

Educación, ¿un «terreno fértil» para la equidad de género, la aceptación de la diversidad sexual y la promoción de los Derechos Humanos?

Rosa Pérez Segovia*

Recibido: 16/04/2015

Aceptado: 10/09/2015



Resumen

El artículo presenta una reflexión personal, que surge de nuestra práctica profesional como asistente técnico-educativo, desarrollada en distintos contextos pedagógicos y, pretende generar un espacio de socialización de experiencias significativas en relación a las distintas demandas de inclusión que se nos plantean en la actualidad. Para ello emplearemos un esquema expositivo que comprende, en primer término, la conceptualización de algunas categorías relevantes, luego la descripción de los principales instrumentos y programas que se ejecutan en los establecimientos escolares, para concluir con un análisis del modo en que éstos pueden, favorecer o no, la equidad de género, la aceptación de la diversidad sexual y la promoción de los Derechos Humanos. Asimismo se espera entregar sugerencias y alternativas para mejorar las prácticas cotidianas en los establecimientos educacionales a través de los instrumentos institucionales a fin de promover el compromiso de toda la comunidad educativa.

Palabras clave

Práctica educativa, equidad de género, diversidad sexual, Derechos Humanos.

Education, a «fertile ground» for gender equity, the acceptance of sexual diversity and the promotion of Human Rights?

Abstract

This article presents a personal reflection, which emerges from our professional practicum as technical-educational assistant, performed in different pedagogical contexts, and pretends to generate a socialization space of meaningful experiences related to the different demands of inclusion which are set out nowadays. For this purpose we will employ a expositive scheme which contains, firstly, the conceptualization of some relevant categories, after that the description of the main instruments and programs which are developed in the schools, and finally an analysis of the ways in which they may favor or not the equity of gender, the acceptance of sexual diversity and the promotion of Human Rights. At the same time we hope to give suggestions and alternatives to improve the practicum in the schools through institutional instruments with the purpose of motivating the commitment of the entire educational community.

Key words

Practicum, gender equity, sexual diversity, Human Rights.

* Neoventus Consultores, Valparaíso, Chile. E-mail: rpese@neoventus.cl

1. Preámbulo

Como punto de partida, estimamos que es necesario señalar que, el desarrollo de una comunidad educativa atenta a las necesidades de la diversidad sexual, promotora de la equidad de género y respetuosa de los Derechos Humanos, sólo se puede lograr por medio de un diálogo pedagógico amplio y sin exclusiones que permita que los diferentes actores involucrados se informen, en primer lugar, sobre los derechos de las personas, para luego desde allí, establecer un proyecto institucional que se refleje en sus procesos de mejoramiento educativo, en las prácticas pedagógicas dentro del aula, en los manuales de convivencia, programas de integración y en los planes de afectividad y sexualidad. Todas estas demandas se plantean en el contexto del desafío actual de la inclusión y de la urgencia del reconocimiento de nuestras diferencias, para que podamos hacer de escuelas y liceos un espacio educativo de desarrollo y crecimiento.

2. Algunos conceptos básicos

El aula de clases es un espacio privilegiado en el que convergen todas las diferencias y similitudes de niños, niñas, jóvenes y adolescentes. Aunque en este artículo sólo me referiré a la diferencia sexual y de género, no se puede omitir que estas categorías son necesarias de intersectar con otras, tales como las de clase, raza, etnia, etc., (Lugones, 2005). Establecida esta aclaración, comenzaremos, en primer lugar, por describir el sistema sexo/género; para posteriormente dar cuenta de sus expresiones en los contextos educativos en que nos hemos desempeñado.

Rubin (1975) plantea que el sexo es idéntico en todas partes del mundo, pero lo que se acepta como normal para cada uno de ellos, dependerá de lo que se encuentre legitimado en cada cultura. El sexo hace alusión a la condición biológica con la que se nace, es decir, al macho o hembra de la especie humana; en cambio, aquello que definimos como «lo masculino» y «lo femenino», hace referencia al género, que es la distinción social y cultural que se le atribuye a la diferencia anatómo-biológica y, que se plasma en la determinación de las tareas y roles sociales, las conductas y las expectativas que se tiene para hombres y para mujeres (De Barbieri, 1993). En otras palabras, el sexo condiciona al género y ambos determinan el deseo erótico y afectivo, y es a partir de este binarismo que se dictamina la heterosexualidad como mandato social único y normativo.

A partir de esa diferenciación se presentan distinciones, exclusiones o restricciones que provocan menoscabo o anulación de las mujeres en cuanto a sus posibilidades en el goce o el ejercicio pleno de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales (Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES], 2007), lo que se traduce también en el sexismo, que es otra forma de distinción y exclusión, y que se entiende como la supremacía biológica de los hombres por sobre las mujeres. El sexismo corresponde entonces a una jerarquización de los sexos, que asigna la debilidad y la irracionalidad como partes constituyentes de lo que es ser mujer blanca y occidental (Lugones, 2005). El sexismo es binario y se sustenta en las siguientes categorías dicotómicas: hombre/mujer, masculino/femenino y superior/inferior, estableciendo además, que la heterosexualidad es la única forma de relación aceptable entre estas categorías (Rubín, 1975).

Para Rich (1999) es, precisamente, este sistema binario e institucionalizando, que se establece entre hombres y mujeres, el que permite invisibilizar otro tipo de relaciones entre los sexos, como por ejemplo, una sexualidad que sólo considera como normal la relación sexo-afectiva entre sexos «opuestos», así como la visión reproductiva de la misma. Por

ello, Wittig (1992), describe la heterosexualidad como la apropiación de las mujeres por parte de los hombres. En consecuencia, la heterosexualidad establece la relación erótica-afectiva entre hombres y mujeres, como la única posible y como modelo para definir el resto de las relaciones sexuales, sociales, familiares y parentales, entre otras. Dicha heteronormatividad excluye cualquier tipo de configuración fuera de la heterosexual y, debido a estas razones, la familia es considerada como tal, si y sólo si, imita el patrón de la «sagrada familia» —padre, madre e hijos—; reproduce la maternidad como mandato social; considera aceptable, exclusivamente, la experimentación heterosexual y cataloga de anormal las demás expresiones eróticas (Villaamil, 2005).

La heteronormatividad, se refiere a cómo las instituciones, las estructuras sociales y, el orden simbólico y práctico, establecen la ilusión de que la heterosexualidad es coherente y ordenada en el espacio sociocultural. Se trata de una prescripción que se condice con cierto proyecto social hegemónico que le confiere una dimensión histórica que se relaciona; por una parte, con luchas entre grupos sociales respecto a las relaciones de producción y; por otra, con elementos ideológicos, que definen «lo bueno» y «lo malo», «lo natural» y «lo antinatural», «lo bello» y «lo feo», por medio de diversos dispositivos. De este modo, la heteronormatividad se encuentra cristalizada tanto en las doctrinas, los discursos y las prácticas sociales, y no se construye, exclusivamente, a partir del ámbito sexual (Quesada, 2012).

Es precisamente así, como otros tipos de opción sexual —no sujetas a lo binario—, se invisibilizan, se discriminan o patologizan, marcando el poder controlador de la heteronormatividad. Por esto, las otras opciones sexuales —que comúnmente llamamos lesbianas, *gay*, transexuales, intersex, bisexuales— son diferenciadas de la heterosexual. Sin embargo, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2012), define la orientación sexual con independencia del sexo biológico o la identidad de género, y más bien privilegia una mirada que rescata la opción de las personas de sentir atracción emocional, efectiva y sexual por un género igual o diferente al suyo. Aquí caben las categorías de lesbianas, *gay* y bisexuales. A su vez, la identidad de género, es significada como la vivencia subjetiva e individual del género, la que puede o no identificarse con el sexo biológico. Las categorías que tienen lugar en la identidad de género son las de transexuales, travestis o intersex.

Considerando las razones antes esbozadas, tenemos la convicción de que una educación en Derechos Humanos, debiese ser parte fundamental de una enseñanza que pueda ser considerada de calidad para niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En tal sentido, junto al currículum prescrito resulta urgente desarrollar la capacidad de cada estudiante en el ejercicio de los Derechos Humanos y, formar así, una cultura en que se promuevan y ejerciten los valores de éstos. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la educación en Derechos Humanos “[...] *abarca conocimientos y técnicas, promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad y es la adopción de medidas para defender y promover los DD.HH*” (UNESCO, 2006: 1). Además, permite velar por el respeto de los Derechos Humanos de todos los miembros de la comunidad educativa.

Según lo que hemos venido sosteniendo, las políticas públicas en esta materia, pueden constituirse en el principal instrumento del que pueden disponer los estados para promover la puesta en práctica de los Derechos Humanos, especialmente los que tienen que ver con lo económico, social y cultural. En efecto:

La incorporación del enfoque de derechos en las políticas tiene efectos positivos en por lo menos tres dimensiones: (1) la precisión de las obligaciones del Estado, (2) el desarrollo del principio de interdependencia entre derechos y (3) la exigibilidad de los derechos sociales.

(Pérez, 2002: 104)

En esta misma orientación, la equidad de género se refiere a un principio de justicia para la igualdad, que toma en cuenta las diferencias entre las personas y los grupos generando políticas que persiguen erradicar o, al menos, disminuir la brecha de desigualdad existente entre ellos —en este caso entre hombres y mujeres— a fin de posibilitar el ejercicio pleno de sus derechos (ONU, 2012).

Toda la conceptualización revisada, si es llevada al ámbito educativo, confirma dos principios que podríamos considerar universales: 1) el acceso a la educación de mujeres y hombres y la permanencia de éstos en el sistema responde al orden distributivo de la equidad y; 2) la socialización de género, que se enmarca en el reconocimiento o justicia cultural y simbólica, apunta principal e ineludiblemente a la tarea de las instituciones de educación en contribuir a esa justicia (Provoste, 2005).

3. Educación, ¿un terreno fértil?

De acuerdo a nuestra experiencia profesional, los encargados y directivos de los centros escolares, tienen como principal preocupación la entrega de contenidos por asignatura, el rendimiento académico y la obtención de resultados en la Prueba SIMCE,¹ ubicando en un lugar secundario a otros aprendizajes, como por ejemplo, los objetivos transversales, el desarrollo de habilidades sociales y el mejoramiento de la convivencia escolar y que buscan promover la equidad de género, el respeto por la diversidad y la promoción de los Derechos Humanos. Dicho escenario ha privilegiado el *statu quo*, volviendo frustrante las iniciativas impulsadas a favor de estos valores. De hecho, lo que se puede observar es una proliferación de prácticas sexistas, discriminatorias, androcéntricas y violentas, en todo nivel de relaciones: estudiante–estudiante, docente–estudiante, profesor/a–familias, paradocente–apoderado, etc. Es cierto que, de algún modo, las formas explícitas de violencia de género han disminuido en la práctica, pero también lo es su aumento de formas implícitas e invisibilizadas.

Como se puede apreciar, la perspectiva de género y de equidad entre hombres y mujeres, no suele ser prioritaria en el contexto escolar, ya que en muchas comunidades educativas se cree que ya hay igualdad entre ellos (Romero & Abril, 2008). También es posible detectar la presencia de estereotipos discriminatorios contra las mujeres y el aumento de la violencia entre adolescentes con consecuencias que muchas veces terminan en el suicidio, espacialmente de las mujeres (Pérez–Olmos, Tellez, Vçelez & Ibáñez–Pinilla, 2012), limitando con ello las posibilidades de un diálogo abierto y simétrico entre géneros (Pech, Rizo & Romeu, 2007). De esta manera, las Políticas de Inclusión han quedado acotadas sólo a «problemáticas» educativas consideradas «especiales», obviando así toda una gama de diferencias socioculturales y económicas asociadas a la discriminación, tales como, las étnicas, sexuales y migratorias, entre tantas otras (Duk & Murillo, 2012).

1 La sigla hace referencia al Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación por parte del Ministerio de Educación de Chile. Fue creado en 1988 con el propósito de unificar diversas iniciativas anteriores que tenían como objetivo medir el dominio del currículum escolar por medio de un conjunto de exámenes.

Contradictoriamente, desde los mandatos ministeriales existen diversos instrumentos que permiten mejorar las prácticas educativas en torno a la equidad de género, la igualdad entre todas las personas, el respeto y aceptación de la diversidad social, racial, sexual, entre otras. Es decir, las instituciones educativas poseen instrumentos legales con los cuales podrían, en principio, establecer una mirada y un perfil que fomente esas temáticas con criterios que orienten a toda la comunidad educativa, desde quien recibe a los y las estudiantes en la puerta de los establecimientos hasta el encargado de dirigir el centro escolar y de crear sus políticas internas.

Considerando esta breve descripción, en adelante iré presentando mis experiencias y reflexiones en torno a la práctica educativa, la observación directa en las aulas de clases y la revisión de documentos y programas de distintas escuelas en las que intervengo en mi condición profesional de Asistente Técnico en Educación (ATE).

3.1. El Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Comienza a regir como obligación en los establecimientos educacional en 2009 con la *Ley General de Educación* del mismo año, quedando establecido como un requisito para ser reconocido por el Estado como establecimiento educacional. Es un documento en el que, supuestamente, se plasma la Visión y Misión compartida de toda la comunidad, es decir, en este documento se revela una disposición y sello característico de cada centro educativo (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2015).

Para muchos establecimientos, debido al trabajo que implica su elaboración, el PEI es considerado un trámite de carácter burocrático-administrativo sin mayor importancia y los equipos directivos, difícilmente, lo transforman en un proceso reflexivo y crítico con el que puedan ampliar su visión de mundo para y con la comunidad educativa, desarrollando propuestas como la formación de ciudadanos íntegros, respetuosos de la diversidad humana, que terminen su proceso escolar siendo un aporte para la sociedad, etc.

La mayor parte de los PEI que hemos analizados en nuestro desempeño profesional, se corresponde con una construcción con escasos grados de reflexividad sobre lo que las escuelas aspiran a lograr a corto, mediano y largo plazo. En casi todos ellos, no quedan explícitas las responsabilidades de la ejecución de cada tarea que se disponen a realizar y; en consecuencia, no existe un actor educativo a cargo de lo que se propone; asumiéndose que la comunidad —a través de sus prácticas en el aula y sus hábitos cotidianos—, debería desarrollar los propósitos del establecimiento; sin embargo, en los correlatos vivenciales de las dinámicas relacionales no se refleja una práctica consciente de lo que se pretende lograr en sus PEI.

En el caso de establecimientos educacionales de mujeres, de los que se pudiera esperar que cuenten con PEI que potencien la equidad de género, no se devela la Misión de fortalecimiento y empoderamiento de sus alumnas como sujetas de derecho, como promotoras conscientes de la eliminación del maltrato y la violencia de género, como ciudadanas activas y capaces de mejorar sus contextos próximos a través del conocimiento y el avance científico. A su vez, en los PEI de colegios mixtos —no necesariamente coeducacionales—, la ausencia de principios orientadores, de respeto y aceptación de la diversidad humana, también es notoria. La situación recién descrita ya había sido presentada en el estudio *Análisis de proyectos educativos de los establecimientos educacionales chilenos* encomendado por el MINEDUC (2012).

3.2. *El Manual de Convivencia (MC)*

Entró en vigencia el año 2002 y fue reformulado el 2003. Se creó luego de la promulgación de la *Ley de Violencia Escolar en los establecimientos* y su foco principal estuvo puesto en la educación y promoción de las relaciones sociales, enmarcadas en el respeto y la sana convivencia en las que debiese estar sustentada una comunidad escolar (MINEDUC, 2010).

El MC es una herramienta de gestión educativa que permite instaurar la equidad de género y el respeto a la diversidad humana, así como también la promoción y formación educación en los Derechos Humanos; sin embargo, nuevamente nos encontramos con un espacio vacío de contenido, de experiencias y prácticas. Este instrumento se confunde, regularmente, con los reglamentos internos de los establecimientos que declaran lo que no se debe hacer y las sanciones que conlleva cada trasgresión a la norma (Ortega, 2012). Se cree que, a partir de esta lógica, los y las estudiantes aprenderán a convivir con los demás a través del respeto y la no violencia, sin necesariamente educarlos tanto en la práctica como en el contenido. Muy por el contrario, desde la explosión de los casos de *bullying*² escolar (Bringiotti, 2008), los equipos directivos han buscado crear MC que rigidizan las sanciones y buscan la coerción como medida «educativa» por excelencia. Si damos por entendido que las sanciones son las que educan, podemos preguntarnos entonces ¿quién enseña lo que sí se debe hacer?, ¿quién enseña lo que es la equidad entre los géneros?, ¿quién educa en el respeto a las diferencias?

Ortega (2012) concluyó que los establecimientos educacionales no logran establecer la relación entre teoría y práctica, por lo que confirma la poca importancia que le asignan a las tareas de erradicar las expresiones de violencia de género que se manifiestan explícitamente (agresión física, violación, amenazas, gritos, insultos entre otros) como aquellas más soterradas o sutiles: humillación, desvalorización, desprecio, anulación, lenguaje sexista, control, entre otras. Por ejemplo, si analizamos las prácticas institucionalizadas sobre género, el uniforme escolar es el principal discriminador y diferenciador entre lo que debe vestir una mujer y un hombre. Si prestamos atención a las prácticas en Educación Física, podemos notar como las mujeres se han integrado a las clases de fútbol, pero cabe preguntarnos, si los niños participan de las clases de danza en la escuela. Esto tiende a suceder, principalmente, porque los equipos directivos no proyectan en sus MC la erradicación del sexismo y; por el contrario, observamos como se mantienen los correlatos sociales de lo que supuestamente le corresponde a uno u otro género. Podemos advertir entonces que:

La diversidad de las personas se reduce a la homogeneidad estandarizada de los casos a tratar, donde cualquier atributo puede ser analizado y registrado protocolariamente. Esta construcción de identidades homogéneas implica especificar estéticas diferenciadas para cada género, que reproducen tradiciones patriarcales y machistas en los estereotipos de señorita y caballero.

(Ortega, 2012: 120)

3.3. *El Programa de Integración Escolar (PIE)*

Se trata de un Programa destinado a mejorar las condiciones y el acceso al aprendizaje de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, principalmente de los que poseen desventajas frente al grupo curso (MINEDUC, 2013a). No obstante, se hace

² El *bullying* se define como una conducta violenta que se mantiene en el tiempo y se da entre pares, en el espacio escolar (Gómez, 2013).

necesario especificar que en 2010, la *Ley de igualdad de las personas con discapacidad*, trajo como consecuencia, al menos en el discurso, el cambio del término integración por el de inclusión, con la intención de favorecer la participación igualitaria de todos los estudiantes en el aula común, reconociendo al mismo tiempo, a toda la diversidad educativa que se presenta en las aulas de clases.

Los directivos y coordinadores de los PIE, en general, no asumen este cambio paradigmático como una tarea transversal y tienden a limitarse, casi exclusivamente, a la atención de las necesidades educativas especiales en relación al rendimiento, capacidades y habilidades. Al no hacer suyo este cambio de modelo, pierden la oportunidad de transformarse en precursores e impulsores de prácticas no discriminatorias, ya que sus beneficiarios son principalmente niños y niñas que, dentro del aula, quedan excluidos de las actividades comunes, son víctimas de las burlas de sus compañeros y de la desatención de sus profesores. En muchos establecimientos, directivos y coordinadores, descansan en los profesores de Educación Diferencial o en otros especialistas, haciéndolos cargos de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que se encuentran en el Proyecto de Integración.

Como se puede revelar, ha sido difícil poner en práctica en los establecimientos, la idea de que el Proyecto de Inclusión Escolar es tarea de toda la escuela y no sólo de algunos sectores o una parte de los encargados. Es por esta falta de visión general, de una mirada compartida, que las escuelas realizan una serie de acciones desvinculadas que tienden a dividir, a seccionar al estudiante, en vez de verlo como una persona integral, como un ser humano lleno de potencialidades. Esa perspectiva, sesgada según nuestra comprensión, se aplica a toda la organización institucional, dando como resultado la construcción de parcelas y de pequeños, pero efectivos, espacios de poder.

A partir de nuestra experiencia como Coordinadora PIE en diversos establecimientos educacionales, podemos señalar que éstos tienen una valiosa oportunidad para ampliar el concepto de inclusión a otro tipo de exclusiones como las que se vinculan al género y la diversidad sexual, en tanto sean capaces de brindar al conjunto del profesorado, contenidos y didácticas que favorezcan la inclusión y el respeto a la diversidad, en general. No podemos seguir esperando, que la educación inclusiva, sólo se enfoque en un tipo de discriminación, dejando en los márgenes aquellas otras exclusiones que han sido invisibilizadas por el dispositivo escolar. Por ejemplo, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), es una estrategia metodológica que permite a todos los y las docentes plantear actividades diversas e inclusivas que evitan la segregación y desmotivación de los estudiantes en relación a los contenidos y a las experiencias pedagógicas.

Esta herramienta metodológica permitiría, en conjunto con los docentes especialistas, diseñar clases en que la que cada uno de los estudiantes se sienta identificado, mostrando ejemplos de familias de distinta composición, eligiendo textos que relaten historias diversas sobre sexualidad, empleando instrumentos pedagógicos que potencien diferentes destrezas, conociendo distintas etnias y nacionalidades, en fin. Para ello, no sólo necesitamos un docente comprometido, sino que además, se requiere de tiempo para la planificación y para el estudio, para que cada maestro sea capaz de conocer, cabalmente, a cada uno/a de sus estudiantes y el modo en como ellos y ellas se relacionan o se aproximan al proceso de aprendizaje y al desarrollo de sus habilidades. De todos los establecimientos que asesoro, ninguno hace utilización de esta estrategia.

3.4. Los Planes de Mejoramiento Educativo (PME-SEP)

La Ley SEP (Subvención Escolar Preferencial) fue promulgada en febrero de 2008, con la finalidad de compensar las desigualdades sociales de los sectores más vulnerables de nuestro país. La Ley permite la entrega de un aporte adicional a los establecimientos que se comprometan con el mejoramiento educativo de todos sus estudiantes. Este propósito debe concretarse en un Plan de Mejoramiento Educativo (PME-SEP) que contempla cuatro lineamientos de trabajo: 1) liderazgo, 2) gestión pedagógica, 3) recursos y, 4) convivencia (MINEDUC, 2015). En todos y cada uno de estos lineamientos se pueden insertar estrategias para favorecer la equidad de género y el respeto a la diversidad, especificándolas y preparando un plan de trabajo enfocado en esas líneas, y lo que resulta aún mejor, es que los directivos pueden pedir financiamiento para capacitarse y/o contratar profesionales que trabajen en esas áreas temáticas, lo pueden vincular a su Proyecto Educativo Institucional, a su Manual de Convivencia y los lineamientos del Programa de Integración Escolar. Así, lo que se persigue es tener una mirada holística sobre los programas que operan y de los recursos económicos y humanos necesarios para levantar proyectos que puedan ser novedosos y desconocidos.

Es plausible sugerir, que en esta modalidad de planes educativos, se encuentren más obstáculos en algunos lineamientos como liderazgo, gestión pedagógica y recursos; lo que no equivale a decir que los lineamientos que se asocian a la convivencia, queden en una posición de absoluta amplitud y posibilidad para crear y recrear proyectos que fomenten una cultura no sexista y no discriminadora. Al mismo tiempo, es viable sostener que los establecimientos educacionales pueden trabajar y vincular el fomento de la equidad de género e inclusión de la diversidad sexual en las escuelas, ya que uno de las orientaciones centrales de los PME-SEP confiere, al ámbito de la convivencia, la posibilidad de que los equipos directivos puedan invertir parte de sus recursos económicos en proyectos y/o trabajos destinados específicamente a mejorar la convivencia escolar.

Al hacer un análisis de los Planes de Mejoramiento en las escuelas, se observa que la utilización de los recursos financieros ha estado destinada, fundamentalmente, al desarrollo del deporte, las competencias, los encuentros comunales de alguna que otra actividad cultural, descuidando con ello, el fomento de la igualdad de género y la aceptación de la diversidad sexual. Pareciera ser que la promoción de la equidad de género y la inclusión de la diversidad sexual no es un asunto que perjudique o mejore la convivencia de los y las estudiantes y de la comunidad educativa en general. Podríamos afirmar que los equipos directivos y los encargados de convivencia de los establecimientos, no se logran conectar con las posibles causas de la violencia que ejercen sus estudiantes en los distintos modos de relacionarse dentro y fuera del establecimiento. Pero, sería dable pensar que un niño que vive bajo el flagelo de la violencia intrafamiliar, difícilmente logrará establecer relaciones sociales en las que no esté presente la agresión hacia las mujeres o las personas más débiles dentro de su aula o grupo curso. Comprendido de este modo, un programa educativo —financiado por los PME— que trabajase la violencia intrafamiliar y de género, no estaría fuera del ámbito de la convivencia social que se implemente en un establecimiento.

3.5. Planes de Afectividad y Sexualidad

Fueron impulsados por el Ministerio de Educación en el año 2005 y tenían como finalidad asegurar una educación para el desarrollo sano y responsable de la sexualidad de los y las estudiantes, con resultados esperados a un plazo de cinco años. Conjuntamente con esta iniciativa se crea una Secretaría en Educación en Sexualidad y Afectividad dependien-

te de esta cartera, que incluyó capacitación a los docentes y esperaba terminar el 2010 con familias que manejaran conocimientos y competencias en educación sexual y afectividad que podrían mejorar la comunicación con sus hijos e hijas con actitudes, habilidades, valores y conocimientos para el desarrollo de una vida sexual y afectiva saludable, plena y responsable (MINEDUC, 2013b).

En este panorama, posible y ejecutable, las metas para el 2010 no fueron diferentes a lo que sucedió con la introducción de las temáticas de género. Si bien se nombran y se plantean proyectos, programas y planes en los establecimientos educacionales, éstos son considerados responsabilidad del profesor/a, que quedó con horas libres, y no necesariamente de profesionales especializados o con alguna capacitación que sepan abordar correctamente el desarrollo de un plan de educación sexual libre de discriminación, sexismo y enfocado en la equidad de género.

En estos Programas poco se refleja el trabajo enfocado, directamente, en el fortalecimiento de la autoestima de las niñas y adolescentes, en la concientización del papel de los niños y los jóvenes en el manejo de sus actos violentos y de control sobre las mujeres, en la aceptación de otras sexualidades, en la comprensión de la maternidad como opción y no como mandato cultural, en el reconocimiento de distintas nomenclaturas familiares. Para abordar esta perspectiva es importante trabajar a partir de las creencias que mantienen los adultos frente a la sexualidad, derribando mitos y prejuicios frente a otras opciones sexuales, inculcando el poder sobre sus cuerpos a las mujeres, otorgando importancia al deseo y al placer como Derechos Humanos, visibilizando también la sexualidad femenina en la masturbación, los sueños húmedos y la posibilidad de experimentar con sus cuerpos.

Aquí también podría tener cabida inculcar la responsabilidad que tienen los hombres sobre la crianza de sus hijos e hijas, erradicando la idea que la parentalidad es sólo hacer cosas de hombre con los/as niños y niñas, es decir hacer cosas del mundo público, sino que también hacer cosas del mundo privado (preparar la leche, cambiar pañales, llevarlos al centro médico, entre otras), es permitirles pensar y actuar en igualdad en las tareas domésticas, en la responsabilidad del cuidado de los/as hijos/as. Según Palma, Reyes & Moreno:

En el actual diseño, el Mineduc se sustrae a sí mismo en este plano. Por cierto, este diseño deja fuera un conjunto de políticas de Estado que implican a la educación, y por ello a la educación sexual. En este sentido, no demanda ni asegura coherencia de los programas institucionales incorporados en su portafolio con políticas de derechos humanos en materias de sexualidad, de género [...], de no discriminación por orientación sexual o identidad de género, de regulación de la fertilidad [...]

(2013: 21)

3.6. Objetivos Transversales

El MINEDUC (2007) define la transversalidad como la comprensión de toda la experiencia escolar en tanto oportunidad para que los aprendizajes integren las dimensiones cognoscitivas y formativas de los y las estudiantes, junto a la interpelación de la cultura escolar y la inclusión de todos los actores que forman parte de ella. Se espera que estos objetivos sean abordados en todas las asignaturas, como una instancia propicia para fortalecer en el currículum común la equidad de género, el respeto a las diferencias y la promoción de los Derechos Humanos. Tal como lo confirma el *Informe Delors* (1996), la educación es un instrumento esencial en el desarrollo humano para una ciudadanía plena y activa,

consciente de su importancia y su aporte al respeto de los derechos plenos.

En la propuesta ministerial sobre los Objetivos Transversales no aparece explícito el desarrollo de actividades dirigidas a plantear la equidad de género y el respeto a la diversidad sexual, pero se advierte en su propósito final que contempla favorecer, en los y las estudiantes, la formación de capacidades y competencias que recaen en el desarrollo de la autoestima, la solidaridad, el trabajo en equipo, el autocontrol, la capacidad de emprendimiento, responsabilidad, conciencia crítica y creatividad en la resolución de problemas. Junto a lo anterior, apela a los aprendizajes de tipo ético–valóricos en sintonía con la dignidad de las personas, sin distinción, aprendiendo a relacionarse con los otros y otras en una sana convivencia.

En la observación de aula común, se espera reconocer prácticas dirigidas al aprendizaje significativo de los OT; sin embargo, nuevamente nos encontramos con vacíos experienciales que puedan orientar el trabajo educativo en los temas convocados en este documento, principalmente con los referidos a la educación en Derechos Humanos en correlación con los planteamientos de los manuales de convivencia. De lo anterior se desprende que estas instituciones, escasamente, privilegian la promoción de la convivencia social. En los liceos y escuelas no se tiene presente que la educación en Derechos Humanos abre la posibilidad de vincular el conocimiento con la transformación a través del diálogo constante y concientizador (Stromquist, 2006).

En tal sentido, no se han encontrado estudios que den a conocer el papel del contexto cultural y escolar en torno a una práctica en Derechos Humanos. La literatura revisada se centra, casi exclusivamente, en los cambios demográficos que han afectado a las escuelas, producto de la creciente migración; sin embargo, no se enfocan en la manera en que instrumentos como el currículum, pueden estar dirigidos al logro de culturas escolares inclusivas y de calidad. Es más, a pesar de que en Chile encontramos una acción social orientada a la disminución de la inequidad en términos de resultados de enseñanza, sobre todo en el apoyo brindado a las escuelas denominadas «vulnerables», aún es posible identificar prácticas que construyen, actualizan y transforman prejuicios y estereotipos en la interacción comunicativa en el aula, (González & León, 2009; Villalta, Martinic & Guzmán, 2011).

4. Conclusiones

Los cambios en el ámbito educativo, en cuanto a la incorporación de la perspectiva de género, han sido insuficientes. Éstos más bien se han caracterizado por la presencia de proyectos inconsistentes, sin evaluación y sin proyección a largo plazo (Provoste, 2005). La institución escolar ha transformado —y sólo de cierto modo—, los principios de regulación que la han gobernado: desde una escuela, históricamente, centrada en la socialización de valores y normas colectivas se ha desplazado a otra centrada en la promoción de competencias y aprendizaje individual (Martinic, 2010). Pero, a pesar de este énfasis en lo cognitivo, se siguen apreciando diferencias de aprendizaje por género (Guerrero, Hurtado, Azua, & Provoste, 2005). Por otro lado, resultan preocupantes los planteamientos, sostenidos por algunas corrientes feministas, que aseguran la existencia de absoluta igualdad entre hombres y mujeres, en la medida que éstos no permiten develar el detrimento de la calidad educativa que se produce en las alumnas (Enkvist, 2007). Además, tendríamos que considerar, desde la perspectiva de Derechos Humanos, que la educación no solamente debe responder a las demandas de equidad entre los géneros, sino también

a las de origen sexual, étnico, religioso, etc.

La existencia de diversos documentos legales e institucionales con los que cuentan los centros educativos para fortalecer, impulsar y/o mejorar la equidad de género, la educación no sexista y el respeto a la diversidad sexual, no ha significado en las prácticas, asumir un compromiso explícito con estas disposiciones. En este contexto, podríamos considerar —a modo de ejemplo— que el respeto a la diversidad es una demanda emergente y; en consecuencia, no podríamos esperar mucho de su implementación, pero si revisamos lo concerniente a la equidad de género —un tópico recurrente hace más de 20 años—, podemos observar que su avance no dista mucho del que presenta el de diversidad sexual y no discriminación. En resumen, no hay disposiciones claras en los establecimientos educacionales —al menos en los que nos hemos desempeñado laboralmente— de aportar, desde sus contextos próximos, en estas temáticas.

En los establecimientos que, a nivel discursivo, se comprometen con dichos programas en sus diferentes documentos legales, hemos notado que su implementación muy poco tiene que ver con las prácticas, los contenidos y las experiencias que observamos cotidianamente en sus aulas y patios. Si bien, en algunos liceos y escuelas, pareciese existir un propósito genuino para abordar estos temas, éste no se condice con la cantidad de docentes dispuestos a desarrollar una conciencia crítica y reflexiva en ellos y ellas mismos/as. Frente a ello cabe entonces preguntarse: ¿cuántos profesores y profesoras muestran interés por derribar los mitos, creencias, prejuicios y prácticas que sustentan el modelo androcéntrico, patriarcal y hetero normativo del dispositivo escolar?, ¿cuántos de los y las docentes creen que estás temáticas les concierne como parte de su desempeño profesional?

Como profesionales de la educación debiésemos tener presente, en primer lugar, que nuestro país se ha adscrito a los Tratados Internacionales sobre Derechos Humanos de erradicación contra todo tipo de discriminación y de violencia de género,³ y; consecuentemente, lo que se espera es que toda institución pública que trabaje para la ciudadanía no puede estar ajena a estos principios. Por lo tanto, también se espera, que toda persona que decida desempeñarse en el contexto educativo, tenga conciencia de que la educación chilena ha de responder a los valores orientadores de laicismo y pluralismo, con la finalidad de no transgredir el propósito final de la educación de niños y niñas, jóvenes y adolescentes.

Por otra parte, debería ser tarea de los encargados de convivencia, entregar elementos prácticos en el manejo de la diferencia sexual dentro del aula, como en el lenguaje cotidiano y en los modos de reflexionar frente a los acontecimientos que denotan aspectos discriminatorios entre niños y niñas, así como entre heterosexuales y la diversidad sexual. Porque es primordial el manejo de la convivencia, principalmente en el respeto del otro, en cuanto ser humano con dignidad e igualdad. Es difícil mejorar el contexto educativo en cuanto a una sana convivencia si la comunidad completa opera con ideas y creencias que se basan en la existencia de seres humanos con mayores privilegios que otros.

Es prioritario hacer visibles los mensajes sexistas que se promueven en los libros de texto, en las revistas, en las actividades curriculares y extracurriculares, los actos conmemorati-

3 *Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer*: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>

vos, las fechas emblemáticas, los concursos deportivos, de belleza, de Educación Física, etc., que fomentan prácticas competitivas, misóginas, homofóbicas y androcéntricas que, muchas veces, también permiten actitudes de control y posesión sobre el cuerpo del otro, lo que lleva a acrecentar los celos y la violencia en el pololeo. Al respecto sugerimos que se pueden crear fechas emblemáticas en que las mujeres fueron las protagonistas, fomentar las actividades coeducacionales que permitan la participación de todas las personas con independencia de sus capacidades, premiar los equipos y grupos que fomenten el trabajo solidario, con empatía y compromiso en que todos y todas aprendan y consigan sus objetivos.

En cuanto los Programas de Afectividad y Sexualidad sería pertinente trabajar la autoestima de las mujeres y la identidad sexual como un desarrollo normal desde la exploración con distintos sexos hasta el enamoramiento como un acto reflexivo y crítico, enfocado en la aceptación del otro y en el desarrollo de su propio potencial y deseo. También resulta imprescindible fomentar la decisión de las mujeres en cuanto a ser o no madres, derribando el mandato social de ser las reproductoras de seres humanos, entendiendo que la maternidad es una decisión personal y; en el mismo ámbito, abrir las conceptualizaciones que definen lo que es ser familia, ser pareja, ser madre o ser mujer.

Es necesario que estos programas den a conocer que las raíces de la violencia intrafamiliar y la violencia de género obedecen a como una problemática social y cotidiana que no queda ajena a la escuela, ya que muchos estudiantes viven contextos altamente agresivos y éstos lo replican golpeando a las niñas y a los niños más débiles en el aula y los patios de los establecimientos. Lamentablemente, el mejoramiento del clima escolar y el desarrollo de convivencia sana, resultará más dificultoso si no nos hacemos cargo de las realidades familiares con las que llegan los y las estudiantes.

Ahora bien, estas demandas a los centros escolares, no pueden pasar por alto la queja constante de los y las docentes sobre la recarga de exigencias cuando hablamos de Objetivos Transversales y el mejoramiento de la convivencia. Es necesario aclarar que hacerse cargo de estas demandas no, necesariamente, se expresa en una sobrecarga laboral, ya que pasa, principalmente, por el intencionamiento pedagógico que refiere a incluirlas en nuestras planificaciones de enseñanza y aprendizaje, en los ejemplos de aula o en experiencias significativas que se plasman en las actividades de la clase. Todo ello se expresa en el cuidado del lenguaje, los ejemplos, los mensajes, los dibujos, los actos, las sanciones, las normas, los valores, la flexibilidad en la aceptación de las opiniones y las críticas, las formas de participación, la posición del mobiliario, la decoración del aula; en rigor, todo aquello que esté relacionado con la interacción docente–estudiante (Instituto Nacional de Derechos Humanos [INDH], 2012).

Esperamos, firmemente, que el impulso de nuevas reformas permita abrir espacios para que en las escuelas y liceos entre el aire necesario de una renovación valórica, basada en el respeto y, sobre todo, en la conciencia de que todos y todas somos miembros de la comunidad escolar. Que permita comprender que los/as estudiantes, son sujetos de derecho, son personas que habitan un mundo que ha cambiado por las modificaciones que han traído consigo la ciencia y la tecnología, que tiene nuevas exigencias, y que, por tanto, se requiere de una mirada y una práctica más inclusivas que dan cuenta de los nuevos desafíos que la docencia y los equipos directivos tienen por delante.

Referencias Bibliográficas

- BRINGIOTTI, M. (2008). *La violencia cotidiana en el ámbito escolar: algunas propuestas visibles e intervención*. Buenos Aires: Lugar.
- DE BARBIERI, T. (1993). “Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica”. *Debates en Sociología*, 18, 2–19.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: UNESCO/Santillana.
- DUK, C. & MURILLO, J. (2012). “La colaboración como elemento definitorio de las escuelas inclusivas”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 11–13.
- ENKVIST, I. (2007). “Amenazas a la calidad de la educación femenina al comienzo del siglo XXI”. *Educación y Educadores*, 10(1), 11–25.
- FALQUET, J. (2004). *Breve reseña de algunas teorías lésbicas*. México D.F.: Fem—e—libros.
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA [UNICEF]. (2006). *Hacia una escuela de calidad, amiga de las niñas y los niños. Ideas para la acción*. Bogotá: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- GÓMEZ, A. (2013). “Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839–870.
- GONZÁLEZ, B., & LEÓN, A. (2009). “Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase”. *Acción Pedagógica*, 18, 30–41.
- GONZÁLEZ, R. (2009). “Estudios de género en educación: una rápida mirada”. *RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 681–699.
- GUERRERO, E., HURTADO, V., AZUA, X. & PROVOSTE, P. (2005). *Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP].
- INSTITUTO NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS [INDH]. (2012). *Ideas para introducir los Derechos Humanos en el aula. Mensajes sencillos y cotidianos para la promoción de los Derechos Humanos*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos.
- INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES [INMUJERES]. (2007). *Glosario de género*. México D.F.: Instituto Nacional de las Mujeres.
- LUGONES, M. (2005). “Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color”. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25, 61–76.

- MARTINIC, S. (2010). “Cambios en las regulaciones del sistema Educativo. ¿Hacia un Estado evaluador? En: Martinic, S. & Elacqua, G. (eds.) *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del Sistema Educativo*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/Pontificia Universidad Católica de Chile, 55–78.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE [MINEDUC]. (2007). *Curriculum y temas sociales. Cómo trabajar la Convivencia Escolar a través de los Objetivos Fundamentales Transversales en los planes y programas del MINEDUC*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE [MINEDUC]. (2010). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Manual sobre Convivencia Escolar dirigido a todos los integrantes de la Comunidad Educativa*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE [MINEDUC]. (2012). *Análisis de proyectos educativos de los establecimientos educacionales chilenos. Informe final*. Santiago de Chile: Galerna Consultores/Estudios Sociales Aplicados.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE [MINEDUC]. (2013a). *Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una Escuela Inclusiva*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE [MINEDUC]. (2013b). *Informe de análisis de Sistema Educacional con análisis de género 2012*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE [MINEDUC]. (2015). *Orientaciones técnicas para sostenedores y directivos educacionales. Plan de Mejoramiento Educativo. Nuevo enfoque 4 años*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. (2006). *Plan de acción. Programa mundial para la educación en Derechos Humanos*. Nueva York/Ginebra: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- ORGANIZACIÓN PARA LAS NACIONES UNIDAS [ONU]. (2012). *Nacidos libres e iguales. Orientación sexual e identidad de género en las normas internacionales de Derechos Humanos*. Nueva York/Ginebra: Naciones Unidas/Oficina del Alto Comisionado en Derechos Humanos.
- ORTEGA, R. (2012). “Normativa escolar: análisis a los manuales de convivencia escolar de los establecimientos educacionales municipales de la comuna de Santiago”. Tesis para Optar al Título Profesional de Sociólogo, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Chile.
- OSBORNE, R. (2009). *Apuntes sobre violencia de género*. Barcelona: Ballaterra.

- PALMA, I., REYES, D. & MORENO, C. (2013). “Educación sexual en Chile: pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental y conservadora”. *Docencia*, 49, 14–24.
- PECH, C., RIZO, M., & ROMEU, V. (2007). “Discurso sobre el género y disposición hacia la diferencia: estudio exploratorio en jóvenes universitarios de la Ciudad de México”. *Última Década*, 15(26), 79–102.
- PÉREZ-OLMOS, I., TELLEZ, D., VÇELEZ, Á. & IBÁÑEZ-PINILLA, M. (2012). “Caracterización de factores asociados con comportamiento suicida en adolescentes estudiantes de octavo grado, en tres colegios bogotanos”. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 26–47.
- PÉREZ, L. (2002). *Población desplazada: entre la vulnerabilidad, la pobreza, la exclusión*. Bogotá: Presidencia de la República/Red de Solidaridad Social.
- PROVOSTE, P. (2005, mayo). *Equidad de género y reformas educativas en América Latina: en busca de sintonía*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina, Santiago de Chile.
- QUESADA, C. (2012). “Familia y heteronormatividad: acontecimientos históricos y la doctrina sexual de la Iglesia Católica en Costa Rica”. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 38, 305–328.
- RICH, A. (1999). “La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana”. En: Navarro M. & Stimpson, C. (eds.). *Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 159–211.
- ROMERO, A., & ABRIL, P. (2008). “Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 43–51.
- RUBIN, G. (1975). “Tráfico de mujeres: notas para una economía política del sexo”. *Nueva Antropología*, 8(30), 94–145.
- STROMQUIST, N. (2006). “Una cartografía social del género en educación”. *Educação & Sociedade*, 27(95), 361–383.
- VILLAAMIL, F. (2005). “Homofobia/heteronormatividad e inequidad social como factores estructurales de riesgo. Violencias y prácticas de riesgo frente al VIH entre homosexuales”. [Consultado el 16 de marzo de 2015], <<http://creacionpositiva.org/AREAS-SERVICIOS/derechos-e-incidencia-politica/jornadas-de-violencias-genero-y-vih-crea/II%20JORNADAS%20VIOL/PonenciaFernandoVillaamil.pdf>>.
- VILLALTA, M., MARTINIC, S. & GUZMÁN, M. (2011). “Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1137–1158.
- WITTIG, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.