



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

Dinámicas relacionales entre jóvenes de colectivos de activismo sexopolítico y las personas adultas de la comunidad educativa en liceos públicos de Santiago.

Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencias Sociales
MARCIA RAVELO MEDINA

Director:
Dr. Claudio Duarte Quapper

Santiago de Chile, 2021

RESUMEN

La investigación doctoral “Dinámicas relacionales entre jóvenes de activismo sexopolítico y las personas adultas de la comunidad educativa en liceos públicos de Santiago” se inserta en los estudios de juventudes. Sus líneas o ejes centrales de trabajo se centran en la acción política, las relaciones intergeneracionales y el género. La investigación hace énfasis en las dinámicas relacionales que se construyen en el liceo a propósito del activismo sexopolítico de las personas jóvenes. Su objetivo central consiste en comprender las relaciones entre jóvenes de colectivos de activismo sexopolítico y las personas adultas de la comunidad educativa como expresión de las transformaciones respecto de la construcción de género y sexualidades en el sistema educativo.

El activismo sexopolítico refiere a una acción de organización juvenil originada en el liceo en relación a una revisión y crítica sobre el patriarcado en la sociedad y en el sistema escolar. Las acciones de los colectivos juveniles denuncian las violencias de género y de trato hacia las/os estudiantes derivadas del patriarcado y de guiones adultocéntricos en las relaciones intergeneracionales.

Sin embargo, el activismo sexopolítico también promueve un sistema de formación y autoformación explorando formas relacionales alternativas a los sistemas de dominio patriarcal y adultocéntrico.

La investigación sigue una línea metodológica cualitativa. Las principales fuentes de producción de información son la entrevista y el trabajo etnográfico.

Sus principales resultados apuntan a comprender al activismo sexopolítico como expresión de una transformación social amplia respecto a la construcción de género y a una crisis del modelo relacional adultocéntrico en el liceo desplegada en las resistencias, reflexiones y transformaciones personales y colectivas de docentes y estudiantes.

Palabras clave: Juventudes, género, educación, generaciones.

Dedicatoria

A las y los jóvenes estudiantes que sueñan otro mundo y ponen su vida entera para construirlo.

Agradecimientos

A mis amores Leandro y Emilio que estuvieron siempre apoyándome.

A mis padres por su infinito amor.

A mis amigas Jessica Miranda, Oriana Cid, Paula Muñoz y Claudia Peña que me animaron en este empeño cuando hubo luces y sombras en el trayecto.

A mi amiga y compañera de generación Claudia Castilla que en Chile o desde Cuba estuvo conmigo regalando consejos y ganas.

A mis profesoras María Emilia, Emmanuelle y María José por su generosidad y confianza desde un inicio.

A Klaudio por su guía y confianza, por estar a disposición con oído atento en todo el proceso.

A mis compañeros y compañeras de generación por sus consejos.

A Yubitza Radovic por ayudarme en los primeros contactos.

A Lucha Venegas por vincularme con jóvenes activistas desde conocido el proyecto.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
PARTE I: Razones autobiográficas del deseo	11
I.1.- Enamoramiento juvenil.....	12
I.1.1.-Adulterio y deseo	13
I.1.2.-Lo personal se hace investigación	18
I.1.3.- Nociones centrales.....	20
I.2.-Política, conflicto y voz juvenil.....	21
I.2.1.-Una protesta cultural	26
PARTE II: PERFORMANCE TEÓRICA, EPISTEMOLÓGICA Y METODOLÓGICA	30
CAPÍTULO 1 Contexto de la Educación (sexual) en Chile y Latinoamérica	31
1.1.-Ya no más: movimientos y jóvenes en el Chile neoliberal.....	31
1.2.-La trizadura de un modelo clásico	34
1.3.-Toda educación es sexual	42
1.4.- Panorama y desafíos en Chile y Latinoamérica.....	47
1.5.-El curriculum: hacia una pedagogía queer	52
CAPÍTULO 2 Autoridad en disputa.....	60
2.1.-Tradición y pérdida.....	60
2.2.- Entre autoridad y dominación: desafíos (inter) subjetivos	70
CAPÍTULO 3 Activismos juveniles y perspectivas generacionales	73
3.1.-Política y no policía	73
3.2.-Juventudes y adultocentrismo.....	76
3.3.-Juventudes activistas en Chile	78
3.4.-Juventudes, cuerpos y sexualidades.....	83
3.5.-Jóvenes y escuela: cambios y desafíos en las relaciones generacionales	87
3.6.- Jóvenes politizando la vida.....	94
CAPÍTULO 4 Experiencias de búsqueda y vínculos metodológicos	97
4.1.-Corporizando el deseo de la investigación	97

4.2.- Sobre guiones epistemológicos y técnicas de investigación	98
4.3.- El análisis.....	107
4.4.-Sobre cuestiones éticas de la investigación	108
PARTE III: ANÁLISIS Y RESULTADOS. EL DERECHO A APARECER.....	110
Introducción al análisis	111
CAPÍTULO 5 Experiencias, demandas y organización activista.....	112
5.1.- Los colectivos de activismo sexopolítico	112
5.2.-Experiencias de ruptura: No me callo, no me aguanto	115
5.3.-Demandas de justicia respecto a las violencias de género.....	134
5.4.-Vínculos de apoyo y contención intrageneracional	139
CAPÍTULO 6 Resistencia creativa.....	141
6.1.-El Festival como experiencia para la (auto) formación	142
6.2.- Aprendiendo con jóvenes activistas: la experiencia del taller sobre educación sexual	155
6.3.- Autonomía juvenil y horizontalidad relacional.	164
CAPÍTULO 7 Acción político activista	178
7.1.-Docencia trans	180
7.2.- Subversión del tutelaje adulto.....	196
7.3.-Acciones para el desmontaje	201
7.4- Transformaciones subjetivas y colectivas	214
PARTE IV: CONCLUSIONES REFLEXIVAS Y PROYECCIONES SOCIALES	220
IV.- Hacia una pedagogía de género	221
IV.1.-Género más allá de las violencias	222
IV.2.- Superar el punitivismo	223
IV.3.- ¿Protocolos de género?	225
BIBLIOGRAFÍA.....	228
ANEXOS	240

PRESENTACIÓN

La investigación que da forma y contenido a esta tesis doctoral surge de un interés asentado en mi experiencia de vida personal y profesional como mujer y profesora de filosofía. Llevo más de una década compartiendo con jóvenes en la docencia y esta investigación también implica un contacto con ellos/as aunque desde el rol de investigadora atenta a escucharles y seguirles para colaborar con la producción de conocimiento sobre juventudes y política en la educación formal.

Durante 23 años entro y salgo del liceo como profesora. Durante casi dos años entré y salí de muchos liceos públicos de Santiago con motivo de mi investigación “Dinámicas relacionales entre jóvenes de activismo sexopolítico y las personas adultas de la comunidad educativa en liceos públicos de Santiago”. Mi recorrido de investigación se inició en el otoño de 2018, en un festival contracultural por la educación sexual; a esa visita, le sucedieron una treintena de entrevistas y el trabajo etnográfico virtual y físico. Leí, transcribí, leí, escribí, reformulé, transcribí, transcribí, transcribí, escribí, leí, reformulé, escribí. Tales conjugaciones repetidas incontables veces fueron acciones cómplices en este viaje real y académico. Hoy lo presento como una experiencia de trabajo y formación académica para optar al grado de Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

La pregunta central de mi investigación interroga sobre: ¿De qué manera las dinámicas relacionales entre jóvenes que desarrollan activismo sexopolítico y las personas adultas de la comunidad educativa expresan cambios socioculturales respecto de género y sexualidades en el sistema educativo?

Se trata de una indagación desde las Ciencias Sociales sobre cómo se construyen las dinámicas relacionales entre jóvenes y adultos/as en liceos públicos a propósito del activismo de estudiantes en colectivos sobre género y sexualidades. Ciertamente, tal activismo juvenil entrañó tanto para jóvenes estudiantes como para las personas adultas un complejo universo de cuestionamientos, tensiones y oportunidades de ser y convivir que desafiaron a la formación escolar tradicional.

La investigación representa una invitación a pensar (nos) como seres humanos o profesionales desde algunas categorías como patriarcado, adultocentrismo y política en el contexto de la formación de nuevas generaciones y hacia la proyección de una sociedad más justa y respetuosa

de la diversidad humana. En ese sentido, esta investigación se sostiene desde la reflexión, la teoría y la investigación de la psicología social, la antropología, la filosofía política, los estudios de género y sexualidades, la sociología de lo juvenil y la educación. Estas áreas del saber se articulan en un diálogo con la realidad del objeto de estudio: las dinámicas relaciones entre jóvenes y personas adultas frente al activismo sexopolítico juvenil.

El recorrido de esta tesis enfatiza ese factor relacional entre jóvenes estudiantes y adultos/as formadores/as en distintos roles en el liceo como consecuencia de las acciones y demandas que los colectivos juveniles exhiben a la comunidad escolar interna.

La investigación se inserta en la línea de estudios sobre juventudes y ofrece un aporte en el conocimiento social sobre la organización política de jóvenes en el contexto del liceo urbano y respecto de las configuraciones que producen sobre género y sexualidades, sus experiencias de formación y autoformación, el cuidado de sí como protección y denuncia, los vínculos de apoyo y contención entre jóvenes, las tensiones y alianzas con los mundos adultos; en suma, las condiciones que re estructuran las dinámicas relacionales entre personas jóvenes y adultas en el contexto de la educación pública.

La relevancia de la investigación radica en la oportunidad de adentrarse y comprender los intereses políticos y la organización respectiva de las personas jóvenes en un contexto tradicional de educación. Específicamente, la investigación deja a la vista la revisión cultural que jóvenes de distinto nivel socioeconómico llevan a cabo respecto de la matriz patriarcal y adultocéntrica, por medio de una organización en colectivos que intervienen el espacio público del liceo con ideas y propuestas que desarticulan viejos protocolos de acción relacional entre generaciones y de género. Desde esta perspectiva mi investigación pone de manifiesto la agencia juvenil desde el despliegue de un giro conceptual y de acción respecto de un sistema tradicional de género y de una mirada a las juventudes como una de las actorías que impulsan en la actualidad las transformaciones sociales sobre género y educación en términos de las fórmulas tradicionales de relación social.

Ahora bien, la presentación de los distintos aspectos de contenido en esta investigación se organiza según la siguiente estructura: una primera parte de introducción que identifico como *Las razones autobiográficas del deseo* en la que describo mi interés personal por la investigación y el recorrido

biográfico que hoy me sitúa como investigadora en el campo de las juventudes, género y educación. Luego, en la segunda parte de la tesis que llamo *Performance teórica, epistemológica y metodológica* presento el contexto, los conceptos, y las perspectivas epistemológica y metodológicas de esta investigación, las articulo desde el vocablo *performance*, puesto que representan los modos de actuación con los que se construye esta tesis, además, de ser un guiño a sus resultados y a algunas autorías inspiradoras de estos.

La segunda parte, la componen cuatro asuntos vinculados a las características del contexto educativo, a las tensiones con la educación sexual y la noción de autoridad, a la actoría política juvenil y, finalmente, a las cuestiones estrictamente epistemológicas y metodológicas de la investigación. Esta performance la componen cuatro capítulos y subcapítulos que van adentrándose en la complejidad del fenómeno social relacional en el sistema educativo público y tradicional.

La tercera parte de la tesis, la denomino *El derecho a aparecer* y, contiene el análisis de resultados desde el capítulo cinco al capítulo siete.

En el capítulo cinco me refiero a la experiencia y la organización de los colectivos de activismo sexopolítico. Condensó los principales elementos que distinguen al activismo juvenil para luego, en los siguientes capítulos abordar las implicancias de los colectivos en las dinámicas relacionales con las personas adultas, al mismo tiempo que, los significados que estas últimas construyeron en torno a las demandas de los colectivos de activismo sexopolítico en los liceos. En el capítulo seis profundizo respecto del sentido formativo de los colectivos y las propuestas de acción que renuevan prácticas en las relaciones intra e intergeneracionales. En el capítulo siete hay un análisis de las dinámicas relacionales con motivo del activismo sexopolítico juvenil, pero así también respecto del impacto de los colectivos en las transformaciones subjetivas de las personas adultas y de las dinámicas relacionales intergeneracionales.

Finalmente, la cuarta parte de la tesis aborda reflexiones y proyecciones sociales que construyo a partir de los resultados de mi investigación y que trazan algunas iniciativas para la acción y la conversación en las comunidades educativas.

Cabe destacar que esta tesis está escrita considerando la amplia complejidad de la existencia humana, por lo que limito el uso del masculino en el lenguaje como representativo de la humanidad

y ofrezco neutralidad de género en algunas expresiones en que el español me lo permite. El uso binario en algunas menciones es la norma de género que se atiende en nuestra lengua, sin embargo, ese uso solo remite a la formalidad que este texto exige a nivel académico; no obstante, la tesis como investigación expone la discusión de las personas jóvenes sobre el uso del lenguaje derivado de la cultura patriarcal. Esta decisión formal para la escritura se expresa en todo el informe con la excepción de las citas textuales, donde se mantienen la redacción de las autorías respectivas.

Finalmente, no puedo obviar que escribí esta tesis en un escenario de crisis sociosanitaria, en medio de la revuelta popular de octubre y el proceso político que dio lugar a la Convención Constitucional. El país vive una discusión social intensa sobre nuevas formas de organizarnos y de pensarnos como colectivo haciendo frente al modelo económico y social que nos ha regido por más de 40 años. El activismo sexopolítico representa una de las expresiones de transformación social que se han venido articulando en distintos grupos de personas, con énfasis identitarios diversos, pero todas esas expresiones ponen de manifiesto un anhelo social y político que ponga en el centro a la persona y su dignidad, venciendo lógicas económicas y culturales que permiten la exclusión.

Parte I: INTRODUCCIÓN
Razones autobiográficas del deseo

I.1.- Enamoramiento juvenil

Soy profesora de filosofía hace 23 años. Desde el ámbito profesional he recorrido las aulas y los patios del liceo relacionándome con jóvenes entre 16 y 18 años. Mi interés por la pedagogía surgió desde que era una niña por medio del juego de imitación a mi profesora de enseñanza básica. Entre los 7 y los 10 años rayé las paredes de mi casa que fueron entonces la pizarra para mostrarles a mis muñecas y peluches los conocimientos que iba construyendo conforme avanzaba mi escolaridad. De joven, iniciando la educación media hacía reforzamientos para las pruebas o trabajos a mis compañeros/as; disfrutaba explicándoles o haciendo resúmenes de los contenidos de historia o de los libros del plan lector en la asignatura de “Castellano”. Mis hermanos menores, un niño y una niña también fueron mis estudiantes, no siempre con mucha disposición.

Llegar a la pedagogía en filosofía fue parte de un enamoramiento, mejor dicho de dos. Fue en tercero medio cuando llegó a mi sala la profesora María Elena, avanzaba segura y hablando fuerte con un tono amistoso y un poco atolondrado, aunque era una mujer de aspecto maduro, una señora robusta con anteojos y con vestimenta tradicional, sus gestos y su sonrisa me parecieron juveniles y afectuosos en comparación a nuestras típicas profesoras de historia y matemáticas. María Elena me encantó de inmediato, era la profesora de Filosofía y, su personaje favorito, Sócrates.

Con el tiempo me enamoré tanto del estilo de la profesora como de la filosofía, por eso lo de los dos amores, ella la “vieja joven” y la filosofía. En Filosofía y con María Elena me sentía a gusto, mis intereses intelectuales por el área humanista del saber aumentaron con el conocimiento de los presocráticos, de Platón y los existencialistas. Sócrates también tuvo un lugar especial para mí por la relación que había tenido con los jóvenes varones atenienses desde el relato apasionante de María Elena comentando la Apología de Sócrates, texto que leí tres veces. Esa relación con jóvenes y las extensas pláticas que surgían de los encuentros entre ellos generó odiosidad en los políticos e intelectuales poderosos de Atenas y desencadenó denuncias y, un juicio que, finalmente, condenó a Sócrates a la muerte. Años más tarde, casi ayer, supe que Sócrates fue un apasionado discípulo de Aspasia, filósofa especialista en el arte del discurso público, mujer libre y dedicada a las artes amatorias que encantó al viejo de Atenas (Gleichauf, 2010). Aspasia era una *hetera* o *hetaira* que en la antigua Grecia era el nombre que recibían las mujeres que intercambiaban placer sexual por

dinero. Aspasia era un intelectual, una mujer libre, pero con restringidos derechos civiles como el resto de las mujeres atenienses desvinculadas de toda actividad pública y, por tanto, de la política. Jóvenes y mujeres se convirtieron en dos elementos centrales relacionados con el filósofo que pretendía convencer que no sabía nada, mientras dedicaba horas a una forma de enseñanza autocontenida en el diálogo.

I.1.1.-Adulterio y deseo

Ya con 17 años supe que mi vocación, si es que existe algo así, consistía en enseñar. En la actualidad, no diría así eso de “enseñar” a causa de una reflexión crítica sobre la pedagogía y su alcance colectivo y de reciprocidad, pero entonces era mi deseo y tal fuerza inspiraba el proyecto de vida que dibujaba entonces en medio de enamoramientos, de la conciencia política en post dictadura, del propio deseo sexual exploratorio en mi juventud noventera.

Empecé mis estudios de pedagogía en Filosofía en el ex Pedagógico el año 1993. Había tomado un año sin educación formal luego de mi egreso de cuarto medio, tiempo en que me zambullí en lecturas filosóficas siguiendo el camino que tracé en tercero y cuarto medio de la mano de mi querida profesora María Elena; esas lecturas constituían mi mundo junto a las muchas actividades de joven en una agrupación cristiana vinculada al trabajo social con niños, niñas y jóvenes del barrio y a la lectura de la escritura bíblica. Comunicar saberes, compartir experiencias diversas en torno a los sentimientos y las expectativas sobre la vida individual y social eran mis intereses y acciones más frecuentes con otras personas de mi generación en una comuna empobrecida al sur de Santiago y al final de la populosa Gran Avenida José Miguel Carrera. Me resultaba alentador estar con otras personas y compartir sobre nuestras vidas sobre todo porque en Chile se reinauguraba (o eso parecía entonces) la vida democrática, luego de la oscura dictadura que ensombreció la juventud de nuestras madres y padres. Por entonces me figuraba un futuro prometedor para mi país, hoy casi me avergüenzo de tal inocencia.

Mis años de estudios de filosofía fueron entusiastas, la vida y el conocimiento eran cada día, aunque suene un cliché, un descubrimiento y una aventura. En esos años leí y escribí demasiado, por entonces se leía solo desde el papel impreso y gran parte de mis ensayos, resúmenes o cuestionarios

los hice en manuscrito o a máquina de escribir, relevo esto porque retrata la generación a la que pertenezco, marca los hitos cotidianos de esa joven estudiante universitaria de pedagogía que fui desplazándome por Santiago en bibliotecas públicas, museos y parques adentrándome en la historia de la filosofía y armando mi propia historia con amigos y amigas de región, de distintos orígenes socioeconómicos, políticamente más activos o progresistas que yo, antireligiosos y católicos. En esas experiencias de vida que parecieran ser solo anécdotas hubo una experiencia maravillosa y representa mi primer encuentro con la performance activista de la disidencia sexual. Fue en 1996 o 1997 que la profesora Maruja del Solar, académica de carácter y buen humor, organizó un encuentro con Pedro Lemebel, escritor y activista, en el departamento de Filosofía de la UMCE. Era un encuentro con estudiantes de filosofía y consistió en la presentación de Lemebel a través de la lectura de algunas de sus crónicas. En paralelo a su lectura pausada y vehemente el escritor iba maquillando su rostro: primero unos polvos en ambos pómulos, luego el colorete, un labial rojo que cubría sus labios y, finalmente, una bufanda de plumas alrededor de su cuello. El espectáculo me pareció único. Para mis 21 años fue un hecho inédito. Bien es sabido que Lemebel fue a fines de los años 1980 junto al colectivo *Las Yeguas del Apocalipsis* un activo militante de la disidencia sexual con instalaciones rupturistas y provocadoras para la época y el escenario conservador de Chile. Aquel episodio de Lemebel lo he recreado muchas veces en mi memoria a partir de las performances de jóvenes en liceos y por la propia referencia que jóvenes activistas hombres hacen del autor, de su estilo, de sus frases más polémicas en torno a la figura del macho y al doble estándar de la izquierda en materia sexual. La referencia es ineludible para los liceanos activistas, pues Lemebel también es hijo de la educación pública tradicional en un liceo de hombres de Santiago. Una vez egresada de la universidad inicié mi formación docente práctica (o real) en el Liceo Experimental Manuel de Salas, un liceo que prácticamente desde sus inicios en la década del 1930 hasta el Golpe de Estado en 1973 fue un laboratorio de experimentación pedagógica de la Universidad de Chile. Con la dictadura se convirtió en un liceo privado despojado de la Universidad y solo retornó a ella en el año 2002. Mis cursos, de acuerdo a la asignatura de Filosofía, eran tercero y cuarto medio; desde entonces hago cursos electivos, plan común (formación general) y filosofía con niños y niñas desde tercero a séptimo básico. Han sido 23 años de intensa experiencia personal

y profesional, pero por sobre todo el Manuel de Salas ha sido el lugar donde reafirmo cada día mi interés personal y académico por la educación y donde inicié otro enamoramiento: las juventudes. El vínculo profesional con las juventudes es evidente: hago clases de Filosofía con jóvenes. En realidad, me gusta decir que filosofamos, así como lo hacía el viejo ateniense condenado a muerte. Escucho las preguntas y comentarios de mis estudiantes en torno a distintos temas y experiencias de la vida, pero además he ido integrándome a sus vidas, a sus organizaciones como asesora del Centro de Estudiantes y como profesora jefe. Años de intercambio con jóvenes y sus familias fueron originando una inclinación académica hacia los mundos juveniles como una manera de comprenderlos, pero por sobre todo de hacerlos parte de una pedagogía menos tradicional y no adultocéntrica.

En principio, la intuición personal fue una brújula para determinar cómo relacionarme de un modo cercano a las personas jóvenes de manera de acceder a parte de su subjetividad para optimizar la didáctica y las relaciones de convivencia. Sin embargo y deshaciéndome de ese fin pragmático o utilitario, poco a poco descubrí o construí otro interés desde algunas lecturas en Ciencias Sociales: las y los jóvenes son actores sociales con perspectivas propias del mundo y de sí mismos.

Fruto de un ejercicio vivencial e intelectual temblaron desde sus pilares mis categorías adultas y profesionales respecto de la juventud, a saber, las inscripciones teóricas sobre jóvenes desde la Psicología del Desarrollo y de la adolescencia que fueron marcas en la formación pedagógica y en mi propia construcción de subjetividad juvenil. Esas concepciones han ido derribándose fuertemente a causa de la integración crítica de categorías como dominación y adultocentrismo.

Una de las primeras cuestiones que me interesaron acerca de jóvenes en mis primeros años de labor docente fue el tema de la sexualidad. Por entonces lo refería de ese modo, en el singular “sexualidad” sin la reflexión y la teorización crítica actual que implica la historicidad del concepto y su carga cultural. De hecho, el primer año de ejercicio docente adquirí un libro tipo manual para trabajar sexualidad con jóvenes en las clases de Orientación. Se trataba de una reciente publicación del Centro de Medicina Reproductiva para el Adolescente (CEMERA) de la Universidad de Chile y que estaba destinado a profesionales de la educación formal. El ejemplar traía un libro de trabajo

para el docente con conceptos y material de lectura y otro libro con actividades para realizar con jóvenes.

En ese camino inicial de profesora me llamó la atención lo que hoy podría significar como los cambios generacionales. Yo, distanciándome de la juventud, aparentemente por causa de la edad y por el rol de adulta, fijé mi atención en las formas relacionales de jóvenes de 16 y 17 años especialmente en torno a sus cuerpos. Las mujeres jóvenes hablaban abiertamente de su período menstrual independiente hubiese hombres merodeando sus grupos o los jóvenes varones dejaban a la vista la pretina de su ropa interior como una especie de moda que imponía exhibir lo íntimo. Aquellas pequeñas expresiones juveniles en la sala de clase me fueron generando una fuerte curiosidad por los modos de relación y de autocomprensión de las y los jóvenes respecto a sus cuerpos, ya les veía como una generación distinta, aunque en 1998 mi primer año de ejercicio docente yo tenía 23 años y ellos cinco menos que yo. Pero seguramente, yo ya era lo que el adultocentrismo define a una adulta: con título en mano, inmersa en el trabajo, con capacidad de consumo, a cargo de un curso, de sus notas, de su disciplina; la mochila cultural de las expectativas de la adulta que enseña, es decir, la profesora, se definía claramente, tanto así que en los primeros meses de trabajo me vestía formalmente con falda y zapato de taco, blusa y chaqueta. Creo que es la única vez en mi vida que he querido parecer de más edad, pues tal apariencia suponía respeto y autoridad ante mi audiencia juvenil clase a clase.

El travestismo de adultez no me duró mucho. Además de mi torpeza con los tacos que me costó un par de porrazos en el liceo, de alguna manera me acomodé a mi nuevo rol de “formadora” vistiéndome de mi misma, siempre eso si cuidando ese extraño mandato que se impone en la cultura escolar al cuerpo de las mujeres y que señala que no se vean las caderas, ni se insinúe el escote de los pechos o se transparente la blusa o se lleve muy ajustada alguna prenda sobre todo desde la cintura hacia abajo. Aquella discreción ya había sido una recomendación desde mi práctica profesional, cuando tuve prohibido por el colegio que fue mi centro de práctica el uso de pantalón. “Las profesoras no debemos ser una distracción para los y las estudiantes” pensé entonces, y que, por tanto, “mientras más discreta sea mi presentación personal mejor para mi trabajo”. Hoy creo que es un absurdo concentrarse en esos “cuidados” considerando las reales transformaciones que

sí son necesarias que articulemos las personas docentes en la escuela, mientras tanto, en materia del vestir cada mujer puede llevar la falda del largo que quiere y si la blusa transparente el brassier qué más da.

Si bien las observaciones al cuerpo de las mujeres en todo ámbito es un tema recurrente también lo es la voz de ellas o más bien su educado silencio. Ya con varios años de pedagogía en el cuerpo, iniciando el nuevo milenio, hubo en el Liceo una experiencia que atesoro como otro de los gatillantes de mi apasionamiento por lo juvenil. En el Liceo eran frecuentes las actividades culturales con estudiantes y, en ese marco, un grupo de muchachas de primero medio organizó un coloquio (hoy diríamos conversatorio) con la escritora nacional Pía Barros. ¡Unas “niñas” de primero medio! Así me dije a mi misma. Ya me parecía que jóvenes de tercero y cuarto medio fueran personas politizadas, organizadas y decididas en sus preferencias intelectuales, pues estaban ad portas de concluir su formación escolar y cerrar la niñez. ¿Pero liceanas de 14 años? Nueva trizadura generacional de mis concepciones adultocéntricas. Una de aquellas jóvenes, fue Tamara, hoy poeta y antropóloga con quien desde entonces compartimos saludos, visitas y encuentros; parece un axioma que las relaciones generacionales atravesadas por la deconstrucción del adultocentrismo fundan vínculos afectuosos permanentes.

Pía Barros llegó al encuentro vestida de ropa ancha y oscura con su abundante cabellera suelta, con uno o varios collares enredados en su cuello y cayendo por su pecho. Se sentó sobre una mesa frente al público. Y nos habló de las labores del silencio de las mujeres: coser, cocinar, tejer, bordar. De la herencia cultural de esas labores. Su discurso fue magnético como buena narradora, pero yo seguía absorta no tanto por la narración, sino por cómo esas jovencitas de 14 años habían impulsado un encuentro cultural que coqueteaba con el feminismo. Qué duda cabe que es muy probable que la red de contactos de sus familias les permitía gestionar fácilmente estos actos, pero también es cierto que su ejecución y la clave crítica del encuentro fue mérito de un interés juvenil por visibilizar la naturalización del silencio de las mujeres. Yo, entonces pisando los 30 años no lo hubiera soñado como posible en un espacio educativo tradicional.

I.1.2.-Lo personal se hace investigación

Mi formación en el programa de doctorado en Ciencias Sociales desde un comienzo estuvo orientada hacia las juventudes. Ya era, por mi trayectoria profesional y académica un interés genuino y profundo. Sin embargo, la decisión de indagar en el activismo sexopolítico fue resultado de mucha observación y de diálogo con el mundo escolar a través de las amistades y de mi trabajo en el liceo y en la Universidad. Por mi formación en filosofía había tenido contacto con los estudios de género en la década de 1990, sin embargo, no me había planteado seguir ese ámbito en la investigación. Realmente fue el trabajo con jóvenes el puente que me condujo hacia una reflexión y estudio del género, educación sexual y feminismo de manera sostenida y de la mano de jóvenes activistas.

En mi época de liceana y de universitaria el feminismo que se difundía en mi contexto social soportaba una caricatura de las feministas como mujeres feas, con bigote, que despreciaban los “usos femeninos” clásicos como el maquillaje, la depilación, la ropa coqueta y se afanaban en parecerse a los hombres. Tales cuestiones me parecían poco atractivas o sugerentes y, por cierto, chocaban con la construcción que había asumido yo misma sobre lo que significaba ser mujer. Eso empezó a transformarse con las lecturas de feminismo y noticias sobre las acciones de la casa La Morada en los años 1990 que conocí gracias a Olga Grau, filósofa y profesora feminista que hacia fines del pregrado y, en un primer master en la Universidad de Chile, me mostró lecturas de feminismo y filosofía, también de feminismo y psicoanálisis. Fue así como intelectualmente incursioné en los mundos de los estudios de género y cuerpo desde autorías como Sade, Bataille, Kristeva, Beauvoir por recordar algunos referentes intelectuales.

Dada la síntesis biográfica anteriormente expuesta, las primeras líneas de la investigación doctoral se proyectaron hacia jóvenes y sus acciones. Pero ¿cómo decidir qué tema o qué acciones especialmente? Sobre todo, teniendo presente que se tratara de un tema relevante para los estudios en el campo de juventudes, un estudio original como un aporte significativo en el conocimiento sobre jóvenes y con una especificidad no agotada. Mal que mal se trataba de una tesis doctoral y existen consagradas exigencias y expectativas que toda investigadora principiante debe respetar. Ese fue mi desafío en primera instancia.

Antes de completar las primeras hojas del proyecto de investigación imaginé tres elementos centrales atados en la investigación: juventudes, (acción) política y sexualidades. Estos tres elementos son los protagonistas de una búsqueda contextualizada en el campo de la educación formal, específicamente, en los liceos públicos tradicionales de la zona centro de Santiago. Mi contacto directo con la vida liceana como profesora del Liceo Manuel de Salas y mi experiencia como docente de la carrera de pedagogía de la Universidad de Chile me mantienen informada y cercana a las sensibilidades y rutinas de la cultura escolar, reconozco los códigos de acceso a las jerarquías de las instituciones y los canales de acceso en la red mediática a los mundos juveniles de estudiantes liceanos en distintos contextos. Con esos saberes recogidos desde mi propia biografía, di forma a una investigación que indagó en las acciones juveniles organizadas en torno a la construcción de género y sexualidades en el contexto escolar.

Así, esta investigación da cuenta, por un lado, de las acciones y demandas de jóvenes liceanos sobre género y sexualidades y, por otro, del impacto de tales acciones y demandas en las dinámicas relacionales que se construyen con los mundos adultos, específicamente, con docentes, profesionales de apoyo y directivos de sus liceos. En suma, el objetivo central de la investigación consistió en comprender las relaciones entre jóvenes de colectivos de activismo sexopolítico y las personas adultas de la comunidad educativa en liceos públicos de Santiago.

Se trata de un abordaje investigativo asentado en la tradición escolar santiaguina, específicamente, en tres tipos de liceos según género: liceos mixtos, liceos para hombres, liceos para mujeres. Varios de esos liceos de la muestra de la investigación han sido catalogados por la opinión pública y expertos en educación como instituciones señeras de la educación formal en el país y representan para muchas familias de nivel socioeconómico medio o medio-bajo un espacio de meritocracia en la historia familiar en términos de movilidad social.

Ahora bien, ¿por qué activismo sexopolítico? ¿Qué enuncia tal categoría? Manifiesta una propuesta discursiva y práctica sobre un fenómeno social de interés público: la(s) sexualidad (es) y la construcción de género. Lo sexopolítico implica una perspectiva sobre los cuerpos y las identidades que interroga por la diversidad de identidades y por la disidencia sexual frente a la construcción culturalmente validada: la heteronorma. Ese es el foco respecto del cual las personas jóvenes

orientaron desde colectivos un trabajo político en diferentes vertientes de acción: denuncias y anuncios, formación y autoformación, demandas sobre educación no sexista, crítica al patriarcado y al adultocentrismo, por anticipar aquí algunas cuestiones que surgieron como parte de los resultados del estudio.

I.1.3.- Nociones centrales

A nivel teórico los conceptos de juventud secundaria y política los conjugo en una interpretación filosófica y pedagógica respecto a la politización juvenil a través de colectivos sobre género y sexualidades. En esa interpretación me parece cautivante y de extrema lucidez teórica la reflexión del filósofo Jacques Rancière para leer las acciones juveniles en el plano sexopolítico.

Rancière, cuenta con la admiración de jóvenes en Chile, al parecer su reflexión sobre lo político sintoniza con algunos mundos juveniles. Lo anterior al menos puedo fundarlo en una anécdota personal. En el año 2014 Rancière vino a Chile y entre varias charlas y conferencias con el mundo académico de Santiago y Valparaíso hubo un espacio de intercambio entre el destacado pensador y la gente en el Centro Cultural Gabriela Mistral en Santiago centro. Asistí con un grupo de 10 estudiantes del Liceo y un par de docentes. Hicimos una fila larga antes de entrar. La mayoría de las/os jóvenes de la fila parecían universitarios. Una vez que estuvimos dentro y, apenas ya había empezado la conferencia con traducción simultánea, sentimos un estruendo tremendo, golpes y gritos indistinguibles en su mensaje como si en cuestión de segundos nos aplastaría una estampida. Rancière ubicado en el escenario se percató de lo que ocurría aparentemente en las afueras próximas del gran salón y detuvo su charla que llevaba unos pocos minutos. En medio de la sorpresa y de las interrogantes apareció en el escenario la directora de Centro y explicó a la audiencia que muchas personas no pudieron entrar a la charla dada la capacidad de la sala, pero que se instalarían megaparlantes y pantallas gigantes para que las personas desistieran de su protesta, pues demandaban escuchar a Rancière, a ello apelaban sus gritos, precisó. La mujer nos solicitó paciencia y comprensión por la espera. El filósofo se mostró agradecido y algo sorprendido y apenas expresó su gratitud todas las personas presentes le regalamos un aplauso contundente. Mis estudiantes estaban impactados y me comentaron la rareza que un filósofo fuera una especie

de “rockstar”. Honestamente, para mí también fue una rareza, una maravillosa rareza. Si ya entonces venía leyendo a Rancière, la sintonía que parecía tener con los mundos juveniles me alentó a seguirle con más dedicación. Para mí uno de sus textos apasionantes por entonces era Política, Policía, Democracia.

En Rancière existe una reconfiguración de lo que tradicionalmente se entiende por *policía* debido que esta no se comprende desde la lógica de la coacción, sino como una forma de organización que opera distribuyendo un determinado orden social. Se trata entonces, dice Rancière, de un reparto. Tal reparto de acciones establece lugares y tiempos *de y para* la actividad social y política de las personas; aquella cuestión es lo que Rancière denomina el *reparto de lo sensible*. Desde este orden estético (aísthesis=sensación/sensibilidad), en tanto funciona organizando lo sensible de la vida comunitaria, algunos hombres, mujeres, disidencias, pobres o inmigrantes reconfiguran el espacio común y, en ello, disienten del orden que el poder político (y policial, dice Rancière) ha consignado para ellas/os. Ese disenso es la clave para que surja la política como escenario del conflicto, conflicto que activan o intencionan aquellos/as que no han tenido parte en el reparto de lo sensible. Al respecto el filósofo señala:

“este reparto debe entenderse en el doble sentido de la palabra: lo que separa y excluye, por un lado, lo que hace participar, por otro...la esencia de la policía es ser un reparto de lo sensible caracterizado por la ausencia de vacío y de suplemento: la sociedad consiste en grupos dedicados a modos de hacer específicos, en lugares donde esas ocupaciones se ejercen, en modos de ser correspondientes a esas ocupaciones y a esos lugares” (Rancière, 2006:70-71).

I.2.-Política, conflicto y voz juvenil

La política entonces, en la perspectiva de Rancière, no es el ejercicio del poder como tradicionalmente se ha comprendido y, por consiguiente, no se correspondería con la administración del orden social conforme títulos, saberes o herencia, sino con la interrupción que

algunos hombres y algunas mujeres hacen de ese orden sensible en el proceso de reconocerse en el afuera del orden determinado. Rancière precisa:

“La esencia de la política es el disenso. El disenso no es la confrontación de intereses u opiniones. Es la manifestación de una separación de lo sensible consigo mismo. La manifestación política deja ver lo que no tenía razones de ser visto, aloja un mundo en otro; por ejemplo, el mundo donde la usina es un lugar público allí donde es un lugar privado, el mundo donde los trabajadores hablan, y hablan de la comunidad, allí donde gritan para expresar su dolor” (Rancière, 2006: 73).

Ese último aspecto revela la politicidad propia de cada ser humano una vez que se constituye a sí mismo sobre la base del principio de la igualdad, principio en que cada uno se dispone frente al otro/a como un igual y enfrenta el reconocimiento de su voz y su nombre como afirmación de un *demos*; un *demos* que al reconocerse como sujeto con voz produce un efecto escandaloso en la política, pues se fractura el orden.

Ahora bien, este aspecto resulta de relevancia en el sentido que Rancière propone una idea de la democracia como la “institución misma de la política” en la cual, quienes no se constituyen como sujetos lo hacen y, como tales, reorganizan su posición y sus relaciones con la comunidad. Como ya señalé, la política no es un régimen de gobierno, por el contrario, es más bien la forma en que la política, como reconfiguración del orden se posiciona en las acciones y en la organización de aquellos/as que carecen de algún título para gobernar, de aquellos/as que reclaman su parte, de “los pobres” dirá Rancière. No obstante, al decir “los pobres” el autor no se refiere a una condición económicamente desfavorecida, sino que se “designa simplemente la gente que no cuenta, los que no tienen título para ejercer el poderío del arkhé, sin título para ser contados” (Rancière, 2006: 65). Sobre este punto cobra sentido la reconceptualización de la política y de lo político en Rancière y las movilizaciones estudiantiles secundarias de los últimos años en Chile, aunque ha sido además un movimiento social propio de varios países de Latinoamérica. Al ritmo de las marchas callejeras (carnavalescas algunas), en las tomas de los liceos, en las consignas de los carteles y en los cuerpos

jóvenes pintados como repertorios de protesta ha ido emergiendo la política como la fractura de la naturalización de las disposiciones del mandato, entendiendo estas como condiciones propias de algunos sujetos que deja a otros/as por debajo de los primeros: “El proceso que opera en esa reconfiguración del espacio común en tanto constitución de lo político es “el terreno del encuentro entre la política y la policía en el tratamiento de un daño” (Rancière, 2006: 18).

Sin embargo, algunas voces juveniles supuestamente “no ciudadanas”, pues no clasifican legalmente por edad, se han atrevido a hablar subvirtiendo el orden policial de la política institucional y del poder represor garante del orden público. Desde la calle se pronuncia un discurso político como primer ejercicio de subversión de aquellos/as que no tienen parte en el reparto, un ejercicio y una denuncia que enfrenta al fundamento de la policía, politizando la calzada, politizando la escuela:

“La intervención policial en el espacio público no consiste primero en interpelar a los manifestantes sino en dispersar las manifestaciones [...] Primero es el llamado a la evidencia de lo que hay, o más bien de lo que no hay: “¡Circulen! No hay nada que mirar”. La policía dice que no hay nada que mirar en una calzada, nada que hacer salvo circular. Dice que el espacio de la circulación solo es el espacio de circulación. La política consiste en transformar este espacio de circulación en espacio de manifestación de un sujeto: el pueblo, los trabajadores, los ciudadanos. Consiste en refigurar el espacio, lo que hay que hacer, que ver y que nombrar”. (Rancière, 2006 pp 71-72).

Pese a la minoridad por edad (asignada legalmente) que implica no tener un nombre como ciudadano/a se ha ido desplegando un discurso que entiende a la política como disenso, es decir, como campo de conflicto e implica, desde tal concepción, la ruptura con la lógica de la dominación política cuyo fundamento se comprende como natural, lógico, tradicional. Tal acto de ruptura reposiciona a los/as jóvenes estudiantes en el reparto de las acciones de quienes se entienden como sujetos políticos.

Este aspecto resulta pertinente para la reflexión de profesores y profesoras y para las Ciencias Sociales, puesto que la ruptura con cierto fundamento político-policiaco a nivel nacional nos convoca a pensar también cuáles son las rupturas que internamente en el espacio escolar vienen desarrollándose desde algunos años. ¿Qué experiencias de participación política y no policiaca tienen estudiantes y profesores/as en nuestros liceos o colegios?; ¿qué voces se articulan para evaluar los espacios escolares y construir protagonismo en las decisiones sobre lo curricular y la convivencia?; ¿qué conflictos nos sacuden o bien cuáles son aquellos conflictos que no nos atrevemos a enfrentar porque aún no tenemos voz?; ¿qué reparto de lo sensible nos animamos a cuestionar y cuál proponer?

Con estas interrogantes en mente me propuse investigar cómo se construían dinámicas relacionales en el liceo una vez instaladas las acciones sexopolíticas juveniles frente a los mundos adultos que gestionan los mandatos tradicionales de la educación formal.

Durante 2017 conversé con algunas personas jóvenes y docentes de liceos públicos para conocer las dinámicas de organización interna de los/as jóvenes en los liceos. Supe del interés juvenil por temas de género, del cuestionamiento al machismo en los liceos para mujeres y para hombres, sobre la alarma desde algunos/as docentes o autoridades sobre las manifestaciones afectivas entre jóvenes del mismo sexo. Revisé declaraciones públicas de los centros de estudiantes en las redes mediáticas e hice seguimiento a las fotografías de sus marchas o protesta en las afuera del liceo que iban publicando; conversé con docentes de mi círculo y otros contactados por la carrera de pedagogía de la Universidad. Algunas conversaciones fueron informales y otras fueron entrevistas más formales para precisar mi objeto de estudio. De alguna manera, esta exploración inicial que hice del campo me entregó antecedentes respecto a cierta tensión en las relaciones entre personas jóvenes y adultas con motivo del activismo sexopolítico.

Debo destacar que el objeto de estudio de la investigación es lo relacional, es decir, aquellas experiencias que surgen en la relación social y pedagógica entre jóvenes y adultos en el contexto del activismo sexopolítico juvenil del liceo. En el centro de la relación se construyen o reconstruyen saberes sobre el género y también sobre los modos de relación intergeneracional en el liceo.

En mi investigación accedí a tres tipos de mundos adultos, según el rol que cumplen en el liceo: docentes, profesionales de apoyo (Psicología y Orientación) y docentes directivos. Las interrogantes movilizadoras respecto de estas personas adultas en el contexto del trabajo de campo fueron: ¿Cómo vivieron tales personas este activismo sexopolítico que sacudió la normalidad liceana e instaló un discurso nuevo? ¿Cómo enfrentaron su relación con jóvenes que denunciaron a colegas por violencias de género?

La materialidad de la investigación se traza en casi dos años de recorrido por 12 liceos capitalinos, instituciones de larga data en la línea de tiempo de la escolaridad chilena y de la región metropolitana urbana. En ese recorrido se produjeron encuentros conversacionales con jóvenes, con docentes, con profesionales del área de Psicología y Orientación y con docentes directivos. Las puertas institucionales se abrieron de manera heterogénea; algunas con cierto entusiasmo, otras con desconfianza o con miedo, pues las instituciones educativas suelen ser contactadas para la investigación social y, muchas veces, implica que una persona forastera les altere su rutina o les descubra en sus fragilidades, sobre todo en el sistema escolar público tan sacudido por deliberaciones políticas, económicas y sociales en los últimos 20 años.

Dado lo anterior resulta comprensible que los liceos observen con sospecha cualquier acercamiento investigativo, más aún si el tema género y sexualidades, se vincula con el presente inmediato como lo fue el mayo feminista de 2018 que coincidió con el inicio del recorrido liceano.

Los primeros contactos para entrevistas los hice desde fines de mayo de 2018, en ese momento muchos liceos y universidades venían terminando las ocupaciones de sus dependencias por parte de jóvenes mujeres preferentemente. Las consignas de las estudiantes contra el acoso sexual, las denuncias por abuso, sexismo y homofobia ocuparon los frontis de los liceos cuya proyección justiciera alcanzó también el espacio digital en las redes mediáticas. Ese ámbito, corresponde a otra de las materialidades de la investigación: el relato público en clave de consigna y/o denuncia en las redes de instagram y facebook. Ese hecho se condice con unas de las intenciones más específicas de la investigación como fue describir las experiencias, demandas y modos de organización de los colectivos juveniles en cada comunidad educativa.

A medida que la investigación hilvanaba su trayectoria metodológica las visitas a los liceos para las entrevistas permitieron adentrarme en la visita a los patios y ser testigo de las intervenciones de jóvenes en muros y carteles. Estas intervenciones en bustos o estatuas de los próceres inspiradores en cada liceo de hombres, marcaban un presente combativo en términos de ideas sobre la masculinidad hegemónica, la violencia de género, el machismo. En cada liceo las manifestaciones activistas se hacían notar de acuerdo a la efeméride del mes o del trimestre como el día del libro, el día del estudiante, el aniversario del liceo. Mi periplo también recorrió liceos con patios pulcros, pasillos de baldosas relucientes, muros y paneles sin vestigio de demandas o expresiones juveniles de ningún tipo, solo informativos contingentes y reglamento escolar; y a poco andar, comprendí que el espacio físico de cada liceo tenía una estrecha relación con las formas de relación social que la autoridad directiva establece con la comunidad escolar y, particularmente con los/as jóvenes. No me apresuro en decir que el “desorden” juvenil desatado en patios, pasillos y escalas lo testimonié como más propio de liceos de hombres cuya tradición se expresa en una amplia capacidad de actoría social difundida a través de los medios de comunicación social y reforzados por una opinión pública que relaciona a estos espacios formadores como cuna de figuras políticas importantes, hombres todos que, a la larga, van a ocupar cargos políticos e incluso la Presidencia de Chile. En consecuencia, en ellos y para ellos se permitiría la expresión deliberada como parte de su formación, algo así como un curriculum semioculto que la institución no promueve oficialmente, pero que acepta, pues a la larga es uno de los sellos de esos liceos de hombres.

I.2.1-Una protesta cultural

La infraestructura de los liceos de mi investigación es diversa. Algunos liceos se imponen con grandes pilares y pabellones altos, pasillos eternos y patios amplios, arquitectura de más de un siglo que retrata la opulencia de otra época; pabellones con salas de clases, laboratorios, salas y oficinas de encumbrado techo donde trabajan docentes por asignatura y directivos, en algunos liceos de hombres hay secciones de dormitorios para estudiantes residentes en modalidad interna por ser de regiones o comunas rurales; otros liceos, en cambio, se levantan en espigadas torres, apretados pasillos y escaso patio, la vida escolar de todos estos liceos transcurre en medio de la urbe

santiaguina muy próxima a avenidas centrales repletas de edificios residenciales y comercios pequeños. Más o menos espaciosos, los liceos públicos expresan, en mi interpretación analítica, una tradición que atraviesa una crisis social novedosa; se trata de la crisis de una tradición en la formación de jóvenes en la que estos/as hacen un cuestionamiento justamente sobre la construcción conservadora del género y las sexualidades que se recrea socialmente y, que la educación formal reproduce.

Tal cuestionamiento se origina desde colectivos juveniles que organizan una serie de acciones al interior de sus liceos con el propósito de difundir educación sexual y un cuestionamiento reflexivo a las categorías de género tradicionales o conservadoras como la perspectiva binaria y la heterosexualidad como el régimen hegemónico de las relaciones eróticas y afectivas. Por ello, una primera cuestión a presentar como parte de los resultados de la investigación es la descripción de las experiencias, demandas y modos de organización de los colectivos juveniles en cada comunidad educativa.

Las primeras interrogantes y definiciones de mi proyecto de investigación en 2016 surgieron de la exploración que realicé en los liceos y que mostró una incipiente organización activista en temas de género en los liceos para hombres; se trataba de colectivos de varones que criticaban la masculinidad hegemónica, es decir, una forma de definir lo que significa “ser hombre”, un cuestionamiento a los mandatos de poder, protección, anti mujer, anti-homosexual. A estos colectivos fueron sumándose otras experiencias de organización activista juvenil en temas de género y sexualidad a tal punto que, durante 2017, hubo una Red que los articuló como colectivos sobre sexualidades y género en el sistema de educación media en Santiago. Entonces ya había una organización en los liceos de mujeres, organización que se fortaleció con la movilización feminista de mayo de 2018.

Hay que señalar que en general las primeras acciones de los colectivos en los liceos de mujeres fueron las denuncias por acoso sexual en contra de algunos profesores. Tales denuncias fueron un torrente de relatos en redes sociales, carteles en el liceo o testimonios en asambleas estudiantiles con y sin presencia de los mundos adultos, docentes y directivos. Considerando lo anterior hay efectos en la convivencia entre jóvenes y personas adultas que surgen desde el activismo y sus

acciones concretas, por ello, esta investigación analiza, más específicamente, las características de las relaciones entre jóvenes y personas adultas a partir de la experiencias del activismo sexopolítico.

En mayo del 2018 se produce un estallido juvenil que denuncia y crítica. Principalmente en el caso de las liceanas, las jóvenes comenzaron a exigir justicia ante el silencio de años y quizá ante el propio desconocimiento y/o naturalización sobre las violencias de género y sus repercusiones normalizadas en la socialización. La rearticulación feminista masiva en el mundo con las campañas *#MeToo* y *#NiUnaMenos* a nivel internacional fue un detonante para la conciencia y el autoaprendizaje en las mujeres jóvenes y, desde tal, se inició un camino transformador para cada una y sus grupos de pertenencia, por ejemplo, en sus liceos con sus compañeras e, incluso, en algún liceo mixto, con sus profesoras.

Desde tal origen y orientaciones cada colectivo juvenil se constituyó como una forma de resistencia creativa a una tradición formativa en la educación pública tradicional, es decir, que ha reproducido los mandatos sexogénicos de la sociedad y de la cultura.

Cada colectivo de activismo sexopolítico se constituía por un grupo acotado de activistas, un grupo de entre 10 y 30 jóvenes en cada liceo originado y organizado desde su experiencia concreta, desde la vivencia de la discriminación por género en la amplitud de sus expresiones o golpes. En su colectivo constituyen una micro comunidad que comparte una perspectiva que enfrenta al patriarcado por un lado y, a la cultura adultocéntrica, por otro. Los colectivos de activismo sexopolítico se autoconvocaron desde sus experiencias de vida, aquellas que les resultaron decisivas para asumir la construcción una transformación subjetiva y social, experiencias que compartieron y respecto de las cuales se rebelaron organizadamente en un proceso de acción comunitaria (Duarte, 2013) antipatriarcal y antiadultocéntrica en el contexto educativo.

Asimismo, hay en ellos/as la conciencia de la brutalidad de tal discriminación, son jóvenes que no solo se educan desde sus hogares, escuela, liceo, sino que el contexto de la globalización y el mundo en red les pone en contacto con experiencias y perspectivas que favorecerían una subjetividad emancipadora respecto de los anclajes sobre cuerpo y sexualidades que su contexto próximo les impone para su formación intelectual y la educación sobre sus cuerpos. Esa nueva subjetividad se

erige desde el encuentro con otros mundos sociales más allá de las fronteras físicas, que les permite saber y valorar que la vida realmente conlleva una pluralidad de formas y estilos de cuerpos, deseos y de vínculos; tal experiencia genera que se despierte el primer deseo activista: no más limitaciones de formas y estilos. ¿A qué le dicen no más? Entre varias cuestiones que iré detallando a medida que avance en las partes y capítulos de la tesis, hay una cuestión que es central y que articula de alguna manera la perspectiva que construyo al final de mi investigación: se trata de una negación a la tradición cultural y política del patriarcado y del régimen heteronormativo, pero así también un cuestionamiento al adultocentrismo que impera en las dinámicas relacionales entre jóvenes y los mundos adultos amalgamado con el patriarcado en las expresiones, gestos y solicitudes. Patriarcado y adultocentrismo son parte de una tradición que se presenta en el liceo a través de los mundos adultos, lo digo en general, aunque más adelante se podrá apreciar las distinciones generacionales en aquellos mundos adultos en relación con el activismo juvenil y la negación que menciono.

No obstante, hay una primera cuestión a delimitar que consiste en que los colectivos demandan, protestan y anuncian, pero ya no se trata exclusivamente respecto de la subvención o sobre la segregación escolar, o respecto de la prueba estandarizada como hemos estado acostumbrados en mayo de cada año con paros y huelgas juveniles. Complementariamente, tal vez, se asume una cuestión que me parece más profunda y trascendente en el sentido de la resonancia cultural que tiene en la formación de la sociedad, en su estructura y organización política y moral. Se trata de un asunto ambicioso y, por ello, solo unos cuantos y unas cuantas han sintonizado para una revuelta en sus propias comunidades escolares, y también en sí mismos/as. Esta lucha activista se significa de maneras diversas por las personas adultas, docentes y directivos, conforme su posición generacional y su formación docente, de manera que mi investigación también ofrece un análisis de los significados que atribuyen las personas adultas de la comunidad educativa sobre la organización del activismo sexopolítico juvenil. Responde, por ejemplo, sobre: ¿Qué tipo de quiebres se producen en los mandatos de formación de la docencia? ¿Cómo esbozan los/as adultos/as una nueva lógica de relación intergeneracional desde la experiencia del activismo juvenil?

PARTE II

PERFORMANCE TEÓRICA, EPISTEMOLÓGICA Y METODOLÓGICA

Capítulo 1

Contexto de la Educación (sexual) en Chile y Latinoamérica

1.1.-Ya no más: movimientos y jóvenes en el Chile neoliberal

Sin duda, para las Ciencias Sociales, no es posible comprender meridianamente los fenómenos sociales sin ponerlos, antes que todo, en contexto. El contexto educativo chileno ha sido por años uno de los ámbitos en el cual se expresa lo que podría denominarse como la administración política del neoliberalismo en Chile. Esto es posible justificarlo teniendo presente la emergencia del modelo de desarrollo adoptado en el país por la dictadura militar en la década de 1970 y la continuidad de este modelo económico en el marco de la democratización desde los años 1990. Este fenómeno nacional se ubica, por cierto, en una compleja y amplia transformación mundial de la escuela republicana del siglo XVII-XVIII a una escuela neoliberal contemporánea, cuyo objetivo es la producción de capital humano (Laval, 2004; Nussbaum, 2010; Ruiz S., 2010). Esta transformación social, política y económica ha venido acompañada por un desplazamiento semántico en el campo educativo: se pasa de un lenguaje clásicamente escolar o del conocimiento hacia un lenguaje de la empresa (del management) y desde la orientación de la UNESCO hacia el incremento sostenido de la incidencia de organismos económicos que regulan u orientan las políticas educativas del mundo, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico (OCDE). Quienes hemos estado en liceos los últimos 20 años notamos aquella semántica de manera clara y ya nos familiarizamos (no muy a gusto) con sus exigencias.

El neoliberalismo en Chile ha contado desde su plena instalación en dictadura con una fuerte defensa política expresada hasta el presente y ha calado en todas las áreas de la vida de las personas como la salud, la cultura, el trabajo, por señalar las más evidentes.

Los gobiernos post dictadura no se plantearon la ruptura o transformación del modelo económico pese a las críticas que fueron tomando fuerza desde algunos círculos intelectuales, políticos y, por cierto, desde diversas organizaciones sociales cuya contestación social ha ido cobrando visibilidad

en los últimos años. Este fenómeno se ha potenciado desde el estallido social de octubre del 2019 y, en gran parte, posibilitó el plebiscito en que se aprobó el cambio de la Constitución de la República. Antes de ello, pareciera que la llamada “clase política” ha administrado el modelo económico neoliberal haciendo tenues cambios, de forma más que de fondo, como una estrategia política de abordar la crítica social sin contrarrestar en grado sumo la instalación del enfoque, lo que a la larga convirtió a Chile en una “democracia semisoberana” (Hunneus, 2014).

Para cualquier análisis político sobre Chile resulta clave el rol que juega la administración económica en la toma de decisiones sobre la vida social y la organización política; la educación no escapa a esa clave. Esta impresión ha tomado fuerza, desde 2011, para el común de la población con la explosión de una protesta de jóvenes sobre la segregación de las escuelas o liceos y el endeudamiento de estudiantes universitarios de sectores medios y empobrecidos con el Crédito con Aval del Estado (CAE). Desde entonces, tanto en círculos políticos, académicos y estudiantiles como en las nuevas asociaciones de ciudadanos se ha venido levantando una narrativa sobre la desigualdad social y económica respecto de los derechos sociales en distintos ámbitos como la salud y la protección social; esta discusión ha cobrado fuerza en las discusiones políticas y en los medios de comunicación social, principalmente en las redes mediáticas que difunden los testimonios de personas agobiadas por las deudas y/o enfrentadas a un precipicio por la falta de garantías en el derecho a la salud, la vivienda, el sobreendeudamiento, la deuda millonaria universitaria.

En la estructura política de la educación en Chile se han desarrollado varias reformas tendientes a disminuir los niveles de exclusión y segregación de las escuelas y liceos chilenos, sin embargo, tanto las mediciones estandarizadas nacionales e internacionales como la observación de expertos muestran que el sistema tiene a la base un soporte neoliberal, competitivo e individualista que sostiene una alta segmentación socioeducativa (Assaél et al., 2011; Bellei, 2015; Cornejo, 2006).

La permanente piedra de tope para instalar nuevas reformas que afecten a ámbitos sensibles de derechos sociales ha sido, justamente, la fortaleza de la contraparte política-económica que constituyen los grupos de poder o de interés, principalmente los gremios empresariales con amplia repercusión en el escenario político de la gobernanza, instalándose un circuito organizacional de

poder fáctico que frena operaciones transformadoras del modelo (Varas, 2012). Lo que surge como un diagnóstico de lo posible en materia de transformación consiste en una serie de ajustes o correcciones menores consensuadas y que Garretón ha denominado el efecto de un neoliberalismo corregido:

“...las fuerzas políticas de la coalición de centro-izquierda se movilizaron hacia visiones menos radicales respecto de las transformaciones socioeconómicas, las que se hicieron hegemónicas en la Concertación, desplazando posiciones más críticas y radicales que sostenían la posibilidad de avanzar no solo en la democratización política sino en las transformaciones estructurales para la superación del modelo socioeconómico heredado”. (Garretón, 2012, p.83).

Lo que se aprecia desde los análisis políticos, sociales y desde la contestación social es justamente una ola de descontento masivo de las personas respecto de la administración que la clase política ha hecho del modelo neoliberal en la medida en que ha negociado con los grupos de poder económico sobre el tenor de las reformas con el fin de no dismantelar el modelo económico y político en el país (Hunneus, 2014; Atria, 2013).

En suma, esta administración política del neoliberalismo en Chile se ha cuestionado desde los propios actores sociales, principalmente jóvenes, a través de distintos repertorios de protesta como, por ejemplo, las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011. La protesta juvenil sobre derechos humanos y sociales ha sido parte de la experiencia cotidiana de cada persona que habita Chile y reviste interés para la investigación social en los efectos que se generan para las relaciones sociales y para la construcción de nuevos significados respecto de la acción política y de los modos de pensar la convivencia social.

Ahora bien, la demanda y la acción política de jóvenes en liceos públicos pareciera que ha ido mutando hacia la ruptura ya no solo de lógicas economicistas en el mundo de la educación, sino hacia lógicas contra-culturales acerca de cómo se comprende la formación de niñas, niños y jóvenes en las escuelas y liceos. En el caso del activismo sexopolítico se trata de una demanda amplia por

las transformaciones de los contenidos culturales en que se socializa el género y las sexualidades desde la niñez.

En lo que sigue haré una breve alusión a la definición y los fines de la sociología de la educación clásica con el objetivo de evidenciar la distancia política de tal perspectiva con la organización activista que la investigación muestra, pero al mismo tiempo, la afinidad ideológica que el sistema educativo chileno tiene con los clásicos sociológicos en la línea de la función social reproductiva y jerarquizada de la educación formal.

1.2.-La trizadura de un modelo clásico

De acuerdo a lo descrito pueden concretizarse algunas interrogantes en alusión a las relaciones sociales en las comunidades educativas, precisamente entre estudiantes y profesores/a, teniendo a la vista la presencia de colectivos sexopolíticos en varios liceos públicos. ¿Qué les ocurre a los/as profesores/as con esas nuevas prácticas y significaciones denominadas por los colectivos juveniles como “anti-patriarcales, anti-sexistas”?, ¿Qué piensan, qué sienten, qué hacen –estudiantes y profesores- frente a ello tanto en las relaciones humanas como en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje?

Atender a las interrogantes planteadas supone revisar los fines de la educación como experiencia social. En ese foco y desde la teoría clásica en sociología de la educación Émile Durkheim es ineludible. En su perspectiva, la educación contribuye principalmente a la integración social y a la preparación moral que los/as estudiantes incorporarán para hacerla efectiva en su vida adulta. La función colectiva de la educación y, particularmente, de la escuela es central en la visión de Durkheim:

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en la niñez un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado”. (Durkheim, 1975, p. 53).

La idea anterior, además, deposita una gran responsabilidad en la trasmisión o en la enseñanza moral que hace la persona docente desde la autoridad o la demostración de un carácter firme que le posibilita una trasmisión creíble respecto de los valores para la vida social (Durkheim, 1975). El rol del profesor/a resulta central en este abordaje al estudiante, niño, niña o joven, cada cual entendido como ser en preparación y, por tanto, la figura docente representa el vehículo a través del cual el niño, la niña o joven se conduce hacia la vida social en el des-aprendizaje del egoísmo individual para hacer parte de una conciencia colectiva:

“...la autoridad moral es la cualidad principal del educador pues es a través de la autoridad que simboliza que el deber es el deber. Lo que tiene de puramente *sui generis*, es el tono imperativo con el cual habla a las conciencias, el respeto que inspira a las voluntades y que las hace someterse en cuanto se ha pronunciado... es imprescindible que una impresión de ese tipo se desprenda del maestro”. (Durkheim, 1975, p.70).

Por su parte, desde la teoría funcionalista, Talcott Parsons es uno de los autores en sintonía con los planteamientos de Durkheim sobre la escuela y, específicamente, sobre el papel que esta tiene en la socialización, en la cual se otorga singular trascendencia al rol docente. Este rol clave se expresa en dos aspectos centrales, a saber, la internalización de valores, especialmente en la educación primaria y la formación para roles futuros en la educación secundaria. En ese fin de trasmisión cultural, el rol de la educación formal de escuelas y liceos pareciera además ajeno a influjos ideológicos y, en consecuencia, con un cierto margen de neutralidad respecto de cómo se hace aquella trasmisión cultural, dejando fuera las condiciones de clase, género y etnia; particularmente la condición de clase se relevará en los estudios de Bourdieu y Passeron (1996) con la teoría de la reproducción en los años 1960.

Este rol de facilitador o mediador cultural que desempeña el profesor en la perspectiva funcionalista de Parsons se expresa, entre otras cosas, en una conducta profesional docente distante de la preocupación por las necesidades emocionales o afectivas de los/as estudiantes, necesidad que más

bien es una ocupación de las familias: “La base de este apoyo [emocional] se produce en casa y, como lo hemos visto, se ve muy reforzado por los grupos de iguales no formales a los que se asocia el niño” (Parsons, 1985, p.57). Respecto de las personas jóvenes resulta significativo en el contexto de la integración social que estas vayan identificándose con el/la profesor/a como modelo que este representa (Parsons, 1985). Qué curioso ideal me parece, cuando pienso y recreo en mi recuerdo las actividades y demandas del activismo sexopolítico que anuncian una crisis de la autoridad en el sentido clásico de la obediencia.¹

La función de integración social de la educación es indiscutible en este enfoque, desde una comprensión analítica de arriba-abajo o de estructura-individuo. Así también en esta mirada se entiende a la educación en cierta correspondencia con los procesos de diferenciación social que derivan de las demandas que la sociedad hace a la educación en un contexto histórico que va poniendo cada más al centro la regulación de la vida social desde la lógica del mercado.

Desde la segunda mitad del siglo XX son varios los elementos políticos y económicos que impactan en las instituciones educativas; por un lado, el desarrollo económico de los países se comprende desde la formación de capital humano, ¿qué común nos suena, no? La idea del ser humano como capital es bastante controversial por la re-conceptualización del individuo que trae consigo (Schultz, 1961); por otro lado, la superación de la pobreza y el despegue tecnológico se instalan como demandas que la educación y la escuela deben abordar con urgencia y representan las claves del funcionalismo tecno-económico de los años 1950: “Podemos asegurar sin temor a equivocarnos que la educación formal, en esta etapa, se convierte en la institución social con mayor poder estructurante. El logro educativo, aunque no asegura la movilidad, la posibilita” (Bonafant, 1998, p.19).

Hago una pausa en la descripción para reflexionar sobre el sentido y la vigencia –en el contexto nacional- de esta teoría social de la educación formal. En primer lugar, pongo a la vista las movilizaciones de jóvenes de liceos exigiendo transformaciones estructurales al sistema educacional chileno (2006 y 2010, por ejemplo); ciertamente, muchas de aquellas consignas

¹ Respecto específicamente a la noción de autoridad planteó un apartado específico en el capítulo dos.

callejeras llegaron a convertirse en proyectos de ley largamente discutidos y resistidos por ciertos sectores políticos, pero finalmente dieron lugar a cambios.² En segundo lugar, y ya anticipando datos de este estudio, recurro a la presencia embrionaria de una transformación social en el país en el ámbito de la subjetividad juvenil, particularmente inserta en la experiencia de la sexualidad, sus condiciones de realización y desarrollo, los derechos sexuales y reproductivos en la perspectiva de jóvenes informados no desde la escuela o liceo, sino desde el mundo intercomunicado, desde activismos en otros paisajes.

Me resulta sustantivo a la luz del activismo sexopolítico juvenil reparar en que la teoría de Parsons se refiere a los mecanismos de diferenciación por sexo en las aulas con el fin de consolidar los procesos de identificación, las acciones y los roles que les competen a los/as estudiantes jóvenes según su sexo y en correspondencia con los roles que asumirán en la vida adulta:

“Al asociarse cada vez más con iguales del mismo sexo y al comprometerse en actividades reservadas a este sexo, los niños refuerzan estrechamente sus lazos con otros miembros del mismo sexo, oponiéndose así con más firmeza al sexo opuesto. Esto es esencial, ya que en la escuela mixta actúa un conjunto de fuerzas que minimizan la diferenciación de roles según el sexo” (Parsons, 1985, p.59).

En este punto podría leerse la presencia patente de una perspectiva reificada de género respecto a roles o acciones por sexo y que ha sostenido la existencia de los liceos exclusivamente para hombres y solo para mujeres. Pienso entonces en los liceos que visité, y cómo esas jóvenes y esos jóvenes se referían a la exclusión y estereotipos de identidades que promueve el binarismo de género.

¿Tal diferenciación por género favorece una integración social que responda a la sociedad actual? Este aspecto es clave debido a que los movimientos sociales emergentes que vienen discutiendo sobre género y sexualidades más allá de la matriz analítica masculino-femenino (Butler, 2017)

² Concretamente la Ley de Inclusión que pone fin al lucro, a la selección y al copago en los colegios y liceos que reciben recursos económicos del Estado.

cuestionarían las maneras en que se comprenden aún las construcciones del género y las sexualidades en el sistema educativo chileno tradicional en el que persiste esa diferenciación, pese a incipientes pasos en algunos municipios desde 2019 en el que se anuncia el ingreso de las mujeres en liceos para hombres, es el caso por ejemplo, de un liceo en Providencia.³

En suma, no cabe duda que la escuela chilena ha ido experimentando diversos cambios formales, cambios de puño y letra respecto de sus funciones, principios y ordenamiento jurídico; sin embargo, en el mundo social que se recrea cotidianamente en aulas y pasillos escolares parece operar una lógica reproductiva que, lejos de hacer frente a una revisión de sí misma teniendo a la vista esos cambios y acontecimientos sociales y del mundo juvenil, se mantiene al alero de los discursos de integración social como única finalidad. A ese aspecto se refiere la idea aquí sostenida respecto de la cercanía ideológica de la escuela chilena con la teoría social clásica sobre educación.

Ahora bien, en la relación entre educación e integración social que se observa en los autores ya mencionados, se advierte una preponderancia o supremacía de la persona adulta definida claramente en el rol asignado respecto de los niños/as y jóvenes en la educación formal. De acuerdo a lo revisado, la teoría clásica invisibiliza a niños, niñas y jóvenes como sujetos históricos o actores sociales; más bien los comprende como seres que dependen exclusivamente de las orientaciones que sus familias y sus profesores/as extienden para organizar su existencia hacia la adultez. La matriz de esta concepción deriva de una comprensión de la niñez y de las juventudes como estadios deficitarios de la vida, como etapas de carencia. Tal idea representa un remanente de la idea de la moratoria psicosocial de los/as jóvenes y, por cierto, de los niños y las niñas (Duarte, 2016; Krauskopf, 2004) cuya influencia rige hasta nuestros días tanto en la escuela como en la sociedad en general. El concepto deriva, entre otros, del enfoque psicológico de la Teoría del Desarrollo psicosocial de Erickson que comprende a la niñez y a la juventud como etapas del desarrollo humano que requieren de la supervisión del mundo adulto (Erickson, 1971; Krauskopf, 2004) y

³ Ver anuncio de la noticia en <https://www.t13.cl/noticia/nacional/liceo-lastarria-incorpora-ninas-y-pone-plazo-ser-completamente-mixto>

calza -como explico más adelante- con la matriz adultocéntrica que construye una relación jerárquica entre personas adultas y jóvenes/niñas/os.

Mi experiencia directa como profesora me permite afirmar que tal perspectiva goza en Chile de mucha vigencia en el mundo escolar y ha producido por décadas una lógica de dinámicas relacionales sustentada en la asimetría entre adultez y niñez-juventud, asimetría que se ha expresado en una permanente subordinación de la condición de niño/a o joven. En Chile y en medio del contexto de difusión de los derechos de los niños/as en la década del 1920, la Ley de Instrucción Primaria, entre otras iniciativas legales y organizaciones, se posibilitó la difusión de nuevos enfoques pedagógicos que criticaron las relaciones jerárquicas en la educación de niños y niñas; críticas que surgieron, durante la primera mitad del siglo XX a propósito de la influencia en Chile de los principios de la Escuela Nueva y su concepción respecto de la participación de las niñas en la sociedad, la idea de autodisciplina y una reformulación del niño y niña como ser en crecimiento con personalidad propia y no como un adulto/a pequeño/a (Rojas, 2007).

Por otra parte, la revisión sociohistórica de la educación chilena da cuenta que la relación adulto/a–joven en los liceos públicos del país ha estado atravesada por la lógica adultocéntrica y que se evidencia, entre otras cosas, en la función de vigilancia que desempeña el adulto-hombre respecto de los estudiantes-hombres desde fines del siglo XIX y principios del XX en los liceos de Valparaíso, Talca y Santiago (Toro, 2015). Específicamente, tal labor de vigilancia se expresa en cómo se elaboró el perfil y rol de inspector (de patios) en distintos liceos públicos para hombres en Chile. El registro historiográfico da cuenta que los intercambios epistolares de rectores de liceos describen la necesidad de contar, en sus respectivas instituciones, con inspectores adultos (hombres) que supervisaran y sancionaran las faltas de los jóvenes, una especie de “capataces de colegio” que estuvieran atentos a poner freno a los desvaríos de la juventud. Dada esta misión controladora era imprescindible la distancia generacional entre inspectores y estudiantes con el fin de evitar cualquier posibilidad de empatía entre las partes (Toro, 2015). Debo destacar que aquí se trata de hombres siempre. Hombres adultos supervisando como inspectores a hombres jóvenes, “en formación”. No hay mujeres, pues ellas aun no aparecen en el mundo escolar de la primaria sino

en el año 1891. No obstante, ya a mediados del siglo XX las mujeres superan levemente a los hombres en presencia en la educación secundaria (Serrano, 2018).

Esta práctica de vigilancia adulta definida y reglamentada en los liceos fue dando paso, en el sistema escolar y en un proceso de transformación compleja, a una conceptualización de la juventud separada de la reprimenda moral y, más afín, al menos desde lo discursivo-normativo- a una perspectiva psicológica del desarrollo humano (Toro, 2015). La figura del inspector como vigilante cercano de los estudiantes jóvenes fue cambiada por la figura del profesor/a jefe, cuyo perfil derivado del modelo de la educación alemana, mantenía un trato orientador hacia el estudiantado articulando la función pedagógica con la atención a la subjetividad juvenil. Evidentemente, ese paso no implica que se haya superado la lógica adultocéntrica en las relaciones adultos/as-jóvenes, posiblemente abrió una comunicación y una convivencia menos rígida o de estricta supervisión desde el mundo adulto, pero mantuvo el binomio *joven-carencia* (y adulto- plenitud) como articulador de la comprensión de la subjetividad juvenil.

Ahora bien, ¿qué implica la matriz adultocéntrica? ¿Se trata de una práctica no recomendable, pero inocua al fin de cuentas? ¿Es solo un “mal de adultos/as”

El adultocentrismo funciona en la cultura como aquel sistema de creencias que estructura y objetiva la relación entre la niñez, la juventud o la vejez (Duarte, 2012; 2016) y opera estructuralmente. No conlleva solo diferencias de organización o de roles, sino que a través de estos se impone un poder desde el mundo adulto que jerarquiza al mundo social poniendo a las personas adultas como sujetos con total supremacía en el acceso a ciertos bienes materiales y simbólicos; en consecuencia, el adultocentrismo opera como un sistema de dominación que organiza un imaginario social sobre la adultez y lo juvenil.

Ahora bien, tal sistema de dominación tiene varios alcances y consecuencias respecto de cómo se abordan o qué presupuestos inspiran las orientaciones educativas o familiares respecto de niños/as y jóvenes. Uno de los ámbitos en que se expresa su lógica jerarquizante o asimétrica es el ámbito de los cuerpos de jóvenes y niños/as: “Estos cuerpos juveniles y sus sexualidades han venido siendo gestionados de manera unilateral y autoritaria, variando en cada época la expresión concreta de esa

gestión, pero obteniendo resultados similares de subordinación y castración en las personas consideradas menores” (Duarte, 2016, p. 42).

La subordinación que se hace de los cuerpos y de los roles de jóvenes en el ámbito de la sexualidad o sexualidades implica además un cruce de matrices socioculturales en que la dominación es el denominador común. Como he dicho, el adultocentrismo interfiere y determina la expresión de los cuerpos juveniles; por ejemplo, interrogo: ¿Qué nos sucede como personas adultas si un joven decide ponerse piercing a los 14 años?

Recuerdo a una profesora que en mis inicios profesionales decía con sarcasmo que los jóvenes (varones) con aros en todas partes de su cuerpo eran como una “ferretería móvil”. En un principio, aquella comparación me causó gracia, pero a poco andar me di cuenta de que la imagen entrañaba una descalificación derivaba íntegramente del adultocentrismo: ¿Por qué una persona joven no podría decidir cubrir su cuerpo de aros o tatuajes? Una de las jóvenes de la investigación relató que su padre dejó de hablarle, sí, de hablarle a su propia hija porque ella se había cortado el pelo muy corto, “como hombre”. Es decir, por dos semanas no hubo entre padre e hija ninguna expresión de saludo, de despedida, de interacción porque el adulto la castigó con la indiferencia a raíz de una decisión de la joven sobre su cuerpo. ¿Desde qué lógica suena razonable? ¿Qué perspectiva justificaría esta decisión como un aporte formativo para la vida de la joven?

Ahora bien, como si el adultocentrismo no fuese suficiente como voluntad de poderío sobre las personas jóvenes, implica, además, a nivel cultural una imbricación con el patriarcado (Duarte, 2012; 2016). Con lo anterior, se comprende la tendencia de las personas adultas a determinar qué hacen y cómo deben hacerlo los/as niños/as, jóvenes y ancianos; ciertamente, no solo en lo que concierne a sus posiciones sociales, sino al control y expresión de sus cuerpos y sexualidades, según su género y sexo. Y entonces recuerdo otro episodio que ilustra la cotidianidad y normalización del patriarcado sobre el cuerpo al modo en que opera el adultocentrismo: yo tenía 29 años y decidí cortarme el cabello muy muy corto. Era comodísimo. Una colega de mi generación elogió mi decisión expresando su deseo por hacer lo mismo con su pelo, sin embargo, “mi marido se muere”, me dijo. ¿Se muere porque gobiernas tu cuerpo? pensé, pero no dije nada.

El patriarcado, matriz de dominación que opera en el sistema sexo-género predominante, se articula con la matriz adultocéntrica subordinando a niñas, a mujeres jóvenes y a jóvenes varones cuya expresión o identidad de género no concuerda con la clasificación que la normativa social derivada del patriarcado ha determinado:

“...se le otorga a la adultez los permisos –en contexto patriarcal heteronormado, machista, sexista y homofóbico- para experimentar de manera independiente, mientras que a niñez, juventud y adultez mayor se les gestiona desde la subordinación y la castración de sus deseos” (Duarte, 2016, p.45).

Adultocentrismo y patriarcado operan levantando una construcción social sobre lo juvenil bajo ciertas condiciones de dominio que intersectan género y generación, constituyéndose en “la manera de comprender” la adultez y las juventudes; por consiguiente, en cada generación, entre adultos y entre jóvenes, por ejemplo, se puede ver internalizada la matriz adultocéntrica funcionando como matriz comprensiva sobre aquello que significa ser joven y ser adulto. Más que comprensiones sobre jóvenes y sobre adultos particulares y concretos, tanto el adultocentrismo como el patriarcado constituyen matrices socioculturales que cristalizan nociones sobre los sujetos y sus relaciones naturalizando asociaciones y definiciones en un marco de subordinación social.

1.3.-Toda educación es sexual

Como ya he mencionado el tema del género y sexualidades es un tema que se aborda en este proyecto estrechamente vinculado con el liceo. Esto último responde a que el interés y el foco investigativo sobre las dinámicas relacionales intra e intergeneracionales respecto del activismo sexopolítico tienen su escenario de despliegue en el espacio escolar con motivo de la presencia de colectivos de activismo sexopolítico en varios liceos. En mi investigación, el liceo es el contexto social del activismo juvenil en torno al género y sexualidades. Por consiguiente, en lo que viene a continuación reviso de qué modo la escuela aborda la educación sexual, los temas de género y los puntos de tensión y/o conflicto que derivan de su omisión y de la adopción de ciertas posiciones

pedagógicas, curriculares y políticas que las sustentan en distintos contextos educativos tanto en Chile como en Latinoamérica.

Independiente de lo anterior y dado que tanto género como sexualidades constituyen campos de estudios amplios y complejos desde distintas tradiciones teóricas se hará una descripción justificada de la posición teórica asumida para este proyecto. Tal postura se elabora desde la teoría de educación sexual crítica.

En los años 1970 se pone relieve, desde la sociología de la educación y su enfoque crítico, el tema de la desigualdad en la escuela; sin embargo, una de las cuestiones centrales en la teoría crítica en educación es que esta solo consideró como análisis sobre desigualdad al factor de clase social (binomio clase-poder) y no al factor género (Morgade y Alonso, 2008). Respecto de los ámbitos en que se expresaría la desigualdad social en la escuela e integrada la categoría género está, en primer lugar, el acceso a la educación y, en segundo lugar, la vigencia y potencia de los estereotipos de género en el material pedagógico para los distintos niveles de escolaridad. A partir de lo anterior, el aporte de las teorías y estudios feministas contribuyó a complejizar el análisis de la teoría crítica en la medida que visibilizó que la sociedad se organiza, además, en función del género dominante, es decir, del género masculino y que tal estructuración alcanza sin duda alguna a la escuela como institución social (Tadeu de Silva, 1999; Pinar, 2014).

No solo la teoría feminista hizo su aporte analítico respecto de los temas ausentes en los estudios críticos, sino que también los movimientos de mujeres y de otras identidades han aportado al campo de los estudios de género aplicados a la vida y a las dinámicas de las escuelas y liceos (Morgade y Alonso, 2008; Alegre, 2013). Aparecen, en esa línea de estudios, las significaciones sobre lo femenino y lo masculino estereotipadas en el curriculum, tanto explícito, oculto o nulo, este último remite a las omisiones o invisibilizaciones de la mujer y otras identidades sexuales (Pinar, 2009; Apple, 2008).

A nivel mundial las investigaciones muestran una “caja negra” de los procesos escolares, específicamente, en las visiones estereotipadas de género que se recrean en el curriculum formal y la omisión de las relaciones de poder y violencias de género en el curriculum oculto. La subordinación femenina y la hegemonía de la heterosexualidad como norma sexual son las

principales categorías que relevan los estudios sobre género y sexualidades en la escuela y desde los cuales se ha abierto un campo de propuestas para resignificar ese campo en la educación formal:

“La pedagogía crítica comienza paulatinamente a tener en cuenta el género como un vector de la desigualdad en, por un lado, la producción, distribución y consumo de los recursos materiales, económicos y, por el otro, la producción, distribución y consumo de recursos simbólicos como la cultura, el conocimiento, la educación y el currículum. Si bien entre los diferentes aparatos ideológicos que producen hegemonía no se encuentran sólo las escuelas... el currículum escolar continúa siendo un escenario de tramitación y lucha de significaciones que, en relación con el dispositivo de disciplinamiento de los sujetos en general y el disciplinamiento sexual en particular, ha sido escasamente abordado por las pedagogías críticas en general hasta muy recientemente”. (Morgade, 2011, p. 25).

Las nociones de poder, estereotipos y de hegemonía que surgen desde los estudios críticos en educación destacan lo que en la teoría sobre sexualidad algunos han denominado como la construcción social e histórica de la sexualidad (Weeks, 1998) y que, por cierto, tiene sus antecedentes en los aportes de Michael Foucault (2005), particularmente en relación al saber-poder. En esta vertiente sobre la sexualidad humana no se trata entonces de comprenderla como un mandato biológico irrefrenable que hay que dominar, lo que denotaría un enfoque esencialista de la misma al referirlo exclusivamente a una dimensión biológica de la especie humana, a una determinación natural. Por el contrario, la sexualidad constituye una construcción social e histórica y, por lo tanto, configurada por fuerzas sociales (Weeks, 1998). Esa es la perspectiva que asumo sobre la sexualidad para esta investigación, definida en el entramado de fuerzas sociales que tienen lugar en los liceos.

Pues bien, en tanto construcción social es posible sostener la idea de la pluralidad de versiones o construcciones sobre la sexualidad, por consiguiente, parece más pertinente decir entonces “sexualidades”, puesto que, en función de cierta construcción hegemónica sobre una sexualidad, se producen otras en resistencia o agencia creativa ante la hegemonía.

Este último aspecto tiene pleno sentido respecto de la escuela como institución social. En la escuela las fuerzas sociales operan determinando qué se dice, cómo y desde qué perspectiva valórica y/o ideológica, punto que refiere a la violencia simbólica en la escuela en la perspectiva analítica de la teoría social crítica (Bourdieu, 2003).

La sexualidad humana en lugar de resistir a la organización social constituye uno de los ámbitos de la humanidad más moldeables de organización cultural y, en ese sentido, es producto de influencias e intervenciones culturales e históricas. La sexualidad, por tanto, no existe fuera de la historia, sino que es eminentemente un producto histórico (Weeks, 1998; Guasch, 1993; Barrientos, 2015).

Tal carácter histórico de la sexualidad y su condición de producto social y cultural permite abrir como campo una sociología de la sexualidad que cruce el límite comprensivo de corte biologicista y biomédico. En esa línea, Oscar Guasch (1993) construye una comprensión de la sexualidad como una práctica social. El enfoque biomédico ha centrado una comprensión de la sexualidad que prescribe lo anormal y lo normal, y ha definido además a la sexualidad desde un modelo heterosexual, reproductivo y moral, categorías que iniciaron su crisis desde mediados del siglo XX con los aportes teóricos de Reich y Kinsey (Weeks, 1998; Guasch, 1993), cuestión a la que se suma, además, el movimiento sexual disidente de gays y lesbianas desde mediados del siglo XX en varios puntos del mundo y, también por cierto, en Chile (Sutherlnad, 2016; Barrientos, 2015).

Respecto del género la teoría desarrollada desde los años 1960, en principio con los estudios de la mujer y, posteriormente, con los estudios de género ha definido a este como los modos en que se ha construido históricamente la identidad de mujeres y de hombres de manera fija y estable; apunta además a la comprensión binaria y dicotómica de los géneros como masculino-femenino dando por sentado que son las únicas identidades sexuales posibles.

Recientes estudios y teorías promueven la revisión y ampliación del concepto *género* hacia la comprensión de la diversidad de identidades sexuales y hacia una legitimación de la disidencia frente al sistema sexo-género, cuestión que me resulta más significativa en términos de revisión cultural. Una de las principales representantes de la deconstrucción del género como categoría esencialista ha sido la filósofa estadounidense Judith Butler, específicamente, desde lo que

denomina la performatividad del género. Lo anterior significa que tanto género como sexo, en principio, entendidos como conceptos opuestos, el primero cultural, el segundo natural o biológico, constituyen performances o actuaciones derivadas de una producción cultural, histórica y situada:

“el «cuerpo» es en sí una construcción, como lo son los múltiples «cuerpos» que conforman el campo de los sujetos con género. No puede afirmarse que los cuerpos posean una existencia significable antes de la marca de su género”. (Butler, 2007, p.58).

Por lo tanto, hay nada de biológico o natural siquiera en el sexo asignado, sino que tal asignación comporta directamente una determinación sociocultural que funciona como mandato irremisible, autoritario sobre cómo ser y cómo actuar. El sexo no es otra cosa que género también en tanto producción cultural. En consecuencia, la teorización de lo binario implica que:

“La hipótesis de un sistema binario de géneros sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, de lo contrario, está limitado por él. Cuando la condición construida del género se teoriza como algo completamente independiente del sexo, el género mismo pasa a ser un artificio ambiguo, con el resultado de que hombre y masculino pueden significar tanto un cuerpo de mujer como uno de hombre, y mujer y femenino tanto uno de hombre como uno de mujer” (Butler, 2007, p.55).

Entendido de esta forma, el género funciona como un discurso que produce determinados efectos vistos como normales, adecuados, naturales. Butler recoge la perspectiva de Austin respecto de los actos de habla, particularmente entendiendo que el discurso crea realidad, es decir, produce a través de un acto perlocucionario, ciertos efectos sociales, culturales, políticos, económicos, jurídicos en torno a las clasificaciones estáticas sobre cómo y qué significa ser hombre y ser mujer (Butler, 2016).

1.4.- Panorama y desafíos en Chile y Latinoamérica

Ratifico que *toda educación es sexual*⁴, pues da cuenta de un fenómeno que equivocadamente no se advierte como central en la vida escolar e implica que en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de las sexualidades y de las relaciones de género (Morgade, 2011). Actuamos y compartimos la vida desde la performatividad (actuación) de nuestra identidad de género y, por tanto, desde el habla de los cuerpos (Butler, 2002). Como dice Alejandra Castillo, filósofa chilena y activista feminista: “no hay un cuerpo sin inscripción que lo narre, no hay cuerpo sin una norma que lo describa” (Castillo, 2015, p. 7).

Sin embargo, tanto en la sociedad a nivel general, como en la escuela en un micro universo social, se entiende a la sexualidad exclusivamente desde un enfoque biológico o biomédico. Desde tal perspectiva se abordan los saberes y las prácticas sexuales como experiencias educativas para la salud, la normalidad y lo moralmente correcto (Morgade, 2006). Por ello, se estima como necesaria una articulación entre los campos teóricos, políticos y pedagógicos que tensione las construcciones hegemónicas de la escuela sobre la comprensión del género y las sexualidades (Britzman, 2002). En términos generales, la investigación en el campo del género y las sexualidades en la escuela ha dado cuenta de los déficits sobre la inclusión de la educación sexual como algo propio del curriculum prescrito (declarado en planes y programas de estudio). Por el contrario, lo que se evidencia no solo en Chile, sino a nivel latinoamericano es la presencia de significaciones sobre sexualidades que se transmiten a través de curriculum omitido y del curriculum oculto, es decir, por un lado, se aprecia que derechamente no se habla de sexualidad a través de expresiones referenciales concretas hacia el autocuidado, el placer y la diversidad y, por otro, se mantienen, se reifican y se transmiten indirectamente saberes heteronormalizados y estereotipados sobre las sexualidades.

Sobre este último punto y como muestra actualizada y nacional de lo anterior un estudio de Amnistía Internacional (2017) sobre juventud y sexualidad en el que se encuestaron a más 2.500 jóvenes estudiantes entre 13 y 18 años da cuenta de una preocupante correlación entre jóvenes que

⁴ Título con que Graciela Morgade (2011) encabeza una compilación de reflexiones sobre género y educación.

dicen recibir educación sexual en sus liceos y la mayor aceptación de la violencia hacia la mujer y la homofobia (burlas, golpes, chistes machistas). Resulta central preguntarse qué tipo de educación sexual se está desarrollando en los establecimientos de educación media sobre todo considerando que desde 2010 existe una ley (N° 20.418)⁵ que mandata a las instituciones educativas escolares a impartir educación sexual optando por uno de los siete programas sobre educación sexual que dispone el Ministerio de Educación y que han sido elaborados por distintos organismos universitarios. Al parecer los estereotipos y roles de género tradicionales y con base en la heteronormatividad constituyen una fuente de prejuicios y agresiones que vulneran los derechos humanos, principalmente, de las mujeres y de las personas no heterosexuales. Durante 2020 se discutió un proyecto de ley sobre Educación Sexual Integral, pero no fue aprobado y la discusión se repondrá en 2021.

Ahora bien, la ley vigente no es precisamente una ley para la educación sexual, sino para la información sobre regulación de la fertilidad; de hecho, se llama: *Normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad*. Representa a juicio de expertos en el tema de educación escolar una perspectiva conservadora respecto a una política de educación sexual y no responde a la complejidad de su abordaje, puesto que solo privilegia la libertad de enseñanza y el derecho de elección de padres y madres respecto a cómo abordar la educación sexual en las escuelas (Palma et al., 2013). A esto último, hay que agregar que en la comisión que seleccionó los programas propuestos no tuvo presencia algún representante del campo de la educación o de los estudios de género, tampoco jóvenes y la selección resultó ser un abanico de programas con distintos objetivos respecto de lo que significa la educación sexual.

Si bien se sostuvo como política de gobierno el acuerdo de algunos puntos en común para este conjunto de programas, dos de ellos representan aspectos problemáticos en algunos programas y son criticados por el programa PASA⁶ de la Universidad de Chile, programa con una vasta

⁵ Normas sobre Información, Orientación y Prestaciones en materia de regulación de la Fertilidad. Promulgada en enero de 2010.

⁶ Programa de Aprendizaje en Sexualidad, Afectividad y Género. Creado en 2005 y perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

trayectoria en educación sexual en comunidades educativas y en la actualización teórica y metodológica de docentes del país.

Uno de los puntos se refiere a la promoción de la postergación de la iniciación sexual de los/as jóvenes hacia etapas de “mayor madurez bio-psicosocial” y otro punto sobre el tratamiento pedagógico de la homosexualidad que en aquellos programas de tipo confesional (católico) es definida como práctica “no conveniente” y/o como un “trastorno de la identidad sexual”. La dificultad de lo anterior, radica en que ese tipo de visiones sobre la homosexualidad “favorecen el aprendizaje de estereotipos negativos y de prejuicio, y constituyen terreno fértil para la discriminación de personas y minorías sexuales” (Palma et al., 2013, p. 20).

Lo que queda a la vista entonces es la ausencia de una política de Estado sobre educación sexual, por el contrario, más bien lo que se ha construido es un espacio para la diferenciación ideológica de la misma, sin resguardar la coherencia de los programas educativos desde un enfoque en derechos humanos. Es un falso pluralismo, ya que no tiene a la base un Estado laico que favorezca la educación pública libre de las ideologías confesionales (creyente/no creyente).

El análisis del sociólogo Guillermo Nugent (2010) sobre la matriz sociocultural de tutelaje en Latinoamérica respecto a la sexualidad resulta decidor sobre las complejidades de la educación sexual en Chile y sustenta la confusión entre pluralismo y diversidad de enfoques que despeja el análisis de Palma; tal confusión impide una educación sexual informada, centrada en la autonomía y en la reflexividad de los/as jóvenes respecto a la cultura (Palma et al., 2013).

Si se considera la experiencia comparada, el panorama educativo en la región en materia de sexualidades asume distintos niveles de profundización respecto de las omisiones y de los estereotipos sobre género e identidades sexuales. El caso chileno es un tanto mejor que, por ejemplo, Guatemala y Perú respecto a la comprensión, aceptación y trabajo escolar sobre homosexualidad o sobre las identidades no heterosexuales (PNUD y UNESCO, 2013). Este aspecto no solo implica un panorama heterogéneo sobre la materia en distintos países de la región, sino que además, da cuenta de las implicancias concretas y cotidianas que tiene en la vida de las niñas, niños y jóvenes en las escuelas y liceos de esas localidades, específicamente, en el tema de las violencias

y el hostigamiento hacia estudiantes cuya identidad o expresión de género no coincide con la norma social que en la escuela se reproduce (PNUD y UNESCO, 2013).

El estudio del PNUD y UNESCO en 2013 sobre el bullying homofóbico en la escuela secundaria en Guatemala, Perú y Chile examina la normativa legal referida a bullying o acoso escolar y da cuenta de la situación de violencia, específicamente, en torno a las experiencias de acoso contra estudiantes no heterosexuales. Chile muestra mejores condiciones desde la normativa legal (Ley de Violencia Escolar N° 20.536/2011 y Ley contra la Discriminación 20.609/2012) así como una Política de Convivencia Escolar (2002 en adelante con actualizaciones).

En Chile, además, se explicita la no discriminación por orientación sexual en el ámbito jurídico a través de la Ley 20.609 (conocida como Ley Zamudio) así como en la Ley de Inclusión (N° 20.845/2015), aspecto ausente en las escasas normativas sobre convivencia escolar en Perú y Guatemala. En este último país, la educación sexual no existe y se descarta la enunciación de la homosexualidad en el ámbito escolar (clases y curriculum). Además, existe una patologización de la experiencia no heterosexual en Guatemala y Perú; de hecho, la investigación muestra que en las escuelas de Perú se entregan mensajes contradictorios respecto de la identidad homosexual, puesto que se habla de tolerancia y, al mismo tiempo, se hace referencia a ella como algo de lo que hay que mejorar⁷. En Perú y Guatemala todo comportamiento masculino que no calce con una masculinidad tradicional (fuerza, virilidad) se etiqueta como afeminado y recibe el hostigamiento social.

Según consigna el estudio, en Chile hay un discurso doble de aceptación a la homosexualidad mientras que la identidad no heterosexual no represente una conducta “escandalosa” o muy excéntrica. Las personas jóvenes expresan expectativas acerca del apoyo que debieran recibir de sus docentes, pero en Perú y Guatemala al no existir normativa, los/as profesores no tienen guiones

⁷ Prefiero la noción de “respeto” como marco de las relaciones humanas, no obstante, las investigaciones consultadas utilizan el concepto de “tolerancia” y, por ello utilizo esa expresión, sin que represente mi perspectiva investigativa y académica. La tolerancia resulta una fórmula social que sigue manteniendo la discriminación y la exclusión de aquella identidad fuera del binarismo y la heteronorma; el respeto por su parte, responde a la aceptación de la multiplicidad de identidades y formas de ser, pues se concibe a la humanidad como heterogénea y diversa, lo que constituye su riqueza. (Duarte, 2019).

de conducta al respecto, además del impacto de las percepciones tradicionales sobre la sexualidad, cuestión que permite y tolera (dice el estudio) las bromas y burlas homofóbicas, naturalizándolas. Este último aspecto que refiere el estudio citado permite establecer una conexión entre esta evidencia empírica en el campo escolar y la perspectiva que desde los estudios sobre sexualidades construye el psicólogo chileno Jaime Barrientos (2015) respecto de la homofobia en Latinoamérica y Chile. El autor se refiere al origen del concepto homofobia y su relación con el miedo, puesto que cuestiona la idea del miedo con el que se emparenta el vocablo fobia, más bien –dice Barrientos- respecto de la homosexualidad existe, a nivel social: aversión, rabia y asco. En ese sentido, el autor cuestiona una comprensión de la homofobia solo desde una perspectiva psicológica y apunta a la necesidad de ampliar el análisis de la homofobia hacia aspectos sociales y culturales. En otras palabras: la homofobia no es un asunto o “problema” individual, sino que responde a condiciones de producción social. Este aspecto parece significativo respecto a los hallazgos sobre educación sexual en la escuela latinoamericana desde la perspectiva de la diversidad de identidades sexuales y en relación al estudio del PNUD y UNESCO en el sistema escolar de los países de la muestra.

Respecto de la inclusión del tema género en la política pública en educación y en la formación inicial docente en Chile también es posible reconocer ausencias u omisiones. Sin embargo, hace algunos años en el segundo mandato de la presidenta Michelle Bachelet, el Ministerio de Educación creó una Unidad de Equidad de Género (2015) y, en abril de 2017 la Superintendencia de Educación destinó a cada establecimiento educacional básico y de educación media una circular (N° 0768) y un Manual de Orientaciones para la inclusión de niños y niñas transgénero en las escuelas y liceos. No obstante lo anterior, la política educativa tanto a nivel nacional como latinoamericano ha tenido históricamente una trayectoria que apunta hacia temas de desigualdad en educación y no ha integrado la perspectiva de género como preocupación educativa. Tal inclusión es deficiente tanto en Chile como en otros países de la región.

Para el caso de Chile, las razones obedecen principalmente a que las brechas sociales que, aparentemente, se habrían combatido desde la política pública de los gobiernos de centro-izquierda se orientaron a la desigualdad académica de los/as estudiantes a la luz de los resultados de pruebas

estandarizadas nacionales e internacionales. La inclusión del tema género es un tema secundario tanto en la formación inicial y continua de las personas docentes como en la programación del curriculum, aunque ha habido avances desde mediados de los años 1990, estos fueron en principio patrocinados por una alianza entre el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) y Ministerio de Educación y que se expresaron en algunas recomendaciones en los programas de estudios de las distintas asignaturas del curriculum. Sin embargo, todas las iniciativas apuntaron a la equidad entre hombres y mujeres, niños y niñas. No se evidencia referencia a la diversidad/disidencia sexual o alcances respecto de otras identidades sexuales no heterosexuales. La situación de los países latinoamericanos es muy precaria en comparación con la normativa legal y con la experiencia curricular de los países anglosajones, como por ejemplo, el caso de Inglaterra y de países escandinavos como Suecia (Madrid, 2006).

1.5.-El curriculum: hacia una pedagogía queer

Ahora bien, los saberes sociales son la fuente del curriculum y en ese sentido en el mundo escolar se proyecta el androcentrismo a través de los textos escolares y en los discursos y prácticas de la docencia en la enseñanza de las distintas disciplinas del curriculum. Tal proyección va desde el uso del lenguaje cotidiano hasta la jerarquización de saberes asociados a uno u otro género (Morgade, 2013, 2006; Quaresma, 2012; Araya, 2003).

Este aspecto del curriculum –asociado al género- ha sido poco difundido en Latinoamérica; la conceptualización crítica del curriculum que entiende a este como un texto no solo político como lo es para Apple, Giroux y Mac Laren, sino que además, como un texto racial y de género. Ese es el aporte de la perspectiva de William Pinar (2009), el teórico más importante sobre teoría del curriculum de los últimos 50 años (García Garduño, 2014). También habría que considerar que tampoco el curriculum toma o considera la perspectiva generacional para sus definiciones o cambios programáticos.

El curriculum ofrece una construcción de saber y visión de mundo para los mundos juveniles sin la incidencia de estos, salvo en las modificaciones contingentes que pueden hacerse con motivo de las demandas o intereses de jóvenes movilizados por cambios educativos en determinados

contextos y, por tanto, con restringido alcance. Respecto de lo anterior, existen experiencias derivadas de las movilizaciones de 2011 en liceos públicos de la región metropolitana que muestran la incidencia de jóvenes en la conformación de cursos electivos sobre Filosofía Política, por ejemplo, en su programa de estudios conforme a los intereses de la generación de jóvenes en un liceo público de la región metropolitana (Ravelo y Radovic, 2018).

Ahora bien, en la perspectiva de Pinar (2014) el curriculum no es teoría, el curriculum es texto; es un discurso o una “conversación compleja” entre lo que las viejas generaciones quieren enseñarles a las nuevas atendiendo a los procesos históricos y contextuales de las escuelas, de niños, niñas y jóvenes. Ese texto que es el curriculum puede ser cambiado por los propios actores de la escuela. No solo se trata de resistencia, sino también de ingresar a las distintas manifestaciones o expresiones del curriculum para cambiarlo desde dentro.

Sobre el concepto de resistencia, Pinar elabora una crítica respecto a la teoría de la resistencia que promueven tanto Giroux como Apple, referentes de la pedagogía crítica post freireana (García Garduño, 2014). En la perspectiva de Pinar, los conceptos de resistencia y reproducción no son suficientes para provocar la transformación subjetiva ni tampoco colectiva de los actores de la escuela, menos aún si se concibe una resistencia desde un modelo patriarcal del curriculum y de la escuela. Pinar, va más allá: sugiere la destrucción del patriarcado inherente a la vida social y que se reproduce en la escuela; para ello plantea una estrategia antiedípica:

“Sugiero una estrategia edípica que difiere de la tradicional, de hecho una estrategia cuyo objetivo es la disolución del complejo edípico, de las estructuras familiares, sociales y económicas que lo acompañan. Esta estrategia comparte el interés en la no reproducción. Es un hombre que pierde interés en su estatus político como primera causa, como el locus y el ímpetu de la generación (...) Dado el momento histórico, comienza con la misma furia que la resistencia. Pero ahora el hijo se vuelve contra su padre de una manera que el padre no está preparado para cooptar”. (Pinar, 2009, p.228).⁸

⁸ Traducción propia.

Por cierto, lo que se refleja en estos planteamientos educativos es la instalación de una pedagogía trasgresora (Britzman, 2002) en sintonía con la llamada pedagogía queer. Este aspecto está íntimamente ligado con los discursos de jóvenes activistas que reconocen precisamente el sello de la teoría queer, es decir, dicho de manera laxa: la concepción de las sexualidades problematizando la clasificación de lo normal/anormal. La normalidad sexual transita y configura imperceptiblemente los espacios escolares y excluye a todo(s) aquello(s) que sale de su norma sexo-genérica heterocentrada y binaria.

Pareciera entonces que la pedagogía no registra como pregunta o reflexión la posibilidad de la otredad que no sea un fenómeno, sino como aquello que subvierte o escapa de las clasificaciones que se han aprendido sobre cómo debe ser la expresión de género y una identidad limitada y reconocible socialmente, por nombrar algunos aspectos que es posible distinguir de los discursos juveniles de activismo sexopolítico. En ese sentido Britzman señala: “La teoría queer propone que consideremos las identidades en términos que sitúen la producción de la normalidad como problema y en términos que dificulten la inteligibilidad de los aparatos que producen la identidad como repetición”. (Britzman, 2002, p. 202).

Considerando a la teoría queer en el campo pedagógico surge una interrogación por la normalidad que la educación formal reproduce. La teoría queer representaría una clave de lectura interpretativa de aquella normalidad en el sistema educativo desde una reflexión pedagógica acerca del orden conceptual que determina la educación formal y, desde tal reflexión, aventurarse al desmantelamiento de tal orden, hacer el des-aprendizaje de lo que se ha construido sobre lo que debe y no debe enseñarse a niños, niñas y jóvenes. En suma, la teoría queer como técnica interpretativa (Britzman, 2002) promueve una revuelta deconstructiva en la práctica y en el discurso pedagógico, así como Pinar la propone integrando el curriculum (Pinar, 2009). Lo anterior, no solo representa una alteración del orden conceptual de la normalidad sexual y de género, sino, además una alteración acerca de cómo se conciben y se expresan los cuerpos.

La pedagogía queer constituye a esta pedagogía trasgresora que asume un carácter interrogativo sobre lo que se muestra, se valida y sobre sus silencios. Un caso concreto que evidencia esa

normalidad instituida e instituyente a través de la enseñanza es la heteronormalidad que se sexualiza como heterosexualidad y, con ello, instala la diferencia como problema y conflicto a resolver en la inclusión “que tolera” (soporta) pero que mantiene la estructura de dominación y deja fuera el respeto como clave relacional:

“... [en] lo que pretendo llamar pedagogía queer, estoy tratando de superar oposiciones binarias tales como el tolerante y el tolerado y el opresor y el oprimido, pero manteniendo un análisis de la diferencia social que pueda explicar cómo funcionan las dinámicas de subordinación y de sujeción a nivel histórico, estructural, epistemológico, conceptual, social y psíquico”. (Britzman, 2002, p. 224).

Al respecto de aquello que sea una educación sexual pertinente, me parece clave hacer una reflexión filosófica que revise sucintamente la (no) presencia del cuerpo en el sistema escolar y, además, en nuestra cultura. No parece considerarse para nada con la misma fuerza con que se enfatiza la condición racional del ser humano; la vida se deposita y se articula con otras vidas y cosas a través de una materialidad significativa denominada cuerpo. El cuerpo es el lugar que habito y en el cual se inscriben las pautas, normas y significaciones que la cultura ha determinado según mi origen, mi edad, mi condición socioeconómica, en fin, mi estatus social: “Un cuerpo no está vacío. Está lleno de otros cuerpos, pedazos, órganos, piezas, tejidos, rotulas, anillos, tubos, palancas y fuelles. También está lleno de sí mismo: es todo lo que es.” (Nancy, 2004).

El cuerpo es materia y también es espacio simbólico (Fuller, 2018). Al cuerpo se le educa hacia una serie de disposiciones sexuales propias del modelo hegemónico de la heteronorma y sus infinitas expresiones de “normalidad”. Hay una experiencia del placer que es orientada desde la niñez por los mundos adultos, mundos que han atravesado también esa educación política sobre el cuerpo. Entonces, cada persona va adentrándose en cuerpo y mente en ese régimen que le enseña en materia de placer y deseos aquellas disposiciones sexuales correctas (Onfray, 2016).

¿Cómo pensar entonces una educación sexual en el liceo público? ¿Acaso en el marco de lo normal instituido e instituyente? Eso abre el campo de lo ya conocido sobre educación sexual biologicista,

patologizante y centrada en la reproducción como mandato natural. Abrir espacio a una educación sexual fuera del modelo hegemónico implicaría poner al descubierto su carácter histórico y de poderío en la cultura. Develar los entramados que se han construido en base a la invisibilización de experiencias alternas o estigmatizándolas como opciones o estilos de vida “otros” como si esa diferencia fuese justamente lo anormal, lo raro, lo equivocado, pero aceptable y tolerable. Esa mirada que podría clasificarse como liberal en tanto legitima lo otro como libertad de ser o de elegir no pone en tensión el carácter de régimen político dominante de la cultura sexual heteronormada:

“... la educación sexual es un campo de tensión crítica, un territorio de disputas de saberes, de modos de subjetivación, de paradigmas de inteligibilidad del género, de valores sociales y culturales, en definitiva, una disputa por la legitimidad de ciertos cuerpos, ciertas prácticas y ciertos deseos (...) ¿Qué versiones de la educación sexual son posibles y construibles en nuestras escuelas y aulas, en nuestras prácticas docentes, en nuestra propia imaginación pedagógica y sexual? ¿Qué preguntas incómodas, atrevidas, arriesgadas marcan el horizonte de nuestra enseñanza? Por ejemplo, qué lugar encuentran en nuestros imaginarios estas preguntas: ¿pensamos a niños y niñas como sujetos de placer? ¿Entendemos la infancia como estado político o como estado biológico? ¿Nuestra escucha está preparada para relatos de deseo y de goce de lxs niñxs o sólo para cuando son víctimas? ...” (flores, 2015, p.6)

Ciertamente la cita que escojo de la profesora y activista argentina valeria flores⁹ es extensa, pero con cuanta fidelidad interroga desde una perspectiva incómoda para el modelo sexo-género tradicional. Muchas otras interrogantes y muchas expresiones juveniles en clave de denuncia y de crítica que registré en esta investigación cuestionaron la educación tradicional de los cuerpos e

⁹ La autora defiende y solicita que su nombre sea escrito en minúscula como una intervención contra la norma gramatical y por la minorización del nombre propio. Esta práctica la recoge de la escritora feminista estadounidense bell hooks.

inauguran una fluidez sexual que contraviene los mandatos esperados y derivados de la heteronorma y de las representaciones binarias de género.

¿Estamos las personas docentes, madres, padres dispuestos al diálogo que supone ese posicionamiento conceptual y de vida? Esta es una de las cuestiones en las que pensaba en mi trabajo de campo en medio del contacto con los colectivos juveniles de activismo sexopolítico. ¿Qué pasará con estos movimientos conceptuales sobre sexualidades que hacen las personas jóvenes? ¿Será un paso de interrogación generacional que quedará atrapado en una época de estudio y años más tarde esos cuerpos seguirán la rígida norma de un cuerpo educado? ¿Cuánto poder tendrá esta trasgresión en las propias vidas y en los propios cuerpos juveniles? Mientras escribía este informe me interrogaba por estos asuntos con la misma fuerza con que miraba el empuje antipatriarcal del movimiento feminista en la polifonía de sus voces en Latinoamérica y Chile. Y entonces, me visitaba la sospecha y la desesperanza acerca de la fuerza social para alcanzar mayor justicia de género. ¿No será que el patriarcado también se rearticula y reorganiza? ¿Goza de buena salud pese a ese añoso esqueleto cultural que lo sostiene en reglas, usos y mandatos?

Ciertamente goza de buena salud, concluyo. Las cifras de violencias de género en el mundo contra mujeres, niñas y disidencias lo dejan de manifiesto. Más allá de leyes, tratados internacionales, políticas de inclusión, orientaciones para escuelas y liceos, las personas homosexuales y no binarias sufren ataques a diario. Por otra parte, las mujeres son asesinadas, mutiladas, abusadas en distintos contextos, muchas otras viven oprimidas en sus trabajos, hogares y en la calle. De hecho, la investigación en Chile en el ámbito escolar da cuenta de una sostenida violencia de género en los liceos municipales y particulares subvencionados, incluyendo en ella al mundo adulto infringiéndola (Latorre et al.2019; Rojas et al. 2019). Estas violencias van desde la invisibilización, la ausencia de reconocimiento y la exclusión explícita por causa de la orientación sexual e identidad y expresión de género en el estudiantado. En el contexto escolar, ya sea desde las autoridades o los/as docentes no hay un cuestionamiento respecto de la hegemonía heterosexual en la práctica educativa, ya sea en la dimensión curricular como en las prácticas de enseñanza y de convivencia. Esa cuestión que ya adelanté con las interrogantes de flores y que ratifica la investigación incipiente

en esta materia en Chile (Rojas et al, 2019) supone uno de los desafíos más significativos para una educación inclusiva y respetuosa de la dignidad humana como principio de los derechos humanos:

“En este punto, las/os profesores/as quizás deberíamos pensar que el aprendizaje es también un desaprendizaje. El aprendizaje del disfrute de la sexualidad implica desaprendizaje de la sexualidad como mandato y tabú. El ejercicio de una sexualidad “no normatizada” como un derecho de ciudadanía significa desaprender que “la sexualidad es privada”. El de la sexualidad como inestable es el desaprender que el cuerpo “dicta” la verdad de las identidades. Por eso, la educación sexual en las escuelas no puede desentenderse de los estudios feministas, lésbicos y gays y queer, como tampoco de las reivindicaciones que reclama el activismo en torno al género y la sexualidad. Es preciso una articulación entre los campos teóricos, políticos y pedagógicos que tensione las construcciones hegemónicas de la escuela”. (Morgade, 2001, p.197).

Pese a lo anterior, la agencia política de jóvenes en colectivos sobre género en los liceos públicos intentando visibilizar las sumisiones y omisiones del patriarcado constituye un paso en el recorrido contracultural en el espacio educativo. Un paso contracultural como las barricadas corporales de las mujeres y de las disidencias cantando en la calle: “*Y la culpa no era mía, ni donde estaba ni como vestía*”, neo-mantra del colectivo chileno Las Tesis. O ese otro paso de Lemebel incendiando su cuerpo en las performances urbanas; porque los cuerpos expuestos en la calle, en la vía pública son también una barricada al sistema opresor que lo pone en conflicto en los devenires de la vida cotidiana. El cuerpo es soporte de las significaciones culturales, de las disposiciones sexuales aprendidas, pero a la vez es un arma contra estas, es la furia que se rebela en la visibilización del cuerpo agredido, agraviado por causas y marcas de género (Castillo, 2015).

De alguna manera, poco a poco la sociedad va reconociendo esos variados y persistentes actos de protesta que desorganizan la vida cotidiana y vehiculizan un saber sometido. Ese tiempo transcurre para y por la conciencia de la opresión del sistema patriarcal. Eso es parte de la riqueza de la vida

social y confluye para al menos esperar que la cultura se reinvente completamente en nuevos guiones con respecto al género, nuevos guiones desde nuevas conciencias:

“Cuando descubrimos que las mujeres son objeto de opresión y apropiación, en el momento exacto en que somos capaces de reconocer esto, nos convertimos en sujetos en el sentido de sujetos cognitivos, por medio de una operación de abstracción. La conciencia de la opresión no es sólo una reacción (una lucha) contra la opresión: supone también una total reevaluación conceptual del mundo social, su total reorganización con nuevos conceptos, desarrollados desde el punto de vista de la opresión. Es lo que yo llamaría la ciencia de la opresión, creada por los oprimidos. (Wittig, 2006, pp 41).

Capítulo 2

Autoridad en disputa

2.1.-Tradición y pérdida

Uno de los conceptos que se desarma frente al activismo juvenil en cualquier ámbito de despliegue de este es el concepto de autoridad. Ello, porque la escuela como institución totalizante (Foucault, 2003) basa su ejercicio en un poder de control de cuerpos y saberes que, al mismo tiempo, crea una arquitectura social e individual basada en el disciplinamiento de los cuerpos y en una selección de saberes legitimados. Desde esa perspectiva, la escuela tiene entre sus mecanismos de control a la autoridad de la persona adulta que enseña y corrige, tal como describí unos apartados atrás con la tradición sociológica sobre la formación para la integración. En ese entendido creo necesario hacer un breve examen de la noción de autoridad desde su enfoque más clásico aplicado a la educación y en su variante crítica tensionada por la Escuela de Frankfort. El concepto de autoridad cobra sentido en la investigación y sus resultados, puesto que aparece como parte de las tensiones o nudos críticos que surgen en el movimiento relacional estudiante-persona adulta con motivo del activismo sexopolítico en el liceo. Aunque el concepto remite a la autoridad del docente, no específico en lo pedagógico, sino solo a nivel sociológico por la cuestión social y relacional que es materia de esta investigación.

Teniendo presente lo anterior, el concepto de autoridad lo revisé desde dos perspectivas analíticas derivadas de la tradición filosófica, psicológica y sociológica; por un lado, una perspectiva de la *autoridad como reconocimiento* y que agrupa los planteamientos sobre autoridad que defienden algunas autorías como la filósofa alemana Hannah Arendt (1996; 2003), el filósofo francés-ruso Alexandre Kòjeve (2005), y los clásicos de la sociología Max Weber (1964) y Émile Durkheim (2002). Por otro lado, reviso la perspectiva de la *obediencia ciega* que recoge los planteamientos de Theodor Adorno y Max Horkheimer, teóricos de la Escuela de Frankfort. Esta selección teórica permite apreciar el trayecto conceptual del concepto de autoridad en la historia de la filosofía y los estudios de la sociedad.

Intentaré en primer lugar, una descripción general de los principales argumentos que sostienen a ambas perspectivas desde tres categorías de análisis: obediencia, legitimidad y jerarquía. Tal trilogía constituye la base de la problematización y de los matices de diferenciación de los enfoques señalados. Asimismo, tales conceptos problematizados constituyen algunos elementos pertinentes para una mirada al concepto de autoridad en el contexto de la educación formal y el rol de las personas adultas “formadoras”, sean docentes o se relacionen con esa labor en los liceos, espacio de mi investigación.

Resulta clave entonces que inscriba, en estas líneas, algunas preguntas respecto de la construcción de dinámicas relacionales desde el activismo sexopolítico considerando la idea de autoridad que atraviesa a la institución educativa y al rol docente. Por ejemplo, como profesora e investigadora observo: ¿Existe actualmente una crisis de autoridad de los/as adultos/as frente a las personas jóvenes? ¿Tal crisis se aprecia con nitidez en las escuelas y liceos? ¿Podría ser el activismo sexopolítico juvenil una señal o signo de tal crisis?

Durkheim autor que revisé anteriormente sobre una sociología clásica de la educación, ve en la autoridad el fundamento de la cohesión social, por tanto, como aquello que sustenta la estabilidad y el orden social. Para este fin, el papel de la educación moral es clave y, por ello, las escuelas y los/as profesores/as tendrían como misión principal la integración social a través de la educación de la moralidad de niños/as y jóvenes, para que adquieran los elementos básicos de socialización para su vida adulta futura y activa en la sociedad.

Ahora bien, esta conciencia colectiva deja espacio, en la época moderna, para la libertad. La diferenciación social de la era industrial abrió camino a la secularización de las normas y la conciencia colectiva no tiene la total colonización de las conciencias individuales.

Sin embargo, Durkheim enfatiza que para conseguir y mantener ese orden social es de suma importancia la disciplina del comportamiento y la respectiva orientación del deseo humano desde la formación pedagógica para la niñez. Es preciso fortalecer, dice Durkheim, la educación moral en la escuela con el objetivo de salvaguardar la moralidad del espíritu humano y, en consecuencia, la estabilidad social: “...es en nuestras escuelas públicas donde se forman la mayoría de nuestros

niños, son ellas las que son y deben ser las guardianas por excelencia de nuestro modelo nacional” (Durkheim, 2002, p. 67).

Al observar la perspectiva teórico-social de Durkheim aparece nítidamente cómo la sociedad es fuente y fin de sí misma a través de la moralidad; su principal bastión de mantenimiento es la autoridad que delega en la escuela y en las personas docentes mediante la educación moral (Durkheim, 1989) destinada a la niñez y a la juventud.

Ese carácter de reconocimiento moral se presenta también en la teoría de Max Weber, específicamente en la idea de autoridad racional y de los antepasados. También en el tipo de autoridad del Juez en la descripción que hace el filósofo Alexandre Kojève, pues este tipo de autoridad expresa la renuncia (obediencia) en razón de la justicia imparcial e imperecedera:

“De manera general, la *potentia* de la imparcialidad, de la objetividad, del desinterés, etc., engendra siempre una Autoridad, y la de un Controlador, de un Censor, etc. No puede ser explicada sin hacer intervenir el elemento que hemos llamado la autoridad del Juez.” (Kojève, 2005: 49).

Ahora bien, el concepto de legitimidad es clave tanto en la posición teórica de Durkheim como en Weber, puesto que responde a que la autoridad supone siempre un margen de libertad que experimenta quien obedece y que en esa libertad la persona obediente es quien consiente hacer esto o aquello. Este último aspecto, implica que la legitimidad de la autoridad es justamente un aspecto inherente a su propio ejercicio como autoridad; no es posible pensar entonces en una autoridad ilegítima, puesto que tal ilegitimidad implicaría la anulación de la autoridad, es decir, su capacidad de que otra persona le obedezca. Dicho en otras palabras, para Weber ese consentimiento tiene como fondo la probabilidad de que aquello ocurra y, por ello, define a la obediencia como un aspecto clave de la autoridad y que se expresa en la medida que “el contenido del mandato se convierte en máxima para la conducta.” (Weber, 1964: 170). Dicho en otras palabras, se reconoce la autoridad y la obediencia que le sucede.

En suma, en la distinción que hace Weber de los tres tipos de autoridad que ya son un clásico en la historia de la sociología, a saber, la autoridad racional, tradicional y carismática se aprecia la legitimidad de la autoridad ya que todos los tipos ponen como referencia la obediencia a mandatos impersonales, o legales (reglas abstractas), o de derecho, establecidos racionalmente con el fin de ser respetados. Como marco general a estas precisiones de la autoridad, Weber expone que esta es “...la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado de mandatos específicos o para toda clase de mandatos” (Weber, 1964: 170).

Este marco general que define a la autoridad permite, en la elaboración teórica de Weber, entender a los tres tipos de autoridad cuya legitimidad se asienta, como dije, en la posibilidad de la obediencia del mandato. Tal mandato se cumple o se adopta en el poder que proyectan ya sea desde el cuadro administrativo de la legalidad, la memoria (invocación a los antepasados) o al reconocimiento de las cualidades de un líder.

En suma, ambos sociólogos, Weber y Durkheim, entienden a la autoridad como garante del orden y estabilidad social; lo anterior, describe un sello conservador sobre la autoridad, ya que esta es comprendida como fundamento para la sociedad. Tanto Durkheim como Weber entienden a la autoridad en un cuadro administrativo de normas morales que constituyen el fundamento de la legitimidad de la autoridad.

En la misma línea, si leo con atención el análisis de Kojève ratifico la importancia de la legitimidad como sello de la autoridad expresada en el fenómeno de lo que el autor denomina la *acción consentida*, acción que se realiza aun cuando sería absolutamente posible que una persona se resista al mandato que se expresa; no obstante, por el contrario, este se acata de manera consciente, racional y voluntaria: “...el soporte de cualquier autoridad es necesariamente un agente, en el sentido propio y fuerte del término, es decir, un agente al que se le considera como libre y consciente.” (Kojève, 2005, p. 35).

La acción que impone la autoridad se realiza y es ese fenómeno el que dota a la autoridad de la total legitimidad de su acción.

Ahora bien, en las visiones revisadas, adentrarse en el fenómeno de la autoridad significa asumir como fundamento de lo social a la jerarquía; esto es, asumir que existe siempre un agente que

manda y otro que obedece y que tal agente de mandato puede estar configurado desde distintos poderes como tipos de autoridad a través de las cuales se organiza la comunidad.

En los autores expuestos advierto la fuerza de la autoridad basada en el poder de los padres y las madres, los/as docentes o la memoria de los antepasados, pero también otros tipos ideales como especialmente describen Weber y Kojève y cuya presencia denota la superioridad de unos sobre otros. En estos autores existen tres condiciones ligadas al concepto de autoridad: racionalidad, legitimidad y jerarquía.

Para la filósofa Hannah Arendt la autoridad se ha esfumado del mundo moderno. Es una de las autoras respecto de la cual cada persona interesada en el concepto de autoridad encontraría con suficiencia argumentos para ilustrar cómo ésta se ha evaporado de nuestras vidas y relaciones, o cómo más bien, entendemos al concepto de autoridad como amenaza, dominio o como poder aplastante. En esa línea comprensiva, la sociedad contemporánea ha abierto a nivel societal un camino hacia el aprecio por las relaciones horizontales en distintos ámbitos de la convivencia social como la familia y la escuela. ¿Significa esto que la horizontalidad social ha sido un nuevo elemento en esas instituciones sociales tradicionales?

Arendt en su diagnóstico de mediados de siglo XX, describe que la sociedad de la posguerra vive en una crisis de la autoridad, cuyo origen y naturaleza es política. Sus efectos se expresan en la pérdida de la fuerza de los sistemas de partidos y en el surgimiento de los totalitarismos como forma de gobierno. Los síntomas de la crisis de la autoridad traspasan el ámbito estrictamente político de la vida social y permean incluso variados ámbitos de la vida cotidiana como los espacios escolares y familiares (Arendt, 1996). En mi investigación resuenan estos elementos como puntos de tensión para los/as docentes. Estos/as se cuestionan su rol de autoridad, ese rol clásico, de integración y de orden. Algunas personas docentes sueñan o intencionan esa horizontalidad novedosa que parece democrática, pero adolecen de un repertorio concreto para la praxis, sobre todo en Chile, un lugar del mundo con un pasado reciente autoritario.

Pues bien, en la lectura socio-filosófica de Arendt las consecuencias de la pérdida de la autoridad se evidencian en una notoria falta de seguridad y estabilidad de las personas, evidencia que me parece en sintonía con la conceptualización y el rol de la autoridad en Durkheim y Weber. Arendt

recurre a la Roma clásica para resaltar la principal característica de la *auctoritas* cuyo origen etimológico remite al verbo *augere*, es decir, *aumentar*. Ese *aumentar* se refiere al peso de la tradición que representan aquellos que son los fundadores de la comunidad política. La autoridad se identifica con la tradición que se remonta a un pasado fundacional:

“En la medida en que esa tradición no se interrumpiera, la autoridad se mantenía inviolada, y era inconfundible actuar sin autoridad y tradición, sin normas y modelos aceptados y consagrados por el tiempo, sin la ayuda de la sabiduría de los padres fundadores”. (Arendt, 1996, p.135).

El ocaso de la autoridad en la época moderna se debe, a juicio de Arendt, justamente a la pérdida de la idea romana de autoridad y tal pérdida es la que da origen a los totalitarismos.

La filósofa expone cómo la autoridad constituye un concepto político que se ha devaluado en la época moderna y, en consecuencia, la imperiosa necesidad de su recuperación para la organización de la vida social y sus equilibrios. La autoridad ha perdido su fuerza constituyente de lo social en gran parte por el impacto del discurso o meta-relato de la igualdad que surge en la modernidad. En ese orden del sentido social se desdibuja la importancia que requiere el reconocimiento de la jerarquía. Es preciso indicar que tal reconocimiento no impone a la coacción como la medida adecuada, por el contrario, la jerarquía tiene lugar sin que medie la coacción física o la fuerza, es más “se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa” dirá Arendt (1996, p 102).

Ahora bien, la jerarquía tampoco se construye desde la argumentación del recurso persuasivo, Arendt precisa: “autoridad y persuasión son incompatibles, porque la segunda presupone igualdad y opera a través de un proceso de persuasión” (Arendt, 1996, p.102).

¿Qué supone entonces la acción de aquel que obedece o consiente el mandato de otro? ¿Qué está haciendo una persona joven estudiante cuando consiente lo que mandata el o la docente? Obedece como acto de reconocimiento. ¿Y qué se reconoce? Se reconoce el saber de la tradición que portan ciertas figuras políticas y sociales que representan ese saber fundante; ciertamente aquí hay una referencia a ciertos valores de la tradición occidental que la autora podría estar defendiendo ante la

caída de ellos en el período pre y post guerra como la idea de la democracia griega, la racionalidad como principio rector de la vida humana, el progreso, la libertad; todos ellos derivados de la cosmovisión greco-romana y judeo-cristiana.

En síntesis, a la base de la autoridad yacen la libertad y la razón: “la relación autoritaria entre el que manda y obedece no se apoya en una razón común ni el poder del primero, lo que tienen en común es la jerarquía misma, cuya pertinencia y legitimidad reconocen ambos...” (Arendt, 1996, p. 103).

Ahora bien, la tradición que se homologa como autoridad en la lectura de la filósofa alemana, me lleva a clasificarla en una perspectiva conservadora respecto no solo de su concepto de autoridad, sino respecto de su idea de sociedad en la que se enfatiza la reminiscencia al pasado, es decir, en la actualización del pasado en el presente como operación racional de la validez de la tradición.

Para esta perspectiva es clave el despliegue del concepto de poder como elemento estructurante de la vida social. La estructura social se funda en relaciones de poder, específicamente, en formas de lucha entre quienes ejercen el poder y quienes son los dominados u oprimidos.

El fondo teórico de esta visión es la teoría crítica propia de la Escuela de Frankfurt. Por ello, cuando anteriormente me he referido a adultocentrismo y patriarcado el enfoque central deriva de una lectura crítica del poder y su operación en las relaciones sociales y respecto del orden y jerarquía de las identidades. Esta comprensión de la sociedad impacta en el significado que asume el concepto y el rol de la autoridad en las dinámicas relacionales, puesto que supera la idea del mero disciplinamiento de la conducta en pos de la moralidad social, como significa Durkheim, sino que centra su comprensión respecto de las posiciones de poder que les son determinadas estructuralmente por su identidad de género, condición socioeconómica, raza y otras. El centro en esta mirada analítica lo toma el individuo y no los vínculos sociales como en la definición de Weber y Durkheim; asistimos en esta dirección a la pérdida de la idea de legitimidad del consentimiento para mantener tales vínculos.

El acto de consentir pasa a ser entendido como sometimiento y ya no como una acción voluntaria y racional conforme al deber y al consenso social. Moral, disciplina y autoridad se resignifican en virtud del auge e interpretación de otros conceptos orientadores derivados de la lectura teórica y

crítica sobre los gobiernos totalitarios, la secularización de la sociedad y el fenómeno de masas, en suma, un cambio de mentalidad a nivel colectivo transcurrido desde la segunda posguerra:

“...lo ocurrido desde la segunda posguerra no tuvo que ver únicamente con el supuesto *autoritarismo* de muchos gobernantes. También desempeñó su papel una *nueva mentalidad* (...) que dejó de reconocer cualquier mérito, abandonó la obediencia consentida y el sentido de justicia, cayó en el nihilismo y desembocó en el desconocimiento de cualquier jerarquía”. (Cueva, 2007, pp 20).

Como consecuencia de lo anterior, la autoridad trasmuta de jerarquía a amenaza: “El concepto antinómico de autoridad es en el pensamiento sociológico el del poder, identificado por lo común con la fuerza militar o policial, o con la burocracia administrativa, que, a diferencia de la autoridad surgida de una función y asociación sociales, plantea el problema de la legitimidad”. (Nisbet, 1996: 19).

Horkheimer y Adorno fueron los principales referentes de una fusión entre teoría (ciencia) social y filosofía social (Hottios, 1999), perspectiva analítica y política que homologa poder y autoridad, entendiendo al poder como la única forma de realización de la autoridad. En la perspectiva de Adorno y Horkheimer, la autoridad no funciona por la conciencia moral o la razón como se plasma en los clásicos sociológicos. La autoridad se ejerce a través de una coacción concreta y simbólica desde la práctica social cotidiana y mediante tres instituciones fundamentales: la Familia, la Escuela y la Iglesia (Horkheimer, 2003). La cultura se ha convertido en un aparato de dominación y en ese escenario, la autoridad es una categoría dominante del saber histórico puesto que organiza la subordinación.

Sin embargo, Horkheimer es quien también presta atención a una doble función de la autoridad; por una parte, una función “positiva” en que su papel contribuye al desarrollo de ideas que sean consultadas a las personas interesadas y, por otra, también existiría una función “negativa” en que, por el contrario, con motivo de la autoridad se producen una serie de relaciones sociales jerárquicas y disfrazadas de buenas intenciones. En consecuencia, la perspectiva crítica ofrece una relación

ambivalente respecto de la autoridad; por un lado, se la considera positiva e incluso necesaria, pero por otro, representa el poder y la dominación. Estas cuestiones tienen tanta resonancia en las discusiones de las y los profesoras y en las familias hoy en día respecto a sus relaciones con jóvenes, e incluso con niños y niñas. ¿Cómo resolver? ¿Cómo relacionarnos con jóvenes sin ser una autoridad madre, padre, docente que imponga ni que subordine? ¿Qué tipo de guiones se precisan para esa transformación?

Esta última interpretación de la autoridad es la que cobra mayor fuerza en el período de post guerra, perspectiva que enfatiza el círculo en el que cae prisionera la libertad humana, pues si el ideal de la Ilustración fue liberarse de las ataduras de la nobleza y de la divinidad, tal anhelo humanista se truncaría debido a la fuerza que toman las relaciones de producción en la resignificación del trabajo como actividad que en pro del rendimiento comercial de la burguesía coacciona, explota, subordina y anula la libertad de los seres humanos.

En síntesis, la modernidad se habría liberado de Dios y de la nobleza, pero ha terminado prisionera de la razón instrumental y económica, racionalidad que permeó la estructura social completa:

“He aquí el rasgo fundamental de este régimen: el trabajo se realiza bajo la dirección de autoridades que lo son gracias a sus posesiones o a circunstancias casuales, y que cada vez menos tienen otro justificativo que el mero hecho de que las cosas son así; este rasgo colorea todo lo que hoy se llama razón, moral, honor y grandeza”. (Horkheimer, 2003, p.120).

La autoridad se funda en el poder de la posesión racional, ahí está “lo razonable” y, en ese marco, para el orden social burgués la autoridad reside en la explotación y en el interés egoísta de los dominantes.

Como creo haber descrito la clave de lectura de esta interpretación es la idea de la dominación, idea que toma fuerza en los círculos filosóficos y de las ciencias humanas de tal modo que va oscureciendo el significado de la autoridad como relación social (Kojève, 2005) y la instala como el enemigo de la libertad. La legitimidad de la autoridad y la razón del consentimiento se convierten en derivados de la dominación que priva a los seres humanos del verdadero agente aglutinador de

la sociedad: la libertad o liberación. El punto central de esta lectura se inscribe bajo la lógica del binomio poder-dominación hasta el punto de homologar autoridad-autoritarismo.

En mis primeros años de pedagogía hice esfuerzos por desalojar esa idea de autoridad derivada de los clásicos, pese a que era el referente más próximo en mi propia biografía escolar, pero este trabajo de desmontaje profesional y personal es una empresa ardua cuando las operaciones más básicas de la convivencia social se sustentan en una idea de sometimiento para el orden. Muchas personas amigas y colegas docentes de liceo y universidad me han transmitido esa sensación ingrata que les deja la experiencia de su autoridad como mandato de obediencia, sobre todo porque han abierto su práctica a un examen de adultocentrismo. No obstante, al mismo tiempo, reconocen con cierta desesperanza que lo que resulta “mejor” o “más rápido” o “más eficiente” es aquella autoridad clásica que busca el consentimiento apelando a que se les reconozca como tal. Pienso entonces en los colectivos juveniles y su análisis sobre las voluntades de dominación en el sistema patriarcal y adultocéntrico. Pienso en cómo han ido corriendo los velos de lo que parece solo una orientación o un estilo de vida más y no en rigor, un mandato cultural marcado a fuego en la piel social.

Jóvenes y docentes en esta investigación explicitan cómo han resistido esas marcas o cómo intentan borrarlas de sus registros de vida. ¿Se trata de una transformación cultural incipiente desde el contexto educativo? ¿Cuáles son los principales obstáculos que enfrentan una y otra identidad a nivel subjetivo e intersubjetivo?

La homologación que se hace entre autoridad-autoritarismo se expresa en el devenir de la sociedad y la construcción de las relaciones sociales desde la socialización primaria. En ese aspecto, Adorno en su texto sobre “La personalidad autoritaria” expone precisamente los elementos que contribuyen a que desde las familias se desarrollen tendencias de conducta con cierta fascinación o inclinación hacia los totalitarismos o fascismos; en consecuencia, el cambio societal que rechaza el prejuicio de la inferioridad humana debe consolidarse desde la socialización primaria y operar sobre la estructura de la personalidad de cada individuo, puesto que “...la personalidad es principalmente un potencial; es una predisposición a comportarse más que a un comportamiento en sí mismo” (Adorno, 1965, p. 175).

Sin embargo, también tienen gran incidencia los factores sociológicos en la medida que en la misma sociedad se promueven por determinados grupos ciertas ideas antidemocráticas. Tales creencias de superioridad y de anti democracia generan que la sumisión autoritaria derivada de la socialización primaria se proyecte hacia los colectivos o grupos considerados de menor valía social o inferiores. Se presenta entonces una combinación de factores irracionales con aspectos socioculturales que, en suma, contribuirían al desarrollo de una personalidad autoritaria en el que ni la libertad ni la racionalidad son los operadores principales de las acciones humanas:

“...una relación padre-hijo, de carácter fundamentalmente jerárquico, autoritario y explotador, puede derivar en una actitud de dependencia, explotación y deseo de dominio respecto de la pareja o a Dios, y puede culminar en una filosofía política y una perspectiva social que sólo dé cabida a un desesperado aferramiento a lo que parece fuerte y un desdeñoso rechazo de todo lo relegado a posiciones inferiores”. (Adorno, 1965, p.195).

Dominación y obediencia surgen como las caras de la coacción que la cultura infringe a las personas y que estas entenderían como un consentimiento voluntario o consciente.

2.2.- Entre autoridad y dominación: desafíos (inter) subjetivos

La negativa idea de la jerarquía y, por consiguiente, de la autoridad, supone añadir una tensión interna en aquellas personas que buscan una autoridad más horizontal. Tal búsqueda supone un esfuerzo prácticamente contracultural por readecuar esta idea de autoridad negativa con un ejercicio de horizontalidad en el trato o en las dinámicas relacionales y en distintos planos de la vida cotidiana, independiente de los vínculos jerárquicos mandatados. Ese aspecto pareciera ser la tónica en las relaciones humanas que surge en los guiones de relación de madres y padres de nuevas generaciones. Así lo presenta la investigación de la psicóloga Kathya Araujo y que condensa en su libro *El miedo a los subordinados* (2016):

“Se exige, así una modificación generalizada del trato estatutario entre todos los individuos. Las personas esperan y lo consideran justo, recibir un trato horizontal tanto en las relaciones simétricas como asimétricas. La horizontalidad en los intercambios cara a cara se ha convertido en una exigencia central en la sociedad”. (Araujo, 2016, p.72).

Sin embargo, se produce una contradicción entre ese deseo de autoridad idealizada y el aprendizaje de la autoridad negativa, lo cual genera un malestar subjetivo al enfrentar en concreto la autoridad efectiva: aparece la rabia, la frustración, el sentirse sobrepasado/a por no lograr la conciliación entre autoridad y legitimidad. La legitimidad de la autoridad idealizada supone que la otra persona hace u obedece porque entiende, reconoce o valida como adecuado lo que el mandante señala. ¿Y si no parece entender? ¿Si aquel/la joven estudiante se muestra indiferente o desafiante frente a la instrucción de su profesora o profesor?

La contradicción se resuelve finalmente, dice Araujo, en la aplicación del autoritarismo como medida para ejercer la autoridad factual; medida que supone un *temor a los subordinados* (Araujo, 2016). De ese modo, presos del temor, cada madre, padre y maestros/as (auto) construimos una trampa sociohistórica, puesto que la autoridad como dominación tiene notable fuerza como matriz societal por el aprendizaje social y cultural sobre la negatividad de la autoridad.

Ahora bien, esta manera de entender (nos) en jerarquía social tiene elementos de la propia socialización colonizada y que el sociólogo peruano Guillermo Nugent (2010) llama el *orden tutelar* haciendo una revisión y vinculación de la idea de autoridad con la historia colonizada de América, particularmente, de la colonización española. Eso explica, tal vez, aquella contradicción y la tensión que experimentamos en el anhelo de una autoridad renovada y, al mismo tiempo, el anclaje al modelo hacendal y al poder eclesial y militar que, no obstante, el deseo de una autoridad “otra”, nos determina a la autoridad autoritaria: “La imaginación de la autoridad era la voz del hacendado, y la presencia “formativa” estaba dada por el ejército y los sacerdotes” (Nugent, 2010). Finalmente, cabe señalar que los desafíos a los que se enfrentan las dinámicas relacionales implican una revisión de la autoridad en el contexto escolar, especialmente, en la convivencia entre personas jóvenes y adultas, sobre todo teniendo a la vista cierta acción de desarticulación promovida por los

activismos juveniles de códigos normativos derivados de la matriz cultural patriarcal y adultocéntrica, que a su vez se conjuga con las prácticas de control o dominación hacendal propias de territorios colonizados como analiza.

Capítulo 3

Activismos juveniles y perspectivas generacionales

En este capítulo revisaré algunas ideas asociadas a los estudios sobre las juventudes que representan algunos ejes claves del campo y sus vínculos con mi investigación.

3.1.-Política y no policía

Considerando que el actor central de mi investigación es el sujeto joven, sea este hombre, mujer o no binario resulta fundamental un recorrido por los estudios de juventud. En un nivel amplio de la tradición sociológica sobre lo juvenil se han trazado algunos referentes teóricos que se constituyen interdisciplinariamente y cuya cronología se iniciaría con el concepto de generaciones en Mannheim y Ortega y Gasset, seguido por la Escuela de Chicago y las subculturas juveniles, así también con la elaboración del concepto de adolescencia desde la Psicología del Desarrollo (cf. Hall, Stanley), el funcionalismo universalista de Parsons (juventud hedonista e irresponsable) y más tarde, la perspectiva opuesta sobre las subculturas juveniles de la Escuela de Birmingham (Martín Criado, 1998).

En los estudios locales y haciendo un alcance desde las generaciones se ha establecido desde la historia chilena una revisión de la incidencia de las personas jóvenes en las transformaciones políticas del país y, desde ese enfoque, el historiador chileno Gabriel Salazar (1999) ha distinguido la presencia y los sentidos que marcaron a diferentes generaciones juveniles en materia política y que no solo corresponden a las vivencias coyunturales que una generación experimentó, sino a la extensión temporal que las tendencias políticas cubrieron y que marcaron o definieron el pensamiento y las acciones de los/as jóvenes (inter-generacionalmente); lo anterior, posiciona una idea de generación como una construcción dinámica, relacional e identitaria.

Las investigaciones sobre juventud en Chile responden, en la sistematización que hace Aguilera (2009) a dos planos de trabajo investigativo desde los años 1970; uno de ellos aborda a la juventud como una identidad emergente asociada a ciertos procesos de producción cultural a principios del

siglo XX; en ese sentido, el joven es un actor social (Aguilera, 2009; 2014). Otra vertiente se aproxima al concepto juventud como problema. Para el primer plano sobre juventud, hay un conjunto de textos políticos y literarios, ensayos y artículos que dibujan el trayecto histórico de la constitución de un nuevo actor social en Chile y Latinoamérica (Aguilera, 2009; 2014). Para el segundo plano, surgen como parte de los resultados de la investigación algunas categorizaciones sobre las personas jóvenes como el carácter de anomia de la condición juvenil, la apatía juvenil y la juventud como problema, estos conceptos se articulan desde la producción investigativa entre los años 1980 y 1990 (Aguilera, 2014).

Desde una perspectiva teórica o conceptual, los estudios sobre juventudes o lo juvenil atraviesan una continua discusión respecto de las imágenes de la juventud en Chile en la década de 1990, por ejemplo, la imagen de la juventud como “instrumento de modernización” y la imagen de “elemento peligroso” (Touraine, 1998).

También en estudios más recientes se ha hecho un abordaje del concepto de juventud desde las categorías legales, las narrativas institucionales y la producción del cuerpo juvenil en el marco del contexto nacional y de la generación de productos de consumo juvenil tanto tangibles como intangibles, por ejemplo, la producción de una cierta idea de belleza de mujeres jóvenes de sectores medios en la primera mitad del siglo XX difundida a través de revistas “femeninas” de la época (Saa, 2014; 2016).

Conforme a estos elementos de análisis y trabajo investigativo ¿Qué significa entonces ser joven? Podría decirse que la respuesta atraviesa un conjunto de elementos como los términos estadísticos (edad), los aspectos culturales en alusión a conceptos como generaciones, las trayectorias juveniles, signos, cultura, moratoria social y moratoria vital (Margulis y Uresti, 1996). No obstante, en los últimos 30 o 40 años ha predominado, tanto en Chile como en Latinoamérica, un enfoque sociocultural sobre juventud que define a esta como una categoría socialmente construida, histórica, situada y relacional. (Alpízar y Bernal, 2005; Duarte, 2012; Reguillo, 2012; Aguilera, 2015).

Ahora bien, la investigación sobre las movilizaciones de estudiantes secundarios en Chile ha puesto en la discusión de las Ciencias Sociales la perspectiva teórica que rechaza, por insuficiente, la

clasificación arbitraria de la edad como categoría estadística (etaria) para un concepto o idea de juventud (Bourdieu, 2002). Por el contrario, se asume que se trata de identificar cuáles son los modos de vida y las acciones que expresarían la forma en que los/as jóvenes se representan el mundo desde una relación de inclusión o exclusión social, es decir, se aborda la condición juvenil desde una perspectiva sociocultural e histórica, sobre todo frente a las acciones juveniles en instituciones sociales clásicas como la escuela o en la actividad política (Reguillo, 2012). En tal sentido, la investigación latinoamericana en juventudes muestra un desgaste social de las clásicas instituciones y el impacto en ellas del neoliberalismo, aspecto que las personas jóvenes, de uno u otro modo, expresan a través de sus acciones colectivas:

“(…) dos cuestiones relevantes para tener en cuenta. Por una parte, la ausencia de problematización o vacío crítico (...) sobre la propia estructura, como si la escuela, el mundo laboral y el de la política fueran contenidos homogéneos y estáticos, y todo el problema consistiera en expandir sus alcances, y en “atraer” a los jóvenes a esos ámbitos. Y, por otra parte, una escasa discusión sobre los sentidos, cada vez más agotados, que las sociedades depositaron en estas instancias, lo que ocasiona que se invisibilice el debate sobre estos espacios. Las manifestaciones de los estudiantes chilenos, puertorriqueños y colombianos son señales de ese desgaste”. (Reguillo, 2012, p. 139).

El punto anterior desaloja el esencialismo sobre “ser joven”. No se trata de un concepto universal y sustancial desprovisto o ajeno a los contextos y los influjos sociales, políticos y económicos de las comunidades en las que viven los/as jóvenes. Pensar la juventud como una sustancia o esencia fija implicaría desconocer las continuas relaciones que los sujetos construyen y reelaboran con distintos ámbitos de la sociedad e incluso con otros actores: “Vale decir, la construcción de lo juvenil ha de elaborarse a partir de las múltiples e infinitas relaciones que establecen los sujetos jóvenes de ambos sexos desde sus diversas posiciones sociales”. (Duarte, 2012, p. 102).

3.2.-Juventudes y adultocentrismo

Una de las cuestiones significativas en relación a cómo funciona la comprensión de las juventudes¹⁰ y que también ha sido motivo de análisis e investigación social responde a una concepción adultocéntrica respecto de las relaciones sociales (Duarte, 2012; 2016) y que, culturalmente funciona, como mencioné en apartados anteriores, como el sistema de creencias que estructura y objetiva la relación entre las edades, sea la niñez, la juventud y la vejez. Este aspecto es relevante en mi investigación, puesto que alude al valor de las posiciones de las distintas generaciones en la convivencia social, en la toma de decisiones y en los cambios que se legitiman o se subordinan dependiendo de quienes, como grupo generacional, tienen mayor prevalencia en la sociedad (Duarte, 2016).

De acuerdo a lo anterior, la perspectiva adultocéntrica no consiste simplemente en trazar diferencias de organización o de roles desde el mundo adulto, sino que tales diferencias imponen un dominio o poder unilateral que jerarquiza al mundo social poniendo a las personas adultas como sujetos privilegiados, referenciales y con supremacía social. Aquella es una consideración central en el trabajo de indagar y de discutir respecto a cómo se desarrolla la investigación y la producción de conocimiento científico sobre juventudes y, específicamente, sobre jóvenes estudiantes, cuya condición de minoridad (jurídica) y, por ser parte aun del sistema escolar, supondría menos incidencia social.

Ciertamente, en el foco de la investigación que he realizado hay una cuestión central y que se refiere, específicamente, a la relación entre juventudes y la matriz adultocéntrica y patriarcal. Existen una serie de condiciones de producción material, simbólica y corporal/sexual en la historia de la humanidad y en los modos de organización social y las relaciones sociales.

Desde esta configuración social emerge el vínculo entre adultocentrismo y patriarcado, cuestión que explicité antes. El patriarcado, como sistema de dominación dispone a las mujeres en un estatus de subordinación respecto de los hombres. Este dominio y subordinación es ejercido por los

¹⁰ Se prefiere el uso en plural por la diversidad de jóvenes de acuerdo al carácter relacional e histórico de la condición juvenil que se ha descrito y que representa la posición teórica asumida.

hombres y las explicaciones acerca de su origen refieren a aspectos biológicos o naturales, religiosos, evolutivos, Económicos, de división sexual del trabajo, entre otros (Lerner, 1990).

El adultocentrismo puede interpretarse como la extensión del patriarcado, puesto que también este último funciona socialmente como un sistema de dominación, es decir, el adultocentrismo surge imbricado con el patriarcado e instala –socialmente- el poderío de los hombres adultos sobre los niños/as, las mujeres y las personas viejas. En esa matriz de dominación se define un estilo de relaciones de dependencia y de subordinación en el que se diferencian edades y sexos:

“...el adultocentrismo es una empresa política, que se consolida desde la comunidad doméstica, como *extensión* del patriarcado. Por ello, es necesario enfatizar ese carácter en la explicación de esos procesos, lo que refuerza la idea de que los sistemas de dominio patriarcal y adultocéntrico son fruto de unos intereses y disposiciones de actores –en este caso varones adultos y adultos mayores- que van construyendo los mecanismos para el sometimiento de niñas, niños y mujeres adultas para asegurar la producción y reproducción del grupo”. (Duarte, 2016, p.31).

En consecuencia, en la estructura social, el patriarcado sostiene al adultocentrismo y se nutre de él a través de tres dimensiones como lo son a).- los imaginarios sociales sobre adultez y juventud, b).- la dependencia económica y la subordinación en la familia y en la vida política y, finalmente, c).- la gestión de los cuerpos y las sexualidades de forma unilateral y autoritaria desde el adulto (Duarte, 2016). Hay que decir que los estudios sobre juventudes han invisibilizado a las mujeres jóvenes (Álvarez, 2016) puesto que se las comprende en el constructo “jóvenes” con denotación masculina (androcentrismo de los estudios). Además, las mujeres jóvenes se mencionan en los estudios cuando se trata de los cuerpos en referencia a la sexualidad y a la salud reproductiva; desde esa lógica de enunciación y abordaje investigativo se naturaliza la diferencia sexual o de género sin problematizar su carácter de constructo social e histórico. En Chile se han realizado algunos estudios de carácter sociohistórico (Vicuña, 2010; Aguilera, 2014; Saa, 2014) que revelan las representaciones de mujeres desde mediados del siglo XIX hasta principios del XX, aunque princi-

palmente se refieren a mujeres jóvenes de clase acomodada o de sectores medios en Chile. En referencia a estos dos puntos mencionados, esta investigación constituye un aporte al conocimiento científico respecto del vínculo juventudes y género, en tanto se introduce en el sistema de relaciones entre jóvenes y otros actores desde una perspectiva generacional y de género y, específicamente, en el foco de sexualidades y prácticas asociadas a ellas. Esta perspectiva integra la posición política de colectivos juveniles que no necesariamente se identifican como hombres y mujeres, heterosexuales y no heterosexuales, es decir, ofrece una ampliación de la perspectiva del género más allá de representaciones binarias o hegemónicas en materia de identidad de género/identidad sexual.

3.3.-Juventudes activistas en Chile

Por otra parte, hay que tener a la vista que las manifestaciones de estudiantes secundarios en los últimos años en Chile y a nivel latinoamericano han puesto en discusión tanto en círculos escolares, académicos y los propios de la vida cotidiana un creciente nivel de interés y de participación de los/as jóvenes secundarios en temas de política y en acciones colectivas. Lo anterior, expresaría, por un lado, un nuevo modo de ejercer la ciudadanía y, por otro, una manera de incidir en la transformación de la sociedad y, por consiguiente, no sólo corresponderse con la integración a ella (Sandoval, 2003; Garcés, 2010; Chávez, 2006).

Como ya he señalado, la vida social contemporánea en el mundo, y particularmente en Chile, ha estado influenciada y dominada por el contexto neoliberal, cuya lógica mercantil estructura el orden de las relaciones sociales, laborales y políticas (Mayol et al., 2013; Ruiz y Boccoardo, 2015). La última fase de las privatizaciones realizadas por la dictadura, y que continúan durante los gobiernos de alternancia de las coaliciones políticas, tensionan la vida cotidiana de un alto porcentaje de la población del país.

Al respecto, como ya mencioné en apartados anteriores en los últimos 15 o 20 años se ha venido produciendo un estallido de denuncias de diversas organizaciones sobre la injusticia y la desigualdad social que esta lógica economicista generaría, pues impacta en los distintos ámbitos de despliegue de la subjetividad: la propia identidad, las relaciones sociales, las

experiencias del propio cuerpo y el deseo, la capacidad de crear un proyecto personal y colectivo; cuestiones que algunos han descrito a nivel global como una fractura de la condición social de la existencia y la producción de la atomización del individuo (Touraine, 1999).

Los procesos de globalización y la emergencia de nuevas identidades sociales derivadas de las preferencias y de las acciones de las personas en un mundo globalizado e hiperconectado generan un estallido del concepto de sociedad (Garretón, 2005), en el sentido que a diferencia de antaño, las personas adhieren menos a proyectos colectivos (PNUD, 2015), los cuales por la estructura misma del modelo neoliberal van desapareciendo; por el contrario, pareciera que las personas se concentran en la realización de sus necesidades con alcances individuales de propia autosatisfacción y consumo.

En ese contexto, surgen nuevas identidades con demandas y organización propia, funcionan autoconvocándose, accionando autónomas, aparentemente, de discursos políticos clásicos de izquierdas o de derechas y se muestran en las variadas redes de comunicación mediática. De este modo, se visibilizan socialmente diversos colectivos de personas homosexuales, de feministas, de ecologistas, de personas veganas, de ciclistas, de permacultores, de estudiantes secundarios; a todas aquellas personas los tenemos muy presentes a diario a través de la propia experiencia cotidiana en el espacio público o por los medios de comunicación.

En Chile, las agrupaciones identitarias han ido produciendo un reconocimiento público a sus sentidos y demandas desde inicios del nuevo milenio. Ese tránsito social-histórico pareciera ir de la mano con el desarrollo de un movimiento social amplio que las agrupa y las fortalece y que en el imaginario social pareciera haber sido desatado irremisiblemente por los/as jóvenes estudiantes secundarios, por allá por el año 2006, con la “movilización pingüina”. De hecho, recursivamente y ante alguna convocatoria a marcha o paro puede oírse al taxista, a la señora que viaja en micro, al compañero de trabajo y a las amistades: “ah...deben ser los estudiantes otra vez”. Y, efectivamente, son ellos y ellas, otra y otra vez. Ese sentido común que se percibe en la cotidianidad también alimenta el deseo por ese saber que se persigue a través de los objetivos de esta investigación.

En 2006 la protesta estudiantil, principalmente en liceos públicos y urbanos a nivel nacional expuso un malestar frente a la desigualdad social en Chile, a la segregación social y a la inequidad (Assaél et al, 2011; Agacino, 2013). Tal diagnóstico y crítica al sistema social y educativo se identificó con las experiencias que el “ciudadano común” vivía con disconformidad y rabia, experiencias que vio además reflejadas en las consignas de los lienzos de la marcha callejera estudiantil.

Desde los estudios de los movimientos sociales y, específicamente, desde la teoría de las oportunidades políticas, se plantea que la retórica de un “gobierno ciudadano” de la Presidenta Michelle Bachelet en su primer mandato (2005-2010) favoreció un clima social y político que permitió un revés al establishment y abrió un camino para la política contenciosa (Donoso, 2013).

En definitiva, este proceso histórico en continuidad con movimientos secundarios anti-dictadura ha ido constituyendo al/la joven secundario/a como un actor social (Sandoval, 2003; Sepúlveda, 2013; Aguilera, 2014). Este aspecto sobre juventudes es el punto de partida de mi investigación. Un punto de partida que además se ubica en el contexto escolar de educación media en liceos públicos.

La investigación nacional sobre estudiantes de educación media tanto en Chile como en distintos países de la región ha venido dando cuenta en los últimos 10 años acerca de cómo la escuela secundaria¹¹ aglutina como institución de producción y reproducción social la confluencia de jóvenes que revisan y recrean nuevas prácticas y discursos de organización política con miras a una nueva concepción de sociedad y desde una orgánica interna horizontal (Garcés, 2010; Alvarado, 2008). Lo anterior da cabida a una nueva configuración del orden de lo político, a prácticas colectivas de aquellos ciudadanos que pese a su minoría de edad y, por tanto, pese a su “derecho restringido” normativo legal (Batallán y Campanini, 2008) resignifican la participación política a través de acciones performativas y colectivas en

¹¹ Se usará la expresión “escuela” y “liceo” indistintamente al hacer referencia al contexto educativo formal.

escenarios cotidianos y poniendo en tensión la categoría de poder en su relación con los/as adultos/as:

“La acción política en los escenarios juveniles de actuación implica la transformación del poder: del “poder” del adulto (padres, maestros) “sobre” los y las jóvenes, al “poder con” ellos y ellas, porque solo en el “entre” se gana la posibilidad de un espacio en común, es decir, de un espacio público; y ese espacio público es, precisamente, el escenario de la construcción de ciudadanía, de configuración de la subjetividad política”.(Alvarado et al., 2008, p. 33).

Este último resulta revelador en relación a las posibilidades de pensar y de proyectar alternativas de organización política que subviertan el orden policíaco de la democracia (Rancière, 2006) o que de algún modo se esté gestando desde los liceos públicos una transformación social y política en referencia a la significación de los cuerpos y de las sexualidades desde las acciones juveniles organizadas en colectivos. Esto último, refuerza el sentido que tanto el filósofo Jacques Rancière como la filósofa Judith Butler caracterizan en sus análisis de las movilizaciones contemporáneas en distintas áreas del planeta y originadas desde distintas demandas: “... esas formas de agencia política que justamente aparecen en los ámbitos considerados prepolíticos o extrapolíticos, y que irrumpen en la esfera de aparición como algo externo, ajeno, alterando la distinción entre lo externo y lo interno”. (Butler, 2016, p. 83).

Un análisis al respecto nos llevaría a una problematización de los/as jóvenes secundarios como actores políticos y a examinar su incidencia en el escenario político general del país, especialmente, desde la performance de sus acciones en colectivos de activismo sexopolítico. Esta performance de las agrupaciones que protestan en la calle, en la plaza o frente a las reparticiones del Estado implicaría, siguiendo la tesis de Rancière, que se alza la voz de quienes no han tenido voz en el fundamento de la democracia y de la vida política, quienes no son contados en el *reparto de lo sensible* (Rancière, 2006), puesto que tal organización del mundo tiene como fundamento la dominación adultocéntrica.

Tal como señalé en la introducción, la ruptura o el quiebre de ese orden que el filósofo denomina “el reparto de lo sensible” (Rancière, 2006) constituye la política del disenso que desenmascara la lógica de la dominación, es decir, que presupone un comienzo del orden jerarquizado, un principio de gobierno entre unos que mandan y otros que obedecen. La perspectiva teórica que recojo de Jacques Rancière permitiría explicar cómo se articula en Chile la ruptura del fundamento de la dominación adultocéntrica y, de algún modo también, de aquel fundamento patriarcal en las comunidades educativas con presencia de activismo sexopolítico; ruptura que se bosquejaría en las acciones de colectivos juveniles y liceanos, impregnados de un sentido político nuevo: “Hay política porque quienes no tienen derecho a ser contados como seres parlantes se hacen contar entre éstos” (Rancière, 1996).

Los “no parlantes” en el sentido filosófico de la expresión de Rancière hacen referencia a quienes no participan tradicionalmente de la forma de hacer política en la estructura social, son aquellos que quedan fuera, son los excluidos del sistema político institucional. Además, esos “no parlantes”, tampoco discuten o subvierten el orden de la estructura social, puesto que su posición de “no parlante” los deja fuera de la estructura dominante.

Como ya planteé, Rancière entiende por política aquella organización “policíaca” o de “policía” que presupone un orden jerárquico aparentemente natural que se constituye como el *arjé* (fundamento) de la vida común.

Por su parte, lo político, a diferencia de la política/policía implica un proceso de enfrentamiento entre el fundamento dominante y la emancipación, representa una comprensión de la vida común teniendo como punto de partida el valor de la igualdad. La igualdad no es la consigna de llegada para una lucha política, sino que representa su punto de partida, esto es, porque hay igualdad el orden político debe dejar fuera la dominación; la igualdad conlleva emanciparse del orden policíaco de la dominación ya que tal orden daña la igualdad:

“...el proceso de emancipación es la verificación de la igualdad de cualquier ser hablante con cualquier otro. Siempre está implementado en nombre de una categoría

a la que se le niega el principio de esta igualdad o su consecuencia –trabajadores, mujeres, negros u otros-...” (Rancière, 2006, p.19).

3.4.-Juventudes, cuerpos y sexualidades

En este último punto y acercándose al tema de la investigación sobre juventudes y sexualidades resulta importante considerar la tercera dimensión en que el adultocentrismo opera como una de las matrices de dominación sociocultural: la gestión de los cuerpos y sexualidades de las personas según sus posiciones generacionales (Duarte, 2016).

Si se considera la lectura de Rancière sobre lo político, tiene sentido la discusión sobre el conflicto generacional que se gestaría en el enfrentamiento respecto de las significaciones sobre género y sexualidades en un contexto educativo que tiene como principio legitimador la jerarquía administrada por el mundo adulto y su imaginario sobre jóvenes y sus cuerpos e identidades sexuales:

“En esta economía libidinal se destacan unos modos de gestión para quienes se han auto impuesto como poseedores de una madurez y legitimidad para establecer normatividades y valoraciones de los cuerpos sociales definiendo lo permitido y lo prohibido. Así, se le otorga a la adultez los permisos –en contexto patriarcal heteronormado, machista, sexista y homofóbico- para experimentar de manera independiente, mientras que a niñez, juventud y adultez mayor se les gestiona desde la subordinación y la castración de sus deseos”. (Duarte, 2016 p. 45).

Para Rancière la política se origina en la ruptura de la naturalidad de la dominación (Rancière, 2010); cuando se socava e interrumpe el orden político (policíaco) habitual que regula la vida pública. Por ejemplo, esta investigación entiende que desde el activismo sexopolítico juvenil se estaría cuestionando aquel orden adultocéntrico y patriarcal, que describe Duarte, desde el que se ha levantado la educación formal en temas de género y sexualidades, irrumpiendo en la organización de las prácticas y de los saberes escolares institucionales.

En relación a la organización juvenil, las experiencias de activismo en colectivos reflejan una re-elaboración de la organización política que además se pronuncia sobre temas cotidianos con impacto en las vidas de jóvenes. Al respecto una descripción de lo que ocurre con colectivos juveniles en Medellín, Colombia, puede ser ilustrativa de este formato activista:

“Los colectivos juveniles actuales han sido caracterizados como más informales, aglutinados por formas horizontales y con “consignas” colectivas más directamente relacionadas con la vida cotidiana (vigencia de derechos sexuales y reproductivos, libertad de expresión a través de diversas manifestaciones culturales, etcétera)”. (Garcés, 2010, p. 66).

En este sentido, esta investigación releva el abordaje de las juventudes en un vínculo con lo generacional, puesto que la emergencia de la participación y de la acción juvenil, tanto en la sociedad en general como en los liceos, tensiona las relaciones entre jóvenes y personas adultas a causa de la matriz adultocéntrica como modo de comprensión y construcción de significados sobre ser adulto y sobre ser joven. Este último aspecto, se expresa en el sentido común y, como también como he señalado anteriormente, en los discursos científicos de la Psicología de Desarrollo para referirse a jóvenes como seres humanos en proceso, inacabados, inmaduros, irresponsables e inseguros de sus actos y decisiones (Erickson, 1971).

Esta manera de comprender a los/as jóvenes en particular y a la condición juvenil en general no solo existe en los distintos mundos adultos, sino que opera además en muchos/as jóvenes como expresión de la fuerza de la dominación de la matriz adultocéntrica que define a las personas según edad y establece el modo o estilo de las relaciones sociales entre las distintas edades.

Al respecto, distintas referencias sobre lo que significa ser joven se establecen en el contexto nacional e internacional; una de ellas, por ejemplo, es la referencia de la Organización de Naciones Unidas (ONU) que clasifica a la juventud en un tramo etario entre los 15 y los 24

años de edad. En Chile, el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) establece como joven a las personas que tienen entre quine y veintinueve años de edad. En cualquiera de las clasificaciones oficiales respecto de lo que implica ser joven en términos de edad lo que prima de fondo es el tránsito hacia una etapa de plenitud y de mayor relevancia social: la adultez.

Ahora bien, como ya he señalado, la condición adultocéntrica de la sociedad configura un sistema de dominación social que además se cruza con otros sistemas de dominación como los relativos a clase y género. Este aspecto se vincula con aquello ya señalado respecto a la juventud como categoría relacional y se expresa, por ejemplo, en que hacerse joven en sectores empobrecidos no tiene semejanza con hacerse joven en sectores acomodados y, respecto de género, ser joven mujer y joven hombre considerando también la categoría de clase, establece elementos identitarios particulares. Por consiguiente, ser joven responde a un proceso relacional, dinámico y diferenciado.

En suma, las juventudes constituyen un sector social heterogéneo o diverso que construye su identidad y sus modos de ser, de sentir y de actuar (las perspectivas juveniles) desde una posición situada o contextualizada en su condición histórica, pero además en relación a otros grupos sociales con quienes se producen tensiones debido a las significaciones que cada grupo establece y/o promueve sobre los otros (Sepúlveda, 2013). Estos grupos diversos configuran las generaciones que se autodefinen y autoidentifican en relación a sus experiencias epocales desde un abanico amplio de posibilidades sin formar grupos limitados y cerrados en cuanto a características. Desde esta perspectiva, cualquier generación elabora y expresa su identidad en atención a su época y a sus relaciones con otras generaciones, añadir una categoría de valor moral a una u otra generación desconoce esta configuración social:

“...lo generacional, nos permite pensar y comprender las acciones, discursos, cosmovisiones, sentimientos y otras formas de vida de los grupos juveniles en distintos momentos de la historia, desde los estilos que las relaciones sociales que

asumen van tomado, en directa relación con otros grupos sociales –adultos, adultos mayores, infancia- y entre ellos mismos”. (Duarte, 2002, p. 105).

En el contexto del liceo y a propósito de la presencia del activismo juvenil es probable que se gesten algunas consecuencias tanto para la subjetividad de los actores como para las relaciones de convivencia entre ellos/as; una de las consecuencias sería el conflicto generacional entre jóvenes y personas adultas en los liceos justamente porque en las instituciones escolares el discurso adultocéntrico es fortalecido por un conjunto de recursos materiales y simbólicos que son resistidos por las nuevas generaciones de acuerdo a su constitución histórico-cultural, (Duarte 2002). Por ello, el objeto de investigación, las relaciones jóvenes-personas adultas se elabora desde la atención a los colectivos juveniles y a las relaciones sociales e intergeneracionales a propósito de tales colectivos.

Tal como lo expone Duarte (2002) la perspectiva que observa estas relaciones generacionales se instala desde lo juvenil, pues se trata de quienes sufren los embates de las relaciones adultocéntricas (Duarte, 2002); en ese aspecto, la tríada que ofrece el autor para comprender las dinámicas relacionales entre jóvenes y personas adultas permite en su tercer vértice advertir una manifestación de relación que es significativa para el enfoque de esta tesis doctoral: la relación mundo adulto temeroso-mundo joven resistiéndose y proponiendo:

“El mundo adulto busca permanentemente evitarlas [las tensiones], presentándose desde la autoridad, la disciplina y la exigencia de obediencia. Las y los jóvenes que despliegan esas actitudes, les recuerdan que existe la posibilidad de hacer distinto, de creer en otras cosas, de soñar con vidas distintas a las que se les intenta imponer”. (Duarte, 2002, p. 113).

En suma, las maneras de comprenderse entre los distintos actores en el liceo remiten a una perspectiva generacional que como producción histórica puede revisarse y de-construirse. En ese sentido, la indagación que hice en las relaciones generacionales en el mundo escolar abrió

no solo espacios de comprensión sobre los conflictos y las tensiones, sino además vías de salida a los mismos y posibilidades para una convivencia más democrática al interior de las comunidades educativas.

3.5.-Jóvenes y escuela: cambios y desafíos en las relaciones generacionales

Respecto de la vida en los liceos del país, la investigación social ha venido dando cuenta, tanto de las relaciones entre estudiantes y profesores como respecto de la organización política de estudiantes en el espacio escolar. Tal organización estudiantil ha estado cifrada tradicionalmente en los centros de estudiantes, este tipo de participación ha ido transformándose respecto los objetivos y alcances que tuvo en los años 1980 en el contexto de dictadura.

Desde el fin de la dictadura militar, la organización estudiantil en el formato del Centro de Estudiantes habría desplazado a los temas centrales del país como temas de preocupación e interés juvenil y se habría concentrado en cuestiones relativas a fiestas de aniversario, día del alumno/a o del profesor/a, es decir, la orgánica estudiantil parecería en una especie de “Centro de Eventos” que gestiona y articula diversas actividades recreativas para el estudiantado y propias de un estilo clientelista de organización social.

Lo anterior, ha sido motivo de amplio debate en algunos liceos en que por la tradición de los mismos: algunos de sus estudiantes han deseado reactivar la memoria de sus instituciones liceanas y de su organización política reapropiándose del contenido simbólico de la organización estudiantil y de la memoria del lugar que habitan en su escolaridad. (Assaél et al., 2001).

Asimismo, este cambio respecto del sentido o de la dirección que toma la organización estudiantil en el Chile de la transición supone, en la perspectiva de los/as profesores/as, que las dirigencias y las bases estudiantiles en los liceos no son capaces de asumir como antaño una dirigencia política clara y seria. Desde la perspectiva adulta se valora al Centro de Estudiantes como una instancia legítima, no obstante, las condiciones juveniles actuales no son las adecuadas. Los/as profesores/as se representan a la organización de los/as estudiantes

como espacios de autonomía y representatividad de jóvenes para el beneficio del conjunto de necesidades y ámbitos de los liceos, por ejemplo, desde la colaboración a las tareas del profesorado como a los temas de infraestructura, en esa comprensión de la organización estudiantil de parte de los/as docentes las condiciones juveniles no son las apropiadas (Inzunza, 2003).

En suma, la idea de una politización de las personas jóvenes como sujetos y sujetas con voz propia, en cuanto a demandas y organización específica para opinar y actuar en el “reparto” social y político de la escuela/liceo no se visualiza como posible. Más bien, la idea sobre la organización juvenil en los liceos se forja –para las personas adultas- entendiendo que los representantes o líderes juveniles deben responder al perfil del buen estudiante, responsable y como un apoyo a la labor docente, un ideal propio del imaginario de los/as profesores/as, ideal que describen totalmente ausente de la realidad escolar, sin embargo, lo sostienen como un valor deseable. Con estos datos a la vista, puede deducirse que los/as profesores/as han construido una ciudadanía juvenil del “mundo feliz” que no calza con el sujeto juvenil dirigente de la actualidad:

“...el tipo de sujeto que ocupa el lugar de la dirigencia es muy distinto al que se conoció en las décadas anteriores. Tanto la dirigencia como las bases estudiantiles, son caracterizadas como individualistas, no participativas, desadaptadas, apáticas, y sin un control de impulsos respecto al uso de la violencia, abuso de drogas y ejercicio de su sexualidad”. (Inzunza, 2003, p. 163).

Desde la perspectiva o posición de las personas jóvenes el “ser estudiante” implica ciertos sentidos y ciertas prácticas que se confrontan con el autoritarismo de los centros educativos y con la homogenización que se hace desde los mundos adultos hacia los/as jóvenes bajo la categoría de “estudiantes”.

El sistema educativo impone esta homogenización a través de un conjunto de acciones que se inician, por ejemplo, con el uso obligatorio del uniforme, uso que en algunos casos es el

primer rasgo que los/as estudiantes denotan como distintivo de su identidad pese a que les desagrada (Baeza, 2001). Para Baeza, cuyo análisis se centra en jóvenes estudiantes de liceos empobrecidos, se aprecia una resistencia de los/as jóvenes hacia el sistema educativo que los/as homogeniza y etiqueta y, en razón de ello, son las propias personas jóvenes quienes generan determinadas estrategias para resistir la normativa adulta frente al uso del uniforme, las reglas o normas de conducta y la asistencia a clases:

“...las estrategias no solo buscan burlar las exigencias formales, como son el uniforme o la presentación, sino también una de las actividades definitorias del ser de un liceo, las clases. La estrategia más común para evitar las clases, es el “engrupir”, la mentira o el desarrollo de una explicación convincente para dejar de realizar la actividad”. (Baeza, 2001, p. 123).

Desde lo que describe el estudio de Baeza hay una resistencia que se podría calificar de instrumental y de alcance cotidiano puesto que los/as jóvenes se acomodan a la perspectiva del mundo adulto según ciertos pasos que dan en conjunto o de manera individual para sortear las exigencias, pero no para confrontarlas directamente. Se podría especular que la organización activista bajo un ideal alusivo a estilos de vida o derechos sexuales como podría comprenderse a los colectivos de activismo sexopolítico ejercen una resistencia más explícita y con un alcance que si bien afecta o busca incidir en la cotidianidad de la vida escolar, anhela transformaciones más profundas en el sistema educativo como lo es, por ejemplo, una educación no sexista o antipatriarcal (carácter ideológico y político).

Edwards (1995), indagó en las prácticas de trabajo y socialización pedagógica en 85 liceos del país como parte de los 13 estudios que el programa MECE¹² encargó a distintas Universidades y Centros con el fin de diseñar políticas públicas para la educación secundaria,

¹² Mejoramiento de la Calidad en Educación. Programa dirigido por el Ministerio de Educación entre los años 1994-2000.

tramo que requería una reformulación para su mejoramiento en distintos ámbitos.¹³ El estudio se refiere, específicamente, a tres ámbitos: el ámbito de la socialización en las áreas de gestión institucional, las prácticas pedagógicas y la cultura juvenil escolar. Resulta interesante revisar los resultados que ofrece el estudio debido a que permite historizar la construcción de relaciones sociales en la escuela poniendo atención en la cultura juvenil escolar, foco asociado a esta investigación.

Una de las cuestiones que relevo se refiere a la homogenización de las personas jóvenes en la condición de estudiantes o “alumnos”¹⁴ y, por lo tanto, la invisibilización de su condición juvenil en el liceo. En el liceo hay “alumnos”, no jóvenes, señala Edwards, lo que responde a una manera de identificar un “deber ser” de las personas jóvenes para el sistema educativo. Un “deber ser” que los/as adultos/as se encargan de vigilar, puesto que prima por un lado la desconfianza hacia sus actividades y, por otro, la infantilización de su rol en el liceo, generándose escasos espacios para la autonomía y la responsabilidad de los/as estudiantes; se teme al descontrol o desborde juvenil al no tener la vigilancia adulta (Edwards, 1995). Los/as jóvenes acusan recibo de estas prácticas en la constitución de su identidad y van forjando una idea de sí mismos/as y de sus grupos como inmanejables, inmaduros, inadaptados. De acuerdo a lo que se ha descrito líneas atrás, se podría afirmar que los efectos del adultocentrismo, claramente, constituyen subjetividad:

“...la construcción de identidad de los jóvenes pasa también por el proceso de etiquetación en el espacio escolar. Estas rotulaciones son producidas por docentes o el grupo de pares. Estos tratos diferenciados (etiquetas) forman parte de los procesos de construcción de identidad de los alumnos, tanto en forma individual como colectiva”. (Edwards, 1995, p. 172).

¹³ El estudio se realizó en cinco regiones del país en 85 liceos humanístico-científico y técnico profesionales de las distintas dependencias administrativas (y sectores socioeconómicos) durante el año 1992. La metodología se basó en cuestionarios y observación etnográfica. El equipo lo constituyó el Programa Interdisciplinario en Educación (PIIE), la Universidad de La Serena y la Universidad Católica de Temuco.

¹⁴ Tanto en el estudio de Baeza como en el de Edwards, la palabra que se usa para referirse a joven estudiante de educación media es “alumno”.

Pese a lo anterior, resulta significativo verificar desde los discursos de los propios/as jóvenes cómo el espacio escolar representa un lugar de socialización entre sí que valoran tremendamente, puesto que el liceo se constituye como un lugar de relaciones, de inserción social y de aprendizaje entre semejantes más allá de los modelos o de las normas que el sistema educativo pretenda fijar en sus conductas. Lo anterior, es aún más decisivo en liceos de sectores empobrecidos. Esta realidad es clave como antecedente para entender la emergencia de colectivos juveniles en la actualidad en los liceos públicos:

“...el espacio escolar en los establecimientos municipales, particulares subvencionados y de corporación de derecho privado, se convierte en un espacio significativo valorado por los jóvenes como ámbito de construcción de amigos... la convivencia con los amigos en el tiempo libre de los jóvenes de colegios particulares pagados es una práctica frecuente para ellos. Sin embargo, estas interacciones fuera de la esfera escolar son más restringidas para los jóvenes de otras dependencias. En ese sentido, la importancia que adquiere el liceo como espacio relacional para los jóvenes de sectores populares es altamente significativo”. (Edwards, 1995, p. 180).

Ahora bien, con estas consideraciones a la investigación sobre juventudes escolarizadas en su relación con el sistema educativo y particularmente con los/as profesores/as cabe destacar cómo el espacio social del liceo representa para los/as estudiantes un lugar de refugio e incluso de protección frente al mundo exterior pese a las insuficiencias de recursos materiales o a la desconexión del propio sistema educativo de los intereses juveniles; sin embargo, al mismo tiempo, el liceo es percibido por los/as jóvenes como un espacio de resistencia frente a las demandas o exigencias de la sociedad “externa”. Al respecto:

“... «el liceo» es símbolo de refugio y espacio de acogida; es decir, un «lugar», mientras que el segundo término de la oposición semántica es la «sociedad», un

espacio exterior que se construye al margen del espacio escolar (y familiar) y está representado como una espacialidad que genera incertidumbres e inseguridades derivadas de las fracturas, grietas y fallas sistémicas que impactan en la subjetividad configurando al liceo público municipal como un «lugar de refugio»”.(Molina, 2013, p.15).

Este aspecto de refugio y sentido del liceo en la vida juvenil se profundiza a través de un ejercicio de metaforización del liceo de parte de estudiantes de liceos públicos de Santiago en la investigación de Molina (2013) cuyo análisis estructural semántico construye una comprensión del liceo desde los/as jóvenes como espacio legítimo o con sentido en la vida de éstos, puesto que las metáforas que elaboran para explicar cómo perciben al liceo expresan percepciones positivas respecto del rol de éste en la vida juvenil, aunque ciertamente enfatizan las debilidades; por ejemplo, dicen que el liceo “es una planta que necesita riego permanente” o “es un sueño sin resolver”; no obstante, al fin de cuentas el liceo sigue constituyéndose como un:

“potente elemento mediador entre la experiencia escolar de los miles de estudiantes que asisten cotidianamente a sus aulas y las políticas educativas orientadas a rescatar la educación pública como elemento esencial de la recomposición del vínculo social en la sociedad chilena actual” (Molina, 2013, p.15).

Estos aspectos constituyen un punto significativo en la investigación puesto que esta hace parte de una línea histórica sobre jóvenes estudiantes y sociedad. Hago, de hecho, una digresión en el tiempo y me vuelco en esta parte a mediados de siglo XX y el impacto del liceo como oportunidad social de transformación, tal como lo refleja la historiadora Sol Serrano en su ensayo El Liceo. Relato, memoria, política:

(...) esta vida de liceo hacia 1950 nutrió a la sociedad y removió incipientemente las construcciones de género, especialmente para las mujeres. Así también abrió espacio para una actoría juvenil con perspectiva social: (...) el liceo se constituye también en un actor político. Lo hace a través de las federaciones estudiantiles, que en los años cincuenta se organizan para defender el liceo de las restricciones que le imponía un Estado deficitario, de la insuficiencia de su matrícula; del difícil acceso a la universidad, del avance de la educación particular. Salieron a las calles a protestar, llamaron a paros y huelgas con un impactante poder de convocatoria y alzaron las banderas del cambio social. Los liceanos y liceanas, en las aulas y en las calles, eran la expresión de un cambio cultural de envergadura”. (Serrano, 2018, p.18-19).

En mis primeras conversaciones con compañeros y compañeras del taller de tesis escuché que debía tener cuidado con mirar con tanta simpatía al activismo juvenil. Que se notaba demasiado en mi escritura una inclinación positiva hacia sus acciones y demandas. ¿No tendría que serlo? ¿Debía o debo ser imparcial frente a un fenómeno de carácter político en medio de un contexto tan familiar para mí como el liceo? ¿Soy como investigadora una narradora imparcial de los fenómenos sociales? Durante meses me debatí entre estas dudas, hasta que concluí que esa observación colegiada representa una versión epistemológica positivista y, por tanto, a-política. Reafirmo mi simpatía por el activismo sexopolítico como expresión de las dinámicas sociales que refrenda la historia. Los movimientos juveniles son expresiones recurrentes en muchos contextos sociales y en distintos periodos de la historia. ¿Celebro eso como investigadora en Ciencias Sociales? Sí, claro. Celebro, examino y produzco un fundamento analítico.

La historia y los estudios citados enfatizan el valor social del liceo en los aspectos relacionales entre jóvenes y en la constitución de sus organizaciones o colectivos como estrategias políticas de acción y transformación de un modelo de sociedad que les impacta. Ahora bien, esta investigación se interesa por la construcción juvenil de alternativas en la

comprensión del género y sexualidades, aspectos poco abordados en la educación formal o centrados eminentemente en un enfoque biomédico.

3.6.- Jóvenes politizando la vida

El activismo sexopolítico como construcción teórica pone en comunión la acción, los afectos y el reconocimiento que los grupos o colectivos elaboran a partir de sus demandas o ideales políticos en el orden sexo-género (Lara, 2015).

Se ha tomado esta denominación desde la conjunción de las acciones juveniles y las demandas o reivindicaciones sobre los derechos sexuales. Lara (2015) usa esta denominación para el estudio de las agrupaciones o colectivos de jóvenes no heterosexuales que participan en colectivos que reivindican una masculinidad no hegemónica.

El activismo sexopolítico condensa la acción, la agencia y el reconocimiento de los integrantes de los colectivos y sus demandas. Los colectivos de activismo sexopolítico se constituyen conforme la identificación de sus integrantes con una problemática común y desde factores emotivos o afectivos que les abren un escenario de confianza y refuerza su interés de lucha por aquello que consideran sus derechos. El colectivo configura una red afectiva que soporta la lucha política y el repertorio de acciones en torno a ella:

“En general, es compartido por los jóvenes que el activismo sexopolítico, sea cual sea la forma o los espacios donde lo lleven a cabo, pone un importante y valioso lugar en sus vidas, ya sea como un motor de las acciones cotidianas o como un elemento constitutivo de su identidad”. (Lara, 2016, p.131).

El papel del activismo sexopolítico se configuraría en el espacio escolar como una posibilidad de mostrar y de reconocer otras identidades sexuales y de tensionar los discursos sobre diversidad sexual con predominancia de una masculinidad y femineidad hegemónicas, es decir, superar aquella perspectiva social que “acepta” o “tolera” una identidad homosexual masculina y aquella que no respeta la identidad transgénero, lésbica o sexualmente

indeterminada. La acción política cobra protagonismo a través de algunos medios como la performance que teatraliza el saber social sobre el sistema sexo-género y trasgrede las concepciones que de tal entramado se ha armado la sociedad en general.

El concepto de activismo sexopolítico se ha tomado como una especificidad acerca de la organicidad y demandas de los colectivos juveniles sobre género y sexualidades, por lo tanto, tiene a la base las nociones o características que la literatura e investigación en juventudes ha descrito tales como la reunión de jóvenes, sin que ello suponga organicidad y cuyo sentido estaría dado por las condiciones de espacio y tiempo, una cierta organicidad reflejada en micro-comunidades en las que se comparte una visión similar del mundo y el funcionamiento bajo el supuesto de un conflicto y un objeto social en disputa que convoca a jóvenes al espacio público (Reguillo, 2012).

Una investigación sobre distintos grupos juveniles en Santiago recoge los sentidos y las estrategias de organización de colectivos juveniles con demandas que van desde la política tradicional partidista hasta intereses centrados en las sexualidades disidentes; la clave de su grupalidad radica, por un lado, en la contención afectiva y, por otro, en el sentido político de su organización:

“Lejos de ser meramente terapéuticos, estos espacios colectivos adquieren así un profundo sentido político. Estarían acogiendo, y de algún modo preparando a l@s sujet@s, proporcionándoles elementos que les permiten tener una actuación en lo público y buscar maneras de incidir, al tiempo que les cuidan (...) Lo colectivo adquiere sentido en tanto espacio de la contención, de la aceptación, del encuentro con los iguales, pero sobre todo, un espacio respetuoso de la diversidad y de la subjetividad de cada quien, y en donde se construyen sociabilidades conforme estos principios”. (Gamboa y Pincheira, 2009, p. 87).

Considerando lo descrito sobre activismo distingo que existen ciertos productos que precisamente expresan su carácter político en el sentido de la perspectiva analítica de

Rancière. En primer lugar, hay gestión de acciones en espacios públicos; por consiguiente, plazas, calles, universidades son territorios para expresar las demandas, en paralelo a los espacios virtuales o las redes mediáticas. Otro producto es la educación/información (producción y reproducción de boletines, cartillas, afiches, y la realización de talleres dirigidos a jóvenes). Finalmente, hay intercambio y trueque de material audiovisual y de todo tipo (Gamboa y Pincheira, 2009).

He revisado además que desde 2011 se gesta una idea de hacer política en las personas jóvenes a través, principalmente, de acciones de apropiación del espacio físico y simbólico de las calles (Urzúa, 2015). En rigor, aparecieron en el espacio público los cuerpos de los/as jóvenes de manera festiva y carnavalesca, agitándose, por ejemplo, al ritmo de batucadas, de las danzas afroamericanas o de las “diabladas” del norte. Poco a poco, la sociedad ha ido acostumbrándose a una marcha/protesta política que pone en el centro al cuerpo como vehículo del discurso: “El cuerpo es el medio para reivindicar y a la vez para señalar que la reivindicación está siendo” (Urzúa, 2015).

Así también, la investigación sobre política juvenil en Chile y Latinoamérica da cuenta de un activismo desconectado de los partidos, de los sindicatos y del Estado (Coe y Vandegrift, 2015). La forma de organizarse y los temas que movilizan a los/as estudiantes secundarios chilenos, por ejemplo, se alejan de las lógicas organizacionales de los partidos políticos y del rendimiento electoral y se dibuja más bien desde sus discursos una resignificación de la política y de lo político re-imaginando el orden social, en clara oposición o crítica al conformismo que operaría en el mundo adulto, sus padres, madres y profesores/as (Ravelo y Radovic, 2018).

El desafío de la investigación que presento radica precisamente en la comprensión acerca de cómo las y los jóvenes experimentan en lo individual y colectivo lo que podría ser una resistencia al orden patriarcal y adultocéntrico del sistema educativo en la perspectiva de quienes conviven en comunidades educativas con presencia de activismo sexopolítico juvenil.

CAPÍTULO 4

Experiencias de búsqueda y vínculos metodológicos

4.1.-Corporizando el deseo de la investigación

En este apartado describo el trabajo de investigación desde su perspectiva epistemológica y metodológica. Explicito las decisiones en torno a la producción y análisis de la información sobre el activismo sexopolítico juvenil y su repercusión en las dinámicas relacionales entre jóvenes y personas adultas.

El trabajo de investigación supuso algunas técnicas organizadas, tiempos y recursos materiales, aunque también remitió a un asunto escasamente difundido en cualquier plan de formación de postgrado: un estado anímico o emocional que permitió sostener los pasos del trabajo. La investigación representó un proceso de autoformación y de diálogo conmigo misma, pero también implicó una inversión de energía abundante en aspectos administrativos y cotidianos. Relevo este tema porque se trata de las energías humanas y subjetivas puestas en juego en pos de una búsqueda social, de un trabajo de campo en el cual se resisten esperas, se envían decenas de correos, se recorren calles, se come rápido entre entrevistas, se persuade a personas de distinta responsabilidad y vínculos con la investigación. Ese entramado de acciones es soportada por un cuerpo que, en ocasiones se cansa, y que en otras, se nutre con el entusiasmo por los contactos realizados y que permiten definiciones en la muestra, objetivos, metodología.

Mi investigación *Dinámicas relacionales entre jóvenes de colectivos de activismo sexopolítico y las personas adultas de la comunidad educativa en liceos públicos de Santiago* trata en gran parte de cuerpos de jóvenes que luchan por la reconfiguración de la norma sexo genérica tradicional que, a su vez implica una reorganización de los cuerpos en torno al género y las sexualidades. Por ello, mi investigación implica en su totalidad varios cuerpos que se articularon, se resintieron y se potenciaron en vistas de tareas arduas como el activismo de los colectivos juveniles y de la formación académica de la investigadora que soy. La vida humana se deposita a la vez que se expresa en la corporalidad.

Desde un inicio el diseño del trabajo investigativo fue un diálogo con el grupo de compañeros y compañeras tesisistas de la promoción, las profesoras del seminario de tesis y con el director de la misma. Sin embargo, ese círculo de primer contacto para pensar juntos el proyecto personal en el que se convertía mi investigación fue ampliándose bastante: el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales, las amistades docentes, colegas de trabajo universitario y del Núcleo de Juventudes, los académicos informantes y revisores del proyecto de investigación, las amigas de la vida, los y las estudiantes de pedagogía; todas las personas con quienes conversé me permitieron rayar, quitar, sumar, unir, definir y decidir.

Tener conciencia de la inscripción de la investigación en mi cuerpo y aquel diálogo constante fueron andamios para administrar el avance y la pausa, la rigurosidad y la flexibilidad de la investigación en un cuerpo de mujer madre, trabajadora, estudiante. Tales asuntos no pertenecen a una trastienda anecdótica y accesorio, sino que los integro como aspectos que la tradición logo-céntrica a menudo parece soslayar en virtud de una intelectualidad abstracta y patriarcal.

4.2.- Sobre guiones epistemológicos y técnicas de investigación

Esta investigación apuntó a la comprensión de las dinámicas relacionales entre jóvenes de colectivos de activismo sexopolítico y las personas adultas de la comunidad educativa como expresión de las transformaciones respecto de la construcción de género y sexualidades en el sistema educativo. Buscó acceder y profundizar en esas dinámicas desde la experiencia de las personas implicadas, pero también y, especialmente, respecto de las relaciones entre jóvenes y personas adultas que fueron construyéndose frente a la discusión social sobre género y sexualidades que los colectivos propiciaron en el liceo.

Epistemológicamente, mi investigación se instala desde una concepción de la realidad social como un producto histórico derivado de las múltiples interacciones de las personas en torno a ideas y bienes materiales. Tales interacciones se institucionalizan y legitiman en los colectivos o comunidades humanas de tal modo que constituyen instituciones sociales que dan lugar a una tradición cultural y a la idea de que tal es una realidad fija, cierta e inmutable.

Además de la operación dialéctica que opera en la internalización de usos, ideas y prácticas por el ser humano y su externalización formando la cultura (Berger y Luckman, 1972).

Con todo ello, quiero explicitar que mi perspectiva epistemológica concibe a la sociedad como una construcción compleja institucionalizada en creencias, prácticas y guiones para la acción que, por cierto, incluyen los mecanismos de sanción, estigmatización y discriminación a nivel social de todas aquellas personas o grupos que se instalan por fuera de ese orden social reificado:

“La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva (externalización y objetivación). El hombre es un producto social. Un análisis del mundo social que omita cualquiera de estos tres momentos resulta distorsionado.” (Berger y Luckman, 1972, pp 83).

Teniendo presente ese marco epistemológico, mis objetivos específicos fueron: describir las experiencias, demandas y formas de organización de los colectivos juveniles en cada comunidad educativa; analizar las características de las relaciones entre jóvenes y personas adultas de la comunidad educativa a partir de las experiencias de activismo sexopolítico y, finalmente, analizar los significados que atribuyen las personas adultas de la comunidad educativa respecto a la organización de los colectivos juveniles.

Por estas ideas y propósitos, la investigación epistemológicamente se construye desde una perspectiva cualitativa.

Metodológicamente, abordé una planificación estratégica situacional (PES) (Villasante, 2001); es decir, una planificación que sintetiza una teoría de la investigación social con una estrategia metodológica congruente. Lo anterior implicó tener presente la incertidumbre y la indeterminación del fenómeno en estudio sin un afán objetivista ni de cálculo técnico, sino que de apertura a las sorpresas que las relaciones sociales producían en conformidad con los ritmos subjetivos y la contingencia del contexto. Este último asunto es de relevancia, pues en el año 2018 se gestó a nivel nacional un movimiento feminista que me ayudó en el contacto

con las personas jóvenes activistas, pero también dificultó el acceso a las personas adultas, principalmente a las autoridades que recién procesaban lo ocurrido al interior de sus liceos. El período de producción de información consideró alrededor de dos años, 2018 y 2019. El trabajo exploratorio previo al curso de la investigación me indicó la presencia de activismos juveniles sobre género y sexualidades en varios de los liceos públicos de la zona centro de la Región Metropolitana. Con esa información, la precisión de la selección muestral de liceos respondió, en principio, a un solo criterio: recurrir a liceos públicos con marcada presencia en el debate político y social en los últimos 20 años ubicados en ese territorio. Con ese criterio me remití a la elaboración de un listado de liceos públicos de la zona centro de Santiago, que territorialmente involucró a Santiago Centro y Providencia. La muestra incluyó, por cierto, liceos mixtos y de un solo género, con variabilidad en cuanto a rendimiento académico subcriterio que incluí para acotar la selección. Un segundo criterio para fijar definitivamente la muestra lo dio la factibilidad de acceso a esos liceos y sus actores; gestioné el acceso a cada liceo con una carta de presentación de mi investigación solicitando autorización para establecer comunicación con los colectivos juveniles, con docentes, directivos y profesionales de apoyo.

En suma, la muestra se basó en doce colectivos de activismo sexopolítico (once colectivos de liceos y un colectivo interescolar). Algunas de estas agrupaciones eran independientes al Centro de Estudiantes y otros con organización activista en género como parte del programa de su respectivo Centro. A continuación, presento una tabla que describe los liceos de acuerdo a su composición tradicional de género, la comuna y el código de anonimización¹⁵.

¹⁵ El código de anonimización permite identificar si se trata de liceo para hombres, mixtos o para mujeres cuando refiero las opiniones de personas jóvenes y adultas en los capítulos de análisis y resultados.

Tabla N° 1. Liceos de los colectivos de la muestra.

Liceo	Código	Comuna
1. Liceo Hombres 1 (alto rendimiento=R)	LH1-R	Santiago
2. Liceo Hombres 2 (alto rendimiento=R)	LH2-R	Providencia
3. Liceo Hombres 3	LH3	Santiago
4. Liceo Mujeres 1 (alto rendimiento R)	LM1-R	Santiago
5. Liceo Mujeres 2	LM2	Santiago
6. Liceo Mujeres 3	LM3	Providencia
7. Liceo Mujeres 4	LM4	Santiago
8. Liceo Mujeres 5	LM5	Providencia
9. Liceo Mixto 1	LX1	Santiago
10. Liceo Mixto 2	LX2	Santiago
11. Liceo Mixto 3 (Técnico profesional, TP)	LX3	Santiago
12. Inter/escolar	RES/ EMI	Región Metrop.

Elaboración propia.

Ahora bien, de la muestra de liceos se conforman dos submuestras focalizadas en los sujetos de investigación: los colectivos de activismo sexopolítico juvenil de cada liceo y las personas adultas del liceo: docentes, autoridades y profesionales de Orientación y Psicología.

Para la especificidad de la selección muestral de las personas adultas consideré a profesores y profesoras de distintas asignaturas y posiciones generacionales. El resultado de ambos criterios, además de la factibilidad de contactos, determinó una muestra definitiva de 15 docentes. Respecto a personas adultas en cargos directivos resultaron cuatro docentes que cumplían el rol de máxima autoridad en los liceos: tres directores y una directora. Esta muestra fue resultado exclusivamente de la factibilidad de acceso a esas personas debido a las complicaciones de sus agendas. En cuanto a los/as adultos en roles de apoyo a la gestión directiva y pedagógica en los ámbitos de la Convivencia Escolar, Orientación y Psicología Educativa la muestra tuvo a siete profesionales también en razón de la factibilidad de

también en razón de la factibilidad de conseguir acuerdo para una entrevista. A continuación presento en la tabla N° 2 información sobre las personas adultas docentes participantes de la investigación y en la tabla N° 3 información sobre los/as profesionales de apoyo y directivos.

Tabla N° 2. Docentes.

GÉNERO	ASIGNATURA	EDAD	TIPO DE LICEO
1. Mujer	Filosofía	35 años	Hombres Santiago
2. Mujer	Biología	45 años	Hombres Santiago
3. Mujer	Biología	33 años	Hombres Santiago
4. Mujer	Música	45 años	Hombres Providencia
5. Mujer	Filosofía	40 años	Hombres Providencia
6. Mujer	Inglés	28 años	Mujeres Providencia
7. Mujer	Química	49 años	Mujeres Santiago
8. Mujer	Física	38 años	Mujeres Santiago
9. Hombre	Artes Plásticas	37 años	Mujeres Santiago
10. Hombre	Historia	29 años	Mujeres Providencia
11. Mujer	Historia	36 años	Mujeres Providencia
12. Mujer	Artes escénicas	48 años	Mixto Santiago
13. Hombre	Música	27 años	Mixto Santiago
14. Mujer	Lenguaje	52 años	Mixto Santiago
15. Mujer	Historia	36 años	Mixto Santiago

Elaboración Propia.

Tabla N° 3. Profesionales de apoyo y Directivos.

Género	Tipo de apoyo/rol	Rango edad	Tipo liceo
Mujer	Psicopedagoga	30-35 años	Mixto
Mujer	Orientadora	55-60 años	Mixto
Mujer	Orientadora	50-55 años	Mixto
Mujer	Orientadora	50-55 años	Hombres
Mujer	Psicóloga	30-35 años	Mujeres

Hombre	Encargado Convivencia	55-60 años	Mujeres
Hombre	Psicólogo	60-65 años	Hombres
Mujer	Directora	60-65 años	Mujeres
Hombre	Director	65-70 años	Hombres
Hombre	Director	55-60 años	Hombres
Hombre	Director	60-65 años	Hombres

Elaboración propia.

Pues bien, a partir de los objetivos de la investigación, la producción de información se agrupó respecto de los actores involucrados en dos fuentes de información: los colectivos juveniles y las personas adultas. Respecto de las técnicas de producción de información, ellas responden a dos tipos: una fuente conversacional mediante entrevistas en profundidad y la realización de un taller con integrantes de un colectivo interescolar. Otra técnica de producción e información fue el trabajo etnográfico en talleres de educación sexual facilitado por personas jóvenes. A continuación, desarrollo la estrategia metodológica para cada una de ellas considerando las cuestiones específicas para cada actor social.

4.2.a.- Sobre la entrevista: Considerando la complejidad social de mi investigación, puesto que indagó en las dinámicas relacionales como fenómeno influenciado por el activismo sexopolítico juvenil en el liceo, estimé pertinente dar la mayor apertura y libertad para que las personas entrevistadas refirieran sus impresiones. Ese aspecto a salvaguardar fundamenta la decisión metodológica de utilizar como técnica la entrevista en profundidad. Al respecto, un punto sustantivo fue la definición de un guion amplio que enunciara unos cuatro o cinco temas de modo que cada persona entrevistada lo abordara libremente, puesto que como investigadora tenía presente que:

“...el guion de las entrevistas en profundidad contiene los temas y subtemas que deben cubrirse, de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación, pero no proporciona las formulaciones textuales de preguntas ni sugiere las opciones de respuestas”. (Valles, 1999, p. 204).

Mis intervenciones frente a la persona entrevistada se limitaron a precisar datos o afirmaciones puntuales en las cuales infería algunos significados latentes necesarios de explicitar. Este último punto también es significativo por el papel de la entrevista en profundidad en la producción de los datos, pues mi búsqueda a través de la entrevista en profundidad:

“...no es [fue] contrastar una idea, creencia o supuestos, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros. No es el propio conocimiento o explicación lo importante, lo realmente interesante son las explicaciones de los otros” (Rodríguez et al.; 1999, p. 168).

Las entrevistas con las personas jóvenes y docentes fueron concretadas mediante el muestreo de bola de nieve o en cadena (Martín-Crespo y Salamanca, 2007), que consiste en que las personas participantes recomienden a otras posibles para entrevistarlas.

Presento a continuación la tabla N° 4 con información de los colectivos juveniles y el vínculo con la institucionalidad, así como la identidad con que se presentaron las 26 personas jóvenes que accedieron a la entrevista. Todos estos datos contribuyen a ilustrar las diversas identidades de las personas jóvenes integrantes de los colectivos y las reconoce visibilizándolas tal y como impulsan en su activismo como señal para una convivencia respetuosa de la diversidad sexual y de género.

Tabla N° 4. Los colectivos.

Tipo colectivo jóvenes entrevistados/as (26)	Cantidad de jóvenes	Tipo liceo	Relación del colectivo con liceo
Secretaría. Vocería. Mujer Transgénero (16 años)	1	Hombres/Santiago.	Relación directa con Dirección. Iniciativa estudiantil. Apoyo de docente asesor.
Secretaría. Vocería (15 años) y Equipo del colectivo: (15-17 años)	6	Hombres/Santiago. Hombres/Santiago.	Relación con Orientación.
Secretaría. Vocería. Homosexual (16 años).	1	Hombres/Providencia	Relación a través de Centro de estudiantes.
Comité Género Mujeres (3).	3	Mujeres/ Santiago	Relación con Orientación.
Coordinadora Centro de Estudiantes.	1	Mujeres/Providencia	Profesora Asesora.
Mesa de género Mujeres (5): 14-17 años	5	Mujeres/Providencia	Relación con Convivencia Escolar.
Comité de género Mujer (17 años).	1	Mixto/Santiago	Apoyo Convivencia y docente asesora.
Coordinadora de género en Centro estudiantes. Mujer (17 años).	1	Mixto/ Santiago	Centro Estudiantes con Docente Asesor. Relación con Orientación.
Coordinadora de género centro estudiantes. Mujer (16 años).	1	Mixto/ Santiago	Relación con Orientación.
Coordinadora de género centro estudiantes. Mujer (17 años).	1	Mujeres/Santiago	Relación con Psicología.
Coordinadora de género centro de estudiantes. Mujer (17 años).	1	Mujeres/ Santiago	Relación con Orientación
Colectivo interescolar: homosexuales y heterosexuales (4), hombres y mujeres 15 a 17 años.	4	Región Metropolitana, diversidad de comunas.	Relación con organización no gubernamental pro derechos humanos. Dos personas adultas asesoras.

Elaboración propia. Muestra total de colectivos: 12. Jóvenes entrevistados/as: 26.

Si bien tenía acceso a los colectivos en cada liceo mediante la autorización de la Dirección, el método de “bola de nieve” posibilitó el contacto directo y específico con las personas jóvenes y docentes, además de que favoreció la confianza en la investigación. Estas entrevistas fueron espacios conversacionales con una o más personas en el caso de los/as jóvenes.

Hice entrevistas en duplas o grupos porque el trabajo exploratorio me entregó información respecto del carácter comunitario del activismo, es decir, el colectivo no solo era un instrumento de gestión política, sino un espacio de acompañamiento frente a distintas violencias de género. Por ello, supuse en mi planificación estratégica que conversar con una extraña investigadora acompañado/a por un semejante podría ser más amable para las personas jóvenes. (Ver Anexo N°1 Guion Entrevista jóvenes); en el caso de las entrevistas con docentes fueron conversaciones con una persona salvo una entrevista en dupla cuyo rol era la asesoría de un colectivo juvenil en su liceo (Ver Anexo N° 2/Guion entrevista docentes).

Respecto de los profesionales de apoyo las entrevistas fueron con la persona encargada o responsable del vínculo institucional con los colectivos de activismo sexopolítico y al conseguir la autorización para la investigación gestioné la búsqueda de cada nombre y función asociados a los colectivos juveniles en cada liceo.

Por su parte, respecto del trabajo conversacional en el taller con jóvenes activistas este implicó un espacio de diálogo en un juego tecno-político (Villasante, 2001) a través de una conversación abierta en que las personas jóvenes categorizaron su activismo a partir de fotografías que, previamente, seleccioné de sus propios registros en redes mediáticas, aunque también utilicé mis propias fotografías producidas en el trabajo etnográfico. El uso de imágenes fue un disparador para la conversación sobre la organización y las demandas de su activismo. El taller tuvo un guion temático al modo cómo funciona la entrevista en profundidad con el propósito de conducir la conversación en coherencia con los objetivos de

la investigación principalmente el objetivo sobre los modos de organización y demandas. (Ver Anexo N° 3 Guion Taller con jóvenes).

4.2. b.- El trabajo etnográfico: hice observación de dos talleres de jóvenes activistas del colectivo interescolar, talleres que realizaron a docentes. La etnografía realizada atendió a describir las experiencias, demandas y modos de organización de los colectivos juveniles, pero también a aquellos aspectos cotidianos de la vida que circundan y que visten las acciones políticas públicas deliberadas. La observación, por ello, fue un ejercicio permanente y en paralelo a las entrevistas y el taller con jóvenes:

“La etnografía, (...) es la descripción de los grupos humanos. Una descripción que se consigue tras una determinada estancia (o trabajo) de campo entre el grupo en cuestión, en la que mediante la observación participante y el empleo de informantes, se obtienen los datos que se analizan...la observación participante es solo una de las múltiples técnicas que pueden emplearse para describir (es decir, para etnografiar) grupos humanos”. (Guasch, 1996, p. 15).

4.3.- El análisis

La estrategia de análisis se sustentó en el análisis de contenido. Esta razón se basa en que lo que predomina como interés investigativo es el contenido semántico producido por jóvenes y personas adultas respecto del activismo sexopolítico en sus comunidades educativas. “Qué” y “cómo” son dos aspectos que direccionan los significados construidos por ambos actores sociales, jóvenes y adultos/as: qué sienten, qué piensan, cómo se organizan, cómo se relacionan entre ellos/as, qué transformaciones sobre la comprensión de género y sexualidades se gestó, se resistió o si ellas tensionan las relaciones o la vida escolar. Qué y cómo son cuestiones sobre el análisis del contenido de la vivencia en proceso frente al activismo sexopolítico y que organicé en tres macro categorías con las que iniciaré el siguiente capítulo.

Hay que considerar que: “Clasificar elementos en categorías impone buscar lo que cada uno de ellos tienen en común con los otros. Lo que permite este agrupamiento es la parte que tienen en común entre sí” (Andréu, 2002, p. 15).

Con todo lo anterior presente en el proceso investigativo fue originándose un texto para la interpretación categorial. El texto fue precisamente el objeto del análisis de contenido. Lógicamente, en el análisis de contenido no se trata del análisis del texto en cuanto texto mismo, sino acerca del sentido que el texto soporta como vaciado de la expresividad humana, en este caso, frente a las dimensiones descritas en los objetivos de la investigación. Al respecto: “El “metatexto” generado por el AC [análisis de contenido] consiste, pues, en una determinada transformación del corpus, operada por reglas definidas, y que debe ser teóricamente justificada por el investigador [o investigadora] a través de una interpretación adecuada” (Navarro y Díaz, 1999, p. 182).

En ese ámbito radicó la tarea interpretativa que cursé como investigadora respecto de las dinámicas relaciones entre jóvenes y personas adultas en liceos con activismo sexopolítico juvenil.

Finalmente, comparto la experiencia frente a los aspectos éticos de la investigación que me resultaron de mucha ayuda para acceder a los liceos y concretar la investigación desde una dimensión de cuidado y respeto hacia las personas jóvenes.

4.4.-Sobre cuestiones éticas de la investigación

Mi investigación contó con la revisión del Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Lógicamente, tenía muy presente la elaboración de consentimientos informados para todas las personas participantes. No obstante, entre las sugerencias del Comité de Ética hubo elementos que, aunque en principio, consideré innecesarios, más tarde comprendí su relevancia social y sustento ético. El principal aporte al respecto sugirió un documento de protocolo para la conversación en caso de alguna alteración anímica como signo de incontrolable tristeza o rabia frente a la narración que las personas jóvenes hicieran en medio de la entrevista. Como profesora estoy al tanto del uso

de estos guiones para la acción, puesto que, en ocasiones, las personas jóvenes remiten sus historias o experiencias reviviendo situaciones de dolor, acoso y/o discriminación. Por fortuna, muchas de las personas jóvenes mostraron mucho entusiasmo e, incluso, alegría frente a la entrevista que les propuse al contactarlos previamente por la red de WhatsApp, sin embargo, nada aseguraba que en medio de la conversación se evocaran episodios que aun emocionalmente les afectaran de manera disruptiva frente a una persona desconocida. Este aspecto me resonó fuertemente cuando oí sus historias, pues en medio de narraciones complejas en lo emocional también había relatos sobre el aprendizaje personal en jóvenes cuya identidad estaba en tránsito o en muchachas que habían vivido el acoso sexual desde algún docente.

El protocolo contribuyó, además, a generar confianza con las autoridades del liceo respecto de la protección y respeto por las personas jóvenes participantes de mi investigación.

El protocolo de acción lo presenté a la Dirección de cada liceo con la carta de presentación y solicitud para la investigación. (Ver Anexo N° 4 Protocolo Actuación para entrevista).

PARTE III
ANÁLISIS Y RESULTADOS. EL DERECHO A APARECER

Introducción al análisis

El “derecho a aparecer” es una expresión de Judith Butler (2016). Denota una provocación política de los cuerpos y de las voces, diría también Rancière, por asomar de manera pública contra la negación cultural del orden político-policíaco del reparto.

El análisis de la información sobre las dinámicas relacionales entre jóvenes y personas adultas en liceos con presencia de activismo sexopolítico, permite construir al menos tres ámbitos categoriales que responden a los objetivos de la investigación. Describo en lo que sigue una explicación sucinta para más tarde profundizar en el trabajo analítico de cada uno de los ámbitos.

1.- **EXPERIENCIAS DE RUPTURA:** Aborda la visibilización que hicieron las personas jóvenes de las violencias de género en el contexto liceano y social, fenómeno que constituyó el origen del activismo sexopolítico juvenil en los liceos, a través de la creación de colectivos.

2.- **RESISTENCIA CREATIVA:** Lo que denomino resistencia creativa alude a la capacidad de revisar el sistema sexo-genérico tradicional y levantar la alternativa desde la formación y autoformación teórico/práctica de personas jóvenes activistas y la elaboración de estrategias de formación para jóvenes no activistas, docentes y profesionales de la educación. He ahí el carácter creativo de implementar nuevas experiencias de y para la formación entre semejantes y con adultos/as desde unas dinámicas relacionales de horizontalidad.

3.- **ACCIÓN POLÍTICO ACTIVISTA:** La acción político activista de los colectivos representa una contestación juvenil al protocolo adultocéntrico actualizado en las dinámicas relacionales tradicionales. Entiendo por “protocolo adultocéntrico” el conjunto de mandatos sociales internalizados en personas adultas y jóvenes como guiones legítimos para las dinámicas relaciones entre ellas. Protocolo basado en una perspectiva esencialista de la juventud, perspectiva derivada de la Psicología del Desarrollo y refrendada por el sentido común adultocéntrico, como ya he señalado en el capítulo tres.

Capítulo 5

Experiencias, demandas y organización activista

Frente al poder no te empoderas, frente al poder, te rebelas.

María Galindo¹⁶

5.1.- Los colectivos de activismo sexopolítico

Como he señalado en el capítulo anterior, los colectivos de activismo sexopolítico tuvieron distintos nombres de acuerdo a cada liceo. El nombre más recurrente era Secretaría o Mesa de Género. Algunos de ellos tenían estrecha relación con la institución mediante la comunicación directa con profesionales de apoyo e incluso la Dirección del liceo. Además de este aspecto que los agrupa en dos tipos de liceos hay una diferencia que les distingue de acuerdo a la demanda activista si se trataba de liceos para hombres o para mujeres, según la clasificación sexogenérica tradicional. En lo que sigue profundizo en algunos detalles de esta doble caracterización:

1.- Si se trataba de un colectivo en un liceo para mujeres su enfoque o punto de partida teórico y práctico era el feminismo. Si se trataba de un liceo para hombres su organización giraba en torno a una crítica a la masculinidad hegemónica. En ambos casos, los colectivos de activismo sexopolítico demandaban una educación sexual integral en el sistema escolar y dejaron a la vista las violencias de género en la escuela desde su experiencia concreta. Para el caso de los liceos mixtos en dos de ellos no existía un colectivo en sí mismo con autonomía del Centro de Estudiantes y solo en un liceo existía una Mesa de Género independiente más semejante a los colectivos de liceos para mujeres y para hombres.

2.- Los colectivos también se distinguían según el vínculo que establecían con la institucionalidad del Liceo, representada por la Dirección o bien por los profesionales que colaboraban con la gestión directiva que involucraba la participación de las personas adultas, docentes o profesionales de apoyo, en las acciones y/o los objetivos de los colectivos. Había colectivos que recibían apoyo de las personas adultas como los profesionales de apoyo de

¹⁶ María Galindo, activista, intelectual feminista y artista boliviana, en entrevista televisiva, 2019, desde minuto 8. Disponible en <https://canalabierto.com.ar/2019/08/27/frente-al-poder-no-te-empoderas-frente-al-poder-te-rebelas/>

Convivencia Escolar, Orientación o Psicología. Tal apoyo consistía en facilitar la organización de actividades tales como foros, conversatorios o ferias de sexualidad y se traducían en la gestión de los tiempos, la autorización para la participación del estamento estudiantil en la jornada escolar, entre las acciones más recurrentes. La participación de las personas adultas en este caso consistía, única y exclusivamente, en apoyar las acciones principalmente educativas o formativas de los colectivos, solo quienes eran docentes de aula actúan como integrantes en las reuniones de los colectivos, principalmente, en aquellos colectivos que se habían constituido como Mesas de Género o Comités y que, buscaron materializar una educación no sexista, libre de estereotipos de género, principalmente, en los colectivos de liceos mixtos y de liceos de mujeres de la muestra.

Cabe destacar que este último aspecto de vinculación no restaba autonomía a las acciones o decisiones de los colectivos, por el contrario, la participación de los/as profesionales de apoyo, principalmente, en el área de Orientación y Psicología facilitaban el diálogo y el apoyo de la Dirección en las acciones de las y los jóvenes. Así lo reconocían las personas jóvenes.

Por su parte, las temáticas y acciones de las unidades mencionadas operaban en otras instancias formales como el Consejo de Curso o la asignatura de Orientación. Las acciones activistas eran realizadas en jornada escolar ya sea en los recreos, las horas de clases regulares, la jornada alterna, en los consejos de delegados de curso, en las paralizaciones y/o las ocupaciones (“tomas”) de los liceos. Solo en estas dos últimas instancias las acciones no contaban con la colaboración de ninguna persona adulta del liceo.

Todos los colectivos de activismo sexopolítico contaban con una participación estimada entre diez a treinta estudiantes con amplia fluidez identitaria en materia de género, según lo admitían las mismas personas jóvenes entrevistadas, cuestión que aplicaba sobre sí mismas y sobre la clasificación de sus semejantes: había personas jóvenes definidas como *no binarias*, es decir, que disientan de la clasificación de género masculino y femenino, personas que se definían como homosexuales y heterosexuales, o como personas trans o bien que no se identificaban como mujer u hombre y, por ello, se autoidentifican como *no binarie trans* o *queer*.

En la mayoría de los casos, las personas activistas jóvenes proferían un lenguaje oral que gramaticalmente privilegiaba los pronombres y artículos femeninos para referirse a sí mismas

o para objetos y elementos sociales, de ese modo hablaban de “cuerpa”, “grupa” o “colectiva”. Asimismo, alternaban este uso enunciativo con la declinación de la vocal “e” en los sustantivos o adjetivos para las personas: por ejemplo, “compañeres” y “todes”. Estos asuntos, los comprendo como signos del desmontaje/desobediencia al sistema sexo-género patriarcal que sustentaban y movilizaban sus acciones y discursos políticos abocados hacia la transformación social respecto del género y las sexualidades. Enfatizo entonces que en las citas de las personas jóvenes que aparecen en el análisis les identifiqué tal y como ellas me lo indicaron en las entrevistas.

En el caso del colectivo inter-escolar, éste contaba con el patrocinio material y formativo de una organización no gubernamental a nivel internacional que le facilitaba espacios, recursos y también personas adultas para la gestión de las actividades, aunque principalmente, eran las propias personas jóvenes quienes realizaban los talleres formativos para otras personas jóvenes del sistema escolar y para docentes; no obstante, los/as jóvenes activistas eran quienes elaboraban material gráfico sobre género, derechos sexuales y reproductivos, leyes y políticas públicas vigentes en Chile y lo difundían en sus redes mediáticas, principalmente Instagram.

El colectivo que entrevisté solo funcionaba en la Región Metropolitana, pero anualmente se reunía con personas activistas de otras tres regiones de Chile. Le articulaba un propósito común que era formar en derechos humanos, principalmente sexuales y reproductivos al igual que los colectivos al interior de los liceos de la muestra, por ello, cuando conocí este colectivo decidí integrarlo a la investigación, principalmente porque el colectivo estaba compuesto por jóvenes estudiantes de educación media con participación activista en sus liceos. Con este colectivo interescolar viví la experiencia de ser aprendiz de jóvenes en temas de género, cuestión que “etnografié” (Guasch, 1996) como parte de mi trabajo de campo y que presento en el apartado seis (parte uno y dos).

Con todo ello, la experiencia de esta investigación colabora con los estudios en juventudes desde una arista política y de género, estas categorías son, por decirlo de algún modo, los lentes con que observo y analizo el trabajo de los colectivos juveniles en el liceo. Me interesé en ello porque hace años venía escuchando una voz, un grito incesante de jóvenes activistas del mundo escolar. Comprendo que nos vienen expresando sus sueños en distintas materias,

particularmente en contra de la segregación escolar, las necesidades materiales de la escuela e, incluso en la primavera de 2019, las personas jóvenes fueron artífices de un despertar frente a la injusticia social saltando torniquetes en las estaciones del metro.

Es muy probable que, en lo que concierne a las demandas al Estado sobre política pública educacional, las voces estudiantiles más potentes fueran las voces de protesta de los jóvenes secundarios en 2006 y, más tarde, en 2011 con los/as jóvenes universitarios/as.

Sin embargo, más recientemente, alrededor de los años 2015 y 2016 las voces juveniles también manifestaron crítica y demandas respecto de la construcción cultural de género, instalándose en los liceos cierta discusión sobre los derechos sexuales y reproductivos de las personas jóvenes. Reparo en todo ello y observo que, como profesora e investigadora en juventudes, tengo la convicción que viene gestándose una transformación social muy significativa en términos de relaciones humanas y que ella se nos ha venido aproximando a nuestros contextos y vidas para animar, incluso en los mundos adultos, una transformación como personas y como docentes. Esa transformación dibuja, otras dinámicas relacionales tanto desde una configuración crítica del género y las sexualidades como respecto al adultocentrismo.

5.2.-Experiencias de ruptura: No me callo, no me aguanto

El proceso de la conformación de los colectivos juveniles en torno a género y sexualidades surgió, principalmente, desde la denuncia por las experiencias de abuso de poder con connotación sexual o bien respecto de discriminación por la orientación sexual o el género de estudiantes en los liceos para mujeres y para hombres, respectivamente. Fue la desobediencia al sistema del silencio que encubre las violencias de género.

Entonces, el origen de la organización activista se sostuvo sobre una serie de denuncias sobre acoso sexual y sobre comentarios machistas de parte de profesores y profesoras en el contexto de aula. Esta organización activista juvenil logró en el año 2017 cierta articulación en una red de liceos públicos para hombres y mujeres que coincidieron en sus respectivos diagnósticos respecto al maltrato en la sala de clases desde algunas personas docentes a causa, entre otras, de la expresión de género de estudiantes, pues tal expresión no era congruente con la norma social vigente.

También los colectivos visibilizaron el hostigamiento abierto y encubierto respecto de las manifestaciones afectivas entre jóvenes del mismo sexo e, incluso, dejaron al descubierto los calificativos que usaban las personas docentes en torno a la capacidad intelectual o física de jóvenes estudiantes aludiendo al género “opuesto”, ya sea para destacar una habilidad o recriminar su falencia.

Cabe destacar que, la mayoría de los comentarios docentes descalificativos en liceos para hombres o para mujeres y, en el decir de las/os jóvenes, reflejaba el menoscabo a la identidad femenina o al ser mujer y al tipo de labores, rasgos o estilos asociados a esa identidad.

“El año pasado ya teníamos como un grupo de testimonios reunidos que la mayoría apuntaba a [nombre profesor], y también sucede que el año pasado nosotras solamente recibíamos testimonios de discriminación como decía la Feña por ser lesbiana o por temas académicos de profesoras que trataban mal, como de tontas, o sea, eso eran los dos testimonios que teníamos recurrentemente; pero, este año cuando empieza la Secretaría de Género, hicimos foros sobre qué es el feminismo, qué es micromachismo, entonces, las chiquillas comienzan a notar los tratos de los profes y comenzamos a denunciar las actitudes sexistas que veíamos, de los docentes, de dirección, de entre nosotras mismas.” (Mujer 17 años, liceo mujeres, LM3).

“(…) habían profesores que partían todos los años escolares preguntándoles a sus alumnos quienes eran homosexuales, y el que admitía ser homosexual tenía que cambiarse sí o sí fuera de los camarines en horarios de Educación Física, a ese nivel ocurría la discriminación, también con profesores que nos discriminaban por ser afeminados, por gustos musicales.” (Mujer trans, 16 años, liceo hombres, LH-R).

Desde el análisis sociopolítico de Butler (2017) esta emergencia política juvenil podría comprenderse en la línea de una cierta organización social y política desde los espacios cotidianos (calles, plazas, escuelas), no asociados tradicionalmente con la política; en este caso, había una organización localizada en el liceo público urbano desde el cual las personas jóvenes

congregadas en un colectivo corporeizaron la protesta en un escenario común y cotidiano como sus liceos.

En ese sentido y, en la lógica analítica de Butler, aparecieron aquellas vidas no reconocibles como eminentemente políticas por el sistema social; por cierto, unas vidas juveniles que en el marco de la legitimación y concepción dominante se entienden como fuera del campo de la actividad política legítima, pues se concibe desde el sentido común y el ámbito jurídico que una persona alcanza el estatus ciudadano o ciudadana desde la mayoría de edad.

Desde luego, esta organización juvenil en colectivos de activismo sexopolítico consistió en un movimiento de ruptura con el orden del liceo público frente a la construcción de género y la reproducción de un repertorio clásico sobre sexualidades e identidades. De pronto se rompió ese orden con las denuncias de jóvenes del presente y de otras mujeres ex estudiantes que al conocer las violencias de género sufridas por sus compañeras de nuevas generaciones volvieron al liceo a reclamar, a denunciar y a solidarizar frente a una injusticia social y cultural relativa a su identidad sexual y de género. He ahí otro movimiento ulterior. Un movimiento de ruptura con la clave del silencio y sobre todo con la naturalización de ciertas prácticas contra las mujeres que ellas, las liceanas, habían soportado por años en un doble juego de sumisión: patriarcado y adultocentrismo.

“Fue bastante *power* [potente], las chiquillas que habían salido recientemente del liceo [ex alumnas], entraron al liceo, hubo un caos total, las chiquillas fueron a Dirección, rompieron unos vidrios, hicieron muchos rayados contra los profesores abusadores, se empapeló el liceo con la cara de los profesores acusados, con testimonios y todo.”
(Mujer, 17 años, liceo mujeres, LM1-R).

Ahora bien, el surgimiento de los colectivos activistas constituyó como movimiento social la emergencia del disenso político en medio de una comunidad educativa. Principalmente, el disenso fue la desobediencia al orden patriarcal que hace tolerable las violencias hacia las

mujeres, una desobediencia que, como diría la activista María Galindo¹⁷ (2018) puede ser la primera señal de despatriarcalización. Puesto que menciono a Galindo, quiero señalar que en el análisis que presento me interesa ir mostrando cierto diálogo conceptual entre el activismo de mujeres contemporáneas y el activismo sexopolítico de las personas jóvenes de mi investigación. Considero que hay en las voces de ellas y de los colectivos una sincronía frente a la discusión y las estrategias de visibilización de las rupturas culturales necesarias. Me parece que el fenómeno activista juvenil en materias de género dialoga con un movimiento amplio que otras personas también intencionan desde sus comunidades y roles; por ello, menciono a Galindo y más adelante a Marcela Lagarde intelectuales y activistas latinoamericanas que se refieren a la despatriarcalización (Galindo, 2018; Lagarde, 2012)

Pues bien, fundado el colectivo la tarea emprendida consistió en ir visibilizando la denuncia por acoso sexual o por hostigamiento a causa del género utilizando una serie de recursos para ello: carteles en el espacio público aledaño al edificio del liceo, testimonios en la red mediática de Facebook, foros y asambleas para discutir los pasos a seguir como estudiantes ante las denuncias, para encontrarse con las autoridades o para dirimir respeto de una ocupación del liceo o sobre la paralización de actividades académicas.

Todas las acciones emprendidas por las jóvenes instalaron el disenso con el orden acostumbrado y replicado por los mundos adultos en favor, supuestamente, de la protección y guía de las personas jóvenes. Aquello que los testimonios de denuncia me fueron revelando, antes de un análisis conceptual refinado fue un desahogo juvenil de impotencia, de rabia y de soledad profunda. Los testimonios eran narraciones detalladas que combinaban la descripción de los episodios en que las estudiantes fueron abordadas por profesores invitándolas a salir, ofreciendo ventajas académicas (calificaciones) a cambio de besos o contacto físico sexual. Ese era el tenor más característico de sus descripciones. En muchos relatos se evidenciaba la culpa de las jóvenes por una conciencia tardía frente a la violencia vivida. Había una conciencia que aparecía una vez que la experiencia se presentaba por otra persona como suya o como parte de

¹⁷ Atiendo a María Galindo no solo como la sugerente activista y grafitera feminista y, en esa línea, muy cercana a la “lógica” del activismo sexopolítico juvenil, sino además como una intelectual que, desde lo cotidiano y extra académico promueve una utopía política desde el feminismo como horizonte de sentido.

una explicación de las violencias de género que se había oído en un foro. Entonces cada joven rememoraba alguna experiencia que le gatillaba el relato de otra mujer o del foro sobre violencias de género y machismo y, se daba cuenta, de la(s) violencia(s) que cargaba. Entonces, convirtió su tristeza en rebeldía frente al orden incólume de la disciplina escolar que el liceo público le mandataba para que mejorara su vida y accediera a la universidad. ¿Qué mejoras? ¿Sobreponerse cada día a la violencia de género como parte de la vida? ¿Resiliencia de género? Más bien, las jóvenes organizadas en colectivos administraron un conjunto de acciones de ruptura con la tradición patriarcal e instalaron de frente al orden escolar un desafiante disenso con el orden policial de género y de la adultez, desobedeciendo, por ejemplo, el ingreso a clases y congregándose en círculos de mujeres, encapuchadas, en un mitin en el patio central en sus respectivos liceos:

“Funaron [denuncia pública] al [identifica a profesor por su nombre] en ese círculo de mujeres que te digo y, en ese mismo círculo, luego de esa funa, salieron testimonios de incomodidades de alumnas respecto a profesores. Salieron muchas cosas respecto, al que ahora es el Inspector General, que es [nombre y apellido de la persona aludida]: que él era muy cercano, saludaba de beso en la cara, abrazaba, invitaba a su oficina a estudiar. No salió ningún testimonio de que él hubiese tocado a alguien, que haya pasado algo más allá, sino que eran incomodidades sobre que él era muy afectivo.” (Mujer, 17 años, liceo mixto, LB2).

“...nosotras no solo pedimos “no acoso en las calles” si no que presenciamos un acoso de índole [suspende frase] de parte los profesores, de parte de los directivos y que no tiene que ver con violencia en sí misma, sino que tiene que ver con tratos [hacia nosotras] que se ven mucho en el liceo: [por ejemplo] “compórtate como señorita”, “cierra las piernas”, “esa no es la manera de sentarse”; como que nos establecen un modo de ser.” (Mujer, 16 años, liceo mujeres, LM3).

“Entonces desde una mirada incorrecta, una mirada perversa podríamos decirlo, [hubo] hasta toqueteos, piernas, brazos, caritas, [el profesor] te ponía apodo, te decía *mi gatita*.”
(Mujer, 17 años, liceo mujeres, LM1-R).

El disenso con el orden de género establecido dio lugar al conflicto entre las personas jóvenes con las adultas. Se impuso, entonces, el espacio para la discusión política interna sobre la construcción de género y proyecciones sobre el significado de una educación no sexista. Las formas y consecuencias de la ruptura que movió el activismo sexopolítico en los liceos mixtos y de mujeres con las lógicas sexistas generó un conflicto por reconfigurar otro orden, pero tal proyecto juvenil chocó con la tradición no solo patriarcal, sino también adultocéntrica que quiso poner pausa o freno a nuevas interpretaciones y mandatos que desarmaban el orden conocido y funcional.

Este último aspecto de choque con la perspectiva adultocéntrica representó uno los primeros obstáculos que encontraron las estudiantes de liceos tradicionales y de alto estándar de rendimiento en comparación con liceos mixtos y de menor estatus académico según las cifras de las rendiciones estandarizadas.

¿Qué implicó este conflicto con los mundos adultos? Hubo intentos por silenciar esa voz que se atrevió a pronunciar lo impronunciable y, esa obstaculización se justificó atribuyendo un exceso de violencia de la protesta juvenil de las liceanas, pues las jóvenes levantaron consignas a viva voz denunciando las violencias de género y, en ese propósito, golpearon bastones contra los muros externos de las salas y los pasamanos de las escalas que conectan a pabellones de clases.

Una de las primeras críticas que recibieron fue que la forma de la protesta era desproporcionada e inmediateista. La directora y una de las profesoras de un liceo de mujeres atribuyen un gran daño a la institución por las denuncias.

“La [protesta] nuestra fue, yo diría la más fuerte de todos los colegios. Nosotros estuvimos en los medios de comunicación bastante seguido, fue una experiencia bastante dolorosa; de hecho, el colegio cambió del año pasado a este [año], hay

profesores que se fueron [del liceo] porque fueron perseguidos por las alumnas, profesoras que no pudieron aguantar la violencia, (...) yo también me doy cuenta que el joven es como un paquete de barquillo, uno lo aprieta un poquito y se quiebra rápidamente, estas colegas dijeron esto no es para mí, será muy el Liceo [nombre liceo] pero me voy, busco tranquilidad, paz, no puedo trabajar. Se deprimieron [los docentes], tuvieron que ir al siquiatra.”(Directora, liceo mujeres, LM1-R).

“Investigadora: ¿Era la directora la que dialogaba con el Centro de Estudiantes?

Profesora: Sí, con el Centro de Estudiantes, y bueno los profesores Asesores del Centro [de Estudiantes]. Ellos [Asesores] les pedían a las chicas que hicieran todo por las vías que correspondía, que hicieran todo democráticamente entre comillas, la votación y las niñas hicieron que renunciaran los Profesores Asesores, porque ellas no estaban de acuerdo que les pidieran esas cosas, querían que los echaran, que los echaran [a docentes denunciados].” (Profesora de Ciencias, liceo mujeres, LM1-R).

“Eran [quienes protestan] principalmente de la jornada de la tarde, que es de Octavo a Primero medio, ellas eran más violentas, en la mañana igual se daba, funaron a profesores, pero la violencia [en la mañana] no era tanto como en la tarde: empezaron a bloquear los pasillos, tomarse las salas, porque no querían que cierto profesor entrara a hacer clases [denunciado por acoso], entonces el colegio en el fondo lo que hizo fue pedir testimonios de las denuncias, las que se hicieron por los canales que correspondía”. (Profesora, liceo de mujeres AM, 30 años).

La forma de la protesta criticada por las personas adultas se transformó en la principal excusa para no enfrentar lo inevitable. Por un lado, una excesiva violencia; por otro, una presentación de antecedentes fuera de lugar. Así recordaba un docente la reacción de una persona del Equipo Directivo de otro liceo de mujeres al momento que las estudiantes le hicieron llegar las denuncias contra profesores y profesoras por acoso y/o maltrato:

“(…) las estudiantes dicen que le entregaron testimonios anónimos, que eran como 30 testimonios anónimos hacia distintas personas del liceo, no solo contra una persona. Y la Inspectora, no me acuerdo, pero alguien del Equipo Directivo no se los aceptó porque tenían espirales [las marcas al arrancar las hojas de cuaderno anillado]; por eso no se los aceptó. A todo esto, este hecho lo contaron las niñas, y después lo contó ella, como sintiéndose orgullosa: “Yo no les voy a aceptar eso, porque eso es demasiado informal, una rotería, no, no; aunque hay que escuchar a las estudiantes””. (Profesor Historia, 29 años, liceo mujeres, LM3).

Como lo expresé en la primera parte de la tesis, para Rancière el disenso político lo protagonizan o promueven aquellas personas que no han tenido parte en el “reparto de lo sensible”, es decir, en el orden social determinado y determinante. Este aspecto me hace pensar en las vidas juveniles que despertaron a las violencias sufridas y que se pusieron en movimiento colectivo rechazando que siguieran existiendo en el futuro del liceo y, en adelante, se propusieron educarse y educar a otras compañeras y compañeros contra las violencias de género en distinto nivel y contextos sociales. Esa ruptura con la tradición patriarcal y escolar se construyó sobre el disenso de jóvenes con la escuela pública tradicional chilena y su reproducción patriarcal.

¿Por qué se trata de un disenso político? Porque se inaugura un conflicto por el orden deseado se enfrentan perspectivas en torno al espacio público como espacio de deliberación sobre la construcción de comunidad (Mouffe, 2007; Lechner, 1998).

Pienso entonces en el “desorden” de saltar los torniquetes en octubre de 2019 (Alé, Duarte, Medina, 2020) porque el alza del pasaje en metro fue no solo percibido como injusto por las personas jóvenes, sino también representó un *no me callo y no me aguanto* a nivel macrosocial respecto de la injusticia social en Chile, su desigualdad y segregación. Pareciera que los mundos adultos estarían más acostumbrados a soportar las injusticias del sistema político-policíaco del país o tal vez más familiarizados con el reparto de la post-dictadura y sus ajustes.

Este último punto es un aspecto que ciertamente dialoga con la perspectiva de Butler sobre el derecho a aparecer en la vida pública de una manera performativa, es decir, en una actuación

denotativa: haciendo gestos, levantando la voz y moviendo los cuerpos en señal de que “...estos cuerpos solicitan que se les reconozca, que se los valore, al mismo tiempo que ejercen su derecho a aparición, su libertad, y reclaman una vida vivible” (Butler, 2017, p.33).

Tales cuerpos existen y tienen derechos. Las mujeres jóvenes de uno de los liceos más sacudidos por las denuncias expusieron la fuerza de sus gritos y sus gestos para conseguir la atención y la escucha de la denuncia. Por cierto, eso inquietó a las docentes no acostumbradas a que las estudiantes irrumpieran de ese modo:

“Habían días en que empezaba la jornada y las chiquillas tenían la sala tomada, no podías entrar o se tomaban los pasillos, no se podía entrar a los pasillos, o algún curso decidía tener clases y uno entraba, estabas haciendo clases y llegaban niñas encapuchadas y llegaban a sacarte de la sala, estamos en toma y tienes que salir, golpeaban las paredes, amedrentaban a las compañeras para que salieran de la sala y no tomaran clases, uno al medio”. (Profesora de química, 49 años, liceo mujeres, LM1-R).

Las denuncias por acoso sexual contra profesores fueron el sello de las movilizaciones internas con bastante controversia entre jóvenes y adultos en los liceos de mujeres. Por cierto, de acuerdo a las posiciones generacionales de las personas docentes hubo distintos grados de comprensión o tensión respecto a las denuncias y el correlato de protesta de las jóvenes.

En el caso de los liceos mixtos o liceos para hombres el inicio de los colectivos de activismo sexopolítico respondió más bien a masculinidades reflexivas¹⁸ alentadas por las demandas y movilizaciones nacionales y mundiales contra la violencia homofóbica, así como por las cifras de femicidio en el país. En los liceos para hombres y, en menor medida, en los liceos mixtos las personas jóvenes de los colectivos de activismo sexopolítico se desplegaron en una lucha contra la homofobia de los discursos y acciones de las personas adultas del liceo y de algunos compañeros.

¹⁸ Recojo esta la expresión de “masculinidades reflexivas” desde la teorización e investigación de Norma Fuller (2018), antropóloga peruana destacada en los estudios sobre masculinidades en Latinoamérica.

Sin lugar a dudas, desde los discursos juveniles que fui escuchando y procesando durante dos años de investigación comprendí que la célula originaria del activismo sexopolítico fue, en el caso de los liceos para mujeres y para hombres, una experiencia vital estremecedora, atravesada inicialmente en silencio, atada a una biografía de exclusión, enmascarada frente a “lo correcto” y “lo adecuado” desplegada más tarde en la conversación confidente en los pasillos liceanos, en los recreos o en las clases.

“(…) al ser escolares de Santiago, han sufrido muchas situaciones de violencia, entonces para ellas al parecer, culturalmente desde distintos lugares, aparece este discurso [contra la violencia de género]; les llegó algo que tal vez han pensado desde hace rato, en términos culturales, no digo que todo nazca de ellas, de su experiencia, pero este discurso feminista les hace sentido desde sus propias experiencias.” (Profesor de Historia, 29 años, liceo mujeres LM3).

No me callo, no me aguanto devela en primer lugar asumir el pasado y proyectar un futuro subjetivo y colectivo otro, un nuevo tiempo y, para ello, las personas jóvenes organizaron una lucha política que dio sentido y estructura al colectivo. Fue una lucha que contuvo un programa específico de formación, de autoformación, con demandas al liceo, con una búsqueda de justicia que desde la visibilidad de las denuncias implicó, además, hacer una gestión con las personas adultas del liceo para facilitar espacios de formación en feminismo y educación sexual integral para la comunidad educativa y, principalmente para las personas jóvenes.

No me callo, no me aguanto simboliza en mi interpretación conceptual la expresión de la conciencia lúcida atravesada por la rabia de las personas jóvenes frente a las violencias de género en el espacio escolar de los liceos para mujeres y en los liceos para hombres cuyo tono fue contra la homofobia, asunto que presentaré en las próximas líneas. En rigor, esta expresión es una paráfrasis de un perfil de facebook habilitado por un colectivo de mujeres jóvenes con testimonios de violencias de género en su liceo tanto de las ex estudiantes como de las actuales. En algunos liceos para mujeres, las jóvenes hicieron las gestiones con los equipos directivos para que las denuncias fueran explícitas en torno a nombres de docentes que al decir de las

jóvenes las violentaron sexualmente a través del contacto físico (besos o masajes en la espalda) y, tales docentes, a raíz de estas denuncias fueron sumariados y, en algunos casos, desvinculados de los respectivos liceos. Esta realidad fue representada por las estudiantes como una señal de justicia y sentido de la lucha activista en los liceos de mujeres. Sin embargo, reconocen que no hubo sanciones reales, pues los docentes fueron trasladados a otros liceos o escuelas de la comuna:

“Muchos de ellos [profesores] se cambiaron de trabajo antes de que pudieran hacerle sanciones respecto al sumario, otros fueron trasladados a otros liceos, nosotros no sabemos a cuáles dentro de la comuna de Santiago, ninguno tuvo una sanción real.”
(Mujer, 17 años, liceo mujeres, LM1-R).

El activismo sexopolítico congregó a nivel de colectivos principalmente a quienes tuvieron experiencia de violencias de género, ya sea por una frase, algún comentario o acción en el contexto de aula y, específicamente, desde el mundo adulto docente. No existieron reclamos contra autoridades salvo por el cuestionamiento a la forma o a la agilidad de los procesos de investigación respecto de las acusaciones de las jóvenes. También y, especialmente, en los liceos para hombres, las denuncias surgieron a causa de que tales comentarios o acciones eran, al decir de los jóvenes, de carácter homofóbico y ofensivo respecto de la mujer y sus capacidades, tributándose a los estudiantes hombres en sentido descalificativo y, en consecuencia, mostrando a lo femenino o feminizado como menor en valía social y humana.

“...una vez estábamos después de un entrenamiento de la selección de fútbol, estábamos cambiándonos de ropa y todo, y claro, y estábamos cambiándonos el short juntos (...), en realidad siempre ha sido así, no hay como ese tabú de desvestirse, como que se ve normal...y es totalmente normal en todo caso. Y nos dijo [docente] "uy los mariconcitos poco menos se tocan", eso porque estábamos cambiándonos ropa juntos. Y era como [pensé] "¿qué onda?". Y siempre tiraba comentarios, así como de ese estilo. Así el típico "corren como niñas" o cosas así". (Hombre, 16 años, LH3).

Debo precisar este punto una cuestión relativa a las violencias de género en los liceos mixtos. Si bien hasta aquí he detallado el tono de las acusaciones de las estudiantes de liceos para mujeres contra algunos de sus profesores, debo precisar además que en los liceos mixtos hubo también una reacción de las estudiantes respecto de lo que identificaron como agresiones de género desde sus compañeros o desde quienes fueron parejas afectivas de las estudiantes del liceo.

“Pasó este año que también hubo varias “funas” dentro del liceo a alumnos. Hubo una contra un niño de parte de como seis niñas. Las chiquillas “le pusieron color” [exigieron] con que él se fuera, porque no querían compartir con él. [Lo acusaron] de acoso y también de que había tocado a varias amigas dormidas. Abuso. Y sí, se fue del liceo, pero dio exámenes libres y, al final, como que la recepción de varios hombres era “ay, ¿por qué hacen eso? ¿Por qué mientes? ¿Por qué hablan así de mi amigo? ¿Dónde están las pruebas?” Esa era la recepción negativa de caleta de gente.” (Mujer, 17 años, liceo mixto, LB2).

En uno de los liceos mixtos (LB1) la temática de género se tocó directamente desde el Centro de Estudiantes a través de una Coordinadora de Género, que en rigor era una persona que organizaba con el equipo del Centro y el apoyo de Orientación las acciones referidas a la igualdad de género y el feminismo. En el otro liceo mixto (LB2) el colectivo de género organizó conversatorios y gestionó con Dirección las distintas actividades en los periodos de toma del liceo. El liceo mixto técnico profesional (LB3) no presentó acusaciones contra compañeros, sino que sus acciones giraron en torno a cuestiones prácticas de la diferencia de género como el uniforme y el reconocimiento al nombre social de las personas jóvenes trans. Lamentablemente, en este último caso, las conversaciones que sostuve con las personas jóvenes trans nunca se concretaron en entrevistas, como dije en el apartado metodológico, pero sí hubo contactos informales por mensaje de audio y de texto vía whatsapp. Por lo tanto, las impresiones

recogidas son generales y puedo complementarlas con la entrevista a una docente que estuvo muy cerca de las personas jóvenes en ese liceo, además del relato de la Orientadora.

También hubo expresiones de homofobia en los liceos de hombres de Santiago al constituirse el colectivo de género en uno de los liceos. En otro liceo céntrico de destacada trayectoria académica hubo mayor aceptación de la conformación del colectivo liderado por una estudiante trans que en medio de una actividad de aniversario del liceo anunció, micrófono en mano que se sentía totalmente una mujer. En suma, los testimonios que recogí en las horas de conversación-entrevista con 12 colectivos por medio de voceros o representantes dan cuenta de una trizadura de la estructura normativa del género en distintos contextos liceanos en el periodo 2015-2019, una trizadura que alcanza también al adultocentrismo.

En lo que sigue comparto algunos de los testimonios que surgieron en Facebook a modo de denuncias sobre el trato que daban algunas personas docentes a las estudiantes de un liceo capitalino. Los recojo tal y como fueron descritos por las estudiantes, pues los capturé como imagen de la red social habilitada para ellos y de cual me informaron las jóvenes.

Imagen N° 1. Testimonio 183.

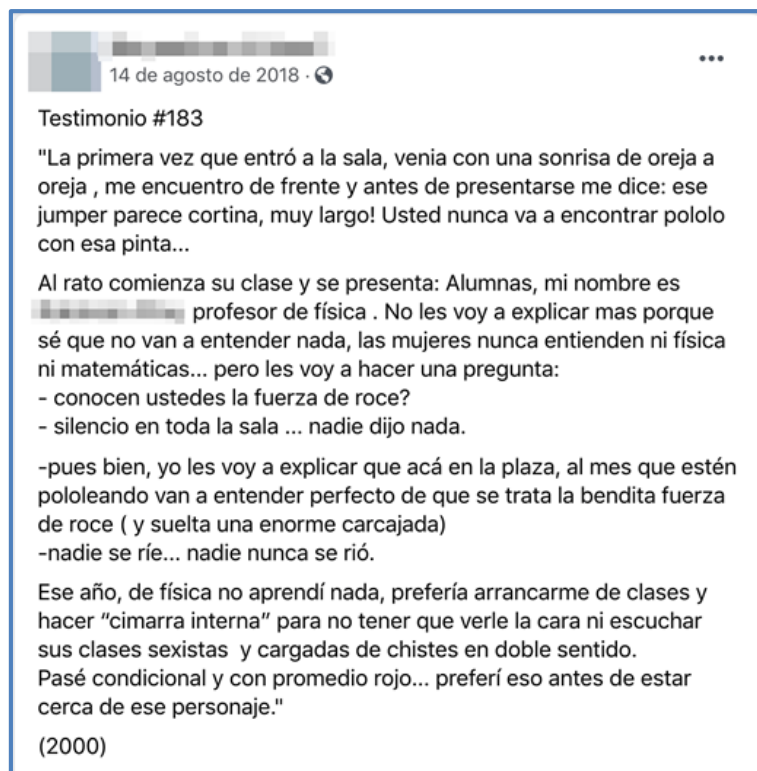


Imagen N° 2. Testimonio 184.

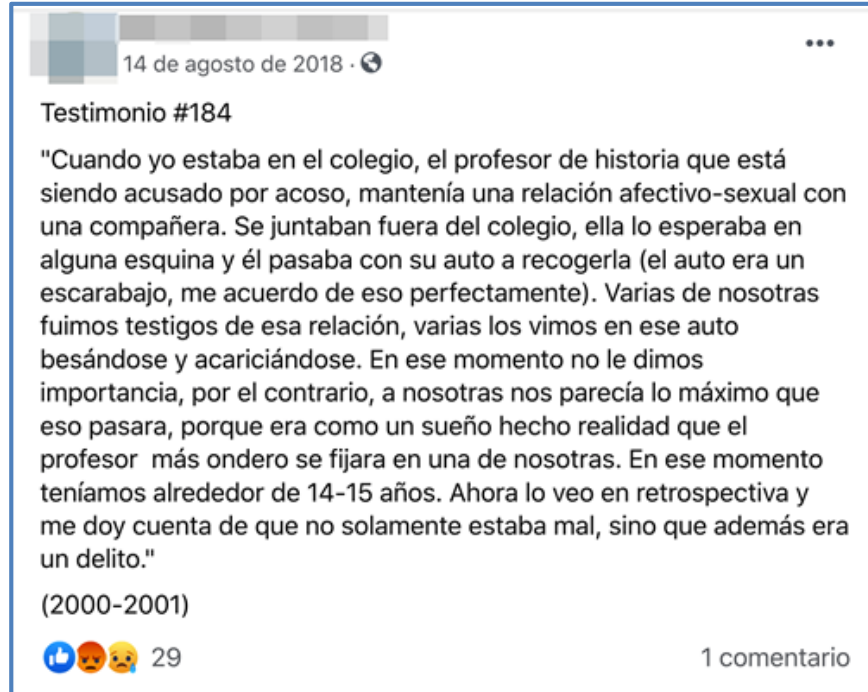
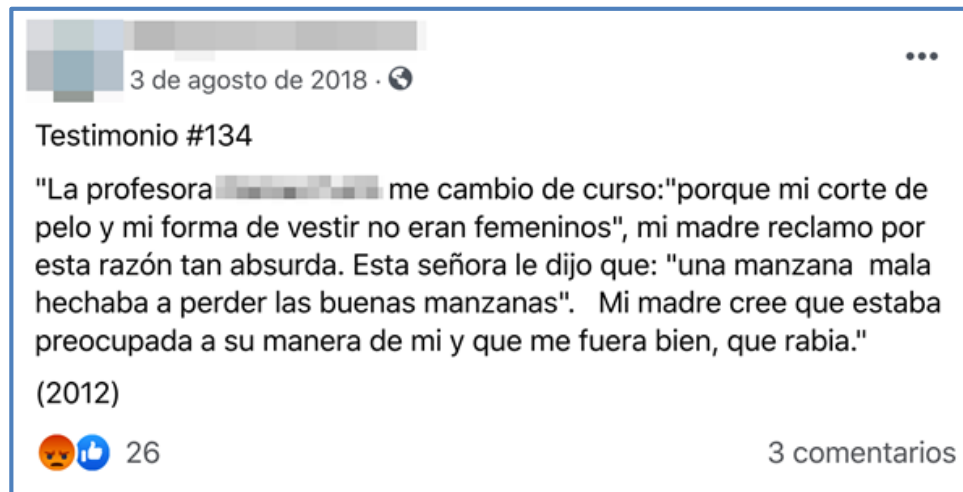


Imagen N° 3. Testimonio 134.



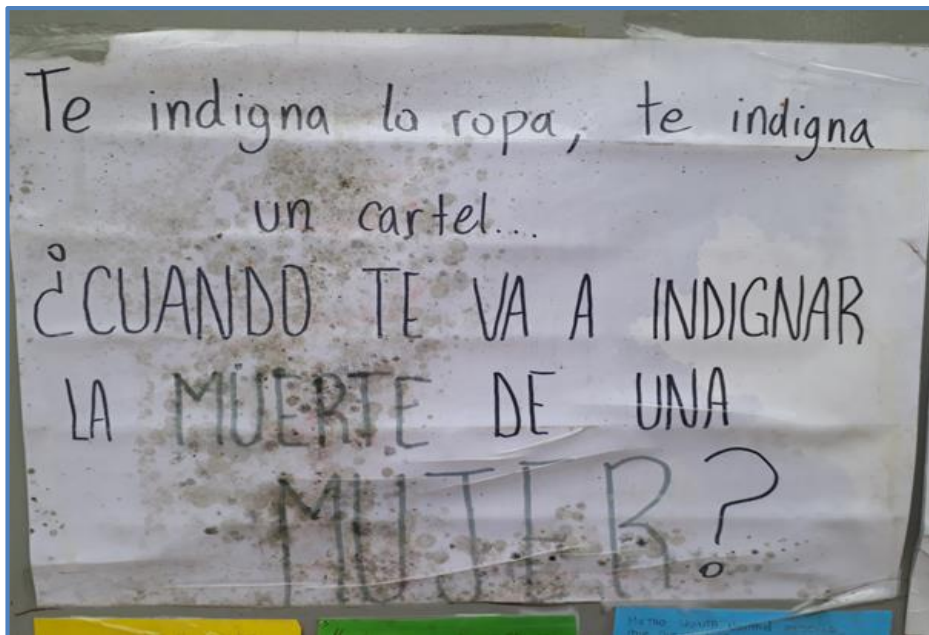
Seleccioné algunos testimonios de ex alumnas de comienzos de siglo que se animaron a narrar sus experiencias como hoy hacen muchas mujeres en el mundo que rompen un silencio (auto) impuesto culturalmente y describen la violencia sufrida por una ex pareja, por un familiar, por un sacerdote, por un desconocido en la calle o por el jefe. Estimé que era importante consignar los testimonios que aludían a hechos del pasado de aquellas liceanas, porque tal narración comunitaria y anónima en la red de Facebook, explicaría la rabia de las jóvenes activistas de ese tiempo en 2018. Los testimonios son de ex estudiantes de un liceo de Santiago, aunque hubo similares en la red y en los muros de un liceo de mujeres en Providencia.

El material de acceso público en las redes mediáticas sobre las denuncias y, especialmente, sobre la orientación del activismo sexopolítico juvenil dispuestos en fotografías, consignas, instalaciones artísticas o performáticas dentro y fuera de los liceos constituyó en esta investigación un recurso complementario para la producción de datos, pues reflejaba gráficamente los discursos y las acciones de las personas activistas como agencias de transformación social en torno a la construcción sobre género y sexualidades en la cultura. En esos mensajes públicos, muchas expresiones aforísticas en el sentido de su densidad semántica exigieron desde las voces juveniles una reorganización de la vida del liceo y de la sociedad en general; desnudó el modelo sexista de nuestra convivencia escolar, mostró el nivel de la naturalización de las violencias y de las omisiones cómplices.

Con la perspectiva de Rancière en mente, diría que algunos jóvenes hombres y jóvenes mujeres reconfiguraron el espacio común en primer término desde esa publicidad mediática en la que disintieron del orden que el poder político/policial ha establecido para ellas y ellos no solo en sus espacios educativos, sino en la sociedad en general.

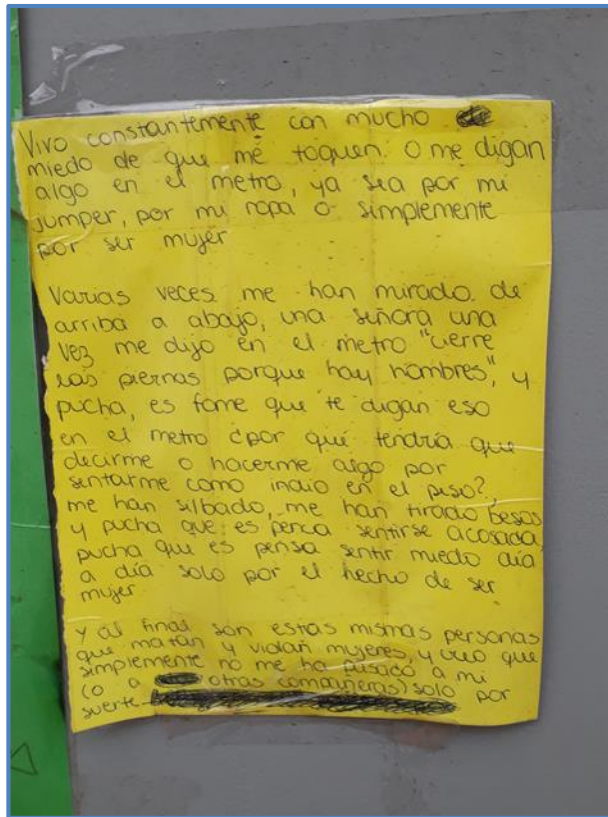
En las dos páginas que siguen expongo algunas de las fotografías que registré semanas después de las movilizaciones internas en un liceo de mujeres. Algunos carteles lucen desgastados por la lluvia del día anterior y, por ello, transcribo los mensajes contenidos en ellos para que puedan ser leídos fácilmente.

Fotografía N° 1: Cartel muro exterior.



“Te indigna la ropa, te indigna un cartel.
¿Cuándo te va a indignar la muerte de una
mujer?”

Fotografía N° 1: Cartel muro exterior.



Vivo constantemente con mucho miedo de que me toquen o me digan algo en el metro, ya sea por mi jumper, por mi ropa o simplemente por ser mujer.

Varias veces me han mirado de arriba a abajo, una señora una vez me dijo en el metro "cierre las piernas porque hay hombres", y pucha, es fome que te digan eso en el metro ¿por qué tendría que decirme o hacerme algo por sentarme como indio en el piso? Me han silbado, me han tirado besos y pucha que es penca sentirse acosada, pucha que es penca sentir miedo día a día solo por el hecho de ser mujer.

Y al final son estas mismas personas que matan y violan mujeres y creo que simplemente no me ha pasado a mí (o a mis compañeras) solo por suerte.

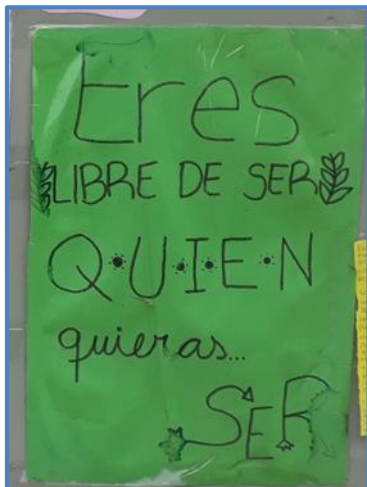
Fotografía N° 3. Carteles muro exterior.



“Trataron de
“enterrarnos”
sin saber que
somos
semillas”.

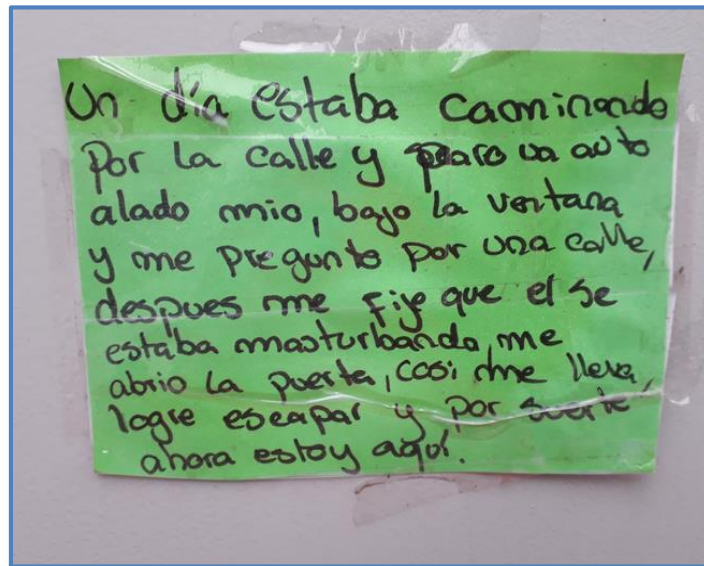
“¡ÁRMATE!”

Fotografía N° 4. Cartel muro exterior.



“Eres libre de ser quién
quieras ser”.

Fotografía N° 5. Cartel muro exterior.



“Un día estaba caminando por la calle y para un auto al lado mío, bajó la ventana y me preguntó por una calle, después me fijé que él se estaba masturbando, me abrió la puerta, casi me lleva, logré escapar y por suerte, ahora estoy acá.”

5.3.-Demandas de justicia respecto a las violencias de género

Ahora bien, las denuncias que visibilizaron las jóvenes del liceo implicaban una demanda de justicia a través de la expulsión de los acusados. Como he señalado la primera reacción de algunos/as docentes fue el rechazo a la forma de protesta, lo que evidentemente impuso una fractura en la relación joven-adulto/a.

En muchos contextos educacionales de mujeres las denuncias y protestas fueron explícitas llamando a sus semejantes y al cuerpo docente y directivo a detener el ritmo del acontecer académico mediante acciones concretas de alteración de la normalidad escolar con la finalidad de informar y denunciar la violencia de género o abusos de género de parte de docentes hombres de generaciones que superaban, en edad, los 45 años. Este hecho fue una característica muy distintiva en tales contextos y no así en los liceos mixtos o para hombres, lugares en que más bien, se constituyeron agrupaciones o colectivos que ofrecieron una reflexión sobre género y la diversidad sexual en acuerdo (lento y con cierta tensión) con docentes y el Cuerpo Directivo.

Hay que mencionar que las denuncias o acusaciones a docentes de parte del mundo juvenil a través de las redes sociales o asambleas estudiantiles fueron eventos particularmente de liceos para mujeres.

Los mandatos pedagógicos aprehendidos, diríamos de base tradicional, y en vigencia para muchos/as docentes han excluido al cuestionamiento juvenil de la labor profesional docente en establecimientos que han sido tradicionales en la formación científico-humanista con miras a la proyección universitaria. Esa tradición prácticamente fundacional de tales liceos posicionó el rol de los/as profesores/as como apoyo al rendimiento escolar de jóvenes de sectores medios y empobrecidos hacia una proyección académica de alto nivel en las mejores universidades del país. Entonces ¿qué ocurría?, ¿qué había cambiado? Con esa interrogante podríamos simbolizar la forma en que se produjo el primer movimiento en las relaciones jóvenes-adultos/as en el liceo tradicional de la zona central de la región metropolitana a causa de la demanda de justicia.

¿Qué ocurre ahora? Aquello, seguramente se interrogaron profesoras y profesores en medio de las reclamaciones del activismo sexopolítico.

Ya no se trataba de una rebelión por una educación sin lucro como fue en 2006, ni tampoco se trataba de una protesta por las políticas estatales sobre evaluación estandarizada, cuestiones que han colmado las percepciones ciudadanas hacia la educación pública chilena; entonces, se trataba de la vida cotidiana y, al mismo tiempo, de un orden cultural que los sobrepasaba:

“...alguna vez le he dicho a un estudiante, yo creo que, puede oler a justificación pero hay un tema de realismo, hay un cambio generacional que no es menor, para un profesor de 50 años que de un minuto a otro, le digan que esa alumna que dice Javiera Rodríguez ahora tiene que llamarla como Pedro Rodríguez. ¿Qué está pasando? Eso ha habido.” (Orientador, liceo mujeres, LM2, 55 años).

“Hay una división muy heavy en lo que es apoyo a la diversidad, por ejemplo, dentro del liceo siempre hemos tenido problemas con el Departamento de Matemática, Educación Física y Física, son quienes ponen problemas y son los que más tienen denuncias de los estudiantes por burlas, comentarios sexistas, por enseñanzas machistas.” (Mujer trans, liceo hombres, 16 años, LH1-R).

Surgió, como he reiterado, un cuestionamiento a los discursos y las prácticas de los y las docentes en aula examinados con perspectiva de género: a la mirada erotizada del profesor, el roce innecesario a los cuerpos de las mujeres jóvenes, la mirada invasiva al cuerpo o la palabra descalificadora hacia lo femenino y lo feminizado y la identificación de la homosexualidad con la vergüenza.

Las anteriores realidades descritas por las personas jóvenes activistas son expresiones que les sacudieron emocional y políticamente en sus contextos educativos y respecto de las cuales levantaron una alarma ante unas formas de relación naturalizada y silenciada en un determinado sistema sexo-género. Muchas veces esa alarma se emparenta, como ya se ha descrito en el caso de los liceos para mujeres, con la violencia en la protesta juvenil en las afueras de sus colegios (gritos, insultos), con la amenaza a los Directivos tildados de encubridores y, por cierto, con las denuncias a docentes en las redes sociales haciendo público

el agravio. Todas esas acciones eran válidas para aquellas liceanas, porque había una fractura que agobiaba, que no permitía conciliación interna hasta que hubiera justicia.

La justicia se representaba en primer lugar, con visibilizar las violencias y sus perpetradores, hacerlas públicas pese a lo doloroso para las afectadas; en segundo lugar, en exigir la expulsión del docente acusado del liceo.

Las matrices de análisis sociocultural patriarcal y adultocéntrica como manifestaciones articuladas de un mismo sistema de dominación (Duarte, 2012; 2016) se enfrentaron por las personas jóvenes activistas y ese enfrentamiento se plasmó, por ejemplo, en la paralización de las actividades escolares, las denuncias anónimas a docentes en carteles en los muros de los liceos y/o en las redes mediáticas, la ocupación de los liceos por semanas e incluso meses, las protestas en el espacio público (calles, afueras de las municipalidades) y un sinfín de actividades protagonizadas por estudiantes entre 14 y 18 años cuyo imperativo fue desvelar, ya no solo la desigualdad social y la segregación de la escuela pública en el país, sino además abrir espacio a la discusión y a la lucha política por la discriminación de género y el abuso de poder de algunas personas adultas.

“...el hostigamiento de los profes hacia nosotras las alumnas viene desde hace muchos años, no solo por temas de género, paracentes o los mismos profes que nos dicen, o sea a las niñas que son lesbianas, por ejemplo, como que las hacían separarse o las seguían al baño y todo ese tema, o malos tratos. (Mujer, 16 años, LM3).

“El profe, también había hecho comentarios en [asignatura] de “corre como hombre” que quien no juega a la pelota es maricón, que los profes pasan Filosofía, pero no pasan Psicología porque eso es de mujeres y homosexuales pasivos, son comentarios que se siguen replicando hasta hoy.” (Mujer trans, 16 años liceo hombres, LH1-R).

Profesora: “Esto sí, yo lo recuerdo, pero hace tiempo atrás, [se trata de] un colega que ya no está acá. También lo digo porque era profesora jefa de la chica involucrada. Eran comentarios que [el profesor] le hacía a la chica y la chica se sentía incómoda. Me lo

dijo otra compañera de ella y lo corroboró, yo conversé con el profesor. Investigadora: ¿Cuáles eran los comentarios incómodos? Profesora: Eran comentarios acerca de todo del cuerpo de la chica. Por ahí él tenía esos comentarios, se fijaba en cuerpo de la chica, así la chica se sentía incómoda, eso era.” (Profesora de lenguaje, 52 años, liceo mixto, LB1).

Las personas jóvenes activistas hablaron de violencia de género en sus instituciones educativas, ya sea para explicitar los abusos de poder en la palabra y en el gesto del docente de aula sobre la condición de género de estudiantes o bien derechamente para señalar con toda claridad que el acoso sexual fue explícito en el caso de los liceos para mujeres con frases de connotación sexual de parte de profesores o bien de acciones de acercamiento o contacto físico inadecuado a la relación estudiante-profesor. Pero también hubo reclamos por el trato a nivel cotidiano a causa de la capacidad de las estudiantes que evidenciaban cierto menoscabo a su rendimiento intelectual e incluso física demostrado en relatos como los que refieren dos docentes que supieron directamente los reclamos de estudiantes.

“(…) hay hartos [docentes] que emiten comentarios machistas desubicados. Sí, muchas [estudiantes] reclamaron y ahí encienden fuego y, al tiro los identifican y “Pero, profesor, ¿cómo hace eso? “El profesor de Matemáticas diciendo “si ustedes son tontas, con suerte les va a alcanzar para Avon [marca de cosméticos de venta por catálogo]”, casi lo mataron [las estudiantes]. (Profesora de Química, 49 años liceo mujeres, LM1-R).

“Un profesor que reconoce que él se desubicó y con los dedos le tocó el vientre a la niña. A las costillitas. Y la niña se incomodó, que tiene un perfil de salud complejo, le cuesta caminar, tiene una dificultad. Pero además le dice un sobrenombre, le dice “pulga rapada”. Y los profesores escucharon el reclamo de la chica que dijo: “el profesor no me puede estar tocando”. Eso es bullying, eso es maltrato. Y la niña en algunos momentos se resintió, el profesor está con investigación sumaria. [La niña está en]

cuarto medio, tiene 18 años, pero es una niña que además tiene una dificultad para desplazarse, que es una dulzura también. Uno siempre se pregunta cuándo pasan estos casos, porque las mujeres no reaccionan y no dicen nada. Porque ella no hizo la denuncia, fue un adulto que lo presencié y el adulto avisó” (Orientadora, liceo mixto, LB3, Técnico Profesional).

Tal escenario de denuncias y acciones juveniles relativamente coordinadas según contexto en torno a la protesta por las violencias de género y el maltrato basado en la descalificación a la condición de mujeres, generó preocupación en el profesorado como una especie de relato ininteligible; tal vez, fue una especie de suspicacia sobre la veracidad de los relatos como suele pasar en la sociedad al oír las narraciones de mujeres o disidencias violentadas. Cualquiera haya sido la sensación exacta, al menos dejó en evidencia una distancia enorme entre los mundos juveniles y los mundos adultos del liceo respecto al género y el respeto a la identidad, cualquiera fuera. Eso lo retratan incluso las mismas personas docentes rememorando aquella época de intenso conflicto interno en el espacio escolar.

(...) a las chicas le molestaba de algunos profes las frases sexistas, comentarios que ya las empezaban a chatear [hostigar]: “siéntate como señorita” o que “las mujeres no pueden resolver ejercicios de matemáticas”. Entonces, querían que los profes tuvieran esas consideraciones en sus clases cotidianas, querían implementar otras temáticas en la mesa, por ejemplo, hacer conciencia en los femicidios o sobre el acoso callejero.” (Profesora de Química, 35 años, liceo mujeres, LM3).

“Yo lo que veo es que ha habido hacer un cambio muy fuerte en el vocabulario. Entonces, a veces uno trae una mochila de años, de referirse con ciertas palabras que a veces molesta a las mujeres (...). Aquí las niñas son muy empoderadas y muy buenas para cuestionarlo todo. Entonces, para ejemplificarte, recuerdo hace un tiempo que estábamos en una clase de tercero medio que llegaba atrasada y le dije: “Pero, ¿cómo llega tan atrasada? Levántese antes y no se dé esas duchas tan largas en el baño, las

mujeres son tan buenas para bañarse”. Se me fue y ahí [una estudiante me dijo]: “Profesor, pero qué machista su comentario” y ahí estuvimos conversando. (Profesor de Artes Visuales, liceo mujeres, LM4).

5.4.-Vínculos de apoyo y contención intrageneracional

Los testimonios de denuncias traen a la memoria aquella expresión acerca de que “lo personal es político” frase que pareció animar la organización y las demandas del movimiento feminista en los años 70 y que se atribuye a la feminista Kate Millet (Puleo, 2005). También permite una lectura de los colectivos juveniles de activismo sexopolítico como expresión de la alianza que unos cuerpos excluidos a causa de la disconformidad con la construcción de género hegemónica construyen con alegría, solidaridad y contención mutua (Lara, 2015).

Las denuncias representaron, pese a su oscuridad como relato de horror, una excusa para el encuentro juvenil, para el acompañamiento entre jóvenes semejantes, especialmente, en el caso de las mujeres jóvenes, quienes vieron en este espacio virtual y anónimo creado especialmente en Facebook la posibilidad de narrar aquello que habían silenciado por vergüenza, miedo o ignorancia de su sentido.

Hay una cosa que distinguí en la conversación con los colectivos de activismo sexopolítico respecto de su origen en cada liceo y esta primera cosa fue justamente la intención afectiva y reparadora que tuvo en principio afiliarse con semejantes en un colectivo de género y sexualidades.

El acto de colectivizarse operó desde la conciencia asumiendo que se ha experimentado violencia, sin haber dado la respuesta adecuada o sin saber siquiera qué respuesta era esperable frente a esa violencia naturalizada en un espacio de protección para jóvenes en formación escolar. La experiencia de afiliarse tuvo en principio un origen desesperado y, al mismo tiempo, un efecto reparador tanto por la demanda colectiva respecto de la visibilización de las violencias de género y la consiguiente exigencia de apartar del espacio educativo a aquellos profesores que habían cometido acoso o cuyo comportamiento incluía algún tipo de violencia hacia las mujeres o hacia las disidencias sexuales a causa, por ejemplo, de las expresiones afectivas o amorosas entre ellas.

Ciertamente, el proceso de armar los colectivos fue fruto de una conciencia que despertó a la naturalización que imponen el patriarcado y el adultocentrismo.

La conciencia juvenil comprendió con impotencia que hay situaciones impresentables respecto a las relaciones humanas y de formación en el liceo, especialmente entre los mundos adultos y los mundos juveniles, provocadas desafortunadamente por los primeros. Respecto al efecto reparador pude escuchar y comprender que compartir el dolor con personas jóvenes semejantes constituyó una salida para asumir que la experiencia de las violencias de género era totalmente ilegítima. En ese auxilio mutuo que favoreció la organización activista del colectivo sexopolítico se trazó un camino de autocuidado, de denuncia y de demanda para la transformación relacional y comunicativa joven-adulto en el sistema escolar.

Por este último punto, creo que los colectivos construyeron una resistencia creativa que superó la visibilización de las violencias y la alianza solidaria y afectiva entre las personas jóvenes; lo que inician es algo mucho más complejo en términos sociales que desclasificar los horrores del patriarcado en medio de dinámicas adultocéntricas: empiezan un proceso de formación en temas de género, patriarcado y feminismos que les permiten aprender y enseñar; que les permite anunciar una alternativa al sistema sexo-género. Es justamente el segundo ámbito categorial que denomino resistencia creativa el que da cuenta del proceso de formación y autoformación a través de experiencias de aprendizaje horizontal en sintonía con la pedagogía crítica. Este paso que alude a la formación es lo que remito en el siguiente capítulo.

Capítulo 6

Resistencia creativa

Dicen crisis. Decimos revolución.
Paul Preciado.¹⁹

Los colectivos de activismo sexopolítico abrieron una discusión en el contexto de cada liceo sobre una necesaria reconfiguración cultural de género y sexualidades cuyo enfoque o sentido formativo fue el respeto por la diversidad y por la disidencia sexual, sobre el derecho a la identidad más allá de la norma cultural del sistema sexo-género patriarcal, binario y heterocentrado. A esta reconfiguración la denominé “resistencia” porque implica la capacidad de agencia de las personas jóvenes activistas frente a un sistema que se presenta como uniforme y hegemónico en el tema de la formación adultocéntrica en la educación formal y en el régimen patriarcal. Tal sistema subordina u oprime aquellas identidades y expresiones que no calzan con el mandato cultural tradicional.

Esta realidad social es palpable nítidamente en la reproducción que la educación formal hace en la convivencia y en el currículo de los liceos públicos y, por ello, los colectivos de activismo sexopolítico la enfrentan desde las denuncias primero y, posteriormente, desde acciones y estrategias de formación. Las acciones de formación y autoformación anuncian una alternativa. Claro está que las acciones y discursos de jóvenes activistas no solo operaron respecto de cuestiones “prácticas y contingentes” como gestionar las denuncias con las autoridades sobre injusticias o discriminaciones en el liceo; se trataba, además, de formar y autoformarse en estudios de género y feminismos.

Desde los discursos juveniles activistas surgieron como referentes teóricos algunos nombres de intelectuales como Paul Preciado, Judith Butler, Pedro Lemebel y Leonor Silvestri cuyas autorías ofrecieron, para las personas jóvenes activistas, una lectura sobre el género que pareciera que intuían como próxima, como parte de una experiencia vital concreta y en absoluta

¹⁹ Filósofo trans y activista. Un departamento en Urano (2019).

incongruencia con aquello que el sistema social cultural amplio y el propio del mundo escolar no tenía a la vista en su institucionalidad formadora.

La resistencia creativa dio lugar a muchas experiencias formativas del activismo sexopolítico, por ello, presento a continuación dos experiencias etnográficas en la línea de la formación y autoformación activista que son fruto de la observación participante en el Festival Contracultural sobre Educación No Sexista y en un taller para docentes sobre derechos sexuales y reproductivos de las personas jóvenes.

6.1.-El Festival como experiencia para la (auto) formación

A comienzos de abril de 2018 supe del Festival Contracultural por la educación no sexista. Me informé de la actividad por Facebook, específicamente, a través de los colectivos de estudiantes secundarios/as que invitaban al evento para los días 14 y 15 de abril. El día 14 era día sábado y a eso del medio día salí de mi casa en dirección al norte de la capital. Caminé por Avenida Recoleta en dirección al liceo municipal científico humanista y de mujeres que fue la sede del Festival.

Llegué a la esquina del liceo y distinguí algunas personas jóvenes conversando en la entrada. Iba con algo de nerviosismo porque suponía que sería la única adulta entrando ahí y que aquello generaría dudas o tal vez desconfianzas en las personas jóvenes. Por algún tiempo, en medio de la investigación, a menudo sentí algo así cuando asistía a las actividades de los colectivos o jóvenes que organizaban actos o conversatorios sobre sexualidades y escuela. Las críticas a la escuela o a la educación formal eran y son constantes y, como profesora soy parte de ella, seguramente, aquello explicaba mis iniciales aprehensiones.

Finalmente, más allá de las dudas y la sensación de ser una especie de “infiltrada”, ingresé al liceo y me dio la bienvenida con una amplia sonrisa un joven de 16 años; me preguntó si venía al Festival y, al contestarle afirmativamente, me sonrió aún más y me invitó a registrarme en una hoja con columnas que identificaban nombre, correo y teléfono. Luego me indicó que por seguridad debía mostrarle qué llevaba en el bolso. Lo hizo disculpándose por tener que mirar mis cosas. “Un joven fiscalizando a una adulta”, pensé. “Un estudiante fiscalizando a una profesora”, insistí mentalmente. En tal episodio real y mental, ya se formulaban las primeras

notas de mi etnografía del campo: roles transformados en el paisaje activista juvenil. Le contesté que no se preocupara, que estaba bien. Al ingresar consulté al joven que me recibió si podía tomar fotografías del Festival y me respondió afirmativamente. Desde ese minuto me sentí más tranquila, además distinguí que en el patio central se encontraba uno de los jóvenes del colectivo con el que ya había conversado en dos ocasiones anteriores. “Que bien que vine” pensé. Meses después ese joven sería uno de mis primeros entrevistados, junto al colectivo de género y masculinidades en un emblemático liceo capitalino para hombres.

Al entrar por el pasillo central de acceso al liceo me fui encontrando con dos stands de ventas de masas y dulces caseros, veganos y vegetarianos, también con un stand de productos de cosmética natural que ofrecía aceites, labiales, tinturas madres. Había además un puesto de la editorial Quimantú, otro de serigrafía. Al final de este pasillo me saludé con Cev, periodista y profesor de la Universidad de Chile que trabajaba en una organización internacional sobre derechos humanos. Conversamos un poco, pero lo interrumpió una de las vendedoras de la Quimantú. Volvimos a conversar unos minutos acerca de la organización del Festival y nos separamos cuando algunos jóvenes lo llamaban; se apreciaba que Cev apoyaba la organización del evento.

Quedé sola y me fijé en el cartel que colgaba del segundo piso de uno de los pabellones del liceo y que fue instalado por el colectivo inter/escolar. El cartel decía: “Ni sumisa, ni heteronormada, no más estudiantes lesbianas, putas y trans, marginadas”. Este cartel colgaba del pabellón central que servía de marco al escenario montado en el patio de cemento. El escenario no se formaba con tarimas, sino que en el suelo pavimentado y cubierto irregularmente por cerámica. Se distinguía que era un escenario porque había micrófonos, una batería, una guitarra, parlantes y equipos de amplificación.

Registré fotografías de ese espacio y del cartel. Me encontré con Z, un joven activista ya conocido, me saludó cariñosamente. Me informó que habría un taller a las 17:00 horas, que sería positivo que me sumase. Conversamos sobre lo bueno de encontrarnos y le consulté por su liceo, si seguía estudiando allí, pues anteriormente me contó que no estaba muy conforme. Su liceo era para hombres y muy tradicional. Z relata que repitió el tercero medio y que decidió estudiar a un instituto “dos por uno”. Z entonces con diecisiete años, delgado, pelo largo negro

y tez clara llevaba maquillado el párpado inferior de sus ojos con un color cobrizo brillante, sonría al conversar mostrando, además, modales y gestos amables, era una persona cariñosa. En medio de nuestro encuentro otros jóvenes se acercaron para decirle que ya había llegado la cantautora, que había que empezar.

Aproveché esa nueva soledad para registrar más fotos y recorrer el patio-festival saludando a algunas personas jóvenes que eran unas veinte, repartidas por el espacio, conversaban, reían. Esto pasaba alrededor de las 16:00 horas y entonces distinguí a Je, otro joven activista que conocí en la presentación de un libro en noviembre. Je vestía un “traje de festival”: un vestido naranja de satín con aplicaciones de lentejuelas, una cabellera-peluca negra, larga y ondulada, maquillaje en su rostro que resaltaba sus ojos pardos y sus gruesos labios teñidos de color “rojo italiano”. No logré saludarle de manera inmediata porque conversaba con otras personas jóvenes y ya empezaba la tocata con una joven cantautora. Los/as jóvenes se sentaron en el suelo de la cancha para escuchar a la muchacha que cantaba y tocaba una guitarra coloreada en celeste y rosado, acompañada de un bongó que percutía un joven acompañante. Me senté atrás de las personas jóvenes como parte del público. Las letras de las canciones de la cantante referían a la naturaleza, a la niñez, al amor, y la voz de la joven sonaba dulce. Distinguí que nos agradó a todos/as el espectáculo. A mí me recordó, en ese momento, al estilo musical del cantautor nacional Manuel García.

Efectivamente, era la adulta del lugar junto a Cev y, más tarde, junto a Lu que llegó una media hora después que yo. Lu es licenciado en Filosofía y como parte de una organización internacional al igual que Cev apoyaba a los/as jóvenes de distintos liceos públicos a través de capacitaciones en derechos humanos, sexuales y reproductivos. Impartió –en escuelas y liceos, a jóvenes y adultos- capacitación específica de la normativa legal en Chile frente al acoso u hostigamiento por identidad y/o expresión de género en el marco de un proyecto que patrocina su organización.

A Lu le contacté en noviembre como informante clave para mi investigación por sus vínculos y experiencias con algunos colectivos de activismo sexopolítico. Conversamos en una de las salas del primer piso detrás del escenario del evento. Me puso al corriente del trabajo que hacía en los colegios y liceos; los problemas más frecuentes de vulneración de derechos de niños,

niñas y jóvenes de parte de los mundos adultos, principalmente desde directivos de los liceos y escuelas. El tema de la expresión de género era, en su percepción, el más común en la vulneración de derechos, es decir, cómo las autoridades de los establecimientos hostigaban a jóvenes porque vestían o se maquillaban conforme a un estilo que no se correspondía con el sexo asignado.

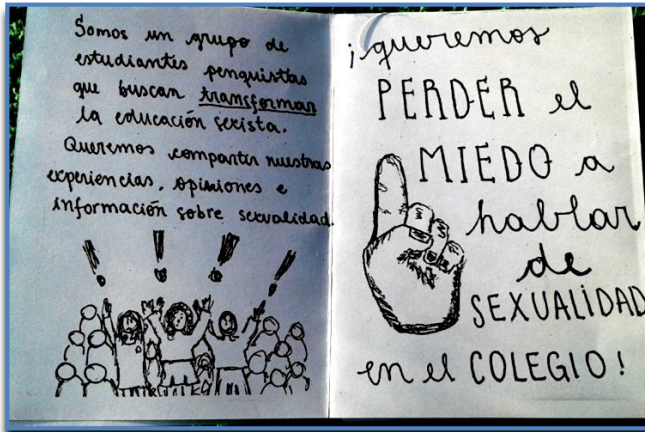
No pasa mucho tiempo en mi investigación cuando escucho de las personas jóvenes activistas ese tipo de asuntos sobre las autoridades y docentes de sus liceos. Le cuento a Lu las ideas que he esbozado y conversamos sobre ello, sobre adultocentrismo y sobre los colectivos de jóvenes que conoce en Santiago y regiones.

Al cabo de treinta minutos de conversación salimos de la sala y conversamos con Z y con dos jóvenes, L (mujer) y D (hombre), de un colectivo inter-escolar de Concepción que ofrecían informativos sobre su organización. Ambos cursaban cuarto y tercero medio respectivamente en un colegio privado en Concepción. Formaban un colectivo de unos quince estudiantes de distintos liceos y colegios y se reunían en la Biblioteca de un centro comercial de la ciudad. Su colectivo surgió después de las capacitaciones con la organización de Lu.

Les hice algunas preguntas sobre su organización y me contaron que se reunían frecuentemente. Ofrecían sobre una mesa distintos trípticos informativos y/o de denuncia que realizan como colectivo. Comparto información sobre estos folletos informativos, pues representan fielmente las denuncias y demandas de los colectivos de activismo sexopolítico de estudiantes secundarios en los liceos. Y aunque, en esta muestra se trata de material de un colectivo inter-escolar de región ilustran el sentido de la lucha activista que se replicó en varios contextos liceanos.

Fotografía N° 6 Folleto educativo.

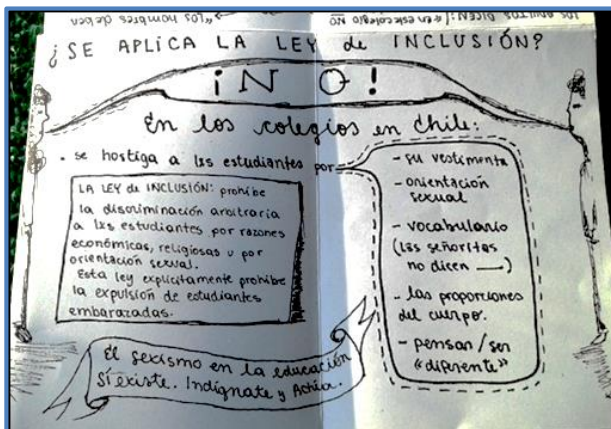
Lo que se lee en el folleto.



Somos un grupo de estudiantes penquista que buscan transformar la educación no sexista. Queremos compartir nuestras experiencias, opiniones e información sobre sexualidad.

Fotografía N° 7 Folleto educativo

Lo que se lee en el folleto.



¿Se aplica la ley de inclusión?
¡NO!

- En los colegios en Chile:
- Se hostiga a lxs estudiantes por su vestimenta, orientación sexual, vocabulario (las señoritas no dicen ---)

Las proporciones del cuerpo.
Pensar/ser "diferente".

La ley de INCLUSIÓN: prohíbe la discriminación arbitraria a los estudiantes por razones económicas, religiosas o por orientación sexual. Esta ley explícitamente prohíbe la expulsión de estudiantes embarazadas.

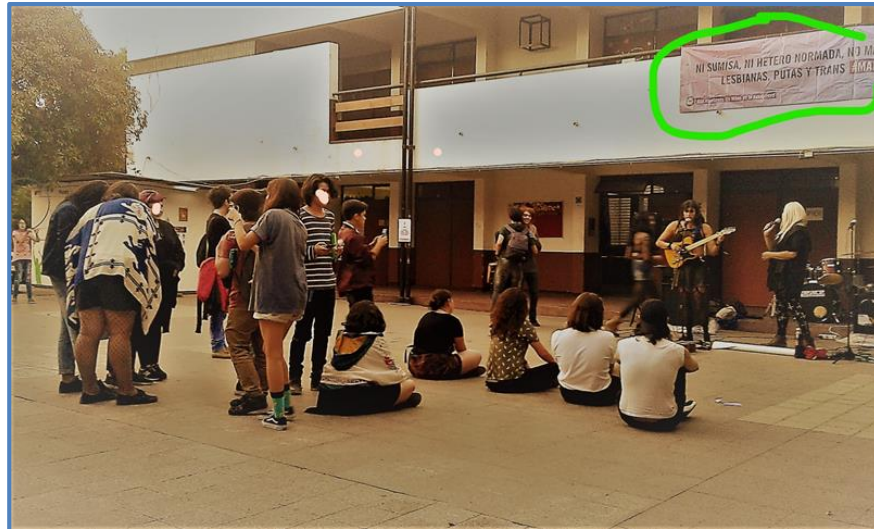
El sexismo en la educación sí existe. Indignate y actúa.

A eso de las 17:30 horas se realizó un conversatorio. Las/os participantes se agruparon en forma circular sentados en el suelo en el patio central. Había una pareja de jóvenes (mujer y hombre) que moderaba y se congregaron junto a ellos alrededor de quince personas jóvenes. Z está entre ellos y ellas.

Había varios jóvenes cuya expresión de género expresaba estilos, indumentarias y accesorios tipificados tradicionalmente como femeninos aunque a simple vista tales jóvenes se asemejaban a una clasificación sexo-genérica atribuible a “hombres”. Las mujeres jóvenes vestían de manera tradicional a su género y al contexto urbano-alternativo: cabello de colores, zapatillas y vestidos cortos sobre calzas o medias oscuras rotas. En ese juego de vestir de manera híbrida en el caso de quienes podría asignarse culturalmente el género masculino, había un juego visual correspondiente con una indumentaria típicamente femenina o bien aludía a un estilo “neutro”; en suma, a un movimiento de límites de los estereotipos del sistema sexo-genérico en el campo sexual del cuerpo.

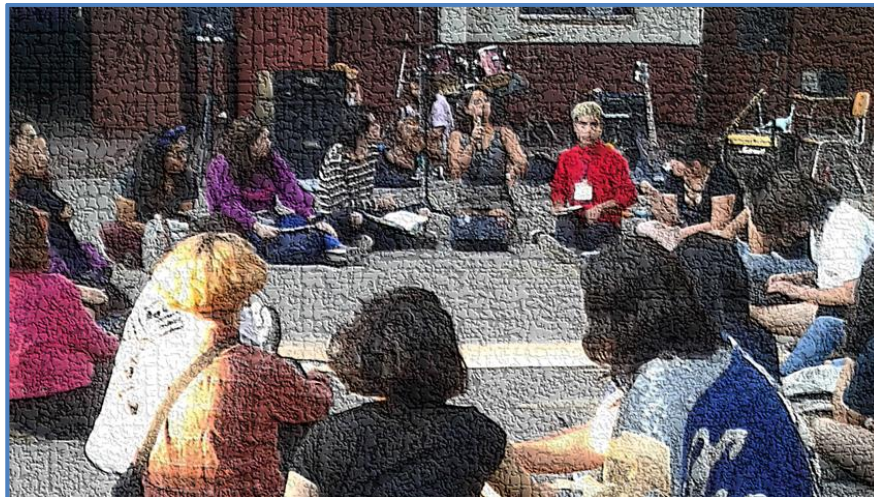
Comparto, en la siguiente página un par de fotografías que registré del Festival que ilustran algunos de los episodios que he ido narrando hasta aquí. Ciertamente, por el uso de la imagen en menores de edad trabajé con algunas herramientas de edición para anonimizar sus identidades.

Fotografía N° 8. Escenario y grupo musical.



Ni sumisa, ni hetenormada, no más lesbianas, putas y tras, marginadas.

Fotografía N° 9 Conversatorio.



Pasé varios minutos observando a esos jóvenes hombres con pelo largo suelto, labios maquillados y ojos delineados; reflexioné entonces en la tensión que su apariencia le generaría a la norma masculina en la expresión de género. Imaginé decenas de expresiones ofensivas al

respecto dichas en mis círculos sociales y de la docencia. ¿Qué representaban esos cuerpos para esas expresiones sexistas, naturalizadas y legitimadas en nuestro trato cotidiano? Esos cuerpos representaban esa ruptura que choca con los estándares de género y tensiona las perspectivas conservadoras de ese trato cotidiano en cada lugar, en liceos y calles. La visibilidad de la ruptura con el modelo de expresión de lo masculino desde el cuerpo juvenil y su vestimenta subversiva del estereotipo genera para muchas personas, jóvenes y personas adultas, cierta incomodidad o molestia, aunque se simule solo extrañeza.

En muchos casos, aquellos jóvenes son agredidos verbal y físicamente vulnerando sus derechos de identidad y afectando su vida cotidiana en los liceos. Otras muchas veces sus vidas son apagadas por la ignorancia y/o la crueldad que les ahoga en sangre.

En fin, ubicada tras el círculo que formaban las personas jóvenes, no distinguía claramente la conversación, pero sí entendía que se trataba del uso del uniforme en los liceos. Participaban varias personas jóvenes solicitando la palabra, se escuchaban, comentaban entre sí, reían ante algún comentario. El grupo dialogaba en una conversación que les motivaba absolutamente, narrando experiencias propias.

Por lo que observé entonces y lo que registré en otras oportunidades con jóvenes activistas, la actividad principal de las organizaciones de este tipo, que reivindicaban una educación no sexista, consistía en conversatorios o talleres entre jóvenes, radicaba allí su propósito autoformativo: se presentaban temas y se compartían experiencias, algunas de ellas eran testimonios en primera persona sobre discriminación por causas orientación o expresión de género. Los relatos vivenciales y los análisis de los mismos se escuchaban en un círculo de cuidado. Todo ello en un formato de escucha activa, en intimidad y solidaridad en ese encuentro circular de conversación.

La conversación con Je se produce pasadas las 18:30 horas la tarde. Estaba solo y lo saludé mientras me acercaba. Je era hombre según su identidad legal. Me reconoció y me dio un beso en la mejilla presionando firmemente sus labios en uno de mis pómulos, me causó alegría aquel gesto; Je me reconoció como “la profe” porque nos conocimos cuando asistí a un taller con jóvenes sobre género y derechos sexuales. Nos sentamos en una tarima frente al patio central del evento y le conté que seguía interesada en los colectivos, que quería estudiar sus formas de

trabajo y entonces me ofreció ayuda con contactos. Acepté y agradecí de inmediato su ayuda. Je fue una de las personas que me vinculó a otras jóvenes activistas.

En medio de la conversación Je se definió como feminista y ateo. Sentado a mi lado, repasó su niñez mientras yo disfrutaba la tersura de su piel y la perfección milimétrica de su maquillaje. ¿Ese maquillaje solo era para mujeres como yo? Es decir, ¿para mujeres cisgénero²⁰? Ciertamente, Je imponía con su apariencia un no rotundo. A Je los colores y las líneas le dibujaban belleza en su rostro. Una belleza “femenina” que conspiraba contraculturalmente en un rostro “masculino”.

El relato de Je fue algo así como un viaje por su niñez, por sus juegos con las muñecas Barbie y a las escondidas que le jugaba a su mamá porque ella se las quitaba y lo retaba. Paulatinamente, su madre fue aceptando que era “distinta”, me dijo. Resaltó que su abuela materna siempre le dejó ser quien quería ser y cuando yo le pregunté cómo lo identificaba su familia, si como “niño” o “niña”, me dijo que no creía en esas clasificaciones, que no eran necesarias. Frente a su respuesta sentí un puñal de fuego que masacró mi sistema binario interno, una estocada tan fina que desde entonces empezó en mi misma un des-aprendizaje conceptual y experiencial personal de despatriarcalización.

En rigor, la organización activista juvenil se dirigía justamente hacia la deconstrucción de ese orden social clasificatorio de acuerdo a un sexo-género asignado. Prueba de ello es que cada vez que Je u otras personas jóvenes se referían a sus semejantes les señalaban como “les chiques” o “les cabres”, evitando el masculino y el femenino al referirse a las personas; no obstante, muchas personas jóvenes en este festival y en los colectivos usaban para sí mismos/as el pronombre o el artículo femenino, debido a una reivindicación feminista explicitada en el lenguaje.

Je mencionó que su familia le ha permitido ser auténtica, es decir, ser como quiere ser, “como la Agrado”, me dice; “¿la cachai?” continua. Le respondo que sí, y al unísono parafraseamos juntas esa frase de Almodóvar en la voz del personaje de Agrado en el filme *Todo sobre mi Madre* (1999): “porque una es más auténtica cuando más se parece a lo que ha soñado de sí

²⁰ Cisgénero alude a una persona cuyo sexo o género asignado al nacer, se corresponde con la propia identificación que la persona siente de sí misma.

misma”. Nos entretenemos conversando sobre la película y la actriz que interpretó a una mujer trans.²¹

Llegó la hora del espectáculo, de la performance. Fue a eso de las 19:30 horas, ya empezaba a oscurecer en el otoño santiaguino. El show lo protagonizó un cuarteto de transformistas adultas, vestidas de negro, con indumentaria “dark” (minifaldas y botas de cuero negro), se anunciaron ellas mismas e invitaron a su show. Las personas jóvenes se fueron sentando en el suelo. El número de asistentes aumentó durante la tarde. Se congregó un público aproximado de 50 jóvenes. Las transformistas interpretaron sus versiones de canciones de Cecilia, cantante chilena de la Nueva Ola y de Chavela Vargas, cantautora mexicana, ambas figuras de la música popular han sido iconos del mundo LGTBI en Chile.

Las versiones de las canciones incluían consignas de denuncia del acoso y la violencia social, poblacional y escolar contra personas gays, lesbianas, trans. Las artistas explicitaban las frases de burla que recibe la disidencia sexual, las frases de homofobia hacia “maricones”, hacia quienes “se creen mujer”, “los pobrecitos amanerados a quienes hay que pegarles”, cantaban. Las canciones fueron interpretadas por tres personas de la banda y una cuarta apareció en el escenario desplegando un rollo de papel blanco y ancho que deslizaba como instalando una alfombra de pasillo mientras gateaba por el camino que se armaba con el papel blanco. Bebía de una botella un líquido rojo y lo lanzaba sobre el papel-alfombra como si desde su boca fluyera sangre que invadía ese camino y alcanzaba también al público. Las personas jóvenes que estaban más cerca de ella se retiraron hacia atrás mientras registraban la performance con sus teléfonos celulares. Hice lo mismo con mi teléfono.

La performance que presenciamos nos sobrecogió, el líquido rojo efectivamente se convertía en sangre para nuestros ojos, mientras una de las compañeras de la banda mencionaba los nombres de personas trans y lesbianas asesinadas en distintos momentos y lugares de Chile en los últimos años; cada mención de nombre se acompañaba con una fotografía de la persona aludida que mostraba al público otra compañera del grupo. La atmosfera era íntima, todas las

²¹ La “Agrado” es una mujer trans de la película “Todo sobre mi Madre” (1999) de Pedro Almodóvar y es interpretada por Antonia San Juan, actriz española. El contexto de la frase es un monólogo del personaje en el cual va describiendo las intervenciones que ha hecho a su cuerpo “masculino” para ser una auténtica “mujer”.

personas estábamos muy atentas al espectáculo, entre asombro y aflicción, había una mezcla de emociones, de poesía, de teatro y de dolor; se conjugaba lo grotesco de un cuerpo “envuelto en sangre” revolcándose en el suelo con la emoción por la violencia que dejaba al descubierto. Pensé entonces en Pedro Lemebel y sus intervenciones apocalípticas para el código heteronormativo expuestas incluso días antes de su muerte como se constata en el documental “Lemebel” de Joanna Raposi (2019).

A las 20:00 horas la presentación terminó. Me despidió de Za y de Lu que permanecían a mi lado y dejé el Festival.

Cuando evoco este recuerdo del Festival Contracultural por una Educación No Sexista, pienso en las salidas o fugas de la dominación patriarcal. La lucha activista de los colectivos de activismo sexopolítico tuvo un interés que superaba las denuncias o que la conjugaba con una nueva educación.

El Festival fue una mezcla de acciones de ruptura y de creación. Hay una ruptura que los colectivos de activismo sexopolítico sostuvieron con la tradición que ha violentado sus cuerpos juveniles, una tradición patriarcal y adultocéntrica que ha subordinado sus existencias por ser jóvenes, mujeres, disidencias sexuales. El Festival puso en evidencia estas salidas a las matrices de dominación, en primer lugar, visibilizando las continuas expresiones de violencias y, en segundo lugar, abriendo un espacio de encuentro muy semejante al espacio afectivo que logra el colectivo de activismo sexopolítico. El Festival y el trayecto programado de los colectivos fueron encuentros humanos de autocuidado y autoaprendizaje para hacer frente a la cultura patriarcal y adultocéntrica.

Entiendo que en estos encuentros no había posibilidad de sugerir o impulsar una transformación colectiva incluso más allá del propio grupo si no es mostrando como primera acción política, el horror. El horror para la dignidad humana que consiste no solo en la vulneración de los derechos más elementales como la vida y la identidad, sino en el horror que se recrudece en el silencio cómplice y cómodo de la sociedad frente al maltrato por la expresión de género, la orientación y la identidad. ¿Por qué ocurre? ¿Por qué en un liceo se normaliza que la risa y el ademán de una persona joven es motivo de burla? ¿Por qué un profesor trata de *gatita* a una

muchacha sexualizando una relación de formación? ¿Y aunque fueran semejantes en edad y roles, por qué sexualizar a una mujer, a su cuerpo, a su gesto, a su existencia?

Sin duda el análisis de esta experiencia produce algunos elementos nuevos entre la contestación juvenil activista y el patriarcado, una contestación que genera un marco semántico nuevo que subvierte la clasificación patriarcal y heterocentrada.

Una primera cuestión está en la línea de los derechos humanos. Si bien es cierto, la referencia a ellos desde jóvenes activistas fue un hecho, entiendo que su propuesta política superó el llamado al respetarlos para las disidencias, jóvenes y mujeres, sino que además discutió una cuestión estructural social y política más profunda y crítica que refiere a códigos de la clasificación sexual en el sistema sexo-género heterocentrada, cuestión que teóricamente he desarrollado en el capítulo uno, apartado cinco como la pedagogía queer o trasgresora que subvierte la clasificación normalizante. No se trata entonces de una concepción liberal de la igualdad de identidades y de los derechos individuales, sino de la despatriarcalización como nuevo horizonte de sentido (Galindo, 2018).

Los colectivos de activismo sexopolítico insinúan en sus acciones y reclamos el derecho a la ambigüedad de identidad sexual, esto significa que desde la denuncia y la reflexión compartidas entre semejantes se puso en cuestión el sistema sexo-género hegemónico. Por ejemplo, en el Festival como encuentro social de resistencia creativa se subvirtió tal sistema desde modos de actuación o de performatividad concretos como la vestimenta personal y la representación artística de un colectivo musical disidente que evidenció la violencia hacia la disidencia sexual. En suma, los colectivos de activismo sexopolítico legitimaron expresiones que mostraban, por una parte, una manera de ser y de vivir no binaria desde la corporalidad y, por otra, las violencias que sufren quienes no clasifican en lo binario, es decir, lo masculino y lo femenino, mujer y hombre, como ocurre con el relato musical del Festival.

Específicamente, si volvemos al Festival contracultural y recordamos la indumentaria femenina de Je y el maquillaje de Z, ambas personas jóvenes desafían el modelo de actuación de la masculinidad modelo. ¿Pero anhelan ser mujeres? En rigor, algunas de las personas como Je no quieren clasificaciones. ¿Son necesarias?, ¿Para cada cual? o ¿Para un sistema político, jurídico y económico? ¿Podría ser viable un registro o documento de identidad sin género?

Como Je muchas personas jóvenes no pretenden representarse con lo masculino, ni con lo femenino, o fluidamente ambos en un mosaico identitario del código binario. En el caso de Je y Z, su apariencia dejaba a la vista que serían clasificados en los marcos culturales tradicionales como “hombres”, pero usaban (y usan) indumentaria o accesorios atribuidos social y culturalmente a las mujeres. Su expresión de género era una mezcla confusa para los lentes de la heteronorma; su expresión, su rebelión política íntima resiste la clasificación y en ello huye del sistema patriarcal. Podría pensarse que promueven el derecho a la deconstrucción heteronormativa desde la corporización de la ambigüedad. ¿Podrían desaparecer esos lentes heterocentros y binarios con los cuales serían mirados Je y Z fuera del Festival?

Por ello, Monique Wittig (2006) me resuena mucho cuando señala que el sistema heterosexual clasifica y define de tal modo que la tarea histórica consiste en desmontarlo desde una base definitoria en doble sentido: una definición de la opresión y el desmontaje de la verdad “eterna” de la definición hombre y mujer:

“Es nuestra tarea histórica, y sólo nuestra, definir en términos materialistas lo que llamamos opresión, analizar a las mujeres como clase, lo que equivale a decir que la categoría «mujer» y la categoría «hombre», son categorías políticas y económicas y que, por tanto, no son eternas. Nuestra lucha intenta hacer desaparecer a los hombres como clase, no con un genocidio, sino con una lucha política. Cuando la clase de los «hombres» haya desaparecido, las mujeres como clase desaparecerán también, porque no habrá esclavos sin amos”. (Wittig, 2006, p. 38)

Ahora bien, el encuentro que organizan jóvenes de distintos colectivos se gestaba desde una apertura horizontal para la acción política juvenil, puesto que existía coordinación de distintos colectivos para gestionar con apoyo de algunas personas adultas un espacio de reflexión sobre una nueva educación que legitime “el derecho a ser” en su más significativa expresión como derecho humano. En este punto, podría pensarse en el carácter reflexivo, íntimo, circular del encuentro conversacional como expresión de la horizontalidad de los lazos y de la solidaridad juvenil en torno a la narración de sus experiencias y de la búsqueda del cambio en la educación

formal, una acción gestada desde la autonomía, el deseo de saber, el vínculo con la experiencia real y el aprendizaje desde la horizontalidad.

6.2.- Aprendiendo con jóvenes activistas: la experiencia del taller sobre educación sexual

Una experiencia semejante al Festival contracultural que tuve oportunidad de vivir como trabajo etnográfico fueron los talleres realizados por jóvenes activistas para personas adultas.

En uno de ellos participé como una persona más que se integraba para aprender sobre género y sexualidades, acompañada de otras personas adultas y docentes. Fue un taller facilitado por jóvenes escolares de diversos liceos y colegios cuyo colectivo era patrocinado por una organización no gubernamental (ONG) internacional.

Asistí a una casa-oficina en Providencia, sede de la organización patrocinante que había contactado hace algunos meses como informantes claves de mi investigación.

Otras dos actividades en que hice también observación etnográfica corresponden a dos talleres sobre derechos sexuales y reproductivos monitoreados o guiados por activistas secundarios de dos colectivos juveniles que llamaré RES y EMI. Ambas instancias corresponden a talleres donde jóvenes exponen a otros jóvenes y a docentes en ejercicio una reflexión sobre educación sexual, leyes y derechos asociados con los derechos sexuales y reproductivos.

RES y EMI son colectivos de activismo sexopolítico que operan en cuatro regiones del país en localidades urbanas y rurales del norte y sur de Chile.

La edad de las personas jóvenes fluctuaba entre los catorce y diecinueve años de edad y cursaban estudios en liceos públicos, particulares subvencionados y privados. Si bien no hacen parte de la muestra de mi investigación como totalidad, si lo hace el colectivo de la capital que no tiene adscripción en un liceo público específico de la muestra de mi investigación, pero congregaba a estudiantes secundarios que también participaron en sus colectivos del liceo y llegué a este colectivo inter-escolar mediante ellos.

Por consiguiente, me pareció importante incluir este trabajo etnográfico en la investigación ya que da cuenta de una proyección bidireccional del trabajo activista juvenil, pues algunas personas jóvenes de liceos públicos se suman además de sus colectivos locales a este colectivo inter-escolar accediendo a otro espacio de socialización activista y militante en temas de

sexualidades y género, apoyados además por personas adultas vinculadas a la promoción y defensa de los derechos humanos.

Estos talleres fueron dirigidos a personas adultas, el primero de ellos a profesores y profesoras de liceos; el segundo, fue un taller de difusión de sus actividades a madres y padres y una ceremonia de certificación como activista en derechos humanos, sexuales y reproductivos a profesores que participamos del taller anterior.

El taller dirigido a profesores y profesoras se realizó el día 30 de mayo de 2018 y asistí como profesora invitada luego de contactarme con una persona adulta de la organización. Fuimos en total 10 profesores. La jornada se desarrolló entre las 10:00 y las 17:00 horas, incluyó colaciones en recreos breves y un almuerzo financiado por la ONG patrocinante. Participé de las actividades que dirigieron las personas jóvenes, hice notas de campo y registro fotográfico. En la oportunidad también sostuve conversación con jóvenes estudiantes respecto de los intereses de mi investigación y la viabilidad de acceder a las organizaciones activistas en sus liceos. En estos encuentros, tanto jóvenes como la organización adulta patrocinante, fueron informados de mi investigación y dispusieron su colaboración.

En lo que sigue describiré la experiencia en el taller con activistas en que aprendí con ellos y ellas.

El clima de trabajo de taller que dirigían jóvenes estudiantes de estos dos colectivos invitaba a la interacción a través de una conversación y de preguntas sobre conocimientos de educación sexual y género, esta interacción la moderaban las personas jóvenes utilizando distintas técnicas de trabajo grupal o juegos descritos como la *telaraña*, *las cuatro esquinas* y *la galleta de jengibre*. Explicaré cada uno de ellos más adelante.

Todas las actividades desde el saludo y la presentación inicial se realizaron en un formato de distribución circular de las personas participantes, tanto de pie como sentadas. En todas ellas, el motor central fue una pregunta respecto de la cual se conversaba y/o se informaba según el objetivo de la actividad, en este último punto, residía el carácter educativo de los encuentros, pues se presentaban los contenidos relativos a género y sexualidades como aquellas normativas

que regulan los derechos de las personas independiente su (no) identificación en el sistema sexo-género sociocultural imperante.²²

Una primera actividad consistió en la presentación de las personas participantes a través de tres preguntas sobre nombre, actividad(es) preferida(s) y definición de los conceptos de *sexo* y *género*. En esa presentación cada persona, en este caso, cada docente fue lanzando un ovillo de la lana a otra persona luego de responder las 3 interrogantes. En la presentación participó un adulto de la ONG y un joven activista. En este caso ambos eran hombres. Luego nos desenredamos lanzando el ovillo en el orden inverso. Tal cosa fue simpática por el enredo o el desenredo que provocó ir deshaciendo la telaraña. Nos reímos, apareció la confianza.

En la actividad de la *galleta de jengibre*, a cada docente participante se le entregó un concepto en un papel post it de colores distintos y la indicación consistía en ubicar ese concepto en la galleta de jengibre (figura símil humana dibujada en un pliego papel kraf y pegada en un panel) que distinguía a cuatro dimensiones de la sexualidad: *orientación sexual*, *sexo biológico*, *identidad de género* y *expresión de género*. Las personas jóvenes corregían o perfeccionaban la clasificación que íbamos haciendo las personas adultas de los conceptos de *queer*, *cisgénero*, *transexual*, *pansexual*, *sapiens sexual*, entre otros, en el dibujo y conforme a las cuatro dimensiones de la sexualidad dispuestas.

La actividad de la *galleta de jengibre* la dirigían dos jóvenes (hombres) de 17 años, Mat y Paty, ambos cursan cuarto medio en dos liceos públicos. Paty usaba el diminutivo femenino de su nombre masculino porque afirmaba que la clásica expresión de género masculina no le acomodaba y en su preferencia asumía cierto estilo y accesorios estereotipados de lo femenino como un pendiente en forma de corazón que lucía en su lóbulo derecho. Mat también desafiaba al estereotipo masculino delineando y maquillando sus cejas. Lo demás respecto a sus indumentarias se ajustaba a la prescripción cultural sobre expresión de género que se aplica para quienes han sido clasificados como *hombres* o *masculinos* en el sistema sexo-género heterocentrado.

²² Algunas de estas normativas son la ley 20.609 conocida como “Ley Zamudio”, la ley sobre planes de educación sexual en los establecimientos educativos, convenciones y tratados internacionales.

En el transcurso de la actividad de la *galleta de jengibre* se enfatizó que recurriéramos a nuestra formación o a nuestra biografía para ir explicando lo que sabemos y las dudas que tenemos respecto de las sexualidades y el género. Los jóvenes son, en la ocasión, los profesores de la jornada: entregaban las instrucciones de trabajo, hacían preguntas, llamaban al silencio cuando algunas personas participantes conversan o alguien interrumpía, explicaban los conceptos, marcaban los tiempos. Nos dirigían muy amablemente eso sí, con un tono paciente o comprensivo.

Foto N° 9. Actividad taller: Galleta de Jengibre.



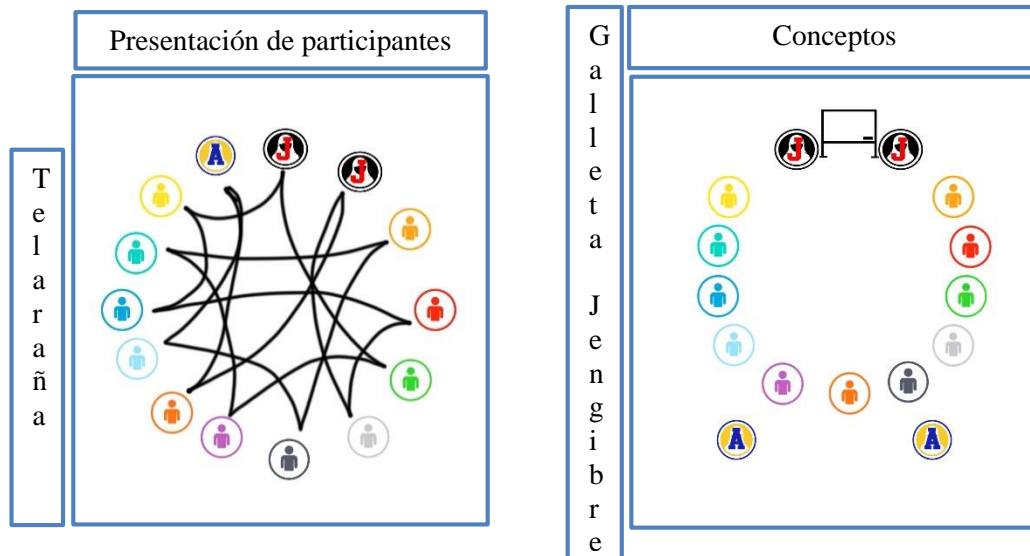
Una tercera actividad dirigida por jóvenes activistas se llamó *las 4 esquinas* y consistió en que en la sala se dispusieron 4 carteles en cada esquina, cada uno aludiendo a una frecuencia. Uno de los carteles decía *Siempre*, otro decía *Nunca*, un tercero *A veces* y el cuarto decía *Casi siempre*. La indicación fue que nos moviéramos por el espacio de manera relajada, caminando o bailando al ritmo de la música que habían dispuesto a todo volumen; sonó la banda indie pop chilena *Teleradio Donoso* con la canción “Siempre es viernes en mi corazón” y aunque estábamos a miércoles, sonó ideal. Aswanter (vocalista) hizo lo suyo como aporte musical en este juego-aprendizaje activista con jóvenes.

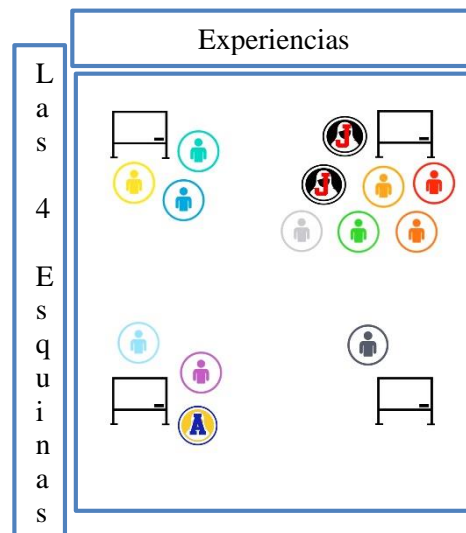
Cuando la música se detenía la dupla joven formulaba una pregunta asociada a las experiencias personales sobre machismo, violencia de género o discriminación. Por ejemplo, una de las

preguntas consultaba por la frecuencia en que hemos sido testigos de discriminación por la orientación sexual de una persona. Cada persona según su apreciación se ubicó en la esquina que le identificaba y la dupla fue revisando esas ubicaciones y consultando nuestras razones; se nos pidió que contáramos la experiencia a todo el grupo de participantes. De ese modo, la actividad pasó por unas seis preguntas y logró que las personas participantes comentáramos no solo nuestras respuestas, sino que complementáramos las de otras personas. Por cierto, sonaron distintas canciones, de estilo pop y pop rock en general, en inglés y español.

A modo de representación de los ámbitos de trabajo participativo elabore una gráfica que reproduce las posiciones de los participantes en las tres actividades según los ámbitos que representarían: generación de confianza, conocimiento o aprendizaje y experiencias de vida. Todo lo anterior desarrollado de manera poco tradicional respecto de las formas de interacción y posiciones en el sistema escolar, pues en este taller hubo cuerpos y roles en movimiento, personas jóvenes enseñando a personas adultas, estas últimas bailando con “música joven”, una hibridez de roles y un trazo de despatriarcalización en un taller en Santiago.

Gráfica N° 1 Formas de trabajo en taller con jóvenes activistas (J) y adultos/as-apoyo (A).





Hubo, sin embargo, una parte del taller que fue dirigida por dos personas adultas (hombres) de la organización internacional y que consistió en dos momentos. El primero, funcionó como acompañamiento de la actividad de la *galleta de jengibre*, en la cual colaboraron en la formulación de preguntas o contra-preguntas a las personas docentes participantes y, además, entregaron información sobre derechos humanos y derechos de niñas y niños.

El segundo momento se trató de un trabajo grupal entre docentes participantes sobre normativa nacional y tratados internacionales sobre derechos humanos, especificando leyes y convenios sobre derechos sexuales y reproductivos. Cada grupo formado aleatoriamente por tres o cuatro personas recibió un listado de las leyes y tratados sobre no discriminación por causa de género, sobre derechos de niños/as y la definición de los derechos sexuales y reproductivos como derechos humanos. El grupo debía leerlos y elaborar en conjunto un esquema o dibujo explicativo pensando en cómo explicaría esa información a jóvenes. Al finalizar el trabajo, cada grupo presentó a los otros grupos lo que había realizado generándose un intercambio de opiniones, ejemplos, relatos de casos o experiencias de la vida escolar asociadas a las presentaciones.

El sentido del taller consistió desde la explicación que nos dieron los adultos de la organización, en formar a personas adultas como activistas por los derechos humanos y, especialmente, en derechos sexuales y reproductivos para proveer en los mundos juveniles de los distintos contextos educativos de la información al respecto. Todo esto, en el entendido que las personas adultas (en cualquier rol y, especialmente, como docentes) de liceos públicos son personas garantes de derechos de niños, niñas y jóvenes. Se enfatizó que como profesores y profesoras debemos informar, orientar y supervisar que los derechos humanos en lo relativo a identidad, orientación, expresión de género y salud sexual se cumplan desde un enfoque formativo.

En tal sentido, los ámbitos para el trabajo formativo fueron la confianza, el conocimiento y la experiencia colectiva sobre género y sexualidades.

Cada ámbito se fue desplegando a lo largo del encuentro de manera metódica y paulatina hasta que los tres ámbitos se articularon en el sello del encuentro generando una sensación de bienestar social y subjetivo. En lo que sigue hago un análisis de estos ámbitos de manera diferenciada.

El **ámbito de la generación de confianza** fue un primer momento de conocimiento entre las personas que asistimos al taller y de presentación de los jóvenes activistas como monitores del trabajo y respecto de las actividades que han llevado a cabo en sus colectivos RES y EMI. La actividad de la telaraña nos dispuso a hacer una presentación lúdica y, al mismo tiempo, dibujó literalmente a través de la hebra de lana una red vincular horizontal que marcó en esa inicial actividad la forma de participación del encuentro/taller en toda la jornada.

El **ámbito del conocimiento** fue un ejercicio colectivo para el aprendizaje y el reforzamiento de conceptos sobre sexualidades y género. Funcionó como un espacio para dudas, para la formulación de pre conceptos, reconocimiento de la ignorancia en el tema, espacio para la pregunta hacia el círculo o hacia los jóvenes educadores. Este espacio para las personas adultas representa un espacio desconocido o muy poco presente en la interacción pedagógica tradicional con los mundos juveniles, pero en este contexto de taller fue posible porque quienes asistimos dispusimos una actitud de dejarnos enseñar. En rigor, si profesoras y profesores lo intentáramos por convicción, otra realidad sería posible en cuanto a las dinámicas relacionales entre personas jóvenes y adultas.

Me disfruté el espacio cuando vi a colegas sorprenderse con algunos conceptos, y preguntar, por ejemplo, qué es “cisgénero” con una legítima ignorancia expuesta con soltura y naturalidad, pues ya había confianza.

En principio y para efectos de estos talleres, pareciera ser que se había articulado una inversión de roles entre jóvenes y adultos/as. Sin embargo, en el clima horizontal con que enseñaron los jóvenes del taller no hubo confrontalidad en la explicación, pues propiciaron cuidadosamente una interacción mediatizada por un juego que era la *galleta de jengibre*. Pero además, el espacio se organizó de un modo no tradicional: los cuerpos se ubicaron en relación circular uno de otro, mirándose entre sí, mostrándose a otros cuerpos y observando el panel con la *galleta* y los conceptos. Estuvimos siempre de pie.

El **ámbito de la experiencia** se vinculó con lo biográfico-narrativo. En los distintos momentos del taller, especialmente en la actividad de la *galleta de jengibre* y en el juego de *las cuatro esquinas* nos invitaron a evaluar desde la propia experiencia algunas situaciones de la vida relacionadas con la identidad de género, con la orientación sexual y las relaciones e impresiones que se repiten en la sociedad sobre tales conceptos. Nos adentramos dónde y cómo se discrimina por causa de género o cómo se vive desinformadamente vulnerando derechos con cada omisión o maltrato. Cada una de las personas participantes hizo su relato en distintos momentos y a propósito de distintas interrogantes que fueron apareciendo en la jornada de seis horas.

En síntesis, estos ámbitos de trabajo participativo tienen como eje articulador de su implementación a la horizontalidad de las personas que conversan, aprenden y comprometen acciones para la formación en género y sexualidades en sus contextos educativos. Es el sentido explícito del activismo juvenil.

En el mundo de la pedagogía, Paulo Freire, educador brasileño es un referente latinoamericano clave para entender la acción pedagógica en clave relacional, esto es, desde la atención al encuentro humano y a las experiencias concretas de las personas como base para aprender de manera colectiva y situada, es decir, con la pertinencia biográfica e histórica de los sujetos que aprenden y enseñan, pues cada uno es parte de una dialéctica experiencial y ontológica: “1) Nadie educa a nadie; 2) nadie se educa solo; 3) que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.” (1971, pp 26).

Paulo Freire en su prolífica obra educadora tiene un texto que anima a reflexionar por qué y cómo nos hacemos educadores desde una perspectiva humanista y transformadora de la realidad; se trata del libro “La educación como práctica de la libertad” desde donde tomé la cita anterior. En ese texto, anterior a Pedagogía del Oprimido, su obra célebre, Freire explora y presenta las claves de una educación definida como un proceso de humanización mediatizado por el diálogo y la conciencia de sí. Coherente con la filosofía existencialista que inspira su reflexión pedagógica, Freire insiste en la importancia de no ver al otro como cosa o como medio, sino como un ser humano que busca la realización de su ser, que debe conseguir completitud, autenticidad y en ese proceso desarticular la domesticación derivada de la opresión en que yace sujetado histórica y culturalmente:

“...una educación es verdaderamente humanista si, en lugar de dar fuerza a los mitos con los cuales se pretende mantener al hombre deshumanizado, se esfuerza en el sentido de desvelamiento de la realidad. Desvelamiento en el cual el hombre vaya existenciando su real vocación, la de transformar la realidad.” (Freire, 1971:23).

La búsqueda de experiencias educativas críticas me ha permitido releer y repensar a Freire y conectarlo con educadoras feministas como Claudia Korol que, siguiendo el legado pedagógico del educador brasileño, lo actualiza desde la organización de las mujeres de izquierda, de mujeres trabajadoras, indígenas o inmigrantes construyendo sentidos para una pedagogía popular feminista, cuyas claves resisten, por un lado y, transforman, por otro, los mandatos patriarcales desde cuestiones metodológicas, contenidos y de relaciones en los colectivos o agrupaciones sociales:

“Aspiramos a ser partes de una pedagogía popular que tienda a desorganizar las relaciones de poder con un sentido subversivo revolucionario. Una pedagogía que parte de los cuerpos para pronunciar palabras, recuperando el valor de la subjetividad en la creación histórica, y criticando, una y otra vez, las certezas del punto de partida.” (Korol; 2007, pp 18).

6.3.- Autonomía juvenil y horizontalidad relacional.

Como he venido señalando en los apartados anteriores en este capítulo, la experiencia de formación juvenil en temas de género y sexualidades, cuestionando el régimen tradicional dio lugar a un sistema de formación sustentado en una educación horizontal entre semejantes y ligado a la performance y al juego. Una realidad que se deja ver en el relato etnográfico del Festival Contracultural y en el taller de jóvenes para personas adultas, pero que además se expresa en foros y jornadas de información y discusión programadas por los colectivos en distintos liceos.

El enfoque de estas actividades y de la experiencia de formación y autoformación que estimularon y potenciaron los colectivos de activismo sexopolítico entendió al aprendizaje como una experiencia de construcción colectiva del saber que se enriquece con otras personas compartiendo dudas y la propia narrativa personal de formación en género y sexualidades.

El aprendizaje es, ante todo, experiencia, muy semejante a los principios claves de la educación crítica de Paulo Freire.

En esa línea, se impulsó el hecho de aprender en un acompañamiento horizontal independiente de la posición generacional de las personas participantes. Se recurre como ejercicio a la historia de vida, a establecer vínculos conceptuales con experiencias cotidianas, estimular un espacio de confianza y afectividad entre las personas participantes para preguntar y reconocerse aprendiendo sobre una perspectiva de género respetuosa de la diversidad y la disidencia sexual. Hay en el propio ejercicio de la militancia de las personas jóvenes, un sí mismo que se abre al autoconocimiento y a la transformación personal que les permitió fundamentar su práctica política y su demanda transformadora para la vida social y la cultura, desde un enfoque formativo participativo y horizontal.

Su experiencia de conciencia frente a las violencias del patriarcado y el convencimiento de la lucha política y cultural les comprometió en la organización de los colectivos y, específicamente, en horas de trabajo, en organizarse para levantar itinerarios de actividades, solicitudes y encuentros con los mundos adultos del liceo e ir construyendo una agenda de género y sexualidades.

Ahora bien, las personas activistas enfrentaron distintos grados de tensión con sus familias respecto de los tiempos y los costos que supuso para sus estudios y su proyección académica la militancia en los colectivos de activismo sexopolítico. Las personas jóvenes hicieron una evaluación del rol político del colectivo y de la resonancia en sus comunidades escolares como parte de una autoobservación militante.

El análisis de toda esta dimensión o subcategoría asociada a la resistencia creativa los expongo a continuación como expresión de un trabajo relacional horizontal y la autonomía juvenil desligándose y contestando al adultocentrismo en el contexto educativo tradicional.

Respecto de la experiencia de militancia hay que recalcar, como ya lo he señalado en una primera parte del análisis de resultados, que se trata de una militancia movida o motivada por la propia experiencia de jóvenes respecto del sentido que les hace una reconfiguración de la construcción de género y sexualidades en la cultura en general y en el sistema escolar en particular.

Las personas jóvenes activistas tuvieron una mirada analítica a la cultura y a la sociedad, a nivel amplio y a nivel escolar y, tal mirada, avizoró que el sistema sexo-género requiere una transformación profunda, no solo porque constituye un referente para clasificar y discriminar a las personas dotando de sentido de exclusión o de supremacía a la diferencia sexual, sino además, porque se constituye como un régimen político que organiza la jerarquía sexual y de género; en suma, organiza un supracismo de hombres y de la heteronormatividad como la conducta sexual “normal”. Por lo tanto, esa cuestión fue central en la militancia como una experiencia de vida, específicamente, como parte de una reflexión y de una crítica que surgió desde las personas jóvenes activistas por la experiencia de conocimiento de los movimientos de género en otros territorios y culturas a nivel mundial, de la presencia y la fuerza en la discusión social del movimiento feminista o sobre la agenda de la diversidad sexual; todos fenómenos sociales que se han ido expresando en distintas partes del mundo con mayor fuerza social y mediática en los últimos diez años.

Sin embargo, por sobre todo estuvo siempre de fondo la propia experiencia que las personas jóvenes han vivido como cuestionadores del régimen de masculinidad dominante y respecto de identidades no heterosexuales o no binarias. En muchísimos casos, las relaciones con otras

personas en la cotidianidad les reportaron violencias de género desde las personas adultas en el liceo y en la calle, también muchas violencias vinieron de sus compañeros y compañeras como referí en el capítulo cinco.

Algunas de esas violencias parecían cuestiones muy comunes de trato en la gestión de las relaciones o los guiones sociales como, por ejemplo, las diferencias que hay en el trato hacia las mujeres en el ámbito académico y social respecto al trato hacia los hombres, o la diferencia entre estos últimos y aquellos varones que no actualizan los mandatos de rudeza, temeridad o riesgo de la masculinidad dominante (Kimmel, 1994). Estas experiencias derivaron en que el colectivo se organizará en torno a capacitaciones para sus integrantes a través de organizaciones creadas en el último tiempo a propósito de la mayor visibilización de las violencias contra las mujeres:

“Gracias al Comité de Género, con la [nombra profesora asesora del colectivo] se nos dio la posibilidad de asistir a un taller de facilitadoras con perspectivas feministas de género con el OCAC [Observatorio Contra el Acoso Callejero] (...) No sé si fue por el Comité o fue por un contacto de la profe, pero ahí fui con ella y fue bacán. Nos sirvió caleta para dar la información dentro del liceo.” (Mujer, 17 años, LB2).

“[La Secretaría] surgió de conversaciones entre estudiantes, porque obviamente, todos y todas iniciamos el mismo colectivo, la misma comunidad que es la LGTBQ; durante todos estos años nunca hubo un movimiento u organización que nos representara dentro del colegio, como que éramos todos invisibilizados en un sistema de educación machista y misógino, porque en horas de clases era súper poco lo que se hablaba sobre los “maricones”, y obviamente, solo se hablaba en términos despectivos.”(Mujer trans, 16 años, Liceo hombres, LH1-R).

Esta conciencia o auto-mirada les llevó, entonces, a decidir hacer algo; ese algo consistió en concretar una acción que empujara la reflexión que hacían entre ellos/as en diálogo con sus entornos inmediatos. Tal decisión, implicó convertir su propia transformación personal y

subjetiva en una perspectiva política de trabajo y de transformación social a través de actividades que favorezcan la formación y la autoformación de personas jóvenes.

“(…) el enfoque [del colectivo] era educarlos y educarnos y que la mayoría de la gente entendiera, porqué lo hacíamos [acciones del colectivo], por qué no podemos llegar e imponérselo en la cara de “deje de ser así, dejen de ser cómo son”; sino que era para que entendieran que hay muchas cosas que tenemos que cambiar todos, todes, y eso. Hay actitudes que no van y muchas cosas que de repente pasas a llevar a los otros y, no te das cuenta o a los mismos profes, también que cambien sus maneras de educar, porque muchas veces nos violentan. No solo a nosotras, sino a los cabros también.” (Mujer, 16 años, liceo mixto LB2).

“Es la idea de la Secretaría: aconsejar y guiar para que ellos [compañeros] se definan, para que entiendan que no solo está la heterosexualidad, sino que hay miles [de formas de ser] de las cuales pueden ser parte. Entonces, como Secretaría se trata de aconsejar, ayudar y guiar a esos jóvenes que anden perdidos o se siente raros, que no tendrían por qué sentirse raros porque no son *raros*, esa es la Secretaría, ayudar y aconsejar.” (Hombre homosexual, 15 años, Liceo hombres, LH3).

Entonces, este es un punto muy importante a considerar respecto a cómo la militancia se transformó en una lucha desde una experiencia vital; su origen remite a una experiencia conmovedora de dolor, de furia, de discriminación, en suma, de violencias.

Fue una experiencia que, al mismo tiempo, se fue nutriendo de otras experiencias vitales, de aquellas experiencias dolorosas y de reparación que narran otros y otras semejantes, también de su encuentro con la literatura especializada y con la misma organización de los colectivos que levantaron como fortalezas en medio de la desidia o la burocracia del sistema adultocéntrico que gestionaría supuestamente las denuncias en los liceos.

Hubo entonces autonomía para gestionar desde esa experiencia y en una lógica relacional horizontal.

Prueba de esto último es que para dar forma al colectivo se inauguró como primera acción política la autoformación y la formación a través de charlas entre sus integrantes en reuniones bisemanales o con la regularidad que acordaron de acuerdo a los tiempos del almuerzo, al terminar la jornada escolar o como parte de la programación de los colectivos de género institucionales (con personas adultas).

Cada colectivo tuvo a su haber esta organización del tiempo, de acuerdo a las diferencias que cada grupo juvenil tuvo en el marco de las exigencias escolares de sus contextos educativos. No obstante lo anterior, todas las experiencias de reunión participaron de un objetivo común, a saber, la transformación de la construcción de género hacia un enfoque inclusivo y respetuoso de cualquier identidad sexual y de género. Este objetivo condensó la organización en una “causa política”, en consecuencia, las personas jóvenes lucharon y movilizaron sus tiempos, sus energías y gestionaron materiales sobre género y feminismo. En paralelo, fueron elaborando sus propias perspectivas teóricas respecto de los feminismos, respecto si es separatista o no, por ejemplo, o interseccional, o latinoamericanista.

Sin embargo, no necesariamente todas las personas jóvenes activistas vieron en esta configuración de colectivos una mirada política en términos de lo que podría llamarse la política clásica:

“Yo al menos no siento o no sé si la organización tenga ese sentido político, porque yo siento que en sí la sexualidad ya abarca lo que es política. Porque uno al hablar de todos los temas de sexualidad, la gente lo ve como un liberal; lo que involucra política, aunque no queramos, aunque alguien dice *no, no me gusta la política*, no me voy a involucrar, uno está involucrado en la política si habla de sexualidad y género, es algo que está ahí metido, van de la mano. Eso es. Hay sectores políticos donde la sexualidad está como tachada, como con cruces rojas, luces, [dicen] “no tocar”. Entonces, uno se pone en una posición, en una posición política cuando empieza a hablar de sexualidad”. (Hombre homosexual, 15 años, Liceo hombres, LH3).

“Es que colectivizarse es político, no sacamos nada con ir con individualidades, porque así no se cambian las cosas, en colectivo, no sé si gracias [a lo colectivo], pero dependiendo del contexto en el que estamos, nunca el Estado va a escuchar a este “cola” [en soledad] que se está defendiendo: no como el ruido que generan las manifestaciones, los ruidos que generan las disidencias sexuales, que quieren sus derechos, que queremos vivir tranquilas. A veces se ve como una utopía, pero por lo menos, el respeto necesario lo merecemos, desde ahí nace igualdad, desde ahí nosotras decidimos empoderarnos y qué sacamos quedándonos callados en nuestras individualidades”. (Joven “no binario”, 17 años, Liceo hombres, LH2-R).

Entonces, lo que hubo detrás de esta comprensión del trabajo político que construyeron fue la convicción que se trataba de un trabajo colectivo, es decir, que se hacía con otras personas, para la sociedad; no era una cuestión meramente interesada en un fin particular, centrada en una demanda de grupo particular o identitario. No era un sentir o una demanda individual, aunque nació de una marca individual, lo que llamé la “experiencia vital”. Por el contrario, estaba en sintonía con otras experiencias humanas de jóvenes en torno o respecto del sistema sexo-género que representó justamente la estructura que quisieron transformar.

Yo diría, en términos políticos que su demanda consistió en un ejercicio más bien del tipo transformador que reformista, en la medida en que hay todo un sistema cultural hegemónico y cristalizado que el activismo sexopolítico puso en cuestión con una preparación intelectual analítica de tal magnitud que, como activistas, fueron construyendo los argumentos respecto de porqué debe caer el sistema tradicional de género, porqué debe transitarse hacia otra comprensión de las identidades y de las relaciones humanas, aspecto que teóricamente vemos sintetizado en la comprensión de la sexualidad como un constructo histórico e instalado en una matriz sociocultural patriarcal, aspectos que he desarrollado en el capítulo uno, apartado tres.

Un asunto que ha sido estudiado en Chile se refiere a la desafección política de la población y principalmente de las personas jóvenes. En muchos casos, la extensa dictadura en Chile explicaría cómo concretamente tuvo lugar tal desafección en las personas a causa del miedo y

la opresión del régimen autoritario y cómo, la desafección paulatinamente fue aprendida/heredada por las nuevas generaciones.

Hablar de política para muchas personas en Chile significa hasta hoy meterse en líos con otras personas amigas o familiares, discutir o perder tiempo. Por ello, al indagar en cómo veían su militancia las familias de las personas activistas, encontré también algunos elementos que sugieren algunas transformaciones de esa desafección.

En la mayoría de los casos, la militancia activista de las personas jóvenes contaba con una observación relativamente positiva de sus familias, de sus madres, padres o tía, aunque siempre con la advertencia del autocuidado, especialmente, en relación a que la participación en el colectivo y sus acciones podrían exponerles a la detención o la represión policial.

“Que igual el año pasado [mi tía, cuidadora principal] me dijo, cuando me ofrecieron lo del [colectivo], "no, no quiero que participes nada más, nada del liceo, porque si te llevan detenido y bla-bla-bla, y enfócate en los estudios y tal cosa, enfócate en eso". Y fue como [decirle] "ya, bueno". Fue como "ya, *pa* qué le voy a contar", si son temas internos del colegio, si hago algo externo le digo [mentira]: "no, voy a salir con mis amigos". (Hombre, 16 años, Liceo hombres, LH3).

“Yo lo hablé solo con mi papá. Y mi papá, me felicitó, porque mi papá igual es como súper político, entonces siempre anduvo metido en dictadura; creo que fue como el delegado de publicidad en su población, algo así; entonces, como que le interesa mucho que yo tenga un pensamiento propio frente a temas que me interesan. Me felicitó, pero me dijo que tuviese cuidado. Porque igual como que siempre está el dedo que apunta, los comentarios atrás”. (Hombre, 15 años, Liceo hombres, LH3).

Otra observación recurrente de las familias de los/as activistas apela a no descuidar los estudios, pues como ya señalé anteriormente, los liceos públicos tradicionales representan para las familias de los/as estudiantes puentes de superación social. Entonces, efectivamente, hay una esperanza y un esfuerzo parental ligado a que sus hijos/as continúen estudios en la universidad pública.

En el caso de las mujeres activistas hubo una cuestión sobre el origen de su militancia que debe considerarse con mayor atención por la señal de opresión que representa. Ya lo dije en el capítulo sobre las denuncias que originaron la organización de los colectivos en los liceos de mujeres, pero bien vale que vuelva a ello para este punto de la militancia con la finalidad subrayar el impacto que tuvieron las violencias para movilizar acciones de ruptura y de transformación personal y colectiva en el activismo por género.

Todas las jóvenes activistas, especialmente sus dirigencias o coordinaciones fueron conmovidas, remecidas por la experiencia de violencias de género en sus comunidades escolares y en la calle; fueron testigo de violencias en sus casas o barrios por ser mujeres. Como he dicho fue un asunto que las involucró desde lo más vital, desde lo más básico de su experiencia como personas y mujeres, dejando a la vista que solo por ser justamente mujeres se constituirían como un objeto de complacencia sexual, erótica y estética. Y que esa objetivación de sus cuerpos y de su identidad las subordinaba socialmente.

“(…) llegábamos a un momento, que nos pasó con la jornada de la tarde, con las niñas que eran de séptimo, octavo básico, que sufrían o se ponían a llorar porque, veían o presenciaban cómo sus papás les pegan a sus mamás, o como experimentaban violencia, pero no sabían que hacer”. (Mujer 4, 15 años, Liceo mujeres LM3).

En las conversaciones con jóvenes de activismo sexopolítico escuché siempre en paralelo a la demanda de género, una demanda contra el adultocentrismo, no era una demanda explícita, aparecía “entre líneas”. En las conversaciones con personas adultas escuché la lógica adultocéntrica teñida de consejería y análisis social de lo juvenil. Esos aspectos generan que mi análisis explore esa categoría con una atención especial que desarrollaré en el capítulo n° siete llamado *Docencia trans*.

Por ahora solo diré que respecto a las personas jóvenes la idea de organizarse y el formato de colectivo con sus acciones de performance, charlas y textos petitorios implicó, además, poner en tela de juicio la normalización de que los mundos adultos dirigen y ordenan la escuela. En ese sentido, la lógica de la horizontalidad que favorece la performance, el taller y la

conversación en el colectivo implicaron una reorganización relacional poniendo como eje articulador de las dinámicas relacionales juveniles a la horizontalidad comunicativa, formativa y de gestión. Una exploración simple a esa nueva lógica la desvelo en los siguientes pasajes acerca de cómo las personas jóvenes responden a las personas adultas que opinan sobre su activismo.

La idea de formar un colectivo en el liceo también tuvo que ver con un desafío al adultocentrismo. ¿Cuál fue el desafío? Principalmente a través de otra ruptura, la ruptura con la complicidad del rumor sobre alguna conducta de acoso sexual y de homofobia de las personas adultas que significarían a estos hechos como anécdotas naturalizadas sobre los cuerpos de mujeres o personas no heterosexuales.

Por ello, en un inicio las denuncias de las personas jóvenes activistas causaron mucha conmoción en el estamento docente. No solo se trataba de poner sobre la mesa social escolar temas poco familiares para el liceo, se trataba, por el contrario, de mostrar la familiaridad con que la violencia de género se asume en ese contexto.

No estoy señalando/denunciando que en estos liceos hay un organización adulta en si misma abusadora, explico más bien que, las omisiones o la desatención sobre las formas de convivencia en los liceos y en la vida en general están atravesadas por una cultura sexista y opresora que se asume como natural.

Particularmente, y aquí hago una digresión del análisis, las personas adultas en las instituciones formadoras deben cautelar el trato respetuoso hacia toda la comunidad educativa, preferentemente hacia niños, niñas y jóvenes como parte de su responsabilidad de garante de derechos humanos, esta cuestión entraña una concepción ética de trato y respeto, no de simple moralidad o norma, sino que operaría desde la reflexión ajustada a las convenciones para la vida democrática y digna.

Uno de los elementos que nutren una reflexión ética son los principios de la convención de los derechos del niño y la niña (en Chile ratificada en 1990) y los acuerdos internacionales en materia de violencia contra la mujer ratificados en la *Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (1979 y en convenio en Chile desde 1980) y, más tarde, ampliados a las niñas en la *Convención de Beijing* (1995).

Las personas jóvenes elaboraron, reitero, un discurso crítico respecto a cómo eran vistos sus cuerpos e identidades en el marco sexual y de género, por ejemplo, denunciaron que incomodaban ciertas miradas, ciertas maneras de acercarse o de establecer contacto físico desde las personas adultas, incluso comentarios ofensivos sobre su identidad o expresión de género. Toda esta crítica juvenil que se abre por medio del activismo sexopolítico de estudiantes de educación media en liceos públicos dejó en evidencia una realidad social inadmisibles que concebiría la disposición de los cuerpos juveniles como materias de evaluación normativa y, peor aún, como objetos de acceso libre:

“(…) las compañeras expresan malestar y tiene que ver [con que] de repente hay profes que uno no le puede ni mirar la cara; mi compañera, que es uno de los casos más potentes que tiene la denuncia al profe [nombre] es el caso de que a una compañera él [profesor] le da un beso en la frente y le toca el pelo, (...) nosotras experimentamos eso como compañeras, entonces cuando el profe se acerca, se repele totalmente el diálogo [con él], se repele el escucharlo, nadie lo pesca [nadie lo atiende]”. (Mujer 1, 15 años, liceo mujeres LM3).

En síntesis, la militancia se basa en una crítica colectivizada hacia el sistema sexo-género tradicional, que nace desde una experiencia vital y estremecedora. Pero también se trata de una experiencia que enfrenta al adultocentrismo, lo enfrentan en su casa, lo reciben como el consejo, el llamado de atención, la alerta, en la frase que sugiere cuidado de los distintos mundos adultos con los que están vinculados:

“Mi mamá dice que ando metido en puras cuestiones, no le gusta que me pinte las uñas, que me maquille para romper con mi masculinidad, tampoco le gustó que dejara de comer carne; incluso, esa deconstrucción no es fácil para los papás tampoco, los entiendo, pero no lo comparto [posición de padres], he conversado con papás que les agrada el tema, o papás que encuentran que esto es un bodrio, un mal gasto de tiempo,

que estamos imponiendo nuestra ideología de género”. (Joven “no binario”, 17 años, Liceo hombres, LH2-R).

¿Clara señal de adultocentrismo, no? El mandato adulto de “concéntrate en lo importante” como señal de la supremacía adulta vigilante de cuerpos y actos de jóvenes. ¿Y si lo importante lo deciden las personas jóvenes desde sus aprendizajes y experiencias? ¿No podrá ser lo importante anunciar otra posibilidad de relaciones sociales?

“(…) pasa todo el tiempo que la gente cree que no tienes como la capacidad de pensar por ti misma, me pasa mucho en mi familia que toman decisión sobre mi propio cuerpo, siendo que es mío, y ya está bien; por ejemplo el año pasado me tenía que operar y no me operaron porque atentaba contra mi cuerpo y, es mi cuerpo, y yo debería tomar la decisión, pero “es tu plata” [aludiendo a padre o madre] y yo no puedo hacer nada al respecto, y eso me pasa constantemente en mi familia, en el colegio, constantemente, se ve el adultocentrismo impuesto, igual creo que nosotros tenemos un poco de eso impuesto, nos lo han inculcado, igual está muy poco visible.” (Mujer, 16 años, Colectivo inter-escolar).

Por otra parte, las personas jóvenes activistas sentían que eran un número acotado en su cruzada, tal cosa, sin embargo, no les desanimaba en sus acciones. Las agrupaciones, ya he dicho, tenían entre diez y treinta personas. En los colectivos con los que conversé respecto a la cantidad de participantes se explicaba la acotada participación activista a causa de una desafección política generalizada en el país derivada de nuestra historia reciente de dictadura.

“(…) Estamos viviendo un proceso de despolitización, además las personas que somos feministas, ósea yo digo somos feministas, pero no creo que una persona llegue a ser feminista por completo, ni vegano, ni “anarco”, pienso que estamos viviendo un periodo donde la organización gubernamental o el Estado, o los mismos colegios no les sirve

que nosotros estemos organizados en esos temas y, si no les sirve o no les importa, no dan nada para hacerlo.” (Joven “no binario” ,17 años, Liceo hombres, LH2-R).

(...) la participación tampoco es un participación masiva, no es como que vayan trescientas cabras, que los foros se nos llenen las salas, la mayoría de las veces son como las mismas, el mismo grupo y cuando se hace como un llamado más llamativo llegan cabras que son nuevas caras, pero son poco lo que hablan, pero nunca hemos tenido como un rechazo de alguna actividad que nos vayan ido a funar una actividad”. (Mujer 1,16 años, liceo mujeres, LM3).

“Igual somos un número muy reducido, obviamente porque hay parte de la comunidad que no está abierta a participar o que no entiende mucho del tema, pero con que nosotras pongamos nuestro granito de arena en los movimientos sociales, ya es un aporte, queremos generar una instancia política donde se pongan estos temas en la palestra, obviamente que no se deje de lado a los trans, a los homosexuales, por vivencias personales”. (Mujer trans, 16 años, liceo hombres, LH1-R).

Hay que decir que este análisis social vinculado a lo político apareció más en los colectivos de hombres o de liceos de hombres. En el caso de los colectivos de mujeres la connotación que adquiere la organización activista no era significada espontáneamente con carácter político de parte de las activistas, sino que asumían un quehacer concreto contra las violencias de género como parte de la lucha feminista que debían dar en sus contextos. Ellas estaban sensibilizadas por el feminismo a propósito de la movilización social en el mundo y sus propias experiencias conscientes.

Ahora bien, ciertamente que aunque no lo hayan significado abiertamente como una acción política no le restaba esa connotación a la organización que levantaron en sus contextos educativos. Digo esto porque las jóvenes elaboraron un discurso muy centrado contra las violencias de género y cómo era urgente hacer justicia por medio de los sumarios a los docentes acusados y de una transformación de las relaciones con ellas de parte de las personas docentes:

“Nosotras por lo menos con la [nombre compañera], estuvimos de 8 de la mañana a 8 de la tarde, en las dos jornadas en paros. Empezábamos primero con definiciones de términos, después hablábamos de los testimonios; yo creo que algo que hay que recalcar mucho que nuestro feminismo es de la guata, las chiquillas no hubiesen entendido todo lo que necesitábamos, todo lo que exigíamos, sino hubiesen sentido su dolor [de otras compañeras], sin haber empatizado; porque no puedes creer que van a entender lo que es un feminismo liberal, uno burgués o uno clasista, pero si tú le dices: “mira tú compañera está viviendo esto, los profes nos están acosando”, sucede que lloramos a mares en los paros, era impresionante la confianza que se daba con las chiquillas, de cómo relataban tanto sus cosas”. (Mujer 2, liceo mujeres, LM3).

En síntesis, la experiencia de militancia activista fue movilizadora por factores internos derivados de la biografía de las personas jóvenes y, también, por los recursos a los cuales acceden como parte del contexto de intercomunicación global propia del contexto social contemporáneo. Sin embargo, los ejes claves de su acción fueron la resistencia creativa a través de la formación entre sí, desde una lógica horizontal de relaciones que implicaba un aprendizaje en colectivo, desde las experiencias de vida. En suma, un giro a lo que ha sido su experiencia como estudiantes en la escuela o liceo tradicional con la figura adulta en una jerarquía que determina qué y cómo se aprende.

Cierro este apartado de capítulo con una cita que me parece que ilustra de manera sencilla y clara el impacto y la proyección de los colectivos de activismo sexopolítico en las vidas juveniles de quienes lo ejercieron y de quienes lo recibieron como una oportunidad de superar la exclusión y la opresión que imponen el patriarcado y el adultocentrismo.

“Investigadora: Haciendo un ejercicio de imaginación, cómo crees que estarías tú viviendo hace 20 años atrás, dónde estarías y qué estarías haciendo sin este colectivo.

Estudiante: Yo estaría acá y me sentiría colapsado, estaría tratando de asimilar algo que no soy, estaría encerrado, me sentiría oprimido”. (Hombre homosexual, 15 años, Liceo hombres, LH3).

Capítulo 7

Acción político activista

Es necesario comprender la ignorancia no como un estado originario o natural, sino como el efecto de un conocimiento hegemónico.
valeria flores.²³

La acción político activista está relacionada con las experiencias de ruptura que presenté en el capítulo cinco, puesto que se trata de un quiebre relacional entre las personas jóvenes con las personas docentes debido a las denuncias sobre acoso sexual que hicieron las primeras. Sin embargo, el fenómeno se refiere más focalizadamente a una inicial inestabilidad afectiva a nivel relacional. Se instaló una distancia afectiva entre jóvenes y docentes ante la emergencia de las denuncias por acoso sexual o las denuncias sobre burlas y comentarios homofóbicos.

En primer lugar, las personas adultas se impactaron por la publicidad de las denuncias sobre acoso en las redes mediáticas y, al mismo tiempo, con las formas de protesta de las jóvenes como gritos de estudiantes encapuchadas y ocupaciones (“tomas”) de los liceos.

En segundo lugar, hubo desde algunos docentes una desaprobación de la protesta activista, sin embargo, de manera paulatina fue surgiendo en el liceo la conversación entre ambos actores a medida que estas acciones introdujeron la reflexión sobre las violencias de género en particular y sobre la construcción de género y sexualidades en general.

La conversación que se fue instalando permitió a algunas personas docentes adoptar una postura reflexiva que, en algunos casos, empatizó con las demandas juveniles. Sin embargo, también, marcó posiciones desiguales en las diferentes generaciones de docentes y, finalmente, introdujo la agenda activista en la institucionalidad a través de actividades apoyadas por los Equipos de Psicología y Orientación de los liceos.

Las denuncias gestionadas por los colectivos de activismo sexopolítico permitieron que las personas adultas comprendieran la profundidad y complejidad de las demandas y transformaciones propuestas por las personas jóvenes y las implicancias para su formación profesional respecto, específicamente, de las dinámicas relacionales entre jóvenes y adultos/as.

²³ Profesora, intelectual y activista feminista. Tropicmos de la Disidencia (2017).

Las exigencias activistas sobre sumarios investigativos frente a las denuncias por acoso sexual o conducta inapropiada de las personas docentes tuvieron consecuencias favorables en cada liceo respecto de concretizar algunas acciones tales como: Mesas de trabajo sobre género, Protocolos contra el acoso, gestión de las autoridades para capacitaciones sobre género para los/as docentes, espacio y apoyo institucional para jornadas sobre sexualidades organizadas por los colectivos internos.

Un actor mediador y colaborador en ese contexto fue el o la profesional de las Unidades de Psicología u Orientación en cada liceo, pues colaboró con los colectivos en sus actividades y fue puente entre estos, la autoridad y docentes. Las acciones activistas, los apoyos y puentes relacionales fueron haciendo posible cierto reencuentro entre las personas jóvenes y adultas.

Este capítulo también analiza cuáles fueron los significados que atribuyen las personas docentes al activismo sexopolítico en un tránsito que va desde un desacuerdo inicial hasta una crisis de los mandatos patriarcales y pedagógicos presentes en su práctica de enseñanza y en las dinámicas relacionales que actualizaban con los mundos juveniles.

El desacuerdo en la relación joven-adulto brotó del escándalo que representó para las personas adultas la protesta en las redes mediáticas acusando a docentes de acoso sexual. Enfatizo aquí dos expresiones: “escándalo” y “desacuerdo”, pues sostienen la lectura del origen de lo político en Rancière y, respecto de las dinámicas relacionales entre jóvenes y adultos/as fueron un hecho gravitante con motivo del activismo sexopolítico de los colectivos juveniles.

En este apartado se muestra la complejidad y diversidad de los significados y transiciones profesionales y personales en las personas docentes. Así mismo, se atiende con mayor precisión a sus interrogantes, cuestionamientos, miedos, a la crisis de autoridad que soportan y cómo resignifican el concepto y ese rol en sus clases; en suma, se analiza cierto tránsito de las personas docentes desde la perspectiva de género y adultocentrismo como expresión de nuevas dinámicas relacionales en el liceo.

7.1.-Docencia trans

Los colectivos de activismo sexopolítico impulsaron una serie de acciones que social e institucionalmente impactaron en la rutina y en la organización del liceo, movilizaron en ellos/as como jóvenes militantes dinámicas transformadoras a nivel subjetivo sobre su aprendizaje y desaprendizaje respecto a género y sexualidades.

Lo anterior ocurrió también para las personas adultas, quiénes internamente fueron revisando sus prácticas y sus discursos mediante la conversación entre sí e, incluso, la confrontación con otras personas adultas de posiciones generacionales diversas.

Las personas docentes reconocieron el machismo impregnado en sus rutinas de vida profesional e iniciaron un desaprendizaje en tal sentido y también respecto de la cuestión de la autoridad en su rol.

Profesores y profesoras comprendieron desde un inicio que tras las demandas y las denuncias concentradas en la protesta juvenil activista se anunciaba un cambio de la estructura patriarcal y machista presente en el sistema social amplio reproducido en el sistema escolar. Las personas docentes entendieron muy bien de qué se trataban las denuncias de las personas jóvenes, aunque no necesariamente compartieron totalmente la forma de éstas. Esta cuestión se vio más presente en los liceos de mujeres, como ya he señalado en el capítulo cinco.

Hay que recordar que en estos espacios educativos las denuncias fueron expuestas masivamente en los muros de los liceos y en las redes mediáticas identificando los nombres de los profesores acusados de abuso y de acoso sexual, así como los nombres de las profesoras y profesores que ejercían conductas de maltrato en el cotidiano de las clases.

Las jóvenes, también acusaron a las autoridades porque no habrían conducido la investigación sobre cada caso denunciado de manera diligente; todo ello, generó un clima social interno muy beligerante:

“Mis colegas sí, la mayoría estaban impactados del daño que se le estaba haciendo al liceo, que era un desprestigio, [decían] “cómo las niñas podían actuar así”. Estaban súper dolidos por como algunas alumnas trataban a los profes, como “encubridores”, ese nivel, yo recuerdo que un día [las estudiantes movilizadas] dejaron entrar a ex

alumnas, que estaban ayudando a organizarse y me dicen “profesora vamos a dar una información”. Yo le dije: “tú no puedes interrumpirme la clase de esta manera, así que si tienes autorización”. [Me dijo]: “No tengo” (...). Uno no puede dejar entrar a cualquiera y diga cualquier cosa en el contexto que estábamos. [La estudiante] empezó a decirme: “usted también es una encubridora” (...). Ese era el ambiente, muy exaltado, los profes en un principio estaban devastados, no era de odio, ni rabia hacia las niñas que estaban haciendo cualquier estupidez, era como pena por el daño que se estaba haciendo al liceo, y después algunos con sensación de rabia, porque pucha, las chiquillas habían sido súper violentas, otros [docentes] con ganas de que cambiara [el abuso], de que había que hacer algo para mejorar, reconocer los errores que se habían cometido.” (Profesora de Física, 38 años, liceo mujeres, LM1-R).

En relación con lo anterior, debo decir que hubo divisiones entre las personas docentes respecto a la validez y legitimidad de las denuncias de las jóvenes contra profesores del liceo. Este fenómeno es bastante transversal como respuesta social frente a la visibilización de las violencias de género que se han puesto en la discusión social desde circuitos ligados al feminismo o a los estudios de género. De manera que no es extraño que en la escuela o en el liceo como espacio de reproducción cultural tengan lugar estas expresiones de sospecha o incertidumbre sobre reclamaciones en voz de mujer. Se trata de la voz de una identidad subalterna en la cultura patriarcal, una voz que como diría Rancière no es más que mero ruido para el escrutinio de la dominación:

“Para rechazar a una categoría, por ejemplo, los trabajadores o las mujeres, la calidad de sujetos políticos, tradicionalmente bastó con constatar que pertenecían a un “espacio doméstico”, a un espacio separado de la vida pública, de donde solo podían emerger gemidos o gritos que expresan sufrimiento, hambre o cólera, pero no discursos [...]” (Rancière, 2006: 73).

En esa línea, insisto, hubo una crítica a la forma violenta de expresar el repudio hacia acciones de acoso o abuso de parte de profesores en los liceos de mujeres; en la opinión de algunas profesoras estas denuncias fueron preparadas o exacerbadas sin tener un suficiente respaldo en la comunidad estudiantil; tal percepción, cuestionadora de la legitimidad de las denuncias o de su veracidad incluso, también se presentó en su momento en algunas autoridades de los liceos de mujeres.

“Sí, mira, lo que pasa es que se supo una denuncia. Ellas se suman a un movimiento mundial, que es la identidad de género, el feminismo y ellas hablaban fundamentalmente del abuso. Ellas hablaban fundamentalmente que había compañeras que habían sido abusadas por profesores, abusos de poder, teniendo relaciones, pero fueron acusaciones, muchas sin fundamento. Maquineadas. Hubo hartas investigaciones con sumario, porque fueron hartos profesores, los que salieron a la palestra.” (Profesora de química, 49 años, liceo mujeres, LM1-R).

“Porque nosotras [autoridades] entendemos que las niñas están en un proceso de aprender, de conocer, de experiencia, y nosotros siempre le planteábamos [al Centro de Estudiantes] que íbamos a ser una experiencia: que cada vez que se equivocaran nosotros les íbamos a decir, porque van a cometer estos errores, si algo no nos parece le vamos a decir, siempre mantuvimos una Dirección bien franca, pero de confianza [con ellas]; el año pasado [2018] partimos súper bien y terminamos muy mal con el Centro de Alumnas [tres meses en toma], para mí esa niñas son las que más mal le han hecho al colegio. Empezó el movimiento feminista con acusaciones hacia profesores, yo desde que asumí como Directora siempre ha habido quejas desde las niñas, de profesores que “me miran las piernas”, ahora es como una sicosis de que los profesores “me miran las piernas”. Los profes dicen: “¿para dónde miro?”. “¿Para arriba o abajo?” No lo sé, empezaron estas acusaciones y me empezaron a responsabilizar a mí un grupo de apoderados, de que no había realizado mi trabajo y que yo tenía aquí un grupo de abusadores.” (Directora, liceo mujeres, LM1-R).

“(…) los profes viejos sienten que [las estudiantes] son exageradas que, por ejemplo, hay algunos profes que les están intentando lavar el cerebro con este tema, metiéndolo a la fuerza.” (Profesora de Química, liceo mujeres, 35 años, LM3).

Otro aspecto relacionado con esta categoría de acción política en torno a la demanda y protesta juvenil refiere a que las personas docentes distinguen que las personas jóvenes impulsaban una resignificación de las dinámicas relacionales en el liceo, entre ellas mismas, por cierto, pero además con y entre las personas adultas.

Estas nuevas dinámicas relacionales fueron entendidas por los/as jóvenes como vínculos no jerarquizados por condición de género, cuestión que ya he mencionado en el capítulo cinco y el capítulo seis. Este asunto, hizo que las personas docentes comprendieran ciertas transformaciones subjetivas y colectivas en los mundos juveniles del liceo no sólo respecto al género y a las sexualidades, sino además, respecto al vínculo que establecen con el Liceo y, particularmente, con los/as profesionales de la educación en el ámbito de la enseñanza y de la convivencia.

Fue así como tuvo cabida, tanto en jóvenes como en profesores y profesoras, la pregunta por la autoridad, cuestión que motivó las reflexiones que de manera individual y colectiva fueron haciendo las personas docentes en sus liceos. Ese proceso reflexivo fue desarrollándose a medida que, desde los colectivos de activismo sexopolítico, surgieron las ocupaciones, se extendieron los documentos petitorios, se difundieron las denuncias y demandas por una educación no sexista. En ese ámbito, hubo diferencias entre las personas docentes respecto a la postura frente a esta supuesta pérdida de la autoridad o al cambio en la perspectiva con que se reconoce y legitima la autoridad adulta en el contexto escolar.

“No, eso no va más [la autoridad de siempre], eso para algunos es muy triste; para otros, no; pero eso no va más, ahora hay que buscar otro nicho para llegar a ellas [a las estudiantes], porque a través de la autoridad ya no va, incluso, eso lo único que genera es confrontación, si tú quieres hacer algo tú tienes que explicarles, incluirlas en el

proceso, y cuando eso se hace todo es muy bonito, súper bueno y ve de más de cerca el crecimiento [de las estudiantes], como han ido creciendo, mejorando.” (Profesora de Inglés, 28 años, liceo mujeres, LM5).

“(…) y creen que las chiquillas no tienen respeto a la autoridad y tampoco tienen responsabilidades. El profe ve a las estudiantes…y muchas las ven como el enemigo a vencer, como una disputa, un gallito; (…) entonces yo describiría dos niveles, que tiene que ver no solo con el feminismo, sino un montón de cosas culturales que han pasado, [que] les han dado la razón a las estudiantes porque cuando ellas dicen “no, no es justo que tú llegues y me pongas una nota porque sí”, o “no es justo que a la compañera que es más bonita, tú le pongas mejor nota”; resulta que cuando esta estudiante lo está diciendo ahora tiene el peso de la sociedad detrás, entonces creo que ahí se genera una tensión doble, antes si esta niña lo decía quedaba como una falta de respeto, irrespetuosa, entonces todo el liceo la condenaba, ahora más encima se le apoya, entonces al profe se le denuncia, ahí se genera mucha tensión”. (Profesor de Historia, 29 años, LM3).

“Antes tú entrabas a la sala, se paraban, guardaban silencio. Hoy día, tienes que hacer un escándalo para que sepan que están delante de ti, golpeas la mesa. “Buenos días, se paran, señoritas”. Ellas nos piden por norma que solo digamos: “se paran”, no más. No es necesario enfatizar el “señoritas” [dicen]. A ellas les molesta mucho y lo hacen saber y no siempre de la manera más adecuada.” (Profesora de Química, 49 años, liceo mujeres, LMR-1).

En suma, desde un inicio del movimiento activista al interior de cada liceo provocó una discusión social no solo entre estudiantes, sino también entre las personas adultas, docentes preferentemente, quienes asumieron posiciones y enfrentaron tensiones con estudiantes y entre ellas mismas.

En ese sentido, interpreto esta experiencia social, desde la mirada de Rancière, como el desacuerdo desde el escándalo político a causa de la reclamación activista. Un desacuerdo por acciones escandalosas en cierta perspectiva docente como las denuncias en redes mediáticas poniendo a la luz pública los hechos de violencias de género atribuibles a docentes de los liceos. Es más, creo que el desacuerdo puede sostenerse por mucho tiempo como parte de un proceso político deliberativo de las comunidades, proceso que puede atravesar por periodos de estancamiento o de desatención a causa de las urgencias contingentes o del quehacer cotidiano, sobre todo en los liceos o escuelas, espacios sociales a menudo demandados y/o sacudidos por situaciones imponderables.

Sin embargo, estos procesos de deliberación pueden retomar su incidencia política y social tal como fue ocurriendo con las demandas estudiantiles por la segregación y el lucro en educación durante los últimos quince años.

“(…) y dentro de esas denuncias que incluía las de índole sexual: “que tal profe me miraba las piernas”, las otras comentaban que “a mí también”; “este profe siempre fue así”, otra: “yo supe que un profe andaba con una alumna”, y así, cosas de ese estilo y como comenzaron a parecer estas denuncias por esta página [Facebook], empezó una serie de manifestaciones dentro del colegio: las niñas gritando consignas, las niñas pidiendo que sacaran a esos profesores, funándolos [exponiendo sus nombres] dentro del liceo, iban a los departamentos [oficinas de asignaturas] a exigir que diera cara el profesor.” (Profesora de Física, 38 años, liceo mujeres, LM1-R).

Estas transformaciones que las personas docentes advirtieron en las personas jóvenes de los colectivos de activismo sexopolítico, las reconocieron en algunos casos también como transformaciones alentadoras para sus propias reflexiones y cuestionamientos sobre su rol como formadores/as educativos, e inclusive, asumieron cierto cuestionamiento biográfico introspectivo sobre las creencias y la ausencia de información/preparación sobre género y educación sexual.

En suma, hubo también una actitud abierta de acogida a estas denuncias y demandas por la justicia de género y de trato que no solo condenó las acciones por su forma o por el contenido explicitado públicamente, sino que algunas personas docentes reconocieron el sentido de la transformación que debía reconfigurar su rol y, por cierto, su vínculo humano y profesional con las estudiantes. Se trató de examinarse con lentes de género, pero también con los lentes de generación. Esto es una cuestión que estuvo muy presente en todos los contextos educativos indistintamente la composición tradicional de género de cada liceo:

“Esta polarización, tengo la sensación que excede un poquitito el género, [es decir], no es solo que se esté hablando de género. El género les molesta [a los profesores] si se pone en tela de juicio su condición de autoridad que han tenido durante tanto tiempo. La misma Directora lo dice, antes ella pasaba por los pasillos y estaban totalmente calladas, todas escuchando al profesor, se lo comentaba a algunos colegas. [Al respecto] creo que muchos colegas construían su masculinidad en base a que: “yo soy el bacán y las chiquillas me admiran”, casi que: “soy como antipático y eso les parece sexi”. Entonces, de repente ahora que “soy antipático, soy medio, qué sé yo, irónico, ahora las chiquillas me terminan denunciado”; entonces, tiene que cambiar [en esos docentes] su eje pedagógico completo. (Profesor Historia, 29 años, Liceo mujeres, LM3).

“(…) entonces el tema del lenguaje se ha discutido, el “síéntate como hombre”, [la palabra] “caballero” ya no lo usamos; la palabra “estudiante” es mejor; varias lógicas que antes para uno eran normales, para uno también ha habido un cambio. Si uno hace clases desde hace 12 años atrás... había cosas que eran normales y uno también ha tenido que ir cambiando en el camino y dejando cosas atrás.” (Profesora de Filosofía, 40 años, liceo hombres, LH2-R).

“El abordaje de esas situaciones [violencia género] fue compleja. Fue compleja para la comunidad, porque no solo era instalar el problema, sino que [resolver] cómo asumíamos ese problema y cómo, finalmente, éramos capaces como comunidad de ir

elaborando procesos reflexivos y educativos desde nuestra visión como profe desde lo pedagógico; [un proceso] que pudiera ir educándonos progresivamente, en este paradigma que se estaba levantando y que ya había una demanda hace mucho rato. No era una cuestión que venía del año pasado, esto viene de hace ya un tiempo. Entonces ese proceso fue un poco más complejo y siempre hubo un poco más de resistencia desde los profesores varones, fíjate que no tanto de los estudiantes, sino que más de los profesores varones y algunas que otras profes mujeres, pero pocas. Entonces ahí entramos en algunos procesos de discusión. En el contexto, por ejemplo, reflexivo, hicimos unas asambleas separatistas de hombres y de mujeres.” (Profesora de Artes Escénicas, 48 años, liceo mixto, LB2).

Esta experiencia de las personas docentes germinó a propósito del activismo sexopolítico instalado en sus liceos a través de distintas actividades que pudieron observar con relativa cercanía y respecto de las cuales elaboraron una opinión sobre su sentido sociocultural e, incluso, algunas profesoras se convirtieron en aliadas o apoyos voluntarios para las actividades activistas. Lo anterior, no ocurrió producto de una obligación dispuesta desde la autoridad del liceo, aunque posteriormente a esos primeros apoyos espontáneos fueron reconocidas por éstas como docentes colaboradoras con los colectivos. A nivel de la Dirección, tal contribución no generó ningún tipo de tensión con las docentes, por el contrario, se establecieron redes con los Equipos de Apoyo de Orientación y Psicología.

“Las chicas se han encargado de hacer hartas reflexiones por los cursos, en espacios como los consejos de curso, sobre esta misma temática, en un momento estuvo *full* [lleno de] las noticias de femicidios. Estaba muriendo todos los días alguien [mujer]. En ese momento, las chiquillas consideraron urgente hacer una reflexión sobre eso, y como Secretaría organizaron ese espacio y lo trabajaron en los cursos, varias chicas. También hicieron, porque se dieron cuenta de que había muchos conflictos entre los cursos, harto trabajo sobre la sororidad, como concepto; para que las chicas lo conocieran y para que lo practicaran en esos espacios, en la Mesa [de género institucional] lo único que nos

costó fue crear el Protocolo contra el acoso.” (Profesora de Química, 35 años, liceo mujeres, LM3).

“Bueno, yo sé que los chiquillos están haciendo proyectos, están trabajando, que están haciendo ferias, que dentro de ellas muestran cosas, tengo dos [estudiantes] en mi curso, si no me equivoco, [que están] participando en la Secretaría. Tienen reuniones semanalmente, por ejemplo, quieren, estamos viendo la posibilidad, de traer a alguien externo, que viniera a hablar a la clase; no hay problema, pero para eso tenemos que organizarnos más, se imaginan que invitamos a alguien externo y justo hay un “corta calle” [protesta estudiantil fuera del liceo], el pobre [invitado] va a quedar no sé cómo.” (Profesora de Biología, 45 años, liceo hombres, LH3).

“Organizamos un tipo de metodología que favorecía que se llamaba a una plenaria inicial que explicaba el contexto de por qué llamábamos a este proceso reflexivo y después trabajamos por grupo y cada grupo, como exigencia era que tuviera integrantes de toda la comunidad: asistentes de la educación, profesores, estudiantes, etcétera. Y que ahí se generaran las discusiones en base a tres o cuatro preguntas y que ahí las discutiéramos plenariamente. Ese proceso fue muy enriquecedor. Fue muy bueno.” (Profesora de Artes Escénicas, 48 años, liceo mixto, LB2).

Ahora bien, como mencioné líneas atrás, un asunto de profunda tensión para la mayoría de las personas docentes lo representó el cuestionamiento de su autoridad, cuestión que interpretaron a propósito de las acciones y discursos de los colectivos.

Una vez que aparecen las denuncias y los documentos petitorios, la reacción de los/as profesores/as fue de mucha sorpresa y desconcierto por la pérdida de aquella autoridad que ejercían de manera incuestionable en el sistema educativo tradicional; ante ello, aparece lo que entiendo como una defensa corporativa del rol de autoridad en el liceo. Hay que decir considerando el marco teórico de la investigación que la idea de autoridad “extrañada” por parte

de algunos/as docentes se refiere a la concepción de la obediencia que revisé en el capítulo dos, apartado dos.

Ahora bien, la autoridad tradicional de obediencia que las personas docentes ven cuestionada no solo derivó de las acciones de los colectivos, sino además se reflejó, a juicio de las personas docentes, en los distintos cursos del liceo. En suma, no solo era un cuestionamiento de un grupo organizado de activismo sexopolítico, sino que era un cuestionamiento transversal de distintas generaciones de jóvenes entre catorce y dieciocho años de edad. Se trataría, más profundamente, de una discusión social juvenil al rol del docente en la sala y su perspectiva sobre género y juventudes en el ámbito de las dinámicas relacionales en el sistema educativo. La protesta de los colectivos vino a ratificar esa pérdida o nostalgia por aquella tradición de autoridad. Se inauguró, en las personas docentes, una crisis de los mandatos pedagógicos y patriarcales cristalizados en la formación docente y en la cultura escolar.

No obstante lo anterior, desde otra perspectiva hubo más bien, una mejor evaluación de este cuestionamiento juvenil significándolo como una mayor autonomía de los/as jóvenes atribuible a una mayor actoría social en el liceo en la complejidad relacional con los mundos adultos, preferentemente con las personas docentes:

“Yo considero que los estudiantes de un momento a otro se han sentido con la libertad de decir lo que ellos piensan, qué es correcto o qué es adecuado decir. Como que el adulto pasa a ser una persona que es tan valiosa como ellos, porque anteriormente no se valoraba el estudiante como persona, sino que como un rol. Pero ahora tú, desde la perspectiva de los años que uno tiene, considera que tienes a una persona adelante que tiene que decir lo que tiene que decir y es tan válido como que lo diga, no sé, cualquier persona. Parece cliché, pero recién yo creo que a la altura de la vida que uno tiene se da cuenta de que estás conversando con ellos y ellos tienen sus razonamientos y se empoderan y su lógica.” (Profesora de Lenguaje y Comunicación, 52 años, liceo mixto, LB1).

“(…) [Sobre las demandas y denuncias] ¿Hay un cambio de época? ¿Hay un cambio de la generación? Hay un cambio de relaciones, hay una problematización de las prácticas cotidianas. Nosotros normalizábamos ciertas cosas, desde el discurso, desde el lenguaje no sexista y hay que atenderlo. Hoy día estamos en un espacio en que tenemos que darnos cuenta de que hay un cambio y, ese cambio, ir asumiéndolo progresivamente en el tiempo. Ya no es lo mismo que tú llegues y te acerques como siempre te acercaste o que tiraste la talla que siempre tiraste en clases o fuera de clases.” (Profesora de Artes Escénicas, 48 años, liceo mixto, LB2).

Ahora bien, por lo dicho hasta aquí es posible distinguir el continuo movimiento de percepciones, sentimientos y reflexiones que fueron sumándose desde los distintos mundos adultos y generacionales en la comunidad escolar. En su mayoría, las movilizaciones ocuparon la agenda de los liceos por meses o por semanas en el primer semestre de 2018, otras acciones venían gestándose uno o dos años antes y se potenciaron con la “primavera feminista” inaugurada, ese año, por las universitarias de Valdivia.

Una vez que se retomó la rutina escolar, la continuidad de las demandas de los colectivos de activismo sexopolítico se afianzó a través de las Mesas de género institucionalizadas o por medio del Centro de Estudiantes y se reafirmaron las peticiones sobre educación no sexista, curriculum con perspectiva de género, baños mixtos, flexibilidad en el uso de uniforme, entre otros asuntos.

En medio de todo este movimiento social durante y post movilizaciones internas, los/as profesionales de apoyo y la Dirección no solo enfrentaron en distintas claves relacionales a los colectivos (tensiones o diálogo), sino, además, enfrentaron el rechazo del lesbianismo de parte de profesoras/as ante la visibilización de las identidades y relaciones afectivas de las estudiantes en los patios del liceo.

Hubo cuestiones religiosas detrás de rechazo de algunos/as docentes respecto a cómo las personas jóvenes conciben y viven su vida afectiva, pero también prejuicios respecto de la identidad homosexual que los profesionales de Orientación y Psicología conocieron al momento de sugerir mayor apertura en las clases o alguna adecuación curricular con

perspectiva de género, cuestiones acordadas con los colectivos como parte de las demandas de estos, en el tiempo de amplia movilización política interna.

El aspecto de la moral religiosa fue señalado por las Unidades de apoyo como un elemento de peso en la biografía profesional de las personas docentes, el cual cobraba mucho valor a la hora de integrar un enfoque sobre sexualidades o afectividad, específicamente, en la planificación de una unidad de aprendizaje o en el bloque de Consejo de Curso.

Tanto las asignaturas disciplinares en algunas horas de clases como el Consejo de Curso fueron espacios educativos donde Orientación y Psicología abrieron en 2018 y 2019 un canal de información sobre sexualidades desde la discusión sobre los estereotipos de género hasta los mecanismos de protección sexual. Muchas veces, esas acciones fueron rechazadas por docentes o el equipo completo de la asignatura a partir de sus concepciones religiosas.

A juicio de estos docentes, las indicaciones alusivas a incorporar acciones inclusivas o con perspectiva de género de parte de Orientación y/o Psicología vulnerarían su doctrina religiosa y el código moral respectivo; este aspecto cobró peso sobre todo al tratarse de la disidencia sexual como identidad legítima.

“(…) los adultos somos los que tenemos los problemas. Yo creo que los chiquillos... bueno, igual te encuentras chiquillos que te dicen “no, no, no” [a la diversidad sexual]. El año pasado [2018], el antepasado, no me acuerdo, yo andaba trayendo una encuesta [sobre diversidad sexual], porque la Municipalidad también dijo que había que hacer una encuesta y tenía que ser aleatoria. Entonces yo iba con mi encuesta y un profesor me dijo: “No, no, no, las mujeres sentaditas y los hombres hacemos paraditos”. Que él no quería nada, que le fuera a contar algo diferente. También hay chiquillos así, pero yo creo que es más fácil trabajar con los jóvenes que tengan, así como una tranca, que con los adultos. No se van... no los vas a cambiar.” (Orientadora, liceo hombres, LH2).

“Yo trato de que cuando estoy con los alumnos, que ellos temperen su... que maduren, que crezcan, que el mundo es complejo. Que la gente no llega a ser machista u homofóbico y no sé qué, por maldad. Hay una formación, hay valores, hay una sociedad,

hay una historia. Si bien estoy absolutamente en contra del machismo y la homofobia, pero entiendo el otro lado”. (Psicólogo, liceo hombres, LH1-R).

“Es que nosotros le hemos dado varias luchas, hemos dado varias luchas y una de las luchas que hemos dado con el Coordinador de Convivencia que es un muy buen *partner* para mí, es la ley. A nadie le importa, cierto, lo que usted piensa o piense, porque está la ley [de Inclusión, Circular N° 0768], y hay que ajustarse a la ley (...) porque uno no puede luchar con la historia de la vida de adultos, con la tradición. Entonces el camino que apostamos fue la Ley [respectiva]. Hablar de la Ley, que la Ley dice esto. Entonces, en general, cuando hemos hecho algunas actividades de esta temática, la temática trans, etcétera. Hay algunos profesores mayores que uno observa tienen una mirada como de: “no, estos niñitos están enfermos”. (Orientadora, liceo mixto Técnico Profesional, LB3).

Sobre este punto cabe hacer algunas consideraciones analíticas puntuales. Al parecer el discurso feminista de igualdad de derechos y de rechazo a las violencias de género cobró sentido y aceptación de parte de los mundos adultos en la docencia.

No obstante, existió un rechazo sostenido o permanente a las identidades no heterosexuales, demanda que también hizo parte de las exigencias de los colectivos de activismo sexopolítico, específicamente, en los liceos para mujeres y liceos para hombres. En tal rechazo, desde algunas personas docentes, predominó una idea respecto de la identidad y la conducta sexual basada en la heteronormatividad como señal de naturalidad y normalidad; lo anterior supone, el convencimiento absoluto en el sistema sexo-género patriarcal excluyendo como anómala, patológica o indeseable toda diferencia sexual que desborde lo binario y, más aún, que se defina como identidad trans. La identidad subversiva al sistema sexo género tradicional es un cuerpo abyecto (Sutherland, 2016).

[Los/as docentes] se resisten a saber de eso, a informarse, a verlo, a que las niñas se lo digan, por ejemplo, se ocupa mucho invisibilizar a las chicas, de decir, que si son lesbianas: “no tienes por qué decirlo, a mí no me importa, yo te voy a tratar como

estudiante igual”. Entonces las chicas a esa edad, lo único que quieren es decirlo, que sean reconocidas y aceptadas [en su identidad]; entonces, los profesores todavía tienen esa manera de tomar la situación, [dicen]: “no tienes para qué decirlo, no es importante, yo no ando diciéndoles a todos que yo soy heterosexual ¿por qué tienes que decirme eso a mí?”.” (Profesora de Inglés, 28 años, liceo mujeres, LM5).

“En algunos casos particulares hay profes que están más comprometidos con esta causa [de los colectivos], con este movimiento, pero sí hay profesores que son más resistentes. Hay chicos que están de novios y se besan y [esos profesores] se espantan: “qué terrible, esto hay que prohibirlo”, dicen que si fuera un hombre y una mujer sería igual, pero uno puede entender que hay todo un tema detrás.” (Profesora de Filosofía, 40 años, liceo hombres, LH2-R).

“(…) tuvimos un par de colegas que fueron bien radicales [en el menoscabo], se incorpora la opción religiosa, era fuerte, pero tuvimos como Equipo Directivo, decirle [al docente] que: “entendemos tus principios, pero esta es la realidad que tenemos, hay que asumirlo, llevarlo adelante, tu opción es muy válida, pero tendrá que quedar en segundo plano”. Respecto a esto del tema del lesbianismo, nosotros por años siempre pusimos solo un principio básico, aquí demostraciones [afectivas] demasiado evidentes no pueden darse”. (Orientador, liceo mujeres, LM5).

“(…) aquí hay un matrimonio de [docentes] lesbianas. Ellas no hacen clases. Entonces los comentarios de los profes son así como: “se te subió una al auto [una profesora lesbiana], te va a quedar como [piensa unos segundos] como una peste, sí, claro; como que vas a quedar maldito, porque se te subió una al auto. Ese tipo de comentarios hay. ¿Me entiendes? Entonces tú dices con ese tipo de comentario, te puedes imaginar qué esperar que les digan a los estudiantes, no es un tema que se converse con respeto, ¿me entiendes?”. (Orientadora, Liceo hombres, LH2).

Para algunas personas adultas docentes suponer la posibilidad de otras existencias sexualmente amplias o fluidas respecto a la heteronorma representa un escándalo moral y un atentado conceptual de proporciones en su representación de mundo.

Este aspecto prueba la fuerza de las matrices culturales de dominación; la fuerza con que interfieren y definen la subjetividad, los modos de comprender el mundo y las formas en las que se conciben las relaciones sociales. En este caso me refiero específicamente a la concepción heterosexual y de la identidad binaria.

En este punto, hago una digresión con idea de las ficciones políticas como llama Preciado a las identidades que nos definen en términos de género. Tal ficción consiste en acomodarse en un estilo de vida, en una performance, diría por su parte Butler, teniendo a la vista que se trata de una actuación cultural aprendida.

Cada cual se reconoce y es reconocido en esa performance articulada por un sistema de género binario. Incluso si Paul Preciado (antes Beatriz) ha deshabitado una identidad femenina (¿incluso un cuerpo?) y dejó su identidad “mujer” (Preciado dice que no la ha dejado, pero me permito este ejemplo) transita hacia una ficción política en el otro extremo del binomio, transita a hombre, será identificado (no aceptado, ni respetado necesariamente) como hombre trans:

“No soy un hombre. No soy una mujer. No soy heterosexual. No soy homosexual. No soy tampoco bisexual. Soy un disidente del sistema sexo-género. Soy la multiplicidad del cosmos encerrada en un régimen epistemológico y político binario, gritando delante de ustedes.” (Preciado, 2019, pp 26)

Como decía, hubo tensiones entre las personas docentes a raíz de diferencias que ellas mismas atribuyen a razones de creencia religiosa, pero también de generación. Los temas anunciados por los colectivos fueron observados con inquietud desde algunos/as docentes y reaccionaron a ellos como si se tratase de una imposición juvenil o un asunto de moda, incluso, patrocinado por docentes jóvenes. Por otra parte, hubo profesoras y profesores que felicitaron las acciones de los colectivos de activismo sexopolítico y aunque no siempre avalaron las formas de protesta, reconocieron su total legitimidad.

Tal escenario dejó en evidencia que el desacuerdo respecto de las formas de ruptura juvenil sobre el género propiciaron un momento de discusión política que solo es posible cuando hay escándalo. El escándalo de la política se origina en la ruptura de la naturalidad de la dominación, dice Rancière, pues se socava e interrumpe el orden político habitual.

“Empezaron a subir testimonios a instagram y eso generó un colapso en que todos los profes se sentían inseguros y obligó a toda la investigación [interna con DEM²⁴]; al final las chiquillas ejercieron una presión social (...), en relación a la defensa corporativa es tal que hay un discurso instalado y depende mucho de la correlación de fuerzas: los profes que se apoyan entre sí son los leales. Si el profe fuera víctima yo empatizaría con el profesor, pero resulta que quien empatiza con una estudiante es un traidor. Acá ha habido profesores que han dicho: “si yo fuera Director yo a ti te hubiera echado, porque tú apoyaste a la estudiante”, sin entender la legalidad, porque un adulto que recibe una denuncia tiene el deber de denunciar.” (Profesor de Historia, 29 años, liceo mujeres, LM3).

“Efectivamente, se reproduce también en el colegio, este fenómeno que es transversal en toda la sociedad. La gente más joven está más abierta a los cambios y les resulta más natural. El Consejo de Profesores siempre ha estado abierto a toda expresión de todo tipo de ideas, pero insisto en esto: en que, en aquellos profesores, esto no es una regla, en general, de mayor edad, suelen tener visiones o conductas u opiniones en las versiones más conservadores y, los profesores más jóvenes, tal como decía, están más abiertos a todos los cambios. Pero eso no es una regla de oro, hay excepciones.” (Director, liceo hombres, LH1-R).

Investigadora: ¿Y qué le falta al liceo para hacer una educación no sexista en tu mirada?

Orientadora: ¿Qué le falta? Yo creo que, bueno, le falta gente joven [en docencia]. Sabes

²⁴ Dirección de Educación Municipal.

que me he dado cuenta de que sí, falta la gente joven. Aunque tú tengas desconfianza, porque se apresuran, como que todo es rápido, pero no. Hace falta la gente joven, inyectar ideas nuevas.” (Orientadora, liceo hombres, LH2).

“Obviamente, los profesores jóvenes aceptan fácilmente y tienen buenas argumentaciones. A mí me parece bien eso, porque a ver... me parece bien que se acepten los cambios sociales que se quieren. Si nuestra sociedad se va adaptando sola. O sea... este tipo de cosas no se cambia por leyes, no se cambia por algún tema riguroso, sino que se cambia porque nuestra sociedad, nuestro pueblo, cambia, por insumos internos, externos, formas. De alguna manera es así, pero sin duda ese pequeño grupo, muy pequeño grupo de oposición, por así llamarlo, por así llamarlo, yo manifestaría que es de mayor edad.” (Director, liceo hombres, LH2).

Pues bien, en medio de desacuerdo y escándalo se gestó un camino de revisión de los mandatos pedagógicos tradicionales y del patriarcado.

7.2.- Subversión del tutelaje adulto

El movimiento social articulado por los colectivos de activismo sexopolítico da cuenta de que las personas jóvenes enfrentaron las matrices de dominación patriarcal y adultocéntrica; promovieron ese enfrentamiento en la comunidad escolar desde un análisis de las dinámicas relacionales con perspectiva de género. Fue un análisis que desmoronó la rutina normalizada del liceo y puso en el centro la discusión, la autorevisión desde cada actor y echó a andar una dinámica nueva de participación o de estar en el liceo.

Las dinámicas relacionales del liceo fueron sacudidas de la sumisión obvia al adulto para pensar una alternativa relacional en el sistema formal de educación pública contemporánea, atendiendo además el movimiento social sobre género.

En ese sentido, este apartado analiza cómo el activismo sexopolítico promovió una despatriarcalización de la vida y, en esa línea, una contra pedagogía de la crueldad. Aquí hay un vínculo entre las acciones activistas y la lectura de mujeres intelectuales y feministas latinoamericanas.

Un segundo movimiento relacional, luego de la fractura por las denuncias y la protesta juvenil fue la reconfiguración de las dinámicas relacionales que permitió ir reconstruyéndolas en torno a la incorporación de parte de las personas docentes de los intereses juveniles en torno al género. No obstante, hubo ciertas dudas en algunos/as docentes respecto de si la apertura a los temas de género de parte de sus colegas fue una apertura genuina o subsistían de fondo esquemas tradicionales o conservadores sobre género y sexualidades que se disimulaban para evitar conflictos con los mundos juveniles.

“Yo creo que la cosa ha cambiado más en el discurso, que en la realidad. Donde hay un cambio un poquito más real es en el tema de las minorías sexuales, de los gays y todo eso. De los homosexuales que hay en el liceo, siento que hay más respeto, porque yo me acuerdo de que cuando yo llegué a la sala de clases, todo el mundo se reía de los gays. En la sala de clases era motivo de burlas. Hacían cualquier tontera y todo el mundo se reía y ellos actuaban un poco acostumbrados a esa dinámica, de reírse de ellos y todo lo demás. Y yo debo reconocer que más de alguna vez me habré reído con ellos, hasta que después comenzó el tema, salió a la palestra el tema, empezó a verse y todo, pero la verdad siento que el cambio... A ver, hay una parte de ese cambio que es más bien político, como una banderita de batalla...de colegio de hombre luchando por la funa y el machista, pero al final, son todos machistas igual. (Profesora de música, 40 años, liceo de hombres LH2-R).

El trabajo activista, como ya he revisado el capítulo seis, giró en torno a la formación con jóvenes (no activistas) y auto-formación (de activistas), acciones que fueron gestionadas por los propios colectivos a través de intercambio de bibliografía, foros, charlas y performance. Particularmente, en los liceos para hombres se trató del desmontaje de la masculinidad como constructo y, en otros casos, sobre la resistencia a una masculinidad hegemónica. En el caso de los colectivos en liceos para mujeres se trató básicamente del desmontaje de prácticas y discursos machistas, derechamente vejatorios o disimulados bajo aparente cortesía o protección que culturalmente se soportan como parte de la idiosincrasia nacional y local. Cabe decir que

según la asignación tradicional de género en cada liceo se configuraron preocupaciones distintas en las personas jóvenes activistas, preocupaciones que dieron lugar a demandas puntuales o locales (baños mixtos, cambio de jumper por pantalón, tolerancia en el reglamento interno de maquillaje en hombres).

“En el año 2016, se detectó que había mucho conflicto respecto a la presentación personal: que con el jumper las niñas pasaban frío, además, [ellas] encontraban que era muy injusto esto de vestirse como la “niñita mujer” en comparación con el vestuario de los hombres, porque el [uniforme] de los hombres era mucho más cómodo, además, de abrigador. Entonces se instaló, se empezó a conversar con ellos, a decirles que podían hacer petitorios sobre el uniforme a través de la organización, de las directivas de cursos, y se hizo, ellas querían venir con pantalón. (Orientadora, liceo mixto Técnico Profesional, LB3).

“En el Manual de Convivencia no aparece lo del maquillaje, porque antes era imposible que llegara un “cabro” maquillado y ahora sí viene; o en vez de venir con un aro chico viene con la tremenda argolla. Entonces yo pensaba: ¿me afecta o no me afecta? ¿Para efectos del colegio, estamos exigiendo el uniforme tal como dice? No lo hacemos. ¿Entonces? Pero igual a ti te llama la atención que [el estudiante] venga tan pintado. No tampoco sé si sirve tanto prohibirle. O sea, esa cosa de la forma, yo todavía, como que todavía a mí me causa... [Suspende el habla] porque aquí tú tienes chiquillos que son gays, pero son comunes y silvestres”. (Orientadora, liceo hombres, LH3).

Todo ello, opera en lo que llamo el desmontaje de la tradición pedagógica y patriarcal. Ciertamente, el activismo sexopolítico cuestionó las dinámicas cotidianas de relación desde una perspectiva de género y de generaciones.

En conjunto con la resistencia juvenil al sistema de género tradicional que se actualiza en el sistema educativo desde los mundos adultos, existió también una resistencia activista respecto del modelo educativo adultocentrico, específicamente referido a dos aspectos:

- 1) la relación de convivencia con docentes y,
- 2) la participación de jóvenes en la toma de decisiones de la comunidad educativa.

Ambos aspectos refieren a un desgaste del sistema escolar frente a generaciones de jóvenes más informadas que antaño de lo que ocurre en el mundo y, por ello, más conscientes de sus derechos de protección y educación integral. Las generaciones jóvenes en edad escolar son grupos que, en general, han ido construyendo un dialogo con distintas agrupaciones sociales, barriales, artísticas, de medio ambiente y alimentación que, en suma, han posibilitado la apertura de espacios para la crítica del sistema social contemporáneo en distintos ámbitos. No es menor la cantidad de jóvenes militantes o no de colectivos que adhieren a movimientos políticos sociales (no partidistas) que impulsan estilos de vida más armónicos en la relación con el mundo, por ejemplo, con la naturaleza como el reciclaje o el veganismo.

Podría decirse que la resistencia al sistema sexo-género clásico hace parte de una resistencia mayor a nivel cultural, político y económico. En tal sentido, esta expresión de lucha sexopolítica juvenil en espacios escolares que he venido describiendo expresa una de las piezas claves de lo que podría llamarse un cambio generacional sustantivo no solo respecto de las relaciones locales en la escuela pública entre jóvenes y adultos/as, sino una muestra de una transformación incipiente de la relación con el mundo social y simbólico que opera en la reproducción de la vida.

Teniendo a la vista lo anterior, la relación de convivencia entre personas jóvenes y adultas transitó desde una inicial fractura a un acercamiento que posibilitó que hubiera apoyo e integración de docentes y profesionales en las actividades de los colectivos de activismo sexopolítico y que, además, estos se constituyeran como interlocutores validados por las personas jóvenes respecto a la formación de personas en una institución social tan cerrada como la escuela. Digo esto, porque los colectivos juveniles en su accionar abrieron a nivel social una reflexión interna en los mundos docentes respecto a la estructura de género y a las violencias en las dinámicas relacionales entre personas jóvenes y adultas en la escuela.

Ciertamente en un primer momento esa reflexión ocurrió desde la denuncia, no obstante, ese hecho o primer acto político del activismo favoreció que, aun enfrentando tensiones iniciales, desencuentros o molestia desde algunas personas docentes, se realizara un trabajo más

sincronizado intergeneracionalmente en torno a la revisión crítica de la construcción de género y sexualidades y del trato desde los mundos a adultos a los juveniles:

Investigadora: ¿Ha habido una transformación positiva? Profesora: Sí, de dulce y de agras, se ha logrado. Siento que las chiquillas se sienten más apoyadas, siento que sienten que tenemos [las personas docentes] una labor social.”
(Profesora de Inglés, liceo mujeres, LM 5).

En suma, opera en la acción activista una insumisión juvenil al protocolo adultocéntrico y al patriarcal que queda en evidencia en las transformaciones de las dinámicas relacionales entre jóvenes y personas adultas desde los efectos de las denuncias y, más tarde, en la reflexión y colaboración de profesoras/es con los colectivos de activismo sexopolítico.

Este aspecto de cambio a una nueva relación intergeneracional implica también una docencia trans, es decir, una docencia que enfrenta una transformación respecto a sus prácticas y sus discursos asumiendo un proceso de reflexividad sobre el sentido profesional de su rol en la comunidad educativa frente sobre todo a transformaciones o demandas políticas de las personas jóvenes.

Habría una transformación de las personas docentes a propósito de los cambios que insinúan para la sociedad y para la escuela los colectivos de activismo sexopolítico.

El activismo sexopolítico abrió espacio para que la docencia y las personas adultas del liceo se hicieran preguntas relativas a un cambio generacional y a un cambio en la identidad del perfil tradicional de joven-estudiante, en la medida que muchas personas jóvenes asumieron una organización en torno a sus intereses, colectivizándose.

Con matices y contradicciones de por medio, en general las personas docentes participaron de jornadas de capacitación en temas de género y sexualidades; jornadas que fueron en su mayoría organizadas por los Equipos de Apoyo de los liceos y que se realizaron en los horarios de planificación semanal que dispone la docencia.

Sin embargo, también hubo varias personas docentes que a propósito de las denuncias o bien por cuestiones propias de su biografía se mostraron en contra de las capacitaciones y de la

discusión sobre género y sexualidades o bien, incluso, en contra de las propias iniciativas de política pública que se han impulsado el último tiempo sobre inclusión de jóvenes trans en el sistema escolar, por ejemplo, con la circular N° 0768.

7.3.-Acciones para el desmontaje

Respecto de las denuncias de género reitero que estas abrieron la posibilidad y los espacios para la formación y la autoformación de los colectivos de activismo sexopolítico y para una gestión formativa desde ellos hacia otras personas jóvenes de sus liceos. Las denuncias no se quedaron como tales solamente en la burocracia de las instituciones o en la rabia de las personas denunciadas, sino que, desde el relato y la exposición del dolor de las mujeres jóvenes, ellas mismas organizadas construyeron un puente entre ese dolor y diversas acciones formativas en sus contextos liceanos, mediante contactos con especialistas jóvenes del mundo universitario y el intercambio de literatura especializada.

“[Como referentes teóricos] Tenemos un filósofo, Paul Preciado, también a Judith Butler, obvio, si tenemos varias entidades, pero nos regimos por Lemebel, [por] ese acto revolucionario que tenía (...), siempre es como nuestro ícono”. (Mujer trans, 16 años, liceo hombres, LH1-R).

Investigadora: ¿Las charlas que hacen, de qué van los temas? Estudiante: De feminismo en general, movimiento secundario, abordar los mitos del feminismo, hablar de Leonor Silvestri que es una activista argentina, filósofa también, me gusta investigar sobre lo latinoamericano del feminismo, es muy europeo nuestro pensamiento”. (Joven “no binario”, liceo hombres, LH2-R).

Una de las primeras acciones que siguieron a los relatos de denuncias fueron los documentos petitorios que se confeccionaron en las ocupaciones (“tomas”) de los liceos. Sin lugar a dudas, uno de los puntos principales de esos petitorios elaborados por la comunidad estudiantil refería específicamente, a una educación pública que se preocupara de la capacitación o la

actualización en temas de género y educación sexual de las personas adultas encargadas de la formación escolar, entre ellos preferentemente los/as docentes, pero así también las personas asistentes de la educación y, por supuesto, las propias autoridades de la institución educativa.

“[El petitorio] hablaba de educación no sexista, de educación sexual, [sobre] la capacitación a los profes, las reglas que queríamos poner como Secretaría de género. Los estamentos que nos faltaban en la Mesa de género, la respuesta a los testimonios porque los testimonios son anónimos (...) La mayoría de la gente invalida los testimonios por ser anónimos, nosotras estuvimos meses y meses intentando que la inspectora nos “pescara” [tome en cuenta] los testimonios, lo que hacía era devolverlos, [la inspectora decía]: “no, son anónimos, no nos sirve”; y hasta el momento en que bajamos la toma, ellos [autoridades] entendieron que si no tomaban los testimonios y hacían algo, nosotras no íbamos a bajar la toma, recién “se pegaron la “avispá” [recién lo entendieron]”. (Mujer 1, liceo mujeres, LM3).

Lógicamente, las violencias de género que las personas jóvenes, mujeres en su mayoría, expusieron y/o denunciaron ameritaba una acción concreta que previniera la repetición de tales violencias y, en consecuencia, exigía una nueva formación adulta a nivel personal no exclusivamente como una cuestión de la profesión docente. Esa es la principal razón de la demanda juvenil por la formación en género para las personas adultas.

Hay que decir que en algunos liceos antes del año 2018, momento clave en la movilización de género, hubo algunas capacitaciones en los liceos para las personas docentes a cargo de algunas fundaciones de reconocida trayectoria en temas de no discriminación por género y reparación del abuso sexual como *Todo Mejora* y la *Fundación para la Transparencia*.

En un liceo de mujeres estas capacitaciones databan de 2015 según lo que relata su directora y fueron realizadas a propósito de lo que denomina una “explosión del lesbianismo”. Este aspecto puntual lo desarrollaré más adelante, no obstante, debo subrayar el paso a paso de la movilización activista, los años de trabajo paulatino que las personas jóvenes fueron haciendo en sus contextos y en grupos muy acotados hasta que el 2017 y 2018 surgieron las primeras

consignas de manera más pública y la ola de denuncias y demandas afinadas en una sola melodía: una educación pública sin patriarcado.

“(…) queremos una educación no sexista, queremos erradicar todas estas conductas patriarcales, misóginas y sexistas que viene hace más de 200 años en el liceo, obviamente sabemos que no es de un día para otro, que toda la comunidad educativa va a dejar de ser machista, eso no va a pasar nunca, pero si entrar en las mente de todas las personas y politizar el espacio, y hacer entender que merecemos respeto. (Mujer trans, 16 años, liceo hombres, LH1-R).

Específicamente, en los liceos se trató de exigencias relacionadas además de la capacitación docente en temas de género, con la aplicación de investigaciones sumarias a los profesores denunciados y su eventual expulsión de acuerdo con la resolución administrativa de sanción, además de la exigencia de una educación sexual integral y de un enfoque curricular y de convivencia congruente con la educación no sexista y el feminismo. Otras exigencias apuntaron a cuestiones más prácticas relacionadas con el uso del uniforme y la habilitación de baños mixtos.

“[Las autoridades] nos quitaron el baño mixto (...) quitaron el baño mixto y este año se sancionaba a los hombres que entraban al baño que supuestamente era de mujer, sabiendo que era [baño] mixto; hay gente que no le gusta ir al baño de hombres porque es muy cochino, hediondo, súper insalubre; entonces va al mixto, que es mucho mejor y no los dejaban, porque este ahora es baño de mujeres, lo siento [dice para sí], siempre fue mixto para nosotros (...) podía entrar cualquiera que no se sintiera como hombre o mujer podía entrar a ese baño, era un símbolo de integridad”. (Mujer, 17 años, liceo mixto).

“Baños, que se habiliten más baños. Porque hay muy pocos baños por alumnas, menos de lo que indica la norma. También que la calidad de los mismos no sería la idónea. La

implementación, que esto es externo e interno, de un menú vegano, vegetariano. Y dentro de lo externo e interno, la educación no sexista. Entonces de la DEM [Dirección de Educación Municipal] están mandando ciertos Protocolos, ayudas o capacitaciones por la educación no sexista, que no todos las comprendemos bien. Yo todavía no entiendo bien hasta dónde llega y dentro de qué se enmarca. Trato de ir como nutriéndome por lo que las niñas me van comentando, del proceso de enseñanza y aprendizaje, uno también todos los días va aprendiendo (...) Hasta el momento, no hay como una directriz del Ministerio al respecto, entonces las chicas también tienen eso dentro de su petitorio, de la educación no sexista, pero, bueno...”. (Profesor de artes, 37 años, liceo mujeres, LM4)

“(...) este tema de género se ha instalado ni por iniciativa de los profesores, ni de las autoridades, fue la verdad por las estudiantes, precisamente, por medio de las disidencias que hay en el interior del establecimiento. Ni siquiera de las niñas, sino que de las disidencias [lesbianas, hombres y mujeres trans]. De las disidencias, sí. Ellos son los que hace tres años empezaron a pelear y abogar por el tema del uso del pantalón, por ejemplo, en toda la época del año. Entonces no fue un tema que se impuso, bueno, ni de Dirección, ni de Convivencia, ni de los profesores, sino que fue como una necesidad de los estudiantes. Eso es muy interesante.” (Profesora de Historia, 36 años, liceo mixto, LB3, Técnico Profesional).

Junto a lo anterior, la preocupación social y cultural de las personas jóvenes activistas tuvo, como he dicho, un propósito formativo y auto-formativo. Lo anterior fue una pieza clave, en términos políticos, puesto que superó un acontecer contingente o puntual al proyectarse como incidencia en la subjetividad a través de la formación de personas.

Como parte de ese sentido de formación se establecieron en los primeros años de incipiente activismo sexopolítico liceano, específicamente en los años 2016 y 2017, algunos rituales en formato de performance que ya cuestionaban la cultura patriarcal, principalmente, el sexismo en la educación pública tradicional. Uno de esos rituales fue: *la celebración del día del*

travestismo secundario en los liceos de hombres y de mujeres. Esta acción llamaba a reflexionar a la comunidad educativa sobre el sexismo de los liceos, entre las señales más evidentes al sexismo en la formación diferenciada por sexo-género.

“La lucha se da más en los monogénicos porque somos los más afectados del sexismo, porque nos segregaron por sexo y no por género, también nos obligan a compartir con gente de nuestro mismo sexo, que no es como se debería regir la sociedad hoy en día.”
(Mujer trans, 16 años, liceo hombres, LH1-R).

Así también otra de las acciones subversivas con el sistema fueron las charlas y conversatorios sobre feminismo y violencias de género en espacios tradicionales del liceo o en las asignaturas como Consejo de curso.

“La mayoría de las actividades que hicimos eran así, fueron o intervenciones o actividades educativas como conversatorios. Hicimos conversatorios sobre violencia de género, sobre género, sobre..., educación no sexista (...) de feminismo, hicimos [charlas] de teorías básicas, qué ramas tiene [el feminismo] y en el colegio igual no nos daba tanto tiempo para eso. (Mujer, 17 años, liceo mixto, LB2).

“Investigadora: ¿Quiénes llevaban estos temas o quienes hacían esas charlas: eran las propias estudiantes o sea ustedes mismas? Estudiante: Sí, en general sí, pero a veces traíamos a niñas del Liceo [nombra otro liceo de la muestra] o compañeras de la UTEM o la USACH [universidades]”. (Mujer, 16 años, liceo mujeres, LM4).

Resulta decidor este aspecto de auto-preparación, puesto que se trató de un apresto para divulgar y educar en sus respectivos liceos, pero también representó una formación personal de conocimiento de otras realidades y de otras experiencias en sintonía con las propias del mundo activista y en solidaridad con semejantes. Cada una de esas acciones o gestiones de encuentros

entre jóvenes para jóvenes fueron movidas por la fascinación y compromiso por la educación contra patriarcal, contra la crueldad de las violencias de género, contra la discriminación y realiza entre semejantes sin la intervención adulta como mediadora o directiva de ese ciclo formativo.

Investigadora: ¿Dónde y cómo hacían las charlas? ¿Tenían que suspenderse unas clases? ¿En horarios de clases para que fueran algunos, los que querían? Estudiante: Se hacían en horario de clases, con inscripción previa. Entonces se inscribían las personas que querían. Igual en el [liceo] hay límites de personas, como 5 por curso, que igual es “fome”. (Mujer, 17 años, liceo mixto, LB2).

“Hemos partido con jornadas reflexivas. Por nivel la verdad, se dividió por nivel, porque entendemos que un estudiante de séptimos básico no va a entender lo mismo que uno de cuarto medio, se segregaban los temas, con séptimos y octavos se trabajaba principalmente con afectividad y auto-cuidado, (...) pero en los cursos más grandes trabajamos ya, introducción al feminismo, movimiento feminista en el siglo XX en Chile, trabajamos identidad de género, trabajamos diversidad sexual, disidencia en el liceo, (...) tuvo súper buen resultado dentro del liceo, no hubo un resultado negativo. (Mujer trans, 16 años, liceo hombres, LH1-R).

En suma, las acciones formativas fueron variadas y se fueron construyendo como una salida para la transformación de las violencias de género que denuncian las mujeres y los hombres sensibilizados con la crítica al patriarcado sean hombres hetero u homosexuales. No existía un patrimonio de identidades respecto a quienes hacen esta crítica y, especialmente, respecto al activismo sexopolítico. Los colectivos eran diversos en cuanto a identidad de género y orientación de sexual de sus integrantes, no obstante, uno de ellos, en un liceo de hombres se definía como separatista no heterosexual:

“[Es un colectivo/comisión] separatista bajo términos feministas. Desde la perspectiva del trans-feminismo es solo para personas no heterosexuales; entendemos la heterosexualidad como un régimen político y [entonces] para armar una base ideológica de la Comisión somos separatistas; después [será] abierta para trabajar en la reeducación porque entendemos que nuestros compañeros más que formados por la sociedad patriarcal están deformados, entonces, este es un trabajo extra que las disidencias sexuales se dan, porque no es obligación de las personas feministas ensayar su conocimiento, la información está en google”. (Joven no binario, 17 años, liceo hombres, LH2).

“Somos de todo, podría definirnos como un colectivo queer, hay identidades trans como yo, hay identidades trans femeninas como también podemos contar con hombres sin género, entonces contamos con heterosexuales sin género; también contamos con homosexuales sin género, como un abanico, no nos definimos por ningún género, ningún movimiento en específico, algo más queer”. (Mujer trans, 16 años, liceo hombres, LH1-R).

Este aspecto de formación supuso para los colectivos entregar herramientas a las personas jóvenes que les permitieran enfrentar su sexualidad con mayor seguridad; por ello, en algunos casos como en el colectivo interescolar lo significan como un acto de “empoderamiento” para las personas jóvenes, debido a que la información sobre derechos sexuales y conocimientos sobre género y sexualidades les aporta en comprensión sobre sí mismas sin estigmas ni prejuicios, nuevamente, la significación de empoderamiento se refiere a las personas jóvenes en hacerse cargo de su formación sin la directriz de la persona adulta.

“Trabajamos con adultos, pero sobretudo el empoderamiento de los jóvenes sobre sus derechos sexuales y reproductivos, el empoderamiento que conlleva también una conciencia sobre tus derechos, que cuando te pasen a llevar, estar consciente y saber cómo reaccionar, el saber tus derechos y claro, si te pasan a llevar uno saber qué ley me

protege a mí o en caso de que necesite hacer un aborto, cuál es la edad que necesito para ir a hacerme el aborto, entonces yo creo que ese es un objetivo principal: el empoderamiento de jóvenes. (Mujer, 16 años, colectivo inter-escolar, colegio subvencionado).

“Yo igual me sumo a las palabras, del empoderamiento de secundarios, es como de quitar la idea adultocéntrica que se tiene, de que solo las personas adultas tienen el conocimiento y la capacidad de entregar información, siendo que no, que todos tenemos información, y como dijo la Ana me he hecho talleres a gente adulta y ahí se nota que no solo es de arriba abajo, sino que se puede hacer transversal y horizontal. (Mujer, 17 años, colectivo inter-escolar colegio privado).

En este último aspecto, hago un vínculo con la interpretación de Rita Segato a la cultura patriarcal como una cultura sostenida en las violencias hacia las mujeres regidas por una pedagogía de la muerte o de la crueldad. Con esa lectura y análisis de la sociedad Segato hace una propuesta que denomina la contrapedagogía de la crueldad:

“La contrapedagogía de la crueldad tendría que ser una contrapedagogía del poder y por lo tanto, una contrapedagogía del patriarcado, porque ella se contrapone a los elementos distintivos del orden patriarcal: mandato de masculinidad, corporativismo masculino, baja empatía, crueldad, insensibilidad, burocratismo (...) limitada vincularidad. El patriarcado (...) es la primera pedagogía del poder... es la primera lección de jerarquía, aunque la estructura de esa jerarquía haya ido mutando la historia.” (Segato, 2018, pp 17).

El desafío que pone la autora a través de estas líneas consiste en cómo construir una pedagogía que destruya o anule esta manera de comprendernos en nuestras relaciones basadas en la jerarquía y la supremacía masculina, aspectos muy arraigados en la pedagogía que ejercen las personas adultas en el sistema escolar y en la crianza de niños/as y jóvenes, cuestión que

también está presente en la perspectiva intelectual, el deseo pedagógico y en la lucha política de la educadora argentina Valeria Flores:

“intento ejercitarme en la experimentación de un pensamiento que articule, por un lado, la posibilidad de ensayar una pedagogía queer que no se ocupe de definir identidades ni representarlas como un objetivo en sí mismo, sino que se resista a las prácticas normales y a las prácticas de la normalidad, reflexionando y alternando los códigos de los procesos de normalización no solo sexo-genérica, sino, también, racial, corporal, nacional, etc.” (Flores, 2017, pp 96).

En ambas autoras y en las acciones y perspectivas de las personas jóvenes activistas está presente la necesidad de una transformación “contra violenta” para una relación humana respetuosa y diversa. Es más, tal necesidad en las mujeres feministas y de la disidencia sexual tiene máxima sintonía con una nueva pedagogía contrapatriarcal que habrían inaugurado hace unos años los colectivos de activismo sexopolítico en el edificio material y simbólico de la pedagogía moderna: la escuela. Las personas jóvenes activistas hicieron pedagogía contrapatriarcal y contra crueldad en la escuela reproductora del patriarcado.

Por todo lo dicho hasta aquí, debo insistir entonces con que la denuncia en rigor no solo denuncia, sino que anuncia una transformación en términos formativos para cada ser humano y para las relaciones sociales; ese acto es subversivo al tutelaje adultocéntrico y patriarcal porque opera desde lo formativo contraviniendo esos dos sentidos para las dinámicas relacionales. El activismo sexopolítico promovió un desmontaje patriarcal y adultocéntrico en las continuas acciones formativas al interior del liceo, en las demandas y en las denuncias.

La denuncia no es una mera cuestión sombría que pone de manifiesto la política de las violencias, sino que anuncia un nuevo camino por medio de una reeducación humana, incluso diría que tal reeducación promueve un nuevo paradigma para las relaciones humanas. Y en esa tarea, que entiendo como central en el activismo sexopolítico y en la perspectiva intelectual de distintas actorías intelectuales y políticas como las académicas e investigadoras citadas, pienso también en otra intelectual como Marcela Lagarde, antropóloga y política mexicana, actora

relevante en la lucha política en su país respecto de las violencias y crímenes contra las mujeres.²⁵ Ella señala al feminismo como nuevo paradigma que ofrece una reconfiguración de las relaciones sin supremacías ni jerarquías asociadas a la identidad de género. Al respecto, rescato de su planteamiento un elemento en sintonía con la iniciativa formativa del activismo sexopolítico y que la autora define como la despatriarcalización (2012). Se trata de inaugurar una nueva forma de convivir y ello pasa por una transformación identitaria de los hombres, dice Lagarde, aunque seguramente también de las mujeres y cómo han introyectado el patriarcado en sus vidas.

“Los hombres que incursionan en esta vía [igualdad] trastocan la condición patriarcal de género y pueden transitar hacia una condición de *igualdad y equivalencia humana*. Su identidad cambia, se convierten en semejantes de la mitad de la humanidad, las mujeres de su país, de sus comunidades, de su familia, de su entorno, del mundo. Las mujeres ya no les son ajenas, extrañas, incomprensibles, invisibles, peligrosas, seres a quienes deben controlar, dominar, poseer, repudiar, traicionar, maltratar, usar. Sólo son sus semejantes.” (Lagarde, 2012, pp 372).

Esto se relaciona además con una cuestión central de las demandas de los colectivos de activismo sexopolítico: una educación no sexista. ¿En qué consiste la educación no sexista? Desde las demandas de los colectivos de activismo sexopolítico involucra, en primer lugar, una educación sexual integral, es decir, que supere el enfoque biomédico, reproductivo y, con ello, remitida a la heterosexualidad, estigmatizante o patologizante de la disidencia sexual.

Por otra parte, las denuncias activistas pusieron en crisis la verticalidad tradicional en la relación pedagógica en la educación pública. Una tradición fundamentalmente adultocéntrica. Quedó al

²⁵Lagarde fue Diputada en el Congreso Federal entre los años 2003 y 2006. Su trabajo como legisladora se abocó a la Ley General de Acceso para las Mujeres a una vida libre de violencia y la tipificación del delito de femicidio, la Ley de protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la Ley para prevenir y sancionar la trata de personas y la Ley General para la igualdad entre mujeres y hombres.

descubierto la necesidad de un nuevo pacto pedagógico intergeneracional en torno a la construcción de una relación democrática en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este pacto implicaría una participación explícita de las personas jóvenes en la construcción de ese acuerdo de trato para el aprendizaje y para la convivencia en el liceo.

“(…) ahora las estudiantes le vienen a decir [al profesor]: “oiga enséñenos este contenido, enséñenos con estas palabras, con este enfoque, tiene que ser más democrático, tiene que ser más participativo, es decir, no solo entra en crisis el paradigma de ser hombre, si no que de ser padre, ser profesor.” (Profesor de historia, 29 años, liceo mujeres, LM3)

Como lo revisé en el apartado teórico sobre adultocentrismo en el capítulo tres, existe una noción de niñez y juventud como etapas deficitarias de la vida, que ha estado vigente hasta nuestros días en el sistema educativo tradicional, con elocuentes señales en la cotidianidad de la enseñanza como, por ejemplo, las tarimas desde donde la persona docente dicta/impone su clase frente a estudiantes sentados en sillas inmóviles. Sillas fijas en el piso existen hoy en día en liceos tradicionales de alta exigencia académica en Santiago.

Esta cuestión de que las personas docentes integren en su dimensión profesional una construcción de joven como sujeto ya les venía haciendo sentido hace un tiempo por lo dicho por profesores y profesoras en esta investigación. El activismo sexopolítico vino a reforzar ese cambio que ya estaba expresándose en el liceo, al menos desde nuevas generaciones docentes.

“(…) se ha notado algo [cambio] porque los reclamos han ido bajando, eso hace que uno vaya notando un cambio, pero siempre hay gente [docentes] que tiene su cosa, que siempre se le sale algo, pero creo que están más amables las relaciones que hace 4 años, cuando a los estudiantes se les insultaba, [se les decía] “hueón”. Ahora eso es impensado.” (Profesora de Filosofía, 40 años, liceo hombres, LH2-R).

“Yo creo que [las demandas por género] han contribuido mucho al diálogo y a la conversación y cómo te decía a la generación de conocimiento, porque se utiliza por la mayoría de los profesores o potencialmente se puede llegar a utilizar esa parte afectiva que es muy importante en estos colegios que son de alto porcentaje de vulnerabilidad, con muchas familias disfuncionales y, en el fondo, aquí en el colegio uno crea casi un microclima de protección de derechos que muchas veces son pasados a llevar.”
(Profesor de Artes, 37 años, liceo mujeres, LM4).

Como lo constata la literatura en pedagogía, salvo aparentemente la perspectiva crítica, la historia de educación formal alimenta un registro de acciones recreadas desde una lógica patriarcal que supone la preeminencia, no solo de lo masculino, sino, además, de la racionalidad.

El cuerpo y la afectividad son secundarias a la expresividad humana incidente en el aprendizaje y en la convivencia en el espacio educativo tradicional. El modelo pedagógico que impera en los liceos tradicionales y, principalmente, de un solo género en el centro de la Región Metropolitana privilegia el academicismo, pues justamente proyecta esa preeminencia de lo racional en el estudio de las disciplinas humanístico-científicas con proyecciones a la preparación de carreras universitarias de alta exigencia académica y costosos aranceles, con buena posición o estatus en el mercado laboral.

Cabría aquí hacer un vínculo con el capitalismo y su vínculo con el patriarcado y las implicancias que como sistema económico tiene en el fortalecimiento de la estructura patriarcal; no obstante, el asunto por el cual me intereso en estas líneas remite a aquella expresión capitalista-patriarcal en el micro mundo del liceo seducido o cooptado por un sistema económico de producción que clasifica los saberes conforme su incidencia en el mercado de producción de capitales culturales y económicos.

Hoy en día, el interés por la educación artística y, más evidentemente, por la educación emocional que surge en algunos círculos profesionales pareciera además cooptar como parte de nuevos capitales a esas áreas del saber para insertarlas en el curriculum y ser piezas valiosas para la mejora escolar en vistas a optimizar los desempeños académicos “verdaderamente”

relevantes. Sin embargo, en otros circuitos de discusión y análisis con enfoque crítico la observación respecto al área artística y emocional comprende a éstas como áreas indispensables para el desarrollo humano y no como accesorios curriculares que auxilian o complementan la formación “densa”; ese enfoque va a contrapelo del mercado de capitales de saberes que favorece el liceo en el modelo tradicional para la preparación universitaria de alto estándar.

En estas reflexiones que elaboro desde el conocimiento del campo educativo y sus devenires históricos y presentes aprecié un trabajo de autoanálisis que las personas docentes venían realizando pre activismo juvenil. Este punto lo relevo porque si bien la crítica del activismo sexopolítico fue puntual respecto a las violencias de género y el sexismo operando en el modelo pedagógico evidenció el machismo encarnado como paradigma relacional de conceptualización de los cuerpos. Tal crítica y denuncia activista supone para los liceos y para el sistema educativo tradicional interrogarse cuántas de sus prácticas hoy en día consisten en expresiones patriarcales que clasifican en jerarquías y patrones de dominio. ¿Cuánto de ello hay en la misma clasificación de las horas dedicadas a cada área de aprendizaje? ¿Qué expresiones patriarcales se reflejan en el uso de los espacios para la recreación? ¿Qué mandatos patriarcales se cumplen en la organización curricular, en la resolución de conflictos de convivencia, en la didáctica o las metodologías de cada clase?

En síntesis, el cambio en las dinámicas relacionales que impulsaron los colectivos de activismo sexopolítico no solamente apeló a cuestiones de género relativas a mayor respeto y educación sobre la materia, sino además, fraguó un cambio relacional a nivel humano en el sistema escolar que remeció la lógica que ha definido los roles o las posiciones de las personas que estudian y las personas que enseñan como roles rígidos en circunstancias que podrían construirse mediante dinámicas relacionales horizontales.

Seguramente, en el futuro y en los liceos, también resonarán nuevas expresiones en relación a esta crítica juvenil consolidando un proceso de transformación a largo plazo para la escuela y para la sociedad chilena sobre las maneras de relacionarnos y de convivir de manera más respetuosa e inclusiva.

7.4- Transformaciones subjetivas y colectivas

Este apartado focaliza, a modo de síntesis, las transformaciones subjetivas y colectivas en el liceo de cara al activismo sexopolítico.

Las transformaciones sociales que se iniciaron con motivo del activismo sexopolítico en la comunidad escolar tuvieron a la vista una reconfiguración de género y sexualidades en el sistema educativo público; transformaciones que si bien específicamente se iniciaron desde las personas activistas jóvenes fueron manifestándose en las personas adultas en distintos niveles de aceptación a medida que la movilización interna en cada liceo dio pie a protocolos ante las violencias de género y apartó a docentes de sus funciones al ser acusados por las estudiantes.

Así también, las denuncias respecto a las violencias de género abrieron espacio para la denuncias sobre maltrato en general, especialmente, en el caso de los liceos para mujeres. Lógicamente, podemos observar de las frases que se permitían las personas docentes hacia las estudiantes tenían una marca de género; me refiero, por ejemplo: a los sobrenombres, a la burla sobre su capacidad intelectual, asuntos que salieron a la luz una vez que se rompió el cerco del silencio en torno a las violencias de género más explícitas.

Por lo tanto, el activismo sexopolítico de los colectivos juveniles puso en cuestión una cierta manera de llevar las relaciones de convivencia entre jóvenes y personas adultas. Una manera sostenida en una visión adultocéntrica de las dinámicas relacionales en el ámbito pedagógico, visión que jerarquiza las relaciones en favor del poder de dominio y arbitraje de los mundos adultos sobre los mundos juveniles.

En lo que he analizado como las principales demandas de la organización de los colectivos de activismo sexopolítico recapitulo dos cuestiones esenciales que les definieron:

- 1.-Exigencia de justicia por las violencias de género. Ello se expresó en las denuncias.
- 2.-Exigencia por una educación no sexista en el marco curricular y relacional, lo que exigía una re-conceptualización del género y las sexualidades en la comunidad educativa.

Estas cuestiones articularon la organización política de los colectivos, desatando una ruptura con la naturalización de las prácticas docentes y adultas durante años. Hubo una normalidad o normalización sobre género y sexualidades que se enfrentó desde la crítica juvenil activista.

Los primeros hechos de los colectivos impactaron fuertemente a las personas docentes porque era un tema que si bien había surgido en los movimientos estudiantiles de los últimos 10 años, no se lo había hecho con la resonancia social del año 2018, como parte de un movimiento social mayor desde la movilización feminista y de las disidencias sexuales.

Con ese escenario social de fondo se promovió desde las personas jóvenes una ruptura con el sistema escolar patriarcal y adultocéntrico en cada liceo, desatando bastante perplejidad en algunos mundos docentes, particularmente en aquellas personas de generaciones mayores y con más años en el sistema escolar público.

Vuelvo a insistir en que en estos espacios hay repertorios relacionales como que los/as estudiantes saluden poniéndose de pie ante el profesor o la profesora, pupitres fijos y frontales, arrimos altos en la sala para el/la docente, entre los aspectos que develan la jerarquización de las dinámicas relacionales en el liceo.

La acción de denuncia y de demanda de los colectivos generó que las personas docentes cuestionaron, principalmente, su rol e iniciaron un proceso de reconstrucción profesional desde esa realidad que las personas jóvenes les mostraron, desde las experiencias sociales y culturales que vienen sacudiendo a la sociedad.

Ese fenómeno de poner en cuestión al sistema escolar completo desde una perspectiva de género y de generaciones involucró un “cambio de piel”, es decir, un cambio profundo de ser y hacer en la convivencia y en la construcción del espacio formativo democrático y respetuoso.

No solo se trató, insisto, de una transformación sobre género y sexualidades, sino también derivó hacia el cuestionamiento del concepto de joven-alumno que las personas docentes han integrado en su vida profesional en el sistema público y tradicional por mucho tiempo; un sistema que avala como esencia de su garantía formadora un trato jerarquizado que minoriza a la persona joven en términos sociales, afectivos e intelectuales. Una cuestión que relaté en la primera parte de este informe, capítulo uno, apartado dos, como muy propia de la sociología de la educación en el siglo XIX ¿Será extraño entonces suponer o esperar otra cosa?

Por su parte, los/as docentes comprendieron que actualizaban en su práctica un prototipo de estudiante y un modelo de pedagogía que ya no tenía la validez de años atrás, no solo para ser

eficiente en los propósitos académicos, sino, además, en la convivencia social con las personas jóvenes.

Cada vez las políticas públicas en educación han ido poniendo más énfasis en los derechos de las personas jóvenes como estudiantes, este asunto queda en evidencia en una serie de iniciativas como la Política Nacional de Convivencia Escolar desde el año 2002 (actualización 2019), la Ley sobre Violencia Escolar (20.536/ 2011) que pone restricciones a la expulsión de estudiantes de los liceos y escuelas, la Ley de Inclusión (20.845/2015) que estipula la no selección de estudiantes en instituciones con aportes del Estado y la creación de la Superintendencia de Educación que fiscaliza y sanciona respecto de eventuales negligencias respecto a protección y trato de niñas, niños y jóvenes.

Bien es cierto que en el país las continuas movilizaciones estudiantiles abriendo el nuevo siglo, revelaron una actoría social juvenil que puso en crisis el rol y en el concepto tradicional de joven estudiante. Este hecho hace parte del antecedente que las personas adultas venían incorporando a sus prácticas y con el que se relacionaban cada primer semestre del año al menos desde el 2006.

Sin embargo, pareciera como dije al inicio de esta tesis que, esos cambios, en las nuevas generaciones de estudiantes se gestaban respecto de la crítica sociopolítica al sistema educativo chileno a propósito de la segregación y desigualdad en la preparación académica.

Poco a poco, en mi análisis, el prototipo de estudiante fue transmutando a una mayor autonomía de perspectiva y decisión en términos de lo político. En ese movimiento subjetivo fue reconfigurándose su actoría política hacia otras demandas sociales relacionadas con el género y sobre ser joven estudiante de liceo tradicional.

Se está dando un cambio de piel en el cuerpo del sistema escolar, que se produce por un proceso de reconfiguración juvenil estudiantil que no solo sacude a las personas jóvenes, sino también a los/as docentes. Se trata de un dinamismo subjetivo e íntimo de cada cual y, al mismo tiempo, de tipo intersubjetivo (entre ambos). Esa experiencia social tiene al liceo público en una crisis, no solo respecto al género, sino además respecto de roles, entre ellos, por ejemplo, el concepto y función de la autoridad (legítima).

La relación entonces entre joven y adulto se tornó dinámica como, al mismo tiempo, se produjo un dinamismo en los roles que desempeñaban, estudiante y docente, respectivamente. Las autoridades también se enfrentaron a un cuestionamiento de su rol en la medida que solicitaron formalidad o cierto orden a las denuncias y demandas de los/as jóvenes, al modo en que tal vez las personas adultas funcionan tradicionalmente. Entonces, exigieron que las denuncias contra profesores por acoso o abuso se estipularan por escrito en el conducto regular del liceo, rechazaron las denuncias públicas en las redes mediáticas, la exhibición de las acciones denunciadas con el nombre del docente. Rechazaron el escándalo. Desatendieron la voz que no sigue sus guiones de habla adulta.

Las personas activistas construyeron decisiones y plantearon acciones sobre qué hacer frente a las violencias de género, como una reeducación de las personas adultas y la reformulación del currículo con perspectiva de género. Esto es, reclamaron incidencia en el liceo y en su educación destruyendo en tales acciones el protocolo escolar de silencio o pasividad estudiantil bajo el ojo y la vigilancia pedagógica de las personas docentes.

Para las jóvenes denunciantes de acoso sexual o abuso de poder, las denuncias implicaron la exigencia de salida inmediata del docente acusado como agresor sexual. De manera que, el cuestionamiento a los testimonios o a la confidencialidad de las afectadas resultó una afrenta que violentó aún más a las jóvenes denunciantes y a sus semejantes que actuaron en solidaridad como parte de un colectivo.

Las profesionales de apoyo, de las áreas de la Psicología y Orientación, fueron quienes se constituyeron como actores claves para las relaciones entre jóvenes y docentes en el contexto del activismo sexopolítico y sus acciones más radicales como las denuncias por sexismo y acoso sexual. Tales profesionales, actuaron como interlocutores e intermediarios entre jóvenes y docentes y, entre jóvenes y Dirección. Tuvieron, muchas veces, los mismos reparos o desconcierto frente a la vehemencia de las acciones juveniles en el contexto del activismo sexopolítico, sin embargo, su cercanía con temas ligados a los intereses juveniles y, de hecho, el contacto diario con jóvenes por motivos psicosociales les dispuso a una mejor comunicación para lograr acuerdos mediatizando las exigencias de las autoridades de mayor jerarquía en la institucionalidad liceana.

El profesional psicólogo/a u orientador/a también vivía en un dinamismo interior, personal y subjetivo, no obstante, estuvo más atento y en alianza con las transformaciones juveniles y sus impulsos refundadores de la formación escolar en términos de género y sexualidades. Ciertamente, estas figuras de apoyo actuaron en un escenario complejo de amplia tensión porque operaron como una bisagra para algunos acuerdos entre el activismo sexopolítico y la dinámica escolar “normal” mandatada por la autoridad, a la cual muchas veces cada profesional debe persuadir, educar y asesorar respecto a cómo relacionarse con los colectivos o sus voceros y representantes.

“Yo trabajo con la orientadora y nos vamos ahí complementando con UTP [Unidad Técnico-Pedagógica]. Por ejemplo, trabajamos el tema del lenguaje, de la comunicación, cómo se estaba llevando en ese momento. Entonces la Directora de ese entonces, tenía pegado [decir a las estudiantes]: “pero, siéntese como señorita”. Yo le decía: “Pero, “Dire”, no puede estar diciendo eso, véalo así”. Era muy mayor esa directora que jubiló hace poco. Entonces le decía: “Dire, es mujer, se sienta igual, diga: ‘siéntese bien y punto, nada más’; “ya, sí, sí” [me decía]. De hecho, acá todos [adultos] empezaron a ser conscientes del lenguaje que estaban ocupando.” (Psicóloga, liceo mujeres, LM4).

En medio de las conversaciones con cada profesional fui testigo del trato amable e incluso cariñoso con que jóvenes se acercaban a solicitar información o presentar ideas. Y al mismo tiempo, cómo estos profesionales intentaban mediar entre jóvenes y autoridad resistiendo en su práctica diaria esos mandatos clásicos para la cultura escolar alusivos a la disciplina de los cuerpos en la apariencia y el movimiento, a la autoridad adulta que silencia y menosprecia con y sin disimulo.

Ahora bien, esta figura del profesional constituida como aliada de las demandas por una educación no sexista hizo su propio examen, tal vez antes que los profesores y las profesoras, alertados pretéritamente en las confesiones que surgen en la consejería estudiantil.

Esta figura proyectaba que entendía y empatizaba con los/as jóvenes y, al mismo tiempo, lograba comprender el desconcierto del docente (menos con el acusado). En ese gesto, ofreció una salida para las personas jóvenes que demandaban al sistema escolar una serie de cambios estructurales, pero principalmente de convivencia humana.

Ciertamente, los colectivos de activismo sexopolítico lanzaron como primera crítica el trato sexista en la formación escolar, expresándose en las dinámicas relacionales en el contexto de aula y de aprendizaje. En términos políticos la persona profesional de apoyo, de Orientación o de Psicología fue una figura estratégica para los colectivos y para las autoridades porque las demandas activistas y sus implicancias relacionales puso en cuestión cómo se estaba conviviendo en el liceo, el que representa en rigor, el espacio de integración a la vida social y de preparación para el proyecto de vida de las personas jóvenes.

No cabe duda, que hubo una efervescencia de las dinámicas relacionales a nivel generacional (joven-adulto/a) e intergeneracional (entre docentes) en la convivencia social, que resultó potente y de mucha riqueza para las transformaciones que se insinúan como necesarias para una nueva escuela que revise su lógica clásica en términos de formación de personas y de organización de los saberes culturales oficializados y no oficializados en el currículo escrito. Podría abrirse una re-conceptualización que considere los derechos humanos, al derecho a la identidad y privacidad, al buen trato, la legitimación de sus experiencias afectivas, una invitación a conocerles, a quererles tal y como son. Más allá de todas las reticencias hay una transformación embrionaria como parte de un proceso social en curso, incluso a nivel macro.

Parte IV

CONCLUSIONES REFLEXIVAS Y PROYECCIONES SOCIALES

IV.- Hacia una pedagogía de género

Desde el análisis de resultados de mi investigación sobre las dinámicas relacionales entre jóvenes de activismo sexopolítico y las personas adultas en liceos de Santiago, presento a continuación tres ideas a modo de conclusiones y reflexiones generales de mi investigación.

Efectivamente, por el análisis realizado puedo afirmar que el impacto del activismo sexopolítico juvenil produjo en la comunidad educativa y en sus actores principales, adultos docentes, directivos y profesionales de apoyo, así como en jóvenes activistas, una transformación colectiva y personal.

Claro está que, para cada una de las personas involucradas fue un recorrido distinto a nivel reflexivo y actitudinal. Hubo tensión, hubo alianzas, entusiasmo y críticas. Todo ello, dio cuenta de un proceso social complejo que puso al centro de la convivencia la discusión sobre el régimen político sexual aceptado y naturalizado y sobre la estructura relacional adultocéntrica. No obstante, el activismo sexopolítico no produjo en sí mismo transformaciones sociales en materia de género en el liceo, más bien se sumó a una discusión social gestada ampliamente e instaló, de manera local, la pregunta o cuestionamiento al régimen político sexual en el espacio escolar y también a las formas de participación de las personas jóvenes en los ámbitos incumbentes a su desarrollo y a su mirada política de la sociedad.

Los colectivos de activismo sexopolítico se sumaron a un proceso de transformación sociocultural amplio y movilizaron ciertas acciones político-formativas y recursos teóricos que desarmaron el mandato heterosexual binario, al mismo tiempo, que tales acciones y recursos se proyectaron a la comunidad liceana. En suma, promovieron una nueva pedagogía de género y un nuevo pacto relacional con los mundos adultos.

En mi análisis esta es la principal conclusión de la investigación. Una conclusión que encierra algunas ideas que comparto a continuación.

Como ya he señalado las personas activistas no aportaron transformación alguna, como una cosa a implementar en el liceo, sino que como movimiento social fueron parte justamente de la transformación social amplia que actualizaron con renovada fuerza los movimientos de mujeres en el mundo desde 2017.

El activismo juvenil ha sido parte (y seguramente lo será en el futuro) de esa transformación macrosocial que llegó al liceo en 2018. Es tal cuestionamiento, expresado en denuncias y acciones formativas de los colectivos, aquello que desmanteló la regularidad y naturalidad con que se asumía hasta entonces la vida escolar y las dinámicas relacionales al observar y reparar en ellas con “lentes de género” y con “lentes de generación”.

Ese fenómeno social fue ante todo una incipiente transformación para la organización de la comunidad educativa y para cada actor que se enfrentó a la crítica, al juicio y a las acciones concretas de desmontaje, no solo del orden de género binario y heterocentrado, sino también del orden adultocéntrico y su influencia en las dinámicas relacionales del liceo.

En este aspecto, como dije, hay tres cuestiones respecto de las cuales me interesa construir algunas conclusiones específicas desde mi trabajo investigativo y que apuntan a una pedagogía del género a nivel social macro y micro. Estas ideas las elaboro teniendo presente el origen y sentido de los colectivos de activismo sexopolítico y las proyecciones de la discusión social sobre patriarcado a nivel social y en las comunidades educativas. Estas cuestiones condensan reflexiones en temas de género y sexualidades, pero también remiten, con distinto énfasis, a la participación de jóvenes en las comunidades educativas en clave deliberativa, con voz propia y sin tutelajes adultos.

IV.1.-Género más allá de las violencias

Una primera cuestión se refiere a que la discusión social sobre género no se reduce ni debe reducirse a las denuncias y a la visibilización de las violencias de género tanto a nivel cotidiano como institucional. Más allá de ello o, tal vez, con posterioridad a esa visibilización se hace necesario una pedagogía que cuestione y, a la vez, reinvente nuevas prácticas o guiones sociales de relaciones afectivas y sexuales.

De esta manera, se podría hablar de un proceso para la despatriarcalización de la cultura y de la educación formal; ciertamente, es de algún modo el ejercicio que pusieron en adelante los colectivos de activismo sexopolítico en el aspecto formativo y autoformativo de su trabajo. Y ese ejercicio precisa ser continuado de manera colectiva en pos de la transformación conjunta e individual.

Como lo señalé en los resultados de la investigación, las denuncias por acoso o violencia de género que emprendieron las estudiantes, significaron además el inicio de un proceso formativo y autoformativo en temas de género y feminismo; este punto, resulta significativo por la profundización que se hace al examinar la realidad social impregnada de patriarcado y adultocentrismo e iniciar de manera colectiva un desaprendizaje cultural. No es un asunto menor porque da cuenta de un tránsito social e individual que pasa de la victimización y del tratamiento del daño a la capacidad de agencia para construir crítica informada y organizada, por ejemplo, en charlas, talleres, ferias de género y sexualidad, performance sobre temas de interés sin el auxilio o la dependencia de los mundos adultos.

IV.2.- Superar el punitivismo

Una segunda idea en sintonía con la anterior es el tránsito desde una justicia personal o individual hacia una justicia respecto de las complicidades sociales que permiten y reproducen las violencias de género y el adultocentrismo, ya sea hacia las mujeres, hacia personas de la disidencia sexual, hacia las masculinidades reflexivas y hacia niños, niñas y jóvenes.

Este punto refiere a no pensar el género ni una justicia de género únicamente desde los marcos de la victimización y del punitivismo, favoreciendo en ello, una mirada atomizada de las violencias y no entendiéndolas como parte de un sistema complejo institucionalizado culturalmente, tal como lo comprende el investigador y académico Jaime Barrientos (2015) y que expuse en el capítulo uno, apartado tres.

Por el contrario, en las escuelas y liceos podría asumirse una preocupación por lo relacional y los enclaves de jerarquía, exclusión y discriminación que operan desde un orden de género derivado de los sistemas de dominio patriarcal y adultocéntrico. El adultocentrismo no debería pensarse solo como ejercicio de poderío frente a vulneraciones mayores como las vinculadas con las violencias de género o de otra naturaleza, sino también reconocer los micro-adultocentrismos impregnados en nuestros encuentros relacionales cotidianos y en nuestra perspectiva sobre las juventudes.

En virtud de lo anterior, pienso en las miradas críticas de algunos feminismos sobre la cultura punitiva como modo de organizar la vida frente a las violencias de género, exclusión, censura

y control para enfrentar, lo que cierto paradigma capitalista, colonial o conservador en términos de género, califica como diferencia indeseable. Ese modo de operar socialmente es una muestra de la lógica opresiva que, los activismos de género pueden cuestionar como solución a sus sueños y demandas de justicia social, es decir, ¿desde qué lógicas pensamos para eliminar las violencias de género?

Considerando lo anterior, resulta un desafío social e individual mayúsculo iniciar procesos de revisión consciente de las marcas opresivas en nuestras dinámicas relacionales en los distintos espacios y/o contextos con la finalidad de comprender las raíces históricas de las violencias. En este aspecto, las denuncias de las mujeres en los liceos y universidades fue un primer paso de visibilización que contribuyó ciertamente a ese examen, pero que no debe contentarse con la atomización del problema, comprendiéndolo como exclusivo o privado, sin profundizar teórica y experiencialmente en ello como una constante estructural de la cultura patriarcal.

Esta última tarea tal vez sea un camino para las comunidades educativas y para la formación inicial docente en las universidades que imparten pedagogía en el país.

Hay entonces transformaciones cotidianas que surgirían desde la problematización de aquellas marcas de opresión que cada persona actualiza pese al reconocimiento de su crítica y significado.

Ponernos en la situación de autoexamen sin la lógica de censura o el castigo, sin apuntar (nos) con el dedo, sino llamar a la conciencia de tales marcas y a su des-anclaje en la subjetividad y en la convivencia trae consigo asumir conversaciones o discusiones incómodas, puesto que, implica asumir la opacidad humana, es decir, aquellas sombras con las que cohabitamos como criaturas culturales y que desaparecen paulatinamente con las luces que vamos proyectando en compañía de otros/as para una vida más respetuosa.

Algunas ideas que me surgen no solo como investigadora, sino como profesora apuntan a una serie de interrogantes que elaboro como posibles andamios para una discusión social y educativa: ¿Cómo cada una y uno de nosotros/as somos parte de esas violencias de género que repudiamos?; ¿Cómo se viven, en nuestra experiencia, aquellas marcas de adultocentrismo?; ¿Cómo desarticulamos unas y otras en conjunto y, también, desde gestos y acciones

personales?; ¿Cómo nos autocriticamos y autoconstruimos en un proceso biográfico intencionado como contra violento?

En suma, en mi lectura profesional y analítica de la investigación que llevé a cabo en torno al activismo sexopolítico en los liceos públicos, concluyo que tenemos en frente un proyecto de sociedad alternativo en el que estamos aprendiendo una desconstrucción de la opresión que habita en nosotros como opresores y oprimidos. La dialéctica de Freire resuena en mi imaginario pedagógico al concluir reflexiones interrogativas.

IV.3.- ¿Protocolos de género?

Una tercera idea consiste en superar la política de la censura; preguntarnos, por ejemplo, por la finalidad y las consecuencias de la protocolización de la vida social en términos de género en los liceos y universidades.

El movimiento feminista en universidades y liceos en mayo del 2018 denunció las violencias de género institucionalizadas contra mujeres en el espacio educativo y en la vida cotidiana. Aquella visibilización, dio lugar a la elaboración de documentos de Protocolos y Mesas u Oficinas de Género institucionales para regular las dinámicas relacionales con perspectiva de en los contextos educativos. Si bien estos Protocolos fueron los pasos para abordar una situación de violencias de géneros en el liceo y en la universidad, desde su normativa recomienda o favorece directa o indirectamente, ciertas condiciones para las dinámicas relacionales que, en mi interpretación, restan naturalidad y humanidad a los encuentros humanos en una especie de libertad vigilada, puesto que son condiciones basadas en la distancia relacional, la prudencia en el contacto físico, la limitación de la comunicación fuera del contexto de aula, la formalidad en la convivencia entre persona adulta y joven y, con mayor énfasis, entre adulto hombre y joven mujer, entre algunas características que garantizarían algo así como una “convivencia preventiva de violencias de género” o de abuso de poder.

En definitiva, creo sustantivo que las comunidades educativas activen una pedagogía del género que intencionadamente planifique y diseñe acciones de desmontaje o trasgresión del sistema sexogénico y que, los colectivos juveniles del liceo denunciaron con fuerza.

Al pensar en este asunto recojo la perspectiva de Deborah Britzman (2002) presentada en el capítulo uno, apartado cinco de esta tesis sobre una pedagogía transgresora. Ella, específicamente, la llama una “pedagogía queer”, puesto que tal pedagogía desmonta la idea de normalidad con que asumimos y dotamos al sistema heterocentrado y binario. Lo “queer”, dice la autora, es justamente rebelarse a esos lentes epistemológicos con que nos comprendemos y nos relacionamos.

Ahora bien, en concreto ¿qué supone esta trasgresión? Si reflexiono sobre los resultados de la investigación surgen algunas acciones aplicables a la escuela y al liceo que, interrumpen a la tradición sexogénica desnudando sus limitaciones.

Se precisa, en primer lugar, una reorganización del liceo no sólo respecto de las dinámicas relacionales, sino también de otros aspectos que dotan de sentido a la educación formal y que inciden en tales dinámicas. Uno de los temas claves en esta reorganización, sobre todo por tratarse de instituciones educativas, es la justicia epistémica del saber escolar.

Al pensar en este punto, no solo comparto la discusión que presenté en el capítulo uno, apartado tres sobre el androcentrismo en los textos expresado, por ejemplo, en la selección de autorías en literatura y la centralidad del hombre (blanco) en los relatos de la historia universal y local, sino además, en aspectos metodológicos del trabajo didáctico.

Comprendo como una necesidad que se favorezca en el contexto de la enseñanza y aprendizaje, una comunicación entre semejantes desde las experiencias de vida, desde las dudas o confusiones, en un clima de mayor horizontalidad en que la autoridad pedagógica se construya y reconozca desde la amplitud de mirada, sin el apremio de la obediencia desde los mundos juveniles, sino en el encuentro que surja del dialogo intergeneracional.

Los aspectos metodológicos de formación y autoformación que echaron a andar los colectivos juveniles de activismo sexopolítico expresaron una manera de aprender desde la equivalencia relacional, es decir, aquel vínculo para el aprendizaje en un círculo humano como sujetos en formación, cuestión que como revisé con Paulo Freire consiste en la señal de humanización que hay en el acto pedagógico.

En este punto pienso, además, no sólo en superar el androcentrismo, sino en integrar un enfoque epistemológico sin supremacía de la racionalidad y que sume como vehículo de aprendizaje al cuerpo y a las emociones propias de las experiencias, en el saber escolar.

Una tendencia en esa dirección podría ser incluir disciplinas y metodologías participativas que pongan el cuerpo de niñas, niños y jóvenes en el centro de su aprendizaje en la escuela y el liceo, pero también que sea parte de la forma de aprender de docentes y profesionales ligados a la educación.

Las personas adultas siguen aprendiendo y sería positivo que renueven los códigos pedagógicos y relacionales desde unas nuevas maneras de enseñar y aprender de manera participativa intergeneracionalmente. Esa experiencia fue central en las acciones de los colectivos como la performance del Festival, el “día del travestismo escolar” y las actividades de los talleres para personas adultas.

Este último asunto, no solo representaría una reorganización curricular epistémica, sino que implicaría además una reorganización de las dinámicas relacionales en el entendido que la organización social de la vida no es indiferente para las maneras en que nos comprendemos y auto comprendemos como seres individuales y sociales.

Finalmente, ¿qué es lo viene o debería venir? ¿Qué proyecciones me entusiasman como investigadora en juventudes y como docente? Pues bien, por lo pronto que los activismos permeen los espacios institucionales y académicos, que se produzcan diálogos entre colectivos e investigadores para sumar empeño en transformaciones sociales que hagan de la vida humana una existencia más armoniosa con la justicia y el respeto, y que nuestra nueva Constitución refleje estos activismos juveniles y liceanos para un mejor Chile en términos sociales.

Bibliografía

- Agacino, R. (2013) Movilizaciones estudiantiles en Chile. *Educação em Revista, Marília*, v. 14, (1), 7-20. Recuperado de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/3294>
- Adorno, T. et al. (1965) La personalidad autoritaria. *EMPIRIA Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, N° 12. Julio-Diciembre, 2006, pp 155-200.
- Aguilera, O. (2016) *Movidas, movilizaciones, y movimientos. Cultura política y políticas de las culturas juveniles en el Chile de hoy*. Santiago: Ril editores.
- _____ (2014) *Generaciones: movimientos juveniles, políticas de identidad y disputas por la visibilidad en el Chile neoliberal*. Buenos Aires: CLACSO.
- _____ (2012) Repertorios y ciclos de movilización juvenil en Chile (2000-2012). *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 17, (57), 101-108. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27922814009>
- _____ (2009). Estudios sobre juventud en Chile: Coordinadas para un Estado del Arte. *Última década*, 17 (31), 109-127. doi.org/10.4067/S0718-22362009000200007
- Alé, S.; Duarte C.; y Miranda, D. (Ed) (s) (2021) *Saltar el torniquete. Reflexiones desde las juventudes de octubre*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Alegre Benítez, C. (2013) La perspectiva postfeminista en educación: resistir en la escuela. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Vol. 9 (1) 145-161. Recuperado de <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/147/144>
- Alpízar L. y Bernal M. (2005) La construcción social de las juventudes. *Revista Última Década N°19. Valparaíso: Ediciones CIDPA*. doi.org/10.4067/S0718-22362003000200008
- Alvarado, S. et al. (2008) Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista argentina de Sociología*, año 6, (11) 19-43. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1669-32482008000200003

- Amnistía Internacional Chile (2017) Juventud y sexualidad. Derechos sexuales y reproductivos: Subjetividad y experiencia en niños, niñas y adolescentes. Estudio exploratorio descriptivo. Recuperado de <https://amnistia.cl/>
- Andréu, J. (2002) *Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada*. Sevilla: Editorial Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Apple, W. (2008) Divina tecnología. Género, cultura y el trabajo de la escuela en casa. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, Volumen 1, (2)* 22-41. doi.org/10.7203/RASE.1.2.854
- Araujo, K. (2016) *El miedo a los subordinados. Una teoría de la autoridad*. Santiago: LOM.
- Araya, S. (2003) Relaciones sexistas en la educación. *Revista Educación Universidad de Costa Rica, Vol. 27, (1)*, 41-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44027105>
- Arendt, H. (2003) Eischmann en Jerusalén. Editorial Lumen: Barcelona (apartado El acusado).
-
- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Cap. ¿Qué es la autoridad? Madrid: Península.
- Assaél Budnik, J., & Cornejo Chávez, R., & González López, J., & Redondo Rojo, J., & Sánchez Edmonson, R., & Sobarzo Morales, M. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade, 32 (115)*, 305-322. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092004>> ISSN 0101-7330
- _____ (2001) El mito del subterráneo: memoria, política y participación en un liceo secundario de Santiago. *Revista Última Década, (15)* 73-98. doi.org/10.4067/S0718-22362001000200004
- Baeza, J. (2001) El oficio de ser alumno desde las voces de los jóvenes. Sistematización y análisis. Cap. IV en Baeza, J. El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular. Universidad Católica Silva Henríquez, Dirección de Extensión e Investigación. Serie de Investigación N° 19. Recuperado de

<http://bibliotecadigital.ucsh.cl/greenstone/collect/libros/index/assoc/HASH011a.dir/El%20oficio%20de%20ser%20alumno.pdf>

- Barrientos, J. (2015) *Violencia homofóbica en América Latina y Chile*. Cap. 2 Homofobia: definición, historia, usos y alcances del concepto. Santiago: Ediciones El Desconcierto.
- Batallán G. y Campanini S. (2008) La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología social* (28), 85-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5264741>
- Berger, P. y Luckman (1972) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Britzman, D. (2002) La pedagogía trasgresora y sus extrañas técnicas en Mérida, Jiménez R. (ed) (2002) *Sexualidades trasgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria editorial.
- Bourdieu, P. (2002) La “juventud” no es más que una palabra. En *Sociología y Cultura*, 163-173. México: Grijalbo, Conaculta. Recuperado de amazonaws.com/academia.edu.documents/33793292/la-juventud-no-es-mas-que-una-palabra.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=
- _____ y Jean-Claude Passeron (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Butler, J. (2017) *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Castillo, A. (2015). *Imagen, cuerpo*. Buenos Aires: ediciones La cebra.

- Chávez, A. y Poblete, L. (2006) Acción colectiva y prácticas políticas juveniles. *Revista Última Década*, 143- 161. doi.org/10.4067/S0718-22362006000200007
- Coe, A. y Vandegrift, D. (2015) Youth Politics and Culture in Contemporary Latin America: A Review. *Latin american politics and society. Vol. 57 (2)* 132-153. doi [10.1111/j.1548-2456.2015.00271.x](https://doi.org/10.1111/j.1548-2456.2015.00271.x)
- Cueva, M. (2007) De la gran liberación al fin de la autoridad en *Revista Mexicana de Sociología* 69, número 2 (abril-junio): 243-275.
- Crespo y Salamanca (2007) El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación, n° 27, Marzo-Abril*.
- Duarte, C. (2016) en Duarte, K. y Álvarez, C. Ed. (s) (2016). *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan*. Santiago: Social-Ediciones.
- _____ (2013) Acción comunitaria con jóvenes. Desafíos generacionales. *Última Década, núm. 39, diciembre-, 2013, pp. 169-195*. Centro de Estudios Sociales, Valparaíso, Chile.
- _____ (2012) Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década (36)*, CIDPA Valparaíso, 99-125. doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005
- _____ (2002) Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. *Revista Última Década (16)*, CIDPA, 99-118. doi.org/10.4067/S0718-22362002000100004
- Donoso, S. (2013) Dynamics of Change in Chile: Explaining the Emergence of the 2006 Pinguino Movement, *Journal of Latin American Studies*, (45), 1-29. doi [10.1017/S002216X1200228](https://doi.org/10.1017/S002216X1200228)
- Durkheim, E. (2002) La Educación Moral. Madrid: Trota, pp 65-76 y 129-140
- _____ (1989) *Educación y sociología*. Capítulo I. pp 55 – 98. “La educación, su naturaleza y su función.” México: Ed. Colofón.
- Edwards, V. et al. (1995) El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media. Ministerio de Educación de Chile. Programa Mejoramiento

de la Calidad y Equidad de la educación. Colección de Estudios sobre Educación Media. Recuperado de <http://etnografiaescolar.cl/2016/09/22/el-liceo-por-dentro-estudio-etnografico-sobre-practicas-de-trabajo-en-educacion-media/>

- Flores, V. (2017) *Tropismos de la Disidencia*. Santiago: Palinodia editorial.
- _____ (2015) ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualidad la pedagogía. Buenos Aires, 2015. Recuperado de https://www.academia.edu/30861811/ESI_Esa_Sexualidad_Ingobernable
- Foucault, M. (2005) *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Fuller, N. (2018) (Ed.) *Difícil ser hombre. Nuevas masculinidades latinoamericanas*. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Galindo, M. (2018) *Feminismo urgente. A despatriarcar*. Cap. 4 ¿Qué es la despatriarcalización? Bolivia: Ediciones lavaca.
- Gamboa, A. y Pincheira, I. (2009) *Organizaciones juveniles en Santiago de Chile. Invisibles Subterráneas*. Santiago: LOM Ediciones.
- Garcés, A. (2010) De organizaciones a colectivos juveniles. Panorama de la participación juvenil. *Revista Última Década* (32), 61-83. doi.org/10.4067/S0718-22362010000100004
- García Garduño, J. (2014) Estudio introductorio en Pinar, W. (2014) *La teoría del curriculum*. Madrid: NARCEA S.A de Ediciones.
- Garretón, M. (2005) *La sociedad en que vivi (remos). Introducción sociológica al cambio de siglo*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Guasch, O. (1996) Observación participante. Cuadernos Metodológicos N° 20. CIS, *Centro de Investigaciones Sociológicas*, 7-97. Disponible en http://www.cis.es/cis/openm/ES/3_publicaciones/colecciones/ver.jsp?id=9788474762402

- _____(1993) Para una sociología de la sexualidad. *Revista Española de investigaciones sociológicas REIS*, (64), Estudios. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=767350>
- Gleichauf, I. (2010) *Mujeres Filosofas en la historia. Desde la antigüedad hasta el siglo XXI*. Barcelona: Icaria editorial.
- Horkheimer, M. (2003) *Autoridad y familia. Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Kimmel, M. (1997) Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. *Ediciones de las mujeres N° 24. Isis internacional*.
- Kojève, A. (2005) La noción de autoridad. Argentina: Nueva Visión. Pp 31-80.
- Korol, C. (2007) La educación como práctica de la libertad en *Hacia una pedagogía feminista, género y educación popular*. Pañuelos en rebeldía. Colección Cuadernos de Educación popular. Buenos Aires: Editorial El colectivo. Pp 9-20.
- Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) Presentación. Disponible en <http://www.injuv.gob.cl/instituto-nacional-de-la-juventud>
- Inzunza, J. (2003) Los centros de alumnos d enseñanza media: La ciudadanía del mundo feliz. *Revista Última Década*, (18), 153-173. .doi org/10.4067/S0718-22362003000100008
- Lagarde, M. (2012) *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopías*. Cap. 5. México DF.
- Lara, R. (2016) Construcción de masculinidades en varones jóvenes no heterosexuales: reflexiones en torno a su itinerario vital y a su posicionamiento desde el activismo sexopolítico, en Duarte, K. y Álvarez, C. Ed. (s) (2016). *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan*. Santiago: Social-Ediciones
- _____ (2013). *Construcción de masculinidades en varones no heterosexuales que realizan activismo sexopolítico*. Tesis para optar al grado académico de Magíster en Estudios de Género y Cultura, mención Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago.

- _____ (2015). Reflexiones en torno a la construcción de masculinidades en varones no heterosexuales que realizan activismo sexo-político desde una mirada vincular. *Revista Liminales. Escritos sobre psicología y sociedad, Universidad Central de Chile, Volumen I, (07), 28-41.* Recuperado de <http://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/liminales/article/view/168>
- Latorre et al. (2019) Representaciones socioculturales de género en estudiantes secundarios/as y violencias de género en la escuela. *Última Década, n°52, diciembre 2019, pp. 3-24*
- Lechner, N. (1988). *Los patios interiores de la democracia.* Santiago, Chile: Flacso.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado.* Barcelona: Editorial Crítica.
- LEY N° 20.536/ 17 de septiembre de 2011 Sobre Violencia Escolar. Ministerio de Educación. Chile. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030087>
- Ley N° 20.609/ 24 de julio de 2012 Establece medidas contra la discriminación. Ministerio Secretaría General de Gobierno. Chile. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092>
- Ley N° 20.845/8 de junio de 2015 de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Ministerio de Educación. Chile. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Circular n° 0768/2017 Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación. Disponible en <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/04/ord-n%c2%ba0768-derechos-de-ni%c3%91as-ni%c3%91os-y-estudiantes-trans-en-el-%c3%81mbito-de-la-educaci%c3%93n-a-sostenedores>

- Madrid, S. (2006). Profesorado, Política educativa y género en Chile: balance y propuestas. Documento preparado para la Mesa Agenda Pro Género organizada Mesa Agenda Pro Género organizada por la Fundación Chile21 con el apoyo de la Fundación Friedrich Ebert Stiftung. Recuperado de http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/257_1700_profesoradopolitica.pdf
- Margulis, M. & Uresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. En Margulis, M. (ed.) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblios Sociedad.
- Martín Criado, E. (1998). *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.
- Mayol A., Azocar C., Azócar C. (2013) *El Chile profundo. Modelos socioculturales de la desigualdad y sus resistencias*. Liberalia Ediciones: Santiago de Chile.
- MINEDUC (2015). Educación para la Igualdad de Género Plan 2015-2018 Disponible en <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>
- _____ (2017). Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno. Recuperado de <https://formacionciudadana.mineduc.cl/2017/04/28/orientaciones-la-inclusion-las-personas-lesbianas-gays-bisexuales-trans-e-intersex-sistema-educativo-chileno/>
- Molina, W. (2013) Juventudes escolarizadas, sentidos y metáforas sobre el liceo público municipal en el Chile contemporáneo. *Revista Última Década*, Vol. 21 (38), 37-65. doi.org/10.4067/S0718-22362013000100003
- Morgade, G. (2012) *Aprender a ser varón, aprender a ser mujer*. Buenos Aires: Ediciones NOVEDUC Novedades Educativas.
- _____ (Coord.) (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexual justa*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nancy, J. (2004) *58 indicios del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra.
- Navarro y Díaz en Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: editorial Síntesis S.A.
- Nisbet, R. (1996). *La formación del pensamiento sociológico 1*. Buenos Aires: Amorrortu. Cap. Autoridad.
- Nugent, G. (2010). El orden tutelar: sobre las formas de autoridad en América Latina. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D5598.dir/elorden2.pdf>
- Onfray, M. (2016) *Teoría del cuerpo enamorado*. Buenos Aires: Ecléctica ediciones.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). Temas Mundiales. Juventud. Disponible en <http://www.un.org/es/globalissues/youth/>
- Palma, I.; Reyes, D., Moreno, C. (2013). Educación sexual en Chile: Pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora. *Revista DOCENCIA*, (49), 14-24, Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/09/Docencia49.pdf>
- Pinar, W. (2009). *Understanding Curriculum as Gender Text: Notes on Reproduction, Resistance, and Male-Male Relations* en Pinar, W. (Ed) *Queer theory in Education*, New York and London: Routledge.
- Política Nacional de Convivencia Escolar (actualización 2019). Chile. Disponible en <https://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- PNUD (2015). Desarrollo humano en Chile. Los tiempos de la politización. Recuperado de <http://desarrollohumano.cl/idh/informes/2015-los-tiempos-de-la-politizacion/>
- PNUD; UNESCO (2013). Carlos Cáceres y Ximena Salazar (editores) *El Bullying homofóbico en instituciones educativas públicas de Chile, Guatemala y Perú*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002293/229323s.pdf>
- Preciado, P. (2019) *Un departamento en Urano. Crónicas del cruce*. Barcelona: Editorial Anagrama.

- Quaresma, D. (2012). La producción de lo normal y lo anormal: un estudio sobre las creencias de género y sexualidad entre docentes de escuela municipales de Novo Hamburgo/Brasil. *Revista Subjetividad y procesos cognitivos*, Vol. 16, (1) 178-199. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S185273102012000100008&script=sci_arttext&tlng
- Rancière, J. (2010). *Momentos políticos*. Buenos Aires: Capital intelectual S.A.
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. Santiago: LOM Ediciones.
- _____ (1996) *El Desacuerdo, política y filosofía*. Buenos Aires: ediciones Nueva Visión.
- Raposi, J. (Directora), (2019) Lemebel. [Película]. Solita Producciones.
- Ravelo, M., & Radovic, Y. (2018). Representaciones de lo político en estudiantes secundarios en Santiago de Chile: resignificando el sentido de la formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 389-402. Doi:10.11600/1692715x.16124
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Argentina: siglo XXI editores.
- Rodríguez, G. & Gil, J. & G. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granda: ediciones Aljibe.
- Rojas et al. (2019) La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 56(1), 1-14.
- Ruiz, C. & Boccardo, G. (2015). *Los chilenos bajo el neoliberalismo. Clases y conflicto social*. Santiago de Chile: Nodo XXI/El Desconcierto.
- Saa, M. (2016). Producir Juventud en Chile. Los jóvenes en los saberes, legislaciones e instituciones (1870-1930). *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30. 129-144. Recuperado de evistas.uach.cl/index.php/racs/article/view/867

- _____ (2014). Jóvenes delgadas, bellas y blancas: La producción del cuerpo juvenil en la publicidad. *Última Década*, Vol. 22, (42), 71-87. doi.org/10.4067/S0718-22362014000200004
- Salazar, G. y Pinto, J. (2002). *Historia contemporánea de Chile V. Niñez y juventud*. Santiago: LOM Ediciones.
- Sandoval, J. (2003). Ciudadanía y juventud. El dilema entre la integración social y la diversidad cultural. *Revista Última Década* (19) 31-45. doi.org/10.4067/S0718-22362003000200003
- Segato, R. (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Sepúlveda, L. (2013). *Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual*. *Revista Última Década* (39), *Proyecto Juventudes*, 11-39. doi.org/10.4067/S0718-22362013000200002
- Serrano, S. (2018) *El liceo. Relato, memoria, política*. Santiago de Chile: Penguin Random Housse Grupo Editorial.
- Sutherland, J.P. (Ed) (2016) *Ficciones políticas del cuerpo. Lecturas Universitarias de género, sexualidades críticas y estudios queer*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum. Capítulo 3*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- Toro, P. (2015) en Silva, B. (Comp.) *Historia social de la educación chilena. Tomo I. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana*. Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Touraine, A. (1998) *Juventud y democracia en Chile*. *Revista Última Década* (8) 71-87. Recuperado de <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/8.4-Touraine.pdf>

- Urzúa, S. (2015.) ¿Cómo marchan los jóvenes en el Chile de la postdictadura? Algunas notas acerca de la apropiación del espacio público y el uso del cuerpo. *Revista Última Década* (42), *Proyecto Juventudes*, 39-64. doi.org/10.4067/S0718-22362015000100003
- Vicuña, M. (2010). *La belle époque chilena. Alta sociedad y mujeres de élite*. Santiago, Chile: Catalonia.
- Villasante, T. et al. (Coord.) (2001) *Prácticas Locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía/ 2*. España: Ediciones El viejo topo. Red de colectivos y movimientos sociales.
- Weber, M. (1964) *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weeks, J. (1998). *La invención de la sexualidad. Capítulo 1*. México DF: Paidós.
- Wittig, M. (2006) *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: editorial EGALES.

ANEXOS

ANEXO N° 1

Guion de preguntas Estudiantes

1. Inicio de la organización estudiantil en tu liceo.
2. Principales actividades, acciones, convocatorias, difusión.
3. Temas y demandas que aborda el colectivo.
4. Carácter político del colectivo.
5. Reacciones de los adultos (docentes, directivos, madres/padres y apoderados) sobre el colectivo o sus formas de acción y organización.
6. Reacciones de estudiantes no participantes del colectivo.
7. Relaciones con otros colectivos estudiantiles intra o extra liceo.
8. Repercusiones o incidencia del colectivo en la comunidad educativa.
9. ¿Qué ocurre hoy en tu liceo?

ANEXO N° 2

Guion de entrevista profesores/as

Presentación Inicial para abrir la conversación:

Esta entrevista es una conversación sobre la presencia de colectivos de jóvenes en el liceo y sobre cómo se ha ido desarrollando respecto de las relaciones entre distintos integrantes de la comunidad educativa. La idea es que vayamos reconociendo cómo esta organización juvenil ha sido percibida desde el punto de vista de los y las docentes, ya sea en el pasado, desde sus inicios, por ejemplo, como también en el presente.

Temas o preguntas para afinar la apertura inicial:

1. Acciones y los discursos de jóvenes organizados en colectivos sobre género.
2. Ideas que asocias a la organización estudiantil sobre género y sexualidades.
3. Percepción sobre la organización juvenil de los adultos en general (ir haciendo las diferencias entre padres, madres, profesores/as, directivos).
4. Incidencia de la presencia de los colectivos de jóvenes en las relaciones con los y las adultos del liceo, particularmente con los y las docentes.
5. Cambios en el modo en que se relacionan jóvenes y adultos a partir de las acciones de los colectivos sobre género y sexualidades.

ANEXO N° 3

Taller con jóvenes activistas secundarios sobre temas de género y sexualidades

Objetivo: Describir las experiencias, demandas y modos de organización de los colectivos juveniles en cada comunidad educativa.

¿De qué se trata el taller con jóvenes?

El taller representa una invitación para una sistematización de las acciones juveniles desde los/as jóvenes sobre sus formas de organización, tipos de actividades y objetivos de sus demandas activistas, de manera que constituye un recurso tanto para la investigadora como para los/as jóvenes en el sentido de colaboración recíproca. Se entrega oralmente y por escrito información sobre la investigación y se firma consentimiento informado.

¿Con qué actividades se trabajará en el taller?

Actividad 1:

Dinámica o juego rompe hielo: El aplauso. (5 a 7 minutos)

Presentación de jóvenes: nombre social, liceo o colegio donde estudian, cómo define su rol en la organización o colectivo del que participan. Cada joven tendrá un adhesivo donde registrará su nombre y lo pegará en algún lugar visible de su cuerpo (apoyo para la investigadora). (10 minutos)

Actividad 2:

Conversación sobre las demandas o los objetivos de su activismo: ¿qué buscan?, ¿cómo lo hacen? ¿Cómo se convirtieron en activistas? ¿Qué define a un o una activista? Conversación libre. Tiempo estimado: 30 minutos.

Actividad 3:

Experiencias y actividades vividas. La investigadora presenta fotos de actividades de los jóvenes en distintos momentos y espacios públicos con la finalidad de que los/as jóvenes vayan clasificando tales experiencias desde códigos o categorías que elaboren en un mínimo de 2 y un máximo de 3 categorías. Tiempo estimado: 30 minutos.

Materiales: Fotos de actividades/eventos de colectivos juveniles; fanzines, cuaderno de trabajo sobre sexualidad, adhesivos, pliego papel kraf.

ANEXO N° 4

Protocolo de Actuación

Manejo de riesgos en entrevistas grupales o individuales con jóvenes

El siguiente documento constituye un guion de actuación para el manejo de riesgos en la realización de las entrevistas grupales y/o individuales a personas jóvenes que se realicen como parte del plan de trabajo de campo de la tesis doctoral en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

1.-Información sobre la tesis

1.1.-Nombre la tesista: Marcia Ravelo Medina

1.2.-Nombre del Proyecto de tesis doctoral: “Dinámicas relacionales entre jóvenes de colectivos de activismo sexopolítico y las personas adultas de la comunidad educativa en liceos públicos de Santiago.”

2.-Consideraciones generales: Este protocolo se acuerda entre la autoridad del Liceo, Director o Directora con la tesista y se aprueba por ambas partes antes de iniciar el proceso de investigación en la institución. El Director o Directora del Liceo instruirá a la Unidad o Responsable del vínculo con la tesista para efectos de aplicar el protocolo, información que se entregará a la tesista una vez que se autorice la investigación en el Liceo.

3.-Pasos para el manejo de riesgos:

1. Detener la entrevista grupal o individual cuando se aprecie algún tipo de desestabilización emocional expresado en llanto o enojo de parte de algún/na joven participante. Expresión que visiblemente perciba la responsable de la entrevista (tesista).
2. Atender al joven manteniendo contacto permanente con él o ella hasta que se informe a la Unidad que haya sido designada como vínculo con la tesista.
3. Informar inmediatamente a la Unidad o Responsable que sostenga el vínculo con la tesista para hacer la derivación necesaria (Orientación, Psicología).