



UNIVERSIDAD
DE CHILE

Por una Educación No Sexista:

Análisis de caso desde perspectivas
feministas interseccionales.

Melissa Andrea Ledezma Arancibia

Profesora Guía: Lelya Troncoso Pérez

Memoria de título para optar al título profesional de Trabajadora Social.

Núcleo: Género y Diversidad: Abordajes Feministas Interseccionales.

Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social.

Agradecimientos

A mi familia, el pilar fundamental de mi vida.

A mis abuelitas, quienes desde distintos planos de la existencia me han inspirado y apoyado.

A mis amigas: Rocío, Karina y Javiera, por su amor, apoyo y las largas conversaciones y reflexiones compartidas.

A mi profesora guía Lelya Troncoso quien nos abrió la puerta al feminismo interseccional, espero hacer honor a lo enseñado.

La “intervención” será feminista o no será.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. PROBLEMATIZACIÓN:	5
2.1. Pedagogías feministas interseccionales: posibilidades de una educación efectivamente no sexista.	5
2.2. ¿Cómo pensar las políticas educacionales en el contexto chileno desde las pedagogías feministas interseccionales?	9
2.3. Trabajo Social e Intervención Social en el campo educativo.	13
3. HALLAZGOS	15
3.1. Contexto del espacio de intervención.	16
3.2. El Sello de Género en la intervención: conceptualización e implicancias.....	18
3.3. Condiciones estructurales: las tensiones y disonancias de la intervención	21
3.4. Agencias en la intervención: posibilidades y potencialidades.	25
4. CONCLUSIONES	27
5. BIBLIOGRAFÍA	29
6. ANEXOS	34
6.1. Diarios de Campo talleres obligatorios y voluntarios para estudiantes.....	34
6.2. Diarios de Campo Sesiones profesores/as y funcionarios/as	42

1. INTRODUCCIÓN

Ceder el espacio para reflexionar disciplinarmente sobre los procesos de intervención llevados a cabo durante el segundo semestre del 2019 en el marco de los Núcleos I+D, como parte del proceso de titulación de Trabajo Social de la Universidad de Chile, implica necesariamente dar cuenta de la fractura que significó en nuestras vidas y rutinas el pasado 18 de Octubre, tanto en nuestro rol como estudiantes de Trabajo Social como desde nuestras propias subjetividades encarnadas.

El levantamiento de un cuestionamiento profundo a las políticas neoliberales que nos gobernaban desde la dictadura militar, la represión y la violación sistemática a los derechos humanos, en respuesta por parte del gobierno de Sebastián Piñera, nos interpela directamente sobre la pertinencia de sentarnos a reflexionar disciplinarmente en un contexto en el que la implementación de estados de emergencia y toques de queda, como medidas de saturación y represión del estallido social, reabren heridas que aun supurantes, fueron forzadas a cerrar (Araujo, 2019).

Particularmente, la interpelación en nuestro rol como estudiantes de trabajo social removió la responsabilidad ética y política que caracteriza a la disciplina ante las injusticias, la vulneración de derechos y los procesos sociales, por lo que se hacía evidente la necesidad de ponernos a disposición de una de las revueltas sociales más grandes de los últimos tiempos. Sin embargo, no desde un rol salvacionista ni mucho menos mesiánico (Matus, 2018), más bien desde el profundo convencimiento político de la relevancia del estallido social en la desmantelación de los pilares que sostienen y reproducen las desigualdades sociales en el país.

Desde acá y haciendo honor al legado histórico que nos heredaron las compañeras y compañeros detenidas/os desaparecidas/os y asesinados durante la dictadura cívico militar, es que se hizo urgente la conformación de comisiones de trabajo que visibilizaran la violencia policial y contrarrestaran la información entregada por los medios de comunicación tradicionales, desplegándonos como comunidad educativa y disciplinar en pos de tales objetivos. La conformación de las comisiones implicó no solo un trabajo desplegado en “terreno”, sino que trajo consigo un proceso autorreflexivo a través de asambleas triestamentales que permitieron la generación de diálogos fundamentales para repensar y definir el papel del Trabajo Social en la contingencia del país.

La configuración de estos espacios, los diálogos compartidos con la totalidad de los estamentos del departamento y la apertura crítica que generó el estallido social, se convirtieron rápidamente en alicientes para reflexionar en torno a las posibilidades de un nuevo Chile “vivable”, en el que efectivamente se posibiliten comprender, transformar y reinventar estos contextos de desigualdad y opresión social (Roldán, Failla & Hermid, 2019).

Es en este contexto de apertura a la transformación social, en el que efectivamente logré inspirarme y dimensionar la importancia de reflexionar disciplinarmente respecto al proceso interventivo llevado a cabo en el campo educativo durante el año 2019 en el marco del proyecto *Pedagogías Feministas y Educación No Sexista*, del Núcleo *Diversidad y Género*:

Abordajes feministas Interseccionales, en tanto uno de los principales argumentos que sustentan la intervención del Trabajo Social en el campo de la educación, responde al rol que cumple ésta en la reproducción de las desigualdades sociales, lo que ha sido expresamente denunciado y cuestionado por las pedagogías feministas, las cuales han sido enfáticas en visibilizar el rol del sistema educativo en la reproducción de la violencia y desigualdad de género (Acuña, 2018; Ortega, 2018).

En este sentido, teniendo en consideración las históricas movilizaciones por cambios estructurales en el modelo educativo chileno así como las demandas por una educación no sexista, en un contexto neoliberal donde el mercado ha atravesado crecientemente el horizonte de las políticas educativas chilenas y cuya incorporación del género ha respondido a interpretaciones liberales y despolitizadas (Troncoso, Follegati & Stutzin, 2019), el siguiente análisis del estudio de caso da cuenta de las formas en que la intervención social se ve afectada también por ámbitos estructurales que influyen de formas múltiples en las posibilidades de incidencia del Trabajo Social en estos fenómenos sociales específicos. Desde acá, el presente trabajo etnográfico apuesta por analizar las formas en que el contexto de educación sexista y de mercado se tensionan con las apuestas de una intervención social realizada por un grupo de estudiantes de Trabajo Social, en el Centro Politécnico Carlos Condell el año 2019, en el marco del proyecto Pedagogías Feministas y Educación No Sexista, dependiente del Núcleo I+D Diversidad y Género: Abordajes Feministas Interseccionales. El proyecto estuvo orientado a generar espacios de discusión y sensibilización sobre el sexismo y la heteronorma, desde el estudio y las apuestas de los feminismos interseccionales, con estudiantes, profesores y funcionarios de la educación, desde un conjunto de acciones y estrategias que buscaron abarcar los diferentes ámbitos estamentales. Frente a ello mi análisis sostiene la importancia de reflexionar sobre los espacios de incidencia de la disciplina y sus posibilidades de intervención en contextos múltiples y cambiantes desde una perspectiva feminista interseccional.

Para cumplir con este objetivo, en primer lugar problematizo, desde las pedagogías feministas interseccionales, como ha sido el proceso de incorporación del “género” en las políticas educacionales, analizando el contexto que permite la incorporación de un “*sello de género*” entre los principios del proyecto educativo del colegio, el cual por un lado, cumple la función de distinguirlo y diferenciarlo de otros establecimientos educacionales y a su vez, se configura como un valor agregado en los planes y procesos educativos impartidos. Para ello, hago un recorrido histórico del *cómo y desde dónde* se ha instalado el tratamiento del “género” en las políticas educacionales chilenas, planteándolo no como un proceso puro ni mucho menos evolutivo/lineal, más bien dando cuenta de las tensiones y disputas que se han configurado en la conceptualización de éste en los planes educativos.

Asimismo, doy cuenta de la importancia de constituir intervenciones desde el trabajo social en el campo educativo, que devengan desde lugares de enunciación (Muñoz, 2018) que comprendan y problematicen el sexismo en articulación con múltiples poderes y sistemas de dominación, y que en concordancia eviten caer en lecturas liberales de las demandas por una educación no sexista (Troncoso, Follegati & Stutzin, 2019) desafiando así, las limitaciones de pensar el feminismo como un asunto que respecta solo a la igualdad entre hombres y mujeres.

En segundo lugar, y en directa relación con los hallazgos encontrados, tensiono desde los principales aportes y apuestas de las pedagogías feministas interseccionales, las concepciones y conceptualizaciones que subyacen al “Sello de Género” del proyecto educativo del colegio y como ellas se traducen y operacionalizan en estrategias de intervención en los planes y dispositivos construidos éste. En esta misma línea, se presentan las principales condiciones estructurales que tensionan la intervención, las cuales responden a las lógicas neoliberales propias del mercado educacional (Bellei, 2018) presente en el país, y que se ha intentado transformar a través de las últimas grandes reformas educacionales.

En tercer lugar, se resaltan las posibilidades de agencia que se presentaron en la intervención a pesar de las condiciones estructurales presente en el proceso, en tanto, la consideración y configuración de un “sello de género” y la intención de transversalizarlo en el plan educativo, resulta valorable y fundamental para avanzar hacia una educación no sexista, no solo porque evidencia la creciente apertura a problematizar el rol de la educación en la reproducción de las desigualdades género, sino porque asimismo posibilita el espacio para disputar la conceptualización y problematización del sexismo desde posicionamientos más críticos, como lo es el enfoque feminista interseccional. A lo anterior, es importante sumar la disposición y participación del estudiantado, el equipo directivo y una parte importante del profesorado en torno a abrir espacios de diálogo para complejizar las nociones sobre heteronorma, sexismo, educación sexual y violencia de género, tanto en el ámbito educacional como en su propias cotidianidades.

Finalmente, y en directa relación a las agencias que se presentaron en el proceso de intervención, concluyo con las proyecciones y posibilidades de inserción del Trabajo Social en el ámbito educativo a través de acciones e intervenciones situadas desde las pedagogías feministas interseccionales. Asimismo, doy cuenta de las limitantes del análisis realizado, y entrego líneas para complejizar los avances demostrados en la monografía.

Desde acá, mis aspiraciones en torno a este escrito apuntan a ser un aporte al debate que estamos viviendo como país en torno a las posibilidades de construir efectivamente una sociedad en la que se cumpla la promesa de “los últimos serán los primeros”¹, y en la que educación se constituya como una práctica de liberación “capaz de visibilizar las desigualdades, tomar conciencia sobre ellas, romper con los mecanismos de su normalización y crear, generar y construir alternativas de acción” (Martinez, 2016, p. 132).

2. PROBLEMATIZACIÓN:

2.1. Pedagogías feministas interseccionales: posibilidades de una educación efectivamente no sexista.

En el siguiente apartado, presentaré en profundidad mi premisa, la cual se propone analizar como el contexto de educación sexista y de mercado se tensionan con las apuestas de intervención social que posicionada desde los principios de las pedagogías feministas interseccionales, buscan generar espacios de discusión y sensibilización sobre el sexismo

¹ Refrán escuchada en la cátedra de Epistemologías a cargo de la profesora Teresa Matus.

y la heteronorma. En este sentido, a través del estudio de caso de la intervención realizada en el Centro Politécnico Carlos Condell a cargo de un grupo de estudiante de Trabajo Social en el marco del proyecto Pedagogías feministas y Educación No Sexista, sostendré la importancia de reflexionar sobre los espacios de incidencia de la disciplina desde una perspectiva feminista interseccional, y sus posibilidades de intervención en contextos múltiples y cambiantes. Para ello, problematizaré, como ciertas políticas educacionales han intentado abordar las desigualdades presentes en la educación chilena, dando cuenta asimismo como estas iniciativas han respondido a las históricas movilizaciones por cambios estructurales al modelo educativo chileno, como también a las demandas por una educación no sexista.

Asimismo, explicitaré el enfoque teórico-metodológico desde el cual me posiciono para, por un lado, dar comprensión a las categorías conceptuales que guían mi premisa, como también dar cuenta del enfoque desde el que problematizo y analizo tanto el estudio de caso como el contexto específico de las políticas educacionales que abordan la desigualdad escolar en Chile. Además, resulta pertinente explicitar que el enfoque que adopta mi análisis es a su vez desde el cual nos posicionamos como grupo de estudiantes de Trabajo Social en la intervención realizada en el Centro Politécnico Carlos Condell.

En este sentido, el enfoque teórico-metodológico que nutrió la intervención se sostiene en los aportes entregados por las **pedagogías feministas interseccionales**, las cuales, desde su vinculación en constante dialogo con las denuncias y planteamientos aportados por las pedagogías críticas (McLaren, 2011, Freire, 2005, Walsh, 2013), se han levantado como una contrapropuesta crítica (Platero, 2018) que sitúan al sexismo en interdependencia con otros sistemas de opresión presentes en la educación (Troncoso, Follegati & Stutzin, 2019) y que por tanto, apuestan por avanzar más allá de las medidas de equidad de género que se han desarrollado en el ámbito educativo, las cuales se han centrado principalmente en la promoción de derechos y de igualdad de oportunidades de las niñas (Espinosa, 2009).

En esta línea y en razón al dialogo constante con diversas corrientes de las pedagogías críticas, ubicadas temporal y geográficamente en diversas latitudes, entiendo las pedagogías feministas interseccionales como un campo de estudio que ha profundizado la comprensión y problematización del rol de los modelos educativos hegemónicos en la reproducción de los sistemas de opresión, y han avanzado hacia análisis que vinculan y articulan situadamente el racismo, el sexismo y el clasismo, con otros sistemas de diferenciación tales como el capacitismo, la edad, la orientación sexual, etc. (Troncoso, Follegati & Stutzin, 2019). En resumen, sus planteamientos y apuestas abarcan “una amplia gama de debates críticos feministas negros, decoloniales, posestructuralistas y de la disidencia sexual queer/cuir” (p. 6), lo que se traduce en propuestas pedagógicas, que inspiradas en los principios feministas interseccionales, buscarán “desafiar y apostar a la transformación de relaciones estructurales de dominación y desigualdad” (p. 6).

Una de las concepciones críticas de las cuales se nutren las pedagogías feministas interseccionales responde a los planteamientos realizados por las pedagogías descoloniales, las que, desde el contexto latinoamericano, reconocen y denuncian la

concepción hegemónica eurocéntrica del conocimiento -como visión masculina, blanca, heterosexual- que permea todas las esferas de las relaciones sociales. Desde acá, la educación moderna es entendida como uno de los diversos aparatos impuestos por el colonialismo, en el que su función es configurarse como espacio de socialización, normalización y reproducción de las concepciones binarias, en el que se crean y transmiten códigos culturales que sostienen un sistema organizado en estructuras de opresión que históricamente se han asumido como verdaderas y naturales, y en el que finalmente la escuela tiene como objetivo “someter toda la vida deseante, sexual y afectiva al adiestramiento que prescribe el sistema de explotación capitalista, estatal, patriarcal (y también colonial)” (Mattio, 2018, p. 240).

En esta misma línea, y en relación a la crítica que se configura en torno al rol de la escuela en la reproducción de nociones normativas de género, algunas autoras feministas han planteado los mecanismos en que las instituciones escolares han impuesto y naturalizado ciertos códigos socioculturales mediante la legitimidad y autoridad que reviste a la educación formal. Desde acá, Britzman (1995) problematiza las prácticas pedagógicas que moldean ciertas nociones normativas de género y sexualidad, en las que se reproducen la mirada heterosexualizante y binarista de la sexualidad, las cuales la sitúan ficticiamente en el ámbito de lo privado, y reniegan sobre la implicancia de la educación sexual que es impartida en las escuelas a través de formas implícitas en que estas nociones binarias se replican en el contexto escolar: uniformes, presentación personal, filas separadas por sexo, etc.

A su vez, Morgade (2011), tensiona cómo en el ámbito educacional ciertos conocimientos hegemónicos en torno al género y la sexualidad se han disputado desde diversas perspectivas del saber, y donde principalmente han prevalecido los códigos médicos-biológicos y moralizantes en el tratamiento de la sexualidad, que en el fondo, normalizan y reproducen el sistema sexo-genérico, estableciendo la heterosexualidad como única forma de saber y estar en el mundo (Platero, 2018). Desde acá, resulta fundamental comprender que al hablar de sexualidades y géneros no se hace desde un lugar neutro, ni imparcial, sino que más bien la educación sexual representa un campo de disputas entre diferentes versiones que moldean nuestra concepción de las sexualidades y constituye una disputa por la legitimidad de ciertos cuerpos, ciertas prácticas y ciertos deseos (flores, 2017).

En este sentido, el espacio de escolarización se transforma en un instrumento de reproducción de la desigualdad, pero a la vez de producción de cuerpos y subjetividades, los cuales son marcados por el sesgo de la exclusión en base a criterios de normalidad/anormalidad y son determinados en sus posibilidades futuras, en tanto, las instituciones escolares se configuran como espacios de adoctrinamiento en el que se pretenden articular las identidades de género “normales” a un único modelo de identidad heterosexual, lo que culmina en la producción de daño en la vida de los sujetos (flores, 2018), en la medida que se rehúsa a imaginar y entregar otras posibilidades como lugares válidos, inteligibles y deseables (Bello-Ramírez, 2018).

Desde el diagnóstico y denuncia del rol de las instituciones escolares en la reproducción de normatividades de género y de patrones socioculturales que sostienen las estructuras de

opresión, las pedagogías feministas apuestan por proponer y constituir una pedagogía, que en el plano de las epistemologías, logre una ruptura en las formas en que se ha constituido el conocimiento impartido en las escuelas.

Por ejemplo, las pedagogías feministas descoloniales apuestan por una pedagogía que rompa con las organizaciones dicotómicas norte-sur; hombre-mujer; rico-pobre; público-privado, las cuales han configurado las dimensiones jerárquicas de la sociedad como herencia del colonialismo (Martínez, 2016). Planteándose como un ejercicio de transformación crítica y radical que se constituye como herramienta de subversión político-epistemológica, a partir de un diálogo entre saberes no autorizados que, desde posicionamientos situados contextualmente, confluyen en una pluralidad de ejercicios pedagógicos feministas descoloniales (Porta y Yedaide, 2018), promoviendo una polifonía de voces que materialicen saberes heterogéneos y descentrados de las teorizaciones hegemónicas del aprendizaje (Taborda, 2017)

Asimismo, las pedagogías feministas queer/cuir proponen comprender la pedagogía como una praxis teórica y política de transformación radical, que implica comprender la heterosexualidad como un régimen político de saber-poder (Foucault, 1991) que estructura prácticas, saberes y discursos de normalización de género y sexualidad, que a su vez se configura como un régimen de desconocimiento de las formas no normativas del género y la sexualidad. En esta línea, resistir y combatir la ignorancia que se produce como consecuencia del establecimiento de un conocimiento hegemónico, implica entender el aprendizaje como un desaprendizaje, desaprendiendo las formas heterosexualizadas del pensar y también de comprender la variada y rica producción teórica, política y literaria del activismo de la disidencia sexual y feminista (flores, 2018)

En concordancia, el giro epistemológico que proponen las pedagogías feministas implica un correlato metodológico, que en el caso de las pedagogías descoloniales, está abocado a cobrar relevancia a la comprensión de los conocimientos producidos desde enfoques situados y encarnados, donde tanto los afectos, las corporalidades y los procesos identitarios resultan fundamentales. Así, según gran parte de las/os autoras/es situados desde esta propuesta pedagógica, la construcción de una pedagogía feminista descolonial incorpora los espacios del cuerpo, los afectos y las emociones considerando estos también como dimensiones de una práctica política disruptiva y crítica, que cuestiona, interroga y transforma los marcos heteronormativos, capitalistas y patriarcales de la educación, constituyendo una práctica de reaprendizaje que se vive y se incorpora en los espacios más cotidianos de la vida colectiva (Mattio, 2018; Anctil & Miranda, 2016; Gutiérrez, Hoechtl, & Lozano, 2018, Chávez, 2017). En este sentido, lo que habita el cuerpo y lo que pasa a través de él se considera un elemento imprescindible del ejercicio pedagógico si comprendemos cómo este convive en los escenarios educativos de manera indiferenciada al desarrollo de los procesos de reflexión y aprendizaje, siendo un componente cuyo potencial radica en la posibilidad de imaginar nuevos mundos vivibles.

En definitiva, las pedagogías feministas interseccionales se nutren desde las conceptualizaciones y denuncias aportadas por las pedagogías críticas y los principios de los enfoques feministas interseccionales para pensar y apostar por espacios y procesos

educacionales en los que se puedan “promover procesos liberadores que apunten a visibilizar, problematizar y transformar las desigualdades sociales, tomando en cuenta tanto la dimensión estructural de estas como los modos en los cuales se materializan en experiencias concretas y situadas de privilegios y opresiones” (Troncoso, Follegati & Stutzin, 2019, p. 11), mediante la traducción metodológica de los principios teóricos políticos de las pedagogías feministas, apostando hacia prácticas que efectivamente visibilicen las relaciones de poder, evitando la reproducción de desigualdades y enfatizando la experiencia de los/las/les sujetos/as/es silenciados históricamente.

2.2. ¿Cómo pensar las políticas educacionales en el contexto chileno desde las pedagogías feministas interseccionales?

Tal como se ha venido vislumbrando, posicionarse desde el enfoque de las pedagogías feministas interseccionales, implica no solo comprender a la escuela como “una institución que mantiene una determinada ideología de género y sexualidad que activamente produce divisiones sociales” (Madrid, 2011, p. 132), sino que también, entender que situar la constitución de ella en el contexto latinoamericano responde al proceso violento de colonización e imposición de ciertos dispositivos específicos para reproducir, como patrones de poder y jerarquización, ciertas concepciones de raza, etnia y género (Walsh, 2013). En este sentido, para efectos de este apartado, problematizaré desde el posicionamiento de las pedagogías feministas interseccionales como se han desarrollado las iniciativas abocadas a abordar las desigualdades presentes en el ámbito educativo chileno.

En esta línea, analizar las políticas educacionales que han buscado hacerse cargo de las desigualdades sociales que se reproducen en el espacio educacional, implica examinarlas desde una mirada crítica que permita observar cómo y desde dónde se han instalado ciertas interpretaciones del género y la diversidad en ellas, dando cuenta de cómo este proceso se ha visto tensionado en razón, por un lado, de distintos contextos históricos, como también del posicionamiento político ideológico de los gobiernos que lo han incorporado a la agenda pública; y fundamentalmente, relevar la influencia de los movimientos sociales que han visibilizado, cuestionado y exigido reformas. Asimismo, resulta imperante dar cuenta como se han traducido y operacionalizados estas concepciones concretamente en los programas de intervención en las instituciones escolares.

Desde acá, uno de los principales diagnósticos que han realizado autoras respecto a la incorporación del género en las políticas públicas, es la conceptualización de éste sin sus componentes críticos, en tanto, la incorporación del enfoque género en las políticas públicas en su amplio espectro respondió a un proceso importante de despolitización de las demandas sociales, propio de la transición a la democracia en el período de la postdictadura, que se tradujo en la consolidación de un “feminismo de lo posible” (Shcild, 2016), en el que se les restó el componente político y la perspectiva de transformación a las demandas sociales de los movimientos feministas de la época, (Follegati, 2016), y que asimismo respondió al nuevo orden político-económico que definía al país,

La década de 1990 contempló en la región la consolidación de un «feminismo de lo posible», que enlazó una política de mujeres liberal y pragmática con la agenda más en general de la democratización cautelosa, que operaba dentro de los límites establecidos por las relaciones capitalistas locales e internacionales. (Schild, 2016, p. 96)

Particularmente en el ámbito educativo, la implementación de reformas educacionales durante la dictadura cívico militar, que transformaron el sentido y horizonte del sistema educacional chileno, transitando de un “Estado Docente” hacia la configuración del “Mercado Educacional” (Bellei, 2018), provocó el despliegue de un modelo de educación pública basado en el principio de competencia entre prestadores privados y públicos de servicios educativos (Faderlla & Sisto, 2013), de que a su vez se sustentaba en el ideal de que la competencia funcionaría como un incentivo para mejorar la educación que ofrecían (Campos-Martínez, 2010).

Desde este giro en la concepción de la educación, se aplicaron tres modificaciones significativas en la política educativa que ejemplifican el nuevo rol del Estado ante el nuevo escenario político-económico neoliberal. En primer lugar, la descentralización de la educación que implicó el traspaso administrativo de los establecimientos educacionales desde el MINEDUC hacia las municipalidades. En segundo lugar y en concordancia con la nueva administración, el financiamiento estaba condicionado a la asistencia de los/las/les estudiantes a los colegios, a través del pago de vouchers. Por último, la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que estableció la libertad de enseñanza y propulsó la apertura de la educación al mercado (Albornoz, 2016).

La producción estatal de educación fue desmantelada. Las escuelas fiscales, responsables del 81% de la matrícula total en 1981, fueron gradualmente transferidas a los municipios, y los campus regionales de las dos universidades estatales se convirtieron en universidades independientes, siguiendo la lógica de Pinochet de dividir y gobernar. (López, González, Manghi, Ascorra, Oyanedel, Redón, Leal y Salgado, 2018, p. 7)

Junto con estas reformas estructurales, se crearon leyes de rendición de cuentas que basados en la mejora a través de incentivos individuales, reforzaron la regulación de mercado (López et. al, 2018). Así, la implementación del Sistema Nacional de Evaluación de Calidad de la Educación (SIMCE), la Ley de Carrera Docente e incluso la Ley de Violencia Escolar se plantean como evaluadores del cumplimiento de indicadores de desempeño, que a su vez establece “una métrica que homogeniza y castiga las diferencias” (p. 11), en tanto la nueva regulación del mercado educativo bajo el principio de la competitividad, establece una nueva lógica de “doble rendición de cuentas”, en la que los colegios le rinden cuentas al mercado mediante la coaptación de matrículas dando respuesta a la demanda de las familias y también al Estado a través del cumplimiento de los estándares de “calidad” que establece (Falabella, 2015).

Desde acá, las iniciativas educacionales que fueron llevadas a cabo durante los años venideros a la implementación de las reformas neoliberales se centraron en reparar los errores del mercado (López et. al, 2018), y no en efectivamente realizar los cambios

estructurales que han sido demandados por distintos actores sociales (estudiantes, docentes, sindicatos, comunidades indígenas, movimientos sociales, etc.), quienes han visibilizado y cuestionado los elementos que configuran al sistema educativo chileno como un sistema fundado y sostenedor de segregación socioeconómica (Atria, 2009), que consolida las diferencias sociales de origen (Campos-Martínez, 2010) y produce, reproduce y transmite el sexismo y otras desigualdades sociales basadas en la clase, etnia, raza y sexualidades (Palestro, 2016).

Por ejemplo, si bien la promulgación de la Ley Indígena en el ámbito educativo estableció ciertas obligaciones del Estado relativas al reconocimiento, difusión y respeto por los pueblos indígenas a través de la promoción de una escuela multicultural, esta iniciativa ha sido criticada por cuanto se destacan las formas superficiales de reconocimiento de lo indígena en su implementación, al relegar los contenidos de aprendizaje a una integración folklorizada y un nulo cuestionamiento de la estructura dominante educativa, que además no considera ni las experiencias ni las opiniones de las comunidades indígenas que habitan estos territorios (Rojas, Riedemann, Joiko, Palma, Urrutia y Sepúlveda, 2018). Asimismo, los programas educativos se han problematizado debido a que la implementación de ellas, producen una culturalización de la diferencia que oculta las relaciones de poder históricas que subyacen a la “escuela multicultural” (Stefoni, Stang & Riedemann, 2016), y que, además, reafirman el orden hegemónico colonial que posiciona a un “otro” (indígena/migrante) en un lugar marginal (Martínez, 2017).

Desde las pedagogías feministas descoloniales, (Walsh, 2010) han sido críticos con la emergencia e implementación de este tipo de políticas y programas educativos “interculturales”, porque estas políticas responderían más bien a un abordaje burocrático que omite y minimiza las disputas y tensiones que se dan en contextos de dominación y que a su vez, resultan funcionales al sistema neoliberal al no cuestionar las desigualdades sociales subyacentes.

Asimismo, respecto a legislaciones más recientes que buscan hacerse cargo de los debates que se han desarrollado en torno al abordaje de las diferencias en los espacios educativos, la Ley General de Educación del 2009 y la Ley de Inclusión Escolar del 2015 declaran entre sus propósitos el generar encuentro entre diversas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, nacionalidad y religión. En ello, ha sido clave la reemergencia de las movilizaciones estudiantiles a partir de la emblemática Revolución Pingüina del 2006, las cuales han potenciado el proceso de rearticulación de demandas sociales que comienzan a operar bajo lógicas transversales para cuestionar el ámbito estructural de la mercantilización educativa, en confluencia a otras esferas de la vida de los actores estudiantiles. En este nuevo escenario de transversalización, comienza a cristalizarse un creciente interés por la discriminación y el sexismo en los espacios educativos, donde mujeres y LGBTI posicionan la relevancia de estas temáticas en la convicción de transformación de la educación chilena (Follegati, 2016).

En esta línea, desde el MINEDUC, se han creado programas gubernamentales específicos que han considerado dentro de sus ejes de trabajo la problematización de las desigualdades de género en los espacios educacionales. Por ejemplo, en el plan de

“Educación para la Igualdad de Género 2015-2018” (2017) emanado del gobierno de Michelle Bachelet, la educación se constata como uno de los principales espacios de socialización en el que se constituyen procesos identitarios de los y las estudiantes, y que a su vez, delimita normativamente lo que se considera apropiado, permitido y valorado para cada sexo, mediante sesgos, estereotipos y discriminaciones que se presentan en los contenidos curriculares, en las prácticas pedagógicas, en las relaciones entre docentes y estudiantes, en los espacios de participación y convivencia, etc. Desde esta conceptualización, aplicar un enfoque de género en el ámbito educativo resultaría imperioso para intervenir desde la política pública la superación de las desigualdades, por cuanto permite reconocer a través del análisis sistemático brechas e inequidades entre hombres, mujeres e identidades LGBTI.

Posteriormente, finalizado el período de gestión de Bachelet, las políticas educativas para el año 2018 se vieron marcadas no solo por la reelección del gobierno de derecha de Sebastián Piñera, sino también significativamente por el inicio de masivas movilizaciones sociales conocidas como “Mayo Feminista”, que a través de diferentes manifestaciones públicas visibilizaron y problematizaron: “la crisis del modelo chileno y profundizó la crítica contra una educación mercantilizada y reproductora de la violencia de género y la desigualdad” (Toro et Al, 2019).

Como respuesta a la coyuntura nacional y en el marco de las movilizaciones feministas, el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género en articulación al Ministerio de Educación lanza su “Agenda de Mujer”, que contempla una serie de propuestas para “avanzar de forma decidida en la eliminación de todo tipo de discriminación contra las mujeres” (p. 5), donde particularmente el Plan “Educación con Equidad de Género” (2018) plantea la intervención en función del desarrollo del país y la superación de la pobreza, entendiendo que la educación es un espacio en el que se pueden aumentar las brechas de género, lo que traería graves consecuencias en el progreso del país. En este sentido, el plan (inspirado en las propuestas de la UNESCO) plantea la equidad de género en el ámbito educativo como el derecho de acceso, participación y disfrute de beneficios de una educación sensible al género (UNESCO, 2012 en MINEDUC, 2018), en el que para reducir las brechas de género que se pueden reproducir en el espacio educativo, es necesario realzar el papel de la familia tradicional como primer agente de socialización de los estudiantes, así como los directivos y docentes, quienes serían fundamentales para erradicar los estereotipos y sesgos de género que atraviesan las prácticas educativas.

Desde aquí, este Plan es explícito al momento de declarar cuál es la problemática relativa a la categoría de género:

“Hombres y mujeres son distintos físicamente y poseen ciertas particularidades que biológica y psicológicamente le son más propias a uno u otro, sin embargo, ello no debe ser motivo de discriminación, de falta de oportunidades o de superioridad de un sexo sobre otro” (p. 9 - 10).

La visión binaria y conservadora que refleja la conceptualización de género que subyace a la propuesta de este gobierno, ha sido criticada por las dirigencias sociales vinculadas al movimiento feminista estudiantil en tanto, el plan no estaría considerando ni abordando la

educación de mercado y la precarización que ello implica. Asimismo, la exclusión de la población LGBTIQ+, la ausencia de consideración de la Educación Sexual Integral, la falta de democracia en el proceso de planificación del proyecto y la incertidumbre respecto a los mecanismos de implementación en los espacios educativos se presentan como puntos ciegos importantes a juicio del movimiento (Toro et al, 2019).

El retroceso a una conceptualización conservadora y despolitizada de la noción de género, son señales claras de las formas en que están siendo abordadas las discriminación/desigualdades sociales presentes en el ámbito educativo desde las intervenciones que emergen del marco normativo, dando cuenta de un abordaje reduccionista sustentando en una comprensión segregada de las desigualdades sociales, incapaz de observar la transversalidad en las demandas del movimiento feminista estudiantil y reduciendo el componente político que las define.

En este escenario de tratamiento y abordaje segregado de las desigualdades sociales presentes en el ámbito educativo, por parte de los planes y programas emergidos de la institucionalidad estatal, es posible evidenciar una falta de problematización de las desigualdades estructurales, como también las formas parciales y focalizadas en que las políticas educativas relativas a la diversidad de género, etnia, raza, etc., se han implementado ya sea territorializando los programas en espacios de alta concentración de los sujetos que siguen representado la otredad/anormalidad o ejecutando estos programas en líneas paralelas que en ningún momento se articulan. En este sentido, las intervenciones en torno a la diversidad más que cuestionar el sistema educativo en sí (Matus & Rojas, 2015), han buscado neutralizar los conflictos y reproducir los modelos de integración asimilacionistas.

Desde acá, resulta fundamental retomar los aportes de las pedagogías feministas interseccionales para repensar posibles intervenciones que efectivamente logren complejizar la comprensión de las desigualdades sociales desde la inseparabilidad de las estructuras de opresión, y construir intervenciones que constituyan el espacio educativo como un escenario en el que se pueda generar diálogo e interacciones que incentiven la creación de nuevas formas de ser, vivir, y pensar, y que a su vez apuesten por desestructurar la matriz colonial- hetero- sexista.

2.3. Trabajo Social e Intervención Social en el campo educativo.

Teniendo en cuenta estos antecedentes en torno a como se han conceptualizado y tratado las diversas categorías de diferenciación que atraviesan y se presentan en el sistema educativo en Chile, resulta pertinente cuestionarse respecto a qué tipo de intervención podría responder efectivamente a la complejidad de promover una educación no sexista en el que se consideren marcos conceptuales que problematicen las concepciones despolitizadas del género y otras categorías de diferenciación y que asimismo no individualicen la problemática ni mucho menos busquen establecer parámetros influenciado por lo “correcto/normal y lo incorrecto/anormal” (Rose, 1996, en Montenegro, 2001).

En relación con ello, entiendo la intervención social desde el Trabajo Social como un dispositivo que se sitúa en un espacio de contradicción constante en el que pueden

constituirse con el objetivo de “mantener el orden y la cohesión de lo que denominamos sociedad” (Carballeda, 2007), como también donde explícitamente pueda estar orientada hacia un horizonte de transformación social, desde un lugar de enunciación (Muñoz, 2018), que implica necesariamente un posicionamiento político-teórico que apueste hacia ello, y donde tanto la conceptualización de la problemática social y las posibles soluciones sean coherentes al lugar de enunciación desde el que nos posicionamos. En definitiva, entiendo la intervención social como “una forma de ver, un régimen de la mirada, un sistema de enunciación, que se traduce en diversas dimensiones operativas” (Matus, 2018, p. 125), un enfoque que se encontrará presente en todas las etapas de implementación de la intervención social.

En este sentido, posicionarse en la intervención en el ámbito educativo desde las pedagogías feministas interseccionales implica cobrar relevancia a la denuncia y diagnóstico que realizan de las instituciones escolares y su rol en la reproducción de las estructuras de opresión, lo que exige necesariamente desde el Trabajo Social intervenciones que apuesten por el principio explicativo de la disciplina: la transformación social (Muñoz, 2015). A partir de ello, y volviendo a la premisa que sustenta este escrito, situarnos en el contexto de la educación como disciplina implica tener en consideración en los procesos de intervención, por un lado, las limitantes estructurales propias de un sistema educativo sustentado en las lógicas sexistas y neoliberales, que puedan constituirse como tensiones en la intervención, así como también la presencia de otros actores y disciplinas (como la pedagogía), que situados desde otro posicionamiento disciplinares y laborales, pueden problematizar otros factores, intereses o necesidades del ámbito educativo.

En ese marco, resulta fundamental para pensar en posibles intervenciones, retomar las propuestas del enfoque feminista interseccional, desde donde se inspiran las pedagogías feministas interseccionales, y conceptualizar las formas de dominación en su interacción, fusión (Lugones, 2005) e interdependencia (Cumes, 2012). Significar la interseccionalidad desde esta lógica permite reconocer las diferencias y a su vez generar resistencias a partir de ellas, a través de la generación de vínculos y diálogos que decanten en la conformación de coaliciones que se propongan ir en contra de la homogenización y de la lectura fragmentada de las demandas sociales.

Proyectar estos principios en la intervención, implica avanzar hacia conceptualizaciones y configuraciones de intervención que hayan superado las nociones dicotómicas entre teoría y praxis, y que a su vez tensionen los supuestos positivistas de una realidad cognoscible y abarcable, en tanto, implica renunciar a la esencialización de las experiencias y las categorías sociales. Desde acá, las **intervenciones sociales situadas** se yerguen como una opción pertinente desde donde comprender y configurar las intervenciones sociales desde el trabajo social en el campo educativo, por cuanto, al posicionarse desde este marco referencial en la intervención social, implica relevar la importancia de reconocer que el conocimiento tiene un carácter construido, histórico, contingente y normalizador (Ibáñez, 1991 en Montenegro & Pujol, 2003, p. 300) y que por tanto, no es posible aspirar a “verdades” sobre la realidad social, ni mucho menos a conceptualizaciones acabadas de los problemas sociales.

En este sentido, reconocer estos elementos, implica estar abierto a constituir la intervención social a través del reconocimiento y valoración de diferentes posturas (conocimientos situados), que influirán en lo que se constituye como problemática social, a través de la conformación de articulaciones, coaliciones y vínculos que apuesten hacia el diálogo y la negociación, que impida caer en la esencialización de los problemas sociales y las posibles soluciones,

una perspectiva situada para la intervención social no tiene como punto de llegada una teoría acabada sobre la intervención que dé los pasos a seguir en procesos concretos donde nos involucremos; si no la de producir efectos de conexión, crítica, conversación, desacuerdo, acciones compartidas, alianzas temporales y/o provocación con el fin de abrir caminos para articulaciones con movimientos y reflexiones. (Montenegro, 2001, p. 238)

Desde acá y en relación a los antecedentes presentados, el enfoque de las pedagogías feministas interseccionales desde el que me posiciono y la comprensión de la intervención, me propongo a continuación presentar la discusión conceptual a la luz del estudio de caso de la intervención realizada durante el año 2019 en el Centro Politécnico Carlos Condell, dando cuenta de las formas en que la intervención social es afectada por condiciones estructurales que responden a un contexto de educación sexista y de mercado, y como estas condiciones influyen en la inserción de la disciplina del Trabajo Social en el contexto educativo mediante una intervención que apuesta por la promoción de una educación no sexista.

3. HALLAZGOS

En el siguiente apartado, a continuación de la contextualización del espacio en el que se inserta la intervención, daré cuenta de los argumentos que sostienen mi premisa en vista del análisis exhaustivo de la experiencia de intervención llevada a cabo en el contexto educacional, relevando en primer lugar, las conceptualizaciones que subyacen al enfoque de género que se presenta en el dispositivo de intervención, propuesto por el colegio en la implementación del sello de género. En segundo lugar, daré cuenta de las condiciones estructurales que se configuraron como tensiones en el proceso de intervención, situándolas y relacionándolas al contexto del sistema educacional chileno descrito en el apartado de problematización y finalmente, daré a conocer las agencias que se presentaron en el proceso interventivo, proyectando desde ahí las posibilidades de intervención futuras.

Lo anterior, será analizado a partir de los insumos facilitados por el colegio al equipo del Núcleo y a través de los cuadernos de campo realizados para sistematizar el proceso de intervención de las sesiones y actividades realizadas a estudiantes y profesoras/es. En este sentido, el corpus está compuesto por:

Insumos facilitados por el colegio²:

² Al ser documentos oficiales de no acceso público estos no serán integrados en los anexos del documento.

- Plan de Sexualidad, Afectividad y Género.
- Análisis de información del buzón de preguntas³.
- Encuesta para Padres.
- Encuesta para Estudiantes.

Cuadernos de campo sesión de talleres:

- Taller para 1ro medios (A-B-C-D): Primera Sesión.
- Taller Voluntario Sesión 1.
- Taller para 1ro medios (A): Segunda Sesión.
- Taller para profesoras/es y funcionarias/os.

3.1. Contexto del espacio de intervención.

El estudio de caso que propongo presentar a continuación surge a partir de la implementación de un proyecto de intervención que nace mediante la colaboración entre el proyecto de Pedagogías Feministas y Educación No Sexista perteneciente al Núcleo I+D Género y Diversidad: Abordajes Feministas Interseccionales, dependiente de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Chile; y el Centro Politécnico Carlos Condell de la comuna de La Cisterna.

En términos de caracterización, el establecimiento educacional está reconocido por el Ministerio de Educación para impartir “Educación Media Científico Humanista” para los niveles de 1ro a 2do medio, y “Educación Media Técnico Profesional” para 3ro y 4to medio, contando con cuatro especialidades: Mecánica Automotriz, Dibujo Técnico, Atención de Párvulos y Servicios de Hotelería, las cuales se imparten a través de una metodología de aprendizaje denominada como “Sistema dual”, en el que los estudiantes adquieren los conocimientos tanto en el colegio como en los centro de aprendizajes específicos para cada especialidad, intercalando semanalmente entre ambas instituciones.

Asimismo, la institución cuenta con una serie de principios que se agrupan en cuatro “sellos” que caracterizan y guían al proyecto educativo del colegio, a saber:

1. Valoración de la riqueza de la Diversidad.
2. Superación académica y continuidad de estudios.
3. Promoción del enfoque de género.
4. Formación integral mediante el desarrollo de habilidades.

El objetivo de la vinculación entre el equipo de estudiantes de tercero a quinto año, a cargo de la Profesora Lelya Troncoso, y el equipo directivo del establecimiento educacional, estuvo orientado particularmente a transversalizar y promover entre la comunidad educativa el sello de promoción del enfoque de género, mediante un conjunto de acciones y estrategias, sustentada desde las apuestas de las pedagogías feministas interseccionales,

³ Iniciativa del colegio que contempló la libre realización de preguntas sobre sexualidad y género de manera anónima por parte de los/las/les estudiantes del colegio.

orientadas a la generación de espacios de discusión y sensibilización sobre el sexismo y la heteronorma.

A través de múltiples reuniones de coordinación que buscaban conocer los intereses y expectativas de la institución con nuestro trabajo, y asimismo establecer ciertos acuerdos para el desarrollo de la intervención, se logró acordar una propuesta de intervención que se concentró fundamentalmente durante el segundo semestre del 2019, que si bien logró ser ejecutada en la mayoría de sus etapas, esta se vio interrumpida por el estallido social que explotó durante la segunda quincena del mes de octubre, lo que nos exigió en un principio reorientar los objetivos de la intervención al nuevo contexto como país, para finalmente cerrar el proceso interventivo solo con las etapas ejecutadas hasta esa fecha, lo que contempló:

- Dos sesiones de taller para primero medio.
- una sesión de taller voluntario.
- Tres sesiones para profesoras/es y funcionarias/os.

En términos concretos, la intervención se planificó mediante modalidades de trabajo que abarcaran la mayor cantidad de estamentos educacionales, con el objetivo de incidir efectivamente en la comunidad educativa, asimismo, las modalidades de trabajo fueron diseñadas en consideración de las condiciones y necesidades de cada estamento educacional (profesores y asistentes de la educación, estudiantes de especialidades y común, padres y apoderados, etc.), lo que decantó en la siguiente propuesta de trabajo:

- **Talleres en modalidad obligatoria:** Para los estudiantes de los niveles de primero y segundo medio, se acordó utilizar el espacio del Taller Integral⁴ para realizar las actividades.
- **Talleres en modalidad voluntaria:** Dado el sistema dual de aprendizaje que caracteriza a los cursos de especialidades del colegio, se dificultó la posibilidad de realizar talleres de corte obligatorio. En este sentido, se acordó formar un taller extracurricular abierto para todas/es las/les estudiantes, y especialmente abierto para los niveles de 3ro y 4to medio.
- **Talleres con profesores/as:** Para el equipo de trabajo del colegio es fundamental que el sello de género se transversalice a toda la comunidad educativa, por lo que se acordó realizar talleres de capacitación en torno al enfoque de género a los/las docentes de la institución.
- **Actividades abiertas con la comunidad educativa:** Con el fin de involucrar a la comunidad educativa en su totalidad en el desarrollo de los talleres, tanto en su aspecto voluntario como obligatorio, se acordó realizar actividades de cierre que inviten y acerquen el sello de género a los padres y apoderados.

⁴ Espacio pedagógico definido por la escuela a cargo del equipo psicosocial en el que se imparten “habilidades para la vida”.

3.2. El Sello de Género en la intervención: conceptualización e implicancias

La presencia del principio de promoción del enfoque de género⁵ en el proyecto educativo del Centro Politécnico Carlos Condell es traducido y operacionalizado a través del “Plan de Sexualidad, Afectividad y Género” dependiente del equipo del Departamento de Orientación y Psicología del colegio. Este plan tiene por objetivo levantar y entregar las directrices respecto a la aplicación del sello de género en el proyecto educativo, a partir de la conceptualización del “enfoque de género” en la intervención y la determinación de los mecanismos y metodologías para la transversalización de éste. Así, el documento determina y define las temáticas y contenidos que deben ser implementados y añadidos en los cursos y asignaturas impartidas en el colegio, entregando sugerencias para trabajarlo y dando cuenta de la planificación de las actividades que se realizarían durante el año en relación a la temática.

Asimismo, al interior del plan es posible identificar la fundamentación de la configuración del dispositivo de intervención en el colegio, dando cuenta de los factores que hacen relevante la presencia de una intervención en la línea de la sexualidad, el género y la afectividad en la institución escolar, los cuales están basados principalmente en que el colegio trabaja con adolescentes que “experimentan constantes cambios biológicos y psicológicos que son naturales de su etapa de desarrollo” (Centro Politécnico Carlos Condell, 2019) y que por lo tanto, la institución educativa debe hacerse cargo de velar por la formación en torno a la sexualidad, “para garantizar que los estudiantes puedan generar conductas de autocuidado en salud física, emocional, mental, fomentando la cultura de la responsabilidad en sus decisiones; junto con relacionarse con otros en un marco de respeto mutuo más con sus emociones y corporalidad” (Centro Politécnico Carlos Condell, 2019).

En esta línea, plantean que la incorporación de los contenidos de sexualidad debe realizarse desde un enfoque de género e inclusivo que garantice el respeto por la diversidad cultural y social de la población estudiantil a la que atienden, por lo que ambos principios se presentan como elementos fundamentales en la intervención. Desde acá, el enfoque de género desde el que se posiciona es definido como:

El Centro Politécnico Carlos Condell centra su trabajo en el enfoque de género. Este enfoque reconoce la capacidad de las personas, que aun siendo diferentes, tienden a disfrutar por igual de los bienes valorados socialmente, las oportunidades, recursos y recompensas. Consiste en desenvolverse en los diferentes espacios de socialización, referencia y pertenencia, valorando por igual y sin distinción de género tanto las similitudes y diferencias. (Centro Politécnico Carlos Condell, 2019, p. 2).

A partir de los aportes y propuestas de las pedagogías feministas interseccionales desde el que nos posicionamos en la intervención, estas comprensiones en torno al género y la sexualidad pueden ser tensionadas, en tanto se evidencia un discurso de la sexualidad que se yergue como objetivo e imparcial, sin dar cuenta de cómo estas nociones son producto

⁵ Sello de Género en adelante.

de relaciones de poder situadas históricamente. Asimismo, al pretender objetividad reniegan de su origen como resultado de interpretaciones ideológicas del sistema sexo-género en el entramado de las relaciones hetero-patriarcales y buscan ser reconocidas como únicas.

Tal pretensión de objetividad está directamente relacionada con la asociación de la educación sexual con los principios y objetivos del enfoque biomédico que ha caracterizado las iniciativas que se han desarrollado en las escuelas (Morgade, 2011) el cual, desde una posición de privilegio dado por el supuesto carácter científico de su contenido, aborda la sexualidad centrandolo en las “amenazas de las enfermedades o los efectos no deseado de la sexualidad” (p. 38). Desde acá, la sexualidad es comprendida como parte de una serie de prácticas a prevenir en las que se incluyen el consumo de drogas y alcohol, los embarazos y el suicidio, y donde el foco se plantea desde “la necesidad de informar” al estudiantado sobre las consecuencias negativas de la sexualidad.

Lo anterior es posible evidenciarlo en la formulación de las encuestas para estudiantes y padres y apoderados, como también en el análisis que realizaron como equipo del “Buzón de preguntas” que instalaron en el colegio. Por ejemplo, la formulación de las preguntas en el cuestionario para estudiantes se focalizó en medir el nivel de conocimiento respecto a temas (previamente determinados) relacionados con la sexualidad, el género y la afectividad, mediante un sondeo con preguntas cerradas y con respuestas predefinidas, con el objetivo de diagnosticar y estandarizar la ausencia o no de ciertos saberes contingentes al género y la sexualidad:

Ejemplos:

“¿A qué se refiere el término orientación sexual?”

- a) Es el interés hacia las personas por las que nos sentimos atraídas física, erótica, emocional y románticamente. Es la atracción por un hombre, una mujer o ambos. No se escoge.*
- b) Es la manifestación de mis genitales.*
- c) La orientación sexual se escoge en la adolescencia, es cuando escojo ser heterosexual, homosexual o bisexual.*
- d) Es el interés hacia las personas por las que nos sentimos atraídas física, erótica, emocional y románticamente. Es la atracción por un hombre, una mujer o ambos. Está determinado por mi sexo y lo social.*
- e) Es la atracción por otra persona, determinado por mi sexo, los hombres gustan de las mujeres y las mujeres de los hombres.”*

“4) ¿Cuál es la característica de una persona intersexual?”

- a) Es la persona que gusta de ambos sexos*
- b) Son persona que no se sienten hombres y tampoco mujer*
- c) Son personas que presentan caracteres sexuales masculinos y femeninos*
- d) Es una persona que cursa una fase en la que descubre su sexualidad*
- e) Persona que no se siente atraída por ninguno de los sexos.”*

También se encuentra presente en el cuestionario para padres y apoderados, donde se les da a elegir entre una serie de opciones las temáticas que prefieren se haga cargo el colegio:

“¿Qué temática le gustaría que se abordara en el establecimiento educacional?”

- a) Pololeo sin violencia*
- b) Prevención del contagio de infecciones de transmisión sexual*
- c) Prevención del suicidio adolescente*
- d) Prevención del bullying*
- e) Todas las anteriores”*

“Si se realizaran escuelas para padres y apoderados, ¿Qué temáticas le gustaría trabajar o aprender? Marque sólo 1:

- a) Sexualidad (prevención de violencia en el pololeo, prevención del embarazo adolescente, etc.)*
- b) Resolución de conflictos*
- c) Hábitos de estudio*
- d) Prevención de consumo de drogas”*

Asimismo, en el análisis desarrollado por el equipo del departamento de orientación y psicología, a partir de la sistematización de las preguntas que realizaron los/las/les estudiantes de manera anónima en el “Buzón de preguntas” instalado en el patio del colegio, presentan como resultados ciertos enunciados, que por un lado dan cuenta de miradas tradicionales respecto a la educación formal, en el que se establecen distancias jerárquicas entre los/las/les educadores y los educando en términos de quien en esta relación es el autorizado para depositar el conocimiento en el otro (Longo, 2007), y que por otro lado refuerzan el discurso de una conceptualización fija y objetiva en torno al género y la sexualidad:

“Los adolescentes del Centro Politécnico Carlos Condell carecen de información fidedigna respecto a que son las ITS, sus formas de contagio, sintomatología y tratamiento.” (Análisis de información del Buzón de Preguntas, 2019)

“Estudiantes manejan escasa y errónea información respecto a las maneras en que una mujer puede quedar embarazada y cómo prevenirlo.” (Análisis de información del Buzón de Preguntas, 2019)

Las implicancias de comprender e implementar intervenciones en torno a la sexualidad desde este modelo de educación sexual, se basan en el rol que ha cumplido la biologización en el disciplinamiento social de los cuerpos, en tanto, al estar centrada en la genitalidad y reproducción, invisibiliza o visualiza como “anormales” las formas no-heterosexuadas de vivir la sexualidad, lo que repercute en las posibilidades de pensar y vivir los cuerpos de otras formas (flores, 2016).

Si bien, es posible comprender esta conceptualización del género y la sexualidad como una estrategia de difusión asertiva que permite la transversalización del enfoque de género en todas las esferas del proyecto educativo del colegio, también es pertinente relacionar los discursos que se presentan en los insumos facilitados, como reflejo del acoplamiento de la institución educativa a los lineamientos de las políticas ministeriales que han surgido en los

últimos años para orientar a los establecimientos educacionales en torno al género y la sexualidad, en tanto estos últimos han levantado una serie de iniciativas para la implementación de un enfoque de género que se ha caracterizado por ser despolitizado y restado de su perspectiva de transformación del orden tradicional de género (Galaz, Troncoso & Morrison, 2016) y en el que se han reforzado las lecturas culturalistas, liberales y binarias que traducen el género en un “tema” que debe ser incorporado en razón de la “igualdad formal” que rige los principios y las prácticas escolares (Azúa, 2018, p. 38).

Esto último se condice con las metodologías y mecanismos que recomienda el Plan del Centro Politécnico Carlos Condell para la transversalización del enfoque de género en las asignaturas de carácter común y tradicional, tales como Matemática, Lenguaje y Ciencias, en las que se recomienda al profesorado incorporar en los planes de estudio, elementos y estrategias educativas que aludan al género. Por ejemplo, el plan recomienda al equipo de matemática, utilizar las cifras de contagio nacionales y mundiales de ITS, embarazos adolescentes, abusos sexuales, violencia en la pareja, femicidios, etc., como contenidos en la unidad de “porcentajes y gráficas”.

Ahora bien, es importante destacar que aunque el Plan de Sexualidad, Afectividad y Género problematice la desigualdad de género desde una concepción binaria y liberal y asimismo proponga contenidos y actividades que nacen desde una conceptualización biomédica de la sexualidad, el Plan sí contempla hacerse cargo de elementos significativos a la hora de pensar en una Educación Sexual Integral, en tanto, se presentan ciertos discursos en torno a la afectividad y el autocuidado como parte importante de la comprensión de la sexualidad. Esto resulta fundamental en términos de proyección de intervenciones, por cuanto permite la apertura a disputar las conceptualizaciones y significados que se dan en el proceso de intervención, entendiendo que, si bien en el ámbito educativo se presentan discursos dominantes en torno a la sexualidad y el género, siempre está abierta la posibilidad de “inaugurar potencialidades en la tarea educativa” (flores, 2016, p. 3).

Desde acá y retomando el enfoque desde el que nos posicionamos, avanzar hacia una educación no sexista, requiere necesariamente conceptualizar el género no como un tema que pueda ser añadido despolitizadamente en los contenidos educativos, sino que resulta clave entenderlo como un enfoque pedagógico que trastoque las nociones normativas y binarias de la sexualidad y que sea comprendido en una lógica de fusión que permita entender el sexismo como parte de un entramado de desigualdades sociales que se reproducen y expresan en el espacio educativo, lo que representa un desafío dado las condiciones estructurales que tensionan la intervención y limitan las posibilidades de integrar conceptualizaciones más críticas en el proceso de transversalización del enfoque de género en el plan educativo del colegio.

3.3. Condiciones estructurales: las tensiones y disonancias de la intervención

Tal como se señaló en el apartado anterior, el análisis de la conceptualización del enfoque de género que subyace al “Plan de Sexualidad, Afectividad y Género” del Centro Politécnico Carlos Condell, da cuenta de una comprensión liberal, binaria y biomédica del género y la

sexualidad que se evidencia en los contenidos, metodologías y mecanismos de implementación del plan, lo que resulta problemático al momento de posicionar intervenciones que devienen desde enfoques más críticos y que apuestan hacia la conceptualización de un enfoque de género que superen la lógica que lo reduce a una desigualdad entre hombres y mujeres (Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019).

Lo anterior, se suma a ciertas situaciones que se presentaron en el proceso de intervención que tensionaron la implementación y ejecución de los talleres planificados para los distintos estamentos educacionales, lo que implicó un constante devenir de la intervención.

Ahora bien, dar cuenta de las tensiones que se presentaron en el proceso de intervención en el Liceo Politécnico Carlos Condell al momento de generar la apertura de espacios para sensibilizar y discutir sobre sexismo y heterónoma, implica necesariamente comprenderlas como la materialización contextual de condiciones estructurales propias de un sistema educativo sexista y de mercado, que a través de currículos de trabajo y evaluaciones estandarizadas determinan las condiciones materiales en que las escuelas pueden desarrollar sus planes educativos (Villalobos, 2015). Esto, nos permite evitar, por un lado, la totalización de la experiencia como también caer en la individualización de los obstáculos como algo propio del espacio en el que se desarrolló la intervención.

Sin embargo, comprender las tensiones que se configuraron durante la implementación de la intervención desde un nivel de análisis macro, no implica entenderlas como obstáculos fijos que clausuren las posibilidades de transformación, más bien, entiendo que observar los mecanismos y formas en la que ciertos elementos estructurales se materializan en contextos específicos es uno de los ejercicios críticos que exige posicionarse desde las pedagogías feministas interseccionales, por cuanto, al estar éstas inspiradas por los estudios de la interseccionalidad, los análisis deben ser siempre localizados y contextualizados (Troncoso, Follegati & Stutzin, 2019), dando cuenta de las condiciones sociohistóricas, políticas y estructurales de los fenómenos sociales estudiados.

Teniendo en cuenta lo anterior, una de las primeras situaciones que evidenció los elementos estructurales que tensionarían la intervención está relacionado a la aplicación de la prueba SIMCE. Tal como se explicó previamente, dentro de las decisiones acordadas con el equipo directivo del colegio, se contempló la realización de talleres obligatorios para los niveles de primero y segundo medio, planificándose cuatro sesiones para cada curso durante el segundo semestre en las horas lectivas en que se impartía el “Taller Integral” a cargo del equipo psicosocial del colegio. Sin embargo, los talleres de sexismo en la educación, para segundos medios debieron ser reformulados y compactados, porque se priorizó por parte del colegio utilizar el espacio destinado para el taller, en reforzar los contenidos del SIMCE para segundos medios que serían evaluados en unas semanas más. Esto generó la reducción de cuatro sesiones a solo dos durante el semestre, las cuales tampoco pudieron realizarse debido al Estallido Social del 18 de octubre.

Desde análisis reduccionistas, estas decisiones podrían ser interpretadas como una contradicción entre los principios de superación académica y el sello de género que guían el plan educativo o podrían ser fácilmente individualizados como una problemática específica del colegio. Lo cierto es que el sentido que guía al Sistema de Medición de la

Calidad Educativa (SIMCE) exige una atención importante por parte de los establecimientos educacionales, en tanto, al ser una evaluación estandarizada que, a partir de la medición de los conocimientos de los estudiantes, funciona como un sistema de control que mide el cumplimiento de indicadores de gestión (Falabella, 2015) de los cuales depende el financiamiento, las matrículas y la sostenibilidad de los proyectos educativos. Esto, resulta particularmente importante en el contexto del Centro Politécnico Carlos Condell, en el que el índice de vulnerabilidad escolar es más del 95%, es decir, la mayor proporción de estudiantes que pertenecen al colegio se encuentra en una situación de riesgo socioeconómico⁶.

En este sentido, es importante tener estas consideraciones en los procesos interventivos, no solo con el objetivo de manejarlas como un diagnóstico del espacio de intervención, sino como tensiones que no solo problematizan la intervención en sí misma, sino que afectan todas las esferas del espacio educativo. Asimismo, las intervenciones que devenga desde las pedagogías feministas interseccionales, deben considerar los datos de riesgo socioeconómico del estudiantado, por cuanto la experiencia de los/las/les estudiantes del colegio no solo estará marcada por situaciones de desigualdad de género, sino que la clase será una categoría relevante y encarnada en el estudiantado. Por lo tanto, resulta fundamental que las metodologías y mecanismos utilizados por la intervención apuesten por,

ofrecer modelos diversos, fuera de los referentes habituales que privilegian el conocimiento anglosajón, blanco o de clase media, entre otros. Podemos además tener cuidado en no poner siempre ejemplos estereotipados donde se señala negativamente o de manera victimizante a algunas personas por pertenecer a grupos minorizados. (Platero, 2018, p. 33)

En la línea de lo anterior, otra de las principales tensiones que se manifestó en el proceso de intervención está directamente vinculado a ciertos elementos contextuales relacionado con los compromisos y responsabilidades propias de las instituciones escolares, las cuales limitan la disponibilidad del tiempo para la implementación de intervenciones abocadas a generar espacios para debatir el sexismo en la educación. Esta situación se evidenció en diversas oportunidades durante el proceso de implementación, en tanto el surgimiento de eventos inesperados y no considerados en la planificación inicial provocaron la recalendarización de algunos talleres, como también suscitó la reducción del tiempo contemplado para ellos y la priorización de ciertos contenidos por sobre otros.

“Un desafío que se presentó y con el cual no contábamos, fue el tema de que ese Viernes 23 de Agosto, en el establecimiento se celebraba el día del técnico profesional, algo muy relevante para la comunidad debido a la modalidad con la que se trabaja en él. Además ese día los cuartos medios tenían actividades recreativas que involucraban a casi todos los docentes pero no a el resto de los alumnos del establecimiento, algo que al principio tenía inquietos a los estudiantes, ya que

⁶ Índice de vulnerabilidad Escolar: 1er prioridad: riesgos socioeconómicos, 2da prioridad: grupo con menor vulnerabilidad socioeconómica pero con problemas de rendición escolar, 3ra prioridad: mismo nivel de riesgo socioeconómico, pero sin problemas de rendición escolar.

querían seguir en recreo para poder ir a observar qué estaba pasando. (Diario de Campo, sesión 1°C)

“(…) Sin embargo, el desarrollo del trabajo se vio retrasado en al menos 30 minutos, porque los profesores/as realizaron una reunión extraordinaria, del cual el equipo directivo ni el psicólogo sabían de qué trataba. Esto nos generó una sensación de nervios muy intensa, porque no sabíamos con qué disposición llegarían a la realización del taller, incluso pensamos en un momento en simplemente retirarnos y cancelar la sesión, porque su tardanza implicaba reformular los tiempos de las actividades planificadas” (Diario de Campo, 3ra sesión Profesoras/es)

Tal como se muestra en las citas de los cuadernos de campo, la limitante del “tiempo” tensionó la intervención en distintos niveles y dimensiones, por un lado, acortando la duración de los talleres, como también limitando las posibilidades de llevar a cabo el desarrollo de estos con todos los contenidos planificados. Sin embargo, esta limitante se expresó de maneras mucho más sutiles, pero que asimismo evidenció limitantes profundas, relacionadas a las condiciones sociohistóricas, políticas y estructurales del trabajo docente, dando cuenta de como la precarización laboral expresada en los bajos salarios, las altas cargas de evaluación docente por la competitividad del sistema educativo y las múltiples funciones que contempla la labor pedagógica en las escuelas, tensionan las posibilidades de comprender la intervención más allá de una mera capacitación y de reflexionar sobre las propias prácticas sexistas en la sala de clases,

*“Finalmente, en el plenario quedamos a cargo como estudiantes de guiar la reflexión, sin embargo, se nota mucha resistencia, los grupos se dispersan y hay poca voluntad de exponer, **incluso la profesora de matemática revisa pruebas** (...) El plenario se tuvo que realizar muy rápido debido a que ya estábamos cerca de la hora de salida de los/las profesores/as, incluso un profesor me señala que debemos apurarnos porque se acerca la hora para irse antes de empezar la plenaria y el profesor de mecánica se retira en plena exposición”. (Diario de Campo, 2da sesión Profesoras/es)*

(…) pienso que con otras preguntas podríamos haber intencionado más que pensar sus propias prácticas docentes, pero sigo sin tener claro de qué forma podríamos motivarlos y capturar su atención. Considero que mucho de esto tiene que ver con la forma en que los docentes se ven precarizados laboralmente, el cansancio y el agotamiento, así como la posibilidad de que esto sea solo más trabajo, una actividad con la que hay que cumplir”. (Diario de Campo, 2da sesión Profesoras/es)

Desde acá, pensar la intervención social en el espacio educacional desde las pedagogías feministas interseccionales y apostando por los planteamientos entregados por las conceptualizaciones de las intervenciones situadas, implica el desafío de reconocer las condiciones materiales que afectan a los otros participantes del espacio educacional, para así efectivamente valorar y reconocer las diversas posturas que se presentan en el espacio de intervención, con el fin de constituir intervenciones que no sean interpretadas como capacitaciones de un grupo externo que cuenta con el conocimiento especializado.

3.4. Agencias en la intervención: posibilidades y potencialidades.

Como ya he dado cuenta, el proceso de intervención estuvo tensionado por una serie de condiciones estructurales propias de la organización de mercado del sistema educativo chileno, que en el contexto específico del Centro Politécnico Carlos Condell se manifiesta a través de la priorización del SIMCE por sobre la intervención y la incompatibilidad en ocasiones entre ésta y otras obligaciones del colegio.

Ahora bien, posicionarse desde las pedagogías feministas interseccionales implica necesariamente situar estas tensiones sin clausurar las posibilidades de transformación. Desde acá, el objetivo de este apartado es dar cuenta de las agencias que se presentaron en el proceso interventivo, entendiendo que, si bien existen discursos dominantes a la hora de pensar el enfoque de género en el espacio educativo, también existen fugas que permiten disputar las formas en que se está conceptualizando al posicionar marcos referenciales que complejicen su comprensión.

En términos de las agencias que se configuran desde el propio Plan de Sexualidad, Afectividad y Género, es importante, en primer lugar, valorar la conformación del sello de género como principio rector del proyecto educativo del Centro Politécnico Carlos Condell, por cuanto reconoce la existencia de desigualdades sociales en el espacio escolar y la responsabilidad de la educación en hacerse cargo de ellas. Más allá de las cuestionamientos que se le pueden realizar desde enfoques feministas críticos, la apertura a problematizar el rol de la educación en la reproducción del sexismo nos permite el espacio para configurar intervenciones que, desde posicionamientos teóricos nutridos de los estudios feministas complejicen la noción del “género” y disputen las comprensiones liberales, binarias y reduccionistas de éste, apostando hacia conceptualizaciones que lo sitúen como parte de un entramado de categorías de opresión que no pueden ser abordados de forma fragmentada.

Lo anterior, es posible identificarlo en el incipiente desarrollo de líneas de trabajo que apuntan a incorporar en la comprensión de la sexualidad nociones sobre afectividad y autocuidado, que de alguna forma desestructura la conceptualización biomédica de la sexualidad y avanza hacia la construcción de programas interventivos que apuesten por la Educación Sexual Integral. Ahora bien, desde las pedagogías feministas interseccionales, no basta con la implementación de ESI para que los programas no reproduzcan nociones binarias y heterocentristas, más bien, el desafío se presenta en desheterosexualizar el conocimiento “evitando reducir las sexualidades a un monolingüismo sexual que medicaliza y patologiza identidades al saturar la lengua de consideraciones biomédicas, diagnósticos, vocabularios técnicos y glosarios” (flores, 2016, p. 9).

Asimismo, el sello de género como principio diferenciador del proyecto educativo del Centro Politécnico Carlos Condell, en relación con otras instituciones escolares, es interpretado por algunos/as/es profesores/as como una plataforma que permite configurar prácticas pedagógicas que avancen hacia la implementación de una Educación No Sexista, en tanto es comprendido como un elemento facilitador que les permitiría evitar posibles resistencias y rechazos por parte de los/las apoderados/as,

(...) Ese escenario provoca que todas comiencen a conversar sobre posibles soluciones y metodologías para llevar a cabo la educación sexual, incluso la psicopedagoga propone que es necesario que la escuela de cuenta del sello de género que los caracteriza como institución a los apoderados, para evitar conflictos posteriores, así como lo hacen con el uso de los teléfonos en la sala de la clase, todas asienten de acuerdo con esa idea.

En esta misma línea, la intención de transversalizar el “enfoque de género” a través de la incorporación de ciertos contenidos atingentes al currículo escolar de cada asignatura se configura como una agencia propia del plan, por cuanto teniendo en consideración que diversos estudios han evidenciado que en los textos escolares se ha limitado la presencia de mujeres, pueblos originarios, población afrodescendiente y se ha exacerbado la heterosexualidad como única sexualidad (Palestro, 2016), y como también se ha omitido el discurso literario femenino en los programas de estudio de educación media (Lillo, 2016), iniciativas como las tomadas por el “Plan de Sexualidad, Afectividad y Género” apuntan a reducir las brechas en términos de reconocimiento de la población subalternizada. Si bien, las pedagogías feministas han sido enfáticas en problematizar las comprensiones que reducen el enfoque de género a una tematización en los planes educativos, avances en esta materia tiene implicancias importantes en la desestructuración de los currículos nulos (Ríos, 2015).

Hasta ahora se han destacado las agencias que se pueden configurar en el Plan de Sexualidad, Afectividad y Género del colegio, sin embargo, desde el entendimiento que conceptualiza la intervención como la conformación de redes y coaliciones de distintos actores, destacar la participación y organización de los/las/les estudiantes resulta fundamental por cuanto implica reconocer que los procesos interventivos están mediados por quienes pueden ser considerados como los objetos de la intervención. Desde acá, resulta fundamental destacar la participación en las actividades y el desarrollo de reflexiones por parte del estudiantado, las cuales dan cuenta de discursos que, desde su propia experiencia y subjetividades, han complejizado y superado las nociones de género y sexualidades binarias, liberales y normalizadoras que subyacen al plan del colegio, al dar cuenta desde sus propias experiencias encarnadas como las distintas categorías de diferenciación confluyen entre sí,

Los grupos de estudiantes que debían representar a alguien intersex fueron los que más consultaban al principio y también fue en esos grupos donde existía más debate entre sus miembros para construir la imagen y cumplir con la actividad (...) También, se dio mucho que la descripción física de hombres, mujeres e intersex partía diciendo que era delgade, algo que entre los mismos estudiantes causó ruido y se produjo debate al interior de la sala, donde incluso uno de los niños dijo “los gorditos nos sentimos mal” algo que causó un silencio total en la sala y los dejó pensando, lo que dio espacio a comentarios con quienes estaban sentados más cerca. El concepto de buena vida muy asociado al éxito laboral, algo que causó debate, entre quienes creían fundamental ir a la universidad luego del colegio y quienes decían que por algo estaban en un colegio técnico profesional y que las personas que querían ir a la universidad tal vez deberían estar en otro establecimiento

Estas agencias resultan fundamentales por cuanto implica reconocer como el propio estudiantado disputa y complejiza las conceptualizaciones que están dadas por el plan de intervención, que en términos de desafío implica superar las nociones e imaginarios adultocéntricos (Duarte, 2001) que asumen la ausencia de conocimiento del estudiantado, minimizando sus experiencias, saberes y deseos al no verlos como seres sexuados y generizados (Castañeda, 2014 en Platero, 2018). Posicionarse desde las pedagogías feministas interseccionales implica reconocerlos como un agente fundamental para la constitución de intervenciones que renuncien a la verticalidad en los procesos interventivos y apuesten por la desestabilización de las prácticas jerárquicas, haciéndose cargo de las relaciones de poder que se pueden configurar en los procesos de intervención.

Desde acá, dar cuenta de las agencias que se presentan tanto en las distintas líneas de acción del Plan de Sexualidad, Afectividad y Género del colegio, como en la implementación misma de éste, en relación con las condiciones estructurales que tensionan el proceso interventivo, nos permite reflexionar en torno a las posibilidades de proyección de intervenciones en el ámbito educativo, y específicamente aquellas abocadas a la promoción de una educación no sexista.

4. CONCLUSIONES

Desde este análisis situado de un caso específico de intervención, es posible levantar ciertas proyecciones y desafíos que nos interpelan como trabajadoras/es sociales desplegados en el espacio educativo, abocados al desarrollo e implementación de intervenciones orientadas a la construcción de una educación “no sexista”. El primero de ellos, y relacionado directamente al enfoque de las pedagogías feministas interseccionales desde el que me posiciono, está vinculado a la posibilidad de disputar las conceptualizaciones que se presentan en los planes de intervención de los colegios, mediante enfoques críticos que comprendan el sexismo en interrelación con otras categorías de opresión como la raza, la etnia, la clase, etc.

Para ello, es necesario aprovechar las distintas agencias que se producen en los procesos interventivos, que en el caso particular del Centro Politécnico Carlos Condell, se configuran tanto en el Plan destinado para la transversalización del enfoque de género, como en la implementación de éste en los distintos estamentos educativos, por cuanto, a pesar de las conceptualizaciones liberales y binarias que realizan del enfoque de género, el desarrollo de incipientes líneas de trabajo se constituyen como espacios en los que se puede complejizar las comprensiones de género, mediante posicionamientos teóricos-políticos-metodológicos críticos. Asimismo, las reflexiones aportadas por el estudiantado en los distintos talleres realizados nos permiten proyectar en que quienes han sido constituidos como los “objetos” de la intervención, puedan ser vistos como agentes activos en la generación de coaliciones y negociaciones interventivas.

Ahora bien, en un contexto de mercado educacional, en el que las políticas educativas han abordado fragmentadamente las desigualdades que se despliegan en el espacio educativo, y en las que el “género” y la diversidad han sido incorporados mediante la despolitización de las categorías sociales, reproduciendo nociones liberales y binarias, y donde “se

visualizan discursos que promueven la invisibilización de diferencias y de procesos estructurales históricos y sociales de dominación a través de la apelación a la igualdad o una humanidad compartida” (Galaz, Troncoso & Morrison, 2016, p. 105). Las iniciativas tomadas por los establecimientos educacionales más bien se han acoplado a estas lógicas de intervención, por lo que posicionar un enfoque que comprenda las desigualdades desde la inseparabilidad de éstas, no solo se tensiona con la dificultad de que estos sean aceptados en los espacios educacionales, sino que se enfrenta con las condiciones estructurales del mercado educativo que se materializan contextualmente en los establecimientos educacionales.

En este sentido, las posibilidades de implementar ciertas metodologías que proponen las pedagogías feministas interseccionales para desestructurar los modelos dominantes de educación, se ven tensionadas por las condiciones sociohistóricas que han permitido la precarización docente, la falta de tiempo y la desfinanciación de los establecimientos educacionales, situaciones que limitan las posibilidades de flexibilidad de las prácticas pedagógicas que reproducen patrones socioculturales de género, raza, clase; por parte del equipo docente y por ende, la transformación de éstas.

Desde acá, y posicionada a partir del enfoque de las pedagogías feministas interseccionales, mi objetivo al dar cuenta de las tensiones que se presentaron en el proceso de intervención, no implica clausurar las posibilidades de transformación de la educación como mecanismo de reproducción de desigualdades sociales, más bien propongo que la manifestación y el análisis de las tensiones sean entendidas como alicientes para complejizar y proyectar intervenciones sociales que aborden el sexismo en la educación a través de enfoques que no lo sitúen marginalmente a otras categorías de opresión, y que asimismo puedan enfrentar y abordar las condiciones estructurales que imposibilitan y tensionan ciertas acciones y metodologías.

Para ello, entiendo como un elemento fundamental para hacer frente a estas tensiones, el constituir intervenciones que retomen los planteamientos entregados por las/los autoras/es que conceptualizan las llamadas “intervenciones situadas”, por cuanto la generación de coaliciones y diálogos entre los/las/les distintos/as/es actores involucrados en el espacio de intervención, impedirá que éstas sean interpretadas como meras capacitaciones o imposiciones realizadas por agentes externos. En términos de las pedagogías feministas interseccionales, retomo el planteamiento de Val Flores (2018) de formar coaliciones a través de la preposición *junto a*, que apuesta por posicionarse junto al otro/a/e desde una relación de proximidad que

Lejos del gesto autoritario de “conminar a” realizar una práctica crítica que se perfeccione rápidamente o que sea revolucionaria (...) busca una afección fugaz, contingente y aleatoria entre lxs participantes de la acción, para (re)componer un universo “común y polimorfo” de historias, deseos, desencantos, violencias, estigmas, traumas, heridas. (...) *Junto a* es una preposición que sacude las lógicas dualistas del pensamiento escolar guiado por la no contradicción, y se escabulle por “las franjas intermedias excluidas”, lo que no implica una fantasía igualitaria metonímica, ni siquiera involucra relaciones armónicas ni pacíficas. *Junto a* incluye

una amplia gama de deseos dispuestos a no conciliarse ni apaciguarse. (p. 146-147)

Ahora bien, en términos de limitantes, es necesario transparentar que lo anterior expuesto da cuenta de desafíos y propuestas que nacen a través de reflexiones situadas del estudio de caso de una intervención social específica, a través del análisis de cierta parte del material disponible, por lo que las limitantes que se presentan en este análisis están definidas por ciertos elementos que no fueron considerados por razones de densidad en el proceso de construcción de esta monografía, las cuales podrían ser fundamentales para completar y complejizar el análisis aquí presentado.

Por lo consiguiente, y dado el contexto actual de fuertes movilizaciones sociales y feministas tanto a nivel global como local, el desafío que se nos presenta como trabajadoras/es sociales es ser capaces de posicionar las posturas críticas que nos definen como disciplina en el debate y la agenda pública, dando cuenta a través de estos análisis situados sobre las posibilidades de agenda y acción que se pueden generar mediante intervenciones orientadas a construir una educación no sexista.

Finalmente y para concluir, las propuestas que emergen en razón de las tensiones y desafíos que se presentan en el proceso de la intervención, nacen desde el profundo convencimiento de que la disciplina del trabajo social puede constituirse como un aporte sustancial para construir el espacio educacional como una plataforma en el que sea posible la configuración de nuevas formas de ser, vivir y pensar, promoviendo a través de intervenciones posicionadas desde las pedagogías feministas interseccionales, la desestructuración de la matriz colonial-heterosexista-capitalista a través de la visibilización y transformación de las desigualdades sociales.

5. BIBLIOGRAFÍA⁷

Acuña, María Elena (2018). Apuntes para pensar una Educación No Sexista. Revista Anales, 7 (14), 109 – 123.

Albornoz, K. (2016). *Quehacer del Trabajo Social en el sistema educativo formal: experiencia y desafíos en establecimientos de las comunas de Peñalolén, Recoleta*,

⁷ La bibliografía a continuación adopta el reconocimiento de los nombres de las/los/les autoras/es como posicionamiento político-feminista.

- La Pintana y San Bernardo*. (Licenciatura en Trabajo Social). Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Anctil, Pryscil & Miranda, Yira (2016). Método autobiográfico desde las pedagogías feministas decoloniales Vidas cotidianas y teoría.
- Araujo, Kathya. (2019). Desmesuras, desencantos, irritaciones y desapegos. En C. Andrade, K. Araujo, N. Beyer, L. Dammert, C. Fardella & R. Fernández et al., *Hilos tensados. Para leer el octubre chileno* (1st ed., pp. 15-36). Santiago: Kathya Araujo.
- Atria, Fernando (2009) ¿Qué es educación pública? Estudios Sociales Nº 119, Corporación de promoción universitaria.
- Azúa, Ximena (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. En *Educación No Sexista Hacia una Real Transformación* (pp. 37 – 46). Santiago: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Bellei, Cristián (2018). La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización. Santiago: CIAE Universidad de Chile.
- Bello-Ramírez, Alanis (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista* 55, pp. 104-128
- Britzman, Deborah (1995). Is there a queer pedagogy? Or stop reading straight
- Campos-Martinez, Javier (2010). *Las Desigualdades Educativas en Chile* (pp. 1-52). Buenos Aires: Andrea Sverdlick.
- Carballeda, A. (2007). La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Buenos Aires: Paidós.
- Chavez, Daniel (2017). Notas para corazonar la performance como una práctica pedagógica decolonial. En Walsh, C. (editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Cumes, Aura (2012). Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. *Anuario Hojas de Warmi*, 17, 1-16.
- Duarte, K. (2001). ¿Juventud o juventudes? versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles. En Duarte y Zambrano (eds). *Acercando de jóvenes, contraculturas y sociedad adultocéntrica*. Costa Rica: DEI.
- Espinosa, Yuderlys (2009). Dislocando saberes y prácticas de la perspectiva de género en la educación: de la búsqueda de equidad a la fractura del sujeto educativo. En C. Colazo, Y. Espinosa & R. Fascendy, *Deconstruyendo la cultura de género en el sistema educativo cordobés*. Córdoba, Argentina: INECIP.

- Falabella, Alejandra (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979-2009). *Educação & Sociedade*, 36 (132), 699-722. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Fardella, Carla., & Sisto, Vicente. (2013). El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente. *Estudios de biopolítica*, 7(2), 133-146.
- flores, val (2018). Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer. En V.V.A.A. Pedagogías transgresoras II. Bocavulvaria Ediciones, Santo Tomé (Santa Fe), 2018
- flores, valeria (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. En Pedagogías Transgresoras (13-30) Córdoba: Vocabularia ediciones
- flores, valeria (2016). ESI: Esa sexualidad ingobernable. El reto de desheterosexualizar la pedagogía, en Tropismos de la disidencia, pp. 147-158. Santiago de Chile: Editorial
- Follegati, Luna (2016). El feminismo se ha vuelto una necesidad: movimiento estudiantil y organización feminista (2000 – 2016). En Miría, A. & Valdés, M. (Comp.) Juventud y espacio público en las Américas (pp. 111 – 135). Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Foucault, Michael. (1991). Verdad y Poder, Entrevista con M. Fontana en Rev. L'Arc, nº 70 especial, págs. 16-26, en Foucault, M.: Microfísica del Poder, Madrid, La Piqueta
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México, D.F.:
- Galaz, Caterine., Troncoso, Lelya., & Morrison, Rodolfo. (2016). Miradas críticas sobre la intervención educativa en diversidad sexual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 93-111.
- Gutiérrez, María, Hoechtl, Nina & Lozano, Rían (2018). Decolonising the public university A collaborative and decolonising approach towards (un)teaching and (un)learning. *Tijdschrift Voor Genderstudies*, 21 (2), 153-170.
- Lillo, Daniela. (2016). Patriarcado, Educación, Literatura. El discurso femenino omitido en los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media. En *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación* (1ra ed., pp. 25-35). Santiago.
- Longo, Roxana (2007). De eso no se habla. En *Hacia una pedagogía feminista Géneros y educación popular* (1st ed.). Buenos Aires: Claudia Korol.
- López, Verónica, González, Pablo, Manghi, Dominique, Ascorra, Paula., Oyanedel, Juan Carlos, Redón, Silvia., Leal-Soto, Francisco, Salgado, Mauricio (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (157) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088> Este artículo forma

parte del número especial, *Políticas de Inclusión y Extensión de la Obligatoriedad Escolar*, editado por Nora Gluz, Dalila Andrade Oliveira, y Cibeles Rodrigues.

Lugones, María (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25, 61-76.

Lugones, María (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25, 61-76.

Martínez, Irene (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de educación*, 14, 129-151.

Martínez, Ximena (2017). Reflexiones en torno a la Educación Intercultural en Chile y la cosmovisión de los Pueblos Indígenas. En: E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos & E. Villalobos (eds.) *Educación Intercultural en Chile: Experiencias, Pueblos y Territorios* (pp. 131 - 165). Santiago: Ediciones UC.

Mattio, Eduardo (2018). Pedagogías transgresoras, estrategias de singularización y escenarios de cohabitación Hacia una práctica queer y decolonizada de la educación sexual integral. En Bidaseca, K. (Coord.) *Poéticas de los feminismos descoloniales desde el Sur* (pp. 230 – 252). Buenos Aires: Red de Pensamiento Decolonial (RPD).

Matus, Claudia & Rojas, Carolina (2015). Normalidad y Diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Revista Docencia*, 56, 47 – 56.

Matus, Teresa (2018). *Punto de Fuga Imágenes dialécticas de la crítica en el Trabajo Social contemporáneo*. Espacio Buenos Aires.

McLaren, Peter (2011). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. D.F. México: Siglo XXI Editores

Ministerio de Educación (2017). Educación para la Igualdad de Género Plan 2015-2018. Santiago Chile.

Ministerio de Educación (2018). Comisión Por una Educación con Equidad de Género. Santiago Chile.

Montenegro Martínez, Marisela, & Pujol Tarrès, Joan (2003). Conocimiento situado: un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 37, núm. 2, 2003, pp. 295-307 *Sociedad Interamericana de Psicología. Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 295-307.

Montenegro, Marisela (2001). *Conocimientos, Agentes y Articulaciones: Una mirada situada a la Intervención Social* (Doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona.

Morgade, Graciela (2011). Toda educación es sexual. Hacia una educación sexualizada justa. Buenos Aires: La Crujía

- Muñoz, Gianina (2015). Imperialismo profesional y trabajo social en América Latina. *Polis. Revista Latinoamericana*, (40).
- Muñoz-Arce, Gianina. (2018). Contra la exclusión: Lugar de enunciación e intervención social en la primera línea. *Polis, Revista Latinoamericana*, (49), 259-278.
- Ortega, Eliana (2018). Señas para una educación feminista. *Revista Nomadías*, 25, 91 – 100.
- Palestro, Sandra (2016). Androcentrismo en los textos escolares. En *Educación No Sexista Hacia una Real Transformación* (pp. 15 – 24). Santiago: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Platero, Lucas (2018), Ideas clave de las pedagogías transformadoras, en Ocampo, Aldo (coord) *Pedagogías Queer*. Ediciones CELEI.
- Porta, Luis & Yedaide, María (2018). Pedagogías descoloniales y el tiempo propicio para la re-fundación de las narrativas del género. En Bidaseca, K. (Coord.) *Poéticas de los feminismos descoloniales desde el Sur* (pp. 253 - 274). Buenos Aires: Red de Pensamiento Decolonial (RPD).
- Ríos González, Nicolás (2015) “El currículum y los aprendizajes sobre género y sexualidad”. Material del curso "Sexualidades en la escuela" impartido en UAbierta, Universidad de Chile.
- Rojas, María Teresa, Riedemann, Andrea, Joiko, Sara, Palma, Josefina, Urrutia, Sofía & Sepúlveda, Ximena (2018). ¿Trabajan las escuelas con un enfoque intercultural?: diagnóstico inicial de escuelas municipales de la zona norte de la Región Metropolitana. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Roldán, Yanina, Failla, Sebastián, & Hermida, Maria Eugenia (2019). Géneros disidencias sexuales y Descolonialidad en Ciencias Sociales. De problemas sociales a perspectivas críticas. *Actas De Las II Jornadas De Sociología UNMDP: La Sociología Ante Las Transformaciones De La Sociedad Argentina*.
- Schild, Verónica (2016). Feminismo y neoliberalismo en América Latina. *Revista Nueva Sociedad*, 265, 32 – 49.
- Stefoni, Carolina, Stang, Fernanda & Riedemann, Andrea (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 185, 153 – 182.
- Taborda, Julieth (2017). Feminización de las pedagogías vs Pedagogías feministas: Posibilidades para construir caminos libertarios. Licenciatura. Universidad de Antioquia. *Revista Nacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6, 81-95.
- Toro, Karla, Olivares, Rosario, Schneider, Emilia, Verdejo, Valeria & Cabezón, Camila (2019). Educación con equidad de género no es educación no sexista. Disponible en: <https://radio.uchile.cl/2019/02/07/educacion-con-equidad-de-genero-no-es-educacion-no-sexista/>

- Troncoso, Lelya, Follegati, Luna, & Stutzin, Valentina (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-15.
- Villalobos, Cristóbal. (2015). El rol de la Intervención Social en el sistema escolar chileno. Una reflexión del aporte del Trabajo Social a la educación integral e inclusiva en el marco de la reforma. *Revista Intervenciones*. 4. 56-62.
- Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. & Walsh, C. (Eds). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.
- Walsh, Catherine (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En Walsh, C. (Ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir Tomo I* (pp. 23 - 68). Quito: Abya Yala.

6. ANEXOS

6.1. Diarios de Campo talleres obligatorios y voluntarios para estudiantes.

<u>Sistematización Taller “Roles de Género”</u>	
Curso: 1°A	Fecha y Hora: Lunes 19 de agosto, 13:55 a 15:25
Descripción de la dinámica (metodología): Para empezar nos volvimos a presentar de forma muy breve con los alumnos. Luego se dio paso a la proyección de tres extractos de diferentes capítulos de la serie animada Los Simpsons, a través de los cuales se pretendía evidenciar situaciones de sexismo y resistencia, de manera lúdica y cercana para los estudiantes.	

Con el objetivo de que los/las/les estudiantes sean capaces de identificar los estereotipos y roles de género que permean en nuestras construcciones mentales en torno a la perfección de los/las/les sujetos. Es que se propuso una actividad con modalidad grupal, en la cual los alumnos se reunieron en grupos de 6 personas aprox. donde una vez reunidos, se les asignaba la construcción de un ser que podía ser un hombre, una mujer o una persona intersex. Lo anterior se tenía que representar a través de un collage con revistas que les fueron proporcionadas por nosotros. Además existían unas preguntas que guiaban tanto la construcción del collage así como la discusión entre los estudiantes. Las preguntas ya mencionadas eran: *¿Cómo es dicha persona física y psicológicamente? ¿Cuáles son sus gustos/? ¿Qué objetos la identifican? ¿Cuáles son sus metas de vida? ¿En qué se proyecta?*

Finalmente de la actividad anterior, organizamos una pequeña exposición por grupo sobre su collage y que le contarán al resto del curso sobre el proceso, y las características obligatorias que se les pedían. Guiando siempre la reflexión hacia el tema de los estereotipos y la perspectiva de los estudiantes sobre el tema. Como grupo decidimos llevar el video de Chimamanda Ngozi "El peligro de una sola historia", que se había establecido en la planificación, pero mantenerlo como "plan b", en caso de que algo no estuviera funcionando con la reflexión. En este caso no se utilizó.

Apreciaciones generales: En primer lugar, hubo un interés en comentar los videos sobre los simpson presentados, agradeciendo lo claros que eran estos para mostrar los estereotipos de género. Posteriormente, la actividad grupal funcionó bien pero se alargó el tiempo en que estos realizaron la parte práctica de recortar y realizar su persona. Finalmente, las reflexiones entregadas por algunxs compañerxs del curso fueron asertivas y con distintas interrogantes sobre lo que ellxs creían, permitiendo conversar sobre la relevancia de no caer en estereotipos que les restringiesen.

Fortalezas: Las creaciones de sus personas dieron la posibilidad de que ellxs reflexionaran sobre las personas perfectas y lo general que son nuestras concepciones sobre lo que es ser un hombre y una mujer.

Dificultades y Desafíos: La extensión del proceso de creación de las personas hizo que el paso a las reflexiones tuviese que acortarse sin profundizarse tanto. Otra de las dificultades que obviamente es un desafío, es una cierta actitud de conocimiento sobre lo negativo de los roles de género y los estereotipos, pero aun así es posible visualizar patrones de cómo nos comportamos generizadamente. En este sentido, creemos relevante poder orientar de mejor manera cómo visibilizamos los estereotipos sin volverlos netamente a los gustos o algo meramente estético, sino cómo éste organiza nuestras vidas.

Temáticas emergentes: Corporalidades no cisgénero, relación entre las aspiraciones de vida y nuestras experiencias generizadas, vínculos entre mujeres (esto por la anécdota de ver si dos mujeres dibujadas podían ser amigas)

Curso: 1°B

Fecha y Hora: Viernes 23 de agosto, 13:55-15:25

Descripción de la dinámica (metodología): Con el objetivo de que los/las/les estudiantes sean capaces de identificar los estereotipos y roles de género que permean en nuestras construcciones mentales en torno a la perfección de los/las/les sujetos, es

que se les propuso como actividad grupal construir un hombre/mujer/persona sin género a través de un collage con revistas que les fueron proporcionadas, teniendo en cuenta tres preguntas que guiaran su trabajo: *¿Cómo es dicha persona física y psicológicamente? ¿Cuáles son sus gustos/? ¿Qué objetos la identifican? ¿Cuáles son sus metas de vida? ¿En qué se proyecta,* las cuales debían responder al momento de presentar su collage.

Previo al desarrollo de la actividad misma, se proyectaron tres extractos de diferentes capítulos de Los Simpson para evidenciar el sexismo y la resistencia a estas en distintos ejemplos audiovisuales. En este ejemplo fue interesante cómo para varias niñas fue muy claro lo que Lisa y Marge representaban y buscaban plantear desde sus roles y visiones lo que es ser una mujer y cómo ampliaban esa categoría.

Finalmente, se planeaba realizar reflexiones en torno a los estereotipos que surgieran al momento de las exposiciones de los estudiantes, para terminar la actividad con el vídeo de Chimamanda Ngozi “El peligro de una sola historia”.

Apreciaciones generales: Se prestó atención a los materiales visuales que presentamos, además existió un interés en participar de la actividad grupal. Esta actividad nos permitió manejar de mejor manera lo que queríamos reflexionar ya que eran ellxs mismxs quienes construían las representaciones sobre los sujetos que les indicamos.

Fortalezas: Como fortalezas se puede destacar la disposición de los/las/les estudiantes a participar en las actividades, tanto en el desarrollo de los collages como en la presentación. Además, la dinámica grupal nos aportó ya que pudimos ir personalizando y profundizando ciertas cuestiones que lxs estudiantes tenían como dudas o nosotros queríamos orientar, un ejemplo de eso fue cuando les indicábamos que podían agregar palabras u objetos que le gustaba a su persona, teniendo como resultado imágenes de gustos característicos de ciertos roles: autos, perfumes caros, etc. para hombres, y maquillaje, etc. para mujeres.

Dificultades y Desafíos: Si bien la actividad se pudo realizar con éxito, y se generó buena participación de los/las/les estudiantes, el inicio de la actividad se vio retrasada por complicaciones en torno al audio y el vídeo, sin embargo esto no representó gran dificultad. Ahora bien, es importante destacar que dado el horario y el día en el que nos tocó realizar el taller, los/las/les estudiantes se encontraban muy cansados, por lo que cualquier elemento distractor que se presentara los hacía perder la atención, esto se vio principalmente en el proceso de recorte de las revistas. Esto nos hizo reflexionar en torno a la posibilidad de recortar las revistas previamente al taller, con cuidado de no inducir el contenido en los collage. También así, fue claro el interés general sobre la importancia de derribar los estereotipos, no logramos guiar algunos que se transversalizaban en sus dibujos o ahondar más en la violencia que se deriva más allá de lo estético y gustos del binarismo.

En esta línea, uno de los desafíos que se nos presenta, es poder introducir el contenido crítico en los talleres. Lamentablemente, y por temas de tiempo, no alcanzamos a proyectar el vídeo de Chimamanda Ngozi, el cuál sería el punto de entrada para las reflexiones más críticas. En este sentido, es fundamental que logremos configurar talleres en los que el contenido crítico no se pierda de vista.

Finalmente, uno de los desafíos que se nos presenta como estudiantes y facilitadores de los talleres, es lograr que los/las/les estudiantes se concentren en las actividades sin caer en actitudes autoritarias.

Temáticas emergentes: En la presentación de los collage, uno de los elementos que más se presentó en la construcción de mujeres/hombres/persona sin género, era la asociación del éxito a la posesión de riquezas y dinero. Si bien los estudiantes lograron reflexionar en torno a ello, determinando que esa noción de éxito es una construcción social, fue un elemento fundamental en los collage.

También fue posible visualizar desconocimiento respecto a la vivencia personal del género desde lo no binario o cisgénero, esto fue posible por los grupos que debían dibujar a alguien sin género. Esto nos da la posibilidad de profundizar en cómo experimentamos el género desde marcos normativos disidentes.

Curso: 1°C

Fecha y Hora: Viernes 23 de agosto, 10:10 -11:20.

Descripción de la dinámica (metodología):

Para empezar nos volvimos a presentar de forma muy breve con los alumnos. Luego se dio paso a la proyección de tres extractos de diferentes capítulos de la serie animada Los Simpsons, a través de los cuales se pretendía evidenciar situaciones de sexismo y resistencia, de manera lúdica y cercana para les estudiantes.

Con el objetivo de que los/las/les estudiantes sean capaces de identificar los estereotipos y roles de género que permean en nuestras construcciones mentales en torno a la perfección de los/las/les sujetos. Es que se propuso una actividad con modalidad grupal, en la cual los alumnos se reunieron en grupos de 6 personas aprox. donde una vez reunidos, se les asignaba la construcción de un ser que podía ser un hombre, una mujer o una persona intersex. Lo anterior se tenía que representar a través de un collage con revistas que les fueron proporcionadas por nosotres. Además existían unas preguntas que guiaban tanto la construcción del collage así como la discusión entre les estudiantes. Las preguntas ya mencionadas eran: *¿Cómo es dicha persona física y psicológicamente? ¿Cuáles son sus gustos/? ¿Qué objetos la identifican? ¿Cuáles son sus metas de vida? ¿En qué se proyecta?*

Finalmente de la actividad anterior, organizamos una pequeña exposición por grupo sobre su collage y que le contarán al resto del curso sobre el proceso, y las características obligatorias que se les pedían. Guiando siempre la reflexión hacia el tema de los estereotipos y la perspectiva de los estudiantes sobre el tema. Como grupo decidimos llevar el video de Chimamanda Ngozi “El peligro de una sola historia”, que se había establecido en la planificación, pero mantenerlo como “plan b”, en caso de que algo no estuviera funcionando con la reflexión. En este caso no se utilizó.

Apreciaciones generales: (que se hizo)

Fortalezas: Como fortalezas se puede destacar la disposición de los/las/les estudiantes a participar en las actividades, tanto en el desarrollo de los collages como en la presentación. Además en este caso, nosotras como expositoras ya habíamos tenido una buena experiencia cuando fuimos a presentar las actividades que realizaremos. El manejo del espacio de la sala también nos ayudó mucho a llegar a la opinión de la mayor cantidad de estudiantes y pudimos guiar la reflexión sin mayor dificultad.

Dificultades y Desafíos: Un desafío que se presentó y con el cual no contábamos, fue el tema de que ese Viernes 23 de Agosto, en el establecimiento se celebraba el día del técnico profesional, algo muy relevante para la comunidad debido a la modalidad con la que se trabaja en él. Por lo cual, por un acto que conmemoraba lo anterior, perdimos parte de la clase, 40 minutos aprox., algo que no esperábamos y que afectó sobre todo en los tiempos que se manejaban para la reflexión en conjunto con los alumnos. Además ese día los cuartos medios tenían actividades recreativas que involucraban a casi todos los docentes pero no a el resto de los alumnos del establecimiento, algo que al principio tenía inquietos a los estudiantes, pero que con el paso de los minutos disminuyó y no influyó de gran manera en el desarrollo del taller. Fuera de todo lo anterior, el comportamiento de los alumnos fue fundamental para poder aprovechar de mejor manera los pocos minutos que ahora teníamos. De hecho, debemos decir que fueron muy respetuosos, incluso con algunos problemas técnicos que tuvimos con el audio de los videos. Su buena disposición hizo más ameno el ambiente, e incluso uno de los alumnos puso música (con un volumen moderado) que ayudó a que todos nos relajáramos un poco más, y se logró una interacción más distendida, donde se pudo entablar conversaciones entre nosotras como interventoras y los estudiantes, acerca del tema del taller, así como de otros temas sobre sus gustos, intereses musicales, observaciones sobre el material dispuestos, etc.

Temáticas emergentes: Los grupos de estudiantes que debían representar a alguien intersex fueron los que más consultaban al principio y también fue en esos grupos donde existía más debate entre sus miembros para construir la imagen y cumplir con la actividad. De hecho muchos dijeron que si les preguntaban podían deducir que era pero que se les hacía complejo visualizarlo con imágenes para otros. También, se dio mucho que la descripción física de hombres, mujeres e intersex partía diciendo que era delgada, algo que entre los mismos estudiantes causó ruido y se produjo debate al interior de la sala, donde incluso uno de los niños dijo “los gorditos nos sentimos mal” algo que causó un silencio total en la sala y los dejó pensando, lo que dio espacio a comentarios con quienes estaban sentados más cerca. El concepto de buena vida muy asociado al éxito laboral, algo que causó debate, entre quienes creían fundamental ir a la universidad luego del colegio y quienes decían que por algo estaban en un colegio técnico profesional y que las personas que querían ir a la universidad tal vez deberían estar en otro establecimiento. Este último tema, no es fundamental en los temas de nuestros talleres pero si lo tendremos en consideración para posibles diálogos con los alumnos. Por último, la mayoría de los hombres creía que la ropa si tiene género mientras casi la totalidad de la mujeres decía que no, algo que creo un fuerte diálogo en la sala donde por ambos lados se daban ejemplos y justificaciones. Y sobre el material ellos mismos pudieron darse cuenta de que las revistas habían influenciado en el desarrollo de la actividad ya que, como salía solo gente delgada, todos construyeron gente delgada y como solo salían hombres y mujeres con imágenes muy totalizantes sobre ambos, a los que les tocó construir a alguien intersex tuvieron que ingeniarse más para buscar ropa, caras, partes del cuerpo, etc. que cumplieran con lo que ellos querían mostrar.

Curso: 1ºD

Fecha y Hora: Viernes 23 de agosto, 11:30-13:10

Descripción de la dinámica (metodología):

Para empezar nos volvimos a presentar de forma muy breve con los alumnos. Luego se dio paso a la proyección de tres extractos de diferentes capítulos de la serie animada Los Simpsons, a través de los cuales se pretendía evidenciar situaciones de sexismo y resistencia, de manera lúdica y cercana para los estudiantes.

Con el objetivo de que los/las/les estudiantes sean capaces de identificar los estereotipos y roles de género que permean en nuestras construcciones mentales en torno a la perfección de los/las/les sujetos. Es que se propuso una actividad con modalidad grupal, en la cual los alumnos se reunieron en grupos de 6 personas aprox. donde una vez reunidos, se les asignaba la construcción de un ser que podía ser un hombre, una mujer o una persona intersex. Lo anterior se tenía que representar a través de un collage con revistas que les fueron proporcionadas por nosotres. Además existían unas preguntas que guiaban tanto la construcción del collage así como la discusión entre los estudiantes. Las preguntas ya mencionadas eran: *¿Cómo es dicha persona física y psicológicamente? ¿Cuáles son sus gustos/? ¿Qué objetos la identifican? ¿Cuáles son sus metas de vida? ¿En qué se proyecta?*

Finalmente de la actividad anterior, organizamos una pequeña exposición por grupo sobre su collage y que le contarán al resto del curso sobre el proceso, y las características obligatorias que se les pedían. Guiando siempre la reflexión hacia el tema de los estereotipos y la perspectiva de los estudiantes sobre el tema. Como grupo decidimos llevar el video de Chimamanda Ngozi “El peligro de una sola historia”, que se había establecido en la planificación, pero mantenerlo como “plan b”, en caso de que algo no estuviera funcionando con la reflexión. En este caso no se utilizó.

Fortalezas: Una de las fortalezas a destacar y que apareció debido a que el curso era bastante inquieto, fue entender y respetar el rol que cada una desempeñaba mejor al interior de la sala de clases, es decir, había una de nosotras que era mejor ahondando en la parte psicológica de los alumnos y prestaba más atención aquellos que querían ser escuchados por problemas que escapaban a la temática del taller pero nos terminaron ayudando a entender un poco porque se comportan inquietos o se negaban a participar. Otra de nosotras se preocupó por la parte logística, en cuanto a, mantener a les niñez dentro de la sala, ver que los materiales estuvieran repartidos de manera equitativa, así como que su uso fuera el adecuado y respetar los tiempos para mantener el orden de la actividad planificada. Y otra de nosotras, se encargó más de ir verificando cómo trabajaban los grupos, que se cumplieran los objetivos de la actividad, se preocupó de responder algunas dudas más precisas, etc. Cabe mencionar que todas pudimos estar en algunos de estos roles en algún momento de la clase, pero poco a poco estos roles fueron asumidos por separado por parte de cada interventora y resultó bastante bien para poder llevar a cabo el taller.

Dificultades y Desafíos: Un desafío que se presentó y con el cual no contábamos, fue el tema de que ese Viernes 23 de Agosto, en el establecimiento se celebraba el día del técnico profesional, algo muy relevante para la comunidad debido a la modalidad con la que se trabaja en él. Además ese día los cuartos medios tenían actividades recreativas que involucraban a casi todos los docentes pero no a el resto de los alumnos del establecimiento, algo que al principio tenía inquietos a los estudiantes, ya que querían seguir en recreo para poder ir a observar qué estaba pasando. De hecho esto último hizo

que a ratos algunos estudiantes quisieran fugarse de la sala, pero que gracias a otros estudiantes y al trabajo de nosotras conteniéndolos, se pudo resguardar que todos se mantuvieran dentro de la sala. Este curso estuvo bastante inquieto y dejó a la vista conflictos entre ellos, que afectaba en actividades como la que nosotras íbamos a realizar. Es más, luego de ver los videos se dio paso a un debate que generó un momento bastante tenso entre alumnos y alumnas sobre el rol de la mujer, el machismo y sus proyecciones a futuro, algo que aunque pudimos controlar llamó nuestra atención por lo agresivas que eran con sus palabras tanto de parte de mujeres como de hombres.

Además hubieron 3 personas que no quisieron participar (2 niños y 1 niña), donde al preguntarles sus razones una de las personas indicó que era por problemas con el resto del curso y que por lo tanto no la iban a acoger en ninguno de los grupos de trabajo. A las 3 personas recién mencionadas se les respeto su decisión y sus razones y de hecho no presentaron ningún problema de comportamiento y escucharon atentos cuando fue la reflexión grupal.

Para finalizar, creemos que aunque existió participación y la actividad se logró, la reflexión posterior no tuvo gran profundidad y creemos que puede resultar que se pierda el hilo de lo conversado más fácilmente que en otros cursos, por lo que sería importante buscar darles alguna continuidad a los temas entre taller y taller. Así como también, poner más atención al trato entre ellos.

Temáticas emergentes: Un tema que creemos debemos poner mayor atención es a el trato que se dan entre ellos, debido a que sus palabras a veces eran bastante violentas, considerando que pasan la mayor parte del día juntos, de hecho un concepto que causó gran controversia fue cuando un grupo de trabajo compuesto en su totalidad por hombres tuvo que diseñar a la mujer perfecta y entre su descripción se leía el concepto de 50% sutra, algo que nosotras preguntamos qué significaba y porque lo ponían ahí, y que mientras los hombres se reían y avalaban el concepto, gran parte de las mujeres se molestó o expreso que no era adecuado.

Por lo que creemos importante por un lado buscar momentos que ayuden al respeto entre ellos, hacerlos entender que las palabras construyen la realidad en la que se desenvuelven y que es su tarea mejorar el ambiente. Así como también, buscar actividades de meditación y reflexión que los ayuden a concentrarse en el taller y aprovechar de mejor manera instancias como las que ofrecen estos talleres.

Sistematización Taller “Autocuidado, amor y amistad”

Curso: 1º A Fecha y hora: Lunes 30 de septiembre 13:55 a 15:25

Descripción de la dinámica (metodología): Para comenzar la actividad se realizó una retroalimentación del taller anterior de estereotipos. Luego se dio inicio a la actividad del día, la cual consistía en un bingo, específicamente “El bingo de las 3 A”, por Autocuidado, amor y amistad, en donde habían frases que hacían referencia a estos tres temas, tales como “*cuido mi cuerpo*”, “*me arreglo para mi mismx y no para lxs demás*”, “*los celos son parte del amor*”, etc. Allí, las y los estudiantes debían marcar al comienzo 8 frases con las que se sintieran más identificadas/os para poder jugar al bingo. Una compañera de taller sacaba al azar una de las opciones y la decía para todo el curso, y si algún estudiante la tenía marcada con anterioridad, tenía un punto en el bingo.

La idea era ir cuestionando las frases del juego, preguntándole a las y los estudiantes por qué habían marcado esa opción, qué significaba para ellas/os o por qué no la habían escogido. Finalmente, quienes tenían los 8 puntos “ganaban” el bingo, aunque no había premios para no fomentar la competitividad entre estudiantes.

Apreciaciones generales: En primer lugar, se notaba que el curso estaba más inquieto de lo normal por lo que fue más complicado darle curso a la actividad y que esta siguiera un ritmo estable. Por ende, fue un poco más difícil de lo normal hacer el taller. En relación a esto, las y los estudiantes en un principio no se interesaron mucho por la dinámica del bingo, comentando las frases de este entre ellos muy poco y dificultando la actividad haciendo bromas o no prestando atención. De todos modos, sí había un grupo menor de estudiantes que se lo tomaron en serio e intentaban participar de la discusión con nosotras.

Fortalezas: La principal fortaleza fue que, a pesar de todo, como teníamos experiencia en talleres anteriores y habíamos estado con este curso antes, pudimos llevar a cabo gran parte de la actividad y potenciar a las y los estudiantes que se mostraban interesados, esto a través de preguntarles su opinión acerca de los temas del bingo y/o invitándoles a participar del taller voluntario que estamos realizando después de clases.

Dificultades y desafíos: La principal dificultad fue lo inquieto e hiperactivo que estaba el curso ese día, dificultando la actividad, que se escuchara nuestra voz y, por ende, que entendieran las instrucciones. También, el poco apoyo que existió de parte de profesores y/o directiva para ayudarnos a calmar al curso. Y, por último, el mal uso que hicieron las y los estudiantes de las lentejas que les dimos para jugar al bingo, ya que las usaron para jugar y molestar al resto de sus compañeros, quedando la sala sucia y teniendo que barrer posteriormente. De allí que uno de los principales desafíos para el último taller que queda con este curso sería el apoyo más presente de parte de algún docente o la directiva del establecimiento, además de nosotras planear una actividad que ayude también a motivar y usar la hiperactividad e inquietud de las y los estudiantes para participar en una nueva dinámica de taller.

Temáticas emergentes: A lo largo de este taller se notó mucho que las voces masculinas se escuchaban y dominaban sobre las femeninas entre las y los estudiantes, ya que muchas veces las compañeras querían opinar acerca del tema pero los compañeros varones “no lo permitían” ya que ellos siempre hablaban más fuerte o hacían más ruido, dificultando la discusión.

Sistematización Taller Voluntario “Conversando sobre sexismo”

Curso: Estudiantes de 1ero, 2do y 4to medio **Fecha y Hora:** Lunes 19 de agosto, 15:30 a 17:30

Descripción de la dinámica (metodología): Como primera sesión del taller voluntario, se realizó una actividad inicial que tenía por objetivo presentarse entre todas las personas que asistieron. De esta manera, se llevaron diversos objetos pequeños en donde cada unx elegía alguno que le gustara o represente en el sentido que ellxs estimen conveniente.

Luego de la presentación, se pasó a la actividad principal que consistía en una ruleta donde habían dos partes, una contenía las palabras insulto, piropo, etc., y la otra el contexto, carrete, calle, casa, etc. Cada estudiante debía girar la ruleta y decir algo que hayan vivido o escuchado respecto a lo que les aparecía. Esta metodología iba rotando con la idea de que nos detuviésemos en algunas experiencias o conversaciones que surgieran en la conversación.

Fortalezas: Se logra destacar el interés del grupo por conversar respecto a estas dinámicas, como también el vínculo previo que tienen lxs estudiantes entre ellos, lo que hace que se desenvuelva todo en un espacio más cómodo. La dinámica de la ruleta dio paso para varias conversaciones de lxs estudiantes, sobre intereses académicos, experiencias personales, y experiencias en el contexto educacional. Varias de ellas nos mostraron ciertas características de lxs estudiantes, quienes habían vivido situaciones de discriminación pero también de conocimiento y resistencia frente a la violencia de género.

Dificultades y Desafíos: Como dificultad se presenta que lxs estudiantes se interrumpen constantemente para dar su opinión, lo cual dificulta que lxs más tímidxs logren hablar por completo. El conocimiento descrito en las fortalezas da la posibilidad de profundizar y organizar dinámicas y reflexiones con otro tipo de saberes que les pudiesen interesar.

Temáticas emergentes: Como temática emergente, a lxs estudiantes les gustaría hablar respecto a ciencia y religión, drogas, aborto y feminismos en general. A su vez, se interesan por actividades que impliquen contenido audiovisual.

6.2. Diarios de Campo Sesiones profesores/as y funcionarios/as

TALLER N° 2: ¿CÓMO AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN NO SEXISTA?

Fecha: miércoles 25 de septiembre, 2019
17.30

Hora: 15.30 –

Equipo: Prof. Lelya Troncoso – Estudiantes: Javiera Cubillos, Karina Guerra, Melissa Ledezma y Rocío Gallardo.

Descripción general del taller:

El objetivo del taller fue principalmente favorecer la reflexión y el diálogo entre los docentes, en relación a su rol y el de la educación y/o escuela en la construcción de una educación no-sexista. Se trabajó con un PPT inicial, el cual tenía por objetivo encuadrar la actividad entregando algunas preguntas claves para las discusiones y explicitando algunas condiciones para favorecer un buen trabajo. La actividad propiamente tal consistió en organizar 5 grupos de 5 personas, a los cuales se les entregó un sobre con diversos documentos para analizar. Los documentos eran: relatos experienciales de profesores y estudiantes, imágenes publicitarias o referentes al sexismo, noticias y fragmentos o citas de algunos textos relevantes para las pedagogías feministas interseccionales. Posteriormente se realizó una plenaria, donde cada uno de los grupos debía exponer brevemente sus reflexiones surgidas en la conversación.

Apreciaciones por grupo

Grupo 1 (Javiera Cubillos):

El grupo estaba conformado por 5 docentes, 3 de los profesores de las áreas de historia, dibujo técnico, mecánica y 2 profesoras de las áreas de matemática y lenguaje. Al iniciar la conversación, se dispuso todo el material sobre la mesa, y se les pidió a los docentes que revisaran el material y de manera libre pudieran escoger algunos de ellos y comentar

al respecto. La selección de los documentos fue un tanto lenta, en tanto al comienzo solo miraban el material desde lejos, sin realizar comentarios. Una vez comienzan a escoger algunas imágenes y noticias, comenzaron a salir algunos temas recurrentes en torno a las imágenes, tales como la discusión en torno a lo que busca o debiese buscar el feminismo, compartiendo muchos de ellos el propósito de la igualdad, teniendo como base el principio de igualdad de derechos entre hombres y mujeres, “puesto que todos somos iguales”. En este mismo sentido se comenta acerca de algunos valores o hacia todas las personas, “respetando las diferencias”.

Respecto de esta temática, si bien todos comparten un discurso común respecto de los derechos humanos, existen opiniones variadas respecto de la igualdad y la diferencia, los cuales parecen ser argumentos centrales en el foco del respeto. Así mismo un profesor comenta en torno a las diferencias biológicas de cada género, las cuales serían centrales para él, para identificar las labores de cada uno (no, en un sentido de asignación de ciertos roles, sino de aspectos naturales de cada uno, según lo comentado por el profesor).

Un elemento central para discutir para uno de ellos tiene relación con el privilegio de los hombres por sobre las mujeres, en el cual, el reconocimiento de esos privilegios vendría a ser central como un primer paso para trabajar el sexismo. En relación a ello, también se generó una discusión en torno a una tradición machista clara desde hace años, la cual a criterio de todos ha ido avanzando de manera positiva para las mujeres, quienes tendrían mayores oportunidades que antes. Aquí el relato acerca de los avances del tema, en relación a poder discutirlo y también a avances relacionados con sueldos, oportunidades laborales, cuidados del hogar y los niños e igualdad entre hombre y mujeres, es un relato común, sin embargo, las opiniones respecto de las posibilidades de realizar un cambio radical son muy variadas. Mientras para algunos es imposible cambiarlo todo, y resultaría un trabajo de años, para otros el cambio es posible en la medida en que todos colaboremos en ello.

Si bien se intenta llevar la discusión al plano de la educación y sus experiencias en este, no se reconocen mayores problemas en la institución, ni tampoco por parte de los docentes, quienes, a criterio de ellos, están muy abiertos al cambio. El problema del sexismo, lo sitúan principalmente en una construcción social, que va mucho más allá de las prácticas que realizan como docentes, en tanto el problema es una estructura patriarcal y machista que se ha enseñado desde las casas, las cuales “los estudiantes” replican en los colegios. En esta temática se visualiza un problema general para la gran mayoría de los docentes, el cual tendría relación con la pérdida del respeto y el modo en la “juventud” vive actualmente su vida. Si bien la mayoría de los docentes niega la posibilidad de ejercer prácticas machistas y sexistas tanto en su vida cotidiana como en el espacio escolar, en muchas de las experiencias que analizamos a lo largo de la discusión, se generan opiniones y comentarios que contradicen a mi juicio la imposibilidad de estas prácticas.

La gran mayoría de los participantes no reconoce prácticas propias, ni de los demás docentes en la construcción de una educación sexista, y si bien reconocen también la necesidad del feminismo en la educación, plantean algunas dificultades para implementar una educación no sexista en sus prácticas docentes, tales como el enfrascamiento del feminismo en un “ambiente privilegiado, de élite y universitario” y su dificultad para bajar a las clases populares, la cultura y sociedad patriarcal, las estructuras y las instituciones.

Grupo 2 (Melissa Ledezma):

La conformación del grupo está compuesta por tres profesoras (matemática, inglés y hotelería), una psicopedagoga y una orientadora. Luego de presentarme y reiterar las instrucciones de la actividad, las invito a presentarse y posteriormente a revisar el material distribuido en la mesa. Lo primero que observan con atención son las imágenes y noticias, deteniéndose a observarlas y leerlas, pero sin opinar directamente sobre ellas, hasta que la profesora de hotelería lee la noticia del alza en las cifras de contagio de VIH en Chile, opinando que es importante atajar eso, que es necesario que se capacite y oriente a los estudiantes en torno a los riesgos del sexo, a través de intervenciones de grupos externos como del ministerio de educación o salud. Ante eso, la orientadora dice que ella está de acuerdo, pero que no le gusta la idea de que sean otros de afuera quienes den la información, sino que los/las profesoras deben ser capaces de capacitar y educar a los estudiantes sobre las infecciones de transmisión sexual o las drogas. Aprovecho esa ventana de oportunidad y les comento que en contraste también hay cifras que informan que la mayoría de los/las docentes no se sienten capacitados para contestar dudas sobre sexualidad. La profesora de hotelería asiente afirmativamente y comenta que ella solo sabe lo que les enseñaron en el colegio y que más allá de eso no se siente capacitada de responder las dudas y consultas de los/las estudiantes, más aún en el contexto de la sala de clases. En esta línea, la profesora de matemática cree que se debería volver a las metodologías antiguas, con el uso de imágenes de shock, porque *“no es lo mismo hablar de ETS que mostrarla claramente”*. La conversación que se genera gira en torno a la problematización de las ETS en el colegio, de que cuando las estudiantes comienzan a pololear los apoderados solo se centran en la prevención del embarazo y no en las ETS. Les pregunto qué les complica de pasar educación sexual en la sala de clase, comentado que quizás sería oportuno cambiar un poco el foco de la educación sexual y avanzar hacia educar en torno a la afectividad, el placer y los límites. Ante ello, la profesora de inglés agrega que para ella es difícil dar clases de educación sexual, porque los estudiantes vienen con esos aprendizajes de la casa, y que los apoderados pueden molestarse con que el colegio enseñe educación sexual que no concuerde sus propios principios *¿Como no ir en contra de lo que enseñan los papás?* Ese escenario provoca que todas comiencen a conversar sobre posibles soluciones y metodologías para llevar a cabo la educación sexual, incluso la psicopedagoga propone que es necesario que la escuela de cuenta del sello de género que los caracteriza como institución a los apoderados, para evitar conflictos posteriores, así como lo hacen con el uso de los teléfonos en la sala de la clase, todas asienten de acuerdo con esa idea.

Después de ello, vuelve a generarse un silencio, por lo que les propongo volver a revisar el material, cuando siguen manteniéndose en silencio, les pregunto por su experiencia de sexismo en el colegio, que como creen ellas que se da en su contexto particular y cómo podrían cambiarlo, ejemplificando con lo generizado de las especializaciones técnicas del colegio. Sin embargo, ellas no los problematizan como tal, insisten en que la elección de las carreras se debe a las habilidades y preferencias de cada estudiante. La profesora de hotelería nos cuenta que la profesora de parvularia le había comentado que una vez un estudiante hombre se especializó en parvularia, pero que fue muy difícil y el niño lo pasó muy mal porque ningún jardín lo aceptaba en las prácticas profesionales y cuando uno lo eligió, tempranamente fue despedido porque un grupo de apoderados se quejó. Le pregunto que cuales fueron las medidas que tomó el colegio, si lo defendió, ante eso la profesora de matemática me responde que los apoderados estaban en su derecho, por la seguridad de sus hijos/as. Vuelvo a insistir sobre las posibilidades de motivar a los estudiantes hombres tengan las posibilidades de ingresar a parvularia,

considerando que son habilidades de cuidado que se han asociado a las mujeres, pero que es un estereotipo de género del cual el colegio podría hacerse cargo, sin embargo, la profesora de inglés responde que cómo van a motivar el ingreso a parvularia si cuando egresen no encontrarán trabajo.

Finalmente, en el plenario quedamos a cargo como estudiantes de guiar la reflexión, sin embargo, se nota mucha resistencia, los grupos se dispersan y hay poca voluntad de exponer, incluso la profesora de matemática revisa pruebas, eso nos pone en una situación muy incómoda, en el que caemos en el error de infantilizarlos para motivarlos en la participación, lo cual es rápidamente corregido por la profesora guía. Dado que mi grupo era el número dos, rápidamente comienzo a nombrar a las profesoras que participaron, con el fin de que se sientan interpeladas, afortunadamente comentan las reflexiones y discusiones que se dieron en el grupo y aportan respecto a posibles soluciones para mejorar la situación. El plenario se tuvo que realizar muy rápido debido a que ya estábamos cerca de la hora de salida de los/las profesores/as, incluso un profesor me señala que debemos apurarnos porque se acerca la hora para irse antes de empezar la plenaria y el profesor de mecánica se retira en plena exposición. Esta situación nos genera una fuerte sensación de incomodidad y frustración, al ser evidente que nuestra presencia no está levantando el interés que esperábamos generara la temática.

En resumen, se evidenció una escasa problematización de la generización de las carreras, no reconocen prácticas sexistas en el profesorado, que en general los conflictos del colegio se deben a un problema de violencia generalizado entre los estudiantes, que responde a la falta de valores como el respeto y la tolerancia, sin identificar ni matizar experiencias específicas de violencia. Problematizan en demasía el reggaetón, culpándolo de la violencia y la sexualización temprana de los/las estudiantes. Sin embargo, es posible observar elementos que posibilitan implementar prácticas no sexistas en el colegio, en tanto se ve apertura ante la posibilidad de utilizar técnicas o ejemplos educativos que realzan la figura de las mujeres o problematizan el sexismo. Como también se observa proactividad en la búsqueda de soluciones a problemáticas específicas como es el caso de los cuestionamientos de los padres ante la educación no sexista.

Grupo 3 (Karina Guerra)

Una de las primeras cosas que noté cuando los docentes se acercaron a la sala fue que el número de participantes había bajado considerablemente, había solo 20 profesores que estaban presentes para ser parte de la actividad. En este sentido, no hubo explicaciones de parte de las personas del equipo coordinador respecto a esta evidente baja concurrencia. Comenzamos la actividad tal como estaba presupuestado y en mi grupo participaron dos profesoras de inglés, un profesor de lenguaje y el psicopedagogo. Me siento con ellos y les pido que se presenten, yo también lo hago y les invito a revisar el material que teníamos preparado. Al principio no hablan mucho, son más bien tímidos. Es una de las profesoras de inglés la que parte hablando sobre temáticas de abuso y violencia hacia la mujer, le llama la atención lo fácil que es no creerles a las mujeres y asumir que ante estas situaciones ellas mienten, realiza variadas críticas al sistema judicial y cómo reproduce estos estigmas, todo esto inspirado en una serie que está viendo en Netflix.

El profesor de lenguaje habla respecto a cómo le interesa formar a sus estudiantes para que puedan criticar y pensar en una transformación social. Critica el neoliberalismo y la forma en que la prensa reproduce discursos e imaginarios machistas. Se posiciona desde sus militancias y trabajos políticos ligados a la izquierda. Dice que no se considera feminista -porque no puede, por ser hombre- pero que está de acuerdo con lo que el movimiento propone. Habla del caso de Nabila Riffo y la manipulación comunicacional sexista. También comenta lo difícil que es hacer reales cambios a nivel institucional porque la misma empresa que hay detrás del colegio está regida por las reglas del mercado y permeada por estas ideologías. Comenta que, por ejemplo, de parte del colegio no existe la posibilidad de que los hombres puedan optar por la especialidad “técnico en parvularia”, cosa que me llama profundamente la atención. El psicopedagogo comenta que eso no es culpa del colegio, que es porque ningún jardín aceptaría hombres técnicos parvularios, y que, por ende, les sería muy difícil encontrar un lugar donde ellos puedan hacer su práctica. Aun así, el profesor de lenguaje reitera que no existe una intencionalidad y voluntad de realizar estos cambios de parte de la empresa, que por lo mismo existen solo hombres en el curso de mecánica, que esto hace que se reproduzcan los roles de género tradicionales.

La profesora de inglés que habló antes se toma de la palabra para hablar de la especialidad de “Hotelería”, dice que el mundo de la hotelería es muy abierto de mente, que hay muchos homosexuales en este rubro y que los estudiantes se sorprenden. A su vez critica que existan carreras u ocupaciones ligadas a los roles de género. El psicopedagogo también está de acuerdo con esta crítica, comenta que cuando él estudió su carrera lo estigmatizaban mucho por dedicarse a una labor femenina. Yo me sumo a esos comentarios y les pregunto si han considerado que estas ocupaciones feminizadas suelen menospreciarse y precarizarse más que las masculinizadas, donde por ejemplo ingeniería y medicina tienen mejores ingresos y están más valoradas. Todxs asienten ante esta intervención y comentan un poco más sobre el tema.

El profesor de lenguaje comenta algo respectivo a uno de los insumos que corresponde al relato de una estudiante sobre los malos tratos de un profesor mayor. Frente a ello expresa que es cierto que hay que comprender los tiempos en lxs que muchxs profesorxs fueron socializados. Esto lo dice como forma de justificar las prácticas sexistas que reproducen generaciones más antiguas de profesionales. Frente a ello le comento que me parece interesante lo que plantea pero que yo considero que no hay que subestimar la capacidad de lxs personas de otras generaciones de poder comprender estos temas. Sobre todo, porque lxs feminismos son movimientos que, si bien han adquirido mayor tematización mediática últimamente, han estado presentes en tiempos pretéritos (por ejemplo, en dictadura). También le comento que mi mamá es profesora y está a un par de años de jubilarse -es decir, que es mucho mayor que cualquiera de las personas de ese grupo- y que siempre ha estado abierta a recibir todo lo relacionado a feminismo, independiente de su generación.

Otro tema interesante es respecto a un estudiante trans que se cambió de colegio, varios de ellxs dicen que no tenía problemas y que el hecho de que se haya cambiado de colegio fue fortuito. Posterior al término de la sesión, mi otra compañera me dice que en su grupo se comentó que este estudiante tenía depresión y la pasaba sumamente mal por la violencia que vivía en función de su identidad de género y que como institución no pudieron responder bien a esta contingencia.

En general la conversación no apasiona tanto entre los participantes. El profesor de lenguaje es el que más habla, sin embargo, se autocensura y pide perdón por tomar siempre la palabra. Hay momentos incómodos en que nadie dice nada más y yo intento abrir otros temas para que puedan reflexionar de sus prácticas cotidianas, para que no se queden en la crítica al sistema o a lxs estudiantes y puedan ver cómo reproducen prácticas sexistas, o cuáles son las agencias que se permiten en la sala de clases. No sale mucho sobre esto. Todxs (excepto el psicopedagogo) comentan que son profesores jefes, que tienen mucha tarea, pero que lxs estudiantes enriquecen su labor cotidianamente. Me llama la atención que el profesor de lenguaje comenta que él no siempre se llevaba bien con el curso del que es profesor jefe porque tiende a ser estricto, se siente como un padre. Le pregunto qué opina de posicionarse desde ese lugar y me dice que es inevitable, me pregunto para mí misma respecto a la forma en que asociamos el rol paternalista a una figura autoritaria y seria.

Cuando les digo que hay que hablar de las discusiones al resto de los grupos, todxs se descartan y dicen “ya, que hable el simón” (profesor de lenguaje). Tengo la sensación de que no hay mucha disposición a dejarse interpelar, o a salirse de las reflexiones más cómodas respecto al sexismo. Pienso que con otras preguntas podríamos haber intencionado más que pensarán sus propias prácticas docentes, pero sigo sin tener claro de qué forma podríamos motivarlos y capturar su atención. Considero que mucho de esto tiene que ver con la forma en que los docentes se ven precarizados laboralmente, el cansancio y el agotamiento, así como la posibilidad de que esto sea solo más trabajo, una actividad con la que hay que cumplir. Por otro lado, noto las tensiones entre el equipo coordinador y el resto de los docentes, por lo que comentan ciertos profes, pero también por la forma en que se desarrolla el plenario.

En el plenario, nadie quiere hablar. Fue un poco incomodo estar paradas al frente esperando a que alguien quisiera participar. Mis compañeras mencionan el nombre de ciertas personas de sus grupos y les preguntan si pueden compartir lo que dialogaron, varixs de ellxs responden que no. Finalmente, cada grupo presenta a grandes rasgos lo conversado y Lucas -el psicólogo del colegio- habla del compromiso docente que requiere implementar la educación no- sexista, habla fuerte y dirigiéndose a lxs profesorxs porque entre ellxs varixs no prestan atención y conversan riéndose sin prestar atención al diálogo que intentamos generar.

Grupo 4 (Rocío Gallardo)

Al comenzar la dinámica grupal, en el caso de conformación de mi grupo nos costó un poco comenzar ya que había una profesora que no quería acercarse a trabajar a la mesa donde nos ubicamos, ella se encontraba al otro extremo de la sala recortando unas revistas y cuando yo indicaba su número (4) ella no miraba a nuestra dirección. Después de unos minutos tomó una silla y se acercó de mala gana, su cara era muy seria, incluso molesta, se cruzó de brazos y miraba hacia el piso. Para iniciar nuestra sesión me presenté ante el grupo y les pedí que me contarán también quiénes eran. El grupo con el cual trabajé estaba conformado por 4 funcionarias/os: una profesora de educación parvularia, una profesora de historia, la coordinadora, y el psicólogo. Al igual que la profesora de historia, la profesora de Ed. Parvularia mostraba una actitud de desinterés y hablaba constantemente por chat en su celular. Cuando dispuse los materiales de la carpeta sobre la mesa y les comenté que los revisaran como ellas/os estimaron conveniente, ella me indicó que se retiraría antes, de todas formas, insistí en que participara lo que más pudiera, aunque fuera breve su presencia. Si bien la profesora de

historia se había mostrado desganada, leyó todos los materiales y sonreía y rallaba algunas hojas que parecían interesarle más. La coordinadora y el psicólogo también guardaban hojas que les resultaban significativas, y solo la profesora de parvularia observó algunas cosas sin mostrar reacciones importantes. El material se hizo quizás mucho para pocas personas por lo que costaba un poco ordenarlo, y yo intenté ir rescatando los papeles que quedaban más abajo para que también circularan y no se perdieran, sobre todo las imágenes y noticias.

En general el grupo mostró mayor atención por algunas citas respecto a pedagogías críticas y problematización del sistema educativo tradicional, y sobre todo destacaron la imagen en que se ilustraba una sala donde los estudiantes eran pedazos de tronco y los profesores las hachas que los moldeaban exactamente a todos por igual. Una vez que todas/os revisaron todas las hojas, les pedí que compartiéramos cuáles les habían llamado más la atención. Comenzó la profesora de historia muy angustiada comentando que en realidad nadie quería venir al taller, que partiendo de ahí era un tema que no causaba mayor interés: *“cuando supimos que la capacitación era de esto se fueron la mitad de los colegas, nosotros ya sabemos estas cosas, eso ya está más que claro acá, si ya lo sabemos”*. Hubo un silencio incómodo y el psicólogo y la coordinadora intercambiaron miradas de reproche. La profesora de historia continuó señalando que le había causado mucha angustia e identificación ver la imagen de la sala y los troncos ya mencionada, dijo que sentía que reflejaba tal cual como era la educación en el colegio y que le recordó mucho algo que le había pasado hace poco: contó que en su clase de historia ella estaba pasando contenidos sobre la Dictadura en Chile y que hizo mucho énfasis en los procesos revolucionarios y de resistencia considerando que para sus estudiantes fue un contenido muy significativo. Posterior a esto, el curso se organizó y en otra instancia de clases -respecto a otra temática- las/os estudiantes le comentaron que les gustaría que ella hiciera cierta modificación porque algunas/os no estaban de acuerdo con lo que ella planteaba. La profesora dijo que le gustó mucho que sus estudiantes le manifestaran su opinión, y lo vinculó con el contenido que les había enseñado sobre organización popular, por lo que sintió que realmente cumplió su objetivo pedagógico. Sin embargo, otros profesores del colegio se enteraron, y un colega en un recreo le hizo un comentario negativo respecto al comportamiento de sus estudiantes, diciéndole que *“por culpa de que pasaba esos contenidos los chiquillos se portan mal y creen que pueden hacer lo que quieren”*. La profesora de historia quedó muy afectada por la situación y se podía notar su angustia mientras contaba esta historia. En este mismo momento la profesora de educación parvularia se levantó muy molesta de su silla, agarró sus cosas y pasó por encima del resto del grupo retirándose de la sala rápidamente. Todos quedamos en silencio, y la profesora de historia dijo *“debe haberle molestado lo que dije”*, la profesora no volvió a regresar hasta terminada la actividad.

Para continuar la conversación, les consulté si alguien más quería contar que más les pasó con los materiales. El psicólogo pidió la palabra y leyó los apuntes que tenía en su cuaderno, hablando de la importancia de que este colegio se abriera a incorporar nuevos enfoques como el de género y que esa apertura era clave para generar cambios innovadores. Le rebatió a la profesora de historia que realmente en este colegio ellos fueran como la imagen de los troncos y hachas, indicando que él consideraba que el colegio era mucho más flexible que en otros espacios y que los profesores tenían libertad de decir lo que quisieran. Comenzó a preguntarle qué profesor era el que la había criticado, y le decía que él pensaba que eso era algo puntual, no algo que caracterizara al colegio, y que todos sabían que había gente *“que estaba perdida”* y que no había que hacerles caso. Salomé agregó que a ella también le había hecho ruido esta imagen, que

ella reconocía que se sentía como un hacha moldeando troncos “pero no una tan afilada”, comentó que en esa imagen también veía mucho potencial porque la educación era tan importante que el poder moldear a estudiantes también significaba que podía hacerse para bien, que podían hacerse cambios importantes y terminar entonces con algunas relaciones dañinas. También respecto a la situación contada por la profesora de historia, Salomé se refirió a que los conflictos con los adultos en el colegio a veces parecían ser mucho más abrumadores que con las/os estudiantes. Que costaba mucho tener discusiones productivas y realmente escucharse entre ellas/os, mucha gente no estaba dispuesta a dialogar y se podían sentir los roces entre ellas/os. El psicólogo también complementó que eran los adultos del colegio los que se resistían más a los cambios que las/os estudiantes, y comenzaron a hablar de un profesor que desconozco riéndose de que era muy problemático y que no tenía solución.

Para continuar la conversación, les pregunté como los interpelaban los materiales en relación con el sexismo en la educación, cómo veían por ejemplo el tema de los contenidos que se pasan en clases, las formas en que se relacionan con sus pares en la escuela, o incluso sobre su vida personal, etc. La profesora de historia comenzó indicando que en realidad el problema estaba en sus estudiantes, que era muy difícil querer cambiarles sus actitudes machistas, sobre todo porque eran fanáticos del reggaetón (los imitaba escuchando música con audífonos y haciendo un gesto como señalando estupidez). Comenzaron a discutir sobre la influencia del reggaetón como principal fuente en que escuchan mensajes machistas, y que era muy grave porque, aunque ellas/os dijeran algo contrario o reprocharan esos mensajes, a las/os estudiantes no les importaba porque esa era la música más significativa. Yo les comenté que me parecía muy interesante cómo identificábamos la reproducción del sexismo en ese ámbito, pero que también había estudios interesantes sobre la relación entre reggaetón y feminismo, por ejemplo, donde las letras no eran absorbidas automáticamente como mensajes sexistas, sino que incluso podían ser motores de empoderamiento en la sexualidad femenina. Comenzamos a conversar sobre el poder que tenía la música o la televisión, porque si eran elementos significativos en las vidas de las/os estudiantes y que, por lo tanto, era importante considerarlo en las clases. Por ejemplo, la profesora de historia contó que incluso ella ahora había incorporado una actividad que consistía en que sus estudiantes crearan una canción de trap sobre la guerra del pacífico *“incluso los dejé que metieran tres garabatos en la letra, porque así es el trap, y a ellos les encanta, y no se dan cuenta de que de verdad están aprendiendo, hasta un estudiante me dijo que si se podía llamar Arturo Trap (risas), y llevan pistas y escriben las letras mientras miran los contenidos del libro de historia, ha salido súper bien”*. En esa misma línea le consulté si entonces ella veía viable hacer otras innovaciones pedagógicas respecto al sexismo, por ejemplo, considerando a las mujeres en la construcción de la historia, y ella respondió que era muy difícil -casi imposible- porque aunque ella lo hiciera, en general solo quedaba como una anécdota aislada, como un caso específico de algunas mujeres y no como parte integral de la historia *“sigue siendo como que las mujeres son objeto de la historia y no sujeto”*, y apuntó a criticar los contenidos que venían mandados desde el ministerio y que el problema estaba en que al final dependía de la voluntad de cada profesor como trabajar el tema. La coordinadora y el psicólogo agregaron que era muy difícil porque además las/os estudiantes tenían muy metido desde afuera las prácticas sexistas, que lo veían sobre todo en sus peleas, como se trataban a garabatos y se insultaban diciéndose “maricón, hijo de puta”, etc. Esto lo identificaban como una de las cosas más graves y difíciles de cambiar, ya que ellas/os se relacionaban así por costumbre. Así también surgieron ejemplos respecto a peleas entre estudiantes, la profesora de historia comentó que un estudiante de su curso se quejaba cada vez que íbamos como equipo núcleo a

trabajar con ellas/os: *“me dice pucha profe ya vinieron ellas a hablar de gays, me da asco”*. El psicólogo se acordó de que este mismo estudiante era el que había acosado constantemente a un estudiante trans el año pasado, *“él y sus amigos dejaron al cabro con depresión heavy, se fue con una depresión enorme, no pudimos hacer nada”*. La coordinadora y la profesora se mostraron sorprendidas y el recalcó que lo violentaban todos los días, que el chico ya no podía seguir en ese lugar.

Después de estos comentarios, intenté direccionar la conversación hacia como ellas/os mismos se veían interpelados por la reproducción de prácticas sexistas. Estuvieron en silencio durante un rato y comenzaron a intentar identificar prácticas sexistas que ellas/os reproducían. El psicólogo reconoció que él tenía un trato diferenciado entre chicas y chicos, que las primeras le causaban más compasión y ganas de protegerlas, mientras que con los chicos no podía desarrollar relaciones cercanas, le causaban distanciamiento. Al contrario, la profesora de historia señaló que a ella le disgustaba mucho tener que atender a chicas, que las encontraba falsas y exageradas y le cargaba verlas llorar, mientras que se llevaba mucho mejor con estudiantes hombres, con los que conversaba fácilmente y les entregaba su apoyo cuando tenía problemas. La coordinadora por su parte compartió lo mucho que la marcó ser el sustento económico principal de su hogar cuando su esposo quedó cesante, y que las principales críticas vinieron de colegas del colegio, y que así ella veía el sexismo en ese espacio. Después de esto, el psicólogo me interpeló directamente preguntándome cómo yo me imaginaba una educación no sexista, cómo creía que debía hacerse, ante esta pregunta me puse muy nerviosa e intenté rápidamente señalar que, en realidad, para mí era difícil considerando que yo no tenía experiencia docente, pero que sí recordaba mucho mi experiencia como estudiante. Comenté que para mí eran clave estas instancias donde realmente nos preguntábamos por las formas en que el sexismo está en nuestras vidas, ya que son cosas que naturalizamos y que nos cuesta cambiar, que eran procesos largos y complejos. Sin embargo, me quedé con la sensación de que me costó poder responder correctamente por los nervios y que podría haber aprovechado de mejor manera esa interpelación.

Para poder finalizar la conversación, les pedí que por favor eligieran a alguien que presentara en el plenario y comenzaron a bromear entre ellas/os ya que nadie quería hablar. La profesora de historia se fue a su puesto original, y el psicólogo y la coordinadora salieron al baño. En general sentí que la sesión salió bastante bien, a pesar de la tensión que hubo en un primer momento y la frustración de la profesora al señalar que no les importaba este taller, su participación fue muy activa e hizo aportes importantes. Considero que quizás faltó lograr una mejor incorporación de materiales más vinculados al sexismo, ya que se aisló un poco el tema y se puso más énfasis a la crisis del modelo educativo tradicional. En general creo que logré guiar la conversación, pero si me puso muy nerviosa y me angustió bastante la disposición inicial de la profesora de historia y la retirada de la profesora de parvularia como muestra importante de los problemas que estaban teniendo entre funcionarias/os.

Plenaria: La plenaria comenzó muy cercano al horario de salida de los/las profesores/as, por lo que se notaba un ambiente ansioso por que la actividad terminara, incluso muchos grupos se separaron y dispersaron por la sala con el fin de estar cerca de sus pertenencias. Sin embargo, al momento de solicitar que cada grupo expusiera las reflexiones y discusiones desarrolladas en la actividad, ningún representante se ofrecía. Eso generó mucha tensión entre nosotras porque se perdió mucho tiempo en motivarlos a participar, lo que podía impedir el desarrollo efectivo del cierre de la actividad y porque

a su vez, veíamos como se reían entre ellos y “peloteaban” la responsabilidad. Incluso Lucas, el psicólogo esbozó muecas de desagrado y cansancio por el comportamiento de los/las docentes. Finalmente debimos recurrir a interpelar directamente a algunos/as miembros/as de los grupos, de los cuales recordamos sus nombres, ya que la espera se estaba haciendo insostenible.

Luego de la interpelación directa, un representante por grupo comenzó a resumir a grandes rasgos las reflexiones realizadas por los grupos, en los que aparecieron elementos como la necesidad de organizarse como profesorado para potenciar el sello de género del colegio y recuperar los valores como el respeto y la tolerancia en el estudiantado a través de actividades que involucraran a la comunidad educativa en general.

Finalmente terminamos la actividad sin realizar un cierre reflexivo, pues ya era evidente la ansiedad de los profesores/as por retirarse del colegio, incluso un profesor se retiró en plena exposición de sus compañeros/as. Lucas, al ver que los profesores comienzan a retirarse cuando aún nosotras seguíamos hablando, se levanta y apela al compromiso docente para implementar una educación no sexista, sin embargo, los/las profesores/as se están retirando y no toman atención a sus palabras.

Fortalezas:

- Realizar actividades en grupos permite una mayor participación de los/las profesores/as, lo que nos permitió acercarnos más íntimamente a experiencias y relatos de los/las profesores/as.
- La mayor participación del cuerpo docente nos permitió reconocer posturas más conflictivas, en tanto se encuadran en una posición más conservadora sobre la realidad del colegio. Asimismo, identificar estas posturas nos permitió reconocer los temas importantes a trabajar en la siguiente sesión (Educación sexual)

Dificultades y Desafíos:

- Reducción considerable de asistentes al taller en comparación a la sesión anterior.
- Organizar los grupos aleatoriamente nos llevó a conocer la situación de fragmentación de relaciones entre profesores/as, lo que se nos plantea como desafío al organizar los grupos en las próximas sesiones de taller.
- En general, se presentó dificultad de generar procesos de reflexividad. Los comentarios y análisis de los insumos entregados referían a una problemática de la cual como docentes no tienen injerencia. No hay un análisis de las propias prácticas ni las posibilidades de transformación que pueden generar como profesoras/profesores

TALLER N° 3: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Fecha: miércoles 9 de octubre, 2019

Hora: 16.15 –

17.30

Equipo: Prof. Lelya Troncoso – Estudiantes: Javiera Cubillos, Karina Guerra, Melissa Ledezma y Rocío Gallardo.

Descripción general del taller:

El objetivo principal de esta sesión fue discutir en mayor profundidad respecto a la Educación Sexual en el colegio y su vinculación con el sexismo. La sesión comenzó 40 minutos tarde debido a que las/os profesores se encontraban en una reunión extraordinaria. El trabajo se centró en debatir sobre tres modelos de educación sexual: el biomédico, el de derechos, y el moralizante-cristiano. Para ello se conformaron grupos de trabajo y se entregó a cada grupo 3 tarjetas con las descripciones generales de cada modelo, así como también sus implicaciones en torno a las ideas y relaciones sociales que promovía, proponiéndose discutir sobre qué elementos de los modelos reconocían en el plan de educación sexual del colegio. Posterior a esto, se expusieron tres videos sobre educación sexual integral en Argentina, Perú y Noruega, con el fin de que las/os docentes pudieran interrogar estos modelos e imaginar los elementos que les parecieran pertinentes para una educación sexual integral en su establecimiento. Finalmente, los grupos tuvieron la tarea de delimitar los elementos de una educación sexual integral, analizar qué cosas tenían y qué cosas faltaban, así como también sus limitaciones y facilitadores y plasmarlo en un papelógrafo; lo cual fue expuesto en un breve plenario para cerrar la sesión.

Apreciaciones por grupo:

Grupo 1 (Karina Guerra):

Es difícil hacer una descripción parcial respecto a cómo sucedió este taller. A diferencia de los otros talleres, tuve que realizar algunas palabras de inicio, cosa que a mi punto de vista pude haber realizado de mejor forma. El ambiente que se da es complejo, pero sobre todo, radicalmente diferente a mis expectativas previas al primer acercamiento. El taller de hoy estaba planificado para ser una sesión reflexiva respecto a educación sexual y los diferentes modelos con los que se suele trabajar. Pensamos una serie de dinámicas que debían durar dos horas en total, sin embargo, el grupo de docentes se demoró más de media hora en acercarse a la sala donde nosotras esperábamos realizar la sesión dada una asamblea extraordinaria cuyo motivo no teníamos claro. En vista de la situación, estuvimos a punto de irnos, no obstante, el psicólogo del establecimiento presionó entre los profesores para que dieran por finalizada su reunión y participaran del taller.

Ante todo este panorama, que desafía la estabilidad de lo planificado, me siento nerviosa y me doy cuenta de que mis compañeras igualmente lo están. Comenzamos el taller discutiendo en torno al material que preparamos previamente, el cual consiste en tres tarjetas didácticas que abordan diversos modelos de educación sexual junto con sus implicancias. Mi grupo es diverso, existen tres personas del equipo de coordinación del colegio, el psicólogo -Lucas-, la encargada de convivencia -Salomé- y la orientadora, cuatro profesoras y dos profesores. Ahora que lo pienso no pedí que se presentaran, debí haber comenzado con eso. La verdad es que no sé qué asignatura hacen estxs profesorxs y considero que haber podido entablar ese primer diálogo hubiese hecho más cercana mi participación con el grupo durante el resto de la jornada.

La dinámica se desarrolla en torno a estas tarjetas, el psicólogo y la encargada de convivencia se quedan con una tarjeta y otra profesora se queda con otra y las leen en voz alta. Al término de la lectura el psicólogo comienza a hablar, habla con términos técnicos igual que lo hizo en el plenario del taller anterior. Habla de que todos los modelos son importantes de alguna forma, exceptuando el religioso. Dialoga sobre todo con Salomé, como si no hubiese más personas en el grupo, conversan de lo importante que

es para ellos como representantes del colegio tener una visión no conservadora, que cuando los contrataron fue con esa visión. En ese momento me da la sensación de que ellos consideran que la implementación de planes de sexualidad es un problema de su autoridad, posteriormente al finalizar el taller reafirmo esa certeza. Luego de ese extenso dialogo intento promover la participación del resto de los profesores. Comienzan ciertas fricciones, uno de los profesores manifiesta con un tono de molestia *“y acaso a los hombres también no los violan”* y *“yo sí soy de los valores, soy una persona espiritual”*, ambos comentarios los realiza con desdén y en desacuerdo a lo que estaban planteando los participantes no-docentes. Otra profesora, con una postura más crítica respecto a la sexualidad, manifiesta que ella desde la historia conversa estos temas cuando se pasa la época en que las mujeres entran al mercado laboral, sin embargo, critica la falta de transversalidad de la educación sexual. Así mismo otras profesoras hablan en esta misma línea, y Lucas mantiene una posición a la defensiva respecto a que sí se hacen cosas, defiende su trabajo y defiende su postura como experto, habla reiteradamente de enfoques y conocimientos validados, mientras que a su vez, invalida los comentarios de otras profesoras con frases como *“eso no es un enfoque”* o *“eso no pasa en este colegio”* (respecto al comentario de que hay apoderados conservadores), o simplemente ignora ciertos diálogos mientras que constantemente guía la conversación.

Yo noto estas tensiones y estas asperezas, y la verdad me siento paralizada, me siento tensa y no pienso con claridad en función de mi malestar con las actitudes que van pauteando los diálogos y coartando los discursos de lxs profesorxs. Frente a esto me hace sentido la apatía de lxs profesorxs. Existe una profesora que no participa y cuando le piden hablar dice una frase irónica respecto a que no está prestando atención, pero Salomé no la deja terminar y atropelladamente retoma la palabra cambiando rotundamente de tema. La verdad es que tres profesorxs no participan en lo absoluto de la discusión. De un momento a otro, uno de estos profesores se para y se va, el otro mira el celular. En sí las reflexiones que se realizan de parte de las profesoras, son respecto a tomar con naturalidad estas temáticas de sexualidad y con respecto a la falta de abordaje de este problema de forma integral de parte de la institución. ¿Les pregunto quién es la institución? Me dicen: *“por ejemplo la dirección del colegio”*. Mientras tanto los representantes oficialistas de la institución retoman argumentos tecnicistas como: *“utilizamos un enfoque constructivista de la temática”* y reafirman su compromiso con el colegio y la educación sexual.

Miro a mis compañeras del grupo de al frente y me hacen señas para que pasemos al siguiente momento del taller. Mostramos un par de videos respecto a educación sexual integral de tres países diferentes: argentina, Perú y Noruega. Posterior a eso pasamos al momento final de la planificación, realizar un papelógrafo de la educación sexual integral que imaginábamos en el colegio. Nuevamente la dinámica de mi grupo fue similar, Lucas tomó el plumón y el papelógrafo y anotó sus reflexiones. Las profesoras mientras tanto conversan entre sí en voz más baja, respecto a esta misma temática, una de las profesoras es más conservadora y la otra le dice que no deben promover eso en los estudiantes *“el sexo no tiene nada de malo, lo importante es el respeto y cuidarse”*. Lxs insto a que compartamos entre todxs, les comento experiencias de mi mamá que es profesora en un liceo en puente alto -algo más cercano a la realidad de estos profesorxs- frente a esto se abren ideas respecto cómo imaginaban la educación sexual: más corporalizada y vinculada a lo afectivo, contingente con las urgencias del país, y situada también en los intereses de lxs estudiantes. A partir de esto Lucas, no anota todas estas

ideas y cuestiona ciertas cosas que se plantean, tanto así que Salomé llega a decirle: ¡sólo anótalo!

Entre medio, me paro a revisar cómo el resto de los grupos van con los tiempos. Mi compañera de al frente me comenta que en su grupo se han burlado y les han dicho que literalmente a nadie le importa que vengan a hablar de estos temas. Pasado el tiempo, los grupos exponen uno a uno sus productos de forma breve. Me desmotiva un poco porque no siento mucho entusiasmo, y al momento de decir algunas breves palabras de cierre, lxs profesorxs ya se están parando y yéndose.

Grupo 2 (Melissa Ledezma):

La experiencia del taller anterior sobre sexismo en la educación nos dio señales claras de que el trabajo con los/las/les profesores sería complejo, en tanto se veían fuertes resistencias, incluso explícitas, a nuestra presencia en el colegio. Desde ahí, decidimos para este taller realizarlo sobre educación sexual integral, a través de un trabajo grupal que permitiera la reflexión sobre las prácticas pedagógicas en torno a la temática con materiales específicos sobre la materia. Sin embargo, el desarrollo del trabajo se vio retrasado en al menos 30 minutos, porque los profesores/as realizaron una reunión extraordinaria, del cual el equipo directivo ni el psicólogo sabían de qué trataba. Esto nos generó una sensación de nervios muy intensa, porque no sabíamos con qué disposición llegarían a la realización del taller, incluso pensamos en un momento en simplemente retirarnos y cancelar la sesión, porque su tardanza implicaba reformular los tiempos de las actividades planificadas. Afortunadamente, llegaron a tiempo y logramos realizar la actividad como correspondía.

Particularmente, mi grupo estaba compuesto por 4 profesores, uno de ciencias naturales, dos profesoras de lenguaje y uno de educación física, además de la participación de la profesora Lelya. Una vez reiteradas las instrucciones y repartidas las tarjetas, los instamos a que puedan leer la definición de cada una en voz alta. La primera tarjeta en ser leída fue la del modelo biomédico, todos reconocieron ese modelo fácilmente, y coincidieron en que era el más conocían. Les preguntamos si reconocen elementos de ese modelo en el plan de sexualidad del colegio, a lo cual responden que en el colegio no hay un programa específico de sexualidad, que no podrían reconocer esos elementos en algo que no existía. Al principio no dimensiono lo que plantean, pero en el plenario recuerdo que como colegio si tienen un plan de sexualidad, que incluso fue compartido como material de análisis a principio de año con el grupo de intervención. Esto me hace pensar, que al menos preliminarmente, es posible observar poca difusión del plan entre el profesorado de la institución, y una coordinación deficiente en torno al trabajo que realiza el equipo psicopedagogo.

Aprovechando de que había un profesor de ciencias naturales, le pregunto cómo creía que ese modelo se impartía en sus clases, él reconoció que generalmente es el modelo que más se presentaba en los libros educativos y que la educación sexual se enmarcaba en las clases de los modelos sexuales reproductivos, pero que él estaba intentando dar un giro en sus clases sobre sexualidad e involucrar a los/las/les estudiantes a través de actividades en que los/las/les estudiantes realizaran encuestas en torno a embarazo adolescente, ETS, etc.

Volvemos a insistir en torno a las implicancias de este modelo educativo, y como su uso provocaba la invisibilización de otras formas de vivir la sexualidad, ejemplificando con mi

experiencia como estudiante secundaria en un liceo de niñas, eso da pie para que comenten sobre sus clases de educación sexual en el colegio, en las cuales generalmente se veía sobre prevención de ITS y embarazo, sin hablar sobre afectividad y placer. Una de las profesoras de lenguaje interviene, y nos comenta que a ella siempre le llamó la atención que en las clases de sexualidad promovían el uso del condón, pero nunca le enseñaron a usarlo, y que nunca se habló sobre el placer.

La siguiente tarjeta en ser leída corresponde a la del modelo moralista, rápidamente la identifican con los colegios de corte religioso, y se descartan de usar ese modelo en los procesos educativos. La profesora Lelya rápidamente aclara, que si bien es un modelo que se puede asociar a los modelos religiosos, habitualmente moralizamos conductas sexuales aunque sea inconscientemente, como al juzgar al estudiantado por su forma de vestir o al asumir actitudes que promueven ciertas conductas como las “correctas” al vivir la sexualidad. Nos detenemos principalmente en la implicancia de asumir a la familia como el único educador en esta materia, y les pregunto cómo han lidiado con las tensiones que puede provocar no seguir la línea educativa de la familia. El profesor de ciencias nos cuenta que en su clase solo una estudiante se le acercó para plantearle que para ella era incómodo realizar la tarea, y si le podía asignar otra. Finalmente, la última tarjeta en ser leída fue la del modelo de derechos, el cual creo que fallé en explicar, porque fue el que menos se discutió, a lo cual se sumó que ya estábamos a tiempo de finalizar la primera parte de la actividad.

Posterior a la visualización de los vídeos, entramos en confianza y nos sentamos en el suelo para realizar la actividad. Al momento de analizar los obstáculos que impiden la implementación de una educación sexual integral, uno de los puntos más recurrentes que aparece en la conversación es la falta de tiempo y lo clausurado que se encuentra la sexualidad al ramo de ciencias naturales, proponen la transversalidad como método para subsanar esa problemática. En esta misma línea, plantea que el enfoque negativo de la sexualidad también obstaculiza ese proceso, al igual que la pornografía. En este punto nos detenemos un tiempo, para problematizar un poco esa idea para no caer en la demonización de éste. En general hay acuerdo en que la pornografía no es en sí el elemento negativo, sino que la ausencia de afectividad, la focalización en el placer del hombre y la creación de falsas expectativas es lo que se presenta como obstáculo y dificultad de sortear, al entender que el porno finalmente cumple el rol educativo que la escuela no realiza. Por último, mencionan a los apoderados como un posible obstáculo, en tanto podrían oponerse a una educación sexual integral. En torno a los facilitadores, plantean que la cercanía con los estudiantes y que el colegio sea laico, son elementos que podrían facilitar el proceso de implementación de una educación sexual integral. Mientras que en relación a lo que tienen como institución en materia de sexualidad, mencionan el sello de género, lo cual permite incluir la diversidad en el discurso y las prácticas, y voluntad de implementarla.

Finalmente, al reconocer los elementos que les faltan como institución, mencionan la ausencia del enfoque de género y responsabilidad (más allá del riesgo) y afectividad en las clases de sexualidad, como también la transversalidad de este más allá de las clases de ciencias naturales y la organización entre los profesores para que ese proyecto resulte.

En general, el trabajo grupal se realizó eficazmente, hubo una alta participación de los profesores y mucho interés en reflexionar en torno a la temática. Hacia el final de la actividad el profesor de educación física se marginó del trabajo, lo cual no le tomamos

mucha importancia. Se dio un ambiente cómodo de trabajo, con altas cuotas de disposición y de compartir experiencias, creo que al ser un grupo compuesto por profesores jóvenes permitió esta comodidad.

Grupo 3 (Rocío Gallardo y Javiera Cubillos):

El grupo de trabajo estaba compuesto por 8 profesores/as de diversas áreas, entre ellas educación física, inglés, historia, educación parvularia, mecánica y matemáticas, 6 eran hombres y 2 mujeres. Las instrucciones dadas al iniciar la actividad establecían la formación de por afinidad y libre elección para fomentar un trabajo más participativo y en confianza (considerando que en la sesión anterior la conformación de grupos aleatorios había causado malestar). Pudimos constatar que entre la mayoría de ellos había una relación cercana y positiva, se encontraban conversando sobre temas personales y bromeando entre algunos de ellos. Además, dentro del grupo se encontraban algunos profesores que en sesiones anteriores habían demostrado una actitud de poca apertura a trabajar y participar en estas instancias, como era el caso de un profesor de educación física y la profesora de educación parvularia, por lo que podíamos sentir un poco de tensión al comenzar la actividad y una actitud generalizada de distanciamiento hacia nosotras. Intentamos pedirles que por favor nos hagan espacio para acompañarlos durante la reflexión y nos presentamos, la mayoría de ellos está haciendo otra cosa por lo que no parecen escucharnos.

Una vez que nos integramos al grupo e hicimos entrega del material de discusión con las tarjetas y modelos de educación sexual, los docentes se comparten las tarjetas, pero finalmente uno opta por leer en voz alta cada uno de los modelos, lo cual facilita el ejercicio de revisión. Mientras el profesor lee, otros dos profesores revisan individualmente las tarjetas sobrantes, y otros integrantes demuestran desinterés, bostezando, mirando hacia otro lado, o mirando el celular. Una vez terminada esta lectura las/os profesores se mantienen en silencio y nosotras les consultamos qué les parecen los modelos y si reconocen alguno en el colegio.

Un profesor toma la palabra inmediatamente e indica que esta discusión es muy tardía en enseñanza media, que las/os estudiantes ya vienen desde la básica con aprendizajes respecto a su sexualidad y que en sus cursos ya es demasiado tarde enseñar esta materia. Nos cuenta un caso que le afectó mucho sobre una estudiante de su jefatura a la cual él estimaba, que la joven era muy inteligente y se veía que podría continuar con sus estudios. La estudiante quedó embarazada y el profesor lamentaba que “toda su vida se había arruinado, ya no había ninguna posibilidad para ella”, a pesar de que el colegio le prestó ayuda, que tenía el apoyo de los profesores, el profesor decía que aun así la joven había terminado embarazada. El resto del grupo de profesores asentía, y algunos agregaron que las/os estudiantes además aprendían en la calle y con sus pares amigos, no en el colegio.

Posterior a esta intervención, otras reflexiones de algunos profesores fueron que estos modelos dependen del tipo de colegio al que se asiste, pensando en otros establecimientos. Por ejemplo, uno de los profesores menciona que el modelo de educación sexual moralista se utiliza en colegios religiosos, que no es el caso del Liceo Carlos Condell, por lo que demuestra extrañeza respecto a que ese modelo se encuentre en la tarjeta. Otros profesores asienten y concuerdan en que en su liceo seguramente hay una mezcla entre los otros dos modelos restantes (de derecho y biomédico), y se destaca la educación sexual impartida en las ciencias naturales, biología, o algunos

bloques de orientación. Un profesor de historia señala que en realidad en el colegio no hay educación sexual, que parecieran ser bloques más aislados, pero que al menos él desconoce que haya un programa real sobre esta materia en específico y que considera que es algo que no se trabaja para nada en el colegio.

Tras consultarles si pueden contarnos más sobre cómo los/as demás consideran que se imparte la educación sexual en su colegio otro profesor reconoce que es un tema poco explorado en la escuela, debido a que el liceo es de carácter técnico y que hay otras orientaciones más importantes. Es precisamente en este espacio en que un profesor agrega que: *“sin querer faltarles el respeto a su trabajo (señala con su mano las tarjetas entregadas), para nosotros esto es una imposición de la directiva, nos están obligando, porque la verdad a nosotros no nos importa esto, y a los estudiantes tampoco”*. Otros profesores asienten y agregan que a los estudiantes no les importa prácticamente nada, cuentan que el día anterior hubo una charla sobre feminismo de la Universidad Autónoma y que muchos estudiantes volvieron de esta actividad muy aburridos, diciendo que ya estaban cansados de hablar de eso: *“los chiquillos me decían que hubieran preferido quedarse conmigo que salir de la sala, porque el tema era muy fome y no tenía nada que ver con ellos”*. El profesor de ciencias que había comentado que esto no les interesaba, vuelve a recalcar que hay otras temáticas mucho más urgentes que trabajar en el colegio y que nadie los está escuchando. Les consultamos cuáles son esas temáticas y los profesores mencionan inmediatamente la delincuencia en el establecimiento, el tráfico de drogas entre estudiantes, y el consumo problemático. Una profesora concuerda y agrega que incluso en el colegio no hay tantas estudiantes embarazadas, que eso no es un problema en este colegio en particular, todos se miran y agregan que al parecer solo hay dos estudiantes embarazadas este año, como queriendo volver a reafirmar que es una temática poco pertinente para discutir en este contexto. Otro profesor indica que estos temas son moda como la diversidad sexual, pero que es preocupante esto ya que, por ejemplo, *“están de moda los suicidios”*, el profesor comenta esta situación riéndose nerviosamente, y nos cuenta que la semana pasada hubo dos intentos de suicidio de estudiantes del colegio, pero no logramos captar si está indicándolo en tono irónico (cómo si estos intentos no fueran reales) o si efectivamente así sucedió. Agrega que esto se debe a la moda del “Kpop”, que los estudiantes estarían siguiendo esta tendencia y que como llegó la primavera habría que estar más depresivo. Le consultamos a que se refería con lo de diversidad sexual y el especifica que no es que realmente los estudiantes sean homosexuales, sino que lo hacen porque las modas lo dicen.

Frente a estas intervenciones, como moderadoras nos sentimos bastante incómodas por sus comentarios, y la discusión se desvía entre algunos de ellos ya que comienzan a comentar otras situaciones específicas, pero sin compartirlo a todo el grupo. Es posible percibir su desinterés y las formas en que parecen querer explicarnos que estamos fuera de lugar en ese espacio. Sin embargo, intentamos seguir la discusión aceptando sus observaciones y consultándoles si entonces consideran que el problema radica en el desconocimiento que se tiene sobre estos temas o más bien en el desinterés. La gran mayoría del grupo vuelve a señalar que el problema radica en las/os estudiantes que no tienen motivación por nada, y que a estas alturas ya es difícil cambiar esta situación. Se presentan también argumentos contradictorios: un profesor insiste en que en realidad el sexismo no es un problema dentro del colegio, sino que fuera de él, porque en el colegio hay una apertura y respeto hacia la diversidad, y que *“aceptan todas las cosas”*, pero otro profesor agrega que *“más encima donde yo he visto más machismo es entre las chiquillas, las estudiantes son las más machistas”*, y todo el grupo asiente.

Algunos profesores comienzan a conversar entre ellos sobre otras cosas distrayéndose de la actividad y un profesor que hasta el momento no había comentado nada y ni siquiera miraba hacia el frente se retira rápidamente de la sala, a lo que nosotras hacemos caso omiso. Volvemos a intentar direccionar la conversación respecto a los modelos de educación sexual consultándoles si es que hay alguno que en su experiencia docente hayan trabajado o si les agrada más alguno, indicando las preguntas que se encuentran proyectadas en la pizarra. El profesor de mecánica muestra extrañeza ante la pregunta y nos dice que eso es un tema personal de cada profesor, que depende de cada uno cómo les enseña a sus estudiantes, y que existe libre expresión por lo que no puede ser que solo una forma se implemente en todo el colegio y los obliguen a hacerlo así. Tras consultar qué opinan de los demás, uno de los profesores de historia menciona que igual considera necesario generar estrategias para establecer un modelo que pueda ser replicable en todas las escuelas, considerando las características y necesidades contextuales de cada una, y critica que no exista una ley que pueda tratar estos temas, sin embargo, también le da la razón al profesor de mecánica indicando que en realidad aunque haya un programa dependerá siempre de la disposición y el trabajo que cada docente realiza individualmente, el resto del grupo asiente.

Pasamos a la siguiente pregunta y les consultamos sobre los elementos de estos modelos no se estarían considerando, a lo que el profesor de historia que más ha participado manifiesta su preocupación ante el hecho de que la educación sexual impartida en las escuelas no se centra en el cuidado del cuerpo, lo cual para este sería un elemento importante a trabajar, sobre todo teniendo en cuenta que a los estudiantes *“les da lo mismo con quien compartir su cuerpo, no lo valoran y menos lo van a hacer los demás entonces”*.

Hasta este punto, la reflexión se hace un tanto lenta y solo algunos de los profesores (gran mayoría hombres) han dado su opinión, mientras el resto sólo observa o asiente de vez en cuando. Haciendo el intento de profundizar esta discusión, les consultamos que opinan por ejemplo de que algunos modelos señalen que “solo los expertos” deben trabajar temáticas de sexualidad. El mismo profesor de historia comenta que le parece bien eso, porque cada docente tiene su especialidad, y que sería bueno contar con alguien experto en esa temática que se haga cargo, así como él es especialista de historia y su pedagogía es sobre eso. Los demás vuelven a asentir. Insistimos en si alguien quiere agregar algún comentario, pero nadie responde, por lo que observamos al resto de los grupos para señalarles a nuestras compañeras que parece pertinente pasar a la siguiente etapa del taller.

Durante la muestra de videos, nuestro grupo se mantiene atrás y algunos salen de la sala, incluso se puede escuchar cómo están mirando otros videos en sus celulares y conversando, sin tomar atención a la proyección que estamos haciendo. Cuando volvemos al trabajo en papelógrafo perdemos varios minutos intentando hacer que alguna/o de ellas/os se ofrezca para escribir, y bromean entre ellos. Finalmente, el profesor de historia que ha participado más activamente decide sentarse en el piso e ir escribiendo, otro profesor lee las citas que se encuentran en la guía, y tres profesores indican que les parece que en las citas falta considerar a la familia. A medida que el profesor avanza en la lectura de la cita de Morgade, lee con un tono irónico/burlesco y nos pide reiteradamente que expliquemos a qué se refiere la cita, sobre todo en la parte en que habla de la sexualidad como política e histórica. Nosotras comentamos las implicancias de esta afirmación, como los elementos de construcción social que ya hemos trabajado en las sesiones anteriores, a lo que el profesor de mecánica comienza

a quejarse, señalando que es imposible que no haya una naturaleza, que él no entiende por qué decimos eso si es efectivo que hay un pene y una vagina, y, por lo tanto, un hombre y una mujer. Intentamos responderle, pero continúa hablando de que además está bien ser respetuoso con la diversidad pero que *“hombre con hombre se repelen, eso es así, es obvio”* y que podríamos responder nosotras ante eso, que eso si es anormal, e indica que cómo le va a enseñar otra cosa a sus estudiantes. A pesar de que intentamos nuevamente indicarle nuestra postura, señalando las implicancias de la heteronorma y la homofobia en la escuela, sin embargo, él continúa hablando de que tiene que haber libertad de expresión, que el colegio está imponiendo cosas que no a todos les gustan, y que antes no era así. Indica que se ha perdido el carácter familiar del colegio, que antes él veía que las familias participaban activamente de la educación, pero que ahora los apoderados solo vienen para cosas muy puntuales. Dice que cuando él llegó a trabajar no existía el sello género, que eso lo habían metido ahora y a la fuerza, porque no todos estaban de acuerdo. La discusión se estanca bastante a partir de las intervenciones del profesor de mecánica, mientras el profesor de historia anota algunas ideas que se le ocurren y otros profesores le recuerdan cosas que ya habían comentado anteriormente.

En un momento, el psicólogo se acerca a observar que estamos haciendo en el grupo, y algunos profesores comienzan intencionadamente a comentar en voz alta que *“el sello género es una imposición”*, que es lo que los obligan a hacer y debaten sobre si realmente eso es un facilitador que poner en el papelógrafo, a lo que el psicólogo observa con bastante molestia. El profesor de educación física que hasta el momento no había participado, señala con actitud de aburrimiento que *“mejor dejar hacer a todos lo que quieran, que sean felices”* y el resto de los profesores se ríen y comienzan a bromear. Intentando retomar esta intervención un tanto burlesca, nosotras señalamos que es importante lo que él menciona, ya que precisamente en un modelo integral se abordan temáticas como el placer, el bienestar y la afectividad, y que la felicidad si puede ser un elemento clave para pensar otras formas de enseñar estos temas. El profesor se ríe y dice *“claro, que todos tengan sexo con todos no más, cada uno con sus cosas”*. Intentamos avanzar en la actividad, y les pedimos que continúen escribiendo para poder pasar a la etapa final de plenaria. Rellenan rápidamente el papelógrafo y comienzan a bromear sobre quién va a hablar. Algunos profesores se encuentran hablando de otras cosas y mirando el celular, la profesora de parvularia demuestra constantemente su aburrimiento y sueño, haciendo gestos de frustración (como agarrarse la cara, bostezar).

Les agradecemos su trabajo y nos dirigimos al frente de la sala para cerrar la sesión. En general compartimos miradas de frustración y posteriormente reconocemos nuestra falta de intervención en el grupo. Si bien intentamos dialogar y poner líneas para discutir, consideramos que nos faltó tomar mayor control para direccionar la conversación. Sin embargo, también reconocemos que fue un grupo difícil considerando que justamente participaron profesores que previamente habían mostrado actitudes de molestia en nuestros talleres, y que entre amigas/os potenciaban sus formas de ignorarnos.

Plenaria: Esta vez, debido a las modificaciones que debimos hacer en relación a los tiempos estipulados para cada actividad debido al retraso de los docentes para comenzar el taller y procurando dejar un tiempo más o menos prudente para alcanzar a recoger las reflexiones realizadas en grupo, decidimos realizar la plenaria unos 20 minutos antes que finalizara el taller. Esta plenaria se realizó desde los propios lugares en los cuales se encontraban los grupos a lo largo de la actividad, con el fin de no perder demasiado tiempo en ordenar la sala y así mismo para que los docentes se sintieran muchos más cómodos desde su posición. Así cada uno de los representantes de los grupos que iba

presentando sus discusiones, levantaba su papelógrafo y comenzaba por explicar lo que habían puesto en este y comentar algunas de las discusiones relevantes surgidas en la conversación.

El primer grupo en salir lo decidió de manera voluntaria, lo cual resultó motivante para nosotras, dos personas del grupo comienzan a explicar su trabajo, entre el cual mencionan elementos de obstáculo como la falta de tiempo, un enfoque negativo de la sexualidad e incompleto a partir por ejemplo de la pornografía, así como también los propios apoderados, así mismo se menciona la falta de un enfoque de género en las temáticas, la ausencia de afectividad en la enseñanza sobre educación sexual y la transversalidad de ello. como elementos facilitadores se menciona la buena relación con los estudiantes, el sello de género y la posibilidad de tratar estos temas considerando que el colegio no es laico.

Entre medio de la presentación ya algunos docentes se comienzan a retirar, mientras el segundo grupo expone en relación a la necesidad una educación sexual que integre a toda la comunidad, la interdisciplinariedad y contextualización a la realidad del establecimiento. la falta del contenido afectivo-emocional en esta temática se repite en este grupo, y se menciona también la falta de compromiso y falta de tiempo y a diferencia del grupo anterior, este grupo menciona como obstáculo la falta de confianza entre docentes y estudiantes. Otra cosa que nos llama la atención, resultan ser los elementos que identifican presentes en la institución donde se mencionan el plan de sexualidad al parecer desconocido por los demás docentes, los talleres realizados desde otras instituciones y un enfoque reactivo preventivo a partir de acciones realizadas por el equipo coordinador, cabe destacar que dichos elementos no habían sido mencionados por los otros equipos

Finalmente, el tercer grupo a quienes les cuesta decidir quién hablara, solo lee rápidamente lo escrito en el papelógrafo, entre cuyos elementos destaca la falta de un análisis que pueda recoger los interés de estudiantes y docentes a tratar, la falta de motivación e interés en general, falta de normativas y currículum nacional para transversalizar la educación sexual y la falta de información. dentro de los facilitadores destacan únicamente la misión y visión del colegio y la disposición de algunos.

Ya finalizada la plenaria, una compañera realiza una breve despedida, agradeciendo su participación y rápidamente los docentes se paran y se comienzan a retirar, solo algunos de ellos se quedan por unos minutos para ayudarnos a ordenar.

Fortalezas:

- -La selección voluntaria de los grupos de trabajo favorece la rapidez de su conformación, así como la confianza y motivación en algunos grupos.
- el hecho de hacernos participe de los grupos de discusión favorece guiar la conversación hacia algunas temáticas en específico, e indagar sobre algunos comentarios interesantes de abordar.
- -el trabajo práctico con papelógrafos resulta un material de apoyo útil en tanto los docentes pueden anotar sus reflexiones más importantes y favorecer la exposición en la plenaria, así mismo resulta un buen insumo de síntesis de la discusión para nosotras.

Desafíos y Dificultades:

- el tiempo esta vez nos jugó una mala pasada, en tanto la modificación de los tiempos de reflexión afecta la posibilidad de ahondar mucho más en las temáticas trabajadas.
- la negativa de algunos docentes para hablar o dar su opinión también resultan dificultades para la reflexión.
- El desafío que cada sesión nos planteamos tiene relación con la forma en que nos acercamos al equipo docente en los talleres y las temáticas que resultan de mayor interés para ellos.