalizada esta experiencia de trabajo.

## VII. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

### Reflexión crítica de prácticas docentes

La reflexión crítica sobre las prácticas docentes fue la actividad que más predominó en los talleres. Pese a que la metodología propuesta pretendía indagar de modo general en varios ámbitos educativos en los que podría discutirse desde un enfoque de género.

En lo que a esto respecta, se discutió con mayor profundidad el uso del lenguaje cotidiano de las y los docentes; las relaciones diferenciadas que se mantienen con las y los estudiantes de acuerdo al género u orientación sexual; la promoción de estereotipos, a través de los recursos pedagógicos que se utilizan en la práctica pedagógica, como los textos y cuentos escolares, o los reconocimientos a estudiantes destacados; y, finalmente, las denuncias públicas y entre docentes mujeres que se realizaron respecto al ocurrencia de acoso sexual en la escuela.

#### 1. Uso del lenguaje

Como punto de partida, se problematiza, dentro del cuerpo docente, el uso de un lenguaje que invisibiliza a las mujeres, ya que siempre opera el masculino “los” como universal. Esto se expresaría tanto en los textos de estudio como en las expresiones que utilizan las y los docentes.

*“O sea, desde los más chicos, como profes, tenemos que ir cambiando desde partida el lenguaje. Los mismos textos están todos planteados desde la mirada masculina; “los niños”, “los estudiantes”, “los hombres” ... nunca se integra a la mujer en el lenguaje”. (Profesora 6. Taller 3. Grupo 2)*

Junto a esto, se observa que cuando las mujeres son mencionadas en el discurso del cuerpo docente, es para juzgar y/o cuestionar su aspecto físico o su comportamiento erótico. Esto sería una práctica del lenguaje que se percibe como naturalizada en la cotidianidad de la

escuela. Un docente de la jornada vespertina, que trabaja con estudiantes adultas/os, menciona:

*“[...] por otro lado también, como nosotros trabajamos con adultos (en jornada vespertina), la forma en que se refieren a las estudiantes, así preguntando “¿oye cómo están las minitas este año?”. Como con cosas así, que están bastantes naturalizadas, que son prácticas comunes”.* (Profesor 14. Taller 3. Grupo 4)

Así mismo, sobre el comportamiento erótico, algunas profesoras problematizan dos presentaciones sobre las problemáticas que las y los docentes observaban respecto del género y la sexualidad en la escuela. Se critica que se problematice el comportamiento erótico de las mujeres, calificándolas a través de insultos como “puta” o “chica fácil”, lo cual no ocurre en relación a los hombres:

*“a mí me llamo la atención de las presentaciones, que hubo dos que las encontré cargada a lo femenino en malos términos por ejemplo el caso de “la escopeta”, que tiene que ver con una niña que es muy amorosa, pero ¿si hubiera sido un varón? No se vio, claro porque no es problema. Y en el caso de computación, también tenía que ver con que la niña se sacó fotos y al tiro la catalogan de “puta”, entonces para mí eso es muy fuerte. [...] es muy fuerte y natural también entre nosotros”.* (Profesora 3. Taller 2. Plenario).

*“[...] estamos aprendiendo, estamos en la sala, estamos en una clase, pero no tildar a una niña de cualquier cosa o de chica fácil porque se está dando un beso con un compañero y al compañero no le decimos nada.”* (Profesora 3. Taller 2. Plenario)

Por último, algunos docentes observan que suelen generalizar el comportamiento según género, promoviendo estereotipos de hombres y mujeres, que nuevamente afectan negativamente a las mujeres al catalogarlas de “cahuineras”, por ejemplo:

*“[...] lo último generalización del comportamiento por género, bueno ahí nosotros decimos ‘todas las niñas’, o ésta es como todas las niñitas: “cahuinera”. Entonces ahí nosotros también observamos que generalizamos cómo son las mujeres, cómo son*

*los hombres y en nuestras prácticas se pueden observar también estas generalizaciones.” (Profesora 11. Taller 3. Grupo)*

## 2. Interacciones con estudiantes

Muy relacionado con el código anterior, se encuentran las relaciones que las y los docentes mantienen con sus estudiantes, el cual se visualiza y problematiza, en tanto se adoptan posturas, tonos de voz y acciones diferenciadas de acuerdo al género o la orientación sexual. Las docentes mujeres mantendrían un trato afectivo tanto con los niños como con las niñas, visto en expresiones como “mi niño” o “mi niña”. Los docentes hombres, por su parte, sólo serían afectivos, este sentido, con las niñas. Sin embargo, en lo que respecta a la orientación sexual del estudiante, cuando ésta no es heterosexual, los docentes manifiestan, de forma transversal, que la relación que establece puede ser “distinta” de la que se establece con los estudiantes heterosexuales, entendiéndose como una relación de mayor distancia:

*“[...] nosotros (grupo de trabajo) compartimos experiencias y éramos con todos igual, al menos nosotras [profesoras]: “mi niño” “mi niña” y en educación sexual a veces se ha observado que cuando un niño o un estudiante declara su orientación sexual, no heterosexual, puede haber una relación distinta, distinta no como con el resto de los niños o de los estudiantes (Profesora 11, Taller 3, Grupo 4)*

*Ya, también diferencia en el trato según la condición sexual que tiene, entonces aquí lo que vimos por ejemplo que los [profesores] hombres pueden no ser tan cariñosos con los niños, pero sí con las niñas. Decirles “mi niña” pero no “mi niño”. (Profesora 11, Taller 3, Grupo 4)*

Así mismo, se introduce el concepto de discriminación en el trato de los docentes hombres hacia las estudiantes mujeres por razones físicas. De tal forma que si una estudiante tiene un aspecto físico que le agrada al docente hombre, puede resultar beneficiada en aspectos académicos, dado que el docente adoptará una postura más flexible. En su forma contraria, aquella estudiante que tenga un aspecto físico que no sea agradable para el docente, se ve perjudicada, en la medida que las normas serían más estrictas para ella, con menos flexibilidad:

*“[...] el profesor que a cierta estudiante mujer le acepta que en cierta fecha le pueda entregar un cierto trabajo y a otras estudiantes como se les va discriminando. Como que con algunas si con otras no y que tiene cosas que se nota que son netamente como de características físicas de los estudiantes. Y fue algo que con algunos profesores la otra vez, con algunos profesores como que lo comentamos.” (Profesor 14, Taller 3, Grupo 4)*

En el aula, se problematiza que frente al hecho que se observa de que los hombres tienden a participar más que las mujeres, los docentes hacen caso omiso a la situación y continúan la clase de la forma en cómo se da. En esta práctica se observa una diferenciación que estaría un poco más invisibilizada, dado que tiene relación con la omisión de parte de los docentes de potenciar la participación de los estudiantes hombres al mostrar una actitud de escucha activa o de diálogo y, a su vez, de agudizar la pasividad de las estudiantes mujeres en la dinámica de la clase:

*“[...] por ejemplo en la sala hablamos de quien participaba más en clases que usualmente eran los hombres versus las mujeres que siempre están un poco más calladas o quien levantaba la mano versus el otro que gritaba y por ejemplo las mujeres tendían a callarse cuando un hombre te interrumpía, el hombre habla y uno se calla, uno no habla más fuerte como para equiparar al hombre [...]” (Profesora 11, Taller 3, Grupo 4).*

Fuera del aula, en actividades extra-programáticas, también se observa y se problematiza un trato diferenciado hacia estudiantes hombres y mujeres, en el tipo de participación o de “rol” que deben cumplir hombres y mujeres, distribuyendo las actividades consideradas masculinas para los hombres y las femeninas para las mujeres:

*“[...] por ejemplo cuando hacemos actos, cuando vemos obras de teatro siempre los roles están súper marcados los que son masculinos, los que son femeninos. Nosotros mismos hacemos eso: ‘esto es de niña, esto es de niño’. Entonces irlo cambiando. (Profesora 6, Taller 3, Grupo 2)*

### 3. Recursos pedagógicos usados

En cuanto a recursos educativos que las y los docentes utilizan a diario en su práctica pedagógica, se encuentran, por excelencia, los textos y cuentos escolares. En una instancia de análisis al respecto, observan que estos recursos, además de invisibilizar la diversidad de sexualidades, respecto de la población LGBTI, promueven marcados estereotipos de género para hombres y mujeres. Por un lado, los hombres son más visibilizados en el lenguaje y en cuanto a protagonismo en la historia, siendo representados, en los cuentos, sobre todo, como superiores en relación a la mujer. Por otro lado, las mujeres son representadas en una posición inferior y subyugada a los hombres (Ver Anexo 1, Imagen 1):

*“[...] se expresa, primero, un concepto central que es la invisibilización de la mujer [...] no tiene el rol protagónico ni poder sobre su destino.”* (Profesor 5, Taller 3, Grupo 2)

*“[...] se nota claramente que el lado femenino está un poco más débil, en cuanto a los libros. [...] los personajes femeninos, por ejemplo, la mujer, era sumisa, era una mujer objeto, una mujer débil, una mujer tonta, una mujer subordinada, una mujer bruja, una mujer maraca, una mujer suelta. Y los varones se mostraban como el hombre fuerte, el hombre poderoso con todos los derechos, superiores [...]”.* (Profesora 3, Taller 3, Grupo 2).

Además, se observa que cuando la mujer se muestra como empoderada de su vida, se representa como antagonista, una figura malvada que físicamente, suele estar desfigurada o con un mal aspecto físico que la hace ser rechazada:

*“[...] y la mujer que aparece con poder de decisión es masculinizada o endemoniada, la mujer bruja, claro, desfigurada en términos más físicos”* (Profesor 5, Taller 3, Grupo 2)

Parte del grupo de docentes problematiza el uso de estos recursos, porque no se respetan los derechos humanos, crean modelos heteronormativos y sexistas del género que son

naturalizados, además de limitar la capacidad de realización de las y los estudiantes (Ver anexo 1, imagen 2)

Así mismo, se identifican que en la entrega de incentivos y/o reconocimientos a los estudiantes por su desempeño en distintas áreas, como la deportiva, también se realizan diferenciaciones por género:

*“[...] por ejemplo, lo que mencionaba lo de educación física como se diferencian hasta los juegos. Hablamos, por ejemplo, hoy día, sobre cuando en básica hubo la premiación, que se premiaron todos los niños de deporte con una pelota de fútbol y la única niña que había, o sea que vino ese día, tenía una pelota de handball, a pesar de que ella juega fútbol. Entonces son ese tipo de prácticas que uno tiene que ir como cambiando.”* (Profesora 11. Taller 3, Grupo 4)

*“Estaba conversando con el director en su oficina. Entra el profesor de educación física para mencionarle la lista de premios que se entregarían a los estudiantes destacados en deportes. El profesor mencionó que a los niños se les entregarían pelotas de futbol y a las niñas se les entregarían pelotas de handball. El director aprobó la lista.”* (Nota diario de campo, 29 de noviembre del 2016)

Implícitamente se hace alusión al futbol como un deporte de interés para los niños y el handball como un deporte de interés para las niñas. Con independencia de la actividad deportiva que realmente realizan las y los estudiantes. En este caso, es una estudiante que se perjudicada, al no considerar el deporte que ella realiza: el fútbol.

#### 4. Acoso sexual laboral

Sin ser una de las temáticas que se haya intencionado, el tema de las relaciones laborales surgió de forma espontánea por parte una docente en el primer taller. Denuncia públicamente, sin nombrar a los culpables, que ha sido víctima de acoso sexual en la escuela y que varias docentes han sido víctimas también. Esta es una situación que no habría sido abordada con anterioridad, ya que las víctimas no denuncian los hechos, quedando encerrado el tratamiento del tema dentro del testimonio que se comparte, de forma privada, entre las mujeres docentes:

*“(Como comentario de un video sobre acoso sexual) [...] en todos los espacios hay acoso: en la calle, en los lugares de trabajo, incluso en el trabajo. A mí me ha tocado en esta escuela, en años anteriores, vivir ese tipo de experiencias y sé de varias colegas que han pasado por lo mismo.”* (Profesora 2. Taller 1. Plenario)

*“Se acerca una profesora a mencionarme que le gustó mucho el taller porque en el colegio han pasado varias situaciones de acoso y ella ha sido víctima de eso hace algunos años y sabe de muchas profesoras y profesionales que han pasado por situaciones complicadas y que nadie dice nada.”* (Diario de campo, 16 de noviembre del 2016)

Pese a que era la primera vez que se planteó públicamente, no era la primera vez que el tema del acoso sexual, sufrido por las docentes, surgía en la experiencia de práctica profesional. En conversaciones cotidianas con docentes mujeres me habían mencionado que había docentes hombres, que ellas tenían identificados, que incurrían en prácticas que las hacían sentir incómodas y que, de hecho, ellos han tenido problemas por ello. Sólo en una ocasión pude constatar una denuncia formal de una docente por acoso sexual ante el director de la escuela. Sin embargo, la escuela no cuenta con un protocolo de acción específico para estos casos, por lo que las acciones quedan a criterio del director:

*“Una profesora me comenta que en una reflexión pedagógica se encontraba parada conversando con otros profesores, cuando de pronto un profesor le toca el torso debajo del brazo, muy cerca de su seno, pidiéndole permiso mientras pasaba por detrás de ella. Ella sintió que su actitud fue muy coqueta y se sintió “congelada” sin saber cómo reaccionar. Me comentó que durante el año pasado pasó situaciones similares con este profesor y que otras profesoras también, por lo que cree que su actuar fue a propósito. Denunció el hecho con el director. Tuvieron una conversación los 3 y acordaron que el profesor no se puede acercar a la profesora. No hay un protocolo de acción específico.”* (Nota de campo, 2 de septiembre del 2016)

La denuncia pública provocó reacciones diferenciadas entre los docentes hombres. Algunos empatizaron con el relato y “tomaron conciencia” de la seriedad con la que debe ser tomado este tipo de hechos. Sin embargo, otros, precisamente quienes han sido identificados por las

docentes como quienes han incurrido en prácticas de acoso, se defienden al identificarse como “cercaños” o validando el hecho de comentar sus apreciaciones respecto del aspecto físico de las docentes. También, se observa que invisibilizan los relatos de las docentes, planteando, con tono de humor, que los docentes hombres también son acosados:

*“Un profesor me dice que a él “le llegó mucho” lo que mencionó la profesora (sobre el acoso sexual), que al principio lo había tomado para la gracia pero que al escucharla le hizo tomar conciencia de lo serio de su acotación.”* (Nota de campo, 16 de noviembre del 2016)

*“(Profesor que ha sido acusado por acoso sexual) Los hombres también son acosados, a mí me gustaría saber si también se hablará de eso. De hecho, yo en este colegio he pasado por algunas situaciones que son incómodas, porque piensan que porque uno es más cercano, o les dice cosas como “que se ve bien” es (...) fácil (sonríe) (risas entre los docentes).”* (Profesor 3. Taller 1. Plenario)

*“A la semana después de la sesión, en el patio, un profesor que ha sido identificado por las docentes como uno de los profesores que ha incurrido en prácticas de acoso [...] Se me acerca y me dice, sonriendo, que él ha tenido problemas en el liceo por ese tema, pero que siente que no es lo mismo para ambos lados porque el igual tuvo un problema con una auxiliar que él sentía que lo acosaba un poco, pero que no se le dio mayor importancia.”* (Nota de campo, 23 de noviembre del 2016)

En esta última cita, pese a que predomina la intencionalidad de invisibilizar la violencia por acoso sexual hacia las docentes, se observa que en el docente el tratamiento del tema en el taller le llamó la atención, estando pendiente de los próximos talleres y mostrando interés por conversar sobre el tema, reconociendo que ha estado involucrado en conflictos de este tipo. Muy probablemente esto está lejos de configurarse como una problematización interna o una reflexión crítica de sus prácticas, sin embargo, sí se puede observar que movilizó concepciones y/o pensamientos internos.

## 5. Proyección del rol docente

En primera instancia, se reconoce la importancia de incorporar la perspectiva de género en educación, dado que el desarrollo de las y los sujetos que se tiene por objetivo construir se ve amenazado por aquellas prácticas y concepciones sexistas que construyen estereotipos de género y sexualidad. Se entiende que es deber de los docentes respetar y educar en y para la diversidad. Para ello, se considera importante adoptar una posición desnaturalizante del género y la sexualidad, de lo contrario no se estaría cumpliendo con los criterios mínimos para entregar la educación que se pretende:

*“Es útil la perspectiva de género para construir los sujetos que queremos, porque a través de los estereotipos uno educa sin bases, por lo tanto, estás generando más ignorancia. Es fundamental empoderarnos de esta información, porque hay que entender y valorar a las personas en su diversidad, hay que respetarlos desde el género. Hay que valorar la diversidad sin naturalizar, ahí está la perspectiva de género”.* (Profesor 3, Plenario, Taller 1)

*“[...] si nosotros consideramos que hay ciertas prácticas que no son naturales, difícilmente vamos a poder educar a los chiquillos en materia de sexualidad.”* (Profesora 7. Taller 3. Grupo 3)

De esta forma se contrapone un rol punitivo y de castigo, que se reconoce en ciertas prácticas actuales, con la propuesta de un rol docente más comprensivo, abierto al diálogo, que busca problematizar desde ahí las prácticas de las y los estudiantes que se consideran deben regularse. Dentro de esto, se comprende que el rol no debe apuntar a decir lo que se debe o no se debe hacer, sino que de acercar a las y los estudiantes al conocimiento sobre el género y la sexualidad desde distintas perspectivas para que sean ellos quienes decidan cuál dirección tomar:

*“[Frente al conflicto] Había dos posiciones, la profesora que sólo quería castigarlos y quería suspenderlos y la profesora que quería conversar con ellos y saber de dónde venían esos términos y por qué se trataban así.”* (Profesora 1, Grupo 1, Taller 2)

*“[...] darles, bueno, la orientación. Porque la cosa, creemos, que no es decir no, sino que enseñarles lo bueno, lo malo, lo bonito, lo feo y lo que pretenden y en base a eso ellos tomen sus decisiones”.* (Profesor 8, Taller 3)

De esta forma se entiende que las y los docentes, sus prácticas, sus dichos, sus posiciones etc., en tanto educadores, son fuentes de referencia que las y los estudiantes tienen dentro de la escuela y que influyen de manera significativa en su educación en torno al género y la sexualidad. Lo central en este punto, es que los docentes deben guardar cuidado con mantener siempre una postura de respeto frente a estos temas y a las situaciones que se puedan presentar al respecto:

*“(...) predicar con el ejemplo desde mayores, nosotros somos los educadores y partir por ahí. Nosotros tener bien claro este tema, tener bien claro el concepto de sexualidad, respeto, claro de la manera en que nos expresamos frente a estas situaciones.”* (Profesor 2, Grupo 1, Taller 3)

De esta forma se entiende que “el cuerpo” docente, en su sentido literal, se constituye como una herramienta para la transformación “hacia la igualdad”, erradicando, por ejemplo, estereotipos de género a partir de prácticas cotidianas como participar en los espacios de juego de las y los estudiantes, fomentando la reflexión y la tolerancia en ellos/as. Las y los docentes, en su formación deben adquirir la capacidad de intervenir también desde estos espacios educativos. Que tiene un poco que ver con plantear el trabajo educativo y con perspectiva de género fuera del aula, también:

*“A partir de las prácticas que nosotros ampliamos y que nuestros alumnos pueden observar en nosotros, hay que empezar a cambiar un poco quizá este chip de que el hombre es aquí y la mujer es acá y empezar a hacer que todo sea más igualitario.”* (Profesora 13, Grupo 4, Taller 3)

*“Todas y todos los docentes deben ser capaces de tratar el tema, fomentar la reflexión y la tolerancia.”* (Profesora 21, Grupo 1, Taller 5)

*“[...] de todas maneras uno tiene un rol y que uno puede participar en esos espacios del juego como decir ‘chiquillos (...), por ejemplo’.”* (Profesora 11, Grupo 4, Taller 3)

Sobre esta proyección del rol docente que se establece, se mantienen altas expectativas de trabajo en torno a ello en el cuerpo docente de este liceo, dado que se reconoce un grupo de profesionales que se encuentra motivado y comprometido con continuar experimentando y formándose en esta área. Se visibiliza una posición crítica y reflexiva, que empatiza con los demás y que se ha venido desarrollando desde antes de esta experiencia, lo que se permite abordar en mejores condiciones la discusión en torno a la diversidad:

*“Nosotros nos consideramos que somos profesionales en abordar el tema, somos empáticos en la diversidad hay un compromiso docente y laboral dentro de la equidad que género que hay que abordar también. Estamos motivados a buscar experiencias nuevas en cuanto a la temática y sobre todo seguir en esta guía de perfeccionamiento. Y lo más importante es que somos críticos y reflexivos, que cada uno es un hombre y una mujer que tiene una historia y una empatía con los demás, no estamos solos.”* (Profesor 26, Grupo 2, Taller 5)

### **Problematizaciones sobre las relaciones entre estudiantes**

Las y los docentes reflexionaron críticamente en torno a observaciones que ellos tenían de prácticas cotidianas de las y los estudiantes con los que trabajaban. En sus apreciaciones destacan situaciones que se alejan un poco del aula de clases, que tienen más relación con espacios más abiertos, como el patio. Sobre las interacciones observadas en estos espacios, destacan aspectos problemáticos o como necesidades de aprendizaje, que consideran necesarias de trabajar a futuro para avanzar “hacia una educación no sexista”. Los ámbitos en los que más se profundizó fue el uso del lenguaje, el juego y las relaciones afectivas de pareja. La violencia entre pares y las diferencias de sus manifestaciones según rango etario son algunos de los elementos que más destacan en sus observaciones.

## 1. El “lenguaje soez”

Cuando la postura reflexiva se centra en las y los estudiantes, el lenguaje aparece nuevamente como un elemento de especial preocupación para las y los docentes. Por un lado, en el ciclo básico, se considera problemático el lenguaje “sexualizado”, sobre todo en los niveles básicos, que da cuenta de experiencias con aspectos de la sexualidad que no son apropiadas para la edad, como las relaciones sexuales. También se percibe como problemático que los niños y las niñas mencionen en voz alta conceptos como “poto” o “tetras”, no porque hacer alusión a esas partes del cuerpo esté mal, sino que, y lo mismo ocurre con las relaciones sexuales, el lenguaje usado es “soez”. Se considera que debieran usarse palabras más respetuosas, de forma discreta o “bonitas” como así lo mencionan:

*“[Quisimos representar] El Lenguaje Soez [...] los niños en el lenguaje. Hablan de culiar (...) primero básico, del poto, de las tetras, que vamos a hacer el amor, que vamos a tener sexo. Ese vocabulario sexualizado con los niños de primero. Hemos hecho un trabajo tanto con Mauricio, psicólogo, con el PIE para que le den una connotación más bonita a lo que estaban diciendo.” (Profesora 5. Taller 2. Grupo 1)*

Por otro lado, se cuestiona que este lenguaje sexualizado es violento contra las mujeres, ya sea para etiquetarlas, para hacerlas sentir mal. Se considera que esto es algo que hay que trabajar con los estudiantes, sobre todo con los niños, ya que, pese a que sería una práctica generalizada, serían ellos quienes más utilizan este tipo de lenguaje:

*“[...] aparecen chicas que ocupan, o chicos que ocupan un lenguaje hipersexualizado negativamente, o sea para atacar o para hacer sentir mal a un compañero. O el otro día una chica, desde el análisis que hacemos, el problema de que [...] la vean sus compañeros como “fácil” [...]. (Profesor 1. Taller 2. Plenario)*

*“[el lenguaje] Era como violento contra las niñas y crudo para la edad. Porque niños muy chiquititos hablando con esas palabras era muy fuerte.” (Profesora 5. Taller 2. Grupo 1)*

En el ciclo de enseñanza media, también se identifica un lenguaje que podría entender también como soez. Sin embargo, con una intencionalidad más definida que apunta a ofender y/o dañar psicológicamente a otros u otras. Esta es una situación que se da de forma cotidiana, que ha llegado a ser naturalizada, en parte, por los docentes:

*“[...] el uso de expresiones peyorativas, por el primero y segundo medio. Niñas hacia niñas, de niñas hacia niños, de niños hacia niñas, etcétera, y que se han ido naturalizando con el tiempo. De hecho, creo que ya a nadie le parece raro pasar por un pasillo, entrar a un curso y escuchar desde el fondo, desde adelante, desde el medio, de pronto, algún garabato en relación [...] con el ánimo de ofender y esto es lo que cae también con el tema de la sexualidad.” (Profesor 2, Taller 3, Grupo 1)*

## 2. El juego

Cuando las y los docentes analizan críticamente las prácticas de las y los estudiantes, se identifican prácticas sexistas, de diferenciación entre hombres y mujeres, fundamentalmente, en lo que respecta al juego. El patio se visibiliza como un espacio óptimo para poder observar esta situación, en donde se identifican grupos de hombres y mujeres que juegan y/o realizan actividades diferenciadas. Los hombres juegan fútbol y las mujeres juegan básquetbol (deporte que ha sido destacado en esta generación de estudiantes mujeres). Observan que el fútbol puede ser visto como un deporte que es más exigente en términos físicos y que pone más en riesgo la integridad física, por lo que los estudiantes hombres no incluirían a las mujeres, basados en la premisa de su rol masculino de “cuidar a las mujeres”. No se habla respecto de cuál puede ser la perspectiva de las mujeres sobre esta situación:

*“[...] [vemos diferencias de género] en el patio. Bueno ahí los chiquillos comentaban sobre el juego, cómo muchas veces los juegos son exclusivos para hombres, como jugar fútbol o jugar básquetbol las mujeres. Los hombres mismos no integran a las mujeres por ejemplo [...] porque quizá piensan que son más débiles [...] tenemos esa concepción de cuidar a la mujer o que no se haga daño” (Profesora 11. Taller 3. Grupo 5)*

Otra de las hipótesis explicativas que se exponen, para comprender la diferenciación por género en el juego cotidiano, es el riesgo que correría la validación de la masculinidad, de los estudiantes hombres, si se juntan por sí solos con grupos de mujeres. Estaría el riesgo a ser cuestionada su masculinidad y ser calificado como “raro”:

*“[...] Y las niñas no se meten con los varones y los varones no se meten con las niñas. [...] y cuando hay un niño metido en el grupo de niñas es porque algo raro está pasando en él y ahí empiezan las conjeturas y que “mira este niño juega con las niñas y no juega con los varones” y así.”* (Profesor 15. Taller 3. Grupo 5)

Sin embargo, surge un cuestionamiento sobre esto, entre los mismos docentes, respecto de que la “discriminación” por razones de género, entre estudiantes, en el sentido de ofender a otros (y aquí nos cruzamos con el código anterior), no es algo que se dé de forma transversal en todos los niveles. Se observa que en el primer ciclo básico estas prácticas de discriminación y maltrato psicológico no se da. Se entiende que los estudiantes “no se dan cuenta” de los marcos normativos heterosexuales hegemónicos, por lo que no se encuentran en condiciones de juzgar en este ámbito. Situación que sí se daría en los niveles más superiores:

*“[...] en primer ciclo básico no existe esa discriminación que el niño juegue con las niñas. Los varones no lo van a discriminar [...] no se da eso, no se dan cuenta y tampoco utilizan, por ejemplo, entre ellos estas palabras de gay o que se yo, de maricón o de maltrato como se podría expresar. Hasta de primero a cuarto te diría que no se da.”* (Profesora 17. Taller 3. Grupo 5)

Finalmente, vuelve a aparecer el comportamiento “sexualizado” o erotizado, esta vez, en el campo del juego. Para las y los docentes, es problemático este tipo de temáticas en el juego infantil. Sin embargo, se resalta el tema del consentimiento como un indicador importante para intervenir cuando éste no se presenta en el juego:

*“Haciendo juegos, por ejemplo, que se agachaban y venia el hombre por atrás y se subía encima y eso era sexo para ellos. Entre niños y niñas (...) no siempre había consentimiento.”* (Profesora 5. Taller 2. Grupo 1)

### 3. Relaciones afectivas

Las relaciones afectivas, de pareja, y de erotismo entre estudiantes, pensadas en su mayoría en los niveles de enseñanza media, fue uno de los temas que más surgió de forma espontánea en las reflexiones.

Pese a que nos ocuparemos con profundidad sobre esto, en la próxima categoría, en esta categoría es relevante mencionar que, a modo general, se observa que las relaciones de pareja entre los estudiantes se desarrollan de una forma poco “saludable” que parece limitar y/o perjudicar el bienestar de los estudiantes y su desarrollo personal. Se observa que en estas relaciones predominan los conflictos, las inseguridades personales, que lleva a querer poseer el dominio del otro, que ha llegado, incluso, al maltrato físico. Esto no se correlaciona con lo que los docentes entienden por pasión o amor en una relación de pareja, en donde se comprende, debiese predominar un sentido constructivo:

*“Yo creo que más que apasionadas, están las relaciones tortuosas, relaciones de mucha dependencia. Siempre están así, retraídos, o si no los ves llorando. Creo que no he visto relaciones saludables en la escuela. Uno ve drama, celos. Ha habido golpes (...)”* (Profesor 7. Taller 1. Plenario)

*“Yo creo que más que amor, eso tiene que ver con el apego. Eso de estar esperando algo de alguien, de sentir que la persona me pertenece y ahí tienen que ver los celos la inseguridad.”* (Profesora 3. Taller 1. Plenario)

### **Perspectivas en torno al género, la sexualidad y la afectividad**

En la medida que se iban analizando distintos aspectos y prácticas al interior de la escuela con respecto a la sexualidad, la afectividad y el género, fueron surgiendo distintos significados en la interrelación que hay entre estos conceptos. Así, por un lado, se da la

discusión entre perspectivas centradas en la heterosexualidad como único “natural” y, por tanto, el único tipo de relación humana válida, y perspectivas que planteaban las construcciones socioculturales que influyen fuertemente en el desarrollo del género y la sexualidad. Por otro lado, surge el erotismo en la escuela como una temática de especial interés, presentándose, en una primera instancia, lo problemático que sus manifestaciones resultan en la escuela para las y los docentes y, posteriormente, los cuestionamientos en torno a las prácticas de control y castigo que se llevan a cabo al respecto. Teniendo como hilo conector de la reflexión, el desarrollo integral de las y los estudiantes.

### 1. Sexualidad biológicamente determinada

Una de las posiciones que se plantearon, en un grupo muy reducido de las y los participantes, consistía en defender la heterosexualidad como lo normal, y cualquier variación de ello como lo antinatural y por tanto lo rechazado, bajo el argumento de que la naturaleza humana se basa en la reproducción de la especie, por lo que sólo se pueden considerar como válidas las relaciones entre un hombre-macho y una mujer-hembra que deriven en su reproducción. Un profesor, en referencia a una imagen de dos mujeres besándose, comenta:

*“Choca porque no es natural [...] La naturaleza hizo al hombre y a la mujer, eso es natural [...] La naturaleza no hizo al hombre para estar con otro hombre, no hizo a la mujer para besarse con otra mujer eso es antinatural. Ahora si lo hacen, cada uno con su tema.”* (Profesor 5. Taller 2. Plenario)

Por lo tanto, se consideran problemáticas las relaciones no heterosexuales, ya que iría en contra de las leyes naturales, en el sentido de transgredir la misión de reproducir la especie, lo que también se homologa con leyes de la física de que “los polos opuestos se atraen” y que polos iguales deberían repelerse. Frente a relaciones no heterosexuales, si bien se reconoce su existencia, las observan con desconfianza como cuestiones que no debieran pasar, quedando en el lado de conductas desviadas de las leyes naturales:

*“Lo problemático es, como decía bien el profesor, hay una condición normal que es para poder, o sea la raza humana, para poderse reproducir tiene que ser con personas de diferente sexo, o sea pene, vagina y eso sería lo normal, esa atracción. Lo mismo que pasa, yo soy profesor de electricidad, lo mismo que pasa entre un polo positivo y un polo negativo. Si se atraen dos iguales se deberían repeler, esa es como la conclusión que yo hago.”* (Profesor 16. Taller 2. Plenario)

## 2. Sexualidad socioculturalmente construida

Sucedió algo muy interesante cuando se planteó este tipo de posicionamientos. Varios profesores comenzaron a solicitar la palabra para argumentar, desde el conocimiento y experiencias de sus distintas disciplinas, aquellos aspectos sociales y culturales que están involucrados en la configuración de la sexualidad, y que terminan por superar los mandatos “de la naturaleza humana”.

Así, por ejemplo, un profesor de historia mencionó que la cultura es altamente selectiva. Es decir, que selecciona el tipo de conocimiento que se pretende transmitir o enseñar, por lo que el conocimiento que actualmente se puede poseer es un conocimiento situado, determinado por esos criterios socioculturales que definieron la adquisición de ese tipo de conocimiento y no de otro. Criterios que son definidos por personas que están en una posición de poder, de superioridad. Con esto, este profesor, pretende plantear la idea de que existe la posibilidad de generar otro tipo de conocimientos en torno al género y la sexualidad y al cómo debieran poderse configurar en el ser humano. Considera que hablar de género, permite abrir esa posibilidad, en el momento que se visibilizan variadas contradicciones en los discursos que se posicionan desde la norma natural:

*“Yo quería decir que en el debate de lo natural nos lleva a otro tramo, porque nosotros trabajamos en el mundo de la cultura, las invenciones humanas. Que yo sepa los seres humanos no venimos con una manual de instrucciones [...]. La cultura es altamente selectiva [...] nuestro conocimiento no es puro ni natural, es selectivo y culturalmente determinado, nosotros estamos enseñando lo que en algún momento quienes estructuraron el sistema educativo occidental pensaron que eran correcto que había que enseñar y no enseñaron todo, [...] entonces en el fondo la sociedad*

*actual se está cuestionando, se está diciendo ‘a ver, hemos enseñado esto por mucho tiempo ¿podemos elegir enseñar otra cosa?’ Entonces yo creo que en la medida que se cuestiona el tema de género se dan otras contradicciones.”* (Profesor 17. Taller 2. Plenario)

Por su parte, una profesora de ciencias plantea, por un lado, que la concepción de la heterosexualidad como lo natural viene muy de la mano con el desarrollo de la cultura occidental cristiana. Considera que la visibilización de las “minorías”, movilización de grupos humanos que no se ajustan a la heterosexualidad, ha permitido mostrar que dicha realidad existe en las sociedades. Por otro lado, contra argumenta, desde su disciplina, directamente frente al argumento de la heterosexualidad como lo natural. Comenta, por ejemplo, que en el mundo animal no sólo se dan expresiones heterosexuales en las relaciones de otras especies y que, de hecho, la homosexualidad cumple roles importantes en la naturaleza. Argumenta de esta forma, que la homosexualidad es parte de las manifestaciones de la naturaleza:

*“sabes lo que pasa, nosotros tenemos que responder al contexto ideológico, filosófico que viene de una cultura occidental cristiana y para ellos es hombre y mujer, lo demás no existe. Hay una realidad que esa es, entonces, lo que pasa es que en el último tiempo en el planeta están apareciendo las minorías, que son minorías silenciosas, que dicen que este hombre no es el hombre de siempre y eso es. Entonces, el concepto que nosotros tenemos de naturaleza o natural no es. Porque para mí en la naturaleza está presente como un rol importantísimo la homosexualidad en los animales, en ellos se da [...]”.* (Profesora 20)

Así mismo, se menciona que la cultura y la religión como un factor que interactúa fuertemente con el género y la sexualidad en las sociedades. Se menciona que lo que en algunas sociedades se considera normal y es parte de las interacciones cotidianas entre las personas, en sociedades como la nuestra puede ser considerado como “raro” y rechazado. Por lo tanto, la cultura en la cual uno se desarrolla va condicionando las nociones y juicios que se van generando respecto de estos temas:

*“[...] perdón lo yo te iba a comentar (refiriéndose a la facilitadora) es cómo uno se enfrenta con respecto a la cultura a la cual pertenece. Porque, por ejemplo, en Hungría, y de hecho Hungría, los papás, las mamás con sus hijas se dan besos en la boca, yo siendo pequeña, te hablo de 10, 11 años yo lo encontraba raro po’.”*  
(Profesora 3. Taller 2. Plenario)

Dentro de esto, la religión va planteando determinados mandatos y pautas de comportamiento para el desarrollo humano de acuerdo a sus principios. Esto va a variar entre una religión y otra. Se reconocen formas de opresión para las mujeres en la cultura musulmana y se valora, que en la sociedad chilena tenga cabida la discusión sobre temas asociados a la diversidad sexual y de género:

*“[...] qué pasa, como apunta aquí correctamente el colega, la religión que tenemos acá predominantemente cristiana hubiesen elegido nuestras autoridades de antaño ser musulmanes. Ninguna de las damas que esta acá podría andar vestida como está y este tema no se podría tocar ni en broma. (...) las matan, es decir, las autoridades que decidieron el asunto religioso, por ahí se empezó a inhibir la conexión con el sexo y ahora estamos en esta sociedad. Buena o mala, tienen cabida ese tipo de personas porque en una sociedad musulmana ni se tocaría, ni se hablaría, se mata.”*  
(Profesor 9. Taller 2. Plenario)

### 3. El erotismo como algo “chocante”

Uno de los aspectos en los que tendía a haber mayor consenso entre las y los docentes, tenía que ver con las expresiones de afecto, en el ámbito de las relaciones de pareja, al interior de la escuela. El erotismo que las y los estudiantes tendían a expresar al interior de la escuela es considerado “chocante” a modo general, sin embargo, se observa que adquiere aun mayor rechazo las expresiones de afecto dadas entre estudiantes homosexuales. De esta forma se identifica, además de un rechazo al erotismo, un rechazo hacia lo que podemos denominar homoerotismo. Precisamente, aparece la expresión de “chocante” cuando se muestra una imagen de dos mujeres abrazándose y besándose. Ante la imagen los profesores reaccionan de la siguiente forma:

*“A mí sinceramente me choca [ver parejas homosexuales en la escuela], pero no doy mi opinión ni nada de eso, interiormente me choca, no me gusta. Porque si quieren hacerlo (besarse) háganlo de forma privada, no hay ningún problema, pero eso para mí es chocante.”* (Profesor 5. Taller 2. Plenario)

*“(sobre la imagen de dos mujeres besándose) A mí me chocaría. Dos mujeres juntas o dos hombres juntos o un heterosexual o una pareja “hetero”. Me parece que es chocante ver a dos personas expresándose así de esa forma, así besándose, porque es personal, entonces me chocaría ver una pareja besándose, en el colegio estoy hablando.”* (Profesora 14. Taller 2. Plenario)

Además, se observa una segunda variante del rechazo al erotismo en la escuela; el rechazo al erotismo femenino. Entre las y los docentes, se castiga y se le entrega una valoración distinta al comportamiento erótico de las mujeres que al de los hombres. Si bien se considera un comportamiento negativo en ambos estudiantes, se tiende a responsabilizar más a la estudiante mujer de “dejarse” tocar, besar, acariciar por el hombre. En este punto podemos ver una actitud de los docentes que tiende a considerar a las mujeres en un rol pasivo en el comportamiento erótico o “sexualizado”, sin embargo, que es castigado o problematizado con mayor fuerza que en relación a los hombres:

*“Incluso yo recuerdo una aberración que hubo en un libro de clases, donde el profesor le puso una anotación a la niña por estar sentándose arriba del pololo y pone que es “grosera” y un montón de descalificativos a la niña. Entonces, y al mismo niño, al pololo de la niña, le pone ‘no para de pololear en clases’. Entonces la misma actitud esta encontrada de distinta manera y valorada de distinta manera.* (Profesora 3, Taller 2, Plenario)

*“[...] aquí vimos cuando alguien te dice ‘¿puedes hablar con tal niña, ver a tal niña que esta con prácticas sexualizadas?’. Nunca se cuestiona el rol del hombre en esa práctica sexualizada. Siempre es la mujer la que se anda subiendo arriba, es la mujer la que se deja manosear y el hombre es quien manosea a la niña [...]”* (Profesora 11. Taller 3. Grupo 3)

Se observa, además que, desde cierto sector, se tiende a atribuir que el comportamiento erótico de las mujeres surge por “falta de afecto” de la familia, a partir de lo cual “ofrecen”

su cuerpo a los hombres para recibir a cambio ese cariño del que carecen. De esta forma, se representa a las mujeres como sujetos, además de pasivos, dependientes del afecto masculino, que utilizan su cuerpo como moneda de cambio para obtener cariño:

*“Yo opino que, si la chica tiene una baja autoestima y una falta de cariño, entonces como que busca ese cariño en sus compañeros, pero insisto esa falta es por los papás, por el hogar [...] cuando te hace falta entonces lo empiezas a buscar, te empiezas como a ofrecer para comprar por así decir ese cariño.”* (Profesora 1. Taller 2. Plenario)

En general, cuando se propone una lluvia de ideas en torno al concepto de la sexualidad, las y los docentes mencionan que la sexualidad tiene que ver con la forma de relacionarse con otros, un concepto social y cultural, tiene relación con el amor, la intimidad, la afectividad, la identidad, con el contacto con el otro.” (Ver anexo 1, imagen 4 y 5). No se menciona, o de forma muy ambigua, la relación entre la sexualidad y el erotismo, el placer, el goce de las experiencias sexuales. Esto fue un punto que incluso se discutió por parte de una estudiante en práctica de psicología que participaba en los talleres. Problematicó el hecho de que cuando se habla de sexualidad es para hablar de los problemas o de las cosas que se consideran negativas, que tienden a involucrar el placer y las mujeres:

*“[...] la sexualidad tiene muchas cosas positivas, tiene el placer, el goce, que también se pierde en los espacios de control. (...) yo creo que, además, principalmente con estas lógicas de control, va de la mano con el sexismo. En el fondo, las mujeres como que no tenemos sexualidad ¿cachay? No tenemos deseo, o sea se nos ha hecho pensar eso un poco. Como que no hay masturbación femenina, como que no existen ese tipo de cosas femeninas. Y por el contrario los hombres si tienen un montón de expresiones sexuales permitidas (...)”* (Estudiante en práctica, Taller 2, Plenario)

En relación a estas palabras, se problematiza el hecho de que las expresiones de afecto tiendan a hacer sentir ofendidos a las y los docentes, mientras que situaciones de violencia entre estudiantes parecieran estar más naturalizadas en la comunidad escolar. En este relato se contrasta el hecho de que expresiones que no hacen daño, que, por el contrario, tratan sobre

el cariño, el deseo, sean tan cuestionadas, frente a la violencia. Se atribuye esta situación paradójica, a las enseñanzas previas que las refuerzan:

*“[...] siempre hemos visto en la sexualidad un tabú. O sea, a nosotros nos parece súper extraño ver a dos personas que estén abrazándose y tiradas en el suelo besándose. Te falta el respeto. Pero nos molesta mucho más ver eso que ver dos personas que se están golpeando. A esos los grabamos, entonces eso tiene que ver un poco con los estándares que tenemos en la sociedad y hay cosas que son porque nos han enseñado que no tiene que ser así.”* (Profesora 6. Taller 2. Plenario).

#### 4. El castigo-control v/s la escuela afectiva

Así como en el apartado anterior mostrábamos el rechazo que las y los docentes tienden a mantener por las expresiones de afecto al interior de la escuela, en este apartado vemos que se desarrollan ciertas prácticas control en torno a las expresiones de género y sexualidad, como el hecho de decirle a una estudiante que debe asistir depilada a la escuela, con un tono despectivo:

*“Facilitadora: (...) por ejemplo si viniera una estudiante y usa el vestido hasta aquí (indicando el largo con la mano en el muslo) (...)*

*Profesor 6: (...) Y pelúa.*

*Facilitadora: ¿Lo ha visto? ¿Y cómo se enfrenta usted con eso? (murmillos de profesores)*

*Profesor 6: Le digo que se depile. Parece pudú.*

*Facilitadora: ¿Le dice usted que se depile? (...) ¿Y la falda corta resulta problemático?*

*Profesor 6: Resulta imposible que la baje.”* (Taller 2, Plenario)

Finalmente, si bien se plantea como una falta la falda corta, en este caso, pareciera ser más problemático el hecho de que, además de asistir con la falda corta, sea con las piernas con pelos. En este caso, el docente entrega el mensaje implícito de que, si una estudiante asiste con una falda corta, debe como mínimo cumplir ciertos estándares estéticos.

A partir de un ejercicio crítico en torno a las posibles consecuencias de las normas y sanciones que están planteadas en la escuela, varios docentes reflexionaron que el manual de convivencia que tienen en la escuela es bastante punitivo en lo que respecta a las expresiones sexuales. Sin embargo, no especifica el concepto de “lo sexual”:

*“[...] el manual de convivencia, de alguna manera, todo lo que hace es castigar, todo lo que tenga que ver con el carácter sexual, sin explicitar obviamente que sería lo sexual.”* (Profesora 7, taller 3, Grupo 3)

Se reflexiona que, frente a la visión negativa de las expresiones sexuales, surge automáticamente el castigo. A su vez, se observa que el castigo limita el desarrollo de las y los estudiantes, lo hace desenvolverse con miedo dentro del ambiente escolar. Frente al cuestionamiento de este carácter punitivo de las expresiones sexuales, se considera que el marco educativo debe desarrollar el concepto de la sexualidad desde un carácter más positivo, que permita que las y los estudiantes se expresen y desarrollen de forma más saludable con respecto a su cuerpo y sus intereses:

*“Esto (el castigo) [a los estudiantes] los limitaba y los coartaba porque todo se impide, todo se castiga. En donde [...] no se pretende educar, sino que castigar. Ya lo estamos limitando al tiro, entonces no educamos, sino que castigamos, sobre todo lo que consideramos negativo que sería lo sexual, lo afectivo y lo que se conversó digamos en los otros talleres.”* (Profesora 7, Taller 3, Grupo 3)

*“[Hay que] crear un marco educativo, respecto a lo sexual, diferente. Porque, como planteábamos, antes se ve la sexualidad de por sí como algo malo entonces al verlo como algo malo obviamente se castiga y si además personas con cierto prejuicio ético o sea moral en el fondo, la religiosidad muchas veces que tenemos acá en la Escuela o en la sociedad en general te lleva también a que los chiquillos no desarrollen tampoco de forma saludable su sexualidad y estén siempre temiendo.”* (Profesor 10, Taller 2, Plenario)

De lo anterior, se destaca, también, la noción que se mantiene a la base de lo que es la educación. En este caso la educación se plantea en otra vereda del castigo y del control. Por lo tanto, cuando se castiga, no se educa. Esto, se enlaza con la idea de una escuela afectiva, que permita el encuentro entre estudiantes y las expresiones de sus afectos como parte del espacio. Estas expresiones podrían tener regulaciones, sin embargo, esto se comprende como distinto del control. Las regulaciones tendrían una relación más cercana con el cuidado y el respeto por los espacios comunes. A su vez, serían regulaciones que se serían co-construidas por los miembros de la comunidad educativa:

*“[...] tiene que ver con reconocer a la Escuela como un espacio de afecto [...] para poder expresarse y donde demostrarse amor [...] y ese lugar de afecto donde hay bases, donde hay regulaciones (...) más no control, porque cuando hay control siempre hay subversión. Siempre se trata de pasar más allá, entonces hay que tratar de construir esa Escuela como un espacio de afecto y de encuentro, donde haya ciertas nociones como de cómo espacios como comunes, de cuidado, de respeto sobre todo pero dejar de tener esa visión como desde el castigo y empezar también a verlo desde la visión más bien desde la co-construcción de este espacio de afecto. (Profesor 4, Taller 2, Plenario)*

Se problematiza también, que el castigo de las expresiones de afecto transgrede derechos sexuales y reproductivos, que forman parte de los derechos humanos. Uno de los derechos que más se mencionó como transgredido, a través de las prácticas control y de castigo por parte de la escuela es el derecho a expresar públicamente los afectos, ya que los estudiantes se verían reprimidos en este aspecto por miedo a las represalias del sistema normativo escolar o por miedo a ser mal juzgados. Esto iría en contra de lo que, por principio la escuela debiera proteger y potenciar, la libertad:

*“creemos que el principal [derecho que se ve transgredido en la escuela], el más importante de hecho, o que por lo menos debiera edificarnos en el contexto educacional es la libertad. Y la libertad en este caso está asociada a la libertad de expresar públicamente con los demás lo que siento, [...] está principalmente afectado, tal vez, por el temor de que se ejerzan estas sanciones respecto a lo relativo al género.” (Profesor 2, Taller 3)*

*“Nosotros creemos que todos [los derechos] se ven afectados, todos [...] con las prácticas que mencionamos anteriormente se crean prejuicios, limitaciones”*  
(Profesora 12, Taller 3)

## **Sellos educativos**

En las reflexiones pedagógicas fueron surgiendo diversos valores, que se constituyen finalmente como principios orientadores que un proyecto educativo con perspectiva de género debe tener para que sea coherente y permita avanzar en sus objetivos. Estos valores son: el desarrollo integral de las personas, la diversidad humana, la participación y la reflexión crítica-colectiva. Cabe mencionar que el “respeto”, se menciona de forma transversal en todos los valores, es decir, que sería el valor educativo por excelencia a considerar en un proyecto educativo con perspectiva de género.

### 1. El desarrollo integral de las personas

Este código incluye, a grandes rasgos, lo que se mencionó en varias instancias como principios orientadores para una educación con perspectiva de género: educación centrada en las personas, en sus necesidades y con respeto a sus procesos individuales de desarrollo personal. El concepto de respeto aparece como clave en este ámbito, en referencia al respeto por la individualidad, por la humanidad. Esto es algo que debe considerarse tanto en el posicionamiento de las y los docentes como un objetivo de aprendizaje para las y los estudiantes (Ver Anexo 1, imagen 3):

*“[...] yo creo que la sexualidad tiene que ver mucho con la palabra respeto. Te respeto como persona, te respeto como individuo, te respeto porque tú vales como persona. Entonces yo creo que eso es importante el respeto”* (Profesora 21, taller 2)

*“[hay que] explicarles a los chiquillos que vean que el respeto es también un valor para tocar estos temas, eso, así a grandes rasgos”* (Profesor 2, Taller 3. Plenario)

*“[Aprendí que] Debemos pensar en personas o en la humanidad.”* (Profesor(a) anónimo, Evaluación taller 1)

Así mismo, cuando se profundiza en el ámbito de qué tipo de personas se quiere construir, surgen muchas palabras, con bastante coherencia entre sí. Destaca el concepto de “persona integral”, que integra facultades y/o valores como lo autonomía, la justicia, la vida en y para la comunidad, la reflexión crítica personal y de su entorno para la transformación social, entre otros:

*“[Queremos construir] Una persona integral, autónoma y que pueda desenvolverse en la sociedad actual y hacer valer sus derechos”.* (Profesora 1, Taller 1)

*“Que tenga valores fundamentales como solidaridad, responsabilidad, respeto, honestidad, verdad, lealtad, empatía, igualdad”* (Profesor 2, Taller 2)

*“[Construir] Sujetos con pensamiento crítico, autocrítico y constructivista, innovador, creativo. Sujete vygotskiano. Sujetos justos y transformadores, valientes, tolerantes. Que sean participativos. Que sean amorosos y soñadores”* (Varios profesores, Taller 1. Plenario)

Una de las facultades que se mencionaron, que tuvo una especial recepción por parte de los docentes, fue la de construir “sujetos felices”, que, se entiende, tiene que ver con sujetos que puedan desarrollarse en aquellos aspectos que les interesan sin límites, sin barreras que los hagan sufrir al respecto:

*“[Construir] Sujetos que sean felices. Que no sufran la vida, sino que la vivan”* (aplausos espontáneos por parte de los profesores).” (Profesora 3, taller 1)

## 2. La diversidad sexual humana

El concepto de diversidad se plantea, en parte, de la mano del concepto de inclusión. De esta forma, un enfoque inclusivo en la educación debe considerar y respetar la diversidad e

individualidad de las y los alumnos. Así mismo, el que este concepto haya salido en las palabras de algunos/as docentes, provocó aprendizajes significativos en otros docentes:

*“[Proponemos como sello educativo] La inclusión, en tanto el establecimiento debe acoger a los alumnos respetando su diversidad e individualidad”* (Profesora 21, Taller 5)

*“[Aprendí] A valorar lo diverso y cómo desde lo estructural hay una discriminación hacia la mujer.”* (Profesor(a) anónimo, Evaluación taller 1)

Explícitamente se menciona la diversidad sexual, validando como parte de esta diversidad las personas trans, reconociéndolo como una realidad en las escuelas de hoy en día y que debe abordarse a partir de la inclusión de la diversidad como un valor y un principio educativo:

*“Ahora ¿qué queremos?, una integración en la diversidad de los estudiantes. Nosotros sabemos, digamos, que tenemos hombres y mujeres, pero que en algunos casos se da, entre comillas, casos que a lo mejor un niño considera como modelo a una mujer o una mujer como modelo a un hombre y eso es diversidad, eso es real en los colegios y en la sociedad.”* (Profesor 26, Taller 5, Grupo 2)

Finalmente, cabe mencionar algunas distinciones que se realizaron y que se consideran relevantes de destacar para profundizar a futuro. Por un lado, que plantea con fuerza que hay que valorar a las personas desde el género en el cual se desarrollan, como categoría identitaria, que no debe naturalizarse. Sin embargo, por otro lado, se realiza una distinción interesante al relacionar la diversidad con la humanidad. Se cuestiona desde esta perspectiva el uso de categorías identitarias, dado que lo relevante en educación debiese ser el desarrollo de la humanidad:

*“Es fundamental empoderarnos de esta información, porque hay que entender y valorar a las personas en su diversidad, hay que respetarlos desde el género. Hay que valorar la diversidad sin naturalizar, ahí está la perspectiva de género”* (Profesor 6. Taller 1. Plenario)

*“Estamos hablando de género porque no hemos llegado al concepto de humanidad. Tenemos que hablar desde la diferenciación porque no hay una cultura de inclusión aún, que es el concepto de humanidad. El horizonte es hablar desde ese concepto”.*  
(Profesora 3, Taller 1. Plenario)

### 3. Reflexión crítica-colectiva

De la mano con el concepto de participación, se menciona, como importante de valorar y potenciar, la reflexión crítica de todas y todos los actores educativos. Se plantea, implícitamente, que esta reflexión debe ser colectiva, involucrando el diálogo como una actividad necesaria para los procesos de construcción. Esto permitiría evitar que el tratamiento de los temas relativos al género y la sexualidad queden encapsulados en un grupo especializado. La reflexión crítica-colectiva permite que la discusión se “ramifique” entre los diversos actores educativos:

*“[...] todas y todos los docentes deben ser capaces de tratar el tema, fomentar la reflexión y la tolerancia.”* (Profesora 21, Taller 5)

*“[...] poder generar espacios de dialogo, de trabajo, de construcción también fuera de la Escuela para solucionar el tema más allá de lo particular o que no se especialice, sino que se ramifique, eso.”* (Profesor 28, Taller 5)

*“[Lo visto hoy me aporta en mi práctica para] Enseñar a mis alumnos(as) a ser reflexivos.”* (Profesor(a) X, Taller 1)

Se destaca de forma especial el fortalecimiento del trabajo pedagógico. Al respecto, se considera que el formato de talleres de reflexión pedagógica es un espacio que permite visualizar determinadas prácticas que caben dentro de una lógica sexista, desnaturalizarlas y tomar decisiones que apunten a la mejora de ellas. Esto se menciona, a propósito de lo que observábamos con anterioridad, respecto de la importante influencia que pueden ejercer las prácticas docentes en las y los estudiantes:

*“[...] estos [espacios] (sobre los talleres realizados) son los espacios donde permiten como de repente desnaturalizar, cuestionar ciertas formas de hacer y yo creo que en esta post-construcción [...] en el fondo estos son los espacios que te permiten visualizar muchas prácticas y tomar decisiones al respecto.” (Profesora 11, Taller 3)*

En definitiva, la propuesta es central es a continuar con los espacios de reflexión colectiva para problematizar aquellos aspectos que están arraigados en las prácticas cotidianas y que promueven una educación sexista y segregadora de la diversidad sexual y de género. Sin embargo, se tiende a hacer el incapie en que no basta no la reflexión y la problematización, sino que los espacios de encuentro entre los docentes deben plantear un espacio de formación que permita que dichos cuestionamientos y transformaciones a nivel teórico, logren “hacerse carne”, que tiene que ver con lo que hablábamos anteriormente. El objetivo es que la transformación toque al cuerpo docente mismo, en su sentido literal. Que la perspectiva de género se integre a la práctica por internalización de sus principios y de los objetivos sociales que promueve y no, que se quede sólo en su declaración. Esta visión del trabajo pedagógico se refleja de forma íntegra en la siguiente cita:

*“[...] (sobre prácticas sexistas) son prácticas comunes pero que, si bien son necesarias problematizarlas en espacios como éste, entre problematizarlas y hacerlas “carne” y empezar a desarrollarlas con los demás y por los demás, encuentro que es un paso mucho más importante que hay que ir dando. Mucho más que decir “sí, problematicémoslo (...)” como que el sentido de llevarlo a la práctica es mucho más importante y mucho más urgente como para que ese tipo de prácticas no se siga dando en el tiempo. [...] al menos si nos consideramos como profesores y profesoras que estamos acá, educando, es como una de las primeras prácticas que hay que ir dejando de lado.” (Profesor 14, Grupo 4, Taller 3)*

#### 4. Trabajo horizontal y mancomunado

Se considera que la participación horizontal en el planteamiento de una educación con perspectiva de género es fundamental. Es decir, donde participen todos los estamentos educativos, incluyendo activamente a los estudiantes y a los apoderados. Esto tendría como argumento a la base que las directrices educativas deben surgir desde las bases, con la

experiencia del territorio y de la comunidad, no desde organismos “superiores” externos. Es importante que la comunidad genere, desde la participación, una opinión o posición articulada al respecto:

*“[...] para eso tenemos que tener tolerancia y sobre todo una participación horizontal, no ocultar los problemas y abordarlos. [...] que las cosas no vengan de arriba porque tenemos que tener una opinión como comunidad nosotros.”* (Profesor 26. Taller 5. Grupo 2)

Sin embargo, se considera que, dentro de esto, es importante incluir a todos los miembros de la comunidad educativa y articular las propuestas que se configuran desde los distintos estamentos. Así, se menciona la metodología de taller como la más óptima para trabajar con las familias. Aprovechar, por ejemplo, los espacios que ya están establecidos de comunicación con las madres, padres y apoderados, como las reuniones mensuales con las y los docentes:

*“Siempre talleres (...) talleres, aprovechar por ejemplo la dinámica de padres y apoderados en reuniones ahí juntarlos y al final una exposición de género y al final de finales un decálogo o un díptico para que la comunidad lo conozca así durante el año.”* (Profesor 26, Taller 5)

Se destaca, por un lado, la importancia de la participación de las y los estudiantes, en la declaración de sus necesidades e intereses particulares, para que sean considerados en el proceso educativo. Esto permitiría “orientarlos”, es decir, mostrar diversos tipos de realidades, con sus implicancias, para que, a partir de ello, sean los estudiantes quienes decidan, otro aspecto de la participación, qué lineamientos adoptarán para su vida:

*“También agregar ahí que a los jóvenes o los niños más grandes tomarles el parecer, hacerlos partícipes de lo que ellos necesitan y de lo que quieren, para poder, en base a eso, nosotros poder cubrir sus necesidades y guiarlos de mejor manera. [...] enseñarles lo bueno, lo malo, lo bonito, lo feo y lo que pretenden y en base a eso ellos tomen sus decisiones.”* (Profesor 8. Taller 3. Grupo 3)

Por otro lado, también se destacan la importancia de la participación de las familias. Se plantea como uno de los desafíos futuros el buscar estrategias apropiadas para integrarlas dentro del proceso y que no sea un aspecto que los tome por sorpresa, generando malas disposiciones al respecto. A esto se le agrega, que se observa que los contenidos asociados al género y la sexualidad son de especial sensibilidad para las familias:

*“Lo otro es insistir que aquí está la familia, los padres y apoderados y tenemos que ver la manera cómo los podemos integrar. Porque cuando se tocan elementos sexuales o de género en el colegio después el niño lo cuenta en la casa, viene el apoderado a reclamar ¿por qué están haciendo esto con los niños?” (Profesor 26. Taller 5. Grupo 2)*

A sí mismo, se propone la articulación con redes de apoyo y/o especialistas en temáticas asociadas a la sexualidad, la afectividad y el género, para que trabajen con profesores, estudiantes y apoderados:

*“[...] talleres de especialistas en estos temas por ejemplo el PASA de Chile que es un programa de sexualidad y afectividad de Chile, que vengan a hacer talleres, pero no solo sean para los estudiantes, sino que participen los apoderados y participen los profesores.” (Profesor 28, Grupo 3, Taller 3)*

## **VIII. INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA**

En este apartado nos detendremos a reflexionar críticamente los resultados, a raíz del marco teórico planteado en esta memoria. Partiremos con aquellos contenidos que hacen alusión a aquellos ámbitos que se consideran más problemáticos, con respecto al género, la sexualidad y la afectividad, en la cotidianeidad del trabajo de las y los docentes. Por un lado, se encuentran aquellas situaciones que tienen relación con las observaciones directas de las interacciones cotidianas entre las y los estudiantes y, por otro, se encuentra las tensiones entre las perspectivas que se movilizan en torno al género, la sexualidad y la afectividad.

### **Sobre las relaciones entre estudiantes**

Femenías (2013) plantea el concepto de violencia de sexo-género, que hace alusión al maltrato y la discriminación contra las mujeres, la población LGBTI y/o expresiones de género que no se ajusten al modelo heterosexual. Sobre esto, se observa que las y los docentes problematizan con facilidad, las manifestaciones de este tipo de violencia entre las y los estudiantes. Destaca con mayor fuerza en las observaciones, la visibilización de la violencia simbólica expresada en el lenguaje cotidiano, en el sentido de aludirlas para insultarlas desde lógicas sexistas, y en las relaciones de pareja, en las que se consideran que predominan lógicas de dominación de los otros, expresadas en los celos, el maltrato psicológico y la dependencia. También se han observado expresiones de violencia de género de tipo física, en el ámbito de las relaciones de pareja.

Siguiendo dentro del mismo ámbito, se observa también el desarrollo de juegos marcadamente estereotipados entre las y los estudiantes, basados en la representación de las mujeres como débiles, que, por lo tanto, no pueden jugar los mismos juegos que los hombres. Además de su relación con la violencia simbólica en el lenguaje, esto tiene estrecha relación con el sistema del ideal autorregulatorio del sexo, del que habla Butler (2010), que opera en las y los estudiantes, expresado en la preocupación de éstas/os por practicar los juegos que, por mandato heteronormativo, corresponden a su sexo. Aquí opera con fuerza el temor de no ser “inteligibles”, de ser cuestionados y/o rechazados en el desarrollo de su sexualidad.

### **Sobre las perspectivas en torno al género, la sexualidad y la afectividad**

Pese a la cercanía que podríamos observar entre los análisis que las y los docentes realizan, respecto de la realidad del contexto educativo en el cual se desenvuelven, con la perspectiva de género, esta actividad no está exenta de tensiones. Sobre todo, en lo que respecta a las perspectivas que se desarrollan en torno al género, la sexualidad y la afectividad.

Una de las tensiones en este ámbito, está dada por los discursos en torno a la sexualidad. Por un lado, están los discursos, minoritarios, que definen a la sexualidad como un sistema de relaciones que está natural y biológicamente determinado por la heterosexualidad, cuya finalidad tiene directa relación con la reproducción de la especie humana. Toda forma de relación que se aleje de este marco se considera antinatural, es decir, que atenta contra la naturaleza humana que aspira a su reproducción. Este corresponde a un discurso que Butler (2007) definiría como un discurso de tipo heteronormativo, el cual mantiene el supuesto de que existen dos sexos (de hombre y mujer) a los que les corresponden dos géneros (masculino y femenino) y una direccionalidad correcta, ideal o normal del deseo por el cuerpo/género opuesto.

Por otro lado, están los discursos que se acercan más a una perspectiva Foucaultiana, de considerar a la sexualidad como un dispositivo sociohistórico y cultural que implica un conjunto de relaciones sociales (Foucault, 2014). Al respecto, se plantea el carácter selectivo de la cultura y, por tanto, de la educación respecto de qué enseñar. Y que los criterios a la base de dicha selección pueden ir cambiando con la historia y las transformaciones socioculturales. Con esto se reconoce la relación de poder que se ejerce de forma cotidiana sobre los cuerpos al imponerles leyes de verdad que deben reconocer en ellos y en los otros. Lo cual planteaba Bocardi (s.f), interpretando a Foucault.

A su vez, se reconoce el carácter selectivo y, por tanto, de ejercicio de poder, que se da desde el currículum educativo. En estrecho diálogo con lo que explica Tomaz Tadeu Da Silva (1999), se observa que, en el currículum, sobre todo oculto, se destaca y se privilegia el

desarrollo de una subjetividad heterosexual definida como la “ideal”. Sin embargo, se encuentra una salida a esto, en la medida que se reconoce que dicha configuración ideal presenta contradicciones que son visibles en la diversidad de expresiones humanas, por lo que, desde este ámbito, existe cierta aproximación a la “Teoría Queer”, en torno al énfasis necesario de cuestionar la estabilidad y rigidez de las categorías identitarias que envisten a los cuerpos. Aunque es importante subrayar que es sólo una leve aproximación, dado que, como veremos a continuación, aún se mantienen en fuerte tensión cuestiones asociadas a la diversidad de las expresiones del género, la sexualidad y el erotismo.

Otra de las tensiones que se presentaron en este ámbito, tiene relación la definición del lugar que puede (o no) ocupar el erotismo en la educación. Por un lado, se consideraba, casi de forma generalizada, que el erotismo, las expresiones de afecto (como besos, abrazos y/o contactos “apasionados”) entre estudiantes, les resulta muy aversivo, dado que consideraban una dicotomía entre la educación formal y expresiones de afecto eróticas en el espacio escolar. Lo cual, se agudizaba aún más si se trataba de un erotismo homosexual o de una mujer que incurra de forma reiterada en dichas prácticas. Aquí es donde se contraponen el discurso de las y los docentes con el planteamiento de un currículum post-crítico-queer en el sentido de entender a la sexualidad como promotora importante de la curiosidad, sin la cual el ser humano no sería capaz de aprender (Britzman, 2013). Muy por el contrario, se analiza que esta posición refuerza aún más el dispositivo de la sexualidad, en cuanto al control del deseo y del comportamiento de los cuerpos (Foucault, 1992, en Bocardi, s.f), que se expresa en prácticas represivas de castigo por parte del marco normativo de la escuela.

Sin embargo, surge algo interesante, cuando luego de un ejercicio reflexivo en torno a los derechos sexuales y reproductivos, se reconoce que el marco normativo de la escuela, siendo altamente heteronormativo y que, en la práctica del currículum oculto, se castiga con más fuerza a mujeres y población LGBTI. Sobre esto se concluye, como consenso, que el actuar punitivo y represivo sobre las expresiones afectivas eróticas perjudicaba el desarrollo humano de las y los estudiantes. Reconociendo, implícitamente, que el erotismo es parte del

desarrollo humano y, por lo tanto, un elemento parte de la educación. el reconocimiento de la escuela como un espacio de afecto.

Aquí es posible ver una clara tensión entre el erotismo de Eros y el erotismo de Tánatos que introduce Miguel Escobar (2012, en Cabaluz, 2015) en el campo de la pedagogía. La última posición dialoga con los postulados de la pedagogía erótica, que tiene que ver éticamente con el planteamiento de una vida educativa que posibilite la expresión de energía libidinosa, que potencie el deseo individual y colectivo de transformar el mundo por uno más humano, en donde se compartan afectos y luchas (Cabaluz, 2015). En coherencia con esto, se plantea como importante, desde el cuerpo docente, avanzar hacia la transformación de una posición educativa más comprensiva de los hechos y dialogante con las y los estudiantes, a modo de problematizar y construir conjuntamente, desde ese ejercicio de diálogo, los lineamientos de convivencia sobre ese ámbito.

### **Sobre las prácticas y el rol docente**

Con respecto a las reflexiones en torno a la docencia, en las discusiones se logran visibilizar y problematizar ciertas prácticas docentes. Estas prácticas se entienden y se reconocen como hetero-sexistas, según como se definen en Colina (2009), ya que promueven una diferenciación fija del comportamiento de las personas de acuerdo al sexo y/o la orientación de las personas. Se construyen, a partir de esto, desigualdades que perjudican a las mujeres y a la población LGBTI, en la medida que son constantemente desplazadas, infravaloradas, invisibilizadas, sobre todo, aún más castigadas en la expresión de sus deseos eróticos, e incluso acosadas.

Esto visibiliza el carácter estructural de la violencia (Femenías, 2013), arraigado en el sistema patriarcal que opera al interior del liceo, el cual hace referencia, como lo plantean Pateman (1995) a la dominación de los hombres sobre las mujeres y las/os niñas/os. Se entiende, para este caso, que la figura del patriarca se representa, fundamentalmente, en la figura de los docentes hombres y, en menor medida, en los estudiantes hombres heterosexuales.

Manteniendo, sin embargo, una sutil relación de complicidad masculina entre ambos. A su vez, siguiendo la línea de Femenías (2013), este sistema patriarcal se esfuerza por invisibilizar la violencia en forma de acoso sexual que viven las docentes mujeres al interior de la escuela, lo que observamos en el planteamiento, con tono humorístico, de que los docentes hombres también serían víctimas de acoso sexual.

Por su parte, los docentes hombres, participan, mayoritariamente o de forma más activa que las docentes mujeres, en prácticas de control asociadas a aspectos comportamentales de estudiantes hombres y mujeres, a modo de que éstos se ajusten a los estándares del modelo heteronormativo. Es decir, resguardar la coherencia entre el sexo, la identidad y expresión de género y el deseo erótico desde la lógica heterosexual (Butler, 2007).

Sin embargo, se desprende, también, el planteamiento de que el “cuerpo” docente, en su sentido literal, cumple un rol importante en la educación con perspectiva de género. Morgade (2008b) plantea que el cuerpo es también un espacio de construcción social, por lo que, así como se configura como un espacio particular de ejercicio y legitimación del poder escolar, las y los docentes también protagonizan un permanente “devenir”, siendo también sujetos y cuerpos en transformación.

Al respecto, se destaca como relevante potenciar la capacidad de las y los docentes de problematizar sus prácticas hetero-sexistas, a partir del trabajo colectivo, y “hacer carne” dicha problematización a modo de integrar modos de actuar transformadores de las desigualdades de género. En coherencia con Morgade (2008b), se destaca el valor de la experiencia de trabajo colectivo como medio a través del cual se puede dar pie a la transformación de dichas prácticas.

### **Sobre los sellos de una educación con perspectiva de género**

En este contenido, más que en cualquier otro, se identifica una estrecha cercanía entre los planteamientos de las y los docentes con una perspectiva de género en la educación, que no es otra cosa que el planteamiento de una educación y una pedagogía feminista.

Se observa una mayor cercanía con los planteamientos de la pedagogía erótica (Miguel, en Cabaluz, 2015), al centrar el sentido primordial de la educación por el desarrollo integral de las personas, que tiene que ver con potenciarlos en sus intereses, sus deseos, abordando sus necesidades, para que lleguen a ser “sujetos más felices”. Esto tiene que ver con el planteamiento de “afirmar la vida” por una educación más humana, que considere los afectos de las y los estudiantes. Así mismo, se especifica uno de los aspectos principales de las pedagogías feministas, de promover prácticas pedagógicas dialogantes con las y los estudiantes, a través del planteamiento de las y los docentes de una participación horizontal como parte de los sellos educativos a seguir.

En cuando al planteamiento del sello de trabajo en y para la diversidad sexual humana, la cual se considera que hay que reconocer y potenciarla, éste tiene relación con la propuesta reivindicativa de las pedagogías feministas en cuanto a la diversidad sexual, incluyendo en la propuesta educativa aquellas subjetividades subalternizadas y excluidas como válidas (Cabaluz, 2015). A su vez, esto también se relaciona con los planteamientos de Guacira Lopes Luro (2000) de apostar por una comprensión de la diferencia, que siempre estuvo allá afuera, ajena al sujeto, como indispensable para la existencia del propio sujeto

Respecto del sello propuesto de una educación que se desarrolla a través de la reflexión crítica y colectiva del trabajo cotidiano, se observa que éste dialoga con planteamientos desde las pedagogías feministas que reivindican las experiencias personales, biográficas y colectivas de estudiantes y docentes, reconociéndolas como elementos movilizados del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabaluz, 2015).

Finalmente, surge implícitamente la propuesta de un trabajo mancomunado entre los distintos miembros de la comunidad educativas, fundamentalmente entre docentes, estudiantes y apoderados y/o las familias. Involucra el trabajo activo y movilizador de las y los docentes, por lo que se plantea como fundamental trabajar por el fortalecimiento del trabajo pedagógico desde una perspectiva de género. Este trabajo involucra la organización y el encuentro colectivo entre el cuerpo docente para levantar espacios de reflexión crítica de las prácticas pedagógicas cotidianas y de las concepciones que giran en torno al género, la afectividad y la sexualidad.

Esto tiene mucha relación con el concepto de “profesional reflexivo y crítico o transformativo” que desarrolla la OPECH (2009), el cual consiste en un profesional que trabaja en la investigación e indagación permanente de su quehacer cotidiano. En este caso se condice con el posicionamiento político y social que enviste al profesional transformativo, ya que la propuesta está planteada para el trabajo colectivo en la elaboración de estrategias políticas educativas para el centro educacional. Existe una preocupación en el cuerpo docente por definir de forma colectiva los lineamientos de su trabajo en torno a la perspectiva de género, en el sentido de crear un discurso unificado. Por lo tanto, se observa la intencionalidad de desarrollo profesional de este cuerpo docente de responsabilizarse “de su quehacer, es decir, saber los por qué y los para qué de su actuar como docente” (OPCH, 2009, p.92).

Así, con un trabajo pedagógico fortalecido, se especifica la relevancia del trabaja con y para los estudiantes, a través de estrategias “dialogantes” situadas en las actividades en que las y los estudiantes se desenvuelven, como el juego. Se considera importante que éstos participen en las actividades reflexivas y a través de la comunicación de sus intereses. A esto se sumaría el trabajo con las familias, incluyéndolos en actividades de formación. Todo esto en articulación con redes de apoyo territorial con las que cuenta o puede contar la escuela.

El carácter mancomunado de todo esto, relacionado con una pedagogía feminista que apuesta por el planteamiento de un trabajo colectivo de tipo horizontal y dialogante entre las distintas

partes (Cabaluz, 2015), se refleja en la propuesta de trabajo que “descentralice” el análisis, planificación y monitoreo del proceso en un solo actor educativo, conformándose, por ejemplo, equipos multisectoriales que trabajen al respecto para la comunidad educativa y para su territorio.

## IX. CONCLUSIONES FINALES

En esta memoria se propuso, como objetivo general, sistematizar los contenidos que surgen como relevantes en la experiencia de reflexión colectiva con las y los docentes para una educación con perspectiva de género. Al respecto de esta experiencia, se pueden destacar 4 contenidos y/o, más bien, problematizaciones, que surgen como más relevantes y significativos en la discusión: las reflexiones en torno prácticas relacionales de estudiantes, las reflexiones en torno a las prácticas de las y los docentes (pedagógicas y laborales), las perspectivas en torno el género, la sexualidad y la afectividad, y los sellos para una educación con perspectiva de género.

De esto, se observa que las tensiones y contradicciones son uno de los aspectos que más se presenta en los planteamientos. Cosa que no es de extrañar, si consideramos que, en definitiva, las cuestiones relativas al género y la sexualidad, sobre todo en el campo de la educación, son cuestiones que requieren de una permanente actitud cuestionadora, curiosa y, finalmente, de-constructiva, que se sitúa en la tensión entre los marcos estructurales de poder, control y dominación patriarcal, que también forman parte de la construcción de la subjetividades, y los marcos subversivos que constituyen la perspectiva feminista que adoptamos y pretendemos interiorizar o “hacer carne”, como decían algunos docentes.

Los ámbitos que mayor tensión mostraron fueron aquellos que tienen relación con las prácticas docentes, las conceptualizaciones teóricas sobre género y sexualidad y el lugar del lugar que puede o no ocupar el erotismo en la educación. Sobre las prácticas docentes se mostraba la contradicción del cuerpo docente, respecto de las motivaciones y lineamientos críticos que reconocían en su labor, junto a la preocupación del desarrollo integral y “feliz” de sus estudiantes, versus aquellas concepciones y prácticas heteronormativas y represivas, que aplicaban de forma cotidiana y que limitaban el desarrollo humano por el cual se proponían trabajar y potenciar. Lo cual tiene mucha relación con esta contradicción de la que hablaba Cabaluz (2015), que reconocen las pedagogías feministas, entre el deseo y la represión.

Sin embargo, dentro de lo mismo, las y los docentes reconocen la importancia del enfoque de género, como eje orientador, que les permita a las y los docentes analizar de forma crítica sus prácticas y hacer frente a estas contradicciones y tensiones. De la mano de esto, se configura la noción de un “cuerpo” docente que, entre las contradicciones que alberga, se constituye como herramienta en transformación de sí mismo y para la transformación social de las desigualdades de sexo-género.

Esto último, es un punto de llegada que permite hacer fluir la discusión con mayor facilidad, configurándose así, los planteamientos que se dieron con un amplio consenso. Estos planteamientos son los de una educación con perspectiva de género que se caracteriza por centrarse en el desarrollo integral de las personas, la participación horizontal de sus actores, el reconocimiento y potenciación de la diversidad sexual humana y el trabajo crítico reflexivo que se realiza de forma colectiva entre los miembros de la comunidad educativa.

Así mismo, incluyendo estos principios, se configura la propuesta de un trabajo mancomunado para la educación con perspectiva de género, que identifica como eje fundamental, el fortalecimiento de la pedagogía desde este enfoque, junto al desarrollo de “profesionales transformativos”, y la descentralización y horizontalidad de la dirección de los procesos.

Por lo tanto, si bien se pueden visibilizar ideologías patriarcales heteronormativas que permanecen muy arraigadas en la estructura relacional de la escuela, éstas han logrado ser, inicialmente, problematizadas por las y los docentes. Esto es lo que permite entenderlas como cuestiones “en tensión”, es decir que ya no se encuentran en el campo de la naturalización o de la omisión, y eso es un avance para el desarrollo de una pedagogía feminista.

Estos contenidos, que han surgido como los más relevantes y/o significativos para una educación con perspectiva de género, en base a la especial dedicación que tuvo su discusión,

son aquellos aspectos que debieran ir configurándose de manera formal en el discurso de la escuela, como principios y/o lineamientos visibles para la mejora educativa en este ámbito.

Sin embargo, cabe mencionar los límites de los resultados de esta memoria, en tanto estos contenidos se encuentran situados en el contexto histórico particular de la escuela, que se encuentra atravesando procesos y desafíos particulares, que involucra a personas específicas. Por lo que difícilmente estos resultados pueden ser extrapolables a cualquier otro centro educativo. Sí se podría rescatar el modelo de trabajo y de investigación planteado, que apuesta por el fortalecimiento del trabajo pedagógico en el campo de la educación con perspectiva de género. Ya que hemos visto que las y los docentes tienen mucho que decir al respecto y que las transformaciones que en ellos se dan por una sociedad más justa en términos de género y sexualidad, puede ser fundamental para las transformaciones que se den a futuro en la el centro y comunidad educativa en general.

Así mismo, como se espera que la transformación sea una actividad constante en las personas, en las instituciones y en la sociedad, se espera también que estos contenidos que hoy surgen como relevantes y tensionantes, movilicen nuevos procesos para la mejora educativa con perspectiva de género, que a su vez visibilicen nuevas contradicciones y nuevos aspectos a trabajar y así...

## X. REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (18 de Abril de 2017). *Agenciaeducación*. Recuperado de Indicadores de desarrollo personal y social : <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluacionesindicadores-de-dersonal-y-social/>
- Aguilar, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *AMNIS. Revue de Civilisation Contemporaine Europes/Amériques*(8), 1-11.
- Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B., & Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural . En C. Karol, *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (págs. 107-128). Buenos Aires : El Colectivo, América Libre .
- Anderson, G., & Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick, *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción* (págs. 1-22). Buenos Aires : Noveduc.
- Andréu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Granada, España. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Biscarra, C., Giacconi, C., & Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 80-92.
- Bocardi, F. (2008). Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en Argentina. *Perspectivas de la comunicación*, 1(2), 48-58.

- Bocardi, F. (s.f). *Los efectos del feminismo y los estudios de género en la educación sexual* . Córdoba : Universidad de Córdoba .
- Britzman, D. (2013). Curiosidade, sexualidade e currículo. En G. L. Louro, *O corpo educadi. Pedagogias da sexualidade* (págs. 83-112). Belo Horizonte : Autêntica .
- Butler, J. (2006). Regulaciones de género. *Revista de estudios de género. La ventana*(23), 7-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/884/88402303.pdf>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona : Paidós.
- Butler, J. (2010). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago de Chile : A-probar.
- Cappelacci, I., & Juarros, M. (2014). La metodología cualitativa según la teoría crítica en la investigación socioeducativa. En F. Osorio, *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos* (págs. 303-3012). Santiago, Chile: LOM.
- Carrasco, C. (2010). La práctica de la investigación educativa desde la psicología: Intereses implícitos y finalidad social. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 154-178. Recuperado el 17 de Junio de 2017, de [www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/download/17102/17832](http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/download/17102/17832)
- Castañeda, L., & Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje. En R. Roig, & C. Laneve, *La práctica educativa en la sociedad de la información: Innovación a través de la investigación* (págs. 83-95). Alcoy: Marfil. Recuperado de

<https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/24647/1/CastanedaAdell2011preprint.pdf>

CEDAW. (2016). *Séptimo informe periódico que los estados partes debían presentar en 2016: Chile*. ONU.

Colina, C. (2009). La homofobia: heterosexismo, masculinidad hegemónica y eclosión de la diversidad sexual. *Razón y palabra*, 14(67), [en línea]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1995/199520725011.pdf>

Femenías, M. (2013). *Violencias cotidianas (en las vidas de las mujeres)*. Rosario: Prohistoria.

Foucault, M. (2014). *La historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*. Buenos Aires : Siglo Veintiuno.

Fundación Todo Mejora. (2016). *Encuesta Nacional de Clima Escolar En Chile*. Santiago, Chile: Carolina Silva, Natalia Raipan y Natalia García. Recuperado de <https://todomejora.org/wp-content/uploads/2016/08/Encuesta-de-Clima-Escolar-2016-Fundacion-TODO-MEJORA.pdf>

García, R., Sala, A., Rodríguez, E., & Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado*, 17(1), 269-287. Recuperado el 30 de Julio de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350016>

Hernández, A. (2011). Una nueva mirada a la formación docente como camino hacia la equidad de género. *Educare*, 15(1), 123-135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804010>

- Instituto Nacional de Juventud . (2015). *Octava Encuesta Nacional de Juventud* . Santiago, Chile : Ministerio de desarrollo social .
- Isla, M. (2011). La sistematización de experiencias. Alternativa investigativa participativa de las prácticas culturales. *XV Conferencia científica internacional Instituto Superior de Arte* (págs. 1-11). La Habana, Cuba: Centro Nacional de Superación para la Cultura.
- Jara, O. (2013). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Montevideo, Uruguay: EPPAL.
- Kral, K., & Preciado, F. (2011). Las desconexiones entre la pedagogía feminista y la educación inclusiva. *Revista Latinoamérica*, 5(1), 79-89. Obtenido de [http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art5\\_htm.html](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art5_htm.html)
- Ley N°20.370. (2009). *Establece Ley General de Educación*. Chile: Ministerio de Educación.
- Ley N°20.845. (2015). *De inclusión escolar que regula la admisión de las y los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Chile: Ministerio de Educación.
- Lopes, G. (2000). *Currículo, género e sexualidade*. Portugal: PORTO.
- Louro, G. L. (2011). *Género, sexualidade e educação* . Petrópolis : Vozes .
- Madrid, S. (2006). *Profesorado, política educativa y género en Chile: balance y propuestas*. Santiago: Colección ideas.
- Mejía, M. R. (2008). *Atravesando el espejo de nuestras prácticas. A propósito del saber que se produce y cómo se produce en la sistematización*. Planetapaz .

MINEDUC. (2014). *Educación en Sexualidad, Afectividad y Género. Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*. Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado el 24 de Noviembre de 2016, de Convivencia Escolar : [http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/File/2015/sexualidad-nov.pdf](http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2015/sexualidad-nov.pdf)

MINEDUC. (Noviembre de 2015). *Educación en sexualidad, afectividad y género. Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*. Santiago: Ministerio de Educación . Obtenido de Convivencia escolar : [http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/File/2015/sexualidad-nov.pdf](http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2015/sexualidad-nov.pdf)

MINEDUC. (2015). *Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018*. Santiago : Unidad de Equidad de género .

MINEDUC. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de :<http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>

Morgade, G. (2008a). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Morgade, G. (2008b). Trabajo docente y relaciones de género: aportes conceptuales y epistemológicos de la investigación en tono a la construcción social del cuerpo sexuado. *VII Seminario REDESTRADO - Nuevas regulaciones en América Latina*, (págs. 1-25). Buenos Aires.

OEA. (09 de Junio de 1994). *Convención interamericana para prevenir, sancionar, y erradicar la violencia contra la mujer*. Recuperado de

<http://www.dpp.cl/resources/upload/files/documento/f8601fb8db94c62a136ea21cbc7f840c.PDF>

ONU. (1979). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. ONU.

ONU. (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. 4 a 15 de septiembre*. . Beijing .

ONU. (2010). *Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación A/65/162*. Asamblea General.

OPECH. (2009). *La búsqueda de un sentido común no privatizado. Documentos de trabajo de OPECH para el debate educativo*. Santiago, Chile: Observatorio Chileno de Políticas Educativas .

Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos. Recuperado de <https://jcguanche.files.wordpress.com/2014/01/131498859-carole-pateman-el-contrato-sexual-1995.pdf>

Rangel, R. (2013). *Currículo: uma questao de sexo e sexualidade?* Brasilia: Centro Universitário de Brasilia .

Reyes, D. (2016). *La gestión de la educación sexual en el marco de una política desacoplada. Tesis para optar al grado de doctor en Psicología*. Santiago, Chile: Universidad de Chile .

Romero, L. K. (2008). La transversalización del género en la educación: ¿qué pasa en la escuelas Galvarino, la capital indígena de la región de la Araucanía? *Aljaba*, XII, 21-32. Recuperado el 10 de 05 de 2017, de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/n12a02ketterer.pdf>

- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo. *Revista Nueva Antropología*, 8(30), 95-145.
- Scott, J. W. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La manzana de la discordia*, 6(1), 95-101.
- SUPEREDUC. (2016). *Estadísticas de denuncias. Reporte anual*. Santiago, Chile: Superintendencia de educación. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/07/Estad%C3%ADsticas-de-Denuncias-Reporte-Anual-2016.pdf>
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad*. (I. Cappellaci, Trad.) Belo Horizonte: Autêntica.
- UNESCO. (2014). *Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo*. París, Francia : Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de [http://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd\\_manual\\_metodologico\\_1.pdf](http://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf)
- Vázquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático* . Barcelona , España .

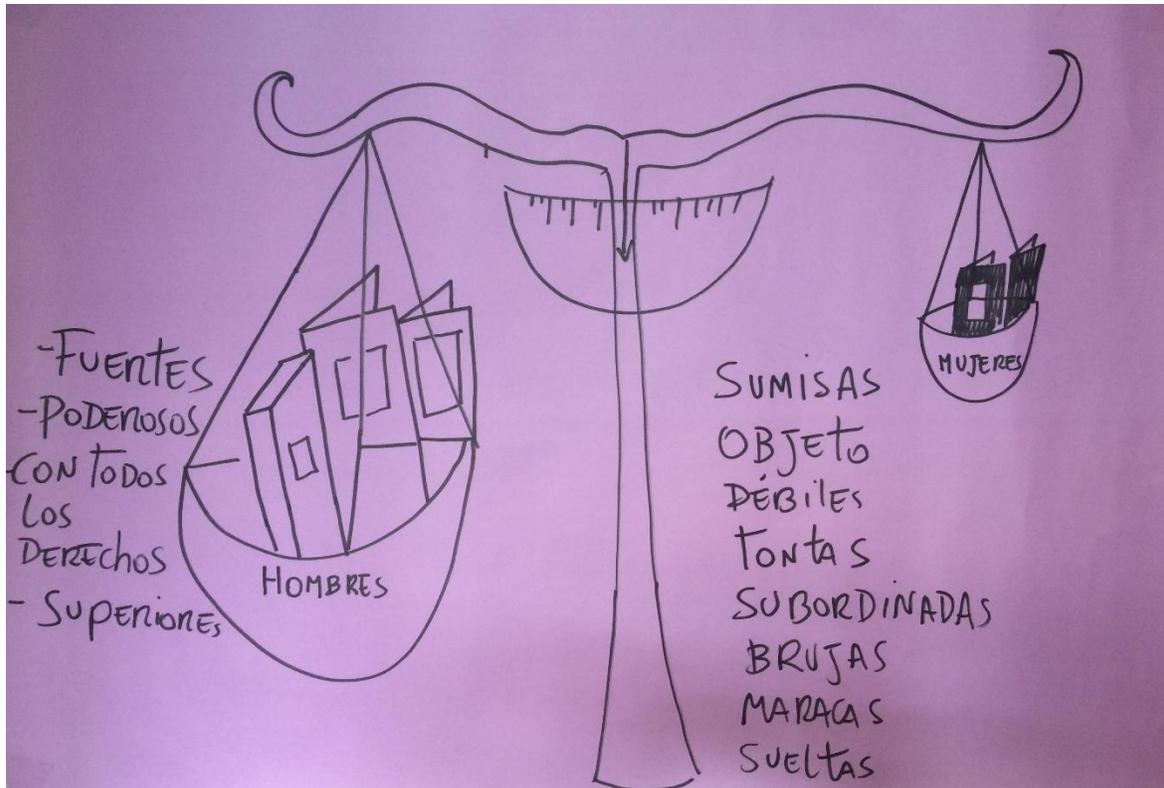
**ANEXO N°1: PRODUCTOS MATERIALES USADOS EN EL ANÁLISIS****Imagen 1**

Imagen 2

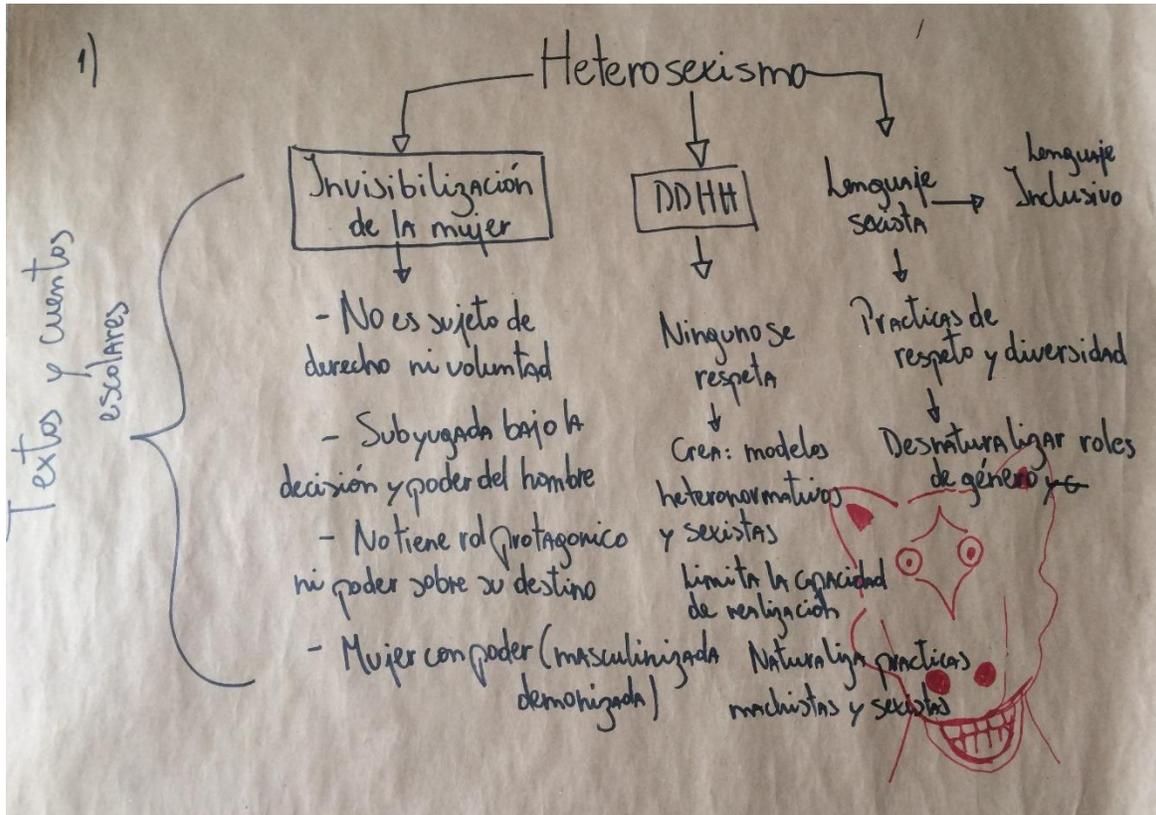


Imagen 3

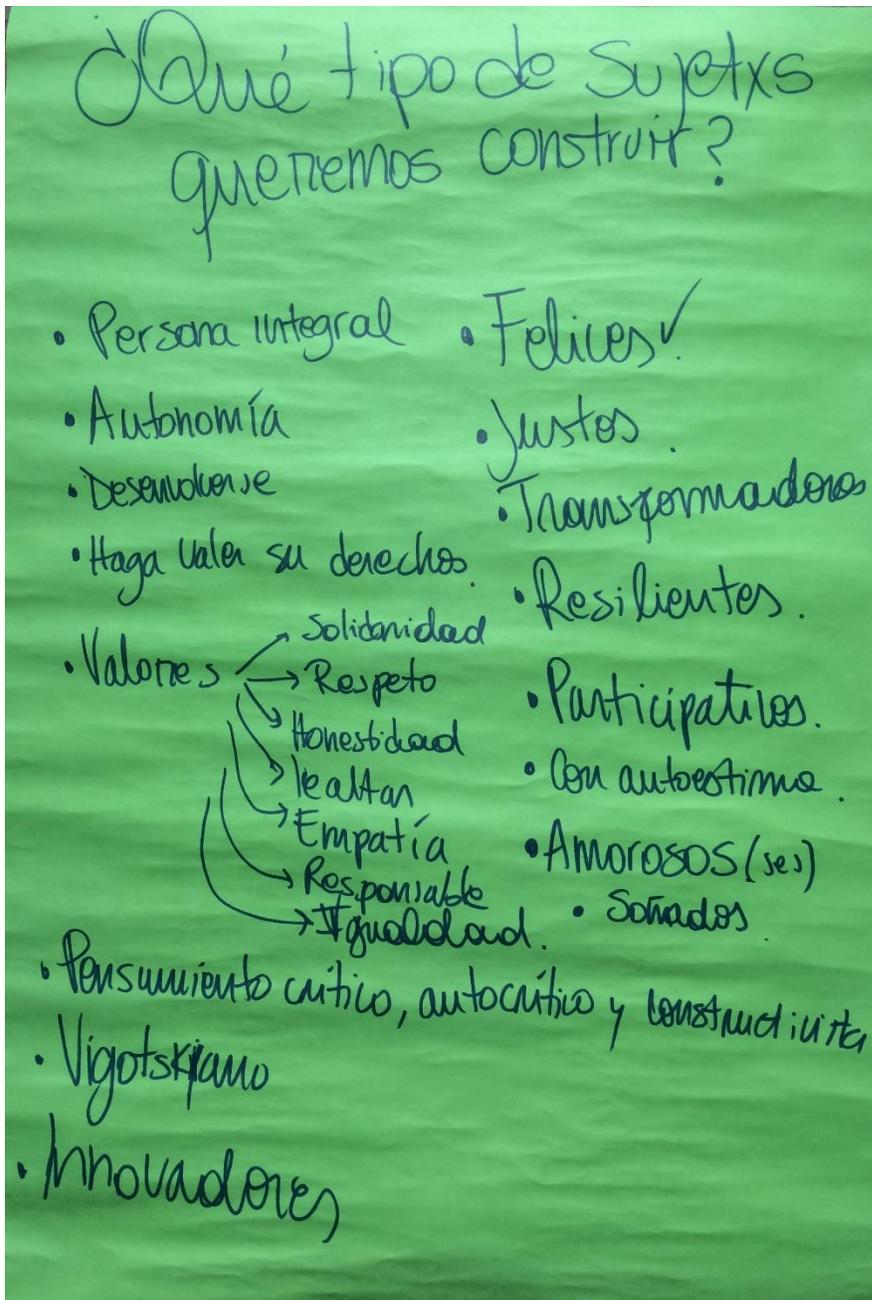


Imagen 4

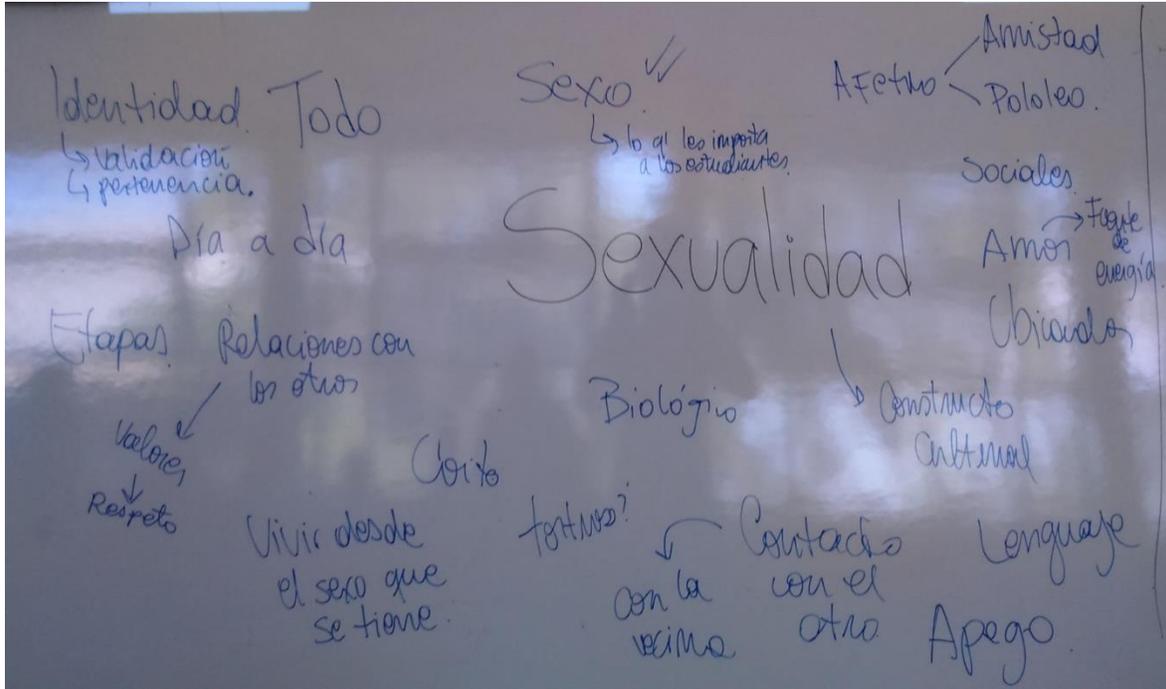


Imagen 5

