



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

**ANÁLISIS CUALITATIVO DEL SEXISMO PRESENTE EN LOS MANUALES DE
CONVIVENCIA DE TRES ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES CHILENOS**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE
PROFESORA DE CASTELLANO
CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA EN CASTELLANO

LUCILA ISABEL BARRERA SOTO
VANIA CONSTANZA BRITO GONZÁLEZ

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE
PROFESOR DE CASTELLANO
CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA EN CASTELLANO

GERMÁN FELIPE MORÁN BATTAGLIA

PROFESOR GUÍA: JOSÉ MAURICIO CONTRERAS
SAN JUAN

SANTIAGO, MARZO 2019



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

**ANÁLISIS CUALITATIVO DEL SEXISMO PRESENTE EN LOS MANUALES DE
CONVIVENCIA DE TRES ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES CHILENOS**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE
PROFESORA DE CASTELLANO
CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA EN CASTELLANO

LUCILA ISABEL BARRERA SOTO
VANIA CONSTANZA BRITO GONZÁLEZ

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE
PROFESOR DE CASTELLANO
CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA EN CASTELLANO

GERMÁN FELIPE MORÁN BATTAGLIA

PROFESOR GUÍA: JOSÉ MAURICIO CONTRERAS
SAN JUAN

SANTIAGO, MARZO 2019

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto se sitúa como la culminación de otra etapa, de una importante etapa, la cual se complementó con situaciones difíciles como otras gratas, pero además está decir que estos cinco años fueron más que todo una etapa de aprendizaje y formación, creación de una nueva persona e ideales, reformulación de un pensar y una mente diferente.

Por lo mismo, cabe decir que esta y las demás etapas educativas y de mis casi veinticuatro años hasta ahora no hubieran sido posibles sin el apoyo de las dos personas más importantes: mamá y papá. Gracias a ustedes, me han guiado a través de todos los momentos que he tenido que pasar, me han apoyado siempre en lo que me propongo, me han levantado todas las veces que he caído. Sobre todo gracias por jamás negarme las ganas de la pedagogía.

Mamá, gracias infinitas, aunque nunca serán suficientes, por todo lo que has hecho por mí, por todo lo que te has esforzado y nos hemos esforzado juntas, por tus palabras de aliento y cada vez que me ofreciste tu ayuda aunque no tuvieras idea de lo que estaba haciendo. Gracias por cada idea, por cada abrazo, por cada desvelo, por quererme y por nunca decirme que no, por todas tus sonrisas como tus lágrimas. Papá, gracias por tu apoyo, sé que a tu manera siempre estuviste, estás y estarás, a veces sé que con solo mirarme estás orgulloso de mí, de nosotros, de a donde hemos llegado, de todos estos momentos que juntos hemos pasado y nos han ayudado a crecer.

Son pocas las personas importantes que me han apoyado durante esta larga travesía, pero gracias a todos aquellos que me han visto recorrer: a mi abuela Atala por siempre felicitarme por mis logros y contarles a todos sobre lo orgullosa que está, a Mary quien me dio todo el aliento y los empujones suficientes para llegar donde estoy.

A todas las amistades y personas que dejé en el camino y a aquellos que siguen conmigo que día a día me enseñan sobre confianza, compañerismo y complicidad. Mis compañeras de liceo, mi mejor amiga, las bloqueadas, mi grupo de baile.

Finalmente, gracias a mis compañeros de tesis por darme la oportunidad de trabajar en este proyecto, me permitieron aprender y nutrirme de nuevas ideas y conocimientos con los cuales he podido darle una nueva mirada al mundo y cuestionarme situaciones a las que antes no les tomaba el peso. Gracias por apoyarnos mutuamente durante este proceso, pude haber trabajado en otros temas para mi tesis, pero ustedes llegaron en el momento indicado y me abrieron nuevas puertas de saberes y experiencias, con los cuales seguiré caminando y reformulando.

Gracias a todos quienes me dieron las herramientas para redescubrirme, para atreverme a hacer cosas nuevas, por no limitarme. Por tener ganas de seguir siendo quien soy.

Lucila Isabel Barrera Soto

*“Paremos de hacer de la mayoría de las cosas no geniales
de no caminar más adentro después de que hayamos decidido qué hacer”*

Iniciar dándoles las gracias a las dos personas que han estado siempre conmigo me asusta, porque siento que nada de lo que diga será suficiente ni estará a la altura de lo que merecen. A mi mamá y mi papá debo agradecerles todo; la vida, mis primeros aprendizajes, la persona en la que me he convertido, las cosas que he conseguido y el que tenga la oportunidad de estar escribiendo esto. Gracias a Luis y Aurora que me llenaron de amor y protección entregándome todas las herramientas que necesité y que pudieron darme para defenderme y plantarme de frente hacia la vida. Papá, gracias por tu infinita paciencia hacia nosotras, por tus palabras llenas de comprensión y por afirmarnos siempre, pero entregándonos nuestro espacio para vivir y aprender lo que debemos aprender. Mamá, gracias por tu fortaleza, preocupación y constancia, por tus desvelos desde que nacimos y por todo el trabajo que realizas para que nuestra familia siga de pie. Gracias a ambos por absolutamente todo.

Mencionar especialmente a mi hermana, a la enana que me enseñó a compartir, a la fuerza y en contra de mi voluntad pero que me ayudó a comprender que no estamos solas en la vida, que somos más que una.

A las y los fundadores de nuestra historia, abuelas y abuelos. Particularmente a quienes se cruzaron en mi vida menos tiempo del que hubiese querido pero que después de años de nuestra despedida todavía siento.

No dejar en el olvido a las tías y tíos que estuvieron y siguen presentes para apoyarnos; Ester Acuña, Juan Moreno, Fernando Acuña, y en especial a Doña Elena Cabrera, mi madrina, mi tercera abuela, la mujer que se convirtió en un pilar fundamental de seguridad y cuidado para todas y todos quienes le rodean.

A les amigos, mis amores; con las que crecí, los y las compañeras de baile, con quienes me construí y deconstruí para entender que el equilibrio perfecto de una amistad duradera es tener la capacidad de escuchar, pero también de hablar y confiar. Con ellos aprendí que lo que sentimos no está mal, que los errores son parte de la vida y que podemos lograr muchas cosas si tenemos la fuerza suficiente.

También quiero agradecer lo que me han entregado y me seguirán entregando mis dos banderas de lucha: la pedagogía y el feminismo. A todas y todos los profes que transitaban frente mío, buenos y malos, inspiradores y no tanto, porque así tengo más claridad de la

profesora que quiero ser y en la que jamás quiero convertirme. Y al feminismo, por ayudarme a comprender que la sororidad, la resistencia y la lucha son parte esencial del cambio que quiero generar en mí y hacia el exterior.

Quiero agradecer a todas las personas que han sido parte de mi vida de diversas maneras, porque gracias a ellas y a las experiencias que conllevaron, hoy puedo decir que me siento orgullosa de la persona que soy, sin olvidar jamás que debo seguir aprendiendo, construyéndome y reconstruyéndome.

Finalmente agradecer al amor, a mi amor, Germán, compañero y amigo que supo entender y acompañar mis altibajos con todo lo que eso implica. Agradecerle por su apoyo es quedarse corta considerando todo lo que nos hemos entregado y, de verdad, espero con todo mi corazón, mente y alma que este haya sido uno de los tantos proyectos que logremos sacar adelante, porque anhelo que nos pasemos la vida armando planes, sin importar si son tesis, vacaciones o salidas al cine, mientras estos sean contigo tengo la certeza de que al final todo estará bien. Gracias a la vida por haberme situado en el lugar y momento preciso que me dio la posibilidad de conocerte.

Sin más que agregar, y como dice una canción de la hermosa Natalia Lafourcade, las y los llevo a todes dentro, hasta la raíz y por más que crezca van a estar aquí.

Vania Constanza Brito González

Hija, hermana, nieta, sobrina, ahijada, amiga, profesora, feminista y amada

Si tuviera que agradecerles a todas y cada una de las personas que han sido parte de este proceso, la lista sería interminable. La profesión, la titulación es solo un paso más, pues quiero decir con proceso o todo lo que he vivido y me ha traído hasta este momento y debiera agradecer a toda persona que ha estado ahí. Familiares, amigos, compañeros...todas y todos los que han caminado junto a mí y me hacen ser y estar orgulloso de quien soy.

A mi madre y mi padre les agradezco infinitamente por todo el cariño incondicional, que muchas veces no supe valorar, pero que ahora logro ver en pequeños gestos y detalles que siempre han estado ahí. Muy particularmente, les agradezco por nunca limitarme y dejarme ser, por ese apañe constante, por dar la cara y corregirme cuando me equivoqué y por permitirme crecer en amor y libertad. Mamá, gracias infinitas por dejarme ser, por amarme sin condiciones ni restricciones y entregarme tu amor a diario. Papá, gracias por acompañarme en las ideas coyotezcas (tan propias de nuestra familia) y por enseñarme a afrontar los desafíos como si no hubiera imposibles.

Hermana y hermano por la vida, compañera y compañero por convicción, amiga y amigo porque lo elegimos. El amor de hermanes, es saber que no estás solo cuando parece que no hay salida y con ustedes, muchas veces encontré caminos cuando me sentí perdido.

Abuela, ya no estás, pero sé que aún me cuidas. Abuelo, tu amor me acompaña desde que tengo memoria. Siempre seré tu copiloto, siempre serás mi maestro. Gracias, gracias, por quererme tanto y por quererme así. Tere, Quena, César, Tomás, Victoria, ustedes siempre me han entregado su amor y crecí sabiendo que contaba con ustedes. Gracias por esta ahí.

Amigos de la vida... del liceo, de las penas, borracheras y aventuras. Junto a ustedes viví momentos que jamás olvidaré y por mucho que los caminos hoy se vean distantes, sé que están ahí y espero que sepan que aquí estoy. Yo soñé y di mis primeras luchas a su lado y eso jamás se olvidará.

Colegas y compañeras memoristas, gracias por la dedicación que pusieron en este trabajo y por la paciencia al trabajar conmigo, soy consciente del desafío que puede significar por momentos. La calidad del trabajo que logramos solo se pudo gracias al aporte y dedicación de cada uno de nosotros. Profesor, gracias por guiar este trabajo, darnos confianza, tranquilidad y la claridad que nos permitió afrontar este trabajo con profesionalismo y

abordarlo sin sobredimensionar su trascendencia. Realmente fue todo un gusto haber trabajado con usted y conocer en el proceso a una gran persona y colega.

Rady, Javi, Mati, Vania, Rucia, Luci... compartir con ustedes me ha abierto los ojos y ahora veo el mundo con otros lentes. Aun me falta mucho, pero espero sigan estando en mi vida porque me ayudan a ser mejor persona. Muchas cosas que antes jamás me cuestioné hoy entiendo que debo erradicarlas de mi vida y luchar para erradicarlas de la sociedad. Alguien alguna vez me dijo que esto era una urgencia y en ese entonces no lo entendía así, mas ahora veo esa urgencia con claridad ¡Gracias amigos!

Vania, amor y compañera, por ahí nos dijeron que hacer la tesis juntas era arriesgado, pero ahora que terminamos este proceso, reafirmo nuestro amor y que estamos para grandes cosas, porque ¿cómo podría una tesis romper un proyecto de vida? Nos elegimos y nuestro más grande proyecto es un “para siempre” Con altibajos, llevamos dos años juntas, una tesis, cientos de historias y momentos y trabajando juntas, sé que serán muchos más. Gracias por la paciencia, el amor y dedicación que le pones a la vida y por permitirme ser parte de ella; por liderar este trabajo y presionarnos cuando hizo falta, a pesar de todas las dificultades que afrontamos y afrontaste.

Germán Felipe Morán Battaglia

Les agradece profundamente a todos y cada uno de ustedes, porque en este mundo que a veces parece demasiado cruel y desolado, su amor y compañía siempre me ha permitido soñar y eso es invaluable.

Tabla de contenido

Introducción	1
Capítulo I “Problema de Investigación”	3
Pregunta de investigación:	9
Capítulo II “Objetivos de la Investigación”	10
1. Objetivo General:	11
2. Objetivos Específicos:.....	11
Capítulo III “Marco Teórico”	12
1.Establecimientos Educativos	13
1.1. Historia.....	13
1.2. Sistema educativo chileno actual	18
2.Manuales de convivencia	25
2.1. Convivencia: Educación desde una perspectiva de derechos humanos.....	25
2.2. Educar para la paz: La resolución de conflictos de forma no violenta.	28
2.3 Política Nacional de Convivencia Escolar.	30
2.4. Marco legal en torno a la Convivencia Escolar	33
2.5. Nueva Institucionalidad para el aseguramiento de la calidad	37
2.6. Reglamento interno	41
3. Sexismo	45
3.1. Feminismo, consideraciones básicas.	45
3.2. El género como una categoría.....	48
3.3. Conceptualizaciones sobre sexismo.....	58
3.4.Sexismo en el aula.	69
3.5.Conclusiones generales.	75
Capítulo IV “Marco Metodológico”	77
1. Investigación cualitativa.....	78
2. Investigación Activista Feminista (IACF)	80
3. Análisis del discurso	86
4. Análisis por categorías	90
5. Instrumento de análisis.....	92
5.1. Modelo de Instrumento	93

Capítulo V “Resultados”	94
Resultados por Categoría	95
Categoría 1: Lenguaje androcéntrico	95
Categoría 2: Limitaciones por razón de sexo.....	108
Categoría 3: Sanciones por razón de sexo, género u orientación sexual	120
Categoría 4: Resguardo de los derechos de género y sexualidad	122
Categoría 5: Políticas de género y sexualidad (LEMS)	143
Capítulo VI “Conclusiones”	149
1. Conclusiones por objetivo.....	150
1.1 Objetivo específico 1: Identificar el sexismo dentro de los manuales de convivencia	150
1.2. Objetivo específico 2: Describir el sexismo dentro de los manuales de convivencia	157
1.3. Objetivo específico 3: Comparar el sexismo dentro de los manuales de convivencia	164
2. Conclusiones Generales	170
3. Proyecciones	171
4. Comentarios	172
Referencias.....	174
Anexos	178
Anexo 1 Matriz de análisis.....	178
Instrumento de análisis Sexismo en los manuales de convivencia	178

Resumen

El presente trabajo se establece como una investigación cualitativa que analiza el sexismo dentro de los manuales de convivencia de tres establecimientos educacionales chilenos: el Liceo N°1 de niñas Javiera Carrera, el Instituto Nacional José Miguel Carrera y el Liceo Experimental Manuel de Salas.

El objetivo principal de esta investigación es conocer el sexismo presente en este instrumento de gestión educativa, considerando su relevancia al normar las relaciones entre los actores y actrices de las comunidades educativas. Se seleccionaron estos tres establecimientos debido a su historia e influencia dentro del Sistema Educacional Chileno.

La metodología se nutre de varias fuentes que dan forma a una investigación cualitativa activista feminista, utilizando el análisis por categorías y el análisis crítico del discurso como herramientas para identificar el sexismo en los manuales de convivencia.

Los resultados se presentan en torno a los objetivos específicos de investigación, identificando, describiendo y comparando los elementos sexista encontrados en los tres manuales trabajados en esta investigación.

Palabras claves: establecimientos educacionales, sexismo, manuales de convivencia.

Abstract

The present work is established as a qualitative research that analyzes sexism in the textbooks of three Chilean educational establishments: Liceo N ° 1 de niñas Javiera Carrera, Instituto Nacional José Miguel Carrera and Liceo Experimental Manuel de Salas.

The main objective of this research is to know the sexism present in this educational management tool, considering its relevance by regulating the relationships between the actors and actresses of educational communities. These three establishments were selected due to their history and influence within the Chilean Educational System.

The methodology draws on several sources that shape a feminist activist qualitative research, using category analysis and critical discourse analysis as tools to identify sexism in coexistence manuals.

The results are presented around the specific research objectives, identifying, describing and comparing sexist elements found in the three manuals worked on in this research.

Keywords: educational establishments, sexism, coexistence manuals.

Introducción

Durante los últimos años, el país ha vivido una serie de revueltas estudiantiles que claman por cambios profundos y estructurales en el sistema educacional del país. Desde la desmunicipalización, la educación de calidad, el fin al lucro, entre otros, hasta la demanda por una educación no sexista que, de la mano del movimiento feminista, fue uno de los puntos presentes en la agenda pública durante el 2018.

Desde una problemática latente, como lo son los casos de acoso y abuso dentro de los establecimientos educacionales, así como la completa falta de protocolos de acción frente a esos escenarios, el movimiento estudiantil (particularmente de universitarias) levantó la demanda por una educación no sexista, por erradicar las prácticas machistas y las lógicas patriarcales de los establecimientos educacionales.

En esta línea, encontramos importantes investigaciones que dan cuenta del sexismo dentro del aula, las cuales evidencian el trato desigual que se da al estudiantado en razón de su sexo, género u orientación sexual, siempre en perjuicio de las mujeres y las disidencias sexuales invisibilizadas y negadas en gran parte del sistema escolar.

Frente a este escenario, surge la necesidad de investigar una esfera superior a la realidad del aula, con el fin de conocer el sexismo presente en la escuela y evidenciar si las prácticas sexistas tienen un origen sustentado en los instrumentos de gestión escolar, particularmente el Reglamento Interno o Manual de Convivencia, documento que busca normar las relaciones entre las y los integrantes de la comunidad escolar.

Con este objetivo, conocer el sexismo presente en los manuales de convivencia, se da pie a la presente investigación, la cual busca identificar, describir y comparar el sexismo presente en los manuales de tres liceos de la Región Metropolitana, seleccionados, en primer término, por su tradición educativa y, en segundo, por la composición de su estudiantado: un liceo de mujeres, uno de hombres y uno de composición mixta; a saber, el Liceo N°1 de Niñas Javiera Carrera, el Instituto Nacional y el Liceo Experimental Manuel de Salas. Estos tres establecimientos, en diferentes épocas, fueron de los primeros liceos fundados de acuerdo a la composición de su estudiantado.

Esta investigación presenta, en su primer capítulo, la fundamentación del problema de investigación, mediante un barrido histórico de la educación chilena, la contextualización de la problemática sexista dentro de las escuelas y la explicación del porqué analizar los manuales de convivencia.

Complementario a esto, el Marco Teórico busca desarrollar en profundidad las concepciones del sistema educacional chileno, delimitando a los establecimientos educacionales como el contexto en el que se crean los documentos a analizar; el marco legal en torno a los manuales de convivencia, entendidos como los instrumentos sujetos a investigación y, por último, un amplio desarrollo de la noción del sexismo, abordado desde una perspectiva crítica feminista en miras de comprender a cabalidad lo que se espera encontrar.

Respecto al Marco Metodológico de esta investigación, ante todo, se sitúa desde el paradigma de la Investigación Cualitativa, una investigación para la transformación social; por lo mismo, asumimos los lineamientos de la Investigación Activista Feminista reafirmando el compromiso ético y moral de las y los investigadores para presentar nuevas formas de conocimiento que rompan la hegemonía y visión androcéntrica. Se aplican técnicas del análisis feminista y crítico del discurso, para presentar una investigación cualitativa por categorías, que dará cuenta del sexismo evidenciado en los manuales analizados. Con todo, declaramos que esta investigación no sigue un esquema unívoco de análisis, sino que, por el contrario, se nutre de diversas teorías en miras de generar nuevas formas de conocimiento entendiendo la práctica investigativa como una práctica política de reflexión y transformación.

Los resultados serán presentados por categorías de análisis dando cuenta, en detalle, de los elementos sexistas hallados en cada instrumento analizado, mostrando los fragmentos más representativos de cada fenómeno evidenciado. Por último, se presentarán las conclusiones respondiendo a los objetivos de la investigación y las conclusiones generales, proyecciones y propuestas de las y los investigadores en torno a la temática de esta investigación.

Capítulo I

“Problema de Investigación”

A lo largo de los años, nos hemos rodeado de diferentes tipos de instituciones escolares, ya sean estas de origen estatal o privado y, por otra parte, de carácter mixto o de un solo género, es decir, escuelas en las que conviven tanto las como los estudiantes y otras en las que solo existirían uno de estos grupos.

Es así, como por ejemplo, en el ensayo de Pablo Gómez Fuentealba, *Educación Secundaria Segregada por Sexo: lo que se esconde detrás de la «Tradición»*, se presenta un análisis histórico de los orígenes de la educación chilena, desde el surgimiento de las primeras escuelas en Chile hasta consecuentemente, los orígenes de los establecimientos educacionales segregados por género, donde ante todo, el autor plantea la génesis de la tradición, lo cual sustentaría la existencia de estos espacios aún hasta nuestros días.

El autor nos habla de cómo los orígenes de la escuela chilena, específicamente la de corte secundario, están sentados sobre la base de la segregación tanto de género como social, es decir, están pensadas y diseñadas desde una mirada androcéntrica-oligárquica, lo que ocasiona que se promuevan estereotipos, capacidades y expectativas determinadas para mujeres y hombres.

A pesar de que en la actualidad los liceos segregados por género son una minoría dentro del sistema educativo, estos constituyen un modelo, un ejemplo a seguir y emblema para la educación pública, los cuales sostienen dentro de sus pilares la importancia de la marcada diferenciación por género, lo cual perpetúa la reproducción de imaginarios de género sin un compromiso concreto del Estado para erradicarlos.

Por casi un siglo dentro de la educación chilena, específicamente desde 1813 hasta 1894, la mujer fue excluida de la educación secundaria y su incorporación se dará, poco a poco, en el marco de una instrucción en torno a las labores domésticas proyectadas a la vida social y cotidiana de estas, sin importar si la mujer fuera de origen popular o de un alto estatus social: la mujer es considerada en un principio como una fuente de cuidado y servicio para otro, para el hombre, para el esposo, para la familia y sus hijos.

Por otro lado, aun cuando la institución universitaria es uno de los primeros espacios que abre las puertas al mundo femenino, su ingreso se verá mermado por la inconsistencia de una educación secundaria óptima que la anteceda y, además, por la formación condicionada que

buscaba potenciar sus habilidades ligadas al ámbito doméstico, entonces es así como hacia finales del siglo XIX se crean los primeros liceos públicos femeninos.

Esta estructura elitista y sexista de la escuela tradicional es cuestionada aproximadamente en 1927, cuando se empieza a mencionar por primera vez un espacio coeducacional, es decir, escuelas de carácter mixto que abarquen todos los niveles educativos, esto desemboca en la creación del Liceo Experimental Manuel de Salas en 1937, de mano de Amanda Labarca, el cual se presentaría como el primer liceo mixto secundario del país.

Es por lo anterior que es necesario afirmar que los actuales liceos segregados por género son el resultado de múltiples transformaciones que se han producido a lo largo de la historia del país, los cuales se han situado como sujetos al proyecto económico-social y en coherencia con el orden de género y político-social de las élites, estableciéndose así como un espacio capitalista y sexista que da sustento a la estructura de clase y género.

Dentro del texto de Alcalay, Milicic, Tirretti y Berger, *¿Coeducación o educación segregada por sexo? Una aproximación desde la perspectiva de la educación de género*, se plantea la contraposición entre los colegios segregados por género y aquellos de carácter mixto. En primera instancia se plantea que los colegios mixtos solo perpetúan el orden establecido, reproduciendo de manera interna las desigualdades y el sexismo, lo que afecta con mayor fuerza a las mujeres. Referente a la educación segregada por sexo, se dice que estos ofrecerían a las mujeres un ambiente similar, en cuanto a oportunidades y exigencias, a aquellos que se ven expuestos los hombres tanto en colegios mixtos como en la sociedad, con la diferencia que aquí podrían desarrollar mayor asertividad, confianza en sí mismas y habilidades de liderazgo.

Es por esto que la constante pregunta radica en cuáles serán las mejores alternativas para otorgar un ambiente equitativo a hombres y mujeres, donde se posibilite a ambos sexos el desarrollo de todas sus potencialidades y donde a la mujer no se le siga oprimiendo e invisibilizando bajo la imagen del hombre, sin embargo, los resultados no son concluyentes ni definitivos.

De aquí surge la interrogante de si acaso el sexismo está presente en cualquier tipo de institución, independiente si esta sea mixta o segregada por género, y de acuerdo a esto

podemos tomar lo propuesto por Silva-Peña en su artículo *Repensando la escuela desde la coeducación. Una mirada desde Chile*, donde plantea la necesidad de discutir al concepto de las escuelas mixtas, donde se buscaba espacios democratizados en los cuales, tanto mujeres como hombres, pudieran cohabitar en iguales condiciones.

El significado dado a la escuela mixta necesita ser llevado a juicio con el fin de promover una escuela libre de sexismo en todos sus niveles educacionales, puesto que su concepción no es necesariamente la de una institución que se perciba desde una perspectiva de género, atendiendo a los prejuicios y estereotipos que subyacen dentro de nuestra sociedad, con un entramado sociocultural que perpetúa desigualdades entre mujeres y hombres.

Cuando hablamos del concepto de género, se entiende, desde una primera aproximación, como las transformaciones, la interacción y construcción de feminidades y masculinidades. Por tanto, para que un colegio llegue a entender aquellas nociones, es necesario problematizarlas, cuestionarlas y resignificarlas, con la finalidad de no perpetuar un sistema que sobrepone un género ante el otro, limitando a las personas a partir de esta concepción.

Para esto, debe plantearse una perspectiva de género y sobre esta comprender la educación como espacios para que tanto mujeres como hombres se desarrollen totalmente en sus capacidades, de tal manera que no se asuma la construcción de lo femenino y lo masculino como algo natural, así se mantiene el deseo de que la educación deje de lado prácticas de discriminación: que se evidencie el sexismo para deshacernos del mismo.

Márquez, Gutiérrez y Gómez en *Equidad, género y diversidad en la educación*, intentan dar cuenta de cómo se ha incorporado el elemento de la diversidad y género dentro de las políticas educativas. La diversidad entendida como el significante generado y compartido en un grupo específico, dentro del mundo, de la realidad y relaciones que rodean a las personas. La equidad de género la entienden como la igualdad existente entre mujeres y hombres bajo todo tipo de intereses, con el fin de lograr cohesión y justicia social, es por esto que es necesario repensar la educación, la que ha dejado de funcionar como herramienta para cambiar modelos, valores y vínculos derivados de las relaciones inequitativas, es más, ha estado constantemente apoyando esto en hechos como la competencia entre estudiantes o entre funcionarias y funcionarios, dejando de lado este como uno de sus principales deberes.

Los autores nos presentan que ya desde el ideal ilustrado, donde surge el concepto de ciudadano, es desde donde se excluye a la mujer, negándole el rol de ciudadana y la participación en decisiones sociales. También se comienza a presentar la visión dicotómica del mundo, es decir, la diferenciación de dos partes, no tan solo en el sentido de mujer u hombre, sino que también dentro de lo público-privado, el cuerpo y la mente, entre otras.

Es así como llegan a la conclusión de que la educación ha perdido su principal rumbo, aquel objetivo de incorporar la equidad referida a la justicia social e igualdad de oportunidades para las y los jóvenes y solo se presenta la escuela en pro del rendimiento académico, es decir, los resultados educativos, dejando de lado la oportunidad de tomar esta equidad como alternativa de inclusión social, política y educativa.

Otro aspecto que causa interrogantes es la inclusión de la diversidad sexual LGTBI, las disidencias sexuales, las cuales los autores postulan como un elemento esencial para replantearse una escuela inclusiva y carente de sexismo. Expresan que la educación y la concientización sobre el tema son necesarias para la visibilización y deslegitimación de la discriminación, ya que, aunque se encuentran amparados por marcos jurídicos nacionales e internacionales, se les sigue estigmatizando y pasando a llevar en sus derechos tanto sociales como educativos.

Con lo anteriormente planteado, podemos darnos cuenta que desde los orígenes de la educación chilena, esta se generó como un espacio altamente segregado, tanto desde una perspectiva de clase social como por razón de sexo: en un primer momento la escuela se ubica como un espacio educativo exclusivo para hombres de la clase oligárquica y, posteriormente, al efectuarse una constitución de espacios segregados por género, permitió de manera paulatina el ingreso del mundo femenino a la educación; sin embargo, estos espacios propiciaron la reproducción de estereotipos, expectativas, capacidades e idearios de género para mujeres y hombres.

Uno de los primeros establecimientos educacionales del país, fundado en 1813, fue el Instituto Nacional, institución que estaba destinada a formar ciudadanos en base a los valores republicanos quienes, por cierto, solo podían ser hombres. Posteriormente, en 1894, nace uno de los primeros colegios para mujeres, el actual Liceo 1 de niñas Javiera Carrera. Estos dos establecimientos se levantaron como modelos para la educación del país, por lo cual fueron

surgiendo otros colegios bajo estas mismas lógicas, replicándose problemáticas sociales como el sexismo y las desigualdades. Para hacer frente a esto, en 1932, se crea el primer establecimiento secundario mixto fundado por Amanda Labarca, el Liceo Experimental Manuel de Salas, estableciendo nuevas políticas para la vinculación entre mujeres y hombres con la sociedad.

En la actualidad, aunque estos tres colegios siguen existiendo, la educación mixta ha primado por sobre la educación segregada por sexo, representando a más del 90% del sistema educativo. Por otra parte, en los últimos años se han hecho esfuerzos por erradicar las lógicas segregadoras y discriminatorias que fundaron los primeros establecimientos educacionales. En esta línea, un instrumento que cobra importancia dentro de la gestión institucional es el reglamento interno o manual de convivencia, donde debiesen expresarse de manera clara los postulados en pro de la inclusión. Es dentro de este documento, donde cada institución educativa establece los principales lineamientos para llevar relaciones sociales adecuadas y a favor de una buena convivencia, dando respuestas ante cualquier tipo de atentado hacia las personas en forma de violencia o discriminación, además de entregar las concepciones básicas del funcionamiento del establecimiento en cuanto a organización y cargos laborales.

Sin embargo, y a pesar de todos los avances en torno a la construcción de nuevas políticas educativas que buscan erradicar las desigualdades que se han perpetuado en el sistema, el sexismo sigue siendo una problemática persistente dentro de las comunidades educativas. Es por lo anterior que los manuales de convivencia aparecen como un instrumento necesario de analizar en pos de buscar cómo el sexismo se encuentra arraigado dentro de las lógicas y políticas de convivencia.

De acuerdo con los antecedentes planteados, asumimos que nos encontramos en un sistema sociocultural patriarcal y, por ende, todas las instituciones sociales están influenciadas por los valores y lógicas del patriarcado. En esta línea, asumimos que la escuela, en tanto institución social, se encuentra bajo una visión heteronormada-androcéntrica y consecuentemente sexista.

Pregunta de investigación:

En base a lo anterior, y considerando los reglamentos internos como un instrumento que busca regular las relaciones de las y los miembros de las comunidades educativas, la pregunta orientadora y que busca responder esta investigación es:

- *¿Cómo se evidencia el sexismo presente en los reglamentos internos (manuales de convivencia) de los establecimientos educacionales Liceo N°1 Javiera Carrera, Instituto Nacional y Liceo Experimental Manuel de Salas?*

Capítulo II

“Objetivos de la Investigación”

Para dar respuesta a la interrogante planteada en el capítulo anterior: ¿Cómo se evidencia el sexismo presente en los reglamentos internos (manuales de convivencia) de los establecimientos educacionales Liceo N°1 Javiera Carrera, Instituto Nacional y Liceo Experimental Manuel de Salas? se plantea el siguiente objetivo de investigación.

1. Objetivo General:

- Conocer el sexismo presente en los reglamentos internos (manuales de convivencia) de tres establecimientos educacionales chilenos: Liceo N°1 Javiera Carrera, Instituto Nacional y Liceo Experimental Manuel de Salas.

2. Objetivos Específicos:

Para lograr cumplir con el objetivo planteado para esta investigación, precisamos tres objetivos específicos que tributarán al objetivo general:

1. Identificar el sexismo presente en los reglamentos internos de los establecimientos educacionales
2. Describir el sexismo presente en los reglamentos internos de los establecimientos educacionales
3. Comparar el sexismo presente en los reglamentos internos de los establecimientos educacionales

Capítulo III

“Marco Teórico”

1. Establecimientos Educativos

1.1. Historia.

1.1.1 Educación secundaria en colegios segregados por género

La conformación de una educación secundaria como tal nace con la fundación del Instituto Nacional, *“el Instituto de Educación e Industria Popular (que así se llamó entonces) abrió sus puertas el 10 de Agosto de 1813”* (Labarca, 1939). Esta institución se sitúa como el origen de los colegios secundarios debido a que se conforma como un ideario para entregar al estudiantado saberes básicos y necesarios según las palabras de sus fundadores en el acta entregada por la Junta de Educación, conformada por Pérez, Infante, Eyzaguirre y Egaña, la anterior titulada *Aviso a los pueblos*, donde se comunica a la comunidad qué se pretende hacer con la conformación de este lugar de estudio:

“Se formará un Instituto Nacional, Eclesiástico y Civil (...) en donde se dirigirá la educación moral y se darán instrucciones en todos los ramos científicos o útiles para formar al Eclesiástico, al Ciudadano, al Magistrado, al Naturalista y a todos los que quieran dedicarse después a las artes, la industria o el comercio”.
(Labarca, 1939).

Es decir, con la creación de esta institución se pretende formar ciudadanos aptos que puedan servir a la nación. Este se conforma en los dichos y pensamientos tanto de Juan Egaña como, posteriormente de Manuel de Salas y luego Camilo Henríquez, quienes pretendían la conformación de una institución educacional para entregar a los estudiantes mayores saberes en distintas áreas.

La idea de formar un colegio de enseñanza media y superior surge debido al decaimiento de aquellas instituciones previas al Instituto Nacional que impartían clases *“durante los últimos días del Gobierno español (...): eran éstos la Universidad de San Felipe, el Colegio Carolino, la Academia de San Luis, llamada también de matemáticas y el Seminario Conciliar, destinado especialmente a la formación de sacerdotes”* (Campos, 1960). Aunque la búsqueda de la conformación de esta institución, la cual cumpliera con los requisitos anteriormente descritos se encontraba en proceso, no era posible que se concretizara.

Aquellas instituciones anteriores al Instituto Nacional que iban en función del aprendizaje de los alumnos, se encontraban en decadencia, por lo tanto se plantea la idea de fusionar o juntar la figura del Instituto Nacional con el Seminario Conciliar, en primera instancia, esto con la búsqueda de generar ingresos, tanto económicos como humanos para ambos, pero posteriormente se acuerda que las cuatro instituciones mencionadas se juntarían con el ideario del Instituto Nacional, conformándose así un solo vasto establecimiento educacional que iba desde los estudios primarios, pasando por los secundarios, superiores y finalizando en especializaciones profesionales optativas como lo era la formación de sacerdotes u oficiales para el Ejército, esto debido a aquellas instituciones que fueron fusionadas.

“Las cátedras eran 16: Primeras letras, latín, dibujo, francés, inglés, filosofía, física, teología dogmática, sagradas escrituras, elocuencia, derecho natural, de gentes y economía política, derecho civil, canónico y leyes políticas y química” (Campos, 1960).

Cabe destacar que alrededor de 1840 y 1850 comenzarían las conversaciones para separar los estudios universitarios de los secundarios, lo que sería concretado con *“la traslación del Instituto a su nuevo local (...) en febrero de 1850”* (Campos, 1960), quedando Ignacio Domeyko como rector de los estudiantes trasladados a lo que ahora era la Universidad de Chile y José Manuel Orrego a cargo de lo que ahora se conocería con el nombre de Instituto Nacional.

Es así como se da pie para poder puntualizar el primer paso del surgimiento y conformación de la educación secundaria como tal, ya que anteriormente tan solo se llevaba a cabo con fines específicos, como era el sacerdocio o la instrucción militar, es decir, la educación no abarcaba el gran espectro de enseñanzas y saberes que ahora eran planteados.

Es en este punto donde es fundamental mencionar que esta renovada educación secundaria no es lo único que comienza a ver la luz, sino que también la de los colegios segregados por género, ya que en esta primera instancia la educación no era igualitaria, sino que solo fue pensada en ser dirigida a hombres biológicos.

“La instrucción será general para todos los hombres que quieran saber alguna profesión, sin trabas, sin propinas, sin derechos”. (Labarca, 1939)

Lo que sería la educación segregada femenina con estudios secundarios es promovida en primera instancia por José Miguel Carrera, donde demanda como Gobierno que se *“destine cada monasterio [con] una sala capaz de situar la enseñanza de las niñas que deben aprender por principio la religión, a leer, escribir y los demás menesteres de una matrona, a cuyo estado debe prepararlas la Patria”* (Labarca, 1939) esto debido a que en un comienzo fueron los conventos de cada pueblo en donde se comenzó a impartir educación básica o primaria a alumnos.

Lo anterior no pudo ser concretado, como así tampoco la idea de Juan Egaña de anexar o incorporar un lugar de estudio para mujeres biológicas en las dependencias del Instituto Nacional.

Con el gobierno liberal de Pinto entre 1827 y 1830 se ven las primeras luces de las instituciones segregadas solo para mujeres, esto con la llegada del profesor José de Mora y su esposa Fanny Delauneux, donde ella sería quien promoviera la enseñanza femenil en el país, la cual iba dirigida a instruir sobre las costumbres morales y quehaceres manuales que debían conformar aquel “ideario de mujer” que se tenía dentro del pensamiento de la época.

Posteriormente, tanto este colegio que tenía como preceptora a doña Delauneux y otros establecimientos que buscaron igualársele terminarían por decaer, cerrando así prontamente, esto debido al desplome del mismo gobierno liberal.

La educación femenina se promulgaría desde la primaria y *“en este plan podemos ver que la misión asignada a la mujer es la de desarrollar la inteligencia y el corazón, en sus futuros hijos. Es por eso que el plan está ideado de tal manera que los ramos que se estudien vayan encaminados a ayudarla en esta labor”* (Ojeda, 1993). Pero la educación secundaria femenina aun no veía la luz al igual que los colegios de hombres secundarios, tan solo existían escuelas primarias y normales, donde las niñas posteriormente eran destinadas a servir al Gobierno en cualquier escuela del país donde fueran enviadas. El obstáculo para su surgimiento era la creencia de que descuidarían las labores domésticas.

La educación secundaria para la mujer se ve necesaria luego del requerimiento para que ellas tuvieran la opción legal de optar por títulos universitarios, esto promulgado luego en el Decreto Amunátegui en 1877:

“1. Que conviene estimular a las mujeres a que hagan estudio serios y sólidos; 2. Que ellas puedan ejercer con ventaja, alguna de las profesiones denominadas científicas, y 3. Que importa facilitar los medios de que puedan ganar la subsistencia por sí mismas, decreto: se declara que las mujeres deben rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales, con tal que se sometan para ello a las mismas pruebas a que están sujetos los hombres” (Labarca, 1939).

Es así como debido a este decreto, los colegios subvencionados por el Estado surgen fuera de la capital, esto en Atacama, Copiapó y Valparaíso, dando paso a *“una educación secundaria femenina patrocinada por el Estado y que encaminaba a la mujer a estudios superiores”* (Ojeda, 1993). La ampliación de la educación secundaria se da de la mano de la fundación de colegios fiscales, donde se proponía que no existiría un pago de parte de los padres, sino una pequeña suma en pro de la alimentación de las niñas, lo que iba dirigido a darle facilidad a todas aquellas estudiantes de familias de clase social más bien baja que quisieran optar por esta ampliación de la educación primaria.

Por lo anterior, surge en 1891 el primero de estos: el Liceo de Valparaíso, posteriormente los liceos N°1, N°2, N°3, N°4 y N°5 de Santiago, además de otros tantos en el norte y sur del país, pero la discusión ahora se centraba en que la mujer no solo necesitaba educación práctica, la cual estaba enfocada en las tareas del hogar y el ideario de mujer, sino que también necesitaba, al igual que los hombres, una educación científica, es así como comienzan los cambios educacionales con la integración de la mujer a los estudios secundarios.

1.1.2 Nacimiento de la educación secundaria en colegios mixtos.

Al igual que la educación secundaria masculina se inició formalmente con la fundación del Instituto Nacional, la educación mixta secundaria se comienza a formar con el surgimiento del Liceo Experimental Manuel de Salas de la Universidad de Chile.

Este establecimiento nació de la mano de Amanda Labarca en el año 1932, un año después de ser colocada en el cargo de Directora de Educación Secundaria en el Ministerio de Educación Pública, luego del término del gobierno de Ibáñez.

El Liceo Manuel de Salas surge como el lugar educacional para poner en práctica diversas metodologías pedagógicas que ingresaban al país y además, poder lograr la interacción entre hombres y mujeres dentro de un espacio común, poniendo en marcha así los pensamientos de la pedagogía de Dewey, quien disponía que la educación no se puede despegar de la filosofía, ya que para él *“la escuela es el laboratorio de comprobación de las hipótesis de vida que la filosofía, como método para el descubrimiento, va trazando”* (Pardo, 2015), además de anexar a este pensamiento el funcionamiento de un entorno democrático donde todos los componentes del establecimiento, incluyendo estudiantes, se involucren con lo que ocurre dentro de este.

En esta pedagogía se vieron involucrados aspectos como el Consejo de curso, horas de Orientación y encargados para esto, el Consejo Estudiantil, el rol de Profesor Jefe (Caiceo, 2015)

“El liceo Experimental Manuel de Salas (1932), obedece al segundo momento de resistencia al liceo tradicional, puesto que allí se forja la primera experiencia mixta, cuya principal labor era generar espacios de convivencia democrática entre los sexos: <Plantea como metas la experimentación pedagógica, el desarrollo de un nuevo currículum para la educación secundaria, la importancia de las diferencias individuales y de relaciones con la comunidad, así como de los valores ciudadanos democráticos> (Rosetti, 1988:107)” (Gómez, 2015).

Es así como se concluye que históricamente los colegios segregados secundarios comienzan a surgir de acuerdo a la necesidad de entregar al país personas dotadas de capacidades profesionales, tales como médicos, abogados o profesores, que puedan entregar ayuda a la nación que comienza a forjarse posterior a la colonización, además de que aquellos estudiantes quienes ingresaron por primera vez a la educación secundaria, fueron hijos de figuras importantes dentro del país, es decir, la escuela de estudios secundarios estuvo pensada en un comienzo para la élite de Chile.

Luego de lo anterior, entendemos como educación secundaria aquella que busca preparar tanto en habilidades como en conocimientos mayores y específicos a los jóvenes, esto con el fin de que, si bien o puedan obtener una profesión posterior a la escuela, o salgan de esta preparados para la vida adulta en términos de habilidades.

Tendremos tanto la educación secundaria segregada para hombres y para mujeres, donde históricamente se priorizó la educación masculina por sobre el educar mujeres, además de la escolaridad mixta, es decir, un lugar de convivencia común para ambos.

1.2. Sistema educativo chileno actual

En la actualidad, la educación está establecido como un derecho constitucional, tal como se plasma en el Capítulo III - 'de los Derechos y deberes' - de la Constitución Política de la República de Chile, el cual en su artículo décimo declara:

El derecho a la educación.

La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida.

Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho.

Para el Estado es obligatorio promover la educación parvularia, para lo que financiará un sistema gratuito a partir del nivel medio menor, destinado a asegurar el acceso a éste y sus niveles superiores. El segundo nivel de transición es obligatorio, siendo requisito para el ingreso a la educación básica.

La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad.

Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación.

Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación;

El artículo onceavo del mismo capítulo, establece el principio de libertad de enseñanza el cual se entiende en dos dimensiones: primero, “el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales” y, segundo, “el derecho los padres de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos”. Las limitaciones de este principio estarán dadas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.

Por último, se estipula que una ley orgánica constitucional establecerá los lineamientos, requisitos y normas de funcionamiento mínimas de la enseñanza básica y media para que el Estado pueda velar por su funcionamiento; así como establecer los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales en todo nivel.

El sistema educativo chileno actual, según lo establecido en la actual Ley General de Educación (LGE) entiende como educación:

(...) el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (art. 2)

Con respecto a lo anteriormente descrito y según lo estipulado en la ley N°21.040, la cual crea el sistema de educación pública, se plantean de la siguiente forma los fines de la educación pública, entendiendo aquel como el sistema educativo con financiamiento estatal:

La educación pública está orientada al pleno desarrollo de los estudiantes, de acuerdo a sus necesidades y características. Procura una formación integral de las personas, velando por su desarrollo espiritual, social, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, entre otros, y estimulando el desarrollo de la creatividad, la capacidad crítica, la participación ciudadana y los valores democráticos. (art.2)

Asimismo, el sistema educativo chileno actual tendrá por objeto principal:

... que el Estado provea, a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración, que formen parte de los Servicios Locales de Educación Pública que son creados en la presente ley, una educación pública, gratuita y de calidad, laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, considerando las particularidades locales y regionales, garantizando el ejercicio del derecho a la educación de conformidad a lo dispuesto en la Constitución Política de la República, en todo el territorio nacional.

El Sistema velará por el respeto a las particularidades de cada nivel y modalidades educativas, considerando la integralidad, pluralidad y el apoyo constante a los estudiantes. En particular, deberá considerar las características propias de los establecimientos que imparten el nivel parvulario y de la educación especial o diferencial.

En concordancia con esto mismo, la educación chilena se ciñe en base a una serie de principios fundados sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, además de los tratados internacionales a los que adhiere Chile y que se encuentran vigentes, y particularmente del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Estos principios son:

- a) Universalidad y educación permanente, la educación debe estar al alcance de todas y todos a lo largo de toda la vida.
- b) Gratuidad, el Estado debe garantizar el acceso gratuito a la educación y además de esto, según lo descrito en conformidad a la ley 20845, promulgada el año 2015, deberá implementar de forma progresiva la enseñanza gratuita en los establecimientos subvencionados o que reciben un aporte permanente estatal.
- c) Calidad de la educación, la educación debe buscar que todas y todos los estudiantes alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que defina la ley, independiente a las circunstancias o condiciones de estos.

d) Equidad del sistema educativo, todas y todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de recibir educación de calidad, con especial atención a aquellos que requieran apoyo especial.

e) Autonomía, la legislación estipula que el sistema se basa en el respeto y el fomento de la autonomía de los establecimientos educacionales particularmente sobre la definición y desarrollo de sus proyectos, siempre y cuando se rijan bajo el marco de la ley.

f) Diversidad, el sistema educativo debe promover y respetar tanto la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como también la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido dichos proyectos.

En cuanto a los establecimientos educacionales de propiedad o administración del Estado se promoverá la formación laica y ciudadana de las y los estudiantes.

g) Responsabilidad, todos los estamentos partícipes del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda.

A su vez, el sistema educativo deberá promover la responsabilidad de las y los estudiantes, particularmente en relación con el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes escolares, cívicos, ciudadanos y sociales. Al igual que los padres y apoderados, en relación con la educación de sus hijos o pupilos.

h) Participación, se debe promover la participación y la entrega de información a todos los miembros de la comunidad educativa.

i) Flexibilidad, el sistema debe permitir una adecuación de los procesos educativos considerando la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos diversos.

j) Transparencia, la información con respecto a todo el conjunto del sistema educativo (ingresos, gastos, resultados académicos, etc.) deben estar a disposición de la ciudadanía, a nivel de establecimiento, comuna, provincia, región y país.

k) Integración e inclusión, el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impida el aprendizaje y/o la participación de las y los estudiantes.

Asimismo, los establecimientos educativos deben ser un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, nacionalidad o de religión.

l) Sustentabilidad, el sistema incluirá y fomentará el respeto hacia el medio ambiente natural y cultural, como expresión concreta de solidaridad con las actuales y futuras generaciones.

m) Interculturalidad, se debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

n) Dignidad del ser humano, el sistema debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, fortaleciendo el respeto, la protección y promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

o) Educación integral, el sistema educativo buscará desarrollar puntos de vista alternativos, en base a la evolución de la realidad y de la multiplicidad de formas del conocer, considerando también, los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y espiritual, con atención especial a la integración de todas las ciencias, artes y disciplinas del saber.

Con respecto a la estructura, de lo que se entiende hoy en día por sistema educacional chileno, y en base a lo que estipula la última transformación, promulgada en la ley N°21.040, son integrantes del sistema los establecimientos educacionales dependientes de los servicios locales de educación pública (estamento que comenzará a regir de manera paulatina a partir del año 2018), con sus distintos niveles y modalidades educativas, los Servicios Locales de Educación Pública y el Ministerio de Educación, a través de la dirección de Educación Pública.

En cuanto a los niveles y modalidades educativas, la educación formal o regular está organizada en cuatro niveles: parvularia, básica, media y superior, y por modalidades educativas dirigidas a atender a poblaciones específicas.

La educación parvularia es el nivel educativo que atiende a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin ser esta obligatoria. Su objetivo principal es ser un apoyo para la familia, favoreciendo el desarrollo integral y los aprendizajes relevantes y significativos en los y las párvulos, en base a lo planteado dentro de las bases curriculares en conformidad a la ley.

La educación básica es el nivel educacional que se orienta a la formación de las y los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando capacidades de acuerdo con los conocimientos, habilidades y actitudes planteadas en las bases curriculares, y que les permiten continuar el proceso educativo.

Por su parte, la educación media es el nivel educativo que atiende a las personas que hayan finalizado el nivel de educación básica y tiene por finalidad que el o la estudiante profundicen y expandan su formación general, desarrollando los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer su ciudadanía de manera activa e integrarse a la sociedad, los cuales son determinados por las bases curriculares.

El plan diferenciado humanístico-científico está enfocado a la profundización de áreas de formación general en base a los intereses de las y los estudiantes. Y el plan diferenciado técnico profesional está orientado en la formación de las y los alumnos en especialidades definidas con respecto a perfiles de egreso en diferentes sectores económicos del interés de cada uno. Finalmente, el plan diferenciado artístico se plantea desde la formación especializada definida en términos de perfiles de egreso en las distintas áreas artísticas.

La enseñanza media faculta al estudiante para continuar con su proceso educativo formal mediante la educación superior o incorporándose a la vida laboral.

Finalmente, la educación superior es aquella que tiene por objetivo la preparación y formación del estudiante en un nivel avanzado, ya sea en las áreas de ciencias, artes, humanidades y tecnologías, y en el campo profesional y técnico. El ingreso a la educación superior tiene como requisito mínimo la licencia de educación media.

Además, esta comprende diferentes niveles de programas formativos, los cuales permiten obtener títulos de técnico de nivel superior, profesionales, grados académicos o títulos universitarios o equivalentes.

Con respecto a las modalidades educativas, estas son aquellas opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, las cuales buscan dar respuesta a requerimientos especiales de aprendizaje, ya sea particulares o contextuales, con el fin de garantizar la igualdad en el derecho a la educación. Son modalidades la educación

especial o diferencial, la educación para adultos y las que se crean conforme a lo que platease la ley.

Los establecimientos educacionales son la unidad básica y fundamental del sistema. Estos están conformados por sus correspondientes comunidades educativas, integradas por estudiantes, padres, madres, apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación y sus respectivos equipos docentes directivos.

A modo de síntesis y para efectos de esta investigación podemos decir que se entiende como establecimiento educacional a la unidad básica y fundamental del sistema de educación pública, la cual se encontrará en un futuro próximo bajo el amparo de los Servicios locales y el Ministerio de Educación, a través de la dirección de Educación Pública. A su vez, dicha unidad básica estará conformada de manera interna por estudiantes, padres, madres, apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación y sus respectivos equipos docentes directivos.

Cada establecimiento tiene libertad de plantear proyectos educativos diversos, atendiendo a la diferencias presentes en las comunidades a lo largo de todo el país, sin embargo, los pilares fundamentales de la educación chilena se ciñen bajo la idea de propiciar un desarrollo integral de todos y todas las y los estudiantes que se encuentren dentro del territorio y que sean parte de una escuela, liceo o colegio público, atendiendo a la inclusión, respetando la multiculturalidad, etnia, nacionalidad, género, religión, etc. Cada establecimiento educacional debe garantizar un espacio educativo donde se respete la dignidad humana y donde la discriminación no se efectúe bajo ninguna circunstancia, entendiendo así que las y los estudiantes son el foco principal del sistema y son sujetos de derecho, al igual que todos quienes conforman las comunidades educativas.

Asimismo, dentro del panorama educativo actual es posible encontrar tres tipos de establecimientos educacionales: de hombres, de mujeres y mixtos. Los primeros sustentan desde su base histórica que el hombre tiene derecho a educarse para enriquecer a su patria, situándose como sujetos privilegiados desde los inicios de la conformación de Chile como una nación. Por otra parte, los establecimientos de mujeres nacen por la exigencia de algunas mujeres de élite a ser parte del mundo académico, en un principio solo para formarse como dueñas de casa y luego como mujeres capaces de desarrollarse a nivel intelectual. Y

finalmente las instituciones mixtas que surgen debido a la imperiosa necesidad de democratizar las instituciones educativas, propiciando espacios de convivencia entre ambos géneros sin hacer más distinciones.

2. Manuales de convivencia

2.1. Convivencia: Educación desde una perspectiva de derechos humanos.

Desde que la educación goza oficialmente de la condición de derecho humano cuando esto se adopta en la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, una serie de organismos internacionales han buscado plantear la educación desde una perspectiva de derechos.

El derecho a la educación se inscribe dentro de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales y aquello plantea que:

“todos los niños y niñas tienen derecho a la educación libre, gratuita y de calidad adecuada, y que los Estados son responsables de garantizarlo a lo largo de todas las etapas de la vida de los niños y niñas, en sus distintas expresiones- derecho a la escolarización, a una educación de calidad y a un trato justo en las escuelas.” (UNICEF, 2006)

En concordancia con lo anteriormente descrito, desde un enfoque de derechos humanos, el derecho al trato justo y al respeto dentro de la escuela implica replantear las relaciones entre los distintos actores al interior de esta, con el fin de velar por el respeto hacia las y los estudiantes. Para ello, el estudiante debe ser el centro de los procesos educativos, lo cual implica que es más que un receptor de un servicio, es un sujeto pleno, con voz para opinar y deliberar, y también implica mayor autonomía y respeto hacia su identidad personal, sin discriminación por género, raza, etnia, condición social u otro rasgo distintivo.

Por su parte y en relación con lo planteado en base al entendimiento de los Derechos Humanos, la UNESCO estipula que la educación debe construirse como:

“un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. (...) como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más

armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.” (Delors, 1996)

Dicho organismo, propone “educación durante toda la vida” como el pilar más importante de este instrumento y aquel principio busca abrir el acceso a la información y los espacios o instancias de formación a todas las personas durante sus distintas etapas de desarrollo. Esta idea de educación considera cuatro dimensiones educativas básicas: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a vivir juntos. El último principio posiciona la convivencia escolar como uno de los pilares del proceso pedagógico y como una dimensión del desarrollo de los sujetos *“desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.”* (Delors, 1996)

La importancia del aprender a convivir se traduce a partir de la serie de problemas que aquejaron al mundo durante el siglo XX, esencialmente por la cantidad de guerras y enfrentamientos que volvieron trágica la historia universal durante este periodo, y la cual no se quiere repetir durante este nuevo milenio. Por ello, el aprender a vivir juntos se implanta como una necesidad imperiosa ligada a la llegada de la democracia, la cual procura que los sujetos y las naciones se hagan responsables de cada uno.

Según lo que plantea Mockus en su artículo *La educación para aprender a vivir juntos: Convivencia como armonización de ley, moral y cultura*, el concepto “Convivencia” es adoptado en Hispanoamérica para resumir el ideal de una vida en común entre grupos cultural, social o políticamente muy diversos.

Por otro lado, en el mundo anglosajón, “convivencia” se traduce por *co-existence*, lo cual describe la vida en paz de unos con otros, como el resultado de una opción premeditada. Dicha opción es contraria a la guerra e implica cierta connotación de resignación al momento de aceptar a los otros. Hasta cierto punto, es posible decir que se convive con el otro por necesidad, porque no hay otra opción. El concepto de *co-existence* devela dos características en común con el significado de tolerancia, ya que por un lado es deseable y a su vez implica también un aprender a soportar. A pesar de esto, la palabra convivencia en el español tiene una connotación mucho más positiva.

Convivir implicará la búsqueda de un llegar a vivir juntos entre distintos sin los riesgos que implica la violencia y con la esperanza de que las diferencias sean una manera de enriquecer las relaciones y las sociedades. Aprender a convivir significará un reto, el reto de la tolerancia a la diversidad y aquella encontrará su manifestación más clara en la ausencia de la violencia. El espacio educativo, será justamente el encargado de enseñar a convivir a niños, niñas y jóvenes.

Otro organismo que sitúa a la educación como una herramienta fundamental es el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Para UNICEF *“la educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos. La educación promueve la libertad y la autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo”* UNICEF (citado por MINEDUC, 2015)

Además de esto, UNICEF estipula que la experiencia educativa se sustenta sobre un conjunto complejo de relaciones humanas; entre estudiantes, profesores familias, directivos, entre otras. Aquello es lo que se entiende como convivencia escolar y esta entidad sostiene que una buena relación entre los padres, madres y apoderados con la escuela o liceo constituyen un factor clave para que las y los estudiantes aprendan más.

Por su parte, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), al igual que la OCDE y el resto de las organizaciones ya mencionadas, plantean como esenciales la convivencia dentro del universo escolar, convirtiéndose en un indicador de calidad, ya que incide directamente en otros factores, particularmente académicos.

A modo de síntesis podemos decir que el contexto internacional plantea la convivencia como uno de los sustentos más claros de la educación, se educa para aprender a convivir, o al menos eso es lo que se expresa y se busca lograr. Para estos efectos, es necesario normar y regular la conducta de todos los actores de la escena educativa. (...) *Convivir es acatar reglas comunes, contar con mecanismos culturalmente arraigados de autorregulación social, respetar las diferencias y acatar reglas para procesarlas; también es aprender a celebrar, a cumplir y a reparar acuerdos.* (Mockus, 2002)

Asimismo, la regulación de una buena convivencia dentro de los espacios educativos pasa a ser un derecho que deben garantizar las instituciones a todos sus integrantes, particularmente a las y los estudiantes, quienes deben ser el centro de aquellos procesos.

2.2. Educar para la paz: La resolución de conflictos de forma no violenta.

La educación para la paz se ha centrado, en los últimos años, en la temática de la resolución de conflictos de forma no violenta. En un escenario en que se rechaza de manera tajante la acción violenta como modelo, se carece de opciones claras y concretas para enfrentar los diversos conflictos de la vida cotidiana; por lo cual, a pesar de este rechazo, la violencia sigue apareciendo como la forma de enfrentar los conflictos.

El desafío de la Educación para la Paz es, justamente, educar en y para la resolución no violenta de los conflictos, partiendo de las siguientes bases:

- Descubrir la perspectiva positiva del conflicto:

Verlo como una forma de transformar la sociedad y las relaciones humanas hacia mayores cotas de justicia. Descubrir que los conflictos son una oportunidad educativa, una oportunidad para aprender a construir otro tipo de relaciones, así como para prepararnos para la vida, aprendiendo a hacer valer y respetar nuestros derechos de una manera no-violenta (pág. 3)

- Aprender a analizar los conflictos y a descubrir su complejidad. Entregar al profesorado, estudiantes, padres y apoderados herramientas para enfrentar y resolver los conflictos en que se ven involucrados cotidianamente.

- Encontrar soluciones que no impliquen la anulación de una de las partes; encontrar soluciones que nos favorezcan a todos y todas y permitan satisfacer nuestras necesidades.

Educación para el conflicto supone aprender a analizarlos y resolverlos, tanto a nivel micro (los conflictos interpersonales en nuestros ámbitos más cercanos: clase, casa, barrio, ...), como a nivel macro (conflictos sociales, internacionales, ...).

En el nuevo siglo, aprender a resolver conflictos de manera justa y no violenta es todo un reto que la educación para la paz no puede ni quiere soslayar. (Soriano, 2001)

Concebir el conflicto de manera positiva, conlleva quitarle la carga cultural que lo asocia, necesariamente, a cuestiones negativas como la agresividad, la destrucción o anulación del otro y no a una resolución justa y mutuamente conveniente. La concepción de que un conflicto será un rato “desagradable” se relaciona con la falta de educación y la falta de herramientas para una resolución positiva.

Por otra parte, solemos asociar el conflicto al cambio y de ahí una resistencia clara puesto que preferimos mantener las cosas como están y evitar cualquier proceso de transformación; sin embargo:

*...el conflicto es **consustancial** a las relaciones humanas. Interaccionamos con otras personas con las que vamos a discrepar y con las que vamos a tener intereses y necesidades contrapuestas. El conflicto además es ineludible, y por mucho que cerremos los ojos o lo evitemos, él, continúa su dinámica. Es algo vivo que sigue su curso a pesar de nuestra huida, haciéndose cada vez más grande e inmanejable (Soriano, 2001).*

Desde esta base, surge la necesidad de concebir el conflicto como algo inevitable, valorando la pluralidad y diversidad donde los contrapuntos y disputas serán parte de la diferencia.

La mirada positiva del conflicto nos propone un valor social de él:

Consideramos que sólo a través de entrar en conflicto con las estructuras injustas y/o aquellas personas que las mantienen, la sociedad puede avanzar hacia modelos mejores. Es decir, consideramos el conflicto como la principal palanca de transformación social, algo que como educadores y educadoras por la paz debe ser, precisamente, uno de nuestros objetivos básicos. (Soriano, 2001)

En línea con estos planteamientos, el desafío para educadoras y educadores para la paz será aprender a enfrentar los conflictos de manera constructiva a partir de resoluciones no-violentas, valorar el conflicto como motor de cambio y, desde allí enseñar estrategias para resolverlos. Tal como plantea Soriano “entendemos por resolver los conflictos, a diferencia de manejarlos o gestionarlos, el proceso que nos lleva a abordarlos, hasta llegar a descubrir y resolver las causas profundas que lo originaron.” (2001).

Esta perspectiva ofrece una nueva forma de relacionarnos y nuevos desafíos a la convivencia escolar, desde una política tendiente a evitar los conflictos, a una que los entiende como parte de las relaciones democráticas y diversas, mas no implica necesariamente situaciones violentas o negativas, por el contrario, desde una perspectiva del crecimiento desde la diferencia y los acuerdos.

2.3 Política Nacional de Convivencia Escolar.

La política nacional de convivencia escolar chilena surge como una necesidad de actualizar la manera en que se entiende el convivir dentro del sistema de educación pública chileno, ateniéndose a lo estipulado por los organismos internacionales que hacen referencia a este tema.

Dicha actualización se plantea en base a lo estipulado por la reforma educativa del último periodo presidencial de Michelle Bachelet, la cual tiene que ver con un cambio de paradigma sobre qué es la educación y qué debe entregar a los estudiantes, bajo este mismo lineamiento es que se comprende la educación como *“(...) un derecho social, donde se otorgan garantías ciudadanas de acceso, con fortalecimiento de la educación pública y estándares de calidad integral destinados a promover la inclusión y la participación.”* (Mineduc , 2015)

En concordancia con aquello, es que se dice que para que exista calidad en la educación, deben existir *“espacios de diálogo y de participación democrática que propicien el pensamiento crítico y reflexivo, elementos que remiten directamente a la formación en y para la convivencia.”* (Mineduc , 2015)

Bajo estos miramientos es que la reflexión en torno a lo que implica la convivencia escolar se complejiza y se considera, a partir de lo planteado en la legalidad, algo trascendental para el desarrollo formativo generado en las instituciones educativas. De esto se dice que, abordar la convivencia escolar a partir de los lineamientos que plantea la reforma, requiere una transformación de los sentidos y de las prácticas escolares, mirando a cada actor de la escuela y liceo como sujetos partícipes de la configuración cotidiana de la convivencia escolar. La política Nacional de Convivencia Escolar plantea a su vez que cada documento es flexible a partir del contexto social en el cual se ubican las instituciones.

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

Los elementos contenidos en los principales cuerpos legales vigentes respaldan las orientaciones político-técnicas que la Política Nacional de Convivencia Escolar entrega al sistema educativo. En este marco, la formación en Convivencia Escolar está sustentada en los derechos humanos, en las garantías que debe brindar el sistema escolar para una educación integral, asegurando el derecho a aprender de acuerdo a las potencialidades de cada cual y sin excepción de ninguna índole.

La Convivencia Escolar por lo tanto, tiene en la base de su quehacer al estudiante como sujeto de derechos y a la escuela/liceo como garante de ese derecho.

Se ha transitado de pensar la Convivencia Escolar únicamente como un resultado óptimo que se debe alcanzar, a situarla como un proceso, donde importa más la reflexión del quehacer pedagógico, de cuán intencionadas o no están las competencias relacionadas con la formación en convivencia en las prácticas pedagógicas y curriculares, de cuáles son los modos de relacionamiento entre los distintos actores de la comunidad educativa, cómo el quehacer cotidiano de la escuela/liceo produce y reproduce la cultura escolar, entre otras preguntas, que ponen el foco en la dinámica de la construcción permanente de la Convivencia Escolar, más que en la convivencia como un producto o resultado. (Mineduc , 2015)

“La cultura escolar está configurada por elementos formales, como pueden ser ciertos rituales, definiciones estéticas, rutinas, espacios asignados a determinados objetivos. Pero se configura también a partir de estilos de relación: la presencia o ausencia del afecto en el trato; la manera de abordar las situaciones de sanción; la mayor o menor posibilidad de expresarse que tienen los estudiantes, docentes, apoderados y demás miembros de la comunidad educativa; la apertura de los espacios de la escuela o liceo para actividades no programadas de los/as estudiantes; la acogida o rechazo que estudiantes, padres, madres,

apoderados y docentes encuentren frente a sus propuestas o inquietudes, y así, tantos factores que hacen la vida cotidiana. Todos ellos van dando forma y calidad a la Convivencia Escolar y serán elementos que incidirán fuertemente en el nivel de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa” (Mineduc, 2003 en Mineduc 2015)

Vinculado con lo anteriormente expuesto, también es necesario comprender que no es lo mismo hablar de convivencia escolar que de clima escolar, aunque estos sean complementarios. Cuando se habla de clima escolar nos referimos a:

“(…) ambiente o contexto donde se producen las interrelaciones, la enseñanza y los aprendizajes en el espacio escolar y contiene una serie de variables (infraestructura, orden, reglas y normas, tiempos, rutinas, planificación de la clase, etc.) necesarias para la apropiación de los conocimientos, habilidades y actitudes establecidas en el currículum, por tanto, sus énfasis, características y dinámicas posibilitan -o dificultan- el aprendizaje. El clima se conforma con las percepciones y las actitudes que tienen los actores de la comunidad educativa con respecto a la existencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento educativo. Constituye un elemento intersubjetivo de valoraciones en relación a la institución educacional y a la convivencia que allí se desarrolla.” (Mineduc , 2015)

Complementario a aquello, cuando se habla de Convivencia Escolar se hace alusión a:

“la calidad de las relaciones humanas que se da entre los actores de la comunidad educativa. Definida así, si bien asume la idea de fortalecer el clima escolar, supera el carácter instrumental de las normas, las rutinas, etc. y adquiere una visión más integradora y sistémica que se desarrolla formativamente y se intenciona como parte esencial de los aprendizajes que apuntan a la formación ciudadana.” (Mineduc , 2015)

Diversos estudios internacionales y nacionales dan cuenta de la importancia que el clima escolar tiene en la mejora de los aprendizajes escolares. El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (CERCE) sobre los aprendizajes de los estudiantes en América

Latina y el Caribe, del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la UNESCO, afirma que:

“el clima escolar es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes” (Unesco en Mineduc , 2015)

En base a esto, es posible decir que la educación chilena, basada en lo que se plantea a nivel mundial, debe responder de manera efectiva al momento de garantizar una sana convivencia dentro de los espacios educativos, actualizándose de manera constante y respondiendo a aquellos requerimientos.

2.4. Marco legal en torno a la Convivencia Escolar

El siguiente apartado presenta un detalle de las menciones a la convivencia escolar presentes en las principales leyes y decretos referidos a materia educacional. Con esto se busca entregar un panorama general del cuerpo legal que regula las relaciones entre los miembros de las comunidades educativas en nuestro país.

En línea con el punto anterior, el cuerpo legal en materia educativa presenta la convivencia escolar como un indicador de la calidad. En base a esto, el estado obliga a los sostenedores y directivos de las instituciones educativas a resguardar el clima escolar dentro de los establecimientos educacionales; se constituye toda una nueva institucionalidad que busca resguardar la calidad de educación.

2.4.1. Decreto con fuerza de ley N°2 del Ministerio de Educación (2009) “Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N°20.370 (Ley General de Educación) con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N°1, de 2005”

2.4.1.1. Párrafo 2 ‘Derechos y Deberes’:

Art. 15. Define que los establecimientos deben promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa fomentando la organización entre pares. Todo establecimiento que reciba aportes del Estado, debe constituir un Consejo Escolar, el cual velará por participación de la comunidad educativa, promoverá la buena convivencia escolar y

prevendrá toda forma de maltrato según lo establecido en el párrafo 3 de este mismo título. Además, todos los establecimientos deberán contar con un encargado de convivencia escolar quien debe crear un plan de gestión¹. (pág. 9)

2.4.1.2. Párrafo 3° ‘Convivencia Escolar’

Artículos 16 A. Se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes². (pág. 10)

Artículos 16 B: Define el acoso escolar como toda acción u omisión de agresión y hostigamiento reiterado -dentro del establecimiento, realizada por un estudiante (o colectivo)- que atenten contra otro estudiante valiéndose de una posición de superioridad.³

Artículo 16 C: La comunidad escolar debe propiciar un clima de buena convivencia escolar para prevenir todo tipo de acoso.⁴

Artículo 16 D. Revestirá especial gravedad cualquier tipo de violencia física o psicológica, cometida por cualquier medio en contra de un estudiante integrante de la comunidad educativa, realizada por quien detente una posición de autoridad, sea director, profesor, asistente de la educación u otro, así como también la ejercida por parte de un adulto de la comunidad educativa en contra de un estudiante. (Ídem)⁵

Artículo 16 E: El personal del establecimiento (cuerpo directivo, docente, asistentes de la educación y personas que cumplan labores al interior del establecimiento) recibirá capacitación en materia de convivencia escolar y la buena convivencia y el manejo de situaciones de conflicto.⁶

¹ Ley 20536 “SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR” - Art. UNICO N° 2 - D.O. 17.09.2011

² Ídem

³ Ídem

⁴ Ídem

⁵ Ídem

⁶ Ídem

2.4.2. TÍTULO II ‘Normas generales sobre educación parvularia, básica y Media’

Párrafo 3º Reconocimiento oficial del Estado a establecimientos educacionales que impartan enseñanza en los niveles de educación parvularia, básica y media

Art. 46. El Ministerio de Educación reconocerá oficialmente a los establecimientos educacionales que impartan enseñanza en los niveles de educación parvularia, básica y media, cuando así lo soliciten y cumplan con los siguientes requisitos:

f) Contar con un reglamento interno que regule las relaciones entre el establecimiento y los distintos actores de la comunidad escolar. Dicho reglamento, en materia de convivencia escolar, deberá incorporar políticas de prevención, medidas pedagógicas, protocolos de actuación y diversas conductas que constituyan falta a la buena convivencia escolar, graduándolas de acuerdo a su menor o mayor gravedad.

De igual forma, establecerá las medidas disciplinarias correspondientes a tales conductas, que podrán incluir desde una medida pedagógica hasta la cancelación de la matrícula. En todo caso, en la aplicación de dichas medidas deberá garantizarse en todo momento el justo procedimiento, el cual deberá estar establecido en el reglamento. (pág. 23)

Ley 20.529 “SISTEMA NACIONAL DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA, BÁSICA Y MEDIA Y SU FISCALIZACIÓN

Artículo 6º.- Los estándares indicativos de desempeño para los establecimientos y sus sostenedores considerarán:

6. Convivencia escolar, en lo referido a reglamentos internos, instancias de participación y trabajo colectivo, ejercicio de deberes y derechos, respeto a la diversidad; mecanismos de resolución de conflictos, y ejercicio del liderazgo democrático por los miembros de la comunidad educativa. (pág. 3)

Decreto con fuerza de ley N°2 del Ministerio de Educación (1998) “Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 1996, sobre Subvención del Estado a Establecimientos Educacionales”

TITULO I ‘De la Subvención a la Educación Gratuita’

PARRAFO 2° Requisitos para Impetrarla

d) Establece la obligatoriedad de los establecimientos educacionales de contar con un reglamento interno que regule las relaciones entre los miembros de la comunidad.

Este documento deberá contar con: las normas de convivencia en el establecimiento⁷; los procedimientos por los cuales se determinarán las conductas que lo ameritan y las instancias de revisión correspondiente.

Los reglamentos internos, así como sus modificaciones, deberán ser informados a los padres y apoderados⁸ dejando constancia de su conocimiento. Solo se podrán aplicar sanciones o medidas que estén contenidas en los reglamentos internos de acuerdo a los principios de proporcionalidad y de no discriminación arbitraria, y a lo dispuesto en el artículo 11 del decreto con fuerza de ley N°2, de 2009, del Ministerio de Educación.

La medida de expulsión y cancelación de matrícula son una medida de carácter excepcional que no podrá aplicarse por motivos académicos, políticos o ideológicos y solo podrá aplicarse cuando las causas estén claramente estipuladas en los reglamentos internos y afecten gravemente la convivencia escolar. Se establece, además, que previo el procedimiento de expulsión, se deberá informar oportunamente a los padres o apoderados de las conductas pudieran conllevar esta medida, implementando las medidas de apoyo que estuvieran descritas en el reglamento interno.

La expulsión o cancelación de matrícula es una medida que solo compete al director del establecimiento. Esta decisión, junto a sus fundamentos, deben ser notificadas al estudiante afectado, así como a sus padres y/o apoderados; frente a este procedimiento, el estudiante afectado, madre, padre y/o apoderado tiene el derecho a descargos y solicitar la reconsideración de la medida.

⁷ Ley 20845 “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” Art. 2 N° 5 D.O. 08.06.2015

⁸ Ídem

Una vez aplicada la medida, se informará a la Dirección Regional de la Superintendencia de educación quien revisará (dentro de 15 días) y velará por el correcto cumplimiento del procedimiento. El Ministerio de Educación debe resguardar el derecho a la educación de los estudiantes, por lo tanto, debe asegurar su reubicación, así como los apoyos necesarios⁹.

Las medidas y disposiciones de este documento, no podrán contravenir las normas legales, por lo tanto, si así sucediera, no podrán servir como fundamento para la sanción de algún miembro de la comunidad¹⁰.

La infracción de cualquiera de las disposiciones de este literal, será sancionada como infracción grave.

2.5. Nueva Institucionalidad para el aseguramiento de la calidad

Con la promulgación de la ley 20.529 (*Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica, Media y su Fiscalización*) el 11 de agosto de 2011, se crean dos nuevos organismos, sumados a los ya existentes, Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación, que dan forma a la nueva institucionalidad en materia de educación. Los organismos creados son la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación.

En conjunto, estos cuatro organismos tienen por objetivo “asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación integral, la fiscalización pertinente y el apoyo y orientación constante a los establecimientos.”¹¹

Con la entrada en vigencia de esta ley, algunas funciones del Ministerio de Educación son redefinidas y pasan a ser desempeñadas por la Agencia de Calidad y La Superintendencia, estableciéndose así el Ministerio de Educación como el organismo rector del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, diseñando e implementando políticas educativas para todo el sistema escolar.

⁹LEY 19979 “Modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales” Art. 2º N° 2 c) D.O. 06.11.2004

¹⁰ Ley 20845 Art. 2 N° 5 D.O. 08.06.2015

¹¹ <http://www.agenciaeducacion.cl/orientacion/sac/>

La Agencia de Calidad tendrá como función principal la supervisión y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, los indicadores de desarrollo personal y social y el desempeño de las escuelas y sus sostenedores para poder generar orientaciones enfocadas al quehacer institucional y pedagógico.

La Superintendencia tiene la tarea de fiscalizar el uso de los recursos y el cumplimiento de la normativa educacional, atender denuncias y reclamos, y establecer sanciones, de manera que las escuelas cumplan con las necesidades mínimas que los estudiantes requieren¹².

El Consejo nacional de Educación, por último, es el organismo encargado de revisar y aprobar los instrumentos curriculares y de evaluación presentados por el Ministerio de Educación, entre otras tareas.



Ilustración 1: Estructura del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad¹³

Esta ley establece como un deber del Estado “propender a asegurar una educación de calidad en sus distintos niveles”; para buscar dar cumplimiento a esta responsabilidad es que se da forma al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media.

¹² Ídem

¹³ <https://www.cned.cl/sistema-nacional-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-escolar-sac>

El Sistema actuará sobre la educación formal, según lo establecido en la Ley General de Educación, de acuerdo a sus objetivos generales y las respectivas bases curriculares:

(...) operará mediante un conjunto de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, información pública y mecanismos de apoyo y fiscalización a los establecimientos, para lograr la mejora continua de los aprendizajes de los alumnos, fomentando las capacidades de los establecimientos y sus cuerpos directivos, docentes y asistentes de la educación. Asimismo, el Sistema contemplará los recursos necesarios para su adecuado funcionamiento. (Ley 20.529, pág. 2)

En lo referido a los parámetros considerados por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, los estándares indicativos del desempeño para los establecimientos y sus sostenedores estipulados por la ley son:

1. Gestión pedagógica
2. Indicadores de la calidad de los procesos relevantes de los establecimientos educacionales
3. Estándares de gestión de los recursos humanos y pedagógicos
4. Los resultados de las evaluaciones de desempeño docente y directivo
5. Liderazgo técnico pedagógico del equipo directivo
6. Convivencia escolar, en lo referido a reglamentos internos, instancias de participación y trabajo colectivo, ejercicio de deberes y derechos, respeto a la diversidad; mecanismos de resolución de conflictos, y ejercicio del liderazgo democrático por los miembros de la comunidad educativa.
7. Concordancia de la formación de los alumnos con el proyecto educativo institucional del establecimiento y las bases curriculares nacionales. (Ley 20.529, pág. 3)

En relación a los organismos creados por esta ley, la ya mencionada Agencia de la Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación, al primera tiene por objetivo “(...) evaluar y orientar el sistema educativo para que éste propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, considerando las particularidades de los distintos niveles y modalidades educativas”. (Ley 20.529, pág. 5)

En términos generales, la labor de la Agencia está centrada en: la evaluación de logros de aprendizaje de los estudiantes; revisar el desempeño pedagógico de los establecimientos educativos, clasificarlos según los resultados de aprendizaje e identificar las medidas de apoyo; evaluar el desempeño docente, directivo y técnico-pedagógico y, por último, entregar a la comunidad educativa la información respecto de las materias recién señaladas:

La Agencia evaluará el desempeño de los establecimientos basándose en estándares indicativos elaborados de conformidad a la ley.

El objeto de esta evaluación de desempeño será fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos educacionales, orientar sus planes de mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen.

La evaluación de desempeño considerará, entre otros, los resultados educativos, el grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje de los alumnos y de los otros indicadores de calidad educativa que permitan una evaluación integral referida a los objetivos generales establecidos en la ley y los estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y las condiciones de contexto del establecimiento educacional. (Ley 20.529, pág. 7)

En lo referido a de la Superintendencia de Educación, su objetivo será:

(...) fiscalizar, de conformidad a la ley, que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que dicte la Superintendencia, en adelante "la normativa educacional". Asimismo, fiscalizará la legalidad del uso de los recursos por los sostenedores de los establecimientos subvencionados y que reciban aporte estatal y, respecto de los sostenedores de los establecimientos particulares pagados, fiscalizará la referida legalidad sólo en caso de denuncia. Además, proporcionará información, en el ámbito de su competencia, a las comunidades educativas y otros usuarios e interesados, y atenderá las denuncias y reclamos de éstos, aplicando las sanciones que en cada caso corresponda. (Ley 20.529, págs. 18-19)

En lo relativo a las atribuciones de este organismo podemos mencionar:

- Fiscalizar el cumplimiento de la normativa educacional;
- fiscalizar los recursos, tanto públicos como privados, utilizados por los establecimientos educacionales y realizar auditorías a los sostenedores en caso de que existan antecedentes que entregues sospechas fundadas de la veracidad o exactitud de la información entregada en las fiscalizaciones;
- “absolver consultas, investigar y resolver denuncias que los distintos miembros de la comunidad escolar presenten”;
- formular cargos e imponer sanciones por infracciones a la normativa educacional;
- entregar al público la información relativa a los procesos derivados del ejercicio de las funciones de la Superintendencia.

A modo de síntesis, podemos delimitar a la Superintendencia como el organismo encargado de fiscalizar y velar por el cumplimiento de la normativa educacional (entiéndase por normativa legal vigente en materia educacional¹⁴). Por consiguiente, es la institución encargada de resguardar el cumplimiento de la normativa en materia de convivencia escolar.

2.6. Reglamento interno

Con todo lo anteriormente descrito en este apartado, y según lo dictado por la Circular que imparte instrucciones sobre reglamentos interno (2018) de la Superintendencia de Educación, entenderemos el Reglamento Interno como:

El instrumento elaborado por los miembros de la comunidad educativa (alumnos, alumnas, padres, madres, apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes y directivos y sostenedores) el cual, en concordancia con los valores y lineamientos del proyecto educativo, tiene por objetivo permitir el cumplimiento efectivo de los derechos y deberes de sus miembros, regulando sus relaciones, fijando normas de funcionamiento y otros procedimientos generales del establecimiento.

El Reglamento interno serán un instrumento único, aun cuando esté compuesto por distintos manuales o protocolos. Por ejemplo, cuando las normas de convivencias están contenidas en lo que generalmente se denomina Manual de Convivencia, este se considerará como parte del Reglamento Interno (pág. 7).

¹⁴ http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal.html

Contenidos mínimos del Reglamento interno (Superintendencia de Educación, 2018, pág. 18):

1. Derechos y deberes de la Comunidad Educativa
2. Regulaciones técnico-administrativas sobre estructura y funcionamiento general del establecimiento.
3. Regulaciones Referidas al proceso de admisión.
4. Regulaciones sobre pagos o becas en establecimientos que continúan con el régimen de financiamiento compartido.
5. Regulaciones sobre el uso de uniforme escolar.
6. Regulaciones referidas al ámbito de la seguridad y resguardo de derechos.
 - 6.1. Plan integral de seguridad escolar
 - 6.2. Estrategias de prevención y protocolo de actuación frente a la detención de situaciones de vulneración de derechos estudiantiles
 - 6.3. Estrategias de prevención y protocolo frente a agresiones sexuales y hechos de connotación sexual que atenten contra la integridad de los estudiantes
 - 6.4. Estrategias de prevención y protocolo de actuación para abordar situaciones relacionadas a drogas alcohol en el establecimiento
 - 6.5. Protocolo de accidentes escolares
 - 6.6. Medidas destinadas a garantizar la higiene del establecimiento educacional.
7. Regulaciones referidas a la gestión pedagógica y protección a la maternidad y paternidad
 - 7.1. Regulaciones técnico-pedagógicas
 - 7.2. Regulaciones sobre promoción y evaluación
 - 7.3. Protocolo de retención y apoyo a estudiantes padres, madres y embarazadas
 - 7.4. Regulación sobre salidas pedagógicas y giras de estudio
8. Normas, faltas, medidas disciplinarias y procedimientos
 - 8.1. Descripción precisa de las conductas esperadas de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa y las acciones u omisiones que serán consideradas faltas, graduándolas de acuerdo a su menor o mayor gravedad.
 - 8.2. Descripción de las medidas disciplinarias que aplicarán a las faltas establecidas.

- 8.3.Los procedimientos que se realizarán a fin determinar la aplicación de las mencionadas medidas y las instancias de revisión correspondientes.
- 8.4.Las acciones que serán consideradas cumplimientos destacados y los reconocimientos que dichas conductas ameritan
- 9. Regulaciones referidas al ámbito de la convivencia escolar
 - 9.1.Composición y funcionamiento del Consejo Escolar o Comité de Buena Convivencia, según corresponda
 - 9.2.Del Encargado de Convivencia Escolar
 - 9.3.Plan de Gestión de Convivencia Escolar
 - 9.4.Descripción de las faltas a la buena convivencia escolar, medidas disciplinarias y procedimientos.
 - 9.5.Procedimientos de gestión colaborativa de conflictos
 - 9.6.Estrategias de prevención y protocolo de actuación frente a situaciones de maltrato escolar o acoso escolar o violencia entre miembros de la comunidad educativa.
 - 9.7.Regulaciones relativas a la existencia y funcionamiento de instancias de participación y los mecanismos de coordinación entre estas y los establecimientos

En conclusión, y para entendimientos de esta investigación, es necesario comprender que los manuales de convivencia chilenos responden a una serie de políticas educativas que se instauran a nivel mundial, partiendo por organismos como UNICEF o UNESCO, las cuales estipulan como esencial un enfoque desde los derechos humanos planteando una sana convivencia desde la resolución de conflictos a partir del consenso, sin dejar espacio para la violencia o la discriminación.

En línea con esto, las reformas educacionales chilenas de los últimos 5 años han puesto de manifiesto la importancia de una sana convivencia dentro de los establecimientos educacionales y donde, además, participen activamente los miembros de la comunidad en las decisiones que afectan al establecimiento. Para aquello, la normativa legal chilena exige una serie de condiciones a todos los establecimientos educacionales que deben procurar cumplir con lo planteado en la legalidad.

Es así, que el actual cuerpo legal en materia de educación establece como un deber la participación de los miembros de la comunidad, organizados de manera independiente según los distintos estamentos y contemplando instancias en que se reúnan todas y todos y, adicionalmente, la creación, en todos los establecimientos subvencionados por el estado, de un comité de convivencia escolar que se encargue de resguardar la buena convivencia. La nueva Ley General de Educación estipula los lineamientos en torno a lo que se entenderá por buena convivencia, además de definir como un acto grave la violencia de cualquier tipo entre los miembros de la comunidad escolar.

Con base en lo anteriormente descrito, el concepto de convivencia se inscribe dentro del sistema educativo como un descriptor de calidad educativa, determinando como fundamental el buen trato y la armonía entre todos quienes forman parte de los establecimientos educacionales. Aquello amparado en distintos estudios que dicen que un buen clima escolar aumenta el desempeño académico y mejora sustancialmente los procesos educativos, favoreciendo a las y los estudiantes de manera directa. En palabras simples, la ley parte de la premisa que, en un ambiente de mala convivencia entre los miembros de una comunidad educativa se dificulta el proceso de aprendizaje y, consecuentemente, la calidad de la educación. Es así como la convivencia será resguardada como un indicador de calidad por la Superintendencia de Educación como parte de la Nueva Institucionalidad que vela por esta materia.

Por último, se establece como un requisito para los establecimientos reconocidos por el Estado, el contar con un reglamento interno que regule las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Este documento, deberá contar con políticas de prevención, medidas pedagógicas y protocolos de acción para enfrentar los diversos escenarios de convivencia que se puedan dar dentro de un establecimiento educacional.

Los manuales de convivencia se van a construir como una normativa para todas y todos los actores educativos poniendo límites y estableciendo una conducta ideal para quienes son parte de la unidad básica del sistema, delimitando sanciones para las personas que no cumplan con aquello. Finalmente, es necesario comprender que aquella normativa deberá siempre estar supeditada a lo establecido en la legislación chilena, ya que ninguna escuela o liceo se puede desmarcar de los pilares fundamentales de la educación, los cuales abogan hoy en día por el

respeto a la diversidad, incitando a la inclusión de todas y todos quienes sean parte de las instituciones.

El manual de convivencia escolar o reglamento interno de cada establecimiento cobra un rol fundamental en la política nacional en tanto la ley establece que solo se podrán aplicar medidas pedagógicas y sanciones disciplinarias a los estudiantes en relación a las faltas y a los protocolos que estén estipulados dentro de los reglamentos internos, quedando sin sanción alguna las prácticas que allí no se encuentre estipuladas y siempre resguardando el debido proceso.

Con todo lo antes mencionado, es importante entender el reglamento interno como la herramienta que permite regular las relaciones entre los miembros de una comunidad educativa y que dicta el deber ser de los integrantes de esta.

3. Sexismo

3.1. Feminismo, consideraciones básicas.

Algunas de las formas de comprender el feminismo, tanto su conceptualización, lo que engloba y lo que pretende, nos remiten al porqué de su surgimiento, lo cual estaría dado por la búsqueda que se atribuye ante las ansias de relevar el sexismo existente en las estructuras sociales, esto *“surge ante la necesidad de actuar sobre un arraigado conflicto, determinado por el hecho de nacer mujer o varón”* (Montero, J., pág. 169)

El feminismo se instaure desde la mirada de su objetivo político, el cual surge tras la necesidad de dar un vuelco al escenario que aún viven las mujeres alrededor del mundo, es decir, a la jerarquización del conjunto de la figura del hombre por sobre la de la mujer (Facio y Fries, pág 263), todo esto situado de acuerdo a la categoría de género binario que se ha promulgado en primera instancia: sobre lo que es y debe representar un hombre o mujer, el llamado determinismo biológico.

Podríamos comprender entonces que lo que persigue el feminismo es la lucha constante por los derechos de las mujeres, poniendo en disputa los ya existentes y los que aún no se han conquistado, en concordancia con las necesidades proclamadas por ellas mismas.

Las mujeres constituidas en sujetos activos cuestionan e interrogan a la sociedad y a ellas mismas sobre lo que son, lo que hacen, sobre la organización

social y el mundo que les rodea, [se realiza así la] reinterpretación de la realidad, de elaboración de nuevos códigos y significados para interpretarla. (Montero, J. pág. 172)

Cabe destacar que el feminismo sí se sitúa desde las mujeres como base para su expansión, son quienes se dan cuenta de la situación en la que se encuentran dentro de la sociedad, de sus instituciones, frente a las mismas mujeres y, de manera más importante, en contraposición a la figura del hombre, ya que como se menciona con anterioridad, se encontrarían por debajo de la jerarquización binaria de los géneros, es así como toman conciencia de su subordinación, discriminación y la opresión que han vivido.

Tanto la lucha por reformas y mejoras concretas como la crítica y propuestas de transformación más radical, lleva a transitar por la familia, a escuela, las leyes, el modelo sexual, las prácticas sociales las relaciones personales, la subjetividad, la economía, las instituciones representativas y un largo etcétera (Montero, J. pág. 170)

Entonces, se entenderá que la base de la propagación del feminismo y lo que este engloba está situada desde el colectivo de las mujeres, pero cabe resaltar que este poseería una multidimensionalidad y transversalidad, lo que querría decir que actúa en y hacia diversos ámbitos, que no se puede circunscribir a solo uno (Montero, J. pág.170), lo anterior referido a instituciones sociales, situaciones a las cuales hay que enfrentarse, además de campos, tales como la ciencia, la filosofía, entre otros.

Estas dos características, la multidimensionalidad y transversalidad, ayudan a comprender que el movimiento feminista cruza fronteras para poder llegar a más personas, con la necesidad de pasar por la primera etapa de todo ser humano, es decir, la familia, atravesando por consignas culturales, para llegar a instituciones sociales y campos de estudio, ya que referido a estos últimos “ninguno de ellos por si solo explica ni la naturaleza ni la profundidad de la opresión de las mujeres” (Montero, J. pág. 170).

Cuando se hablan de estas dimensiones, también cabe señalar que el feminismo cree en que lo personal es político y que no solo se debe intervenir en el espacio público, sino que también en el privado. El espacio público comprendido como aquel donde interactúan todas

las personas y es de interés popular y el privado, entendido como aquel dentro del hogar de cada individuo.

En efecto, el patriarcado distingue dos esferas de acción y producción simbólica totalmente separadas e independientes entre sí. Una, la pública, es reservada a los varones para el ejercicio del poder político, social, del saber, económico, etc.; y la otra es para las mujeres que asumen subordinadamente el rol esposas y madres. Por supuesto esta distinción sólo es aplicable a las mujeres, puesto que los hombres transitan y en definitiva gobiernan ambas esferas. (Facio y Fries, pág. 266-267)

Es entonces que el feminismo busca no solo actuar en el espacio público de la sociedad, sino que también en la esfera privada, es decir, llevar lo que ocurre dentro del hogar al cuestionamiento y crítica, ya que es este espacio donde la opresión a la mujer no se vislumbra y lo que ocurre es callado, pero aquello también forma parte de una estructura a la cual atiende el feminismo. Además, lo privado, la familia, convoca una serie de valores que se deberían quedar en esta esfera, el feminismo lleva a la crítica estos valores, tales como la empatía, la compasión y aquellos orientados hacia la persona (Facio y Fries, pág. 267), son necesarios en lo público y tanto en hombres como en mujeres.

Es así como también se entenderá que el feminismo lleva a la crítica el espacio asignado para la mujer, ya que se le están asignando características y formas de ser generalizadas que no todas las mujeres poseen, esto también se encuentra ligado a la concepción de género binario que se ha implantado en la sociedad durante todos estos años, donde la creencia de que solo existirían dos géneros lleva a adjudicarles ciertas características a cada uno, pero en contestación a lo anterior, el feminismo “*se enfrenta al reto de acoger e interpretar la variedad de formas que adopta el ser mujer*” (Montero, J. pág. 175), ya que la mujer se conforma dependiendo de su contexto tanto sociocultural como histórico.

“El feminismo (...) no dispone de una teoría y proyecto cerrado ni de una práctica preestablecida. Se trata de un movimiento social crítico que, a partir de su intervención concreta, se sitúa en permanente confrontación y diálogo con la realidad social y con su propia evolución interna”. (Montero, J. pág. 169).

Por lo anterior, entenderemos que el feminismo no se sitúa como algo finalizado, como algo que solo posea una forma de ver las cosas, una sola manera de actuar, sino que al igual que la mujer es diferente según la contextualización que vivencie, el feminismo también está en constante evolución de acuerdo a los requerimientos existentes no tratados aún y a aquello en nuevo surgimiento.

3.2. El género como una categoría.

Los estudios basados en la categoría de género surgen a partir de la década del '60. Estas se abocaron a desarrollar una crítica constante hacia las nociones convencionales acerca de lo definido como masculino y femenino, nociones que no se situaban solo desde los discursos de “sentido común”, sino que también en aquellos auto designados como científicos, los cuales se asumen como “legítimos” y/o “verdaderos” sobre las diferencias sexuales y sociales entre hombres y mujeres.

Como dice Gloria Bonder en su texto *Género y Subjetividad: Avatares de una relación no evidente* (1998), dichos análisis se han interesado por “*develar y cuestionar las premisas biologistas, esencialistas y universalistas con las que se han concebido estas diferencias [sexuales]*” (Bonder, 1998), así como también la lógica binaria y jerárquica en la que aquellos paradigmas se han apoyado; han problematizado la exclusión, la omisión, el silenciamiento y el trato sesgado de la condición del ser mujer dentro de los principales cuerpos teóricos y en la información que habla sobre lo social; y además han buscado explicar y proponer cambios en cuanto a diversos dispositivos sociales que perpetúan un orden jerárquico entre los géneros donde la mujer y todo lo entendido como femenino pasa a segundo término, devaluado, discriminado, subordinado y/u omitido.

La crítica feminista ha buscado dejar en claro el carácter situado del conocimiento, la parcialidad con la cual esta actúa y la estrecha relación entre saber y poder, colocando a las grandes narrativas en el contexto de la política, retirándolas del dominio de la epistemología. En otras palabras, el feminismo, en torno a las discusiones referentes a la construcción de los géneros, ha puesto en cuestionamiento al saber instituido entendiendo que este se sitúa desde lógicas de poder, sesgado por su condición social, económica y política.

Por ello mismo, el feminismo ha avanzado en la creación de nuevas categorías teóricas e instrumentos metodológicos, intentando explicar cómo se han constituido, a lo largo de la

historia y en distintas culturas, diferencias entre hombres y mujeres, cómo estas se han reproducido y transformado. Bajo dicho contexto es que nace la formulación de la categoría de género. En un principio:

El género fue definido en contraposición a sexo en el marco de una posición binaria (sexo y género), aludiendo la segunda a los aspectos psico-socioculturales asignados a varones y mujeres por su medio social y restringiendo el sexo a las características anatomofisiológicas que distinguen al macho y la hembra de la especie humana. (Bonder, 1998)

Los análisis referentes a esta noción buscaron explicar cómo los sujetos adquieren y actúan los roles e identidades de género. Dicho enfoque, afirmaba que la sociedad se ciñe bajo una normativa que debe ser aprendida por las y los sujetos a través de sus procesos de socialización, dentro de la familia, la escuela, el trabajo, etc., adaptándose a las expectativas y mandatos culturales, garantizando la reproducción de un orden de género sin fisuras.

Dicha postura no estuvo exenta de críticas, ya que se le catalogó como mecanicista y funcionalista, ya que si se tratase solo de roles podría pensarse que aquellos son complementarios, y esto “despolitiza la problemática de la desigualdad y, consecuentemente, oculta las cuestiones de poder y conflicto que atraviesan las relaciones entre mujeres y los varones.” (Bonder, 1998). Además, dicha concepción, “demuestra su incapacidad para explicar las variaciones entre personas pertenecientes a un mismo género, y el cambio de los discursos y prácticas en esta dimensión de lo social” (Bonder, 1998).

Otra de las características centrales de esta primera fase, fue el hincapié que se dio de los estudios de género con respecto a la interpretación y denuncia de la condición de discriminada o subordinada de la mujer, ignorando que, en un sentido más completo, género considera una relación de poder social que involucra tanto a la mujer y lo femenino, como al hombre y lo masculino.

En base a lo explicitado anteriormente, la comprensión de la desigualdad de género con respecto a esta primera fase se sustentó en cuanto a términos de opresión, discriminación y reproducción de un orden patriarcal.

Es necesario comprender que cuando se habla de un orden patriarcal o patriarcado nos referiremos a:

“[...] un sistema político. Su existencia no quiere decir que las mujeres no tengamos ningún tipo de poder o ningún derecho. Una de sus características es su adaptación en el tiempo. Victoria Sau lo ha definido como una toma de poder histórica por parte de los hombres sobre las mujeres cuyo agente ocasional fue de orden biológico, si bien elevado éste a la categoría política y económica. Dicha toma de poder “pasa forzosamente por el sometimiento de las mujeres a la maternidad, la represión de la sexualidad femenina, y la apropiación de la fuerza social de trabajo total del grupo dominado, del cual su primer pero no único producto son los hijos”.” (Pañuelos en Rebeldía, 2007)

Con base en estas premisas, es relevante considerar que los feminismos del 70’ plantean la desigualdad de género de una manera similar a los análisis sobre la clase social, como ya describíamos anteriormente, pero desprendiéndose de ciertas creencias propias de los movimientos de izquierda ligados a la ideología marxista que comprendían la revolución y/o la disputa de clases sin considerar la opresión que percibe el género femenino tanto dentro de su hogar como fuera, es más, sin considerar a la mujer como un actriz esencial dentro de esta liberación. Sumado a esto, dentro de las vicisitudes entendidas por las teóricas feministas, ellas plantean que el patriarcado se rige bajo las mismas nociones que la supremacía de clases, pero teniendo a la mujer y lo femenino como lo oprimido y desvalorizado.

Celia Amorós lo define como un pacto entre varones, interclasista, en el que se apropian del cuerpo de las mujeres, como propiedad privada. Sostiene textualmente: “Podría considerarse al patriarcado como una especie de pacto interclasista, metaestable, por el cual se constituye en patrimonio del genérico de los varones en cuanto se auto-instituyen como sujetos del contrato social ante las mujeres -que son en principio las ‘pactadas’. [...] Pero en principio el patriarcado sería ese pacto -interclasista por el cual el poder se constituye como patrimonio del genérico de los varones. En ese pacto, por supuesto, los pactantes no están en igualdad de condiciones, pues hay distintas clases y esas diferencias de clases no son ¡ni mucho menos! irrelevantes. Pero cabe recordar, como lo hace de forma

muy pertinente Heidi Hartmann, que el salario familiar es un pacto patriarcal entre varones de clases sociales antagónicas a efectos del control social de la mujer”. En la base de la categoría patriarcado hay dos conceptos y dos instituciones muy importantes, uno es el de heterosexualidad obligatoria; el otro, el de contrato sexual. Dos conceptos estrechamente vinculados entre sí, dos instituciones necesarias para la continuidad misma del orden socio-simbólico patriarcal. En Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista. Riveras Garretas, María Milagros. Icaria, Barcelona, 1994.” (Pañuelos en Rebeldía, 2007)

Con estas nociones como cimientos teóricos fundamentales para las comprensiones del concepto de género es que se dice que la teoría del género surge como un “gran relato”, una explicación totalizante y omnicomprendiva, según los dichos de Bonder, justificada en el deseo del feminismo de los años 70’ de implantar una contrateoría al marxismo, mediante la creación de esta nueva categoría, la de género, con tanto peso teórico como la categoría de clase.

Esta primera fase, cimiento esencial de los planteamientos teóricos más contemporáneos que describen la categoría del género, va a ser cuestionada enormemente por los feminismos que le seguirán, en algunos casos incluso divergentes a estas reflexiones. Sin embargo, aquello será primordial para comprender que “*es necesario aceptar y aprender a ver como un recurso valioso la inestabilidad de las categorías analíticas creadas y utilizadas por la teoría feminista.*” (Bonder, 1998).

En concordancia con lo anteriormente descrito, se establecen las nuevas teorías feministas como una genealogía de las concepciones de género, en donde se vincula el pensamiento feminista con las corrientes teóricas dominantes (funcionalismo, marxismos, posestructuralismo, postmodernismo, etc.).

A continuación, haremos una revisión sintetizada de las principales líneas de debate contemporáneas, según lo planteado por Bonder en su texto *Género y Subjetividad*, lo cual demuestra que no hay solo una teoría de género sino varias.

a) La crítica al binarismo sexo/género, donde el sexo se comprende como lo natural e inmodificable y el género como lo cultural y por tanto modificable.

Judith Butler es una de las feministas que plantea esta crítica y propone una reflexión más compleja sobre aquella dicotomía.

Butler estipula que la distinción sexo/género no es más que una separación influenciada directamente por la visión binaria y jerárquica donde siempre hay un algo por sobre lo otro, implantada por el sistema dominante. Asimismo, sexo no se describe como algo natural, ya que da por hecho la idea de que este perpetúa un prediscurso donde ya existen elementos propios del género, construyéndose también en base a una cultura específica, es más que solo lo biológico.

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

En concordancia con lo anteriormente descrito se afirma que dicho binarismo es la expresión de un imaginario masculino, devenido en un discurso científico, en el que la naturaleza es representada como un espacio inerte, vacío y femenino, y por tanto colonizable y penetrable por la cultura “masculina”. Asimismo, el entender el sexo como algo natural, donde existe el sexo masculino y el femenino se mantiene la lógica de cierta complementariedad entre ambos y por tanto se asume la heterosexualidad como la norma.

b) El cuestionamiento del supuesto de que existen solamente dos géneros; *“femenino/masculino, como categorías inamovibles y universales, excluyentes una de la otra, desconociendo como dice Flax que los procesos de subjetivación son intergenéricos.”* (Bonder, 1998)

Con respecto a esto, las escritoras de *Hacia una pedagogía feminista* (2007) exponen dentro de sus líneas uno de los conceptos más importantes para comprender esta crítica, lo cual se vincula con la heteronormatividad, concepto que define la manera hegemónica a través de la cual comprendemos el mundo:

Según la cultura y la ciencia, hay sólo dos cuerpos (varones y mujeres), dos géneros (femenino y masculino) y una única dirección del deseo (por el cuerpo opuesto). Por eso no dudamos en preguntar a una joven si tiene novio (jamás si le gusta una mujer) y leemos en el graffiti “Lucha ama a Victoria” una consigna política y no una expresión de amor. Esta forma de leer la realidad es “heteronormativa”, severamente cuestionada por el movimiento de lesbianas, gays, travestis, transexuales e intersexuales y corrientes feministas. Una sociedad heteronormativa pauta los roles sobre la base de la diferencia anatómica entre los sexos; crea modos correctos de ser hombre y de ser mujer y valida una única sexualidad, la hétero; excluye, descalifica, neutraliza o persigue lo diferente. Es una sociedad homo-lesbo-travesto-transfóbica.

c) La crítica del sustancialismo hacia el que se habrían deslizado las teorías de género al construir a la mujer y al género femenino como una categoría única y en muchas ocasiones deshistorizada, devaluando a la mínima expresión su contexto. Con esta percepción se desvalorizan, excluyen e ignoran la heterogeneidad de mujeres dentro de la categoría mujer, singularmente la diversidad entre estas ya sea sociales, raciales, de género, entre otras.

Una de las críticas hacia esta teoría la plantea Donna Haraway en su texto *Manifiesto Cyborg: El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado* de 1984.

En su obra, Haraway sitúa al ciborg como un personaje que se encuentra entre la realidad y la ciencia ficción: “Un ciborg es un organismo cibernético, un híbrido de máquina y organismo, una criatura de realidad social y también de ficción” (Haraway, 1984), es un híbrido en el cual la frontera entre lo animal y lo humano es transgredida, el humano y la máquina se acoplan, son lo uno y lo otro en un mismo tiempo y espacio, viviendo en mundos naturales y artificiales a la vez.

Este ciborg, para Haraway, es el personaje central en el cual debemos basarnos para construir un sistema social y político distinto, que no considere las diferencias como algo separador, sino más bien, que estas transgredan lo impuesto, generen fusiones poderosas y posibilidades peligrosas que las y los progresistas pueden explorar como parte de un necesario trabajo político.

“Desde otra perspectiva, un mundo así podría tratar de realidades sociales y corporales vividas en las que la gente no tiene miedo de su parentesco con animales y máquinas ni de identidades permanentemente parciales ni de puntos de vista contradictorios. (Haraway, 1984)

Lo que hace Haraway es plantear una imagen transgresora de las dicotomías tradicionales masculino/femenino, humano/máquina, y también las nociones del sexo y del género, proponiendo la figura híbrida del ciborg como la expresión de subjetividades que cohabitan con la demostración de que las identidades de fines del siglo XX son parciales y contradictorias.

Además, la autora se refiere particularmente a la construcción identitaria del ser mujer, catalogando esta como limitada e irreal, estipulando que no es posible establecer el significado de ser mujer ya que este es mutable, variando entre una y otra, y es por esto mismo que, plantear que haya algo que una de manera natural a todas las mujeres es irrisorio.

No existe nada en el hecho de ser ‘mujer’ que una de manera natural a las mujeres. No existe incluso el estado de ‘ser’ mujer, que, en sí mismo, es una categoría enormemente compleja construida dentro de contestados discursos científicosexuales y de otras prácticas sociales. (Haraway, 1984)

Teresa Laurantis, en su texto *La tecnología del género* de 1989 también se refiere a esta crítica desde el análisis que hace de la diferenciación sexual como un limitante para los estudios feministas. En dichas reflexiones plantea que el primer límite de diferencia sexual es lo que se refiere al pensamiento crítico feminista dentro del marco conceptual de una oposición sexual universal, donde tanto la mujer como el hombre son sujetos totalizantes y universalizados. Aquello dificulta enormemente la posibilidad de articular las diferencias de las mujeres respecto de la Mujer, donde esta última se sitúa como la mujer blanca, occidental, clase media o burguesa y académica en contraposición con el resto de las mujeres que habitan el mundo (negras, transexuales, latinas, orientales, etc.). *“Desde ese punto de vista, no existirían diferencias en absoluto, y todas las mujeres no serían sino copias de diferentes personificaciones de alguna arquetípica esencia de mujer, representaciones más o menos sofisticadas de una femineidad metafísico-discursiva.” (Lauretis, 1989)*

d) El rechazo a la concepción “victimista” de la mujer, la cual se desprende de los primeros análisis de la opresión femenina. Dicho rechazo se hizo desde la búsqueda de una valorización hacia el trabajo de las mujeres dentro de la esfera social, política y cultural, pero por sobre todo del trabajo en el ámbito de lo privado, buscando resignificar los aportes femeninos.

Las feministas del ciborg tienen que decir que ‘nosotras’ no queremos más matriz natural de unidad y que ninguna construcción es total. La inocencia, y la subsecuente insistencia en la victimización como única base de introspección han hecho ya bastante daño. (Haraway, 1984)

e) La problematización de la visión teleológica que dispone al género como una categoría construida y terminada, donde no existe posibilidad de los sujetos de transformación o resignificación de los mandatos genéricos. Con respecto a esto, Butler plantea que, en base a lo dicho por Simone de Beauvoir de que no se nace mujer, sino que se hace, “*el género no es un constructo acabado, producto y productor de un determinismo social inexorable, aunque muchas veces nos lo parezca*” (Bonder, 1998).

Desde otro ángulo, Larentis, hablando sobre las limitaciones del género en base a la diferenciación sexual, estipula que una de aquellas limitaciones es este ineludible vínculo entre género y diferencias sexuales, lo que termina por limitar la construcción del primero, referente a aquello Laurentis dice que dicho lazo debe ser desatado y deconstruido. Asimismo, critica al modelaje del género estipulando que:

La construcción del género está también afectada por su deconstrucción... porque el género como lo real, es no sólo el efecto de la representación sino también su exceso, lo que permanece fuera del discurso como trauma, potencia, que si no se lo contiene, puede romper o desestabilizar cualquier representación. Ello coloca a la coherencia del género como una ficción y lo abre a desplazamientos de sentido Laurentis (citado por Bonder, 1998).

f) El progresivo giro hacia utilizar el género como una categoría de análisis de todos los procesos y fenómenos sociales en lugar de reducirlo a una cuestión de identidades y roles. Esto se ha visto principalmente en los estudios feministas postcoloniales que plantean:

[...] como la subjetividad emerge de una compleja interrelación de identificaciones heterogéneas situadas en una red de diferencias desiguales. En este sentido, habría que pensar el proceso de subjetivación en términos de una trama de posiciones de sujeto, inscriptas en relaciones de fuerza en permanente juego de complicidades y resistencias. (Bonder, 1998)

g) La crítica de la concepción de género basada en los roles sexuales, así como también, la idea de que exista un sujeto o identidad personal anterior al género. En contraste, y como ya se ha mencionado anteriormente, se plantea una simultaneidad de la construcción sujeto género, la cual está supeditada a las subjetividades de cada individuo, dependiendo de su historicidad.

Como hemos podido evidenciar, delimitar el concepto de género ha sido mucho más complejo de lo que se cree, y lo expuesto en este apartado no es más que una leve pincelada de algunas de las posturas anglosajonas que se tienen con respecto a este.

Para efectos de esta investigación nos evocaremos a trabajar desde las perspectivas del género más contemporáneas, aceptando las críticas que se le hicieron a las primeras concepciones de género que solo se limitaban a estipular la distinción entre sexo y género como lo natural y lo cultural respectivamente, pero sin dejar de considerarlas, ya que es necesario comprender que plantear un análisis desde el feminismo en occidente (Estados Unidos y Europa), no es lo mismo que delimitarlo desde Latinoamérica.

Por ello estableceremos que cuando hablamos de género nos referiremos, en primera parte, a la construcción cultural y social de los comportamientos, actitudes y sentimientos de hombres y mujeres. Aquello sin dejar de lado que dicha construcción ha estado al amparo de un sistema patriarcal, en donde el género definido como masculino se encuentra por sobre el femenino y donde lo masculino es lo visible, lo válido y universal. En contraposición se encuentra el femenino, recluso al espacio privado, construido como un otro, es lo distinto a lo masculino, y por esto mismo se encuentra en una línea jerárquica por debajo del masculino. *“El género es la construcción cultural de los comportamientos, roles, valores, asignados a las mujeres y a los varones. Es un concepto relacional, que implica jerarquías. Lo masculino está sobrevaluado y lo femenino devaluado en las sociedades patriarcales.”* (Pañuelos en Rebeldía, 2007)

Sin embargo, para complementar esta perspectiva, también será fundamental entender que el género como tal se construye considerando las subjetividades de las y los sujetos, dejando en claro que la universalización de los géneros va en detrimento de la diversidad de historias y realidades posibles de encontrar. Particularmente, cuando se habla desde una perspectiva de género, haciendo alusión a las perspectivas que aceptan y estudian el menoscabo, desprecio e invisibilización de las mujeres, se entenderá que existe un gran número de construcciones identitarias con respecto al qué es ser mujer, y por tanto, universalizar el concepto implica desligarse de la responsabilidad social y política que tenemos al dejar en claro que el feminismo y las perspectivas de género deben considerar la gran diversidad de discursos femeninos que pueden existir (feminismos orientales, negros, trans, etc.).

Finalmente, pero no menos importante, consideramos una de las críticas más emplazadoras que se hacen a las concepciones tradicionales del género, lo cual se funda en una concepción heteronormada de nuestra realidad, donde existen solo dos cuerpos, dos géneros y solo una dirección del deseo (por el cuerpo opuesto). Esta manera binaria de comprender el mundo y lo que nos rodea limita la posibilidad de que existan más géneros ya que sitúa solo a dos agentes en tensión, dejando de lado la subjetividad bajo la cual se encuentra la construcción identitaria de una o un individuo y, es más, excluye, descalifica, neutraliza y persigue lo diferente.

A modo de síntesis es posible decir que entenderemos la construcción del género como un fenómeno en constante cambio, mutable y dependiente de la realidad e historicidad de cada sujeto, lo que lo convierte en algo completamente subjetivo, sin dejar de considerar que aquello es siempre cultural. Además de esto, tampoco dejaremos de lado la concepción que sitúa al género masculino como el género hegemónico dentro del alero de un sistema patriarcal, donde todo lo catalogado como masculino es válido y aceptado, a diferencia de lo que pasa con el género femenino que es invisibilizado, discriminado y supeditado a los intereses del género hegemónico.

3.3. Conceptualizaciones sobre sexismo.

Sexismo se ha definido a lo largo de los años de distintas maneras, considerando enfoques diversos como la filosofía, la historia, la sociología, entre otros. Sin embargo, uno de los elementos que trascienden a todas aquellas definiciones tiene que ver con que el sexismo es un tipo de discriminación y por tanto adscribe a la concepción básica de este último concepto.

Cuando se habla de discriminación nos referiremos a:

“toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil, cualquier otra, tengo por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas” (Instituto Nacional de las Mujeres , 2007)

En concordancia con lo anteriormente descrito se hará una revisión de lo que algunas o algunos autores han estipulado con respecto a lo que se entiende por sexismo.

3.3.1. Determinismo biológico

Una de las teorías que se ha entregado en torno a la concepción de qué es sexismo y qué lo engloba se remite al enunciado del determinismo biológico, el cual se enfoca en precisar que la mujer y el hombre se encuentran ubicados en sus posiciones dentro de la sociedad de acuerdo a cómo nacieron, es decir, a lo que puede ser definido como el sexo.

“Podríamos asentar la cuestión en el determinismo biológico. El macho de las distintas especies tiene algo genéticamente inherente (...), que hacen que sea de modo natural el sexo dominante; las hembras carecen de ese “algo” y, en consecuencia, las mujeres no sólo están naturalmente subordinadas, sino en general muy satisfechas de su situación, dado que les ofrece protección y la posibilidad de maximizar los placeres maternales, que constituyen para ellas las experiencias más satisfactorias de la vida” (Ortner, 1972).

Estas ubicaciones que toman las mujeres y hombres dentro de la sociedad serían determinadas por nacer biológicamente hombre o mujer, careciendo además de alguna otra categoría de concepción para el ser humano. Unido a lo anterior, por esto también se explicaría que la mujer se encuentre por debajo de la figura del hombre, es decir, en opresión. Se presenta esta opresión como algo universal, varía dependiendo de la cultural o país en que se sitúe, pero de todos modos es opresión como tal.

“El status secundario de la mujer dentro de la sociedad constituye un verdadero universal. (...) Sin embargo, dentro de ese hecho universal, las simbolizaciones y concepciones culturales concretas son extraordinariamente variadas e incluso contradictorias unas con otras (...) varía mucho de una cultura a otra y también entre los distintos períodos históricos de una misma tradición cultural” (Ortner, 1972).

El determinismo biológico también se plantearía desde la visión de la dicotomía hombre-mujer, siendo el primero de estos factores quien se sitúa por sobre el segundo, se validaría desde otra dicotomía presupuesta: la cultura y la naturaleza, refiriéndose a que la mujer pertenecería a la naturaleza y el hombre a la cultura.

“La manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los/las niños/as de la familia, [el patriarcado como] dominio que se extiende a la sociedad en general. Implica que los varones tienen poder en todas las instituciones importantes de la sociedad y que se priva a las mujeres del acceso a las mismas” (Facio & Fries, 2005).

Es entonces que la naturaleza se encontraría subyugada a la cultura, ya que socialmente e históricamente se ha entendido esta visión de mundo, concepción entregada por el patriarcado establecido durante el transcurso de las décadas, ya que el patriarcado se sitúa como *“una toma de poder histórica por parte de los hombres sobre las mujeres cuyo agente ocasional fue el orden biológico, si bien elevado este a la categoría política y económica”* (Facio & Fries, 2005), es decir, el componente biológico es lo que toma en primera instancia el patriarcado para enfrentar la respuesta a la opresión de la mujer frente al hombre, para posteriormente desplegarse a las diferentes áreas de la sociedad.

Este patriarcado establecido de diferentes formas en la sociedad tiene en común que impulsa las diferentes formas de sexismo, para esto se ayuda de otras formas tales como el machismo y la misoginia, se entenderá por machismo la *“magnificación de ciertas características de los hombres, de su condición masculina, de la masculinidad y, en particular, de la virilidad”* (Lagarde, 1996), lo que se acrecienta al sobrevalorar estas características en las acciones o en las personas. Por otro lado, también debemos comprender qué se entiende por misoginia:

“La misoginia se produce cuando se cree que la inferioridad de las mujeres, en comparación con los hombres y por sí misma, es natural, cuando de antemano se sostiene que las mujeres son impotentes por incapacidad propia y, de manera central, cuando se hostiliza, se agrede y se somete a las mujeres haciendo uso de la legitimidad patriarcal. (...) En síntesis, la misoginia es un recurso consensual de poder que hace a las mujeres ser oprimida antes de actuar o manifestarse, aún antes de existir, sólo por su condición genérica” (Lagarde, 1996).

Por lo anterior, entendemos que tanto el patriarcado, el machismo y la misoginia se complementa a la idea de la inferioridad de la mujer debido a su biología, el acercamiento de la figura creada de la mujer a la naturaleza y el alejamiento de esta a la cultura, es decir al hombre, y que esto ocurra en cada lugar geográfico por igual se ha intentado explicar desde variados puntos de vista, tres de ellos se refieren a: 1) el cuerpo de la mujer, el cual está conformado para la procreación que deriva de la naturaleza misma, 2) el rol social que la mujer cumple de acuerdo a la sociedad en la que viven y 3) que su estructura psíquica sería diferente a la del hombre y que sería una complemento más dado por las dos acepciones anteriormente enumeradas.

“La fisiología de la mujer, que durante la mayor parte del tiempo se ocupa de la “naturaleza de la vida”; la asociación de la mujer al contexto doméstico, estructuralmente subordinado, encargado de la crucial función de transformar los niños (...) [y] la “psique de la mujer”, adecuada para las funciones maternas por su propio proceso de socialización y que tiende hacia un mayor personalismo y hacia formas de relación menos mediatizadas, todos estos factores hacen que la

mujer parezca estar más directa y profundamente enraizada en la naturaleza”
(Ortner, 1972).

La mujer estaría cercana a la naturaleza debido a su cuerpo el cual “se ocupa de los procesos naturales relativos a la reproducción de la especie”, es decir, “el cuerpo de la mujer parece condenarla a la mera reproducción de la vida” (Ortner, 1972), por otro lado, debido al tipo de socialización sobre la cual acciona la mujer también estaría cercana a lo natural, unido a la procreación, se mantienen unidas de manera natural a través de los hijos a la unidad doméstica y así se une el tercer punto: la forma de pensar de la mujer es allegada a la naturaleza debido a su cercanía con las funciones maternas y la socialización que realiza desde el círculo hogareño, preparando a sus hijos o hijas para el proceso de socialización de ellos mismos.

Es por esto que el feminismo busca la erradicación y cambio de este modo determinista y de encasillamiento de las personas, pues se busca demostrar que uno se llega a conformar para ser humano, este es *“el empeño que guio y guía al feminismo por rechazar el determinismo biológico que de forma reiterada y con renovados discursos sustentan las teorías que asocian a los hombres con la cultura y a las mujeres con la naturaleza”* (Montero, 2006).

Por otro lado también se ha buscado la solución de esta teoría adhiriéndose al término de género por sexo, el cual se une a su definición como la conformación de cada ser humano según la vivencia contextual y sociocultural en la cual se encuentre, ya que existe *“el temor a que el determinismo biológico sea la causa verdadera de la situación “social” en la que se desarrollan las vidas de las mujeres a lo largo de la historia”* (Sánchez, 2001), pero el problema real de este determinismo recaería en que el sistema social se perpetuaría al igual que la mala distribución de recursos y facultades entre los sexos.

Es así entonces como se concluye que el determinismo biológico surge como una respuesta al sexismo, a la opresión de la mujer por debajo del hombre, basado en las características del sexo binario, ya sea solo hombre o mujer, explicando que la mujer se acercaría a la naturaleza, lo perecedero, la procreación de vida, el hogar y el hombre a la cultura, aquello que perdura en el tiempo, el plano de la sociedad, esto apoyado en la configuración y significancia asignada al y por el patriarcado.

3.3.2. Jerarquización y opresión

Una de las definiciones más generales se vincula con el concepto de discriminación por razón de su sexo:

Actitud o comportamientos excluyentes y discriminatorios respecto a una persona por razón de su sexo (Instituto Andaluz de la Mujer 2005). Mecanismo por el cual se conceden privilegios o se practica discriminación contra una persona en razón de su sexo, impidiendo la realización de todo el potencial humano que posee. (De la Cruz, 1998).

En cuanto a dicha definición es posible desprender que el sexismo es un tipo de discriminación que puede estar dirigida a cualquier sexo; femenino, masculino u otro, sin dejar de considerar que dicho fenómeno asigna ciertos privilegios a uno de ellos, lo que provoca indiscutidamente que el otro sea discriminado/a.

Otra de las acepciones que hace referencia a este concepto asimila lo dicho en la definición que planteábamos con anterioridad pero además se vincula con la noción de jerarquía y supremacía de un sexo sobre el otro, referente a esto, sexismo se define como un “supuesto, creencia o convicción de la superioridad de un sexo sobre el otro, que suele expresarse en la asignación tradicional de roles sociales según estereotipos, con la consiguiente discriminación de los miembros del sexo supuestamente inferior” Glosario de Género y desarrollo en (Mulet & Elías, 2016)

Como ya mencionábamos con anterioridad, en esta definición se introduce la idea de una jerarquía de sexos, donde uno en particular se sitúa por sobre el otro, o los otros, y por tanto anula o invisibiliza al resto, traducándose aquello en la discriminación del o los sexos catalogados como inferiores.

Con base en esto, lo que define que un sexo se encuentre por sobre otro está dado por un sistema cultural patriarcal y heteronormado que asigna ciertas valorizaciones a un sexo y lo convierte en válido y hegemónico, referente a aquello, es el sexo masculino el que se inscribe como superior en detrimento del género femenino. En aquel sistema de dominación, lo femenino es catalogado como lo otro y por tanto no válido y anulado, por sobre todo en la esfera pública.

Las condiciones de subordinación sexista en las cuales se encuentran mujeres y diversidades sexuales permiten visualizar los vínculos entre los actores del escenario social (hombres, mujeres y diversidades sexuales) como relaciones de opresión, donde se ejercen mecanismo de control, represión e invisibilización hacia lo que está apartado de la categoría hegemónica del sexo.

Aquella concepción de la realidad se encuentra profundamente vinculada a las posiciones sociales y a la producción de subjetividades, *“los cuales son espacios de realización de las normalizaciones y naturalizaciones sexistas o clasistas.”* (Pañuelos en Rebeldía, 2007)

Esta jerarquización, subordinación y opresión de un sexo sobre el otro, según lo planteado en la definición estudiada, se ve evidenciada en la asignación tradicional de roles traducidos en estereotipos. Para entender de forma más acabada esta noción, comprenderemos el concepto de estereotipos de la siguiente manera:

Los estereotipos son creencias sobre colectivos humanos que se crean y comparten en y entre los grupos dentro de una cultura determinada. Los estereotipos solo llegan a ser sociales cuando son compartidos por un gran número de personas dentro de grupos o entidades sociales (...) Se trata de definiciones simplistas usada para designar a las personas a partir de convencionalismos que no toman en cuenta sus características, capacidades y sentimientos de manera analítica.

También referidos como estereotipos sexuales, reflejan las creencias populares sobre las actividades, los roles, rasgos, características o atributos que caracterizan y distinguen a las mujeres de los hombres. De esta forma, son las imágenes culturales que asignan a los sexos, por ejemplo, que los hombres visten de azul y las mujeres de rosa, o que estas son sentimentales y los hombres no tienen derecho a llorar. (Instituto Nacional de las Mujeres , 2007)

Al respecto, el colectivo Pañuelos en Rebeldía, en su texto Hacia una pedagogía feminista nos dicen que *“Las prácticas sociales y discursivas se actualizan en las significaciones imaginarias, se naturaliza el mandato con prescripciones, deberes, sanciones,*

culpas, como si fuera un destino que no puede transgredirse sin consecuencias.” (Pañuelos en Rebeldía, 2007)

Además de aquello, no hay que olvidar que dichos estereotipos, los cuales terminan conformándose como normas que generan matrices de relaciones y prácticas prescriptivas, también se van a relacionar con otras subordinaciones y opresiones estructurales que las sobredeterminan; ya sea de clase o de etnia, ampliando y limitando aún mas las posibilidades de las personas discriminadas de realizarse de manera libre, es decir sin dejar espacio que permita la construcción de identidades realmente diversas, que imaginen otros papeles y relaciones de poder.

3.3.3. Sexismo ambivalente

Como ya hemos mencionado, en términos amplios, el sexismo se puede definir como toda actitud hacia una persona en razón de su sexo biológico debido al cual se asumen diferentes características y conductas (Lameiras Fernández, 2002).

Para María Lameiras (2002), esto estaría dado por lo que ella denomina, por un lado, estereotipos “descriptivos” y, por otro, estereotipos “prescriptivos”. Los primeros establecen las características de cada sexo y dotan de contenido los que se entenderá por lo “masculino” y femenino” así, “la masculinidad es asociada con características de dominancia, control e independencia y la feminidad con atributos de sensibilidad, afecto y preocupación por el bienestar ajeno”. (pág. 3). Es dualidad se establece como un binomio asimétrico en tanto los rasgos asociados a la masculinidad serán vistos de manera positiva en cambio serán subvalorados y castigados socialmente las características femeninas (Bonilla y Martínez–Bencholl en Lameiras Fernández, 2002). Los estereotipos descriptivos contienen, implícitamente un deber ser asociado al sexo biológico.

Por otra parte, los estereotipos prescriptivos serán entendidos como las conductas deseables, las normas de comportamiento asociadas a hombres y mujeres. Engloban el conjunto de significaciones que determinan la dualidad femenino-masculina y condicionan las actividades posibles para ambos sexos (Pastor en Lameiras Fernández, 2002):

Los roles o papeles asignados para cada sexo se despliegan desde los estereotipos “descriptivos”. Lo que supone reconocer que la existencia de roles o

papeles diferenciados para cada sexo es la consecuencia “natural” de asumir la existencia de características psicológicas diferentes para cada sexo. La asimetría de papeles ha propiciado la división del espacio público–privado como esferas separadas para ambos sexos, apoderándose el hombre del espacio público o político y relegándose a la mujer al espacio privado o doméstico. De nuevo aquí se reproduce la jerarquía valorativa en función de la cual se prioriza el espacio público frente al espacio privado para garantizar la supremacía masculina. (Lameiras Fernández, 2002, pág. 92)

Lameiras (2002) propone que las manifestaciones sexistas han evolucionado desde un “sexismo hostil” (Allport, 1954), caracterizado por una actitud hostil y aversiva hacia las mujeres y que busca el mantenimiento de los roles tradicionales asignados a hombres y mujeres, a un “sexismo sutil o encubierto”. Este fenómeno se da, principalmente en las sociedades occidentales más desarrolladas, donde se han alcanzado ciertos niveles de igualdad en el dominio público, más se evidencia una resistencia, conservadurismo cultural (Lameiras Fernández, pág. 93), en el espacio privado, principalmente, al asumir responsabilidades en el seno familiar.

Esto da paso a lo que en Lameiras, se define como *Neosexismo*:

(...) la manifestación de un conflicto entre los valores igualitarios y sentimientos negativos residuales hacia las mujeres. Este sexismo, aunque está en contra de la discriminación abierta contra las mujeres, considera que éstas ya han alcanzado la igualdad y que no necesitan ninguna medida política de protección, impidiendo con ello la igualdad real. (Tougas, Brown, Beaton y Joly, 1995 en Lameiras pág. 93)

Con respecto a esta definición parece necesario establecer que no estamos de acuerdo con aquello, ya que, a pesar de que en países más desarrollados sí ha habido avances en torno a la promulgación de políticas públicas que promuevan la participación de las mujeres dentro de diversos espacios, la brecha con los hombres sigue siendo alta. Uno de los fenómenos que evidencian dicha realidad fue denominado como techo de cristal, lo cual se explica la imposibilidad de muchas mujeres que, siendo laboralmente activas, se ven frenadas en su

desarrollo profesional, impidiendo que puedan acceder a puestos de mayor responsabilidad dentro del área política, académica y empresarial.¹⁵

Además de esto, muchos jefes creen que ser madre es un obstáculo para el desarrollo profesional de las mujeres, convirtiéndose en un riesgo para las empresas¹⁶ y particularmente, en Chile, temas como la brecha salarial, el acceso a la educación, las pensiones, la participación laboral y el apoyo a la paternidad todavía son dilemas para nada resueltos¹⁷. Todos estos fenómenos, evidenciados a nivel mundial, se podrían explicar de cierta forma por el sexismo imperante en nuestras sociedades occidentales, como se evidencia con lo expuesto con anterioridad, todavía no hay indicios de que exista igualdad para las mujeres en ningún ámbito.

Volviendo a lo que nos convoca, los aportes más recientes a la conceptualización del sexismo suponen entender la complejidad de la comprensión del concepto dada por las relaciones entre los miembros de ambos sexos, “supone reconocer que las actitudes hacia los sexos serán el resultado de estas fuerzas divergentes de independencia y autonomía en el contexto social y de las fuerzas convergentes de dependencia y heteronomía en el ámbito relacional” (Lameiras Fernández, 2002), dando lugar a la teoría del *sexismo ambivalente*¹⁸ entendiendo el sexismo desde su dimensión relacional.

A rasgos generales, el sexismo ambivalente reconoce la presencia de sentimientos antagónicos -positivos y negativo- que conviven en el marco de las relaciones dando lugar a dos tipos de sexismo coexistentes: *el sexismo hostil y el benevolente*.

El sexismo hostil es una ideología que caracteriza a las mujeres como un grupo subordinado y legitima el control social que ejercen los hombres. Por su parte, el sexismo benevolente se basa en una ideología tradicional que idealiza a las mujeres como esposas, madres y objetos románticos (Glick et al. 1997). Y es sexista también en cuanto que presupone la inferioridad de las mujeres, ya que

¹⁵ Según el informe de 2015 *Científicas en cifras*, solo había una mujer que tenía el cargo de rectora en una universidad pública española. Y en los organismos públicos de investigación, ninguno de ellos estaba dirigido o presidido por mujeres. Dicho documento, muestra a su vez, que España está por encima de la media europea en cuanto a doctoras e investigadoras. Recuperado de: <https://hipertextual.com/2017/02/techo-de-cristal>, 06-12-2018

¹⁶ Estudio hecho por la consultora Spring Profesional a ejecutivos/as de empresas (Argentina, 2018)

¹⁷ Informe GET (Género, educación y trabajo), Comunidad Mujer (Chile, 2018)

¹⁸ Glick y Fiske, 1996

este sexismo reconoce y refuerza el patriarcado, pues considera que las mujeres necesitan de un hombre para que las cuide y proteja. (Lameiras Fernández, 2002, pág. 94)

En palabras sencillas, la hostilidad se traduce en castigos a las mujeres no tradicionales (profesionales, feministas) pues ponen en tensión y cuestionan los roles tradicionales de género y, consecuentemente, la jerarquía de poder en la relación de hombres y mujeres y, por su parte, la benevolencia se materializa en recompensas a las mujeres que mantienen los roles tradicionales en tanto perpetúan la supremacía masculina. De esta forma “...el sexismo hostil y el sexismo benevolente actúan como un sistema articulado de recompensas y castigos con la finalidad de que las mujeres sepan cuál es su posición en la sociedad” (Rudman y Glick, 2001 en Lameiras 2002).

En conclusión, las nuevas formas del sexismo se presentan de formas mucho menos perceptibles, camuflando las formas de castigo entre recompensas dadas hacia las conductas deseables dentro del machismo. Estos reconocimientos, dados en tono afectivo, desdibujan el sexismo explícito, sin embargo “sigue siendo sexista ya que relega a la mujer a “otro” lugar, al ser limitada a ciertos roles que se incluyen en los estereotipos de feminidad (“*nurture*”) que se vinculan a su capacidad reproductiva y maternal” (Lameiras Fernández, 2002, pág. 100).

En tanto se mantengan los estereotipos que normen el ser y el hacer tanto para hombres y mujeres, seguirán existiendo manifestaciones sexista que busquen perpetuar la estructura jerárquica entre los sexos y, además limiten las posibilidades de ser en función de este.

3.3.4. Conclusiones

Como se ha evidenciado, en términos conceptuales, el sexismo ha sido comprendido de diversas maneras, aunque ninguna muy alejada de la otra. Todas las definiciones aquí presentadas tienen como base que el sexismo es la discriminación en razón del sexo de una persona. Los matices que se han producido tienen que ver con la evidencia más tangible de aquello dentro de las sociedades en que se produce dicha discriminación, además de las subjetividades históricas y culturales en las que se desarrollan las visiones de diversas autoras con respecto al tema.

Para efectos de esta investigación comprenderemos que el sexismo, en primera instancia, se vincula a las nociones del determinismo biológico presente en nuestra sociedad, lo cual propone que mujeres y hombres estamos determinadas y determinados a cumplir con ciertos roles que están definidos por nuestra naturaleza y no por nuestro desarrollo en términos personales; entendiendo que la mujer es la encargada de dar vida y por tanto de cuidarla, y el hombre es el proveedor que debe salir del hogar en búsqueda de sustento. Asimismo, la mujer es la naturaleza y lo irracional, y por tanto el territorio que debe ser conquistado, y el hombre es lo moderno y racional, el sujeto que conquista aquel territorio. Aquella visión también limita la mirada binaria de una sociedad machista y heteronormada que no deja posibilidades de existencia de otros sexos y géneros ya que no se encuentran dentro del denominado discurso biologicista.

Esta manera de entender nuestra realidad provoca que las mujeres sean catalogadas como el sexo inferior o lo otro, siendo el sexo masculino el que ostenta el poder dentro de las sociedades occidentales, provocando que las primeras sean invalidadas fuera de los espacios privados (el hogar), convirtiéndose así en sujetos minorizados, discriminados y oprimidos por el sexo dominante.

Además de esto, y por los avances de algunas políticas de género a nivel mundial, se han establecido nuevas configuraciones de lo que se entenderá por sexismo, el cual no va a ser un sexismo, en términos tradicionales, tan violento como los anteriores, ya que se va a buscar camuflar aquella violencia a través de la “resignificación” de lo que es ser mujer, pero siempre relegándola a su rol de madre y cuidadora, perpetuando los estereotipos de género y manteniendo así la dominación masculina.

En conclusión, y para efectos de esta investigación, cuando hablemos de sexismo nos referiremos a la discriminación dada por la razón de sexo de una persona, aquel concepto se circunscribe dentro de una noción de la realidad en la cual el binarismo se encuentra fuertemente arraigado, entendiendo con esto que solo existen dos sexos: femenino y masculino, lo que se sale de aquel paradigma es fuertemente invisibilizado y oprimido. A su vez, el género femenino se inscribe como lo otro y por tanto está supeditado a lo dictaminado por el sexo masculino. Asimismo, el sexismo será el encargado de perpetuar los estereotipos

de género, camuflándose de manera más benevolente, pero buscando perpetuar un orden que jerarquiza a los sexos y que los limita a cumplir con ciertos roles dentro de la sociedad.

3.4. Sexismo en el aula.

Como ya exponíamos anteriormente, es posible evidenciar el sexismo en distintos niveles y dentro de todos los contextos en los cuales nos desarrollamos. En base a la definición de sexismo entregada con anterioridad, se pueden establecer una serie de manifestaciones relativas al sexismo dentro de los espacios educativos, espacio en el cual nos centraremos para realizar esta investigación.

3.4.1. Lenguaje Androcéntrico:

El lenguaje constituye un elemento central en el análisis de las percepciones, creencias y actitudes. A partir del lenguaje se construye y se definen las visiones, las expectativas y los modos de relacionamiento entre las personas. (Unicef - Paraguay, 2004, pág. 27)

El fenómeno es claro y se inscribe como una práctica sexista recurrente dentro del cuerpo docente de las escuelas: se evidencia el uso casi exclusivo del género masculino para designar colectivos de personas que incluyen individuos de ambos sexos. Según la investigación realizada por Unicef -Paraguay (2004), este fenómeno se evidencia aun cuando en el colectivo la mayoría de las personas sean mujeres o cuando hay únicamente un varón (pág. 27).

En esta investigación se evidencia que el lenguaje androcéntrico no solo es empleado de manera general, sino que también es enseñado al precisas que, al decir niños, se incluye a niños y niñas.

En esta misma línea, Moreno (2000) nos propone que, aun cuando existen formas para designar tanto al masculino como al femenino por una cuestión de economía lingüística, la fórmula es unívoca al emplear siempre el masculino para designar un grupo donde hay personas de ambos sexos:

La niña pequeña ve entonces desvanecerse en el espejo del lenguaje, la imagen recién adquirida de su identidad sexolingüística que debe disfrazar bajo uno nombres con los que no se siente concernida. Y es la escuela, en que, por

razones de número, la individualidad se desdibuja dentro del colectivo alumnos, donde se reforzará hasta la saciedad la idea de que el idioma no le pertenece. (págs. 30,31)

Otra manifestación de este fenómeno es la utilización generalizada del masculino “alumnos” para referirse al colectivo donde hay niños y niñas. (Red chilena contra la violencia hacia las mujeres, 2018). Esta realidad implica una invisibilización de la experiencia femenina y una relegación de la mujer en el lenguaje (Unicef - Paraguay, 2004, pág. 44)

Frente a este fenómeno las niñas se verán siempre relegadas; aprenderán antes que los niños cuando los adultos se refieren a un grupo de ambos sexos y se habituarán al sentimiento de que ocupan un lugar provisional en el lenguaje, debiendo ceder su posición cuando aparezca un individuo de sexo masculino en el horizonte del discurso (Moreno, 2000, pág. 31)

En esta línea, se evidencia una falta de conciencia de las y los docentes de los efectos discriminatorios del lenguaje androcéntrico y la consecuente invisibilización de las experiencias femeninas del discurso y el quehacer docente. (Unicef - Paraguay, 2004, pág. 44)

3.4.2. Reforzamiento de los roles masculino y femenino:

Tal como hemos revisado en la conceptualización del sexismo, parte de su expresión está dada por la asignación de roles y modelos estereotipados asignados al ser hombre y ser mujer. En este sentido, la escuela no parece ser un espacio que cuestione y tensione la tradición, sino que por el contrario, se dan muestras que refuerzan la desigualdad de género:

...en las actividades fuera del aula se refuerzan los roles masculinos y femeninos tradicionales: las niñas se dedican a tareas de limpieza del aula y los varones a «mandados». Se observan tareas definidas claramente para mujeres, como ayudar en la cantina en su recreo y el ensayo de chiroleras¹⁹ en el desfile. (Unicef - Paraguay, 2004, pág. 41)

Otras evidencias se ven reflejadas en las clases de las asignaturas como Educación Física y Tecnología. En las primeras se puede apreciar segregaciones por sexo en las actividades reforzando la idea de que la actividad física y las competencias deportivas no son adecuadas

¹⁹ Desfile estudiantil de corte marcial como forma de homenaje.

para las niñas, ni para niños con poca coordinación o destreza. En cuanto a Tecnología, se ve la asignación de tareas en base a los gustos propios de “niñas y niños”

En general, es posible apreciar una marcada asignación de tareas a los niños que implican mayor fuerza física y a las niñas tareas del orden doméstico como limpiar, barrer y limpiar. Resulta también interesante observar que en muchas ocasiones los niños son excusados de estas labores, sobre todo, en los cursos superiores. (Unicef - Paraguay, 2004, pág. 32).

3.4.3. Falta de perspectiva de género:

En esta línea es posible apreciar una falta de planificación que intencione la discusión por género y, por el contrario, muchos contenidos que pudiera ser propicios para tal cuestionamiento, son desaprovechados por las y los docentes.

La reiteración en varias escuelas del desaprovechamiento de situaciones de aprendizaje para introducir temas y análisis referidos a la equidad, la tolerancia, el pluralismo, y derechos, en especial en temas de género, emerge como uno de los principales temas de esta investigación. En este sentido, para cumplir una función pedagógica inclusiva ya no es suficiente no discriminar, sino que es necesario desarrollar en el cuerpo docente una actitud proactiva, donde las acciones y direcciones planificadas cuestionen un statu quo sociocultural producto de desigualdades en distintos ámbitos y niveles, y tiendan a la búsqueda de la equidad y la inclusión.

Se ha observado a docentes actuar para prevenir situaciones de violencia entre alumnos/as, pero con mayor frecuencia se constató la no intervención de los/las mismos/as ante estos conflictos, eludiendo una responsabilidad importante como educador o educadora. (Unicef - Paraguay, 2004, pág. 45)

Otro fenómeno observado es una mayor interacción con los alumnos en desmedro de las alumnas. Bajo el pretexto de que los niños son más inquietos, se presta una atención desigual a unas y otros; cuando no se estimula la participación de las niñas, estas tienden a retraerse y restarse de la participación en clases. (Red Chilena contra la violencia hacia las mujeres, 2018, pág. 2)

3.4.4. Acaparamiento del espacio público dentro de la escuela por parte de los varones:

Como un reflejo del orden jerárquico social a escala menor, la escuela perpetúa la lógica hombre/espacio público, mujer/espacio privado. Así es posible ver que los niños tienen a ocupar grandes espacios dentro del espacio de la escuela con sus juegos, relegando a las niñas a espacios reducidos alejadas del espacio central (Red Chilena contra la violencia hacia las mujeres, 2018, pág. 2)

En la organización del espacio físico en los recreos y horas libres, el patio o la cancha es ocupado mayormente por los varones en actividades que implican un gran despliegue físico. Las niñas realizan actividades más pasivas en espacios reducidos. En estas horas no hay presencia de docentes ni algún tipo de orientación que permita un mayor aprovechamiento educativo de estos momentos. (Unicef - Paraguay, 2004, pág. 45)

3.4.5. Sexismo en los textos escolares:

En un análisis realizado a los textos de Historia, Lenguaje y Biología de 1ro básico a 4to medio por la Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres entre 2013 y 2014 pudo constatar graves muestras de sexismo en los textos escolares

Un estudio realizado durante 2013 y 2014 por la Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, en que se analizaron los textos de Historia, Lenguaje y Biología, de 1º básico a 4º medio, constató la gravedad del sexismo que impregna a los textos escolares:

- *El lenguaje utilizado es principalmente en masculino universal; los intentos por usar términos genéricos o en femenino y masculino son desprolijos e insuficientes.*
- *Las imágenes en que aparecen mujeres son muchas menos que las que presentan a hombres y, generalmente, aparecen en actitudes pasivas o trabajos domésticos.*
- *Cuando presentan a alguna mujer destacada muchas veces no muestran su imagen o sus datos biográficos e incluso pueden no incluir su nombre.*

- *En las bibliografías, las autoras consultadas son menos de un 20% del total, y las autoras de estudios o películas recomendadas son excepciones. (Red chilena contra la violencia hacia las mujeres, 2018, pág. 6)*

3.4.6. Posturas del Mineduc con respecto al sexismo en la escuela:

El Ministerio de Educación plantea como esencial la aspiración a la igualdad de género ya que esta se sitúa como un atributo de calidad, por ello se han hecho esfuerzos para incorporar dicha perspectiva en todo su quehacer con la seguridad de que es posible construir una educación no sexista, en la cual la institucionalidad, las comunidades educativas y sus integrantes otorguen el mismo valor a las capacidades y habilidades de niñas, niños y jóvenes en todos sus niveles educativos, con independencia de su sexo e identidad de género.

Para efectos de lo anterior, el Mineduc entrega una cartilla de género, instrumento que busca guiar a los establecimientos educacionales con respecto a la gestión escolar, invitando a aplicar una mirada desde este concepto:

El presente documento, busca avanzar hacia el logro de la igualdad tanto de oportunidades como de condiciones para que niñas, niños, jóvenes, adolescentes y adultos hombres y mujeres, puedan desarrollar sus trayectorias educativas libres de estereotipos limitantes, ofreciendo un conjunto de posibilidades o ejemplos operativos para incorporar la perspectiva de género en las prácticas de gestión escolar, que aporten a los procesos de mejoramiento continuo. (Mineduc, 2017)

En términos estrictos, el Mineduc define género de la siguiente manera:

El género refiere a un conjunto de características sociales y culturales en torno al binario femenino/masculino y está conformado por ideas, creencias y atribuciones culturales e históricamente situadas en relación con el sexo biológico. El concepto de género es prescriptivo, es decir, constituye un sistema de roles (sexo/género) que define un modo único y excluyente de ser mujer y de ser hombre, determinando la trayectoria de vida personal y social. La categoría de género resulta útil para enunciar las condiciones específicas que deben enfrentar niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la trayectoria educativa. (Mineduc, 2017)

La categoría de género, según lo descrito en esta cartilla, sirve para analizar de manera crítica la organización de los saberes y las prácticas pedagógicas. Además de esto, se comprende que los espacios educativos inciden de manera directa en la construcción de identidades y atributos diferenciados, actuando a través de estereotipos, sesgos y discriminación, lo que desemboca directamente en reproducciones de sexismo dentro de las escuelas.

Con base en esto, el análisis de la gestión escolar desde una perspectiva de género plantea la posibilidad de que todos y todas las integrantes de una comunidad educativa tengan una mirada crítica de la cultura que les rodea y de las normas de género presentes en la organización del proceso educativo. A su vez, dicha perspectiva propone un marco de orientación en términos prácticos para la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades.

Dentro del apartado llamado La transversalización de la perspectiva de género en la gestión escolar se estipulan los propósitos de la búsqueda de la equidad e igualdad de género, los cuales debiesen ser:

- Educar para la justicia social, siendo la igualdad de género un principio formativo y sociocultural.
- El valor de la diversidad y la inclusión, como aporte al desarrollo integral de los y las estudiantes
- La importancia de la participación activa, de la colaboración e igualdad de oportunidades entre las y los estudiantes en su proceso de formación.
- Derecho a estudiar en un ambiente de respeto mutuo, y a un trato digno e igualitario en todos los ámbitos, en especial en el de las relaciones interpersonales y de la buena convivencia (Mineduc, 2017)

Además de los lineamientos principales, el reglamento de Convivencia Escolar, como instrumento clave que norma las relaciones internas y establece los límites a los comportamientos de las y los actores, debiera debatirse y construirse procurando el derecho a la educación en igualdad de condiciones, independiente de la identidad de género y la orientación sexual de las personas que componen la comunidad educativa. Para estos efectos, la cartilla del Ministerio propone una serie de criterios a considerar:

- Tanto el contenido como la aplicación del Reglamento de Convivencia, deberán siempre resguardar el derecho a la dignidad de todas y todos los miembros de la comunidad educativa.
- La promoción y resguardo de una convivencia libre de violencia y/o discriminación por la identidad de género o la orientación sexual, resguardando la integridad física y psicológica de todas y todos los miembros de la comunidad educativa.
- El fomento de la autonomía y la participación equitativa en las actividades y deberes de los y las estudiantes en el establecimiento educativo, sin distinción.
- La catalogación como faltas graves o gravísimas a todo acto arbitrario por razón de género u orientación sexual, tales como el uso de lenguaje sexista y el uso de la violencia física o psicológica como mecanismo de control.
- El establecimiento de medidas formativas que apunten al aprendizaje de la inclusión, sin limitarse a una acción únicamente punitiva ante los actos de violencia, sexismo o discriminación.
- Derecho a expresar la identidad de género propia y la orientación sexual.

3.5. Conclusiones generales.

Es así como se presenta este apartado sobre sexismo, el cual ha estado dividido en cuatro secciones desde lo más general a lo más particular, encontrándose en el primer aspecto una contextualización general sobre feminismo, lo cual se muestra como aquello necesario para enfrentar las distintas formas en que el sexismo se presenta, para luego hacer una revisión teórica sobre las concepciones del género, lo cual es indispensable para comprender problemáticas como el sexismo, seguido por un análisis conceptual de este último, el cual se dividió también en las diferentes visiones que se pueden encontrar en torno a este tópico para decantar en lo más específico: lo que se ha estudiado y expuesto referente al sexismo en la escuela.

Como conclusión se puede llegar a establecer que el sexismo ha estado presente en la sociedad desde siempre, solo que en estos últimos años se ha visibilizado, esto gracias a lo que

el feminismo conlleva, ya que abre las puertas a que las mujeres puedan dar cuenta de lo que les aqueja tanto en el espacio privado como en el espacio público.

Es así como finalmente, y para simplificar la conceptualización inicial, se entenderá sexismo como:

Mecanismo por el que se privilegia un sexo sobre otro. Conceptos y conductas patriarcales que mantienen en situación de inferioridad y subordinación al sexo femenino. (...) La construcción de un orden simbólico en el que las mujeres son consideradas inferiores a los hombres implica una serie de comportamientos y actitudes estereotipados que conducen a la subordinación de un sexo con respecto al otro. (Fainholc, B, 1994)

Sin detrimento de esta definición, se utilizarán las diferentes formas de sexismo presentadas en el marco teórico para poder llevar a análisis los manuales de convivencia, y poder constatar si estos mantienen o no prácticas sexistas.

Capítulo IV

“Marco Metodológico”

Nuestra investigación se ceñirá bajo los siguientes parámetros investigativos: será una investigación de carácter cualitativa, con una metodología de investigación activista feminista (IACF) y la técnica de análisis se hará a partir del análisis crítico del discurso.

1. Investigación cualitativa

Al momento de llevar a cabo una investigación se debe proceder a encontrar un método de trabajo adecuado que vaya acorde al tema a tratar, esta metodología puede situarse tanto en el campo de lo cuantitativo como de lo cualitativo, además esto dependerá de si el estudio se acerca a lo científico o a lo social, de un modo u otro se debe tener en consideración que:

La selección de una determinada metodología no es un proceso que surge (...) de manera ‘natural’ o ‘automática’, (...) sino que es la resultante de un conjunto de reflexiones, posiciones y formas de mirar la realidad que porta quien investiga. (Garrido, 2014).

Es decir, en la elección de la forma de llevar a cabo la investigación influye la visión que tenga o tengan aquellas personas que busquen respuestas o dar a conocer un tema, más que atribuirle una metodología a la investigación solo por si es más cercano a las ciencias sociales o a lo científico, puesto que según Pérez (2002) existen acontecimientos dentro de las ciencias sociales que pueden ser estudiados desde una forma cualitativa, como “las representaciones sociales y los discursos”, tanto como de una cuantitativa, en este último caso, por ejemplo, la periodicidad de los hechos históricos.

La investigación surge porque para quien investiga existe un tema de interés (...), refleja una manera de observar, comprender o explicar el mundo que le rodea. Esto implica que en la forma misma de plantear un problema (...) se manifiesta la carga o perspectiva desde la cual el investigador mira la realidad y en la cual influyen [diversos] aspectos. (Garrido, 2014)

De este modo, se entiende la metodología cualitativa como una intersección entre metodología, método y técnica, puesto que la metodología se comprende como los elementos teóricos de los cuales se hace uso para realizar un acercamiento superficial a aquello que se tomará como el objeto de estudio, el método hace referencia al camino que se decidirá tomar para efectuar el análisis de lo que se pretende llevar a investigación y finalmente, las técnicas

se dibujarían como ordenamientos específicos para formalizar la recogida de información (Iñiguez, 2004).

La metodología cualitativa se encarga de dar significado al “lenguaje y habla de los sujetos” para así poder “llegar a la explicación de múltiples aspectos de la realidad planteados como objeto de estudio” (Pérez, 2002), esto quiere decir que la metodología cualitativa toma los discursos empleados por el objeto de estudio, con el fin de estudiarlos y poder sacar resultados y respuestas a la interrogante que guía la investigación, el análisis se lleva a cabo sobre las percepciones entregadas en base a las relaciones de significado presentadas por este objeto.

Corresponde a una interpretación que los sujetos hacen por analogía entre lo que perciben y la explicación que le dan, y se hace a través de la elaboración de símbolos que dan un sentido a lo que hasta entonces no lo tenía. (Pérez, 2002)

Este objeto de estudio podría tomarse como un grupo de personas de manera directa o, en el caso de esta investigación, el producto textual de la discusión previa del grupo de personas: manuales de convivencia, que es una de las formas de expresión del lenguaje dentro de un constructo social, ya que “dado que ninguna actividad humana escapa al lenguaje y al habla, podremos emplear la metodología cualitativa para investigar cualquier fenómeno relacionado con la realidad social” (Pérez, 2002).

[La metodología cualitativa] Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales (...) que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (Rodríguez , Gil, & García, 1996)

La presente investigación se situará dentro de la metodología cualitativa, ya que a pesar de componerse de elementos pertenecientes a lo cuantitativo, como la recolección de frecuencias de datos referente a repetición del lenguaje, las decisiones previas han llevado a acercar la investigación al área de lo cualitativo debido a que lo que se busca son las apreciaciones dadas en base a la forma en que se emplea el lenguaje y las implicancias que

este puede tener dentro de los manuales de convivencia, los cuales se encuentran insertos en una realidad y entorno social particulares: se tomará un discurso que se llevará a discusión y análisis para así poder encontrar respuestas o resultados frente a la interrogante planteada, en este caso, visionar el sexismo en los manuales de convivencia.

2. Investigación Activista Feminista (IACF)

La investigación activista feminista o IACF, es un tipo de investigación que surge desde una serie de cuestionamientos de investigadoras feministas hacia el desarrollo de la ciencia tradicional, la cual ha sido, por antonomasia, un terreno en el cual el machismo, el sexismo, el clasismo, el racismo y la heteronorma son parte de la mayoría de los elementos que conforman las ciencias, tanto exactas como sociales. Esto parte desde la nula investigación enfocada en problemáticas que pudiesen afectar la vida de las mujeres y otras minorías, además de que en muchas oportunidades la ciencia ha definido al hombre (blanco y heterosexual) como el único sujeto de estudio y que, además, gran parte del universo académico está compuesto por hombres blancos, anulando así otra voces y perspectivas que pudiesen enriquecer los cuestionamientos científicas y sociales.

Como contra respuesta a esto surgen una serie de movimientos feministas que van a buscar conquistar espacios, hasta hace algunos años, relegados solo a lo masculino. Aquí nacen una serie de investigadoras que ponen en la palestra investigaciones enfocadas al género y que cuestionan la construcción de metarrelatos dados por las ciencias que presuponían que todo lo dicho era la única realidad, mal catalogada, como válida o verdadera.

Lo que se busca hacer es criticar, cuestionar y disputar las lógicas bajo las cuales se construye el conocimiento, tomando en consideración las subjetividades que estos involucran, entendiendo así que muchas de las verdades implantadas por la ciencia no son sino una interpretación o punto de vista bajo el cual se lee o entiende una realidad particular.

En concordancia con lo anterior, la IACF va a poner especial atención en todo el proceso investigativo, dejando en claro que la responsabilidad moral es trascendental para que una investigación pueda catalogarse como feminista. Con atención en todos los procesos entendemos que se parte desde la conformación del equipo de trabajo, del cómo se llevan a cabo las temáticas a trabajar, la manera en que estas se abordan, cómo se manejan las lógicas de poder dentro del proceso, etc.

La situación investigada y las técnicas utilizadas son elementos importantes y no neutrales en cualquier investigación, pero el elemento diferencial de la investigación activista feminista viene a ser la atención hacia todo el proceso de investigación y no sólo hacia unas fases de ello. (*Biglia, 2012*)

Pero ¿por qué una investigación de carácter feminista?, pues porque al entender que la construcción de conocimientos está indiscutidamente permeada por una serie de subjetividades dadas por quienes investigan y los contextos en que estas o estos se inscriben, el feminismo llega a ser una acción política que entrega una serie de herramientas que contribuyen a generar análisis más profundos en cuanto a una serie de problemáticas sociales que nos aquejan como sociedad, en nuestro caso, el sexismo dentro de los reglamentos internos (manuales de convencida) de los establecimientos educacionales.

El feminismo con todas sus vertientes es una de las corrientes críticas que más reflexión y debate aporta para pensar y poner en práctica otras formas de (re)conocer, más horizontales, ética y políticamente más responsables y con mayor orientación hacia la transformación social. (*Mendia, y otros, 2014*)

Es importante entender que cuando nos referimos a política lo entendemos como un proceso más amplio que el de las políticas institucionales, definido por Margot Pujal (2003) “se quiere apelar a una noción de política que traspase la idea de lo organizado, de lo ideológico y de lo racional, para extenderla al espacio de lo cotidiano, de la interacción dialógica con los otros, y de la acción” (en Biglia, 2012, pág. 215).

Particularmente, la Investigación Acción Feminista, no quiere inscribirse como un dogma investigativo, es más, se desenmarca de esta idea y entrega libertades a las y los investigadores que quieren realizar investigaciones bajo esta propuesta para que puedan adecuarla en base a los requerimientos de cada trabajo.

Por esta misma razón tiene un valor solo *hic et nunc*²⁰ y no quiere normativizarse en otra nueva forma de jaula metodológica, sino constituirse como posible punto de partida o de tránsito para otras investigadoras que, si quieren, la pueden adaptar a la situación en la que están interactuando así como a las

²⁰ Loc. Latina: “aquí y ahora”

peculiaridades de las subjetividades que se mueven en él, incluida la técnica de investigación. (Biglia, 2012)

Los supuestos básicos que identifican una IACF, según lo planteado por Biglia son los siguientes:

1. Compromiso para el cambio social: la investigación debe tener una intención explícita de ser parte de un proceso para el cambio social en contra de las discriminaciones y/o los abusos de poder. Dicho supuesto es compartido por las prácticas de investigación acción.

2. Ruptura de la dicotomía público/privado: los cambios y conocimientos adquiridos a lo largo de la investigación deben llegar a formar parte también de las reflexiones personales y privadas de los y las investigadoras, entendiendo que aquello contribuye a que dichos cambios no sean solo cambios superficiales.

...hay que ir más allá de esta supuesta antinomia y tener en cuenta del deseo, así como ejercer nuestras tareas críticas en el continuo entre el espacio más social y el más personal de nosotras como investigadoras pero también de las subjetividades con las que interaccionamos. (Biglia, 2012, pág. 216)

3. Relación de interdependencia entre teoría y práctica: dichos elementos no deben ser entendidos como categorías separadas. La teoría se modifica en la práctica, y a su vez, la práctica puede venir influenciada de la teoría, es un proceso simbiótico, donde ningún elemento es más que el otro. Además, dicho planteamiento quiere posicionarse en contra de la idea de que la teoría se produce solo a nivel del lenguaje y la práctica no puede ser discursiva: “La investigación feminista es una praxis, una teoría que conecta experiencia y acción” (Burman, 1994, en Biglia, 2012, pág. 217)

4. Reconocimiento de la perspectiva situada: según lo que plantea Haraway (1995), no solo es importante dejar en claro desde dónde se mira, sino que hay que explicitarlo, de tal forma que quienes interactúan con la investigación pueden comprender y criticar el análisis desarrollado.

Cuando un tema es altamente controvertido y toda cuestión –sobre el sexo lo es-, una no puede confiar en que dirá la verdad. Una no puede mas que darles a sus oyentes la posibilidad de sacar sus propias conclusiones mientras observan las

limitaciones, los prejuicios y las peculiaridades de la conferenciante. (Wolf, 2003 en Biglia, 2012, pág. 217)

5. Asunción de responsabilidades: es determinante considerar el reconocimiento de la propia a-neutralidad y las propias responsabilidades con relación a posibles usos de los datos y logros que se puedan hacer, así como de todo el proceso. Es imperioso delimitar criterios éticos a considerar durante todos los momentos de la investigación, desde su diseño hasta su publicación y difusión, considerando obviamente, el respeto y el cuidado de las otras subjetividades.

6. “La valoración y el respeto de la agencia de todas las subjetividades que están implicadas, explícita o implícitamente, en el proceso de investigación”. (Biglia, 2012)

7. La puesta en juego de las dinámicas de poder que intervienen en el proceso: esto referido a la posibilidad de jerarquías dentro del proceso investigativo, en este tipo de investigaciones es necesario poner en constante reflexión las lógicas de poder percibidas a lo largo del proceso investigativo.

8. Una continua abertura a ser modificadas y modificado por el proceso en curso.

Partimos de la idea que es dentro de la ecuación espacio-tiempo, del contexto particular y situado, donde surge la posibilidad de comprender su dinámica y que para performar la transformación social es necesario tener en cuenta el microcontexto continuamente, a diferencia de pensar sobre la transformación porque entonces el espacio-tiempo actual no es tan importante (Pujal, 2003 en *Biglia, 2012, pág. 218*)

9. Reflexividad/Autocrítica/Difracción: la reflexividad, según lo descrito por la autora, es básica en todos los trabajos cualitativos, feministas y críticos. Esto consiste en poner en duda y problematizar lo que estamos haciendo, no para perfeccionarlo sino para evidenciar sus características y limitaciones. Además, aquello es indispensable para seguir abiertas al cambio.

10. Saberes colectivos/lógicas no propietarias:

Porque las obras maestras no son conocimientos singulares y solitarios; son el resultado de muchos años de pensar en común, de pensar por el cuerpo de la

gente, de modo que la experiencia de las masas está detrás de la voz singular” (Wolf, 2003:97). Esta teoría se pone en práctica en la creación del conocimiento que, gracias a las enseñanzas feministas (Burman, 1994) se concretiza a partir de la experiencia en contra de obsoletas definiciones de objetividad. (Biglia, 2012, pág. 219)

Como el desarrollo de los saberes es colectivo, los conocimientos no pueden estar amarrados a lógicas propietarias del *copyright*, las cuales responden a la lógica capitalista de apropiación/especulación. Para llevar esta idea a la práctica, se recomienda publicar con la licencia *creative commons*, la cual reconoce la autoría de las obras permitiendo su reproducción (sin fines de lucro). Devolviendo de esta manera, los conocimientos a las colectividades.

11. Redefinición de los procesos de validación del conocimiento: se hace pertinente pensar colectivamente en nuevas formas de validación del conocimiento para permitir que aquello no quede en manos de las instituciones, pero sin olvidar la rigurosidad de las prácticas de objetividad feminista.

Luego de terminada la revisión de los pilares de esta propuesta de investigación y entendiendo que es una propuesta reciente y aún se encuentra en construcción, para complementar su entendimiento la autora presenta las diferencias entre esta técnica y la de la investigación acción (IA), ya que es la que más se le acerca.

a) La IA hace hincapié en la acción para el cambio social, lo cual debe ir más allá de la investigación en sí. Por otra parte, la IACF “se encuentra inscrita la idea de que estimular la generación de procesos auto reflexivos de un colectivo social, es ya de por sí un proceso de cambio” (Biglia, 2012, pág. 221). Dicha reflexión no debe ser intervenida por las investigadoras, son las comunidades quienes deben ser conscientes y asimilar esos procesos, la investigación es el medio por el cual dichas comunidades llegan a cuestionarse problemáticas que deben ser reflexionadas para generar cambios.

b) La IA necesita de la colaboración directa entre investigadora y colectividad y, por lo tanto, se puede aplicar solo en contextos en los cuales esta última tenga los conocimientos suficientes para hacerse partícipe de estos procesos. Por otro lado, los planteamientos de la

IACF son más flexibles y hay posibilidades de que sean reinscritos, siendo utilizados en contextos en los que la práctica comunitaria no sea preferente.

c) Varios trabajos desarrollados a través de la IA, y particularmente de la IAP (Investigación Acción Participativa), se realizan dentro de una colectividad concienciada, que no está presente en un estado anterior al desarrollo del proceso de investigación, y por tanto esta es creada mediante dicho proceso a partir de las técnicas de investigación que se realizan en la comunidad. Aquella manera de percibir el proceso investigativo sigue manteniendo lógicas patriarcales. “De hecho los colectivos minorizados siguen siendo identificados como grupos que no tienen conciencia de lo que les está pasando y que deben de ser ayudados a darse cuenta de ello” (Biglia, 2012, pág. 223).

Por su parte, la IACF:

(...) intenta ir en esta dirección sin caer en el inmovilismo reivindicando que las investigadoras, en cuanto miembros de esta sociedad, tienen derecho a realizar investigaciones para el cambio social aún sobre aquellas temáticas respecto a las cuales las subjetividades más afectadas no crean en la necesidad de un cambio, ya que las investigadoras son parte integrante del sistema y pueden asumir la decisión política de hacer una investigación. Obviamente, en este caso, se debe ir con un cuidado aún mayor no hablando nunca en nombre de otras, sino partiendo de un trabajo difractivo y de autocrítica, en contra de una situación cuyo silencio contribuiría a mantener. (Biglia, 2012, pág. 224)

Dicho proceso, conlleva una nueva concepción en torno a las posibilidades/poderes dentro de la investigación. Mientras la investigación clásica ve el poder en la imagen de la investigadora, la IA lo sitúa en las comunidades, siendo la investigadora una facilitadora de los procesos. Por su parte, la IACF “parte de la idea de que el poder deba ser siempre problematizado, nunca negado y pueda ser asumido por todas las actrices en juego” (Biglia, 2012, pág. 224).

En conclusión, podemos decir que el pilar más importante dentro de nuestra investigación tiene que ver con la responsabilidad de llevar a cabo un trabajo enfocado a analizar una problemática que, siendo visibilizada, puede generar cambios significativos en

torno a la manera en que vamos a comprender la escuela, más allá de la forma en que se lleva el proceso en términos técnicos, es la responsabilidad con el fondo que implica nuestra investigación. Como ya es posible de ver a través del enfoque que se asigna con este tipo de investigación, no creemos ser dueñas o dueños de una realidad, entendemos que todo conocimiento, como dice Haraway, se debe a implicancias contextuales y por tanto se constituyen como saberes que pueden y deben seguir complementándose con otros en torno a las comunidades que conviven bajo esta realidad.

Hacer investigación feminista, desde mi punto de vista, implica abrirse a las críticas constructivas, no es intentar crear nuevas escuelas sino aprender colectivamente y hacer que nuestras formas de investigar sean más refinadas y complejas porque estén tejidas con más manos. (*Biglia, 2012, pág. 226*)

3. Análisis del discurso

De manera amplia, la concepción de discurso es confundida con otros términos cercanos en el ámbito de la lingüística: texto, debate, exposición, diálogo, entre otras. Sin embargo, el discurso debe ser entendido en su dimensión social, más compleja y completa que las definiciones que se remiten puramente a la lingüística y gramática:

Al unir el lenguaje (en su sentido amplio, que incluye toda gestión de símbolos más allá de las palabras) con la vida en sociedad, obtenemos los discursos. Éstos constituyen unidades con significado completo. Un discurso es más que una colección de frases. Incluye, como veremos, ideología, cultura, contexto complejo. Los discursos son compendios que transmiten significados y proponen comportamientos sobre asuntos que pueden ser muy específicos o muy generales. (*Manzano, 2005*)

Desde esta concepción, un discurso puede ser desde un breve escrito, un grafiti, un libro, las leyes o las películas. En la medida que un conjunto intencionado de símbolos (sean estos lingüísticos -texto-, icónicos, sonoros o visuales) ingresan en interacción con individuos de la sociedad, entrando en juego el contexto de enunciación y las condiciones que posibilitan el decir y el interpretar (Azpiazu Carballo, 2014), esta producción se constituye como discurso y desde esta perspectiva, su campo de análisis nos brinda múltiples oportunidades y desafíos:

Hoy en día, el análisis del discurso se encuentra en plena fase de expansión. No existe un paradigma dominante. Se trata de un campo de estudio que sigue cobrando forma con rapidez y que se aplica a todo tipo de contextos. Si bien coexiste una perspectiva muy lingüística, que pretende un análisis aséptico de los discursos, es muy habitual que los analistas se conciben como agentes de cambio, es decir, como personas que tienen la responsabilidad de denunciar los efectos de los discursos, de hacer explícitos sus componentes, de dar a conocer cómo nuestra construcción de la realidad está fuertemente mediatizada por los discursos que recibimos y habitualmente mantenemos y repetimos (*van Dijk, El análisis crítico del discurso, 1999*). Los discursos constituyen tal vez la herramienta más persuasiva para conseguir modelar actitudes, es decir, formas de pensar, sentir y actuar. Teniendo el poder de dar forma y transmitir los discursos, se posee también la oportunidad de construir realidad. (*Manzano, 2005*)

Tal como se esboza en el párrafo anterior, no existe un paradigma predominante que delimite la acción del análisis del discurso, no obstante, la corriente crítica de análisis ha sido ampliamente desarrollada por especialistas y, a continuación, se explica su pertinencia para esta investigación.

Esta propuesta de análisis se caracteriza por un análisis comprometido en contra de los discursos hegemónicos de circulación social, particularmente, buscando contribuir de manera efectiva a la resistencia de la desigualdad social en todas sus formas (Manzano, 2005). En esta línea, Teun van Dijk propone que el enfoque crítico de análisis del discurso caracteriza más bien a los académicos que a los métodos que estos ocupan:

(...) los académicos de los ECD y su investigación están sociopolíticamente comprometidos con la igualdad y justicia sociales. Están particularmente interesados en la (re)producción discursiva del abuso de poder y la resistencia a dicha dominación. Sus objetivos, teorías, métodos, datos y otras prácticas académicas son elegidos como contribuciones académicas a tal resistencia. (1999)

En esta línea, el enfoque crítico presupone un compromiso ético de las investigadoras e investigadores en contra de determinadas formas de discurso, pues estas transgreden los derechos humanos o sociales de determinado grupo social. Así, discursos racistas o sexistas

cobran importancia para el enfoque crítico en tanto quebrantan las normas de igualdad de género y justicia étnica (van Dijk, 2016).

Con una metodología aún más comprometida, hacemos mención al Análisis crítico del discurso con perspectiva feminista. Esta perspectiva, compartiendo principios con el análisis crítico a secas, encuentra su valor propio al proponer que su interés no estará limitado en el “objeto de estudio”, sino en la manera en que se genera conocimiento, es decir, el propio análisis se constituye como un nuevo discurso (Azpiazu Carballo, 2014):

(...) de la ficcionalidad y textualidad del proceso de investigación y de que cualquier acto de investigación implica una serie de opciones de autoría y estrategias (...) y que por lo tanto la investigación es en sí una construcción discursiva constitutiva de ‘construir el mundo’ (Baxter, 2004 en Azpiazu, 2015)

El análisis del discurso toma fuerza en la medida que entendemos que las palabras significan mucho más de lo que dicen de manera literal. La comunicación humana no se entiende netamente como un proceso de codificación y decodificación, puesto que los discursos no son completamente transparentes, tal como plantea Santander “los signos no son inocentes, que la connotación va con la denotación, que el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta” (2011, pág. 208); pudiendo establecerse tres máximas:

- El contenido de un texto, aquello que está en la superficie de la estructura textual, en ocasiones, puede resultar confuso: se pueden ocupar recursos lingüísticos iguales para propósitos comunicativos antagónicos;
- en ocasiones lo dicho puede resultar secundario: el género discursivo puede primar por sobre el contenido del mismo discurso y, finalmente,
- el lenguaje puede ser distorsionador, es decir, cuando el lenguaje intencionadamente busca plasmar ideas sobre el mundo (Santadner, 2011, pág. 211)

A esta opacidad del discurso, se suma otra consideración importante que justifica y hace necesario su análisis: entender el discurso como práctica social, es decir, lo que nos permiten hacer en la sociedad y, por lo tanto, su análisis es también un análisis de la sociedad (Santadner, 2011, pág. 210).

Sin desmedro de lo anterior, es imperante dejar manifiesto de que no existe un método o técnica unívoca para realizar análisis de los discursos, “lo que existe son muchas propuestas de análisis de diversos autores frente a diferentes problemáticas y motivaciones” (Santadner, 2011, pág. 215). Cuando nos enfrentamos al proceso de análisis, no existe una técnica de manual y esto estará dado, primero, por la multiplicidad de formas discursivas que podemos encontrar; debido a esto, lo que es relevante en un texto, puede ser completamente irrelevante en otro, por lo tanto, la interrogante de ¿qué se busca en el texto? solo se responderá en línea con los objetivos propuestos por cada investigación. Del corpus teórico que debe anteceder al análisis, dependerá el lente con que se mire el discurso:

En los corpus podemos encontrar mucha información, sin embargo, para no perdernos, para discriminar entre aquello que interesa y aquello que no interesa (aunque llame la atención), para dirigir la mirada adecuadamente, siempre es aconsejable preguntarse una y otra vez, sobre todo cuando surgen dudas, ¿qué busco en el texto? y para la correcta respuesta se debe recurrir a la problematización inicial y a la pregunta de investigación que motiva mi interés. (Santadner, 2011, pág. 216)

Con todo, pareciera haber concordancia en que, al menos, existen ciertos niveles de análisis que deben ser enfrentadas en el análisis del discurso: la categoría conceptual, discursiva, lingüística/semiótica y gramatical.

La primera de ellas será delimitada por los conceptos teóricos claves dados en el marco de la investigación y el problema planteado:

Usamos como categorías conceptuales ya que identificamos en ellos una dimensión operativa, que es la que nos sirve para iluminar teóricamente el objeto de estudio. Podemos suponer que buscamos algún rasgo de su expresión en los textos, es decir, no se pueden concebir como conceptos aislados del análisis, sino justamente como categorías que se expresan en el corpus. (Santadner, 2011, págs. 217-218)

La categoría discursiva estará dada por la materialización en el discurso de nuestro campo teórico. “Las categorías sirven para enfrentarnos a los textos y buscar su manifestación

en los mismos, por ejemplo, nociones como las de polifonía, interdiscurso, formación discursiva, orden del discurso, géneros discursivos” (Santadner, 2011, pág. 218), entre otras.

Dentro del nivel discursivo, la categoría lingüística/semiótica es el análisis propiamente tal del signo, ya sea lingüístico o semiótico y, por último, la categoría gramatical está dada por las normas de la lengua y las diferentes modalidades que pueda adquirir dentro del discurso.

En conclusión, podemos comprender el análisis del discurso como un enfoque que busca develar el sentido profundo de los discursos, más allá de la superficialidad que se encuentra en el tejido textual, el análisis del discurso busca ahondar en lo que no está dicho de manera explícita, pero que, sin embargo, es parte del sentido e intención del texto.

Como ya hemos revisado, los análisis se pueden desarrollar en varios niveles y aun cuando no existe un único modelo para analizar sí nos encontramos con enfoques que nos permiten, en algún grado, ajustar la lupa con que se mirarán los textos. Reiteremos que el qué busco en un texto estará dado por las problemáticas y objetivos planteados por las investigadoras e investigadores y cuánto se ahonda en aquello que se busca, dependerá del enfoque.

En esta línea, nuestra investigación encuentra su sustento en el análisis crítico del discurso con perspectiva feminista; en tanto, por una parte, la materia de análisis (a saber, sexismo en los manuales de convivencia) se circunscribe desde una perspectiva de género y, por otra, por el compromiso de las investigadoras e investigadores de aportar conocimiento para generar cambios en pos de la justicia social, partiendo de la autorreflexión y la investigación colectiva para contribuir y aportar a generar cambios en la escuela.

4. Análisis por categorías

El siguiente análisis, integrando todos los lineamientos antes descritos, buscará responder de una manera más sistematizada al objetivo de investigación, sin desprenderse del sentido de esta investigación.

Para comprender de mejor manera esta técnica de investigación es importante situarnos desde la comprensión del análisis de contenido, lo cual se vincula directamente con lo dicho en torno a los análisis críticos del discurso, los cuales plantean como base que los estudios textuales deben ir más allá de lo dicho explícitamente:

El análisis de contenido es parte de los análisis textuales. En este sentido se indica que el contenido de un texto no estaría en el mismo texto, sino que en un plano distinto en relación con el cual el texto se define, y así revela su sentido. (Díaz y Navarro, 1995 en Echeverría, 2005)

Con base en aquello, los elementos que logren extraerse serán comprendidos como “sentidos manifiestos que son interrogados para de-construirlos (respecto de la interpretación), y para someterlos a la aplicación de una estructura unitaria (analítica) que permite distinguir sus componentes (respecto de la síntesis).” (Echeverría, 2005)

Es entonces que el trabajo se compondrá a analizar e interpretar lo que entrega el texto en conjunto con las subjetividades que pueden nacer de este y de su propia interpretación, para luego formar un nuevo texto (los resultados y conclusiones) en los cuales la o el investigador se hace responsable de su participación y rol de (co)constructor(a).

Además de esto, el análisis por categorías, en concordancia con lo dicho sobre las investigaciones cualitativas, tienen un rasgo de flexibilidad y apertura, y aquello será fundamental para comprender que el proceso de análisis puede tender a la generación de nuevos conceptos que no se tenían pensados desde un principio.

Entonces, para trabajar con el texto se deben generar unidades básicas y menores como punto de inicio. Las unidades básicas serán las citas, las cuales equivaldrán al nivel empírico de la investigación. Luego de las citas, los tópicos serán agrupaciones de citas, las cuales deben tener un sentido o idea en común, “pero con un nivel de globalidad y abstracción menor que las categorías” (Echeverría, 2005). Finalmente, las categorías se entenderán como las grandes agrupaciones conceptuales, las cuales darán cuenta del problema de investigación, en base a lo delimitado en esta misma.

Para efectos de este trabajo se decidió realizar un análisis con categorías a priori, las cuales estarán previamente delimitadas debido a que el objetivo al que apunta la investigación permite establecer cierta especificidad con respecto a qué estamos buscando, y aquello será entregado por el marco teórico/conceptual. Además de esto, debido al carácter flexible de cualquier investigación cualitativa, existe la posibilidad de que se generen nuevas categorías (categorías emergentes) cuando se esté realizando el análisis de los textos seleccionados.

Cuando existan citas atinentes al problema, pero que no "quepan" dentro de ninguna de las categorías definidas a priori, deberán trabajarse -para esos fragmentos- con la construcción de categorías emergentes; es decir categorías que se construyen a partir de lo que se recoge en el análisis y no de definiciones anteriores. (*Echeverría, 2005*)

Referente a los tópicos dentro de las categorías, estos serán contruidos en base a lo que se logre extraer del análisis, por tanto, también serán nominados como emergentes, ya que no habrá ningún tópico previamente definido, para así no quitar libertad y flexibilidad al proceso investigativo.

Finalmente, los resultados y conclusiones serán una interpretación crítica de lo entregado por las categorías, a fin de generar un nuevo discurso sustentado por la investigación.

5. Instrumento de análisis

Como ya se logra esbozar a partir del marco metodológico, el instrumento de análisis dentro de nuestra investigación se ceñirá en torno a la construcción de categorías predefinidas de acuerdo con lo estipulado a lo largo del marco teórico en base a lo que entenderemos por sexismo. Toda categoría será previamente definida a fin de que exista claridad y rigurosidad con respecto a aquello. La guía para realizar dicha labor serán los objetivos específicos de la investigación, los cuales denotan una focalización clara del objetivo general.

Dichas categorías estarán compuestas por una serie de citas extraídas de los 3 manuales de convivencia a analizar. Dentro de estas categorías predefinidas, con posibilidad de que emerjan nuevas, se conformarán tópicos que aúnen sentidos en torno a un análisis más acabado, basados en la interpretación de lo encontrado a través de las citas. Los nombres de cada tópico estarán delimitados por la información que puedan contener las citas.

Luego de conformados y denominados los tópicos, se hace una descripción que sintetizará los contenidos integrados en cada apartado. A continuación de la descripción se ponen ejemplos de citas textuales que fundamenten la síntesis del tópico.

Finalmente se integrarán las distintas descripciones en un texto que logre dar respuesta a la pregunta sobre los significados insertos en cada categoría.

En el caso de las categorías emergentes estas serán construidas en base a los tópicos que puedan aparecer y que sean posibles de entrelazar para asignarle sentido a esta nueva categoría, luego de eso se le asigna un nombre.

Para ayudar a la comprensión del análisis desarrollado en la investigación, se presentará el esquema matriz de categorías y tópicos (Echeverría, 2005), con el fin de propiciar una visión global que ayude a la lectura fragmentada. Luego del esquema se presentarán los resultados del análisis en la siguiente lógica.

5.1. Modelo de Instrumento

Resultados del análisis

CATEGORÍA 1: DENOMINACIÓN Síntesis de la categoría Tópico: denominación Descripción del tópico "citas textuales" Tópico: denominación Descripción del tópico "citas textuales"
CATEGORÍA 2: DENOMINACIÓN Síntesis de la categoría Primeros esbozos interpretativos Tópico: denominación Descripción del tópico "citas textuales" Tópico: denominación Descripción del tópico "citas textuales" Lo mismo con todas las categorías
INTEGRACIÓN FINAL: Se agregan las ideas que integran el análisis presentado y que sugieren las primeras comprensiones de los hallazgos.
EN ANEXOS: Se incluyen los pasos anteriores al producto final que se muestra en los resultados. Sumado a esto el listado total de citas seleccionadas agrupadas por tópico.

Tabla basada en las especificaciones hechas por Genoveva Echeverría en su texto Análisis cualitativo por categorías (2005).

Capítulo V

“Resultados”

Resultados por Categoría

Categoría 1: Lenguaje androcéntrico

El lenguaje androcéntrico se entiende como el uso casi exclusivo del masculino para designar colectivos de personas que incluyen individuos de ambos géneros. Un ejemplo concreto es la utilización generalizada del masculino “alumnos” para referirse al colectivo donde hay niños y niñas.

Tópico 1: Los derechos y deberes del hombre

Los derechos y deberes de la comunidad se expresan solo en masculino, excluyendo a la mujer como sujeto de derechos y deberes.

A lo largo de la revisión de los manuales de convivencia estudiados, fue posible evidenciar que el lenguaje androcéntrico se veía retratado en diversos aspectos, y uno de ellos dista relación con la manera en cómo se expresan los derechos y deberes de las personas integrantes de la comunidad educativa.

Se presentarán casos puntuales individualizando cada manual cuando el ejemplo represente una situación particular de cada establecimiento; como también casos que se presentan de manera similar en los tres manuales analizados, particularizando y a la vez comparando las situaciones y ejemplos encontrados en cada instrumento.

Tanto en el manual de convivencia del Liceo Experimental Manuel de Salas (en adelante LMS), del Liceo N°1 Javiera Carrera (en adelante L1) y del Instituto Nacional José Miguel Carrera (en adelante IN) se pudo constatar que en los apartados referidos a describir los derechos y deberes de quienes conforman los establecimientos, se recurría a la exclusividad del masculino en varias expresiones.

Uno de los elementos que resaltan de aquel aspecto, se evidencia dentro del texto del, el cual, a pesar de declarar que todas sus estudiantes son mujeres, utilizan el masculino en varias expresiones referidas a los derechos de la comunidad estudiantil: “elegir representantes y ser **elegido/a** como representante de sus pares. (...) **ser evaluados y promovidos** de acuerdo a un sistema objetivo y transparente.” (pág. 7), “La alumna, padre, madre y/o apoderado deben conocer los hechos y las sanciones correspondientes a las faltas. **Tienen derecho, así mismo,**

a **ser escuchados** y dar propia versión de los hechos.” (pág. 21). Además de mantener dicha lógica cuando se trata de los derechos y deberes del resto de las y los integrantes que conforman la comunidad educativa: “**Los apoderados tienen derecho** a tener 3 representantes ante el Consejo Escolar” (pág. 21), “**Los asistentes de la educación tienen derecho** a pertenecer libremente en las asociaciones gremiales (...) **Los asistentes de la Educación** serán convocados a participar de los Consejos Generales para **ser informados y/o consultados. Los asistentes tienen derecho** a elegir 3 representantes (...)” (pág. 21).

Por su parte, el LMS, que se declara mixto en todos sus estamentos también cae en estas formas de expresión, tanto para referirse al colectivo estudiantes: “De la misma forma, **los estudiantes tienen el derecho** de participar libremente de la vida: cultural, deportiva y recreacional del LMS.” (pág. 8), “**Ser aceptado** como persona, sin discriminación de ninguna naturaleza” (pág. 12), “**Ser reconocido, valorado y estimulado** por las conductas positivas logradas en su desempeño escolar, social y/o emocional” (pág. 13); como para las y los demás integrantes del establecimiento: “También **los padres y apoderados tienen el derecho** de ser **escuchados** y aportar al proceso de desarrollo educativo de sus hijos/as.” (pág. 8), (Derechos del personal docente) “**Ser escuchados** por su superior inmediato.” (pág. 17) y (Derechos del personal no docente y administrativo), “**Ser tratados** con respeto por cada uno de los miembros de la comunidad educativa” (pág. 17).

Finalmente, el IN, en el cual podría entenderse que se haga referencia al estudiantado como masculino, debido a que la institución establece que educa solo a hombres, el androcentrismo en el lenguaje vuelve a evidenciarse cuando se refieren a las otras actrices y actores de la comunidad: “En este manual se **establecen los derechos y deberes de cada actor escolar** (estudiantes, docentes, directivos, asistentes de la educación y apoderadas/os).” (pág. 2), “**Derechos de los actores escolares**” (pág. 4). (Derechos de directivos) “h) **Derecho a ser consultado** en la selección de las y los docentes del establecimiento.” (pág. 6), “**Derechos de los docentes Técnicos**” (pág. 7)

Este fenómeno logra retratar cómo el sexismo se presenta al momento de utilizar el lenguaje, visibilizando a un solo sexo (masculino) y relegando al sexo femenino a la omisión y, por tanto, de manera particular en este tópico, situando solo al hombre como un sujeto

garante de derechos, quien se convierte en el único actor que es explícitamente respetado, valorado, escuchado, etc.

Lo anteriormente descrito no es algo nuevo, ya con las primeras declaraciones de derechos a lo largo de la historia: La Declaración de los Derechos de Virginia, en el contexto de la Independencia de Estados Unidos (1776) y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, en la revolución francesa (1789), se deja en claro que estos pertenecen de manera única a los hombres y ciudadanos²¹, y por tanto las mujeres son totalmente invisibilizadas y excluidas, es más, Olympe de Gouges²², de las primeras feministas registradas en la historia occidental, como contra respuesta a esto, promulga la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana, parafraseando el texto fundamental de la Revolución y exponiendo la necesidad de emancipación de las mujeres con respecto a la igualdad de derechos de estas con los hombres, tanto en la esfera privada como pública, algo que no fue muy bien recibido por sus compañeros de Revolución, quienes finalmente la llevaron a la guillotina.

Con base en lo visto dentro de los manuales de convivencia, y aunque alejadas de la realidad que se vivió en la época antes mencionada, se sigue manteniendo una manera de expresar los derechos y deberes de las personas, de manera tal que se excluye cualquier individuo que no corresponde al sexo masculino, y por tanto la invisibilización de quienes no respondan a este sexo se sigue perpetuando.

Este tópico es clave para comprender cómo el androcentrismo en el lenguaje puede ser transversal con respecto a la manera en cómo leemos nuestra realidad, ya que los derechos de las mujeres han sido durante décadas vulnerados o puestos por debajo de los intereses del hombre, y que dentro de los manuales de convivencia se pueda evidenciar de manera tan clara, sitúa a niñas y jóvenes por debajo de sus compañeros, invisibilizándolas y relegándolas a una categoría inferior cuando de derecho se trata, perpetuando así el sexismo dentro de la escuela.

²¹ La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano se promulgan después de la Revolución Francesa en 1789, convirtiéndose en el texto fundamental de la Revolución. En este documento se explicita que “Tales derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.” (recuperado en: https://www.conseilconstitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf el 12-01-2019)

²² (Montauban, 1748-París, 1793). Prolífica escritora política, se manifestó claramente contra la represión jacobina y contra Robespierre y Marat. Acusada de ser una realista reaccionaria fue guillotinado en 1793. Sin embargo, las obras de Olimpia de Gouges fueron a la vez profundamente feministas y revolucionarias. (recuperado en: <http://feministasconstitucional.org/portfolio-items/sobre-la-declaracion-de-los-derechos-de-la-mujer-y-de-la-ciudadana/> el 12-01-2019)

Tópico 2: Uso del masculino sobre el femenino cuando se habla de estudiantes

Considerando que la composición del estudiantado es de naturaleza mixta, se observa el uso del masculino “estudiantes” o sus sinónimos para referirse al colectivo que reúne tanto mujeres como hombres.

Tópico 3: Uso del masculino sobre el femenino cuando se habla de profesoras y profesores

Considerando que la composición mixta del profesorado, se observa el uso del masculino “profesores” o sus sinónimos para referirse al colectivo que reúne tanto mujeres como hombres.

Tópico 4: Uso masculino sobre el femenino cuando se habla de apoderadas y apoderados

Considerando que la composición mixta del colectivo de apoderadas y apoderados, se observa el uso del masculino “apoderados” para referirse al colectivo que reúne tanto mujeres como hombres.

Tópico 5: Uso del masculino sobre el femenino cuando se habla de funcionarias y funcionarios

Considerando que la composición mixta del colectivo de funcionarias y funcionarios, se observa el uso del masculino “funcionarios” para referirse al colectivo que reúne tanto mujeres como hombres.

Tópico 6: Uso del masculino sobre el femenino en otras nominaciones

Considerando la composición mixta y diversa de la comunidad escolar, se observa el uso del masculino para referirse a colectivos que reúne tanto a hombres como mujeres.

Tal como ya hemos definido a lo largo de esta investigación, entendemos, en un amplio sentido, el lenguaje androcéntrico como ‘el uso casi exclusivo del género masculino para designar colectivos de personas que incluyen a individuos de ambos sexos’. Un ejemplo

concreto es la utilización generalizada del masculino “alumnos” o (el/los) “estudiantes” para referirse al colectivo donde hay niñas y niños.

La relación entre sexismo y lenguaje androcéntrico se da por la invisibilización y negación de todas las integrantes femeninas de los diversos colectivos, imponiendo (desde el lenguaje) la imagen de que solo hay presencia de hombres en estos grupos. Durante la revisión, hemos evidenciado la utilización de lenguaje androcéntrico como una práctica recurrente de manera transversal en los tres manuales; por lo tanto, a continuación, se presentarán fragmentos y citas de cada manual para poder visibilizar esta práctica.

La primera designación a analizar es la del estudiantado. En este caso, nos encontramos con tres realidades particulares en cada establecimiento educacional y, consecuentemente, en cada instrumento analizado. Así, el estudiantado del L1 estaría conformado solo por mujeres (según lo estipulado en el propio manual de convivencia); el del LMS tanto por mujeres como hombres y, por último, el del IN solo por hombres.

Respecto al L1, resulta necesario destacar que a pesar que el propio reglamento consigna que su estudiantado está conformado solo por mujeres, aparecen reiteradas alusiones a el o los estudiantes (o sinónimos): “Los padres o apoderados deberán manifestar por escrito, en el momento de matricular a **sus hijos o pupilos**, si desean o no la enseñanza de religión (...)” (pág. 17).

Aun cuando esta situación no es generalizada a lo largo del texto, sí es posible apreciar más ejemplos como estos: “Existiendo en el centro educacional relaciones sociales de carácter asimétricas y siendo los adultos garantes de los derechos de **los estudiantes**, quedan prohibidas las relaciones afectivas y/o sexuales” (pág. 34).

En este caso particular, resulta inquietante que se hable de “los estudiantes” cuando se busca establecer la prohibición de relaciones asimétricas dentro del establecimiento con lo cual, estarían prohibidas las relaciones entre el personal adulto del establecimiento y las estudiantes.

Partiendo de la base de lo declarado en la misma misión de este manual: “Formar mujeres íntegras, capaces de ingresar a la educación superior, enfrentando una sociedad en

constante cambio.” (pág. 4) la utilización de el o los estudiantes, o pupilo se constituye como una inconsistencia dentro de este documento. A partir de lo expuesto, podemos aventurarnos a inferir que estos casos obedecen más bien a desprolijidades y descuidos en la redacción, puesto que no se observa una tendencia marcada a utilizar el masculino.

En lo referido al LMS, la situación es considerablemente distinta debido a la composición mixta (mujeres y hombres) de su estudiantado; por lo tanto, aquí la generalización en masculino del estudiantado implica, necesariamente, la invisibilización de las estudiantes que lo conforman. Esta situación lo podemos observar en los siguientes fragmentos: (Deberes del personal docente) “Acompañar el proceso formativo académico y socio-emocional de **los estudiantes**” (pág. 22), “Obviamente será aplicado tomando en cuenta la etapa de desarrollo **del estudiante**, sus diferencias en torno a género, religión, origen geográfico y otras particularidades (...)” (pág. 43), (Faltas leves) “Mediación reflexiva con **alumnos involucrados**, a cargo del adulto responsable ante la reiteración de la falta” (pág. 58)

Tal como vemos en estas citas, se observa una negación de las estudiantes que forman parte del estudiantado; sin embargo, aun cuando se encontraron numerosos casos, no es una tendencia dentro del manual el cual tienden a incluir tanto a las mujeres como hombres estudiantes.

En lo referido al IN, dada la composición, eminentemente, solo masculina, la utilización generalizada de el o los estudiantes no será abordada en este punto, mas sí será tema a tratar en las “Limitaciones por sexo” presentadas en la categoría cinco.

De manera transversal a los tres manuales podemos encontrar la situación que se presenta cuando se generaliza en masculino a los colectivos del profesorado, funcionarias y funcionarios, apoderadas y apoderados y otras denominaciones que son de composición mixta.

Respecto al primero (el profesorado) es una notoria tendencia en los tres instrumentos a omitir la figura femenina, profesora o profesoras, dentro de este grupo siendo reiterado el uso solo de profesor o el docente: “El reconocimiento de **profesores** y asistentes destacados se llevará a cabo de acuerdo a las políticas emanadas por la DEM (...)” (Liceo 1 Javiera Carrera, 2018, pág. 19) –En fragmento anterior, se invisibiliza a las profesoras como posible profesional destacadas limitando el reconocimiento solo a profesores–; “La comunidad

educativa del Liceo Manuel de Salas la conforman estudiantes, **profesores**, administrativos, personal no docente, padres y apoderados” (Liceo Manuel de Salas, 2018, pág. 32). –Las profesoras no son incluidas como parte de la comunidad educativa, al igual que todas las integrantes femeninas de los otros estamentos–; “24. Filmar, grabar, sacar fotografías, etc., y subirla a redes y/o medios de comunicación sin autorización **del o de los docentes** (...)” (Instituto Nacional Jose Miguel Carrera , 2017)

En relación a la denominación de apoderadas y apoderados, la situación es similar en los tres manuales: “Por ello, todos los integrantes que dan vida a nuestra comunidad (estudiantes, docentes, **apoderados** y asistentes de la educación) (...)” (Liceo 1 Javiera Carrera, 2018, pág. 5), “La comunidad educativa del Liceo Manuel de Salas la conforman estudiantes, profesores, administrativos, personal no docente, padres y **apoderados**” (pág. 32), “(...) este manual o la legislación vigente establece para que el o la estudiante y/o su **apoderado** pueda apelar a la sanción (...)” (Instituto Nacional Jose Miguel Carrera, 2017, pág. 26).

Por último, es posible dar cuenta de este mismo fenómeno (invisibilización de la mujer a través del lenguaje androcéntrico) en otras denominaciones como se observa en los siguientes fragmentos: “El aseo de las salas de clases es una de las funciones principales de **los auxiliares de servicio** del establecimiento, sin perjuicio de lo cual, su mantención y cuidado es responsabilidad de **todos los miembros de la comunidad educativa** (...)” (Liceo 1 Javiera Carrera, 2018, pág. 17); (Encargado falta grave) “**Profesor jefe, encargado de convivencia escolar y/o Jefe de Ciclo, consejo de profesores, psicólogo, orientador**, según sea el caso y frecuencia de la falta” (Liceo Manuel de Salas, 2018, pág. 59); “Este instrumento podrá ser utilizado por docentes, por **el o los profesionales** de la educación y **los asistentes** de la educación pertinentes.” (Instituto Nacional Jose Miguel Carrera, 2017, pág. 10)

Es posible apreciar, a través de las distintas denominaciones, cómo se manifiesta la invisibilización -por medio del lenguaje- femenina en grupos diversos compuestos tanto por mujeres como por hombres. Esta situación puede implicar, según el contexto particular, la negación de derechos o la no consideración como parte de la comunidad; sin embargo, para todos los efectos implica la exclusión de la mujer como parte de las comunidades educativas y de los subgrupos la conforman, aun cuando estos pudiesen estar conformados en paridad de mujeres y hombres o mayoritariamente por mujeres.

Tópico 7: El padre antes de la madre

Se evidencia una tendencia a anteponer la figura paterna ante la materna, ya sea, omitiendo las expresiones femeninas (madre/s, apoderada/s) o siempre anteponiendo el masculino cuando se presentan ambas (padre/madre; apoderado/apoderada).

En la primera categoría, “Lenguaje androcéntrico”, se observa la necesidad de plantear el tópico denominado “El padre antes de la madre”, el cual hace referencia a la disposición textual de la figura paterna de la o el estudiante por sobre la de la madre, prevaleciendo así la idea de opresión que ejerce el hombre sobre la mujer.

Dentro del manual de convivencia del L1, es posible dilucidar este fenómeno referido principalmente a instancias en que apoderadas y apoderados deben hacerse cargo del compromiso establecido tanto con el colegio como con su alumna y su accionar: “**Los padres** y apoderados se comprometerán con este reglamento de normas y convivencia y velarán por su cumplimiento (...)” (pág. 6), (Protocolo de actuación frente a casos de acoso escolar o bullying, Investigación y reparación) “c. En esta etapa será necesaria la entrevista a **padres** o apoderados de las alumnas afectadas. En caso de inasistencia a la citación de **padre** o apoderado, esta debe ser consignada en la ficha del expediente” (pág. 32).

Es así como es posible dar cuenta de la utilización del masculino “padres” para hacer referencia tanto a madres y padres, en vez de hacer uso de ambos términos, como precedentemente se ha realizado en este párrafo, es más, es viable observar que la figura de la madre no es usada con frecuencia dentro de este manual de convivencia y a pesar que gramaticalmente debería anteponerse el sustantivo madre antes que padre, las veces que este es utilizado es colocado en segundo lugar y además, posteriormente, es situado el término apoderados sin su variante apoderadas para referirse al conjunto de personas de género femenino que están a cargo de las estudiantes.

Posteriormente se puede evidenciar el mismo hecho en el Colegio Manuel de Salas: “La Institución, a través de sus equipos de ciclo, recomendará a **los padres** y apoderados que su hijo/a sea atendido por especialistas externos para recibir apoyo, si así fuera considerado pertinente” (pág. 69), “Las Autoridades, profesores y funcionarios deben informar a la Portería

de las actividades especiales, como reuniones de **padres** y apoderados, actos de celebraciones u otros” (pág. 29).

La diferencia recae al momento de plantear los títulos de los enunciados dentro del manual de convivencia, ya que contempla a la madre, o a la integrante femenina de la nominación, en todo momento, aunque vuelve a ocurrir el hecho del orden de posición del masculino por delante del femenino: (Derechos de **padres o madres** que no tienen la tuición de sus hijos/as) “1. A asociarse y a participar en las organizaciones de **padres** y apoderados” (pág. 18).

Finalmente, dentro del Manual de convivencia del IN ocurre el mismo fenómeno, lo notorio es que se intenta incluir la figura de la madre dentro de los enunciados, pero nuevamente se antepone el masculino padre o padres por delante de madre o madres: “Además, deberá ser informado y notificado a los **padres, madres y apoderados**, para lo cual se entregará una copia del mismo al momento de la matrícula” (pág. 3), “(...) deberá ser notificada por escrito al estudiante afectado y a su **padre, madre o apoderado** (...)” (pág. 32)

Por último, es observable que es el único de los manuales que intenta incluir la figura femenina dentro de las nominaciones con el uso de *slash*, aclarando que según la concepción de lenguaje inclusivo que es entregada en esta investigación, este uso no es contemplado como tal: “El establecimiento deberá Informar de inmediato a **los padres y/o apoderados/as** de la ocurrencia del accidente.” (pág. 19), “(...) solo se podrá permitir la salida para todos aquellos estudiantes que cuenten con autorización de sus **padres y/o apoderadas/os**”. (pág. 20)

En síntesis, es posible notar que este tópico aparece en los tres manuales de convivencia y si bien se intenta incluir a la madre en algunas descripciones, suele ser mencionada luego del padre. Con esto se evidencia cómo el patriarcado sigue presente según lo analizado en este apartado, implantándose la necesidad de la toma de decisiones en base a lo que presuponga la imagen paterna de la familia y es aquí donde nace la interrogante sobre quién es realmente, a ojos de la institución, la persona que se hace cargo de lo referente a la o el estudiante.

Tópico 8 (LMS) - Tópico 9 (IN): Lenguaje inclusivo

A partir de la definición propuesta por El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes:

(...) el lenguaje inclusivo hace referencia a toda expresión verbal o escrita que utiliza preferiblemente vocabulario neutro, o bien hace evidente el masculino y el femenino, evitando generalizaciones del masculino para situaciones o actividades donde aparecen mujeres y hombres. (Guía de lenguaje inclusivo no sexista, 2016; pág. 4)

Es posible evidenciar, a lo largo del discurso, pasajes que dan cuenta de la composición mixta de los colectivos.

El lenguaje inclusivo se asienta como una herramienta lingüística que busca terminar con el androcentrismo en el uso de la lengua, y por consiguiente contribuye a erradicar el sexismo. Nuestro trabajo a lo largo de este análisis ha sido delimitar cuáles son los elementos sexistas que se mantienen en los manuales, sin embargo, resulta fructífero evidenciar con qué aspectos no sexistas nos hemos topado, para así desarrollar de manera más acabada dichos análisis, de manera tal de poder comprender que a veces la omisión de algo puede implicar más cosas.

Este tópico emergente, surge particularmente de lo visto dentro del manual de convivencia del LMS, el cual, a pesar de presentar lenguaje sexista dentro de su reglamento, utiliza de manera reiterada un lenguaje que da cuenta de la composición mixta de la comunidad educativa. Esto nos ayuda a entender que es algo que se hace de manera consciente, además de que en sus líneas estipulan como fundamental terminar con la educación sexista de la cual todas y todos hemos sido parte.

Lo anteriormente dicho es posible de defender a través de la serie de citas en donde se utiliza el lenguaje neutro y el uso del femenino y el masculino para referirse a los colectivos que conforman el establecimiento:

Consideramos que las comunidades son las que educan, por lo tanto, **profesoras y profesores, apoderadas y apoderados, las y los estudiantes, funcionarias y funcionarios y ex alumnas(os) son agentes conscientes y participativas(os)** del proceso educativo que se desarrolla en el Liceo (pág. 10)

Por su parte, dentro del manual de convivencia del IN también pudimos encontrar algunas frases que utilizan el lenguaje inclusivo, pero claramente no es una tendencia que se mantiene a lo largo del relato. Dentro de las nominaciones de carácter mixto que se encontraron podemos ver: “(...) será responsabilidad de **la o el docente** (...)” (pág. 9), “(...)cuidado del aula es responsabilidad de **todas y todos los miembros** de la comunidad educativa.” (pág. 9), “(...) esto lo deberá realizar **el profesor o profesora** (...)” (pág. 10), “entre **la o el profesor/a jefe** y **las o los apoderadas/os** de un curso (...)” (pág. 14). En este manual, aunque sí se encontraron varios ejemplos no es posible decir que el texto se construye bajo esta política de integración, solo se presentan algunos casos aislados que no permiten establecer que se busque utilizar el lenguaje inclusivo a cabalidad, es más, los esfuerzos aún se remiten a las nociones más básicas de esta herramienta.

Finalmente, en el caso del Liceo N°1 esto no se presenta en ningún momento ya que el lenguaje androcéntrico y unigénero se mantiene a lo largo de todo el relato.

Tópico 9 (LMS): Inconsistencia del lenguaje inclusivo

A partir de la definición ya presentada:

(...) el lenguaje inclusivo hace referencia a toda expresión verbal o escrita que utiliza preferiblemente vocabulario neutro, o bien hace evidente el masculino y el femenino, evitando generalizaciones del masculino para situaciones o actividades donde aparecen mujeres y hombres. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Guía de lenguaje inclusivo no sexista, 2016; pág. 4)

Es posible evidenciar inconsistencias en las estructuras al momento de utilizar expresiones neutras o inclusivas a lo largo del desarrollo del discurso y en otras no.

Este fenómeno solo pudimos observarlo en las estructuras del Manual de Convivencia del LMS, el cual concita inconsistencias al momento de utilizar expresiones de género neutro o de lenguaje inclusivo (evidenciando el femenino y masculino) a lo largo del discurso o bien, designar en un primer momento de manera inclusiva, para luego caer en el lenguaje androcéntrico.

Consideramos pertinente incluir este fenómeno (aun cuando solo se presenta en este manual e incluso dentro de este no es algo generalizado) precisamente por presentarse en el instrumento que muestra una preocupación evidente de incluir a las y los integrantes de su comunidad en el discurso del instrumento.

De esta manera, podemos encontrar ejemplos como: “**Los y las estudiantes** del Ciclo 1 de lunes a jueves **serán retirados** por sus apoderados (...) **los estudiantes serán retirados** por sus apoderados a las 13:00 horas” (pág. 26)

En esta cita, la inconsistencia está dada por la utilización en masculino del verbo “retirados”, dado que en un primero memento se expresa la inclusión de las y los estudiantes; pero, posteriormente, la acción se expresa solo en masculino cuando en lenguaje inclusivo se expresaría: “las y los estudiantes serán retiradas o retirados” o bien pudiendo utilizar la expresión neutra: “el estudiantado será retirado por sus apoderadas o apoderados ...”. Otro ejemplo que podemos encontrar está presente en el siguiente fragmento:

(Derechos de los padres, madres y apoderados) “4. Participar en el proceso de aprendizaje de su **hija o hijo**. 5. Recibir un trato respetuoso por parte de **todas y todos los miembros** de la comunidad escolar. 6. Conocer oportunamente los procesos y resultados académicos y los registros disciplinarios de sus **hijos**. 7. Recibir oportunamente la documentación de su **hija o hijo** para los fines que estime conveniente.” (pág. 18)

En este caso, vemos que la inconsistencia está dada por la utilización del masculino “hijos” cuando anteriormente en el texto se hace alusión a “hijas e hijos”.

Fuera de esto, en las mismas citas presentadas, es posible ver que hay una tendencia y preocupación por la utilización del lenguaje inclusivo expresando el femenino y el masculino por sobre las formas neutras y los ejemplos de inconsistencias son escasos a lo largo del texto.

Tópico 10 (L1 – IN): Uso del femenino para algunas denominaciones

Es posible observar el uso reiterativo del femenino para algunas denominaciones de colectivos de composición mixta que suelen generalizarse en masculino.

Este tópico está planteado en base a la inusual aparición de la composición femenina de algunos sustantivos que usualmente, como fue expuesto en el tópico de “El padre antes de la madre”, aparecen en su totalidad en masculino o primeramente que la denominación en femenino.

Este hecho es posible observarlo en los manuales de convivencia del L1 y del IN. Es necesario recalcar que la denominación utilizada de manera reiterada en femenino y que suele ser utilizada en masculino se refiere al sustantivo apoderada o apoderadas.

En el manual de convivencia del L1 se observa que este fenómeno ocurre al hacer uso del lenguaje inclusivo compuesto por ambos artículos y anteponiendo el femenino por sobre el masculino, haciendo uso, desinformado, también del *slash* como supuesta inclusión para encerrar ambas personas: (Deberes del equipo directivo) “g) adoptar las medidas necesarias para que **las y los apoderadas/os** reciban regularmente información (...)” (pág. 11), “Debe asistir a las reuniones de **apoderadas/os** y otras citaciones que realice el establecimiento.” (pág. 7), “Debe adoptar las medidas necesarias para que las y los **apoderadas/os** reciban regularmente información” (pág. 8).

O simplemente planteando solo la figura de la madre como quien toma las responsabilidades referentes a la estudiante: “(...) **su apoderada** justificará con certificado médico o documento emitido por especialista (...)” (pág.14), “El contrato de servicios entre **la apoderada** y el transportista constituye un acto comercial privado (...)” (pág.19)

En el manual de convivencia del IN no se observa la utilización en solitario del término apoderada, sí el uso de este término antepuesto al masculino apoderado, pero este último supuestamente agregado luego de *slash*, en algunas ocasiones haciendo uso de los artículos el, la, los o las, o tan solo el artículo la o las.

Las reuniones de **apoderadas/os** son instancias de comunicación y reflexión colectiva entre la o el profesor/a jefe y las o los **apoderadas/os** de un curso (...) en horarios que potencien la participación activa de la mayoría de las y los **apoderadas/os**. Estas deberán ser planificadas y calendarizadas al comienzo del año escolar, siendo recordadas, vía comunicación escrita, al o **la apoderada/o** (...) **Las apoderadas/os** que no pudiesen asistir a la reunión por motivos justificados,

deberán asistir al establecimiento en horarios de atención de **apoderadas/os** (...) (pág. 14)

También se podría decir que la utilización de este femenino, intencional o no, queda en el manual de convivencia como muestra presupuesta de que es la mujer quien se hace cargo de los estudiantes, como es el caso puntual del manual de convivencia del IN, que atípicamente coloca solo en esta nominación el femenino en primer lugar.

Tomando esto último, el hecho de que es la única nominación que consecutivamente toma forma femenina dentro de los manuales de convivencia cuando la mayor parte del tiempo es solo el masculino el que se presenta o está primero, surge la interrogante de cómo ven a la madre dentro de la institución educativa, ya que pareciese que dentro de las y los actores de la educación que poseen un vínculo con la o el estudiante en cuestión, existe el presupuesto inculcado que sí o sí es la mujer quien está pendiente y se hace cargo de las acciones o lo que ocurra dentro del establecimiento con su pupila o pupilo.

Este fenómeno no es observable en el establecimiento Manuel de Salas.

Categoría 2: Limitaciones por razón de sexo

Se entenderá esta categoría como las limitaciones presentes hacia los sexos, dadas por la cultura y la historicidad de estas, las cuales buscan perpetuar estereotipos y por tanto, limitan la libertad de acción y construcción de las y los sujetos. Dentro de los espacios educativos se puede entender, por ejemplo; el acaparamiento del espacio público dentro de la escuela por parte de los hombres por sobre las mujeres, la búsqueda de sanciones más fuertes para mujeres u hombres dependiendo de la falta que estén cometiendo, todo ello relacionado con la condición sexual y/o de género de la persona, etc.

Tópico 1: Estereotipos de género

Los estereotipos son creencias sobre colectivos humanos que se fundan y se comparten entre grupos pertenecientes a una cultura determinada. Particularmente, los estereotipos de género o sexuales responden a las creencias populares sobre las actividades, roles, rasgos, características y/o atributos que caracterizan y diferencian a mujeres de hombres. En este

tópico se vislumbran elementos relacionados al cómo debe verse y comportarse, supuestamente, mujeres y hombres.

Como se puede dilucidar a partir de la descripción, los estereotipos de género son posibles de identificar en diversos aspectos de la vida de las y los sujetos. A continuación, haremos una revisión y análisis sobre los estereotipos insertos dentro de los manuales estudiados.

En el caso del manual del LMS, este tópico lo podemos apreciar en el apartado referido a los casos de embarazo adolescente dentro del establecimiento y a cómo son abordados:

1.1. Una vez notificados del embarazo, el colegio, a través de la instancia que indique la Jefatura de Ciclo, se entrevistará con **la estudiante** y luego con sus padres o apoderados, para dar a conocer este protocolo. En esta ocasión se solicitará el respectivo certificado médico que confirme la situación. (pág. 15).

El factor que nos ayuda a comprender lo que aquí se nos presenta, tiene que ver con lo que no se considera dentro del protocolo, ya que, aunque sí se hace cargo de los derechos y la ayuda que debe brindarse hacia la estudiante embarazada, jamás se hace mención a los casos de paternidad adolescente, no se refieren en ningún momento los pasos a seguir en caso de que sea un estudiante el que va a ser padre.

A partir de lo que se desprende dentro de este manual, es la madre la completa responsable del proceso de embarazo y crianza: “1.2 El colegio autorizará que **la estudiante** acuda a los controles médicos que correspondan, ocupando horas de sus clases” (pág. 15). Aquello fomenta el estereotipo que establece que es la mujer la encargada de cuidar a las y los hijos y la única partícipe del proceso de embarazo, con todo lo que ello implica, cumpliendo así con el rol que la sociedad le impone. Por su parte, el hombre no es más que el progenitor y la escuela no se hace cargo de educar en torno a la paternidad responsable, ya que ni siquiera se encuentra como una posibilidad, ni se buscan garantizar los derechos de los padres que deben hacerse cargo de sus hijas o hijos, dejando de lado que tanto la madre como el padre deben tener exactamente el mismo nivel de responsabilidad con sus hijas e hijos.

Un ejemplo de lo que se menciona anteriormente se puede evidenciar en la siguiente cita: “1.8 Si el padre del lactante es estudiante del colegio, se darán las facilidades de **acompañamiento** a la madre, durante el periodo de clases, **cuando sea necesario**” (pág. 16). Esta cita es la única que hace mención del padre, solo en el caso de que la madre también sea del establecimiento, y como se logra apreciar, el rol de este es solo de acompañante, no es el responsable del proceso y por tanto es prescindible, solo “cuando sea necesario”, la responsabilidad sigue recayendo casi por completo en la madre.

Dentro del manual de convivencia del IN también es posible apreciar lo antes relatado:

Ante el caso de que un estudiante tenga a **su pareja embarazada** y **asume responsabilidad sobre la misma** tendrá todos los derechos que la ley le otorga y con ello los permisos correspondientes para asistir y estar presente en el proceso de embarazo, nacimiento y crianza del niño(a), con la condición de presentar los documentos que acreditan dicha situación ante la Inspectoría General. (pág. 18)

En esta cita (esto es lo único que se dice referente al tema a lo largo del manual), aunque podría señalarse que hay buenas intenciones al dejar en claro que sus estudiantes tienen todos los derechos que la ley otorga para hacerse partícipes del proceso de embarazo y crianza, claramente no se establece como un deber para ellos. Esto es posible de deducir, a partir de cómo se expone lo dicho, el hecho de que plantee que el estudiante “asuma su responsabilidad” deja en claro que no es un deber, sino una opción y, por tanto, el joven puede no hacerse cargo y esto no es algo que interese a la institución.

Por otro lado, la forma en que se expresan dentro del manual, objetiviza a la figura femenina, ya que por una parte se refieren a ella como “su pareja”, visión que por cierto es muy tradicionalista (¿por qué tendrían que ser pareja?), y por otra parte hacen referencia a que el estudiante se hace responsable de ella, no del proceso del cual ambos debiesen ser responsables.

Todo lo antes dicho constata cómo se mantienen ciertos estereotipos y maneras de comprender la vida, tradicionalistas y limitadoras, en este caso para ambos géneros, ya que por un lado reproduce la idea de que es la mujer la única y gran responsable del proceso de

embarazo y posterior crianza, y por otro deja en una nebulosa la responsabilidad del hombre, entregando una señal latente a sus estudiantes.

Esto resulta realmente importante, considerando que la maternidad y la paternidad adolescente son un indicador de deserción estudiantil en Chile, y quienes más desertan son mujeres que no logran continuar sus estudios y ser madres de manera simultánea.

Otro de los estereotipos de género que pudimos identificar dentro de los manuales de convivencia tiene que ver con el cómo deben verse hombres y mujeres. Lo anteriormente descrito se basa en lo extraído de los manuales del L1 y del IN.

Las alumnas asistirán al Liceo **sin maquillaje, sin tinturas en su cabello, sin cortes de pelo extravagante, ni uñas pintadas**. Tampoco corresponde al uniforme escolar el uso de zapatillas, **camisetas de colores, piercing, aros llamativos, collares y pulseras**. Las alumnas que asistan con algunos de estos adornos tendrán que entregarlo a cualquier funcionario que le solicite lo retire de su presentación personal. (pág. 15)

A partir del primer día de clases, las alumnas se preocuparán de su presentación, cuidando el aseo y orden personal. El uso del uniforme escolar representa a las estudiantes como integrantes del L1 y corresponde al siguiente:

- a. Jumper de color azul marino de **largo moderado (10 centímetros sobre la rodilla)** y **talle holgado**, con la insignia del Liceo. (...)
- e. Zapatos negros de tipo escolar **sin taco**. (...)
- h. Pantalón azul marino, corte recto (**no pitillo**). (págs. 15 - 16)

Considerando de lo dicho dentro del manual de convivencia del L1, es posible desprender cómo debe verse una estudiante, y por tanto una mujer, que sea parte del establecimiento. A lo largo de lo expresado en esta normativa es posible asumir que las jóvenes deben verse de manera recatada (jumper de largo moderado y talle holgado, sin tacones), sin mostrar partes de sus cuerpos que la institución no quiere que muestren, deben verse sencillas, naturales y sobrias (sin maquillaje, tintura de cabello, cortes de pelo

extravagantes ni uñas pintadas), pueden utilizar aros, siempre y cuando estos no sean llamativos, y no se permiten ningún otro tipo de accesorios.

Por su parte, lo establecido dentro del manual del IN expone lo siguiente:

Vestón recto azul marino con insignia sobre el bolsillo superior izquierdo. Pantalón gris (con **cinturón negro**), **ceñido a la cintura, sin adornos ni accesorios de ningún tipo**, sobre el calzado. Camisa blanca, abotonada y **dentro del pantalón**. Sweater azul marino cuello V. Corbata azul con diseño institucional. **Calzado completo negro y calcetines oscuros**. Polera oficial del establecimiento. Parka azul marino, y bufanda azul (prendas optativas durante los meses de invierno). **Gorro sin visera de color azul, solo para ser usado en época de invierno y en los espacios abiertos del establecimiento**, quedando expresamente prohibido su uso dentro de la sala de clases y espacios de trabajo escolar.” (pág. 13)

Pelo limpio, **ordenado, sin cortes de fantasía ni tinturas, ni decoloración**. **Rostro correctamente afeitado, (sin patillas) y sin adornos faciales**. La presentación personal dentro del Instituto y en actividades de representación del establecimiento **no permite la utilización de aros, collares, pulseras, expansores, piercings o de cualquier adorno o accesorio** que no sea parte del uniforme. (pág. 14)

En este caso, los jóvenes que son parte de la institución deben vestir de forma siempre sobria (colores azul y negro), ordenada (pelo ordenado, afeitados, sin patillas, pantalón ceñido sobre los zapatos), sin ningún tipo de adorno o accesorio (no se permiten aros, collares, pulseras, piercings, etc.) y de forma tradicional (vestón, camisa blanca, gorro sin visera que solo puede utilizarse en lugares abiertos, etc.).

Estas instituciones promueven una imagen de estudiantes guiados por la tradición, manteniendo los estereotipos de género de cómo deben lucir una “señorita” y un “caballero”, es decir, debe primar la sobriedad, el recato y el orden, a fin de ser una representación de lo que promulgan ambos establecimientos.

De manera particular, dentro del manual de convivencia del L1, queda otro elemento a analizar, lo cual dista relación al cómo deben ser las mujeres, claramente, bajo convenciones basadas en estereotipos que han predeterminado cómo debe comportarse una mujer en la sociedad:

El Liceo busca formar mujeres (...) Integradas, participativas y comprometidas con el proceso educativo del liceo. **Personas afectivas, con una alta autoestima para que contribuyan a mejorar el medio que las rodea; con una actitud positiva e incondicional de servicio.** (pág. 5)

Con base en lo que dice la cita antes expuesta, hay algunos elementos que llaman la atención. El primer elemento se vincula con la idea de formar personas afectivas, entendiendo que uno de los estereotipos de género insertos en nuestra sociedad es que las mujeres son en esencia personas más emocionales y afectivas que los hombres, por tanto, es parte de su naturaleza ser de esa manera. Otro elemento hace referencia a cuando se dice que deben ser mujeres “con una alta autoestima para que contribuyan a mejorar el medio que las rodea”, lo cual resulta muy interesante, ya que la autoestima es un factor determinante para la vida de cualquier persona, pero en este caso se busca formar mujeres así para que contribuyan con el desarrollo de otros, no de sí mismas, dando a entender que lo que les rodea es más trascendental, y que ellas deben estar bien para ayudar a los demás, asignándoles así un rol utilitario. En esta misma línea, y para finalizar, se nos presenta que las mujeres que salgan de la institución deben tener una actitud positiva e incondicional de servicio, y aquello, no es más que una reproducción de la idea que plantea que las mujeres se encuentran siempre al servicio de los otros, por tanto, deben contar siempre con buena disposición para desarrollarse en este ámbito.

A modo de síntesis, podemos decir que este tópico nos entrega una serie de elementos que corroboran la idea fundamental de su descripción, refiriéndonos de manera particular a los estereotipos de género en cuanto a cómo deben verse y comportarse mujeres y hombres y cuáles son los roles que cumplen en la sociedad, con base en las miradas más tradicionalistas bajo las cuales nos movemos, perpetuando así elementos sexistas que limitan tanto a hombres como a mujeres a ser y desarrollarse de la manera que decidan, además de dejar anuladas otras identidades de género.

Tópico 2: Estereotipos de género en profesiones y/u oficios

Los estereotipos son creencias sobre colectivos humanos que se fundan y se comparten entre grupos pertenecientes a una cultura determinada. Particularmente, los estereotipos de género o sexuales responden a las creencias populares sobre las actividades, roles, rasgos, características y/o atributos que caracterizan y diferencian a mujeres de hombres. En este tópico, se evidencia una tendencia a reafirmar estereotipos relacionando determinadas profesiones con un sexo en particular limitando, implícitamente, la posibilidad del otro sexo de optar por esa profesión u oficio.

Es necesaria la formación de este tópico debido a que es evidenciable dentro de los manuales de convivencia que las limitaciones de género también son utilizadas al momento de referirse a profesiones u oficios y no son tan solo referidas a cómo debe verse una mujer o un hombre, como ocurre dentro del tópico mostrado anteriormente.

Las limitaciones de género en cuanto profesiones u oficios hacen referencia al condicionamiento implícito dentro del imaginario colectivo de que algunas profesiones u oficios son para mujeres y otras para hombres. Cabe destacar que esta limitación se evidencia en ambos géneros.

En el L1 es posible observar que aquellas profesiones que estereotipan a las mujeres hacen referencia a las vinculadas al bienestar emocional de la estudiante: “(...) por profesor de asignatura o **psicóloga del establecimiento** (...)” (pág. 23), “(...) profesor o inspector general o de piso u **orientadora** consignará la falta por escrito en hoja de vida de la alumna (...) Profesor Jefe deriva a **orientadora** o **psicóloga**.” (pág. 27).

Y las referencias a cargos para hombres se destinan a aquellas personalidades externas que efectúan trabajos más bien técnicos:

En caso de una contratación particular de un bus: Revisión técnica al día, número de patente, **datos del chofer**; Profesionales o **técnicos de apoyo** que desarrollen intervenciones o atenciones especializadas. Debe esperar que **la recepcionista** autorice su ingreso después de corroborar la información; El contrato de servicios entre la apoderada y **el transportista** constituye un acto comercial privado (...).

(pág.19)

Dentro del manual de convivencia del IN no es tan recurrente, pero se presenta el mismo fenómeno para los trabajos destinados supuestamente a mujeres y hombres: “c) El Inspector General o **la Orientadora de Nivel** informará inmediatamente al Vicerrector de Convivencia Escolar del establecimiento” (pág. 36), “(...) las horas de salida y entrada respetando las disposiciones **del portero** del establecimiento” (pág. 17), “(...) el profesor responsable deberá entregar a dirección los siguientes documentos: Revisión técnica al día, número de patente, datos **del chofer**” (pág. 17, “(...) un registro de todos aquellos Transportes Escolares que atienden a nuestros estudiantes, solicitando: Nombres y cedula de identidad de **conductor** y acompañante” (pág. 17)

El manual de convivencia del LMS se compone de las mismas acepciones, con la diferencia que aquí plantea la denominación en femenino referida a quienes trabajan con pre escolar y las denominaciones en masculino para toda o todo aquel especialista de la salud que trabaje fuera del establecimiento: “Aquellos/as estudiantes del ciclo 1 que se retiren en transporte escolar serán acompañados por **la respectiva Asistente de Párvulos** del curso hasta el sector del parque del Liceo, donde serán entregados a **los transportistas** correspondientes” (pág. 27), “En situaciones individuales, donde se sospecha de la necesidad de un tratamiento con **especialista externo (psiquiatra, psicólogo, neurólogo, etc)**, informar al apoderado/a y activar red de derivación (Caps UChile).” (pág. 37), “Entrevista con apoderado/a y profesionales de apoyo, con **Educadora y Psicóloga** del ciclo de acuerdo a la situación de cada niño/a para corroborar estado de avance de la problemática existente; **Educadora de Párvulos**, Profesor/a a cargo, Jefa de Ciclo, **Psicóloga del ciclo**, según corresponda.” (pág. 48)

Es así como es posible sintetizar que el uso de estas denominaciones ocurre de igual manera dentro de los diferentes manuales de convivencia, aunque es viable colegir que aquellas denominaciones propuestas en femenino hacen referencia a cargos que están vinculados al área emocional y social, aquellos trabajos con la necesidad de mantener un contacto con las personas, de entenderlas, comprenderlas y aconsejarlas, es decir, se muestra que estos puestos profesionales requieren la necesidad de ser tomados por mujeres, ya que se evoca la imagen colectiva y heteronormada de la mujer como un ser afable y amable, que sabe

escuchar y que se coloca en el lugar del otro.

Por otra parte, las denominaciones en masculino presentan la figura del hombre como alguien especialista en el área técnico o en puestos que implican seguridad como lo son por ejemplo la denominación de portero o el transportista. Además, es observable que aquellas denominaciones que se adhieren a que una persona externa al establecimiento que preste su trabajo a la comunidad educativa suele presentarse en masculino. El hombre se muestra como la imagen de la protección y vinculación con el exterior.

Tópico 3: Exclusividad del masculino para referirse a cargos de altas jerarquías

La jerarquización por razón de sexo se comprenderá como la muestra explícita dentro de los manuales de convivencia, de cargos o responsabilidades limitadas solo a hombres o a mujeres, fundando aquello en estereotipos o supremacías de un género por sobre otro. En el siguiente tópico se muestra que la expresión de cargos o profesiones que implican un grado de jerarquización elevada, de experiencia o especialización superior tienden a presentarse siempre en masculino.

El siguiente fenómeno está dado por la expresión casi exclusivamente en masculino de los cargos de alta jerarquía y profesiones asociadas a especialización y experiencia.

Es posible encontrarlo de manera transversal en los tres manuales analizados observando reiteradamente denominaciones como “director”, “encargado o coordinador”, “jefe” “el especialista”, “el profesional”, entre otras:

Los profesionales a cargo del caso pueden solicitar la asistencia de **especialistas externos**, como **sicólogos** u **orientadores familiares (...)**” (Liceo 1; pág. 32)

(En caso de sospecha de que un/a estudiante esté siendo víctima de una agresión sexual por parte de un externo o familiar) d) Será deber del profesor(a) o funcionario(a) informar de manera inmediata, en forma oral y/o por escrito al **Jefe de Ciclo, Sub-Director o Director del Liceo**. (Liceo Experimental Manuel de Salas; pág. 69)

(Ciclo 3 y 4 Educación básica y media, Falta grave, Responsables y evidencia)
“**Profesor jefe, encargado de convivencia escolar y/o Jefe de Ciclo, consejo de profesores, psicólogo, orientador**, según sea el caso y frecuencia de la falta.”
(Instituto Nacional; pág. 59)

Tal como es posible apreciar en las citas anteriores, se evidencia que la jerarquía está limitada a los hombres, fomentando la idea de que las mujeres no pueden acceder a los cargos de alto rango dentro de las organizaciones y que las profesiones “especializadas” también están reservadas para hombres.

Esta situación resulta particularmente inquietante al observar la realidad nacional referida a la equidad de género, un ejemplo, en directorios de empresas estatales y privadas. Según el ranking elaborado por Comunidad Mujer y Virtus Partners²³, tan solo el 6,4% de las personas que integran los directorios de las principales empresas privadas del país son mujeres; por su parte, la cifra llega al 40% cuando se trata del Sistema de Empresas Públicas.

El tema no solo tiene que ver con los directorios. Si se analizan las principales gerencias de las empresas IPSA, SEP y estatales no SEP, de los 617 cargos existentes, las mujeres solo representan 65, equivalentes a 10,5%. Asimismo, en la esfera de las compañías IPSA, no se registra ninguna gerenta general.²⁴

En esta misma línea, los manuales de convivencia niegan o limitan la posibilidad de la existencia de directoras, encargadas, inspectoras, vicerrectoras o expertas en general en las instituciones de educación al excluirlas de sus de sus manuales.

Un caso particular dentro de este mismo fenómeno está dado por la negación de la mujer cuando se trata de profesoras jefas, así encontramos una marcada tendencia en los tres manuales a expresar este cargo en masculino, es decir, profesor jefe:

Sin perjuicio de las actividades que se desarrollen en la hora de Consejo de curso contemplada en el plan de estudios que aplica el establecimiento, con acuerdo **del Profesor Jefe de Curso** (Instituto Nacional; pág. 20)

²³ <http://www.comunidadmujer.cl/2018/09/ranking-mujeres-en-la-alta-direccion-2018-de-comunidadmujer-y-virtus-partners-solo-64-de-los-integrantes-de-los-directorios-de-principales-empresas-del-pais-son-mujeres/>

²⁴ Ídem

Apoyo a las unidades de Orientación, así como también a **los profesores jefes** y de asignaturas (...) (Liceo Experimental Manuel de Salas; pág. 36) **El profesor jefe, encargado de convivencia o jefe de ciclo**, citaran a entrevista al apoderado con el fin de informar sobre la situación. (Ídem; pág. 66)

Quien consigne la anotación debe informar a Inspector(a) General, quien en conjunto con **Profesor jefe** citaran a apoderado para ser notificado de la anotación” (Liceo 1; pág. 27) (...) su voluntad y compromiso con la intervención que sea necesaria, firmando ante orientadora, psicóloga y **Profesor Jefe**. (Ídem; pág. 40)

Este fenómeno representa una exclusión particularmente delicada si se considera la labor que día a día realizas las profesaras con sus jefaturas de curso.

En concreto, se niega la posibilidad a las mujeres de aparecer ocupando los cargos de alto rango fomentado la brecha de género en cuanto a jerarquía organizacional se trata.

Tópico 4: Posicionamiento gramatical del masculino antes del femenino

Ante la expresión inclusiva de ambos sexos, se privilegia arbitrariamente anteponer el masculino antes del femenino.

Este fenómeno se evidencia cuando, en la estructura nominal, se presenta tanto el femenino como el masculino, sin embargo, se presenta arbitrariamente el masculino antes del femenino sin justificaciones, fomentado la idea de que la mujer siempre está subyugada al hombre. El fenómeno se puede observar en el documento tanto del L1 “**Los/as** docentes tienen derecho a (...)” (pág.8); como en el del LMS: “(...) favorecer la seguridad e integridad de todos **nuestros** y **nuestras** estudiantes. El principio ... es que la seguridad de **los** y **las** estudiantes es responsabilidad de la comunidad educativa en su conjunto.” (pág. 33)

Como es posible apreciar, no hay justificación para anteponer el masculino al femenino. No se puede justificar en términos alfabéticos -jefe/jefa o nuestros/nuestras- ni tampoco en términos jerárquicos ya que se trata de elementos equivalentes en rango.

Como ya expresamos, esta situación da cuenta del sexismo en la medida en que antepone al hombre ante la mujer. Si bien, en términos gramaticales, ambos elementos tienen

el mismo valor dentro del sintagma, en términos semánticos la constante aparición de la forma masculino/femenino refuerza la injustificada idea de inferioridad de un sexo sobre otra y, considerando nuestra realidad sociocultural, refuerza la idea de inferioridad de la mujer.

Tópico 5: Generalización en la nominación de estudiantes en un solo sexo (IN-L1)

La categoría de estudiante se generaliza solo en masculino o solo en femenino, excluyendo a aquellas y aquellos integrantes que no se identifican con aquella denominación.

Al haber llevado a cabo el análisis de los manuales de convivencia este tópico es incluido luego de notar que, si bien existen colegios que se presentan como restrictivos a un solo género, no toman en cuenta los cambios que la sociedad ha estado presentando en estos últimos años.

Lo anterior referente a las denominaciones tanto en femenino o en masculino, de acuerdo a aquellas personas que no se identifican con el género que su sexo biológico les impone, inclusive tampoco se presenta como un tema a tratar dentro de estos manuales, al contrario de lo que ocurre dentro del establecimiento Manuel de Salas, que sí presenta un apartado explicando estos casos y cómo se debe actuar frente a una situación como tal, lo cual además no es tratado como un hecho aislado.

Es así como en el caso del L1 se plantea textualmente que es un colegio que forma mujeres, excluyendo cualquier otro tipo de diversidad de género dentro del estudiantado, por lo mismo presenta un lenguaje único en femenino para hacer referencia a las personas que integran este conglomerado: “(...) en torno a los aprendizajes de **las estudiantes**, abarcando tanto lo académico como la convivencia escolar.” (pág. 12), “(...) **las alumnas** son responsables de mantener conductas que contribuyan a mantener un marco de convivencia escolar positivo (...)” (pág. 31)

Y por el lado del IN, si bien al hacer referencia a su misión como establecimiento no puntualiza la formación de hombres, sino que de “personas aptas para”, de todos modos es el masculino de estudiantes el cual se presenta al momento de hablar de estos y, nuevamente, no se expresan instancias para la comprensión de personas que no se sienten identificadas con

esta denominación: “(...) **los alumnos** de ambas jornadas podrán ser citados regularmente a actividades los días sábados (...)” (pág. 2), “(...) acciones que contribuyan en la formación de valores **del o los estudiantes**, y que beneficien a personas externas al liceo.” (pág. 31).

Si bien este fenómeno no es recurrente dentro del Manual de convivencia del LMS debido a que su composición es mixta, sí es planteada la temática de la existencia dentro de la comunidad de personas que no se identifican con su género impuesto por su sexo biológico, entrevé su existencia y no antepone la ignorancia de un hecho que está ocurriendo dentro de la misma sociedad y que es imposible negar su inmediata vinculación con el desarrollo dentro de las diferentes entidades educativas, aunque estas se promuevan a sí mismas como “restringidas a un solo sexo”.

Esta problemática nace como necesaria a ser tratada en las instituciones educativas a nivel país, ya que las temáticas de género, sexualidad y orientación sexual están siendo puestas bajo la mirada de la sociedad, pero al parecer no están siendo tomadas en cuenta por las instituciones educacionales, siendo esto necesario al ser el colegio quien se lleva el desarrollo de la persona casi en la totalidad de sus primeros años, permitiendo que sea aquí donde las y los jóvenes se desenvuelvan y de una u otra forma tomen vida las diferentes disidencias sexuales, las cuales se tornan como un tema pendiente para la educación.

Categoría 3: Sanciones por razón de sexo, género u orientación sexual

La sanción se conformaría como la acción de limitar el actuar de individuos o colectivos por medio de un castigo, es decir, causa y consecuencia. En este caso, la causa estaría dada por razón del sexo (caracterización biológica del individuo) del género (construcción personal, cultural y social, del individuo) u orientación sexual (atracción hacia personas de uno u otro género).

Tópico 1: Relaciones afectivas en el establecimiento

En el presente tópico se muestra la restricción a las demostraciones de afecto entre integrantes de la comunidad.

El siguiente tópico hace alusión a las limitaciones en el actuar de las y los individuos con base en el manual de convivencia, particularmente, a las limitaciones que podrían percibirse como posibles sanciones por razón de sexo, género o sexualidad.

Los elementos que logramos identificar están relacionados con las demostraciones de afecto y cómo son restringidas y sancionadas en dos de los tres establecimientos: IN y L1.

En el primero, se refieren a las relaciones afectivas de la siguiente manera:

Todos los miembros de la comunidad educativa pueden mantener y desarrollar relaciones afectivas con sus pares. Sin embargo, las manifestaciones públicas de dichas relaciones están reguladas por el presente manual para mantener un ambiente de respeto y resguardar las diferentes sensibilidades. En este sentido, quedan absolutamente prohibidas las caricias eróticas, besos efusivos, sentarse en las piernas del otro o cualquier otra conducta de connotación sexual. (pág. 12)

Lo primero que se aclara en este apartado es que todas y todos quienes conforman la comunidad pueden tener relaciones afectivas siempre y cuando estas sean con sus pares. A pesar de esto, lo que llama la atención, con respecto al tópico trabajado, se vincula a las limitaciones y resguardos que se tienen referente a las demostraciones en público, tanto dentro de la institución como en actos de representación.

Es importante recordar que el colectivo de estudiantes corresponde al sexo masculino, por tanto, las parejas dentro de este estamento solo pueden ser homosexuales. Por esto mismo es que resulta importante el discurso que transmite la institución cuando a relaciones afectivas se refiere.

Como ya veíamos con anterioridad, las demostraciones de afecto en público son limitadas, ya que, según lo planteado en la cita expuesta, se buscan resguardar las diferentes sensibilidades y mantener un ambiente de respeto. Lo que resulta interesante a cuestionar es por qué las demostraciones de afecto pueden herir susceptibilidades, a no ser que quienes conformen la comunidad perciban ciertos rasgos homófobos y esto no sea sancionado por el establecimiento.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, hay otro elemento que llama la atención, debido a que, cuando se mencionan los límites para demostrar afecto se dice que quedan absolutamente prohibidas las caricias eróticas, los besos efusivos, sentarse en las piernas del otro o cualquier acto de connotación sexual, pero ¿cuál es el límite real?,

considerando que cuando se habla de caricias eróticas no se especifica qué se entiende con esta expresión, al igual que el resto de las denominaciones que aquí se presentan.

Lo preocupante de lo aquí expuesto es ¿cuánto puede haber de interpretación y subjetividad?, ¿el problema de las demostraciones de afecto subyace solo a esto o es la existencia de parejas homosexuales lo que puede incomodar?, ¿qué pasa si para un inspector o inspectora un beso no es más que eso y para otro u otra sí se cataloga como un beso efusivo o inclusive como un acto de connotación sexual? Aquello resulta preocupante, debido a que aquellas faltas que pueden generar confusión son consideradas graves, lo cual puede traer sanciones desde un “diálogo formativo” a la suspensión de clases.

De manera similar se presenta lo dicho en el manual de convivencia del L1, el cual plantea como falta grave “n) Realizar manifestaciones como caricias íntimas, besos en la boca en el establecimiento o en instancias de representación institucional.” (pág. 26). En este caso, al igual que en el anterior, las parejas entre estudiantes que se pueden gestar solo pueden ser parejas lesbianas, y en esta oportunidad se da a entender que ninguna manifestación catalogada como caricia íntima es aceptada dentro del establecimiento, inclusive, los besos en la boca tampoco son permitidos. Los límites en esta oportunidad se encuentran más claros, y por tanto es posible decir que la censura hacia las demostraciones de afecto es aún mayor, pudiendo estas terminar en sanciones desde una carta de amonestación hasta la condicionalidad de matrícula.

Con respecto al manual de convivencia del LMS, no hay ninguna sanción ni se refieren al tema a lo largo de la normativa.

Categoría 4: Resguardo de los derechos de género y sexualidad

Los manuales de convivencia debiesen explicitar la promoción y resguardo de una convivencia libre de violencia y/o discriminación a causa de la identidad de género o la orientación sexual, resguardando la integridad física y psicológica de todas y todos las y los miembros de la comunidad educativa. Así mismo, catalogar como faltas graves o gravísimas todo acto arbitrario por razón de género u orientación sexual, tales como el uso de lenguaje sexista y el uso de violencia física o psicológica como mecanismo de control y, por último, resguardar el derecho a expresar la identidad de género propia y la orientación sexual

Tópico 1: Promocionar la convivencia libre de violencia y/o discriminación por género y/u orientación sexual

Dentro de las recomendaciones dadas por el Ministerio de Educación en su documento *Enfoque de Género, Incorporación en los Instrumentos de Gestión Escolar* (2017), se encuentra como un criterio a considerar dentro de los manuales de convivencia de las instituciones educativas “la promoción y resguardo de una convivencia libre de violencia y/o discriminación por la identidad de género o la orientación sexual, resguardando la integridad física y psicológica de todas y todos los miembros de la comunidad educativa” (pág. 7).

A partir de este criterio, analizamos los manuales de convivencia buscando la presencia expresa de elementos que promuevan la convivencia libre de violencia de género, el respeto a la diversidad y la aceptación de la identidad de género.

En el manual del L1, no es posible evidenciar elementos explícitos que promuevan la convivencia libre de violencia de género. La buena convivencia es entendida según la Ley de Violencia Escolar como “la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”; sin embargo, no se hace alusión alguna a la identidad de género u orientación sexual; tanto la violencia como la diversidad son mencionadas en sentido amplio y no se observan medidas concretas para preservarlas, sino más bien son expresadas como un deber de la Coordinación de Convivencia:

(Acciones para prevenir la violencia escolar y el acoso escolar) En este sentido, la Subdirección de Convivencia Escolar, debe desarrollar todas las iniciativas necesarias para que los miembros de la comunidad y especialmente las alumnas desarrollen las habilidades y competencias necesarias para una vida social basada en el respeto a la diversidad, la solidaridad y la participación. (pág. 31)

Continuando en esta misma línea, a la comunidad se le solicita tener una “actitud de detección” frente al acoso o la violencia: “Los profesionales de la educación, asistentes de la educación, padres y apoderados y otros adultos tienen particular responsabilidad en mantener

una actitud de detección de casos que constituyan **violencia escolar y acoso escolar.**” (pág. 31) y les es obligatoria denunciar cualquier hecho que implique un acto de violencia. Respecto a las estudiantes, se les exige una actitud que tienda a mantener la buena convivencia y nuevamente aparece la denuncia como responsabilidad:

(...) las alumnas son responsables de mantener conductas que contribuyan a mantener un marco de convivencia escolar positivo, basado en el respeto, la solidaridad y tolerancia hacia sus compañeras y hacia la Comunidad Javierina en general. Deben informar a algún adulto responsable casos de violencia y acoso escolar que ocurran entre las compañeras de los que tengan conocimiento. (pág. 31)

Se observa que la promoción de la buena convivencia es muy escasa, se espera que esta se dé prácticamente sola y se apela a la actitud de las estudiantes como principales responsables del buen trato y las relaciones interpersonales, sin que la institución exprese medidas concretas ni se haga cargo verdaderamente de mantenerla. La detección y la denuncia son las medidas con mayor preponderancia en cuanto al acoso y la violencia escolar, mas no se establecen medidas preventivas para evitarlo. Considerando que este es el documento que debe regular y resguardar las relaciones entre las y los integrantes de la comunidad educativa, la prevención y la convivencia escolar son desarrolladas de forma muy superficial y respecto a la diversidad de género y la orientación sexual son prácticamente nulas e incluso contradictorio lo cual se puede observar cuando se habla de la diversidad y respeto, pero al mismo tiempo se castigan las manifestaciones de afecto en el establecimiento.

En el reglamento interno del LMS, es posible encontrar reiteradas manifestaciones que buscan promover, explícitamente, la convivencia libre de violencia y discriminación y, particularmente, el respeto a la identidad de género de las y los integrantes de la comunidad educativa. Así, encontramos dentro de sus Principios Educativos dos puntos que dan cuenta de lo anteriormente señalado resguardando y visibilizando la diversidad:

2. Valoramos, respetamos y atendemos de manera creciente a **la diversidad**, en todos sus ámbitos, tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje como en la convivencia escolar, para desarrollar un liceo bajo una **cultura inclusiva.** (pág. 10)

13. Fomentamos la solidaridad, la sororidad y el respeto entre las y los participantes de la comunidad educativa; entendemos que cada persona tiene su propio desarrollo personal, crecimiento e **identidad de género**, así creamos una comunidad íntegra que respeta y **valora la diversidad** de su entorno propio, social, cultural y global. (pág. 11)

Otro punto a destacar dentro de este documento, es el apartado “Derechos de Niños/as Y Jóvenes Trans” (pág. 14) donde, como su nombre lo indica, se consagran los derechos de las niñas y niños trans dentro de la comunidad educativa, así como medidas de apoyo para su integración en la comunidad: (Con respecto a la integración de una niña o niño trans a la comunidad educativa) “2. Orientación a la comunidad educativa. Esto se trabajará con capacitación sobre la temática en primer lugar con los estudiantes y con los apoderados del curso y luego con el resto de la comunidad.” (Pág. 14). Como es posible apreciar, la institución se hace cargo del proceso de integración de las y los estudiantes trans de su comunidad y, a la vez, prepara a la colectividad para que su integración se desarrolle de la mejor manera posible y no afecte a la persona:

Es fundamental que se coordinen y pongan de acuerdo todas las partes involucradas, como son, familia, liceo, comunidad, para entender, comprender, y dar todas las facilidades, prestando todo el apoyo necesario, para que todos los niños, niñas y adolescentes, puedan desarrollarse en un ambiente escolar adecuado en nuestro Liceo Manuel de Salas, con respeto por la diversidad sexual. (pág. 15)

Aquí, nuevamente es importante resaltar que se explicita el respeto a la diversidad sexual puntualizando y no expresando el derecho a la diversidad de manera genérica como se ha observado en otros manuales, puesto que esto concuerda con las directrices dadas por el Ministerio de Educación (2018).

Por otra parte, se evidencia que el establecimiento busca que tanto personas internas de la comunidad como externas se involucren, asumiendo que actúa como un resguardo de la diversidad sexual y de género, algo que trasciende las paredes del establecimiento y, para que sea efectiva, se debe involucrar y convocar a la comunidad.

Se puede observar que la identidad de género nuevamente se expresa como un derecho, cuando es un elemento a considerar dentro del Reglamento Interno al momento de hacer alusión a las faltas a la convivencia escolar:

(...) el régimen de disciplina, autodisciplina y respeto instaurado será el producto de la implementación del Acuerdo de Convivencia desarrollado por la citada comunidad. Obviamente será aplicado tomando en cuenta la etapa de desarrollo del estudiante, sus diferencias en torno a género, religión, origen geográfico y otras particularidades que en el momento se consideren pertinentes. (pág. 43)

El manual contempla acciones pedagógicas en favor de la buena convivencia desde la perspectiva formativa y preventiva en diálogo con las y los adolescentes. En este caso en particular, nos referiremos a las medidas enfocadas en la ed. Media las cuales contemplan Unidades de Orientación, desarrolladas por la unidad de Psicología y Orientación del establecimiento dentro de las cuales se contempla “...el buen trato, el desarrollo de la autonomía, el trabajo en torno a la sexualidad y la afectividad” (pág. 36) y se reafirma dentro de este último punto “un carácter inclusivo de respeto a todos los géneros y orientaciones sexuales y enfocadas en la validación y el cuidado de la pareja.” (pág. 36).

Si el trabajo preventivo llega a ser infructuoso y se producen casos de violencia y/o acoso, también se consideran medidas pedagógicas que involucren a la comunidad para evitar que estos acontecimientos se vuelvan a repetir y, al mismo tiempo, sensibilizar a la comunidad, tal como se expresa en el caso de que eventualmente agresiones sexuales sean cometidas por alumnas y alumnos menores de catorce años: “Se planificarán las estrategias de trabajo para los cursos, cuyos alumnos se vieron involucrados. Las acciones educativas diseñadas deberán aplicarse, promoviendo un ambiente de respeto por las víctimas y supuestos responsables alumnos/as.” (pág. 71); igualmente en el caso de que sean mayores de catorce: “Se planificarán las estrategias de trabajo para los cursos cuyos alumnos se vieron involucrados, promoviendo las acciones educativas en un ambiente de respeto por las víctimas y supuestos responsables alumnos/as.” (pág. 71). En esta misma línea, el *Protocolo de actuación ante acoso sexual* (2018), que es parte de este mismo reglamento, establece medidas cautelares que contemplan:

4. En caso de que las personas involucradas (acoso sexual entre estudiantes) sean del mismo curso, la Oficina Pedagógica en conjunto con el/la psicólogo/a encargado/a del caso tendrán la labor de realizar un trabajo especializado orientado a la educación sobre violencia sexual, acoso sexual, y en la entrega de herramientas para la contención en el curso y especialmente en los grupos de amigos/as de los/as involucrados. Dicho trabajo, debe velar por la confidencialidad de la investigación y por la no revictimización. (pág. 102)

Es observable la contemplación de una gran variedad de instancias, medidas y acciones que buscan promover la sana convivencia, vislumbrando la identidad de género y la diversidad sexual como uno de sus pilares dentro de la comunidad. La institución se hace parte y cargo de las problemáticas, promueve la convivencia libre de discriminación, pero, lo más importante, toma las medidas para que esto efectivamente se produzca dentro del establecimiento.

El instrumento del IN, de manera muy similar a lo visto en el del L1, presenta directrices muy generales relativas a la buena convivencia y no se puntualiza la promoción a la no discriminación ni el resguardo la identidad de género u orientación sexual. Cuando se hace mención a la discriminación, se realiza solo de manera general. De acuerdo con la Ley N° 20.5356 sobre Violencias Escolar, el Manual de Convivencia de esta institución consigna que la responsabilidad para mantener un clima adecuado donde se promueva la buena convivencia es de todas y todos las y los actores de la comunidad: “los alumnos, alumnas, padres, madres, apoderados, profesionales y asistentes de la educación, así como los equipos docentes y directivos de los establecimientos educacionales...” (pág. 9).

Se establece que el rol del Vicerrecor de Convivencia escolar es “Fortalecer y promover una convivencia basada en el respeto de los derechos humanos y valores democráticos entre todos los actores de la comunidad escolar.” (Pág. 3), sin embargo, no se observan medidas concretas dentro del manual para que esto se cumpla; por el contrario, solo es posible advertir medidas pedagógicas y formativas solo cuando se haya provocado un caso de acoso escolar y, además, siendo muy restringidas solo a los cursos involucrados, sin considerar al resto de la comunidad, invisibilizando así el hecho:

(Protocolo en caso Acoso Escolar) Finalmente, el acoso escolar será abordado pedagógicamente por las y los docentes en los momentos de orientación, consejo de curso o alguna asignatura a fin, generando reflexión y aprendizajes colectivos con el curso y/o nivel donde se detectó el caso. Este abordaje se realizará de manera despersonalizada, es decir, sin hacer mención específica al caso detectado. (pág. 34)

No es posible apreciar medidas de trabajo formativo-preventivo, por lo cual, aun cuando se haga mención al respeto y la tolerancia en algunos pasajes (Sobre Patio de Honor, Patio Calama, Zócalo y pasillos) “Son espacios en donde se desarrollan actividades educativas, deportivas y recreativas tanto en las horas de clases y en los recreos respectivos. En donde debe primar el autocuidado, el respeto y la tolerancia.” (pág. 12), la promoción de la buena convivencia y la no discriminación es escasa y poco preventiva. En lo relativo, particularmente a la violencia de género o la discriminación sexual, la presencia es nula.

Tópico 2: Explicitar adhesión a los derechos de género y sexualidad

De acuerdo a las recomendaciones dadas por el Ministerio de Educación (2017), uno de los criterios a considerar en el Reglamento de Convivencia Escolar para resguardar “el derecho a la educación como derecho, en igualdad de condiciones, independiente de la identidad de género y la orientación sexual de las personas” es el: “Derecho a expresar la identidad de género propia y la orientación sexual” (pág. 7).

Por lo anterior, este tópico reúne los elementos que permiten evidenciar de manera explícita la adhesión de la institución educativa con respecto al reconocimiento y resguardo de la diversidad sexual, de género y orientación sexual.

En el tópico a presentar, se recopilamos todos los elementos que pueden implicar una adhesión explícita en cuanto a derechos de género y sexualidad compete, considerando el resguardo que se debe tener con todas y todos quienes conforman la comunidad educativa, y de manera más particular con sus estudiantes.

El LMS, a través de su Reglamento Interno explicita de manera clara y directa lo siguiente: “el primer fundamento eje de este reglamento debe estar centrado en reconocer a la comunidad escolar como diversa y es dentro de esa diversidad en que se desarrolla el proceso

educativo.” (pág. 5). Esto nos entrega un primer indicio de lo que encontraremos más adelante, ya que, como veremos a continuación, lo que hace esta institución a lo largo de sus líneas es promulgar y dejar en claro que para ellas y ellos la diversidad no es un problema, sino más bien, se tiene claridad de que esta es la realidad en la cual se desarrollan sus procesos.

Bajo esta misma línea es que una de las primeras cosas que se declaran en su manual de convivencia, dista relación con lo siguiente:

(...) en este Reglamento Interno queda explícitamente mencionado que la comunidad educativa no discrimina a ninguna persona en atención de la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicalización o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellos, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal, la enfermedad o discapacidad u otros.” (pág. 8)

Como vemos aquí, el establecimiento educativo declara, de manera directa y específica, que la comunidad educativa no discrimina por el sexo, la orientación sexual y/o la identidad de género de las personas y, por tanto, resguarda el derecho de no discriminación. Aquello no sucede con lo que se plantea en los manuales de convivencia del IN y del L1, que si bien, estipulan el derecho a la no discriminación: (Derechos de las estudiantes) “no ser discriminada arbitrariamente.” (Liceo 1 Javiera Carrera, 2018, pág. 7); (Derechos de Estudiantes, Apoderadas/os, Docentes, Directivas/os y Asistentes de la educación) “e) Derecho a no ser discriminado/a arbitrariamente.” (Instituto Nacional Jose Miguel Carrera , 2017), no hacen referencia de manera directa cuando se trata de resguardo de derechos de género y sexualidad.

Otro punto que se explicita dentro del Reglamento Interno del LMS se vincula a los derechos de niñas, niños y jóvenes trans. Sobre aquello se dice que la comunidad escolar brindará apoyo y acompañamiento a la o el estudiante y a su familia, podrá utilizar su nombre social en todos los espacios educativos, el niño, niña o adolescente tendrá el derecho de utilizar el uniforme que considere más adecuado o su identidad de género y el establecimiento

le dará las facilidades para el uso de baños y duchas en base a las necesidades propias del proceso que esté viviendo, respetando siempre su identidad de género, respetando el interés superior de la niña, niño o estudiante, su privacidad e integridad física, psicológico y moral (págs. 14-15).

Todo lo antes descrito evidencia la postura del liceo, el cual se adhiere completamente al respeto y resguardo de los derechos de las disidencias de género, en este caso, de las personas trans, dejando en claro que buscarán ser un apoyo para sus estudiantes y las familias que vivan esta realidad, a fin de que el espacio educativo sea un potenciador y no un obstáculo en el desarrollo de sus jóvenes, independiente a su identidad de género o sexualidad.

Por su parte, los otros dos manuales de convivencia no hacen referencia a esta temática.

Otro elemento que se evidencia dentro de este tópico tiene que ver con la manera en que los establecimientos construyen sus protocolos en caso de abuso, acoso o violencia sexual, considerando que aquel delito puede ser catalogado directamente como una falta a los derechos de género y sexualidad de todos quienes forman la comunidad.

El Protocolo en caso de Violencia o Acoso Sexual, así denominado en el Reglamento Interno del LMS, en sus primeras líneas define qué se entenderá por actos de connotación sexual, puntualizando los casos en que se involucra a una niña, niño o adolescente, esta definición dice lo siguiente:

Toda acción, que involucre a un niño/a o adolescente en una actividad de naturaleza sexual o erotizada, que por su edad y desarrollo no puede comprender totalmente y que no está preparado para realizar o no puede consentir libremente. En el abuso sexual infantil, el adulto puede utilizar estrategias como la seducción, el chantaje, las amenazas, la manipulación psicológica y/o el uso de fuerza física para involucrar a un niño/a o adolescente en actividades sexuales o erotizadas de cualquier índole. En todos estos casos podemos reconocer que existe asimetría de poder y opera la coerción (Unicef, 2006)²⁵.

²⁵ Cita dentro de Liceo Experimental Manuel de Salas. Reglamento Interno 2018.

La definición anterior involucra cualquier conducta de tipo sexual que puede configurar diferentes tipos de delito sexual que se realicen con un niño, niña o adolescente (...) Se debe procurar el cuidado y protección al niño/a que ha sido agredido sexualmente, (Que ha relatado ser agredido sexualmente, no afirmar aún como un hecho ocurrido) evitando que este relate o exponga reiteradamente el relato para no re-victimizar al niño/a. (pág. 68)

Como se deja establecido con claridad, esta definición plantea que el colectivo estudiantes es el más vulnerable, debido a que quienes lo conforman en su mayoría son menores de edad, y por tanto su cuidado es trascendental dentro de la institución. Además de esto, se expone que el o la adulta se encuentran en una situación de privilegio por sobre la o el menor de edad y por ello mismo, las maneras que se tienen de subyugar al estudiante no son solo la violencia física.

Luego de este apartado dentro del Reglamento Interno, la comunidad suma otro documento denominado Protocolo de Actuación ante el acoso sexual. En este protocolo, se detalla de manera exhaustiva el trabajo que debe hacerse en caso de recibir una denuncia de violencia, acoso o abuso sexual.

Para empezar, este protocolo vuelve a delimitar dentro de sus principios fundamentales que el consentimiento de la víctima en el acto no implica que no se haya cometido un abuso:

(...) pese a que la víctima de un delito sexual haya consentido el acceso carnal del agresor, dicho consentimiento no es válido si se ha realizado “aprovechando un estado mental perturbado, abusando de alguna posición de autoridad (jefe, tutor o encargado de su cuidado), aprovechando el desamparo de la víctima o su inexperiencia o ignorancia sexual” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2017). (pág. 87)

Con esta delimitación se deja en claro que hay una postura de defensa hacia la víctima y, por tanto, un resguardo hacia sus derechos, considerando las variables bajo las cuales se pudo propiciar el abuso y el presunto consentimiento, el cual puede estar viciado.

Aquel discurso expuesto en este manual puede ayudarnos a llegar a la conclusión de que se busca amparar la legitimidad de la denuncia de la víctima. Algo que, en base a los cientos de casos de violencia sexual registrados en Chile, no suele ser muy común, ya que la tendencia es a buscar una excusa para salvaguardar la acción del agresor, cuestionando la manera en la que vestía la víctima, por qué se encontraba con el victimario²⁶, por qué estaba sola en un lugar peligroso, entre otras.

Otro elemento que se encuentra dentro de este protocolo dista relación con los casos de acoso verbal, de lo cual se dice lo siguiente: “Lenguaje ofensivo con contenido alusivo a roles de género, de carácter sexista y/o discriminatorio contra géneros y orientaciones sexuales no heteronormadas. Constituye violencia de género, pero no acoso sexual.” (pág. 89). Haciendo la diferenciación de que esta acción no es acoso sexual, pero sí violencia de género se deja más que explícita la adhesión en cuanto a resguardo de derechos de género y sexualidad, expresando así que dentro de la institución estas actitudes no son toleradas y por tanto implican una reparación y posibles sanciones para quienes cometan actos de dicha índole.

Volviendo a las situaciones de acoso sexual, otra temática que se aborda dentro de este documento y que implica la adhesión hacia el resguardo de derechos, se vincula con los casos en que la acción se ha cometido más de una vez: “mientras más veces una persona cometa situaciones de acoso sexual, más grave se considerarán sus actos, y mientras más veces una persona experimente situaciones de acoso sexual, más delicada es su situación.” (pág. 89). Con esto se deja claridad de que el cuidado hacia la víctima deberá ser todavía mayor, debido a todas las veces que esta pudo ser vulnerada.

Dentro de lo planteado a lo largo del protocolo, a pesar de que en un principio se entregue la definición de los actos constitutivos de acoso o abuso sexual hacia menores de edad, la institución deja en claro que su protocolo es aplicable en caso de que la víctima sea parte de cualquier estamento de la comunidad, con una preocupación particular hacia sus estudiantes, pero sin dejar de lado al resto de sus integrantes, quienes cuentan con los mismos derechos.

²⁶ Se decidió utilizar el masculino por sobre el uso inclusivo, ya que la realidad nos dice que la mayoría de los agresores sexuales son hombres, según varias estadísticas y estudios hechos a lo largo de Chile y el Mundo, por organizaciones como el IDH, UNICEF, etc.

A lo largo del desarrollo del protocolo de actuación se delimitan una serie de acciones y pasos a seguir en caso de violencia sexual o de género, entre estas se encuentran: procesos de mediación, investigación, acompañamiento para la o el denunciante y la o el denunciado dependiendo del caso, resguardo de la buena convivencia, entre otras. Bajo esta misma idea, se dice en el protocolo que existen una serie de organismos institucionales que llevan a cabo el proceso de investigación, promoción, acompañamiento, etc.

El respeto y acompañamiento a la presunta víctima se aplica desde un principio, brindando, como ya se decía anteriormente, acompañamiento para fines de resguardo, al igual que la disposición del o la psicóloga encargada del caso, se busca modificar horarios o cursos a fin de que la víctima no se tope con el denunciado sin perjuicio de la cotidianidad de la o el denunciante, entre otras medidas. Asimismo, las sanciones en cada caso están claramente delimitadas y si la investigación no logra entregar antecedentes suficientes para delimitar que hubo abuso:

Es decir, en caso de que no existan pruebas suficientes para definir un/a culpable y la investigación quede inconclusa, habrá reparaciones hacia el/la denunciante, pero no se podrá aplicar sanciones a la persona inculpada. Sin embargo, en caso de existir una reiteración de la denuncia dirigida a el/la mismo/a inculcado/a, la investigación realizada servirá de antecedente para el nuevo proceso de investigación.” (pág. 122)

Por su parte, el manual de convivencia del L1, dentro de su Protocolo de actuación ante la sospecha o denuncia de abuso sexual contra una menor de edad, promulga una definición del delito muy similar a la que utiliza el LSM, dejando en claro también que este se constituye no solo por actos de violencia física:

Es por esto que por violencia debemos entender no sólo el uso de fuerza física, sino que también todo tipo de coerción, ejercicio de presión, abuso de autoridad o confianza, engaño y, en general, cualquier conducta que esté encaminada a determinar o doblegar la libre voluntad de la víctima. (pág. 34)

A su vez, establece lo siguiente:

Existiendo en el centro educacional relaciones sociales de carácter asimétricas y siendo los adultos garantes de los derechos de los estudiantes, quedan prohibidas las relaciones afectivas y/o sexuales, consentidas o no, entre adultos que desempeñen actividades laborales en el Liceo y estudiantes del mismo. (pág. 34)

Con esta información se deja en claro que, independiente del consentimiento de una estudiante, las relaciones entre personas adultas y una menor de edad quedan estrictamente prohibidas, debido a la asimetría entre estos, lo que puede viciar el consentimiento.

En concordancia con lo que aparece en la cita aquí expuesta, se dice que las y los adultos son garantes de los derechos de las estudiantes, por tanto, si uno de ellos o ellas evidencia o tiene sospecha de un caso de abuso o violencia sexual debe hacer la demanda a la fiscalía o a la dirección del establecimiento. Además de esto, y del acompañamiento a la estudiante por parte de psicología y orientación mientras de manera externa no se hagan cargo del caso, no se menciona ningún otro tipo de resguardo de los derechos de las jóvenes, ni las posibles sanciones al denunciado.

En base a esto, el L1 como institución sí adscribe y adhiere a la defensa de los derechos de las estudiantes en caso de abuso, pero no se hace responsable del proceso ni del resguardo de las jóvenes mientras se efectúan los procesos de manera externa, lo cual nos hace cuestionarnos si hay un compromiso real hacia el resguardo de los derechos de género y sexualidad. Tampoco se hace mención de los casos de abuso en otros estamentos ni se refiere a la violencia de género o al resguardo de derechos con respecto a las diversidades de género o sexualidad.

Finalmente, el IN denomina a su protocolo como Protocolo en caso de maltrato infantil y/o abuso sexual infantil, y a diferencia de lo estipulado en los manuales ya revisados, este en particular utiliza la definición de maltrato infantil y no así de acoso o abuso sexual, y sobre aquello dice lo siguiente:

(...) el maltrato infantil es ‘toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo’. (pág. 34)

Aunque dentro de la definición se encuentra el abuso sexual, el protocolo no está construido para salvaguardar los derechos de género y sexualidad de los estudiantes de manera particular. Con respecto a lo mismo, frente a estos casos el establecimiento declara que su función no es investigar ni recopilar pruebas, sino que actuar para proteger al estudiante, denunciar y derivar a los organismos especializados, de manera muy similar a lo que se hace en el protocolo del L1.

Para terminar con este tópico, fuera de los protocolos de actuación en caso de abuso, violencia y acoso sexual, los cuales se construyen a partir de este análisis como medidas de actuación necesarias para poder evidenciar o no si los establecimientos adhieren a los derechos de género y sexualidad, otro derecho que sí se evidencia con claridad dentro de los manuales de las instituciones estudiadas, es el derecho a la maternidad y a la paternidad, sin perjuicio del desarrollo académico de quienes sean madres o padres dentro de los establecimientos.

Tópico 3: Sanciones a las prácticas que atenten contra los derechos de género y sexualidad

De acuerdo a las recomendaciones dadas por el Ministerio de Educación ,en Enfoque de Género, Incorporación en los instrumentos de Gestión Escolar (2018), uno de los criterios a considerar en el Reglamento de Convivencia Escolar para resguardar “el derecho a la educación como derecho, en igualdad de condiciones, independiente de la identidad de género y la orientación sexual de las personas” es: “la catalogación como faltas graves o gravísimas a todo acto arbitrario por razón de género u orientación sexual, tales como el uso de lenguaje sexista y el uso de la violencia física o psicológica como mecanismo de control.” (pág. 7).

En concordancia, en este tópico es posible apreciar la tipificación como falta grave/gravísima de las acciones que se ajusten al criterio mencionado.

De acuerdo con el criterio de “La catalogación como faltas graves o gravísimas a todo acto arbitrario por razón de género u orientación sexual, tales como el uso de lenguaje sexista y el uso de la violencia física o psicológica como mecanismo de control”, en este tópico se busca describir la presencia (o, eventualmente, ausencia) de la tipificación como falta

grave/gravísima de las acciones que concuerden con el criterio mencionado en los tres manuales analizados.

Como es la tendencia dentro del Manual de Convivencia del L1, las alusiones a los derechos de género y sexualidad son escasas o inexistentes (todo acto arbitrario por razón de género u orientación sexual); en este caso en particular, dentro de las faltas y sanciones, nuevamente nos encontramos con directrices muy generales y poco desarrolladas que abordan raramente la problemática, estableciendo como falta gravísima “Acosar, intimidar o abusar sexualmente de una estudiante o de otro integrante de la comunidad” (pág. 28) siendo la única falta que podríamos relacionar como el criterio analizado. Resulta inquietante que la palabra ‘discriminar’ no se menciona ni una sola vez dentro de este documento y, aunque consagra como un derecho de las y los miembros de la comunidad el no ser discriminada o discriminado arbitrariamente, no existen faltas que sancionen esta práctica de ocurrir; por consiguiente, de producirse discriminación dentro del establecimiento por razón de género u orientación sexual, esta quedaría sin sanción dado que no está catalogada como falta, por el contrario, reviste especial gravedad evidenciar que las posibles víctimas (cualquier persona de la comunidad) queda completamente desprotegida de darse una situación de esta naturaleza; indirectamente, a la falta “Agredir física, psicológicamente y/o verbalmente a cualquier alumna, docentes, asistente de la educación, apoderado o cualquier persona que preste servicios al Liceo” (pág. 28) podría, de manera implícita, abordar dichas situaciones.

Por otra parte, frente a cualquier situación compleja (como el maltrato, acoso o agresión) las medidas tomadas por la institución, mayoritariamente, son la denuncia y la externalización del problema sin hacerse parte de este. En el Protocolo de actuación ante la sospecha o denuncia de abuso sexual contra un menor de edad, nuevamente la responsabilidad mayor de las y los adultos responsables es la obligación de la denuncia:

- a. Cualquier adulto del establecimiento educacional que tome conocimiento de un delito, aun cuando no cuente con todos los antecedentes que le parezcan suficientes o necesarios, deberá poner en conocimiento del hecho, en el menor tiempo posible, a la Fiscalía o al Director(a) del Establecimiento Educacional.

b. El adulto o el Director está obligado a denunciar el hecho ante la Fiscalía, Tribunales, Carabineros o Policía de Investigaciones antes de transcurridas 24 horas desde que toma conocimiento de la situación que podría estar afectando al menor de edad.² (pág. 34)

Con todo lo anterior, es posible evidenciar que las sanciones que se ajustan al criterio solicitado, catalogando como faltas graves o gravísimas la agresión y discriminación por razón de sexo u orientación sexual, no se pueden apreciar de manera explícita en este manual. Los lineamientos contra la discriminación son muy generales y, de la mano, las sanciones referidas a esta conducta son nulas. El instrumento promueve la denuncia, la externalización y las medias punitivas como forma de manejar las situaciones de complejidad que pudieran darse al interior del establecimiento.

Como ya hemos mencionado, en este tópico se busca la expresión explícita de sanciones en contra de la discriminación ya sea por razón de género u orientación sexual catalogando como faltas graves o gravísimas este hecho. Hemos visto, en el desarrollo de los tópicos anteriores, que el Liceo Experimental Manuel desarrolla estas temáticas a lo largo de su Reglamento Interno y en este caso, en lo relativo a las sanciones sigue esta misma línea y consagra, primero (al definir las faltas gravísimas) “...la agresión física, la discriminación, el acoso sexual, el escolar (bullying) y el ciberacoso, además de todas aquellas conductas sancionadas como delito en el marco de la legislación chilena.” (pág. 45). Aquí se aprecia que la discriminación se encuentra catalogada como falta gravísima, sin embargo, vemos el fenómeno de expresar la discriminación de manera general, sin hacer hincapié en lo relativo a género y sexualidad. Sin embargo, esto es especificado cuando se establecen las faltas gravísimas para el estudiantado de ed. Básica y Media: “8. Realizar cualquier acto discriminatorio por condición sexual, género, color de piel o nacionalidad; 10. Acosar sexualmente a un miembro de la comunidad educativa.” (pág. 62).

Hacemos notar que, además de estar tipificadas como faltas gravísimas, se establecen sanciones, de acuerdo a la gravedad de lo ocurrido, que van desde la firma de condicionalidad, la suspensión de clases, cancelación de matrícula para el año siguiente o suspensión inmediata de la matrícula hasta la denuncia en tribunales competentes si la falta constituye delito (pág.

61). Adicionalmente, se contemplan acciones formativas/reparatorias dentro de las cuales se encuentran:

3. Elaborar presentación para su curso, en el que aborde tema relativo a su falta (discriminación, bulliyng, redes sociales). 4. Asistencia y participación en talleres psico-emocionales y/o de habilidades. 5. Participación y ejecución de acciones que generen algún beneficio comunitario y formativo a los integrantes de la Comunidad Escolar, o bien la realización de algún servicio pedagógico (...) (pág. 61)

Las sanciones y acciones son supervisadas por personal del establecimiento, con lo cual la institución no se desliga de la situación y se hace parte de las medidas frente a estas faltas, derivando solo cuando es estrictamente necesario (si la acción/falta constituye un delito).

Este reglamento interno, además, contempla dos protocolos anexos para hacerse cargo de las situaciones de agresión con connotación sexual. De manera independiente, el Protocolo de actuación ante el acoso sexual y el Protocolo en caso de violencia o abuso sexual. Ambos documentos incluyen procedimientos y sanciones con especificaciones más detalladas para cada caso contemplando múltiples escenarios y situaciones constitutivas de acoso o abuso, así como también posibles involucradas e involucrados en estas situaciones. Las sanciones, en ambos instrumentos, contemplan medidas de protección a la víctima como son la separación inmediata de su agresor o agresora y, consecuentemente, la expulsión de la comunidad de la o el victimaria o victimario dependiendo de la gravedad del hecho.

Con todo lo anterior, este instrumento de hace cargo de una multiplicidad de elementos en torno a las sanciones referidas a la discriminación o agresiones por razón de género y sexualidad, explicitando protocolos, acciones y sanciones que dan cuenta de cómo la institución se hace cargo de esta realidad.

En lo relativo al Manual de Convivencia del IN, nos encontramos con lineamientos muy generales en lo que se refiere a faltas y sanciones. A diferencia de lo evidenciado en el instrumento del L1, la discriminación sí aparece consignada como una falta gravísima: “22. Realizar actos de discriminación al interior de la comunidad educativa” (pág. 24), pero se reitera la aparición de la discriminación sin especificar falta cuando fuese por razón de sexo u

orientación sexual. Junto a esto, no se consignada una falta para el acoso sexual y, respecto al abuso, solo se enmarca dentro de las faltas gravísimas constituyentes de delito: “28. Cometer acciones que constituya delito (robos, tráfico de drogas, abuso sexual, etc.).” (pág. 24).

Adicionalmente, el Protocolo en caso de Maltrato Infantil y/o Abuso Sexual Infantil establece claramente que frente a estas situaciones se externalizará tanto la investigación como el proceso de reparación:

Frente a estos casos, la función del establecimiento educacional NO ES INVESTIGAR EL DELITO NI RECOPIRAR PRUEBAS SOBRE LOS HECHOS, sino actuar oportunamente para proteger al estudiante, denunciar los hechos y/o realizar la derivación pertinente. Tanto la investigación como el proceso de reparación están a cargo de otros organismos e instituciones especializadas. (pág. 34)

Frente a estos casos, la principal acción del establecimiento, solo en caso de abuso sexual, las o los profesionales psicosociales deben dar acompañamiento al estudiante afectado, pero esto solo hasta que personal externo especializado asuma el caso.

De lo revisado en este manual, podemos corroborar la falta de medidas expresas relativas a las sanciones contra la discriminación por razón de género u orientación sexual. En general, los lineamientos son muy generales y se observa que la institución tiende a externalizar y desligarse de estas situaciones.

Tópico 4: Protección de la persona vulnerada en sus derechos

Este tópico hace referencia a cómo la institución se hace cargo de la o las personas que han sido vulneradas en sus derechos, considerando un trato y medidas especiales tendientes a proteger a la víctima y reparar el daño causado.

Dentro de la categoría número cuatro, referente al resguardo de los derechos en tanto género y sexualidad, se presenta el cuarto tópico que hace alusión a la protección necesaria para las personas, cualquiera sea su género, que ven sus derechos vulnerados, estos derechos de acuerdo a cualquier acto de violencia sean esta de género o no.

En el manual de convivencia del L1, las citas encontradas que hacen referencia al resguardo de derechos van en sintonía con la violencia física y/o sexual de una persona adulta, sea esta docente o familiar, hacia menores de edad, haciendo referencia al estudiantado del establecimiento.

5.1 Denuncia y diagnóstico: a. Cualquier persona testigo de esta situación de violencia contra una menor de edad debe denunciar de forma inmediata la situación frente a un profesor, de preferencia de la jefatura de curso, o ante un miembro del Equipo Directivo. (pág. 33)

(Protocolo de actuación en caso de abuso sexual a una menor) f. Con el menor que podría estar siendo víctima de un delito se deberá: Escucharlo y contenerlo en un contexto resguardado y protegido. Escucharlo sin cuestionar ni confrontar su versión. Evitar emitir juicios sobre las personas o la situación que le afecta. Evitar atribuirle alguna responsabilidad en lo sucedido o en su posible evitación. Manejar de forma restringida la información, evitando con ello la estigmatización y victimización secundaria. (pág. 34)

Si bien existe la contención necesaria y el requerimiento inmediato de la denuncia, no se presentan sanciones explícitas para quien haya sido la o el victimario, esto a causa de que principalmente son presentados los pasos a seguir para resguardar a la menor y denunciar, pero todo lo demás queda en las manos del ente externo que se haga cargo del caso, permaneciendo una supuesta desvinculación en cuanto a qué ocurre con las personas involucradas referentes a sanciones tales como desvinculación profesional, entre otras.

(Protocolo de derivación ante casos de vulneración de derechos de la infancia y adolescencia) Ante la sospecha de vulneración de derechos por cualquier integrante de la Comunidad debe ser comunicado a profesor jefe, orientadora o Coordinador de Convivencia Escolar, quienes deben abrir una investigación que debe contar con los siguientes pasos:

- a. Entrevista a la estudiante afectada.
- b. Entrevistas a los padres y/o apoderados de la estudiante afectada.
- c. Reunión entre los profesionales para determinar la validez de la denuncia.

- d. En caso de vulneración de derechos se presenta el caso ante Tribunales de Familia y se designa qué profesional seguirá el caso.
- e. Orientadora y psicóloga realizarán acciones de contención que se considere oportunas y derivaciones a instituciones externas como Departamento Psico-Social de la DEM de Santiago. (pág. 43)

En el caso de esta situación dentro del manual de convivencia del IN, se presenta el mismo caso: los hechos son referidos tan solo a violencia, y en este caso, puntualizando el abuso sexual, el cual nuevamente es solo especificado para el menor.

“Frente a estos casos, la función del establecimiento educacional NO ES INVESTIGAR EL DELITO NI RECOPIRAR PRUEBAS SOBRE LOS HECHOS, sino actuar oportunamente para proteger al estudiante, denunciar los hechos y/o realizar la derivación pertinente (pág. 34).

La contención para la víctima es explicitada, tal cual como ocurre en el manual del L1, pero nuevamente no hay dentro del texto explicitación en cuanto a las sanciones que puedan ser dictadas para la o el victimario, es más, hay una rápida desvinculación de la institución con el caso, procediendo rápidamente a llevar a cabo la denuncia para que este hecho sea tomado por las instituciones externas especializadas para estas temáticas. Es recurrente a lo largo del manual de convivencia del IN el no hacerse cargo y externalizar las situaciones, no existen mecanismos de sanción internos para estos casos de vulneración de derechos o para otras situaciones de violencia, inclusive al final de la siguiente cita se dice que el establecimiento se hará cargo de la persona vulnerada hasta que alguien externo y especializado pueda tomar el caso:

Los profesionales psicosocial del establecimiento deberán: escuchar y contener al estudiante en un contexto resguardado y protegido, sin confrontar su versión. En el caso de abuso sexual, NO se deberá propiciar un nuevo relato de los hechos. Manejar de forma restringida la información, evitando con ello la estigmatización y victimización secundaria. Monitorear periódicamente el estado emocional y asistencia a clases del o la estudiante. Informar de manera escrita el estado del caso a la Dirección del establecimiento. Este acompañamiento debe ser mantenido hasta que obtenga atención reparatoria especializada (pág. 35).

Al contrario de lo que ocurre en ambos manuales expuestos con anterioridad, dentro del LMS se evidencia no tan solo la vulneración de derechos en cuanto a abuso sexual, sino que específicamente a la vulneración de los derechos de género y sexualidad, además de que adherido a la contención necesaria que la persona requiera, el establecimiento no se desvincula del caso, es más, posee oficinas y personas capacitadas para encargarse de estos hechos e independiente de la mediación que se imparta, ya que además de explicitar las sanciones que la agresora o el agresor deba recibir, debe existir una persona de la institución que cumpla el rol de mediadora o mediador.

(Proceso de mediación y resguardo de la buena convivencia) Sin embargo, en todos los casos la presencia de el/la psicólogo/a que determinó que estas instancias eran posibles, es obligatoria. (pág. 91)

(Medidas cautelares) Una vez iniciado el Sumario Administrativo, si la persona denunciante y la inculpada mantienen una relación cercana debido a su ocupación (...) el Fiscal podrá decretar la medida preventiva de suspensión de funciones, en atención al artículo 136 del Estatuto Administrativo. Si son de diferentes grupos de trabajo, se deberán modificar los horarios de una o ambas personas, a conveniencia de el/la denunciante, con el fin de evitar que se encuentren con frecuencia. Dicha medida se extenderá hasta la resolución del proceso sumarial.” (pág. 95)

Es así como notamos que existió un detenimiento en cuanto a las puntualizaciones de lo que ocurre tanto con la víctima y su victimario, y que el establecimiento no se abrió a la posibilidad de que ocurran otros tipos de violencia más allá de tan solo la sexual, el resguardo es claro y explícito, al igual que la puntualización de los pasos a seguir y los inconvenientes que puedan surgir y mientras no exista un veredicto concreto por parte de los entes externos al establecimiento, este sí se hace cargo con medidas tangibles de lo que ocurra con las involucradas o involucrados. Además de no solo redimirse a que estas situaciones puedan ocurrirle a la o el menor (estudiante), sino que también puede ocurrirle a cualquiera o cualquier actor de la comunidad educativa, sea esta o este docente, funcionaria o funcionario, entre otras.

(Estudiantes, Reparaciones para la víctima) “Reconocimiento público y/o privado de la responsabilidad en la situación de acoso sexual por parte de el/la victimario/a

y disculpas escritas, privadas o públicas a la víctima, siempre y cuando ésta exprese acuerdo con dichas medidas. Si el/la/ victimario/a se niega a expresar el reconocimiento correspondiente, se le sancionará de acuerdo al reglamento interno del colegio por falta a sus deberes.” (pág. 120)

También ocurre que este manual de convivencia presenta un trabajo posterior, referente a educar y no pasar por alto lo que ocurrió dentro del colegio, promoviendo el trabajo de estas temáticas dentro de las salas de clases, a diferencia del L1 y el IN, donde no existe ninguna explicitación de trabajo posterior con los cursos involucrados, con los niveles o con las y los profesionales.

Categoría 5: Políticas de género y sexualidad (LEMS)

Dado la realidad cultural en que nos vemos inmersos, y buscando cumplir una función pedagógica inclusiva, ya no es suficiente no discriminar, sino que es necesario desarrollar una actitud proactiva, donde las acciones y direcciones planificadas cuestionen un status quo sociocultural producto de desigualdades en distintos ámbitos y niveles, y tiendan a la búsqueda de la equidad y la inclusión. Por lo tanto, se deben considerar medidas formativas que apunten al aprendizaje de la inclusión, sin limitarse a una acción únicamente punitiva ante los actos de violencia, sexismo o discriminación.

Tópico 1: Derechos de las y los niños y niñas trans

El término transgénero hace referencia a personas “(...) cuya identidad y/o expresión de género no se corresponde con las normas y expectativas sociales tradicionalmente asociadas con el sexo asignado al nacer.” (Mineduc, 2017), asimismo se define como “personas que incorporan cambios físicos, estéticos y hormonales, así como de arreglo, conductas y estilo, sin cambiar su sexo biológico” (Instituto Nacional de las Mujeres, 2007)

En base a esto, la inclusión de las personas transgénero en los manuales de convivencia será entendida como una política que combate el sexismo, comprendiendo que dicho colectivo es constantemente discriminado dentro de nuestra sociedad y, por tanto, el resguardo y explícito de sus derechos dentro de los manuales de convivencia es un elemento a considerar.

La categoría cinco se presenta como el apartado de políticas de género y sexualidad. Es necesario añadir esta categoría debido a que el establecimiento Manuel de Salas promueve dos apartados, donde uno de ellos se sitúa como texto anexo al manual de convivencia como tal, pero adherido posteriormente al final de este. Ambos apartados toman como iniciativa la necesidad de llevar temas que están latentes en la sociedad a la escuela, como un deber pedagógico con el fin de educar no tan solo a las y los estudiantes, sino que también a profesoras, profesores, asistentes de la educación, funcionarias y funcionarios, apoderadas y apoderados.

Estos apartados buscan cumplir la función de exponer hechos que pueden ocurrir, contextualizarlos y tomar medidas frente a estos, pero estas van más allá de sanciones como consecuencias de los actos referidos a la vulneración de las personas en tanto violencia, sexismo o discriminación arbitraria, sino que además se proponen otros tipos de mediación, las cuales vinculan los hechos con las y los integrantes de la comunidad educativa, permitiéndoles llevarse aprendizajes que no tan solo se presentan cuando ha ocurrido el hecho, sino que también actúan como actividad de prevención e información para tener un adecuado actuar y no estar en desconexión con la realidad.

El primero de estos tópicos se refiere a los derechos que poseen las niñas y los niños trans, es decir, el establecimiento pone sobre la palestra el hecho de que hoy en día la sociedad está viviendo esta nueva conceptualización con la que algunas personas han decidido identificarse, esto de acuerdo a las nuevas leyes que han surgido en el país y los acontecimientos internacionales que presionan la interrogante de qué hacer en estos casos.

Por lo tanto, es necesario combatir el sexismo incluyendo y explicitando la existencia de personas que se identifican como trans, resguardando sus derechos ante cualquier cosa y educando al establecimiento sobre esto.

“Derechos de niños/as y jóvenes trans:

De acuerdo al ordinario N°768 emitido por la Superintendencia de Educación se debe:

Asegurar el derecho a la educación de niños y niñas, tanto en el acceso como durante la trayectoria educativa, significa atender sus necesidades y diversidades personales y colectivas, creando espacios educativos seguros y respetuosos de su

dignidad que favorezcan el desarrollo integral.

En este contexto, la realidad de los niños y niñas trans, que emerge y se visibiliza cada día más en los establecimientos educacionales, desafía a las comunidades educativas a conocerla e incluirla con respeto en las gestiones y prácticas educativas.

En el ámbito educacional, las niñas, niños y estudiantes trans, en general, gozan de los mismos derechos que todas las personas, sin distinción o exclusión alguna, consagrados en la Constitución Política de la República; el DFL NO 2, de 2009, del Ministerio de Educación; los tratados Internacionales sobre Derechos Humanos ratificados por Chile y que se encuentran vigentes, en especial, la Convención sobre Derechos del Niño; como los demás establecidos en la normativa educacional aplicable a esta materia. (pág. 14)

Es así como es posible dar cuenta que se visibiliza la existencia de personas que no se identifican con su sexo biológico y, por tanto, se exponen sus derechos considerando el derecho a la educación como un fundamento base. Además se explicita el respeto hacia las diversidades y los derechos que tienen dentro del establecimiento.

La institución se hace cargo de lo que está ocurriendo de manera latente dentro de la sociedad, abriéndole las puertas del colegio y educando a las personas que lo componen para que no ocurran hechos de violencia o vulneraciones que tienen su base en la ignorancia.

Esto es una gran diferencia de cómo el establecimiento Manuel de Salas busca combatir el sexismo que pueda presentarse dentro de la institución, en contraparte con los manuales de convivencia del L1 y del IN, los cuales las únicas muestras que presentan de alguna diversidad en cuanto a género o sexualidad son referencias a prohibiciones y faltas, las cuales están sancionadas, afectando a los derechos de expresión mismos de las distintas diversidades que puedan estar presentes en la comunidad educativa.

Tópico 2: Protocolo de acción ante el acoso sexual

Este tópico hace referencia a cómo la institución se hace cargo de la posibilidad de que existan casos de acoso sexual dentro de la comunidad, entendiendo que aquello se ha convertido en una necesidad imperiosa considerando el aumento de denuncias de acoso dentro de establecimientos educativos de distintos niveles.

El tópico por describir y analizar a continuación se vincula con el Protocolo de actuación ante el acoso sexual construido por la comunidad del LMS.

La perspectiva de este documento, según lo declarado en el Reglamento Interno de la institución, nos permite definirlo como una política de género y sexualidad, ya que, por un lado considera todo el proceso de investigación, sanción y reparación para las víctimas que pudiesen haber dentro de la institución, pero también va más allá, proponiendo una visión más crítica de los casos de violencia de género, dejando en claro desde un principio que estos radican en muchas oportunidades en la posición de desventaja de las mujeres dentro de la sociedad, quienes son las principales víctimas.

Dentro de la introducción del protocolo se explicita que la construcción de este se debió a los casos de acoso sexual denunciados a fines del 2016, frente a los cuales no existían medios institucionales para hacerles frente. Por ello se inicia la construcción de este en base a la propuesta concreta del Colectivo Feminista Violeta Parra.

En concordancia con esto, dentro de sus principios fundamentales se dirime a lo que hacíamos mención en un principio, lo cual tiene que ver con el rol histórico de la mujer dentro de la sociedad y que no se puede obviar considerando que los casos de abuso y por tanto el siguiente protocolo se aplica en dicha realidad:

La desigualdad de género y la asimetría de poder, consecuencias de una realidad social y de la jerarquía institucional y diferencia etaria respectivamente, constituyen una dinámica base que no se puede obviar al momento de analizar, prevenir e investigar situaciones de acoso sexual dentro de un establecimiento educacional. Por lo tanto, para comprender las medidas y procedimientos especificados en este protocolo, hay que tener en cuenta la significancia de estos elementos en la dinámica de la Comunidad. Ha de comprenderse el rol histórico de la mujer y la invisibilización de la violencia sexual que esta ha recibido a lo largo de los años en espacios educativos, en su trabajo, en la calle y en su propio hogar. (pág. 86)

Asimismo, más adelante se establece que la influencia de ciertos patrones socioculturales discriminatorios hacia las mujeres puede traer como resultado una falta de

credibilidad de la víctima durante el proceso en casos de violencia, acusándola a ella, lo que puede traducirse en inacción por parte de fiscales, policías y jueces, además de intervenir en el proceso de investigación posibles resultados. Y para que eso no ocurra, se deja establecido que la institución se hace consciente de esta realidad y buscará no caer en aquellos vicios.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, ha de entenderse el enfoque de este Protocolo, en cuanto a la protección y medidas cautelares que velan por el bienestar psico-emocional de el/la denunciante, sobre todo en casos en que este/a sea un/a estudiante del Liceo. Por lo tanto, todas las denuncias serán recibidas sin poner en duda la veracidad del relato y se aplicarán las medidas cautelares definidas en el Protocolo mientras dure la investigación, sin sobrepasar el principio de presunta inocencia de el/la inculcado/a. (pág. 87)

Todo lo antes descrito nos ayuda a visibilizar cómo el protocolo se construyó desde una perspectiva feminista. Para luego, explicitar que uno de los primeros pasos de la comunidad para poder erradicar el sexismo de la educación se vincula con la construcción de aquel documento.

(...) este Protocolo es un primer paso en el camino hacia una educación no sexista, entendiendo que el cambio del paradigma patriarcal es mucho más profundo de lo que nosotros/as podemos abarcar con este documento. Estamos convencidos/as de que, aunque este trabajo es un precedente fundamental para la educación feminista que necesitamos, es necesario que su implementación esté acompañada de proyectos, espacios y organismos que velen por la prevención de situaciones de acoso sexual, otras violencias sexuales y de género, aspirando a que este Protocolo nunca tenga que ser utilizado. (pág. 88)

Para finalizar, otro aspecto que cimienta las bases del análisis hecho en estas páginas es que dentro del protocolo se definen una serie de nuevos organismos institucionales, los cuales son parte de la Secretaría de Género y Sexualidades y estos se harán cargo de los casos de violencia sexual.

Dentro de estos organismos se encuentran la Oficina de Recepción de Denuncias: tiene la tarea de recibir y registrar toda denuncia realizada; la Unidad de Investigación: lleva a cabo

el proceso de investigación descrito en el protocolo; la Oficina de Acompañamiento y Socorro: resguarda la seguridad e integridad psico-emocional de la presunta víctima y brinda acompañamiento y contención según las necesidades de la o el denunciante, y la Oficina Pedagógica: genera e incide en proyectos y materiales pedagógicos de forma permanente, “que busquen la deconstrucción de las lógicas y prácticas patriarcales, que provocan y permiten la normalización de conductas sexistas y situaciones de violencia sexual” (pág. 94), gestionar capacitaciones, concientizar y entregarle la seriedad e importancia que corresponden a lo que implica un caso de acoso sexual, entendiendo de esta manera lo que puede implicar una falsa denuncia.

Con base en lo expuesto hasta este momento es que podemos dejar en claro la postura que se tiene dentro del establecimiento con respecto a la violencia de género y las políticas que se han gestionado, lo cual ha ido más allá de la construcción de un protocolo y la delimitación de sanciones, ya que se busca educar en base a la integración y el respeto, erradicando el machismo y el sexismo de la escuela a través del diálogo y la visibilización de estas problemáticas sociales teniendo como base fundamental la pedagogía.

Capítulo VI

“Conclusiones”

1. Conclusiones por objetivo

1.1 Objetivo específico 1: Identificar el sexismo dentro de los manuales de convivencia

Respecto al primer objetivo específico, a partir de las cinco categorías predefinidas, fue posible encontrar veinte tópicos que permitieron dar cuenta de los elementos sexistas identificados dentro de los tres manuales analizados.

1.1.1. Identificación por categoría

Categoría 1: Lenguaje androcéntrico

Descripción de la categoría:

El lenguaje androcéntrico se entiende como el uso casi exclusivo del género masculino para designar colectivos de personas que incluyen individuos de ambos sexos. Un ejemplo concreto es la utilización generalizada del masculino “alumnos” para referirse al colectivo donde hay niños y niñas.

Tópico 1: Los derechos y deberes del hombre

Los derechos y deberes de la comunidad se expresan solo en masculino excluyendo a la mujer como sujeto de derechos y deberes.

Tópico 2: Uso del masculino sobre el femenino cuando se habla de estudiantes

Considerando que la composición del estudiantado es de naturaleza mixta, se observa el uso del masculino “estudiantes” o sus sinónimos para referirse al colectivo que reúne tanto mujeres como hombres.

Tópico 3: Uso del masculino sobre el femenino cuando se habla de profesoras y profesores

Considerando que la composición mixta del profesorado, se observa el uso del masculino “profesores” o sus sinónimos para referirse al colectivo que reúne tanto mujeres como hombres.

Tópico 4: Uso masculino sobre el femenino cuando se habla de apoderadas y

apoderados

Considerando que la composición mixta del colectivo de apoderadas y apoderados, se observa el uso del masculino “apoderados” para referirse al colectivo que reúne tanto mujeres como hombres.

Tópico 5: Uso del masculino sobre el femenino cuando se habla de funcionarias y funcionarios

Considerando que la composición mixta del colectivo de funcionarias y funcionarios, se observa el uso del masculino “funcionarios” para referirse al colectivo que reúne tanto mujeres como hombres.

Tópico 6: Uso del masculino sobre el femenino en otras nominaciones

Considerando la composición mixta y diversa de la comunidad escolar, se observa el uso del masculino para referirse a colectivos que reúne tanto a hombres como mujeres.

Tópico 7: El padre antes de la madre

Se evidencia una tendencia a anteponer la figura paterna ante la materna, ya sea, omitiendo las expresiones femeninas (madre/s, apoderada/s) o siempre anteponiendo el masculino cuando se presentan ambas (padre/madre; apoderado/apoderada)

Tópico 8: Lenguaje inclusivo

A partir de la definición propuesta por El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes:

“(...) el lenguaje inclusivo hace referencia a toda expresión verbal o escrita que utiliza preferiblemente vocabulario neutro, o bien hace evidente el masculino y el femenino, evitando generalizaciones del masculino para situaciones o actividades donde aparecen mujeres y hombres.” (Guía de lenguaje inclusivo no sexista, 2016; pág. 4)

Es posible evidenciar, a lo largo del discurso, pasajes que dan cuenta de la composición mixta de los colectivos.

Tópico 9: Inconsistencia del lenguaje inclusivo (MLS)

A partir de la definición ya presentada:

“(…) el lenguaje inclusivo hace referencia a toda expresión verbal o escrita que utiliza preferiblemente vocabulario neutro, o bien hace evidente el masculino y el femenino, evitando generalizaciones del masculino para situaciones o actividades donde aparecen mujeres y hombres. (Consejo Nacional de la Cultura y las Arte, Guía de lenguaje inclusivo no sexista, 2016; pág. 4)

Es posible evidenciar inconsistencias en las estructuras al momento de utilizar expresiones neutras o inclusivas a lo largo del desarrollo del discurso y en otras no.

Tópico 10: Uso del femenino para algunas denominaciones (L1)

Es posible observar el uso reiterativo del femenino para algunas denominaciones de colectivos de composición mixta que suelen generalizarse en masculino.

Categoría 2: Limitaciones por razón de sexo

Descripción de la categoría:

Se entenderá esta categoría como las limitaciones presentes hacia los sexos, dadas por la cultura y la historicidad de estas, las cuales buscan perpetuar estereotipos y, por tanto, limitan la libertad de acción y construcción de las y los sujetos. Dentro de los espacios educativos se puede entender, por ejemplo; el acaparamiento del espacio público dentro de la escuela por parte de los hombres por sobre las mujeres, la búsqueda de sanciones más fuertes para mujeres u hombres dependiendo de la falta que estén cometiendo, todo ello relacionado con la condición sexual y/o de género de la persona, etc.

Tópico 1: Estereotipos de género

Los estereotipos son creencias sobre colectivos humanos que se fundan y se comparten entre grupos pertenecientes a una cultura determinada. Particularmente, los estereotipos de género o sexuales responden a las creencias populares sobre las actividades, roles, rasgos, características y/o atributos que caracterizan y diferencian a mujeres de hombres. En este tópico se vislumbran elementos relacionados al cómo debe verse y comportarse, supuestamente, mujeres y hombres.

Tópico 2: Estereotipos de género en profesiones y/u oficios

En este tópico, se evidencia una tendencia a reafirmar estereotipos relacionando determinadas profesiones con un sexo en particular limitando, implícitamente, la posibilidad del otro sexo de optar por esa profesión u oficio.

Tópico 3: Exclusividad del masculino para referirse a cargos de altas jerarquías

La jerarquización por razón de sexo se comprenderá como la muestra explícita dentro de los manuales de convivencia, de cargos o responsabilidades limitadas solo a hombres o a mujeres, fundando aquello en estereotipos o supremacías de un género por sobre otro. En el siguiente tópico se muestra que la expresión de cargos o profesiones que implican un grado de jerarquización elevada, de experiencia o especialización superior tienden a presentarse siempre en masculino.

Tópico 4: Posicionamiento gramatical del masculino antes del femenino

Ante la expresión inclusiva de ambos sexos, se privilegia arbitrariamente anteponer el masculino antes del femenino.

Tópico 5: Generalización en la nominación de estudiantes en un solo sexo (IN-L1)

La categoría de estudiante se generaliza solo en masculino o solo en femenino, excluyendo a aquellas y aquellos integrantes que no se identifican con aquella denominación.

Categoría 3: Sanciones por razón de sexo, género u orientación sexual

Descripción de la categoría:

La sanción se conformaría como la acción de limitar el actuar de individuos o colectivos por medio de un castigo, es decir, causa y consecuencia. En este caso, la causa estaría dada por razón del sexo (caracterización biológica del individuo) del género (construcción personal, cultural y social, del individuo) u orientación sexual (atracción hacia personas de uno u otro género).

Tópico 1: Relaciones afectivas en el establecimiento

En el presente tópico se muestra la restricción a las demostraciones de afecto entre integrantes de la comunidad.

Categoría 4: Resguardo de los derechos de género y sexualidad

Descripción de la categoría:

Los manuales de convivencia debiesen explicitar la promoción y resguardo de una convivencia libre de violencia y/o discriminación a causa de la identidad de género o la orientación sexual, resguardando la integridad física y psicológica de todas y todos las y los miembros de la comunidad educativa. Así mismo, catalogar como faltas graves o gravísimas todo acto arbitrario por razón de género u orientación sexual, tales como el uso de lenguaje sexista y el uso de violencia física o psicológica como mecanismo de control y, por último, resguardar el derecho a expresar la identidad de género propia y la orientación sexual

Tópico 1: Promocionar la convivencia libre de violencia y/o discriminación por género y/u orientación sexual

De acuerdo a las recomendaciones dadas por el Ministerio de Educación, en Enfoque de Género, *Incorporación en los instrumentos de Gestión Escolar* (2017), uno de los criterios a considerar en el Reglamento de Convivencia Escolar para resguardar “el derecho a la educación como derecho, en igualdad de condiciones, independiente de la identidad de género

y la orientación sexual de las personas” es: *“la promoción y resguardo de una convivencia libre de violencia y/o discriminación por la identidad de género o la orientación sexual, resguardando la integridad física y psicológica de todas y todos los miembros de la comunidad educativa”* (pág. 7).

De acuerdo a este criterio, se observa la presencia expresa de elementos que promuevan la convivencia libre de violencia de género.

Tópico 2: Explicitar adhesión a los derechos de género y sexualidad

De acuerdo a las recomendaciones dadas por el Ministerio de Educación (2017), uno de los criterios a considerar en el Reglamento de Convivencia Escolar para resguardar “el derecho a la educación como derecho, en igualdad de condiciones, independiente de la identidad de género y la orientación sexual de las personas” es el: “Derecho a expresar la identidad de género propia y la orientación sexual” (pág. 7).

Por lo anterior, este tópico reúne los elementos que permiten evidenciar de manera explícita la adhesión de la institución educativa con respecto al reconocimiento y resguardo de la diversidad sexual, de género y orientación sexual.

Tópico 3: Sanciones a las prácticas que atenten contra los derechos de género y sexualidad

De acuerdo a las recomendaciones dadas por el Ministerio de Educación ,en Enfoque de Género, *Incorporación en los instrumentos de Gestión Escolar* (2018), uno de los criterios a considerar en el Reglamento de Convivencia Escolar para resguardar “el derecho a la educación como derecho, en igualdad de condiciones, independiente de la identidad de género y la orientación sexual de las personas” es: *“la catalogación como faltas graves o gravísimas a todo acto arbitrario por razón de género u orientación sexual, tales como el uso de lenguaje sexista y el uso de la violencia física o psicológica como mecanismo de control.”* (pág. 7).

En concordancia, en este tópico es posible apreciar la tipificación como falta grave/gravísima de las acciones que se ajusten al criterio mencionado.

Tópico 4: Protección de la persona vulnerada en sus derechos

Este tópico hace referencia a cómo la institución se hace cargo de la o las personas que han sido vulneradas en sus derechos, considerando un trato y medidas especiales tendientes a proteger a la víctima y reparar el daño causado.

Categoría 5: Políticas de género y sexualidad (LEMS)

Descripción de la categoría:

Dado la realidad cultural en que nos vemos inmersos, y buscando cumplir una función pedagógica inclusiva, ya no es suficiente no discriminar, sino que es necesario desarrollar una actitud proactiva, donde las acciones y direcciones planificadas cuestionen un status quo sociocultural producto de desigualdades en distintos ámbitos y niveles, y tiendan a la búsqueda de la equidad y la inclusión. Por lo tanto, se deben considerar medidas formativas que apunten al aprendizaje de la inclusión, sin limitarse a una acción únicamente punitiva ante los actos de violencia, sexismo o discriminación.

Tópico 1: Derechos de las y los niños y niñas trans

El término transgénero hace referencia a personas “(...) cuya identidad y/o expresión de género no se corresponde con las normas y expectativas sociales tradicionalmente asociadas con el sexo asignado al nacer.” (Mineduc, 2017), asimismo se define como “personas que incorporan cambios físicos, estéticos y hormonales, así como de arreglo, conductas y estilo, sin cambiar su sexo biológico” (Instituto Nacional de las Mujeres, 2007)

En base a esto, la inclusión de las personas transgénero en los manuales de convivencia será entendida como una política que combate el sexismo, comprendiendo que dicho colectivo es constantemente discriminado dentro de nuestra sociedad y, por tanto, el resguardo y explícito de sus derechos dentro de los manuales de convivencia es un elemento a considerar.

Tópico 2: Protocolo de acción ante el acoso sexual

Este tópico hace referencia a cómo la institución se hace cargo de la posibilidad de que existan casos de acoso sexual dentro de la comunidad, entendiendo que aquello se ha convertido en una necesidad imperiosa considerando el aumento de denuncias de acoso dentro de establecimientos educativos de distintos niveles.

1.2. Objetivo específico 2: Describir el sexismo dentro de los manuales de convivencia

A continuación, se presentan las conclusiones de cada categoría previamente definida en la investigación, a partir del análisis cualitativo de los tópicos trabajados.

1.2.1 Descripción por categoría

Categoría 1: Lenguaje androcéntrico

Tal como ya hemos definido, el lenguaje androcéntrico está dado por la utilización exclusiva de un nominativo masculino designando a un grupo que reúne individuos de ambos géneros.

Dentro del análisis de los tres manuales abordados, pudimos evidenciar que esta práctica se presentó, de manera transversal, cuando los instrumentos hacían alusión a colectivos integrantes de la comunidad educativa, conformados tanto por hombres como mujeres, solo en masculino. Así, de manera casi generalizada fueron presentados: (los) estudiantes, profesores, docentes, directivos, apoderados, asistentes, entre otros.

Este fenómeno, a través de las distintas denominaciones que se evidenciaron, dan cuenta de la invisibilización de la mujer a través del lenguaje, mediante el cual, constantemente se está reafirmando la idea que las comunidades educativas están formadas exclusivamente por hombres y, consecuentemente, la negación y exclusión de la mujer como integrante de estas.

Esta exclusión implica (en determinados casos) la negación de la mujer como sujeto de derechos. Esto se pudo evidenciar cuando los derechos y deberes de la comunidad se declaraban para los integrantes de la comunidad educativa relegando, nuevamente, a la mujer, como también a cualquier persona que no se identifique con el género masculino, a una posición inferior negada de derechos.

Otro fenómeno particular, dentro del lenguaje androcéntrico, está dado por la presencia del padre antes de la madre o la ausencia de la figura materna. Esta situación, perpetúa el orden y jerarquía patriarcal reafirmando la supremacía del padre ante la madre dentro de la organización familiar/social.

La presencia del lenguaje inclusivo (que incluye estructuras neutras para incluir a ambos géneros) se pudo encontrar en denominaciones como alumnas y alumnos, profesoras y

profesores, apoderadas y apoderados, entre otros. El sexismo relacionado con las estructuras inclusivas estará dado en la medida de su desarrollo a lo largo de los manuales de convivencia. Siendo una recomendación dada por el Mineduc para la redacción de Instrumentos de Gestión Escolar utilizar lenguaje inclusivo, se espera que esta fuese una tendencia dentro de los manuales de convivencia, por lo tanto, mientras más desarrollo de las formas inclusivas presente el texto se produce una mayor visibilización de las y los actores de la comunidad escolar y, por ende, sería un manual menos sexista.

Respecto a este, el desarrollo se presenta de manera muy desigual en los tres manuales analizados, presentando inconsistencias en la redacción. Se evidenció, además, presencia de estructuras solo en femenino para algunas denominaciones (especialmente apoderadas), pero eran escasas dentro del texto, por lo cual no se puede asumir una intencionalidad concreta por visibilizar la figura femenina.

Categoría 2: Limitaciones por razón de sexo

Esta categoría fue pensada de acuerdo al surgimiento de la interrogante sobre la prevalencia de la figura de la mujer dentro del contexto educativo, sobre cómo está posicionada frente a los hombres y cómo es vista por las autoridades del establecimiento y sus normativas.

Esto de acuerdo a que las limitaciones han sido pensadas referidas, en primera instancia, a los estereotipos de género como tal, es decir, cómo es vista o debería lucir una mujer o un hombre y además, el posicionamiento del estereotipo de género cuando se habla del proceso de embarazo tanto de la estudiante como del estudiante.

Con lo anterior es posible dar cuenta que no existen sanciones explícitas sobre la vestimenta de la estudiante o el estudiante que puedan dar cuenta del buscar encerrar un estereotipo, pero en las descripciones que se realizan, por ejemplo, del vestuario a ser utilizado, se presenta el imaginario colectivo que se tiene de cómo debería ser y cómo no debería ser una mujer y un hombre, además se vincula a la visión que quieren entregar los establecimientos de sí mismos, puesto que importa cómo son vistas y vistos las y los estudiantes de las puertas de la institución hacia afuera, en sociedad, más que cómo se desenvuelven académicamente y en saberes dentro de las aulas, lo que no es el caso para el

LEMS, el cual coloca poca importancia en querer mostrar una perfecta imagen de mujer o de hombre, se centra en otras cosas con mayor importancia dentro de su manual.

Esta visión tradicionalista también es puesta sobre la palestra con el tema del embarazo y su proceso, puesto que de igual manera en los tres manuales, es posible visualizar la constante ausencia de la figura paterna de la o el bebé en cuestión, atribuyéndole a la madre embarazada la mayor parte de las responsabilidades, y cuando es necesario nombrar al padre, se realiza de una manera un tanto despersonalizada y que pareciera carecer de involucración con el proceso, si bien casi en un cien por ciento se brindan facilidades y ayudas para la estudiante embarazada, las cuales son decididas por el establecimiento y sus autoridades, estas responsabilidades se ven puestas a algún tipo de elección por parte de un estudiante varón.

Los estereotipos de género también fueron pensados en esta categoría en función del posicionamiento del trabajo o cargos dentro del establecimiento, ya que es posible notar que en los tres manuales existen denominaciones referidas tanto a mujeres como a hombres que las y los encasilla en una profesión u oficio, esto según el imaginario colectivo implantado en la sociedad, que crea un puesto para la mujer o para el hombre según las profesiones, ya que por ejemplo la primera imagen de alguien a cargo de la sección de párvulo de un establecimiento no es la de un hombre y esto se presenta de manera textual en esta y otras denominaciones dentro de los tres manuales.

Así como hay estereotipos de género para las profesiones u oficios, en la textualidad también es posible visibilizar estereotipos de acuerdo a la jerarquización del trabajo: en cuanto mayor sea el puesto laboral dentro en vinculación tanto dentro como fuera de la institución, es mayoritariamente la figura del hombre o los sustantivos en masculino lo que encontraremos, negándole la posibilidad a las mujeres de aparecer ocupando estos cargos, sembrando aún más una brecha de género en la organización y funcionamiento de instituciones.

Las palabras crean realidades y la opresión masculina sobre la femenina también es posible en algo tan simple de encontrar en la textualidad: el posicionamiento gramatical de artículos u otros en masculino antes del femenino es de uso recurrente a lo largo de los manuales, pero si bien este punto también es tratado, por otra parte se habla de la generalización del femenino o el masculino de manera separada en los manuales del L1 e IN, es decir, si el primero se posiciona como colegio de mujeres, su manual está escrito en la

totalidad en femenino para referirse a las estudiantes, lo mismo en el IN, referencias solo a “los” estudiantes.

Si bien pareciera algo común, nos pareció importante recalcar que existe la posibilidad de mujeres que no se sientan mujeres dentro del L1, así como hombres que no se sientan hombres en el IN, a pesar de lo que su sexo biológico dicte, nos referimos a la ausencia de términos inclusivos, ignorancia o invisibilización de las disidencias sexuales, de personas trans, no así como ocurre en el LEMS, donde inclusive se añade un apartado para tratar esta problemática.

Es así como notamos que las limitaciones impuestas para mujeres y hombres en la textualidad abarcan los tres manuales de convivencia, donde la mujer nuevamente es posicionada por debajo del hombre y además requiere una construcción de esta para mostrar a la sociedad, y en este caso no tan solo pasa a llevar la imagen de la estudiante, sino que también del estudiante. Esta categoría se deja llevar principalmente por el imaginario colectivo y cultural que la sociedad ha tenido de la imagen de la mujer y del hombre: cómo deben verse, en qué cargos deberían estar, las tareas que deben llevar a cabo y el rol al cual se les ha destinado.

Categoría 3: Sanciones por razón de sexo, género u orientación sexual

La creación de esta categoría se hizo pensando en la posibilidad de que, dentro de los manuales de convivencia leídos y analizados, se pudiesen encontrar sanciones o restricciones hacia las libertades de las y los individuos partes de la comunidad educativa, particularmente a las limitaciones que pudiesen darse por razón de sexo, género u orientación sexual.

Solo emergió un tópico en dos de los tres manuales analizados, el cual no deja de ser importante, pero resulta esperanzador evidenciar que en general ningún establecimiento declara abiertamente sanciones por condición de sexo, género u orientación sexual, lo cual podría ser una buena base para erradicar el sexismo dentro de aquellos espacios que promulgan como fundamental la no discriminación bajo ningún contexto, haciendo mayor hincapié en los derechos de género y sexualidad.

A partir de lo que sí se encontró, dentro de los manuales del Instituto Nacional y del Liceo 1, emergió el tópico “*Relaciones afectivas en el establecimiento*”, y como se pudo dar cuenta,

en este se expusieron las sanciones y restricciones hacia las demostraciones de cariño y afecto dentro de los establecimientos educativos antes mencionados.

En este tópico, uno de los factores que logramos interpretar se puede vincular con la homofobia que deja entrever la redacción de estas sanciones dentro de los dos manuales de convivencia. No deja de llamar la atención que justamente ambos colegios unigénero sean los establecimientos que instituyen como una sanción las demostraciones de afecto en sus estudiantes, dejando en claro que se buscan censurar porque estas pueden herir sensibilidades y pueden rallar en la falta de respeto hacia la comunidad. Podría decirse que la discriminación por orientación sexual dentro de estas comunidades educativas queda implícita.

Lo que subyace a lo antes descrito nos hace cuestionarnos por qué las demostraciones de afecto entre dos personas pueden causar rechazo si es visto por otras, más aún cuando se entiende que, de forma particular, los y las estudiantes se encuentran en una etapa de desarrollo que se describe como una etapa de experimentación, autoconocimiento y exploración de la sexualidad e identidad personal.

Resulta importante cuestionarnos por qué en vez de sancionar las demostraciones de afecto ya sean efusivas, eróticas, íntimas, o como quieran catalogarse, no se educa en torno a aquellas temáticas, entregando a las y los estudiantes una educación sexual integral que permita comprender por qué es importante la intimidad y respeto hacia sí mismas, mismos y hacia sus parejas.

A modo de síntesis, podemos decir que el sexismo dentro de esta categoría está dado por las concepciones que tienen ambos establecimientos sobre las maneras de abordar las relaciones afectivas dentro de sus espacios, dando a entender que las manifestaciones de afecto son algo negativo e inaceptable, lo cual nos permite evidenciar cómo aún se sigue teniendo una mirada en esencia tradicionalista y heteronormada de las relaciones humanas, donde el decoro debe primar y aún las relaciones heterosexuales son privilegiadas por sobre las homosexuales.

Categoría 4: Resguardo de los derechos de género y sexualidad

Para esta categoría inquiríamos encontrar de manera explícita enunciados que se adhirieran a la protección de los derechos de género y sexualidad de las personas de la

comunidad educativa, es decir, que dentro del manual de convivencia se encontraran enunciados dirigidos a promover, proteger, adherirse a estos derechos y así sancionar acciones que atentaran contra los derechos de género y sexualidad, tales como violencia física, emocional, sexual o de género.

Es así como se vuelve recurrente en los manuales de convivencia tanto del L1 como del IN que estos tópicos se refieran únicamente a la vulneración de derechos en tanto abusos sexuales o violencia física, a diferencia del LEMS, el cual dentro de su manual de convivencia toca el tema de la vulneración de derechos en sentido del género, sexo u orientación sexual de los individuos de la comunidad, no tan solo de las y los estudiantes, que esto último es lo que ocurre en las dos primeras instituciones mencionadas: los casos de vulneración de derechos principalmente es aludiendo al estudiantado y no a las y los demás integrantes como profesoras y profesores, funcionarias y funcionarios, entre otras y otros.

Con lo anterior podemos decir que los lineamientos contra la discriminación son muy generales, lo que conlleva a que las sanciones impuestas referidas a las conductas de discriminación por razón de sexo u orientación sexual sean nulas e inexistentes.

Además es posible dar cuenta que al momento de hacerse cargo de estas problemáticas, principalmente se busca la denuncia, externalizando y traspasando de algún modo la situación o el hecho a aquellas organizaciones externas a los colegios, para que estos tomen las riendas de la situación, muchas veces sin explicitar si la institución seguirá el caso o trabajará con las y los estudiantes afectadas y afectados.

Lo anterior es lo más recurrente a encontrar dentro de los manuales de convivencia analizados, pero sin embargo, existen excepciones donde la instituciones no se desliga del caso por completo, se involucra con la persona que ha resultado ser la víctima e inclusive propone que las temáticas sean trabajadas durante horas de clases para no invisibilizar lo ocurrido, ya sea con el círculo de la persona afectada o con otros cursos.

Por último, dentro de los resguardos de estos derechos, existe una direccionalidad de los enunciados hacia las y los estudiantes la mayoría del tiempo, dejando de lado que estas situaciones pueden ocurrirle a cualquiera o cualquier persona de la comunidad educativa. Además que es casi nulo el mostrar otros tipos de violencia o vulneración de la persona más

allá de la violencia física o verbal o en el sentido de abuso sexual, aludiendo claramente a abuso hacia un menor, la violencia de género aún no tiene la importancia que debería dentro de los manuales de convivencia al parecer, exceptuando el caso particular del LEMS, el cual constantemente está lidiando con esta temática en sus diferentes aspectos.

Categoría 5: Políticas de género y sexualidad (LEMS)

Dentro de esta categoría buscábamos encontrar una serie de pistas dentro de los manuales de convivencia que nos permitiesen decir que los establecimientos educativos plantean políticas de género y/o sexualidad en torno a la convivencia de la comunidad.

Debido a lo anterior emergieron dos tópicos: *Los derechos de las y los niñas y niños trans* y el *Protocolo de acción ante el acoso sexual*. Ambos apartados dentro del Reglamento Interno del LMS nos entregaron suficiente información para poder clasificarlos como políticas de género y sexualidad, entendiendo que, cuando hablamos de políticas, nos referimos a los lineamientos cotidianos por los que se regirá la comunidad, a partir de una postura en específico con respecto a una temática en particular. En este caso, para hablar de políticas de género y sexualidad, lo que fue catalogado como tal tiene como posturas ideológicas la inclusión y el respeto hacia las diversidades sexuales y de género, y una educación feminista como base para erradicar el sexismo.

Además de esto, las prácticas que se pueden delimitar como transformadoras de la cotidianeidad de la comunidad educativa, tienen que ver directamente con las decisiones pedagógicas que se tomen con respecto a las desigualdades y a la discriminación sexual, de género y de orientación sexual. Para ello, como fue visto dentro del *Protocolo de acción ante el acoso sexual*, es necesario generar nuevos organismos institucionales que se hagan cargo de esta labor, a fin de educar y hacer reflexionar a la comunidad en su conjunto en torno a las problemáticas que aquejan a nuestra sociedad.

Con base en lo expuesto, hasta este momento, es que podemos dejar en claro la postura que se tiene dentro del establecimiento con respecto a la violencia de género y las políticas que se han gestionado, lo cual ha ido más allá de la construcción de un protocolo y la delimitación de sanciones, ya que se busca educar en base a la integración y el respeto, erradicando el machismo y el sexismo de la escuela a través del diálogo y la visibilización de estas problemáticas sociales teniendo como base fundamental la pedagogía.

El trabajo hecho por la comunidad educativa del LMS es un buen inicio y debiese ser un pilar y una base esenciales para construir desde ahí una educación más equitativa y justa para todas y todos quienes componen la institución, a fin de que también, sus estudiantes promulguen y compartan esta nueva forma de comprender todo lo que nos rodea.

1.3. Objetivo específico 3: Comparar el sexismo dentro de los manuales de convivencia

1.3.1. Comparación por categorías:

Categoría 1: Lenguaje androcéntrico

En relación al lenguaje androcéntrico presente en los manuales de convivencia analizados, podemos establecer que hay una tendencia generalizada, en los tres manuales, a presentar las denominaciones de las y los integrantes de sus comunidades en masculino. Este fenómeno es transversal a los instrumentos tanto del Liceo 1(L1), Instituto Nacional (IN) y el Liceo Manuel de Salas (LMS), sin embargo, (dentro de este último) a pesar de presentar cuantiosos ejemplos de lenguaje androcéntrico, es posible evidenciar una tendencia hacia las formas neutras o inclusivas.

En esta misma línea, dentro de esta categoría, la mayor diferencia se presenta en el tópico ‘Lenguaje Inclusivo’ el cual presenta un amplio y acabado desarrollo dentro del manual del LMS un desarrollo de formas muy básica dentro del del IN y dentro del manual del L1 no se evidencia.

Con lo anterior, y sumado al desarrollo del texto, el manual de convivencia del LMS es el documento que más trabajo presenta en torno a este tópico, buscando incluir a las miembros de su comunidad desde el lenguaje. Aun cuando se presentan generalizaciones en masculino, no son la tendencia dentro del texto y las formas neutras o inclusivas resaltan dentro de la textualidad (aun cuando se observen algunas discordancias dentro de la redacción). Por consiguiente, es posible inferir que hay una intención real de parte de la institución por incluir, a partir del lenguaje, a las y los integrantes de su comunidad e integrar a todas y todos dentro de los lineamientos propuestos en su reglamento interno.

En lo referido al IN, es posible apreciar estructuras inclusivas, sin embargo, la textualidad y el desarrollo de están dadas en sus formas básicas y, por consiguiente, no es posible apreciar una real política de integración detrás de su redacción, por el contrario, el

lenguaje inclusivo se percibe aplicado como una técnica de manual para cumplir con los requerimientos más que por una intencionalidad real de integrar la diversidad de géneros a la comunidad.

Por último, se pudo observar en los manuales del L1 e IN algunas denominaciones generalizadas en femenino -particularmente apoderada/apoderadas- que suelen presentarse en masculino. Aun cuando no se cuenta con los antecedentes para afirmar las causas de este fenómeno, inferimos que responde a la realidad del universo de apoderadas y apoderados en estos establecimientos educacionales donde, pudiese darse, que la en su mayoría fuesen apoderadas y por eso se expresa generalizando en femenino (siendo el único caso detectado).

Categoría 2: Limitaciones por razón de sexo

El primer punto a comparar dentro de esta categoría guarda relación con cómo se fomentan y perpetúan estereotipos de género dentro de los manuales de convivencia, particularmente los referidos a la maternidad y paternidad. Respecto a esto, se deja entrever la idea de que la responsabilidad en la crianza y el cuidado de las o los hijos recae sobre la madre y, en cambio, es una opción, una posibilidad para el padre. Esto se puede observar tanto en los manuales del LMS y del IN. Por su parte, el manual del L1 establece un protocolo de acción para abordar la situación de la estudiante embarazada, protocolo que considera los pasos a seguir en este caso y explicita el derecho de la estudiante a continuar sus estudios en este escenario.

Por otro lado, se evidencia en los manuales del L1 y del IN, un fomento de la imagen de “señorita” y “caballero” dada por las limitaciones establecidas en cuanto a la presentación personal de las y los estudiantes. En ambos, se promulga el recato, la sobriedad y el orden. Adicionalmente, el manual del L1 promueve la idea de la mujer servicial y afectiva.

En general, se encuentran elementos en los tres manuales que tienden a limitar y normar cómo deben ser mujeres y hombres. Miradas tradicionalistas y heteronormadas de los géneros negando la posibilidad de otras identidades fuera de lo masculino y lo femenino. Estas limitaciones también están dadas por los roles que mujeres y hombres cumplen en la sociedad; en esta línea, dentro de los tres manuales se observan estereotipos referidos a las profesiones que, tradicionalmente, son asociadas a mujeres y hombres.

Respecto a esto, los tres instrumentos tienden a asociar a lo femenino las profesiones relacionadas con el servicio y la atención de personas y las profesiones técnicas o especializadas ligadas a lo masculino. Vemos que se perpetúa la imagen de la mujer sentimental, maternal y el hombre racional y técnico. De manera adicional, los manuales expresan los cargos de alta jerarquía en masculino, con lo cual se limita la posibilidad de la mujer para acceder a puestos de decisión dentro de la organización de la escuela, subyugándola al hombre. Aquí podemos ver que se perpetúa la estructura jerárquica social que posiciona al sexo masculino como el sexo con poder y el femenino como el sexo inferior.

El último elemento analizado se puede apreciar en los manuales del L1 y del IN. Estos establecimientos (segregados por sexo) establecen dentro de sus manuales que su estudiantado está conformado, el primero, solo por mujeres y, el segundo, solo por hombres. En concordancia con esto, las denominaciones de sus estudiantes serán solo en femenino o solo en masculino negando la posibilidad de otras identidades de género dentro de su comunidad.

De manera general, podemos apreciar que, en mayor o menor grado, los tres manuales analizados tienden a perpetuar estereotipos de género heteronormados, primero, limitando la identidad de género solo a masculino/femenino y, además, estableciendo en diferentes formas la superioridad del hombre sobre la mujer. Vemos que aun trasciende una visión tradicionalista de la identidad sexual y de género, limitando las posibilidades de mujeres y hombres y excluyendo a las disidencias sexuales en el L1 y el IN. Por su parte el LMS, da espacio dentro de su manual y visibiliza a las niñas y niños trans, sin embargo, igualmente recae en estereotipos heteronormados restringiendo, indirectamente, las posibilidades de sus estudiantes.

Categoría 3: Sanciones por razón de sexo, género u orientación sexual

En esta categoría, tanto el manual de convivencia del Instituto Nacional como el del Liceo 1 mostraron una postura similar al momento de sancionar las demostraciones de afecto dentro de los establecimientos educativos, aunque el segundo es mucho más tajante.

Por su parte, el IN dedica un pequeño apartado donde se explicita que las relaciones entre pares sí son aceptadas, al igual que las demostraciones de afecto solo cuando estas no son efusivas o pueden ser catalogadas como actos de connotación sexual, en cambio el L1 no

permite ningún tipo de demostración y el tema es explicitado solo dentro de la lista de sanciones graves.

En contraposición, el LMS no describe sanción alguna dentro de sus líneas y ningún apartado hace referencia a aquella temática.

Como ya se dijo, los establecimientos unigénero fueron los únicos que demostraron una clara reticencia hacia las demostraciones de afecto dentro de sus dependencias. A partir de esto, hacemos lectura de los discursos presentes en sus manuales permitiéndonos establecer que la homofobia podría ser parte de sus comunidades considerando, además, que ambos establecimientos segregan a las y los estudiantes en razón del sexo biológico.

Por su lado, el Liceo Manuel de Salas no incluye dentro de su manual sanción alguna a las demostraciones de afecto dentro del establecimiento, lo cual interpretamos como una postura que va de la mano con sus ansias de avanzar en torno a una educación no sexista entendiendo, además, que las demostraciones de cariño en estudiantes adolescentes son algo natural que puede ser manejado a través de otras instancias, como podría serlo una educación sexual integral, a diferencia de los otros dos establecimientos que aún no se hacen cargo dentro en sus manuales de esta problemática que nos aqueja como sociedad debido a que limita las libertades y sobrepasa los derechos de jóvenes, niños, niñas, adultos y adultas.

Categoría 4: Resguardo de los derechos de género y sexualidad

La principal comparación que se puede realizar referida a esta categoría luego del análisis de los manuales de convivencia de los tres colegios, es el hecho de que cuando se habla de resguardo de derechos o prevención de la violencia, claramente es esperable que sean tocadas las temáticas de violencia física, verbal o de abusos sexuales, es por eso que fue casi nulo el encontrar enunciados que apuntaran al resguardo de derechos de género y sexualidad como tal, es por esto que es necesario señalar que solo el manual de convivencia del LEMS es el que se refiere a esta otra cara de la violencia, explicitando y colocando enunciados directamente dirigidos a situaciones, por ejemplo, de discriminación por orientación sexual.

Además, dentro del manual de convivencia del LEMS, es posible ver que existe una prevención y trabajo en torno a que estas situaciones no ocurran y si ocurren, como mencionamos con anterioridad, se exteriorizan y trabajan en comunidad, en cambio en el

manual del L1 se trabaja en torno a esperar que por ser un colegio de “mujeres” estas cosas no ocurran, puesto que se le entrega a estas la responsabilidad de llevar un buen actuar y velar por la convivencia en paz dentro de la comunidad, por otra parte, el IN simplemente se desliga la mayor parte del tiempo de las situaciones, atendiendo a que la situación se externalice hacia la institución que tenga que hacerse cargo del hecho.

El seguimiento a situaciones de vulneración de derecho, en concordancia con lo anteriormente descrito, solo se entrega en mayor medida dentro del LEMS, proponiendo, inclusive, organizaciones dentro de la misma institución para atender denuncias, derivar a quien denuncie y contenerle de igual manera, a diferencia del buscar desentenderse de estas situaciones por parte de los otros dos colegios.

Otra diferenciación es el hecho de que dentro del manual de convivencia del LEMS se explicitan, es más, se realiza un tipo de enumeración destinada a aquellas medidas a tomar para todo aquel que atente contra los derechos de cualquier tipo, por ejemplo, si se trata de un funcionario, describe la desvinculación o alejamiento del cargo, en el caso de las y los estudiantes, propone el cambio de curso o cancelación de matrícula, a diferencia del L1 o IN, los cuales, como mencionábamos con anterioridad, se desligan de la situación la mayor parte del tiempo.

El resguardo a la víctima está presente en los tres manuales de convivencia, pero dentro del manual del LEMS es donde, nuevamente, podemos encontrar una enumeración de situaciones que pueden ocurrirle y donde es necesario anteponer su comodidad o sentir por sobre la situación, por ejemplo, en caso de mediaciones donde esta o este no se encuentre en condiciones de ver a la o el victimario.

La protección a la víctima y la visibilización de los hechos es total dentro de lo estipulado en el manual de convivencia del LEMS, se prima el bienestar de la persona afectada por sobre la situación, además del trabajo constante de estas situaciones con toda la comunidad educativa, mientras que de mano del L1 solo se muestran prevenciones, claramente la imagen de la institución hacia el estudiantado pareciera ser desde el hecho de que al ser “mujeres”, estas actúan en pro de la buena convivencia, y por parte del IN, se logra ver la necesidad de desvinculación con el hecho y pronta derivación a entidades externas al establecimiento.

Podemos notar el trabajo recabado por parte del manual de convivencia del LEMS, donde claramente se colocan en cualquier posición que pueda ocurrir, pensando qué puede ocurrirle a la víctima, que no solo existen situaciones de violencia hacia el estudiantado, sino que también estas pueden ocurrirle a cualquiera o cualquier integrante de la comunidad, exponiendo el hecho de que son necesarias las medidas posteriores para la o el victimario, estableciendo el trabajo constante sobre estas temáticas dentro del aula de clases, entre otros temas, a diferencia de los otros dos manuales de convivencia, L1 e IN, donde se prima prontamente la denuncia y luego la derivación a externos.

Categoría 5: Políticas de género y sexualidad (LEMS)

Como ya se pudo apreciar en los resultados encontrados, solo uno de los manuales de convivencia trabajados, a partir de los criterios de análisis, explicita de manera clara políticas de género y sexualidad que buscan integrarse en su comunidad.

Ni el manual del L1 ni el del IN desarrollan las problemáticas de género y/o sexualidad que podrían verse dentro de sus establecimientos, además de una u otra alusión a las sanciones en caso de discriminación, no se hacen responsables de temas como la violencia de género, la discriminación por razón de sexo u orientación sexual, la desigualdad, entre otras.

Resulta preocupante evidenciar dicha realidad, ya que este es un indicio claro de que no se han desarrollado las instancias de reflexión necesarias para lograr concientizar a las comunidades educativas de lo importante que resulta trabajar en torno a las temáticas de género y sexualidad, considerando que los problemas de discriminación y limitaciones por razón de sexo, género u orientación sexual son negativos para la sociedad en general, ya que perpetúan un sistema patriarcal fundado en el sexismo, el machismo y la heteronorma.

Las políticas de género y sexualidad son primordiales ya que son herramientas técnicas que amplían el espectro de lo que es válido o no dentro de las instituciones educativas. Un ejemplo claro es lo que hace el LMS al incluir dentro de su Reglamento Interno un apartado que delimita los derechos de niñas, niños y jóvenes trans, ya que al hacer esto, deja establecido que la comunidad no discrimina en torno a la identidad de género de sus estudiantes, es más, entiende que es la escuela la que debe garantizar y resguardar el bienestar de quienes la conforman y por sobre todo, el bienestar de las personas más vulneradas en sus derechos,

como es el caso de las disidencias sexuales y de género. Muy distinto es lo que transmiten el L1 y el IN, instituciones para las cuales esta realidad no existe o no es relevante.

Que la escuela sea un espacio capaz de cuestionarse estas prácticas, buscando gestar cambios estructurales en su comunidad, partiendo de la reflexión y la autocrítica y, por sobre todo, utilizando la pedagogía como una herramienta transformadora, resulta esencial para que las nuevas generaciones crezcan en espacios cada día menos violentos, más inclusivos y respetuosos de la diversidad que nos caracteriza como especie humana.

2. Conclusiones Generales

A modo de síntesis podemos decir que los resultados de esta investigación nos permitieron conocer de mejor manera el sexismo que acarrear los manuales de convivencia de los tres establecimientos educativos trabajados.

Lo que aquí encontramos se vincula directamente con las definiciones entregadas dentro del marco teórico. En primera instancia, el determinismo biológico, relacionado a los estereotipos de género perpetuados en nuestra sociedad y no cuestionados en estos manuales (la maternidad como responsabilidad de la madre, profesiones y oficios expresados solo en un género, limitaciones de la vestimenta de las y los estudiantes dependiendo de su sexo biológico, etc.) mantiene una concepción de nuestra realidad que nos indica que hombres y mujeres cumplimos con roles determinados por nuestra naturaleza biológica, sin posibilidad de desafiar aquello, ni de construirnos como personas únicas, independientes de los paradigmas que la sociedad ha impuesto como positivos.

En concordancia con lo anteriormente dicho, la construcción de los géneros y sexualidades se valida solo en términos binarios (femenino/masculino), relegando a las disidencias sexuales y de género a la omisión, invisibilizando su existencia.

En segunda instancia, se mantienen las lógicas de opresión hacia la mujer, ya que, a partir de lo encontrado dentro de la primera categoría (lenguaje androcéntrico), se pudo constatar que cuando se hacían referencias a cargos de altas jerarquías estos solían estar en masculino, desplazando al género femenino por debajo, limitando, a través del lenguaje, a las mujeres a optar a altos cargos y, por otra parte, la generalización transversal en masculino de

los grupos integrantes de las comunidades educativas, invisibiliza tanto a mujeres como todo persona que se sienta identificada con otra identidad de género.

Finalmente, el sexismo dentro de los manuales de convivencia, es un sexismo menos violento, si tomamos las definiciones más tradicionales de este concepto, este sexismo se camufla a partir de ciertas lógicas de respeto a los derechos de las personas, pero aboga por la omisión de los casos específicos en los que la desigualdad y la opresión pueden dañar a jóvenes, niñas y mujeres que son parte de una sociedad que las violenta de diversas maneras, a fin de mantener cierta hegemonía perpetuando así un sistema patriarcal que sitúa a todo lo no masculino como lo otro, de segunda categoría.

La omisión, por antonomasia, fue la clave para evidenciar que las temáticas de género y sexualidad son algo que todavía no se trabaja de manera consciente dentro de algunos establecimientos educativos, no hay reflexión de las comunidades en torno a aquello y esto ayuda de manera indiscutida a mantener y caer en lógicas sexistas que dañan, por sobre todos, a las y los estudiantes que sufren discriminación por su sexo, género u orientación sexual o que viven excluidos cuando sus realidades no son contempladas y abordadas dentro de estos instrumentos que debiese velar por sus derechos.

3. Proyecciones

Los resultados arrojados a lo largo de esta investigación son solo una pincelada de los análisis que se pueden gestar en torno a esta temática, comprendiendo que el sexismo en particular es una problemática que nos aqueja como sociedad desde diversos bastiones. Por esto mismo, es que esperamos que esta sea una base para nuevas investigaciones con respecto a lo aquí trabajado, lo cual solo recoge los elementos más evidenciables de lo que se puede entender por sexismo y todo lo que este concepto conlleva.

Todavía quedan muchas preguntas y cuestionamientos en cuanto a cómo el sexismo se articula y mantiene dentro de las comunidades educativas. Un objetivo de investigación importante podría ser el cómo se llevan a la realidad los manuales de convivencia dentro de las instituciones, evaluando si las diversas maneras en que se expresa el sexismo dentro del documento repercuten en la formación y en el día a día de las y los estudiantes, además de todas y todos quienes conforman dicha comunidad.

Además de esto, sería provechosa la posibilidad de que el trabajo elaborado a lo largo de esta investigación sirva como herramienta para guiar a los colegios, liceos y/o escuelas que busquen erradicar el sexismo, promoviendo políticas de género y sexualidad, como podría serlo la construcción de un manual de convivencia libre de sexismo, que busque garantizar los derechos de todas y todos quienes conformen la comunidad, en especial de quienes no son reconocidos o reconocidas a lo largo de definiciones heteronormadas, binarias y sexistas que limitan la conformación de identidades diversas.

Finalmente, con respecto a la metodología de investigación, fundada en la investigación cualitativa y activista feminista, esperamos haber contribuido a estas formas de gestar nuevos saberes, entendiendo que dichos lineamientos aun se plantean como metodologías en construcción, debido a lo incipiente de las investigaciones con perspectiva feminista.

4. Comentarios

Como ya se ha mencionado a lo largo del proceso de investigación, el sexismo es una problemática que debiese ser relevante y materia a discutir en todos los espacios, tanto públicos como privados, ya que las desigualdades que se mantienen bajo el alero de un sistema que naturaliza y permite aquellas formas de comprender la vida solo dañan y limitan a las personas que se encuentran insertas dentro de dicho sistema.

Particularmente, los espacios educativos deben cumplir con la tarea de convertirse en lugares de reflexión, que logren concientizar a toda la comunidad en torno a las injusticias y desigualdades que se reproducen en nuestra sociedad, las cuales se han perpetuado debido a las lógicas de poder y hegemonía que se mantienen y que no quieren ser puestas en tela de juicio.

Con respecto a lo encontrado en los manuales de convivencia, creemos que no basta tan solo con generar documentos o instancias no sexistas dentro de las instituciones, sino que es preciso combatir las lógicas sexistas imperantes en la sociedad y para ello es necesario crear instancias, documentos y acciones que vayan más allá. No es suficiente no discriminar, la neutralidad solo reafirma las lógicas hegemónicas, hay que revelarse y ponerle un alto a todas las personas e instituciones que son discriminadoras.

Como profesoras y profesores, nuestra responsabilidad es aún mayor en tanto somos parte del proceso de formación de niñas, niños y jóvenes quienes viven en una sociedad que enarbola, a través de muchos medios, los valores del patriarcado y el capitalismo, el machismo y el consumismo; por esta razón, nuestra labor diaria, en primera instancia, es de reflexión crítica y constante de nuestras propias prácticas, la de nuestras y nuestros colegas y de todo espacio de participación. En segunda, la acción de resistencia que permita abrir nuevas posibilidades en nosotras y nosotros; en otras y otros para dar posibilidades en vez de restringirlas.

Finalmente, queremos pedir disculpas si a lo largo de la investigación, y consecuente análisis, caímos en algún momento bajo las mismas concepciones o lógicas sexistas que estamos cuestionando. A pesar de la intencionalidad de nuestro trabajo, como todas y todos, nacimos y crecimos dentro de un sistema patriarcal que nos impone y limita a comprender y expresar el mundo de una forma determinada y, aunque de manera personal, nos encontramos en procesos de aprendizaje, que implican cuestionamientos a nuestras formas de ser con nosotras, nosotros y quienes nos rodean, todavía nos encontramos en un proceso de reconstrucción y resignificación de lo que somos y queremos ser a futuro.

Referencias

- Azpiazu Carballo, J. (2014). Análisis crítico del discurso con perspectiva feminista. *Otras formas de (re)conocer*, 111-124.
- Biglia, B. (2012). Subjetivación femenina: investigación, estrategias y dispositivos críticos. En M. L. FRANCO, & M. D. MORA, *Subjetivación femenina: investigación, estrategias y dispositivos críticos* (págs. 195-229). México: UANL, Secretaría de Extensión y Cultura.
- Bonder, G. (1998). Género y subjetividad: Avatares de una relación no evidente. En *Género y epistemología: Mujeres y Disciplinas*. Chile : Programa Interdisciplinario de Estudios de Género.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Buenos Aires: Ediciones Paidós .
- Caiceo, J. (2015). Amanda Labarca, importante educadora feminista del siglo XX en Chile. *Cadernos de História da Educação*, 915-930.
- Campos, F. (1960). *Desarrollo educacional 1810-1960*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Echeverría, G. (2005). *Apuntes docente de metodología de investigación, Análisis cualitativo por categorías*. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Psicología.
- Facio, A., & Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 259-294.
- Garrido, J. (2014). *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. Obtenido de <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/investigacion-de-la-practica-pedagogica/materiales-de-clases-1/actividades/apunte-2>
- Gómez, P. (2015). Educación secundaria segregada por sexo: lo que se esconde detrás de la "tradición". *Última década*, 97-133.
- Haraway, D. (1984). *Manifiesto Cyborg*.

- Instituto Nacional de las Mujeres . (2007). *Glosario de género*. México: INMUJERES.
- Instituto Nacional Jose Miguel Carrera . (2017). *Manual de Convivencia Escolar*. Instituto Nacional José Miguel Carrera . Santiago.
- Iñiguez, L. (2004). El debate sobre metodología cualitativa versus cuantitativa. *Curso de investigación cualitativa: fundamentos, técnicas y métodos*. Guadalajara, México.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Lagarde, M. (1996). Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas. *Estudios básicos de derechos humanos*, (págs. 1-32). Aguas Calientes.
- Lameiras Fernández, M. (10 de Noviembre de 2002). *El sexismo y sus dos caras: De la hostilidad a la ambivalencia*. Obtenido de researchgate.net: <https://www.researchgate.net/publication/265157670>
- Lauretis, T. d. (1989). Technologies of Gender. En T. d. Lauretis, *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction* (págs. 1-30). London.
- Liceo 1 Javiera Carrera. (2018). *Manual de Convivencia Liceo 1 "Javiera Carrera"*. Santiago.
- Manzano, V. (2005). Introducción al análisis del discurso. Sevilla, España. Obtenido de <http://personal.us.es/vmanzano/docencia/metodos/discurso.pdf>
- Mendia, I., Luxán, M., Legarreta, M., Guzmán, G., Zirion, I., & Azpiazu, J. (2014). *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Euskadi : Hegoa.
- Mineduc . (2011). *Ley 20.529 SISTEMA NACIONAL DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN*. Recuperado el 2018, de LeyChile.cl: <http://bcn.cl/1uv5c>
- Mineduc . (2015). *POLÍTICA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR 2015/2018*.
- Mineduc. (2017). *Enfoque de Género, Incorporación en los instrumentos de Gestión Escolar*.
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 1-19.

- Montero, J. (2006). Feminismo: un movimiento crítico. *Intervención Psicosocial*, 167-180.
- Mulet, M. Y., & Elías, I. F. (2016). Manifestaciones de sexismo en libros de textos de primaria. Un análisis imprescindible de la cartilla "A leer". *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1-14.
- Ojeda, E. (1993). *La fundación de los primeros liceos fiscales femeninos en Chile (1891-1912)*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ortner, S. (1972). Is female to male as nature is to culture? *Feminist Studies*, 5-31.
- Pañuelos en Rebeldía. (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo .
- Pardo, B. (Diciembre de 2015). *Correo del Maestro*. Obtenido de Correo del Maestro: <http://www.correodelmaestro.com>
- Pérez, C. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista Española de Salud Pública*, 373-380.
- Red chilena contra la violencia hacia las mujeres. (19 de 11 de 2018). *Sexismo en la escuela* . Obtenido de [nomasviolenciacontramujeres.cl](http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl): <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2018/09/No-educaci%C3%B3n-sexista.pdf>
- Rodríguez , G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Sánchez, O. (2001). La arqueología del género en la prehistoria. Algunas cuestiones para reflexionar y debatir. *Atlántica-Mediterránea de Prehistoria y Arqueología Social*, 321-343.
- Santadner, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta moebio*(41), 207-224. Obtenido de www.moebio.uchile.cl/41/santander.html
- Soriano, P. C. (2001). Educar en y para el conflicto. *Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos* (págs. 1-35). Barcelona: UNESCO, Escola de Cultura de Pau.

Superintendencia de Educación . (20 de junio de 2018). Circular que imparte instrucciones sobre Reglamentos Internos de los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media con reconocimiento oficial del Estado. Obtenido de https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/06/CIRCULAR-QUE-IMPARTE-INSTRUCCIONES-SOBRE-REGLAMENTOS-INTERNOS-ESTABLECIMIENTOS-EDUCACIONALES-ENSE%20ANZA-B%20SICA-Y-MEDIA..._opt.pdf

UNICEF. (2006). El derecho a la educación: Una tarea pendiente para América Latina y el Caribe. *Desafíos: Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del Milenio*, 1-12.

van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 23-36. Obtenido de <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20tico%20del%20discurso.pdf>

van Dijk, T. (2016). Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociolingüístico. *Discurso y Sociedad*, 137-166.

Anexos

Anexo 1 Matriz de análisis

Instrumento de análisis Sexismo en los manuales de convivencia

Categorías predefinidas - Tópicos emergentes

Categoría 1: Lenguaje androcéntrico

Descripción de la categoría:

El lenguaje androcéntrico se entiende como el uso casi exclusivo del género masculino para designar colectivos de personas que incluyen individuos de ambos sexos. Un ejemplo concreto es la utilización generalizada del masculino “alumnos” para referirse al colectivo donde hay niños y niñas.

Tópico 1: Los derechos y deberes del hombre

Los derechos y deberes de la comunidad se expresan solo en masculino excluyendo a la mujer como sujeto de derechos y deberes.

Tópico 2: Uso del masculino sobre el femenino cuando se habla de estudiantes

Considerando que la composición del estudiantado es de naturaleza mixta, se observa el uso del masculino “estudiantes” o sus sinónimos para referirse al colectivo que reúne tanto mujeres como hombres.

Tópico 3: Uso del masculino sobre el femenino cuando se habla de profesoras y profesores

Considerando que la composición mixta del profesorado, se observa el uso del masculino “profesores” o sus sinónimos para referirse al colectivo que reúne tanto mujeres como hombres.

Tópico 4: Uso masculino sobre el femenino cuando se habla de apoderadas y apoderados

Considerando que la composición mixta del colectivo de apoderadas y apoderados, se observa el uso del masculino “apoderados” para referirse al colectivo que reúne tanto mujeres como hombres.

Tópico 5: Uso del masculino sobre el femenino cuando se habla de funcionarias y funcionarios

Considerando que la composición mixta del colectivo de funcionarias y funcionarios, se observa el uso del masculino “funcionarios” para referirse al colectivo que reúne tanto mujeres como hombres.

Tópico 6: Uso del masculino sobre el femenino en otras nominaciones

Considerando la composición mixta y diversa de la comunidad escolar, se observa el uso del masculino para referirse a colectivos que reúne tanto a hombres como mujeres.

Tópico 7: El padre antes de la madre

Se evidencia una tendencia a anteponer la figura paterna ante la materna, ya sea, omitiendo las expresiones femeninas (madre/s, apoderada/s) o siempre anteponiendo el masculino cuando se presentan ambas (padre/madre; apoderado/apoderada)

Tópico 8: Lenguaje inclusivo

A partir de la definición propuesta por El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes:

“(…) el lenguaje inclusivo hace referencia a toda expresión verbal o escrita que utiliza preferiblemente vocabulario neutro, o bien hace evidente el masculino y el femenino, evitando generalizaciones del masculino para situaciones o actividades donde aparecen mujeres y hombres.” (Guía de lenguaje inclusivo no sexista, 2016; pág. 4)

Es posible evidenciar, a lo largo del discurso, pasajes que dan cuenta de la composición mixta de los colectivos.

Tópico 9: Inconsistencia del lenguaje inclusivo (Manuel de Salas)

A partir de la definición ya presentada:

“(…) el lenguaje inclusivo hace referencia a toda expresión verbal o escrita que utiliza preferiblemente vocabulario neutro, o bien hace evidente el masculino y el femenino, evitando generalizaciones del masculino para situaciones o actividades donde aparecen mujeres y hombres. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Guía de lenguaje inclusivo no sexista, 2016; pág. 4)

Es posible evidenciar inconsistencias en las estructuras al momento de utilizar expresiones neutras o inclusivas a lo largo del desarrollo del discurso y en otras no.

Tópico 10: Uso del femenino para algunas denominaciones (Liceo 1)

Es posible observar el uso reiterativo del femenino para algunas denominaciones de colectivos de composición mixta que suelen generalizarse en masculino.

Liceo 1 Javiera Carrera

Liceo Experimental Manuel de Salas

Instituto Nacional

Categoría 2: Limitaciones por razón de sexo

Descripción de la categoría:

Se entenderá esta categoría como las limitaciones presentes hacia los sexos, dadas por la cultura y la historicidad de estas, las cuales

buscan perpetuar estereotipos y, por tanto, limitan la libertad de acción y construcción de las y los sujetos. Dentro de los espacios educativos se puede entender, por ejemplo; el acaparamiento del espacio público dentro de la escuela por parte de los hombres por sobre las mujeres, la búsqueda de sanciones más fuertes para mujeres u hombres dependiendo de la falta que estén cometiendo, todo ello relacionado con la condición sexual y/o de género de la persona, etc.

Tópico 1: Estereotipos de género

Los estereotipos son creencias sobre colectivos humanos que se fundan y se comparten entre grupos pertenecientes a una cultura determinada. Particularmente, los estereotipos de género o sexuales responden a las creencias populares sobre las actividades, roles, rasgos, características y/o atributos que caracterizan y diferencian a mujeres de hombres. En este tópico se vislumbran elementos relacionados al cómo debe verse y comportarse, supuestamente, mujeres y hombres.

Tópico 2: Estereotipos de género en profesiones y/u oficios

En este tópico, se evidencia una tendencia a reafirmar estereotipos relacionando determinadas profesiones con un sexo en particular limitando, implícitamente, la posibilidad del otro sexo de optar por esa profesión u oficio.

Tópico 3: Exclusividad del masculino para referirse a cargos de altas jerarquías

La jerarquización por razón de sexo se comprenderá como la muestra explícita dentro de los manuales de convivencia, de cargos o responsabilidades limitadas solo a hombres o a mujeres, fundando aquello en estereotipos o supremacías de un género por sobre otro. En el siguiente tópico se muestra que la expresión de cargos o profesiones que implican un grado de jerarquización elevada, de experiencia o especialización superior tienden a presentarse siempre en masculino.

Tópico 4: Posicionamiento gramatical del masculino antes del femenino

Ante la expresión inclusiva de ambos sexos, se privilegia arbitrariamente anteponer el masculino antes del femenino.

Tópico 5: Generalización en la nominación de estudiantes en un solo sexo (IN-L1)

La categoría de estudiante se generaliza solo en masculino o solo en femenino, excluyendo a aquellas y aquellos integrantes que no se identifican con aquella denominación.

Liceo 1 Javiera Carrera

Liceo Experimental Manuel de Salas

Instituto Nacional

Categoría 3: Sanciones por razón de sexo, género u orientación sexual**Descripción de la categoría:**

La sanción se conformaría como la acción de limitar el actuar de individuos o colectivos por medio de un castigo, es decir, causa y consecuencia. En este caso, la causa estaría dada por razón del sexo (caracterización biológica del individuo) del género (construcción personal, cultural y social, del individuo) u orientación sexual (atracción hacia personas de uno u otro género).

Tópico 1: Relaciones afectivas en el establecimiento

En el presente tópico se muestra la restricción a las demostraciones de afecto entre integrantes de la comunidad.

Liceo 1 Javiera Carrera

Liceo Experimental Manuel de Salas

Instituto Nacional

Categoría 4: Resguardo de los derechos de género y sexualidad

Descripción de la categoría:

Los manuales de convivencia debiesen explicitar la promoción y resguardo de una convivencia libre de violencia y/o discriminación a causa de la identidad de género o la orientación sexual, resguardando la integridad física y psicológica de todas y todos las y los miembros de la comunidad educativa. Así mismo, catalogar como faltas graves o gravísimas todo acto arbitrario por razón de género u orientación sexual, tales como el uso de lenguaje sexista y el uso de violencia física o psicológica como mecanismo de control y, por último, resguardar el derecho a expresar la identidad de género propia y la orientación sexual

Tópico 1: Promocionar la convivencia libre de violencia y/o discriminación por género y/u orientación sexual

De acuerdo a las recomendaciones dadas por el Ministerio de Educación, en Enfoque de Género, Incorporación en los instrumentos de Gestión Escolar (2017), uno de los criterios a considerar en el Reglamento de Convivencia Escolar para resguardar “el derecho a la educación como derecho, en igualdad de condiciones, independiente de la identidad de género y la orientación sexual de las personas” es: “la promoción y resguardo de una convivencia libre de violencia y/o discriminación por la identidad de género o la orientación sexual, resguardando la integridad física y psicológica de todas y todos los miembros de la comunidad educativa” (pág. 7).

De acuerdo con este criterio, se observa la presencia expresa de elementos que promuevan la convivencia libre de violencia de género.

Tópico 2: Explicitar adhesión a los derechos de género y sexualidad

De acuerdo a las recomendaciones dadas por el Ministerio de Educación (2017), uno de los criterios a considerar en el Reglamento de Convivencia Escolar para resguardar “el derecho a la educación como derecho, en igualdad de condiciones, independiente de la

identidad de género y la orientación sexual de las personas” es el: “Derecho a expresar la identidad de género propia y la orientación sexual” (pág. 7).

Por lo anterior, este tópico reúne los elementos que permiten evidenciar de manera explícita la adhesión de la institución educativa con respecto al reconocimiento y resguardo de la diversidad sexual, de género y orientación sexual.

Tópico 3: Sanciones a las prácticas que atenten contra los derechos de género y sexualidad

De acuerdo a las recomendaciones dadas por el Ministerio de Educación ,en Enfoque de Género, Incorporación en los instrumentos de Gestión Escolar (2018), uno de los criterios a considerar en el Reglamento de Convivencia Escolar para resguardar “el derecho a la educación como derecho, en igualdad de condiciones, independiente de la identidad de género y la orientación sexual de las personas” es: “la catalogación como faltas graves o gravísimas a todo acto arbitrario por razón de género u orientación sexual, tales como el uso de lenguaje sexista y el uso de la violencia física o sicológica como mecanismo de control.” (pág. 7).

En concordancia, en este tópico es posible apreciar la tipificación como falta grave/gravísima de las acciones que se ajusten al criterio mencionado.

Tópico 4: Protección de la persona vulnerada en sus derechos

Este tópico hace referencia a cómo la institución se hace cargo de la o las personas que han sido vulneradas en sus derechos, considerando un trato y medidas especiales tendientes a proteger a la víctima y reparar el daño causado.

Liceo 1 Javiera Carrera	Liceo Experimental Manuel de Salas	Instituto Nacional
-------------------------	------------------------------------	--------------------

Categoría 5: Políticas de género y sexualidad (LEMS)

Descripción de la categoría:

Dado la realidad cultural en que nos vemos inmersos, y buscando cumplir una función pedagógica inclusiva, ya no es suficiente no discriminar, sino que es necesario desarrollar una actitud proactiva, donde las acciones y direcciones planificadas cuestionen un status quo sociocultural producto de desigualdades en distintos ámbitos y niveles, y tiendan a la búsqueda de la equidad y la inclusión. Por lo tanto, se deben considerar medidas formativas que apunten al aprendizaje de la inclusión, sin limitarse a una acción únicamente punitiva ante los actos de violencia, sexismo o discriminación.

Tópico 1: Derechos de las y los niños y niñas trans

El término transgénero hace referencia a personas “(...) cuya identidad y/o expresión de género no se corresponde con las normas y expectativas sociales tradicionalmente asociadas con el sexo asignado al nacer.” (Mineduc, 2017), asimismo se define como “personas que incorporan cambios físicos, estéticos y hormonales, así como de arreglo, conductas y estilo, sin cambiar su sexo biológico” (Instituto Nacional de las Mujeres, 2007)

En base a esto, la inclusión de las personas transgénero en los manuales de convivencia será entendida como una política que combate el sexismo, comprendiendo que dicho colectivo es constantemente discriminado dentro de nuestra sociedad y, por tanto, el resguardo y explícito de sus derechos dentro de los manuales de convivencia es un elemento a considerar.

Tópico 2: Protocolo de acción ante el acoso sexual

Este tópico hace referencia a cómo la institución se hace cargo de la posibilidad de que existan casos de acoso sexual dentro de la comunidad, entendiendo que aquello se ha convertido en una necesidad imperiosa considerando el aumento de denuncias de acoso dentro de establecimientos educativos de distintos niveles.

Liceo 1 Javiera Carrera	Liceo Experimental Manuel de Salas	Instituto Nacional
-------------------------	------------------------------------	--------------------