

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Noviembre 2020 – Abril 2021 / Volumen 14 / Número 2

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

DIRECCIÓN EDITORIAL

Mg. Cynthia Duk Homad
Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile
Santa Isabel 1278, Santiago de Chile.
cduk@ucentral.cl
<https://www.ucentral.cl/>

EDITOR ASOCIADO

Dr. F. Javier Murillo
Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE
Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid
Madrid - España
javier.murillo@uam.es
<https://www.uam.es/>

EDITOR INVITADO PRESENTE NÚMERO

Mg. Rodrigo Jiménez Sandoval

COORDINACIÓN EDITORIAL

Dra. Sylvia Contreras Salinas
Dra. Cynthia Martínez-Garrido

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Ana Belén Domínguez Gutiérrez (Universidad de Salamanca, Salamanca - España)
Dra. Sylvia Contreras Salinas (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Eliseo Guajardo Ramos (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca - México)
Dr. Mauricio López Cruz (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Álvaro Marchesi Ullastres (Universidad Complutense de Madrid, Madrid - España)
Dra. Odet Moliner García (Universitat Jaume I de Castellón, Castellón - España)
Dr. F. Javier Murillo Torrecilla (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Rolando Poblete Melis (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Paula Riquelme Bravo (Universidad Católica de Temuco, Temuco - Chile)
Dra. Cecilia Simón Rueda (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Mg. Jaime Veas Sánchez (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Mel Ainscow (Universidad de Manchester, Manchester - Reino Unido)
Lic. Rosa Blanco Guijarro (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Claudia Claquín Donoso (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Mg. Soledad Cisternas Reyes (Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)
Dra. Windyz Ferreira Hidalgo (Universidad Federal de Paraíba, Joao Pessoa - Brasil)
Dra. Lani Florian (Universidad de Edimburgo, Edimburgo - Reino Unido)
Dr. Seamus Hegarty (Universidad de Warwick, Coventry - Reino Unido)
Dra. Constanza Herrera Seda (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Víctor Molina Bajamonde (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina)
Dr. Arturo Pinto Guevara (Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar - Chile)

EDITA

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE.

I.S.S.N. VERSIÓN IMPRESA: 0718-5480

I.S.S.N. VERSIÓN DIGITAL: 0718-7378

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: <http://www.rinace.net/rlei/>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile. Santa Isabel, 1278, Santiago de Chile, Chile. Fonos: (56-2) 25851307 – 25826760. inclusiva@ucentral.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378
Volumen 14 N° 2
Noviembre 2020 - Abril 2021

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión en relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, donde se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y las prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena con necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.

- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de octubre y el 30 de abril respectivamente (ver normas de publicación en apartado final).

ÍNDICE

Editorial: El Derecho a la Educación es el Derecho a una Educación Inclusiva y Equitativa	11
<i>Cynthia Duk y F. Javier Murillo</i>	
SECCIÓN TEMÁTICA: RESPONSABILIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS CAMBIOS DE PATRONES CULTURALES MACHISTAS	
Presentación: Cambios en los Patrones Culturales Machistas	17
<i>Rodrigo Jiménez</i>	
Educación en Tiempos del Género. Consideraciones en torno a una Educación No Sexista y No Generista	21
<i>Francisco Vidal Velis, Isabel Pérez Zamora, Jaime Barrientos Delgado y Geraldine Gutiérrez Ortega</i>	
“Queríamos Cambiar el Mundo, pero el Mundo nos Cambió a Nosotras”: Performatividad y Poder Regulador en Protocolos de Género Universitarios	39
<i>Claudia Calquín Donoso</i>	
Universidad y Violencia de Género: Experiencia en Estudiantes Universitarios de Trabajo Social en la Región de Tarapacá	59
<i>Carolina Garcés Estrada, Antonia Santos Pérez y Loreto Castillo Collado</i>	
Pobreza, Migración Académica y Estereotipos de Género en la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología	79
<i>Roger J. González González, Edith J. Cisneros-Cohernour y Galo E. López Gamboa</i>	
De los “Problemas de Género” al Género como Problema. Investigar e Intervenir el Espacio Escolar desde Nuevos Desplazamientos Críticos	97
<i>M^a Florencia Actis y Rocío Gariglio</i>	
Masculinidades Alternativas: Varones que se Narran al margen del Modelo Hegemónico y Generan Cambios a través de la Educación	115
<i>Pedro Uribe Roncallo</i>	

La Economía de Género: Las Pensiones Alimenticias y su Relación con la Paternidad y los Derechos Humanos de las Mujeres 131

Roxana Arroyo

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente 153

Luis Felipe de la Vega

Inclusión Gerenciada y Escolarizaciones Low Cost. Una Analítica de Episodios en Escuelas Estatales del Sur Global 177

M^a Cecilia Bocchio, Cintia Schwamberger, Julieta Armella y Silvia Grinberg

Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente 191

Constanza San Martín Ulloa, Pedro Rogers, Catherine Troncoso y Rocío Rojas

Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva 213

René Valdés

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Editorial:

El Derecho a la Educación es el Derecho a una Educación Inclusiva y Equitativa

The Right to Education is the Right to an Inclusive and Equitable Education

Cynthia Duk ¹ *
F. Javier Murillo ²

¹ Universidad Central de Chile, Chile

² Universidad Autónoma de Madrid, España

Ha transcurrido más de medio año desde que escribimos unas breves palabras a modo de editorial del número 14(1) de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva que titulamos “El Covid-19 y las Brechas Educativas” (Murillo y Duk, 2020), y el panorama mundial de la educación a causa de la pandemia se ha mantenido prácticamente igual. En América Latina y el Caribe, debido a las medidas de confinamiento y distanciamiento social adoptadas para contener la propagación del virus, las escuelas siguen cerradas y con ello las clases presenciales suspendidas. Dadas las medidas sanitarias que se requieren, que en muchos casos las escuelas difícilmente podrán afrontar, especialmente en contextos de escasos recursos, varios países de la región han decidido que las escuelas permanezcan cerradas hasta fines de este año escolar y no se tiene certeza de su reapertura a comienzos del próximo. Hoy por hoy, la máxima prioridad en todos los países es garantizar un retorno seguro a las aulas; a partir de ahí, en algunos territorios se está apostando por un retorno gradual, voluntario, acordado y preparado con la participación de las comunidades escolares.

Ante la complejidad de esta crisis sin precedentes, hemos de reconocer que los diferentes sistemas educativos han realizado importantes esfuerzos para mitigar los efectos de la interrupción del aprendizaje y continuar a la enseñanza a través de la combinación de distintas modalidades de educación a distancia, uso de plataformas digitales, de dispositivos de comunicación instantánea y redes sociales, así como de programas educativos a través de la televisión y la radio de larga tradición en la región. No obstante, no deja de ser paradójico que al tiempo que se disponen de mayores recursos e innovaciones tecnológicas para expandir las oportunidades y apoyar el aprendizaje, éstas no son accesibles a todos y todas, exacerbando las inequidades y la exclusión de los grupos más desfavorecidos.

La UNESCO acaba de lanzar la edición para América Latina y el Caribe del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo –Informe GEM 2020– con el sugerente título de “Inclusión y Educación: Todos y Todas sin Excepción” (UNESCO, 2020). En el mismo se destaca que, siendo Latinoamérica y el Caribe la Región más desigual del mundo, existen temores fundados que tras la pandemia los avances alcanzados en las últimas décadas en materia de universalización y equidad se vean mermados. Ello podría

*Contacto: cduk@ucentral.cl

producirse, entre otros factores, como consecuencia de la desastrosa recesión económica que, según estimaciones del Fondo Monetario Internacional, podría llegar a que el PIB del conjunto de la región se contraiga este año en un 9,3%.

Los datos que aporta el informe GEM 2020 son sin duda impactantes. Por nombrar algunos, la crisis sanitaria en su punto más alto obligó a más de 160 millones de niños, niñas y adolescentes a dejar la escuela, amenazando sus derechos a la educación, la protección y bienestar. Antes de la pandemia había 12 millones de niños y niñas no escolarizados en la Región. La preocupación actual es cuántos más habrá una vez que pase la crisis, especialmente porque se sabe que cuanto más tiempo los estudiantes permanecen desvinculados de la escuela, mayor es el riesgo de que no regresen, especialmente en el caso de los más vulnerables. En ese sentido, nos advierte que es muy probable que la deserción se acreciente particularmente en los dos extremos de la trayectoria educativa, en la educación inicial y en el segundo ciclo de la secundaria, agudizando las desigualdades. La UNESCO estima que es posible que un 2,3% de los estudiantes que se encuentran cursando el último ciclo de secundaria abandonen. Si esta estimación se cruza con que bajo condiciones normales, como el mismo informe GEM indica, solo el 63% de los estudiantes de la Región finaliza la secundaria y que aquellos que pertenecen al 20% más rico tienen cinco veces más probabilidades de concluir sus estudios que los del 20% más pobre. Desde el punto de vista del aprendizaje, la mayoría de los y las jóvenes que cursan modalidades de Educación Técnico Profesional en la Región provienen de los sectores de menores ingresos y, por tanto, son nuevamente los que más resentirán el impacto de la falta de formación práctica para el desarrollo de las competencias de especialidad, elemento fundamental de la formación en esta modalidad que exige presencialidad.

Los datos del informe GEM muestran que la región ha logrado extender la educación a distancia muy por encima del promedio mundial, lo cual no deja de ser alentador en la situación actual, aun cuando sabemos que las soluciones a distancia no sustituyen la experiencia educativa que resulta de la interacción directa entre los estudiantes y de estos con sus docentes. Las escuelas, en su rol social, cumplen diversas funciones además de proporcionar educación, ofrecen resguardo y diversos apoyos a los estudiantes, en particular a los más necesitados, y son un espacio de encuentro y convivencia en la diversidad, crucial para el pleno desarrollo personal y la construcción de una ciudadanía democrática e inclusiva. En este sentido, si algo positivo ha tenido esta crisis es que ha puesto de relieve el rol insustituible que cumple la escuela en nuestras sociedades, revalorizando su importancia.

Continuando esta mirada forzosamente optimista, otro elemento esperanzador que ha tenido esta crisis es que ha acelerado de manera masiva la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación, instalando mayores capacidades en los sistemas educativos para su uso como herramienta pedagógica de apoyo al aprendizaje de los estudiantes y de la labor docente. Los y las docentes se han visto desafiados a experimentar soluciones innovadoras para mantener la comunicación con el estudiantado y sus familias. En muchos casos, estas últimas se han convertido, como no se había visto antes, en colaboradores indispensables del proceso educativo.

Por otra parte, desde la perspectiva curricular, varios Ministerios de Educación han optado por dotar al sistema de una mayor flexibilidad para abordar los contenidos de aprendizaje y la evaluación, introduciendo ajustes que permitan a los y las docentes priorizar aquellos aprendizajes considerados más relevantes o imprescindibles y favorecer

procesos de evaluación formativa, que promuevan una mayor implicación con el propio aprendizaje y su mejora. Todas ellas, medidas que buscan disminuir los riesgos que las brechas y niveles de abandono se incrementen.

No cabe duda de que el impacto negativo de la pandemia está afectando a toda una generación de niños, niñas y adolescentes, cuya magnitud y efectos reales pese a todos los pronósticos no son visibles aún. La emergencia sanitaria se convirtió en una emergencia educativa. Por lo mismo, hoy más que nunca es necesario agotar todos los recursos y generar soluciones imaginativas que basadas en los principios de inclusión y equidad, resguarden que las medidas adoptadas por los países en sus intentos por llegar a la mayoría de los y las estudiantes, no dejen atrás a las minorías y a los grupos más vulnerables a la exclusión.

Los ejemplos antes mencionados, entre otros, son una señal de que las cosas se pueden hacer de manera distinta, el tiempo y las evidencias que se sigan acumulando de esta inédita experiencia, nos dirá si de las prácticas y lecciones aprendidas a propósito de esta emergencia educativa, las escuelas logren un mayor reconocimiento y valoración social, los estudiantes y sus familias hayan incorporado actitudes de autocuidado como también un mayor cuidado de su escuela. Estas cuenten con más autonomía y flexibilidad para gestionar los recursos, el curriculum y los aprendizajes; la confianza en la capacidad y compromiso de los profesores se haya fortalecido; la participación y trabajo colaborativo con las familias se haya mantenido y reforzado; y las tecnologías sean un recurso permanente de apoyo al aprendizaje y la enseñanza de uso generalizado en la Región.

En estos momentos difíciles no podemos permitirnos caer en el desánimo. Los sistemas educativos de América Latina partían de una situación de graves problemas de calidad y equidad educativas. Y todo indica que, con la pandemia, dicha situación se agravará. Sin embargo, hemos de ser optimistas, saldremos de ésta y, ojalá, salgamos reforzados. Si la sociedad y los diferentes poderes públicos entienden que la educación es un Derecho Humano básico que todos tenemos la obligación moral de cuidar y hacerla más inclusiva para todos y todas; y que los y las docentes son los verdaderos héroes y heroínas que llevan años luchando, no solo en esta difícil situación, para que haya una esperanza para millones de niños, niñas y adolescentes en situación de mayor desventaja de tener una vida mejor, ya se habrá conseguido mucho. Si de esta crisis conseguimos que se valore de verdad a la educación y a sus profesionales con hechos no solo con palabras, habrá esperanza.

Referencias

- UNESCO. (2020). *América Latina y el Caribe - Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Presentación:

Cambios en los Patrones Culturales Machistas

Changes in Sexist Cultural Patterns

Rodrigo Jiménez *

Universidad Autónoma de Centroamérica, Costa Rica

El Derecho Internacional de los Derechos Humanos ha venido a romper la hegemonía del hombre como paradigma de la humanidad, cuestionando los patrones culturales que le otorgan privilegios en relación a las mujeres o poblaciones en condiciones de vulnerabilidad por razones de edad, discapacidad, estatus migratorio, diversidad sexual e identidad de género, entre otros, creados por un sistema patriarcal.

Los prejuicios, roles y estereotipos se desarrollan por medio de las instituciones patriarcales como son la biología, la filosofía, la religión, la psicología, la educación, el derecho, entre otros. Instituciones que reproducen relaciones desiguales de poder que discriminan y violentan a las mujeres, a los hombres disidentes o excluidos por el sistema patriarcal. Relaciones desiguales fundadas en el “poder de” aquel que limita la libertad de decisión de los seres humanos, el “poder para” que restringe la participación en la toma de decisiones, y el “poder sobre” donde se utiliza la fuerza y la coacción para someter a otros seres humanos a sus deseos.

La academia en tanto institución cultural y educativa tiene la responsabilidad ante la sociedad de promover los valores establecidos en los instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos, una forma de hacerlo es la investigación y su divulgación. Consecuentemente, la sección monográfica de este número titulada *Responsabilidad de la Educación Superior en los cambios de patrones culturales machista*, incluye una variedad de trabajos teóricos y de investigación que aportan al debate y a la reflexión para la construcción de masculinidades respetuosas de los derechos humanos, que cuestionen lo que tradicionalmente el sistema patriarcal ha establecido como incuestionable y que sostiene la sociedad machista que excluye a quienes no cumplen con los requerimientos establecidos por el sistema. La deconstrucción de la axiología y epistemología del conocimiento androcéntrico, es responsabilidad de la educación superior y debe realizarlo desde la investigación y la transmisión de los conocimientos.

En este marco, el primer artículo denominado *La Educación en los Tiempos de Género. Consideraciones en Torno a una Educación No Sexista y Generista*, Francisco Vidal, Isabel Pérez, Jaime Barrientos y Geraldine Gutiérrez desarrollan un análisis en torno a los debates socioeducativos para la transformación que experimenta la sociedad en los procesos de construcción de relaciones más igualitarias y no discriminatorias.

Por su parte, Claudia Calquín en su trabajo, *Queríamos Cambiar el Mundo pero el Mundo nos Cambió a Nosotras*, desarrolla un análisis crítico desde las demandas estudiantiles feministas del año 2018, su institucionalización e impacto en el desarrollo de protocolos

*Contacto: rodjisa@yahoo.com

universitarios dirigidos a promover una vida libre de violencia contra las mujeres y como desde dimensión más amplia de la violencia y las relaciones de género, la pregunta por la ética y la responsabilidad colectiva se difuminan bajo una racionalidad de responsabilización individual propia de las lógicas neoliberales.

En el artículo, *Universidad y Violencia de Género: Experiencia en Estudiantes Universitarios de Trabajo Social en la Región de Tarapacá*, los autores Carolina Garcés, Antonia Santos y Loreto Castillo presentan los resultados de investigación de un estudio descriptivo de tipo cuantitativo, realizado en una universidad pública de Chile, cuyos resultados agregan evidencias sobre las diversas formas de violencia de género y sus manifestaciones tanto en diferentes contextos como en las prácticas educativas, formando parte de un continuo de múltiples agresiones.

El trabajo de Roger González, Edith Cisneros y Galo López, “Pobreza, Migración Académica y Estereotipos de Género en la Educación Superior, Científica y Tecnológica,” profundiza en la discriminación de un sistema patriarcal desde la interseccionalidad, a través del estudio de un caso se analizan manifestaciones machistas ante las categorías excluidas por el patriarcado con base en el sexo, la etnia, la edad, la ruralidad entre otros.

Seguidamente, Ma. Florencia Actis y Rocío Gariglio en su artículo, *De los Problemas de Género. Al Género como Problema. Investigar e Intervenir el Espacio Escolar desde Nuevos Desplazamientos Críticos*, presentan los resultados de una investigación sobre los discursos de género en la educación secundaria de La Plata (Argentina) como un tema del programa curricular que permite conocer las percepciones de docentes y estudiantes.

El sexto artículo de Pedro Uribe referido a una investigación sobre *Masculinidades Alternativas: Aproximación Biográfica-Narrativa para Comprender la Construcción de una Masculinidad Alternativa al Modelo Hegemónico y la Promoción de Valores Igualitarios en Varones*, nos lleva a reflexionar sobre la educación como uno de los principales agentes socializadores del género y la violencia de género partiendo de las experiencias de vida y motivaciones que hacen que los varones construyan masculinidades alternativas que rompen con el paradigma machista establecido por el sistema patriarcal.

Finaliza la sección temática este número, con el trabajo de Roxana Arroyo, que aborda un tema interesante y poco tratado en revistas de educación, *La Economía de Género: Las Pensiones Alimenticias y su Relación con la Paternidad y los Derechos Humanos de las Mujeres*. Este artículo indaga de manera crítica la institución jurídica de las pensiones alimenticias y el impacto en la economía de las mujeres como “violencia patrimonial” generada por la violencia estructural de un sistema judicial androcéntrico que debe ser deconstruido tomando en consideración los derechos humanos de las mujeres y como su vulneración con frecuencia afectan los derechos de la niñez.

La sección de temática libre, comprende cuatro artículos que abordan diversos problemas vinculados con la Educación Inclusiva. El primero del autor Luis Felipe de la Vega, *Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente*, analiza los desafíos y tensiones que implica la enseñanza en aulas multigrados para llevar a cabo una educación que responda a la diversidad considerando la gran heterogeneidad de niveles de enseñanza que cursan los estudiantes que conviven en una misma aula.

El segundo trabajo de Cecilia Bocchio, Cintia Schwamberger, Julieta Armella y Silvia Grinberg, *Inclusión Gerenciada y Escolarizaciones low cost. Una Análisis de Episodios*

en Escuelas Estatales del Sur Global, profundiza en la educación inclusiva en contextos de pobreza urbana en Argentina, a partir de un enfoque etnográfico, rescata la noción de episodio para analizar la vida de las escuelas donde la inclusión se produce de modo low cost, abordando su relación con la desigualdad, discriminación y exclusión social.

El tercero de Constanza San Martín, Pedro Rogers, Catherine Troncoso y Rocío Rojas, Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente, a través de un estudio cualitativo realizado con docentes de escuelas chilenas que reciben subvención del Estado, analiza los elementos que actúan como barreras y facilitadores para una educación inclusiva.

El cuarto y último trabajo de René Valdés titulado Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva, describe y analiza la relación entre las prácticas de liderazgo de los equipos directivos y el desarrollo de culturas inclusivas.

Esperamos que las contribuciones desde diferentes enfoques y contextos, que recoge la presente edición de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, nos ayude a profundizar la reflexión sobre lo que el sistema patriarcal ha querido naturalizar evidenciando su impacto hacia la sociedad general y la necesidad de incorporar una perspectiva de género en los estudios universitarios, para construir sociedades más justas y respetuosas de los derechos humanos, fundadas en los principios de igualdad, no discriminación y una vida libre de violencia para todos los seres humanos.

Breve CV del autor

Rodrigo Jiménez Sandoval

Licenciado en Derecho por la Universidad de Costa Rica. Especializado en Derecho Internacional, posee una Maestría en Administración de Negocios de la Universidad de San Diego, California. Es catedrático de la Universidad Autónoma de Centroamérica. Ha sido profesor visitante en universidades de varios países de América Latina y el Caribe. Es miembro activo del directorio de la Fundación Justicia y Género de Costa Rica. Su línea principal de desarrollo e investigación son los Derechos Humanos con perspectiva de género y el estudio de las masculinidades. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2086-2420>. Email: rodjisa@yahoo.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Educación en Tiempos del Género. Consideraciones en torno a una Educación No Sexista y No Generista

Education in Gender Times. Considerations for a Non-Sexist and Non-Genderist Education

Francisco Vidal Velis ^{1*}

Isabel Pérez Zamora ¹

Jaime Barrientos Delgado ²

Geraldine Gutiérrez Ortega ¹

¹ Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

² Universidad Alberto Hurtado, Chile

El presente artículo analiza la forma en que el sistema educativo chileno ha reaccionado tanto a los debates socioeducativos recientes como a las transformaciones que la sociedad está experimentando en términos de género, sexualidad y familia. Los estudios realizados muestran la producción de cambios en estos ámbitos en la sociedad, no así en el sistema educacional, desde donde se invisibilizan las formas familiares alternativas, predominan visiones restrictivas del género, la sexualidad juvenil y la diversidad sexual, situaciones probablemente relacionadas con la falta de formación que los mismos profesores/as reconocen tener en estos temas. El artículo sugiere la necesidad de realizar estudios específicos con docentes que complementen el marco conceptual e investigativo con que se ha trabajado la educación no sexista con un enfoque no generista, que incorpore las disidencias sexuales, las formas familiares emergentes y otros aspectos relacionados con el género hasta ahora no considerados en las aproximaciones investigativas.

Descriptor: Educación no sexista; Educación no generista; Formas familiares alternativas; Disidencias sexuales; Inclusión.

This article analyses the way in which the Chilean educational system has reacted both to recent socio-educational debates and to the transformations that society is experiencing in terms of gender, sexuality and family. Studies show how changes have taken place in these areas in society, but not in the educational system, where alternative family forms are invisible and restrictive visions of gender, youth sexuality and sexual diversity predominate, probably due to the lack of training that teachers themselves identify in these subjects. The article suggests carrying out specific studies with teachers and complementing the conceptual and investigative framework applied to non-sexist education with a non-genderist approach, incorporating sexual dissidence, emerging family forms and other gender-related aspects, not hitherto considered in approaches to research.

Keywords: Non-sexist education; Non-genderist education; Alternative family forms; Sexual dissidence; Inclusion.

1. Introducción¹

A diferencia de debates anteriores que hemos tenido como sociedad —como los relativos a la ley de divorcio o aborto en tres causales— hoy día la discusión sobre género y sexualidad está teniendo profundas repercusiones en el ámbito de la educación. Entre los temas emergentes que se discuten aparece el debate sobre los colegios monogénicos, la educación no sexista, la necesidad de legislar sobre identidad de género y matrimonio igualitario, el acoso sexual en liceos y universidades y la incorporación de personas trans en distintos niveles del sistema educativo. Sobre el primer punto, podemos recordar la discusión provocada por la carta que, en 2016, una niña envió a la expresidenta Bachelet, donde expresaba su deseo de ingresar al Instituto Nacional, emblemático establecimiento escolar chileno, exclusivo para hombres. Por otro lado, la formación de jóvenes y adolescentes en sexualidad también ha sido objeto de polémicas, esta vez suscitadas por el libro “100 preguntas sobre sexualidad adolescente” (Municipalidad de Santiago, 2016), considerado demasiado directo por algunos sectores de la sociedad, recordando las resistencias que tuvieron en su momento las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS) (Vidal, 2002).

A ello se agrega el inusual incremento en las tasas de VIH/SIDA los últimos 5 años, sobre todo en el grupo de 19 a 29 años, incluyéndonos en la lista de los 10 países del mundo donde más crece la epidemia (ONUSIDA, 2017). Esto ha llevado a las autoridades a plantear que la educación sexual sea incorporada en las mallas curriculares desde quinto básico o incluso desde prekínder. También hubo una fuerte reacción de ciertos grupos conservadores por la distribución, en algunos establecimientos educativos, del texto del Movimiento de Liberación Homosexual “Nicolás tiene dos papás” (MOVILH, 2014), que instala la discusión sobre familias homoparentales. La apertura a formas familiares distintas de la tradicional parece ser vista como una puesta en tela de juicio de la familia nuclear biparental. Así se desprende de las consideraciones del Instituto de Estudios de la Sociedad sobre el texto aludido, donde “lo masculino y lo femenino pierden cualquier contenido objetivo, los actos sexuales tienden a perder cualquier horizonte de justificación más allá de la pura búsqueda de placer, y finalmente, la familia se convierte en un mero conjunto de personas que comparten ciertos vínculos afectivos y un mismo techo” (IES, 2014).

En 2018, hubo un fuerte debate porque un liceo de Santiago incorporó un libro del escritor homosexual chileno Pedro Lemebel como lectura recomendada para la enseñanza media. El resultado fue que los/as estudiantes se negaron a leer el texto por considerarlo “asqueroso” y, además, fueron apoyados por sus apoderados, que acusaron al profesor de querer “homosexualizar” a sus hijos. La polémica terminó con el despido del docente, ya que el director consideró que este no compartía los valores del proyecto educativo institucional. El tema abrió múltiples debates, como el rol que han adquirido los padres y apoderados en influir en la toma de decisiones pedagógicas en los establecimientos, trasgrediendo normativas legales como, en este caso, la Ley de no discriminación (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2012). ¿Pueden los apoderados negarse a que un establecimiento dicte clases de educación sexual o que incorpore a un estudiante trans?

¹ El presente artículo es parte de un Proyecto más amplio de la Dirección de Investigación de la UMCE. DIUMCE FGI 11-18.

Con anterioridad, en 2015, un jardín infantil se negó a llamar a una estudiante de acuerdo a su nueva identidad de género, tal como solicitaron los padres, quienes después de visitar especialistas en Chile y el extranjero, se formaron la convicción que debían respetar la identidad de género de la menor. Esta negativa los llevó a retirar a su hija del establecimiento, desde donde se señaló que no accedieron a la petición realizada por los padres, debido al efecto negativo que pudiera tener en los otros niños/as. Este año, una adolescente trans se retiró de su establecimiento educacional de origen, de varones, para inscribirse en uno de niñas, el Liceo 1. Tras el rechazo inicial del establecimiento, surgieron diversas críticas, forzando la intervención del alcalde de Santiago y de la Ministra de Educación, quienes, basándose en la ley de inclusión, concluyeron que la joven podía matricularse en el establecimiento de su preferencia.

Como vemos, todas estas discusiones tienen que ver con lo que antes correspondía al ámbito de la intimidad, considerado, por algunos autores, como el lugar donde se han producido mayores cambios en esta fase de la modernidad (Bauman, 2007; Beck, 2010; Kertzer y Barbagli, 2004; Segalen, 2013). Giddens (2003), por ejemplo, considera que ninguno de estos cambios “supera en importancia a los que tienen lugar en nuestra vida privada, en la sexualidad, las relaciones, el matrimonio y la familia” (2003, p.65). Así, el ámbito de la vida privada deja de ser privado y pasa al escrutinio público (Valdés y Valdés, 2005). Así también, las transformaciones que estarían produciéndose en la sociedad chilena, pese a corresponder a la vida privada, tienen correlato en la vida pública, pues mujeres y disidencias sexuales se hacen visibles y demandan respeto por sus derechos. En este contexto, la discusión debe darse desde la perspectiva de los Derechos Humanos, ya que estos grupos han sido excluidos de los espacios de poder por no adecuarse a las “reglas del género”, que son “aquellas que protegen el marco patriarcal a través del cual mujeres y minorías sexuales y de género han sido oprimidas y controladas (Gilbert y Flem, 2011, p. 194). En un contexto de profundas transformaciones sociales, cabe preguntarse por el rol del sistema educativo en estos procesos de cambio, que terminan por incidir en lo que ocurre al interior de la sala de clases. Si un profesor/a no acepta los diversos tipos de familia de que provienen sus estudiantes, ni la forma de expresión de sus identidades sexuales y de género, probablemente adoptará actitudes excluyentes hacia estos menores, lesionando el principio de inclusividad que debiese caracterizar la acción educativa (UNESCO, 2009).

El objetivo del artículo es discutir críticamente el concepto de sexismo, la forma en que se está abordando en el campo de la investigación educativa y proponer una alternativa más amplia, tanto para su conceptualización como para su estudio en términos educacionales. El artículo consta de tres partes. La primera se centra en la discusión sobre los conceptos de sexismo, generismo y disidencia, mientras que una segunda lo hace en los cambios que la sociedad chilena experimenta en cuanto a concepciones de familia, género y sexualidad. Finalmente, se abordan los estudios que han trabajado estos temas con profesores/as de distintos niveles del sistema educacional. Se concluye con la necesidad de realizar estudios más amplios y diversos con docentes, complementando el enfoque no sexista con el no generista.

2. Representaciones de género, sexismo y generismo

La categoría de género permite comprender que cuestiones pensadas como atributos naturales de hombres o mujeres son, en realidad, características construidas socialmente,

sin relación con la biología (Lamas, 2003). Esta categoría estaría constituida por “los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anátomo-fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie y en general al relacionamiento entre las personas” (De Barbieri, 1993, pp.149-150). De esta manera, el género sería la construcción cultural de las diferencias sexuales (Butler, 2003) que en nuestras sociedades, se expresa en la superioridad del hombre respecto de la mujer. Para la masculinidad dominante, los hombres son “personas importantes, activas, autónomas, fuertes, potentes, cuyo ámbito de acción está en la calle, por oposición a las mujeres, a los homosexuales y a los hombres feminizados” (Olavarría, 1999, pp. 11-12). De esta manera, las representaciones de género son “elaboraciones simbólicas no sólo visuales sino también discursivas de las relaciones entre hombres y mujeres y su lugar en la sociedad” (Flores, 2007, p. 106). Sus implicancias en el ámbito educativo han comenzado a investigarse recientemente, debido al “interés cada vez mayor a identificar y eliminar tendencias sexistas en la educación” (Páramo, 2010, p. 178).

El concepto de representaciones de género tiene similitudes con el de sexismo, pero se diferencian en que las primeras, por sí mismas, no expresan un juicio de valor, es decir, pueden ser positivas o negativas, favorables o desfavorables, cambiantes o estáticas, mientras el sexismo es siempre negativo. Para Araya, el sexismo es una forma de discriminación que utiliza el sexo como criterio de atribución de cualidades, valoraciones y significados creados en la vida social, siendo posible contribuir a superarlo a través de la educación, siempre que haya un “reconocimiento de la discriminación, de la desigualdad y de la segregación como problemas educativos, pues nadie cambia aquello que no reconoce como problema” (Araya, 2004, p. 2). Por su carácter segregador, el sexismo se contrapone al ideal de igualdad que presuponen las sociedades democráticas, pero sigue estando presente en las prácticas culturales. Las consecuencias negativas del sexismo -aun cuando afectan a ambos sexos, ya que los/as limita como personas y les niega determinados comportamientos- son mayores para las mujeres, ya que las sitúa en una posición de inferioridad y de dependencia con respecto del hombre². El sexismo puede expresarse de distintas maneras y abarcar distintos ámbitos, como la sexualidad, las relaciones laborales, las políticas salariales, los roles al interior de la familia, el cuidado de enfermos, entre otros (Moya, 2004). Sin embargo, en el ámbito que analizamos, las situaciones discriminatorias van más allá del sexo y de las relaciones de poder entre hombres y mujeres, ya que incorporan diferencias relacionadas con el género, las disidencias sexuales y las familias, por lo que creemos necesario complementar el concepto de sexismo con el de bigenerismo.

El concepto de “bigenerismo” ha sido desarrollado recientemente por Miqui Gilbert, quien lo define como “un punto de vista que acepta las reglas del género y que no permite variaciones, excepciones o desviaciones de la regla” (Gilbert y Flem, 2011, p. 106). Quienes desafían las reglas del género habitualmente son mujeres o minorías sexuales, que reciben el rechazo de la sociedad, que puede llegar incluso a la muerte del trasgresor/a. El

² Glick y Fiske (1996) introdujeron la noción de ‘sexismo ambivalente’, constituido por un sexismo benevolente y uno hostil. Este último corresponde al sexismo tradicional, a la conducta discriminatoria, mientras que el benevolente se basa en una ideología que idealiza a las mujeres como esposas, madres y objetos románticos, ofreciéndoles afecto a cambio de cumplir sus roles tradicionales.

bigenerismo, entonces, se convierte en la piedra angular de la heteronormatividad, punto donde convergen sexismo y bigenerismo. “El bigenerismo y la heteronormatividad aseguran que el mundo esté dividido en hombre y mujer, y el sexismo se ocupa de que la mujer sea subvalorada y el hombre sobrevalorado” (Gilbert y Flem, 2011, p. 109). El rol del bigenerismo en la creación de una cultura que rechaza la diferencia se expresa en que, “al codificar la distinción entre macho y hembra, hombre y mujer, masculino y femenino, crea una cultura violentamente sexista, heterosexista y transfóbica solo por la valoración de los sexos” (Gilbert y Flem, 2011, p. 117). Las autoras analizan tres modelos de bigenerismo, mostrándose partidarias de un cuarto, el “modelo no generista”, que, a diferencia de los anteriores³, no supone distinción de género binaria ni otorga mayor valoración social a lo masculino que a lo femenino. En este modelo, “simplemente no hay aparato conceptual que nos permita definir o identificar género o sexo” (Gilbert y Flem, 2011, p. 117). Así, este modelo sería “el que se acerca al ideal de eliminar el sexismo, el heterosexismo, homofobia, transfobia y discriminación sexual” (Gilbert y Flem, 2011, p. 122).

En cuanto a educación no sexista, algunas definiciones mantienen la tensión en la diferencia biológica, desconsiderando el tema más amplio del género. Por ejemplo, Silva la entiende como “aquella que mantiene los estereotipos y roles que se le asignan culturalmente a uno u otro sexo” (Silva, 2010, p.169). A diferencia de ello, la concepción desarrollada por Nash aparece como más inclusiva y sociopolítica. Para el autor, la educación no sexista debiera “eliminar la legitimidad y reproducción de la subordinación y desigualdad, a través de la superación de los estereotipos y jerarquías de género y apuntar hacia una sociedad equitativa, con una convivencia basada en el respeto y la igualdad real, no formal, para alcanzar un desarrollo pleno de las potencialidades de cada uno de los miembros de la comunidad educativa” (Nash, 2018, p. 126)⁴. Así, la concepción más tradicional de educación no sexista debiera complementarse con un enfoque no generista, ampliando las diferencias biológicas del sexo e incorporando el género, la sexualidad y las formas familiares contemporáneas.

En nuestra opinión, la educación sexista/bigenerista es aquella que mantiene y reproduce concepciones tradicionales de familia y de los roles que deben cumplir sus integrantes, que valora los mandatos heteronormativos del sistema sexo/género y que busca instalar y difundir visiones restrictivas de la vivencia de la sexualidad de los/as jóvenes y de grupos de la disidencia sexual. Por su parte, la educación no sexista y no generista debiera promover la igualdad de todos/as los individuos con independencia del sistema sexo/género, la participación igualitaria de todos los integrantes de la familia en los quehaceres domésticos, el rechazo a los estereotipos de género y un acercamiento más comprensivo a la sexualidad y a las identidades sexuales y de género de los individuos.

En el siguiente apartado nos referiremos a algunos cambios que experimenta la sociedad chilena en términos de concepciones de familia, representaciones de género y sexualidad, para, posteriormente, describir los estudios sobre la forma en que el profesorado visualiza estos cambios.

³ Los otros modelos que se presentan son el bigenerismo estricto, el bigenerismo blando y el generismo no binario.

⁴ Ortega (2018) habla de una “pedagogía feminista” que, aun cuando la comprende en sentido amplio, podría sentirse que excluye las masculinidades o la diversidad sexual.

3. Transformaciones familiares, sexuales y de género

3.1. Transformaciones familiares

Chile ha experimentado notables cambios en las formas de entender la familia, ya que, en décadas anteriores, el modelo nuclear biparental era el único considerado aceptable. En la actualidad, los datos muestran una diversificación en las formas de hacer familia, disminuyendo drásticamente los matrimonios, aumentando las convivencias y surgiendo con fuerza familias monoparentales, reconstituidas⁵, homoparentales y unipersonales, aun cuando no todas sean reconocidas como tales por las investigaciones (Ministerio de Desarrollo Social, 2015; Ministerio de Planificación, 2011; Registro Civil, 2017; Vidal, 2019). Así, aun cuando los estudios muestran que la familia predominante sigue siendo la nuclear, no sabemos qué porcentaje corresponde a familias nucleares propiamente tales y cuál a familias reconstituidas. Esto ha sido destacado por organismos internacionales, para quienes la categoría de familia nuclear en los países de Latinoamérica engloba demasiadas realidades, que pueden ser muy distintas entre sí. (Cerrutti y Binstock, 2009). Por otra parte, ningún estudio nacional revisado considera la familia homoparental, pese a la aprobación de la Ley de Acuerdo de Unión Civil (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2015) y al apoyo que actualmente tiene entre la población el matrimonio igualitario (Universidad Católica y GfT Adimark, 2016). Tampoco sabemos cuáles son los tipos de familia que difunden los textos escolares, que debieran mostrar a las futuras generaciones los diversos tipos de familia que existen en el país y no centrarse en un solo modelo. Asimismo, las actitudes de los chilenos/as hacia la familia también ha cambiado, evidenciándose una apertura a la píldora del día después, a la crianza de hijos por madres y padres solteras/os y un fuerte apoyo a las técnicas de reproducción asistida (Herrera y Teitelboim, 2010).

3.2. Transformaciones sexuales y de género

Los cambios en la sexualidad tienen mucho que ver con el género, ya que históricamente los hombres se iniciaban antes que las mujeres (Ministerio de Salud, 2000). Sin embargo, estudios recientes muestran que esto sólo es efectivo para los grupos de mayor edad, ya que, entre los/as jóvenes, la situación parece estar cambiando. Un estudio con 767 casos mostró que “la edad de la primera relación sexual es menor en todos los tramos etarios entre los hombres, sin evidenciarse un descenso en las cohortes más jóvenes, como sucede en el caso de las mujeres” (Mella et al., 2015, p. 291). Mientras las mujeres mayores de 56 años tenían una edad de iniciación de 23,93 años, el tramo de 18 a 30 años tiene una de 16,38⁶. Los estudios con jóvenes confirman esta transformación, concluyendo que “las edades de iniciación entre hombres y mujeres son muy similares, los primeros se iniciarían a los 16,36 años, mientras que las segundas a los 16,84 según la encuesta del Instituto Nacional de la Juventud de 2015. En cuanto a parejas sexuales, los hombres declaran mayor cantidad de parejas que las mujeres (GfT Adimark, 2017; Ministerio de Salud, 2000;), excepto en el estudio del Instituto Nacional de la Juventud, que reporta menores diferencias, con un promedio de 2,06 parejas para hombres y 1,52 para mujeres. Los

⁵ Las familias reconstituidas son “familias formadas por matrimonios o uniones de hecho de separados y divorciados con hijos procedentes de una relación o relaciones anteriores” (Rivas, 2012 p. 30).

⁶ Junto con proponer un interesante análisis de los usos políticos de las edades de iniciación, Palma (2013) establece una fuerte relación entre sexualidad, nivel educativo y estrato socioeconómico.

varones también declaran mayor frecuencia en sus relaciones sexuales, sobre todo entre 46 y 55 años, con la media más alta, 4,10. Sin embargo, en el grupo más joven, las mujeres superan a los hombres, con medias de 3,29 y 3,23 respectivamente (Mella et al., 2015, p. 292). Algo similar ocurre con la satisfacción con la vida sexual, donde los hombres declaran mayor satisfacción en el tramo de 46 a 55 años, con un promedio de 7,7. En el grupo de menor edad, las mujeres los aventajan, con promedios de 7,90 y 7,78 respectivamente (Mella et al., 2015, p. 293)

Por otro lado, las investigaciones sobre representaciones de género también indican transformaciones, sobre todo entre los varones, pero que aún conviven con consideraciones más tradicionales. Un estudio con varones de enseñanza media mostró la existencia de una ‘masculinidad semitradicional’, entendida como “la mezcla y tensión de aspectos de una masculinidad tradicional arraigada en costumbres machistas, con rasgos de una masculinidad emergente o alternativa, fundada en los principios de respeto y equidad entre hombres y mujeres” (Matamala y Rodríguez, 2010, p. 77). Estos resultados son concordantes con los descritos por Valdés (2009) al analizar las representaciones de paternidad, donde, en las nuevas generaciones, aparecen aspectos subjetivos, emocionales y comunicativos que no estaban tan presentes en generaciones anteriores. El mayor involucramiento masculino en lo reproductivo afecta sus configuraciones identitarias, “que están siendo permeadas por las prácticas cotidianas de trabajo doméstico, cuidado y crianza de hijos e hijas, impactando las distintas formas en que se vive la paternidad” (Saldaña, 2018, pp. 198-199). Por otro lado, un estudio sobre adhesión a los mandatos tradicionales de género en universitarios/as encontró que las mujeres tienen menor adhesión a los mandatos masculinos comparadas con los hombres y que ambos grupos experimentan procesos de redefinición identitaria. Así, si bien los hombres son menos cuestionadores de los mandatos de género masculinos, un porcentaje se muestra crítico, así como también hay mujeres que adhieren a la masculinidad hegemónica (Mardones y Vizcarra, 2017).

4. Sexismo en educación. La visión del profesorado

En este apartado se abordarán las investigaciones realizadas exclusivamente con profesores/as, cuya importancia es crucial, ya que su opinión probablemente influirá en la forma de abordar los temas al interior de la clase y, subsecuentemente, con el grado de inclusión de mujeres o de estudiantes cuyas familias (o ellos mismos/as) pertenezcan a la disidencia sexual. En términos generales, la mayor parte de los estudios se centran en el sexismo, es decir, en las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a aptitudes o capacidades para los ámbitos científicos, por lo que la sexualidad, la familia y otros aspectos relacionados al género aparecen más desdibujados. No se sabe cuál es la opinión de los profesores/as chilenos sobre los tipos de familia que existen en el país, ni cómo se representa la familia en los textos escolares, por lo que, en estos casos, recurriremos a estudios de otros países de habla hispana. Tampoco hay una gran variedad de estudios sobre la forma en que enfrentan la sexualidad con sus estudiantes, ni cuál es la opinión que tienen respecto de los cambios que ha experimentado. Partiremos analizando los estudios sobre familia y sexualidad para, posteriormente, abordar los de sexismo en educación.

4.1. Estudios sobre familia, sexualidad y disidencia sexual

Como señalamos, no hay estudios nacionales sobre representaciones de familia ni en profesores/as ni en textos escolares, por lo que usaremos dos investigaciones españolas y una colombiana. En 2008, la Universidad de Murcia analizó los tipos de familia presentes en los textos escolares, encontrando que sólo se representaban familias nucleares y monoparentales y, además, en diferentes contextos; las primeras en un ambiente hogareño, mientras que las segundas en lugares públicos (Miralles et al., 2008). Otra investigación mostró que, si bien algunos/as docentes tenían visiones exclusivamente sanguíneas y heterosexistas, la mayor parte entendía la familia como un proyecto común de vida, cuya finalidad era el crecimiento y desarrollo de sus miembros. A diferencia de ello, el establecimiento educacional analizado “reproduce una imagen uniforme y estandarizada de la familia. Esta homogeneidad puede verse reflejada en las comunicaciones dirigidas a las familias, los carteles, las solicitudes, los folletos y símbolos” (Rodríguez et al., 2018, p. 411) En Bogotá, finalmente, un estudio concluyó que aun cuando “muchos de los participantes mantienen una comprensión de la familia desde una estructura tradicional nuclear, conformada por padres e hijos, un número significativo de docentes señala que la familia es un grupo de personas unidas por una historia común que incluye lazos afectivos y de comunicación, que no necesariamente tienen un vínculo consanguíneo” (Moreno et al., 2016, p. 130).

En cuanto a la sexualidad, las investigaciones nacionales muestran que los/as docentes expresan visiones restrictivas de la sexualidad, dificultades para abordar el tema con sus estudiantes y falta de preparación en este ámbito. Un estudio en tres escuelas municipales y una particular subvencionada mostró que la mayoría de los profesores/as asocia la sexualidad con el cuerpo femenino, estableciendo una distinción entre la ‘niña-dama’ y la ‘niña-loquita’, desde donde emerge el pudor como signo de ‘buena femineidad’. En el discurso de los profesores/as, la sexualidad se tematiza como un problema, un riesgo, discurso que, además, incluye otros elementos. “Por una parte, la sexualidad emerge como un signo de vulnerabilidad, incontinencia y/o peligro a vigilar, evitar o postergar. Por otra parte, el ‘problema de la sexualidad’ incomoda y avergüenza a los profesores. Se trata de una ‘carga’, un ‘tema tabú’ frente al cual podríamos identificar miedo a hablar, falta de lenguaje y de herramientas” (Vera, 2016, p. 10). Otro estudio destaca el recelo con que los profesores/as asumen los cambios en la sexualidad de los/as jóvenes, declarando no sentirse con las herramientas suficientes para abordar el tema con sus estudiantes, situación que se agudiza con la disidencia sexual. Trabajando con educadoras de párvulos y profesores/as de educación básica, un estudio encontró que ambos grupos consideraban que “existe un factor biológico que compone la identidad sexual. Sin embargo, la mitad de los profesores de EBA (educación básica) establecieron que el sexo biológico y el género se configuran en una relación causal inalienable, es decir, si una persona tiene un sexo definido como hombre, éste necesariamente debe ser masculino. (Julio et al., 2016 p. 65). Los autores destacan que los profesores/as creen necesaria una instancia de educación formal en el tema, ya que, en la actualidad, los conocimientos dependen de la autoformación de cada docente, reforzando la necesidad de capacitar y actualizar al profesorado en ejercicio.

Respecto de la homosexualidad, Vera mostró falta de conocimientos y actitudes homofóbicas hacia la disidencia sexual⁷ en los profesores/as estudiados, para quienes “la homosexualidad no debiera mostrarse, no debiera expresarse en la escuela o al menos la hora de clases debiera ser salvaguardada de ese desorden” (Vera, 2016, p. 11). Otro estudio concluye que “existen grandes problemas en los profesores, quienes no parecen estar preparados para enfrentar el desafío de las minorías LGBT (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales), como también entre los propios jóvenes, quienes enfrentan múltiples dificultades para asumir una orientación sexual distinta de aquello establecido como normal” (Ramírez y Contreras, 2016, p. 252). En este sentido, otras investigadoras proponen “incorporar acciones concretas en el conocimiento y enseñanza de la diversidad sexual; así como al análisis y comprensión de los procesos de inclusión/exclusión asociados a esta temática en el ámbito educativo” (Salas y Salas, 2016, p. 85).

4.2. Estudios sobre sexismo en educación

Los estudios muestran que los profesores/as de disciplinas científicas interactúan más con sus alumnos varones y que los refuerzan en mayor medida que a las mujeres, diferencia que se acrecienta al aumentar el nivel educacional. “Consciente o inconscientemente se tiende a valorar la importancia de la formación científica más para niños que para niñas y a explicar el éxito por la inteligencia en el caso de los niños y por el esfuerzo en el de las niñas” (Flores, 2007, p. 108). En Colombia, Páramo sostiene que las diferencias de género influyen en las evaluaciones que los/as profesores hacen de sus estudiantes y en la atribución diferencial de cualidades en función del género. Así, se confirma “la hipótesis de que las representaciones de género son un factor que incide en la manera como se atribuyen cualidades a los estudiantes por parte de los docentes” (Páramo, 2010, p. 192).

Otra investigación con 142 docentes de Santiago no encontró diferencias según el sexo/género del profesorado sobre la relación ciencia/género en educación científica, pero sí en cuanto al sexo del estudiantado. Los profesores/as “creen que el aprendizaje científico, el rendimiento académico y las habilidades dependen del sexo al que pertenece, ya que son características innatas del estudiantado” (Camacho, 2017, p. 76). Las concepciones tradicionales de la ciencia se basan “en la idea implícita que la perspectiva sexo/género no impacta la producción de conocimiento científico y, por lo tanto, no es necesario considerarla en la educación científica” (Camacho, 2017, p.77). En la misma línea, un estudio sobre habilidades matemáticas en estudiantes de kínder, madres, padres y educadoras de Santiago mostró que “tanto los adultos como los niños sostienen un estereotipo que asocia la matemática con el género masculino. Las medidas implícitas mostraron que todos los niños y las niñas de NSE (nivel socioeconómico) medio bajo asocian la matemática con lo masculino. Las niñas de NSE alto no asocian la matemática con ningún género” (Del Río et al., 2016, p. 20). Además, las educadoras “presentan un estereotipo de género que asocia la matemática al género masculino, tanto en medidas explícitas como implícitas” (Del Río et al., 2016, p. 42). En La Araucanía, otro estudio analizó los discursos de 16 profesores/as de matemáticas y de lenguaje respecto de la brecha de género en este campo, encontrando que “se identifican sesgos androcéntricos que expresan el arraigo de los estereotipos sexistas en el sistema escolar. Dichos sesgos se develan a través de los recursos lingüísticos empleados para evaluar habilidades de

⁷ Para el concepto de homofobia, ver Barrientos, 2015.

niños y niñas, factores que inciden en el desempeño y expectativas futuras” (Fernández y Hauri, 2016, p. 86).

En profesores/as universitarios, Reyes concluye que la mayoría evalúa como injustas y antidemocráticas las normas de género, aun cuando un grupo minoritario estima que “son adecuadas, porque comprenden características naturales que son inherentes a cada uno de los sexos” (Reyes, 2006, p. 410). Los docentes coinciden en que la universidad “no incorpora la temática del género en sus contenidos explícitos ni como parte de los objetivos transversales del currículum” (Reyes, 2006, p. 412). En cuanto a rendimiento académico en educación superior, no se muestran diferencias significativas por género, ya que, si bien las mujeres obtienen un rendimiento superior al de los hombres, las diferencias no se mantienen al descomponer el análisis en las variables estudiadas (Paulus y Griggs, 2004).

Desde la perspectiva del currículum, Lillo analizó las lecturas sugeridas en los programas de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media en función de la presencia o ausencia de mujeres, concluyendo que “existe una importante diferencia de género en el repertorio de programas de estudio, la cual favorece la literatura escrita por los hombres por sobre la femenina” (Lillo, 2016, p. 132). Además, los criterios de selección empleados por el Ministerio de Educación serían contruidos en función del hombre, dejando en desventaja a la mujer. Así, “se puede afirmar que la literatura femenina ha sido apartada y omitida de la enseñanza de la literatura en el sistema escolar, siendo privilegiada la literatura masculina y, con ello, cánones estéticos, visiones de mundo y expresiones culturales masculinas que son legitimadas por la educación por sobre las femeninas” (Lillo, 2016, p. 135). Por otra parte, las normas de la American Psychological Association (APA), al pedir construir bibliografías con el apellido del autor/a y sólo la inicial del nombre, impide conocer el sexo de quien escribe, dificultándose un análisis de género de algún texto o programa. Se entiende que, en un determinado momento, se quiso omitir esta información, probablemente para evitar situaciones de discriminación, pero, en la actualidad, se trata justamente de lo contrario, de visibilizar el género.

5. Conclusiones

Algunos debates dados en el escenario nacional el último tiempo tienen que ver con cambios que pareciera experimentar la sociedad en ámbitos como el género, la sexualidad y la familia. A diferencia de debates anteriores, las controversias actuales se relacionan directamente con el ámbito educativo, como la discusión sobre colegios monogénicos, los tipos de familia que difunden los textos escolares, las situaciones de acoso y abuso sexual en establecimientos educacionales, la incorporación de autores/as mujeres y homosexuales en los programas de enseñanza media, la normalización de la sexualidad juvenil, la necesidad de una educación sexual integral⁸, la demanda de una educación no sexista y la incorporación de niños/as y jóvenes trans a los distintos niveles del ciclo escolar. Estas transformaciones son refrendadas por los estudios realizados en el país, donde se evidencia la producción de cambios que afectan la familia, el género y la sexualidad. Desde el ámbito de lo familiar, pierde relevancia el modelo nuclear tradicional

⁸ La educación sexual integral es aquella que “es capaz de desarrollar habilidades o capacidades con base en información culturalmente relevante, científicamente rigurosa y apropiada a la etapa de desarrollo en la que se encuentra la persona” (UNESCO, 2014, p. 2).

que dominó el siglo XX, surgiendo otros arreglos familiares, como las familias monoparentales, reconstituidas y migrantes (González, 2016; Ministerio de Desarrollo Social, 2015; Olavarría, 2014; Vidal, 2019). Junto con ello, se abre la discusión sobre familias homoparentales, inseminaciones artificiales, vientres de alquiler, madres solteras por elección o mujeres que simplemente no quieren ser madres, privilegiando otros ámbitos de su vida⁹ (Moncó et al., 2011; Rodríguez y Martínez, 2012; Universidad Católica y GfT Adimark, 2016).

En sexualidad, las diferencias que históricamente existían entre hombres y mujeres se hacen menos marcadas, sobre todo al considerar a las nuevas generaciones sexuales, donde los sexos se equiparan en términos de edad de iniciación sexual, frecuencia de relaciones sexuales y satisfacción con la vida íntima (Mella et al., 2015; Palma, 2006). En cuanto a construcciones identitarias, los varones más jóvenes se muestran más conscientes de construir relaciones igualitarias con las mujeres, de participar en la crianza de los hijos/as, mostrarse más afectivos con ellos/as y llegar a acuerdos con sus parejas sobre las tareas domésticas (Araujo y Martucelli, 2012; Matamala y Rodríguez, 2010; Mardones y Vizcarra, 2017; Saldaña, 2018; Sharim y Rhim, 2017). En términos de opinión pública, hay un creciente apoyo a las familias homoparentales y a los derechos de las disidencias sexuales, lo que se ha expresado legislativamente en leyes que resguardan sus derechos, como la ley de no discriminación y de identidad de género (Marshall, 2018; Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2012, 2015; Universidad Católica y GfT Adimark, 2016). Así, se constata una cierta coherencia entre los debates ocurridos en el escenario nacional con lo que vivimos como sociedad, según muestran las investigaciones disponibles.

Sin embargo, cuando analizamos el panorama desde el punto de vista educativo o desde la opinión de los profesores/as, vemos que los cambios no se han instalado con la misma rapidez o solidez. Por un lado, los estudios han abordado fundamentalmente las diferencias que observan los/as docentes entre hombres y mujeres en aptitudes para la ciencia (Camacho, 2017; Del Río y otros, 2016; Fernández y Hauri, 2016; Flores, 2007) o en el rendimiento académico (Medel y Asún, 2014; Paulus y Griggs, 2004). Al centrarse sólo en el sexismo, se dificulta discutir otros aspectos relevantes como los tipos de familia que los profesores/as consideran aceptables, los roles que deben cumplir los/as integrantes al interior de las familias, la forma en que se debieran relacionar los géneros, las actitudes hacia la sexualidad juvenil o el modo de tratar en clases la sexualidad y la disidencia sexual. Sobre estos temas hay pocos estudios en el país y, cuando los hay, los resultados no son muy halagüeños ni tranquilizadores, pues muestran una tendencia sexista en los profesores/as, para quienes la ciencia tiene más que ver con varones que con mujeres, siendo ellos el foco de la atención cuando tratan temas científicos (Flores, 2007; Julio et al., 2016; Lizana, 2008; Ramírez y Contreras, 2016; Vera, 2016).

Estudios internacionales muestran que en los establecimientos educacionales existe una sobrevaloración de las familias nucleares tradicionales por sobre otras formas familiares, por lo que menores provenientes de familias alternativas podrían quedar al margen del discurso docente, generando situaciones de menoscabo. “La homogeneidad con la que se muestra la familia interfiere en el reconocimiento de la diversidad familiar y supone una

⁹ Para Konvalinka, las familias reconstituidas, las homoparentales, junto a las nuevas técnicas de reproducción asistida, “han abierto nuevas formas de hacer familia y han creado la necesidad de repensar el parentesco en general y la filiación en particular (2012, p. 9).

situación de discriminación para los menores que no pertenecen a las llamadas familias tradicionales” (Rodríguez et al., 2018, p. 404). En sexualidad y género, el profesorado declara sentirse incómodo y sin las herramientas suficientes para abordar el tema con sus estudiantes, probablemente porque ellos/as tampoco fueron capacitados en el tema durante su formación inicial docente, situación que no parece haberse superado (Reyes, 2006). Según Ortega (2018), esto se debería a que los programas de pedagogía están al servicio del sistema imperante. “No debe sorprendernos entonces que las categorías de análisis de género, indispensable para una educación no sexista, no estén presentes en las mallas curriculares de las escuelas” (Ortega, 2018, p. 95). Así, una de las grandes deudas es la formación del profesorado en género y sexualidad en los planteles de educación superior, lo que, en nuestra opinión, requiere de estudios que complementen la perspectiva no sexista con la del no generismo. Esta complementariedad ha sido reconocida por los estudios, que indican que “la demanda por el reconocimiento de las diversas identidades y expresiones de género que superan el binomio hombre/mujer, enfrentan al cuerpo docente a una dimensión desconocida; la del trabajo con la diferencia (Martini y Bonard, 2019, p. 60). Contar con un acucioso diagnóstico del estamento docente sería un interesante insumo para planificar un programa de capacitación y entrenamiento en los temas analizados tanto en profesores/as en ejercicio como en estudiantes de pedagogía.

Referencias

- Araujo, K. y Martucceli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Lom Ediciones.
- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*, 4(2), 1-13.
- Barrientos, J. (2015). *Violencia homofóbica en América Latina y Chile*. Ediciones el Desconcierto.
- Bauman, Z. (2010). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2010). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Butler, J. (2003). Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault. En M. Lamas (Ed.), *El género. La construcción social de la diferencia sexual* (pp. 303-326). PUEG.
- Camacho, J. (2017). Identificación y caracterización de las creencias de docentes hombres y mujeres acerca de la relación ciencia-género en la educación científica. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 63-81. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300004>
- Cerrutti, M. y Binstock, G. (2009). Familias latinoamericanas en transformación: Desafíos y demandas para la acción pública. *Serie Políticas Sociales*, 147, 37-57.
- De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, 18, 145-169.
- Del Río, M., Strasser, K. y Susperreguy, M. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas de niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras. *Calidad en la Educación*, 45, 20-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200002>
- Fernández, M. y Hauri, S. (2016). Resultados de aprendizaje en La Araucanía. La brecha de género en el SIMCE y el androcentrismo en el discurso de docentes de lenguaje y matemática. *Calidad en la Educación*, 45, 54-89. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200003>

- Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (43), 103-118.
- Giddens, A. (2003). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.
- Giddens, A. (2010). *Sociología*. Alianza.
- GfT Adimark (2017). *Primera encuesta de sexualidad*. GfK Adimark.
- Gilbert, M. y Flem, I. (2011). Derrotando el bigenerismo: Cambiando supuestos de género en el siglo XXI. *Nomadías*, 13, 103-128. <https://doi.org/10.5354/0719-0905.2011.15288>
- Glick, P. y Fiske, S. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>
- González, H. (2016). Las familias transnacionales ¿una tautología? Más allá de la dicotomía distancia/proximidad geográfica. *Polis*, 15 (43), 511-532. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682016000100024>
- Herrera, F. y Teitelboim, B. (2010). La mirada de los chilenos a la familia. En Universidad Diego Portales (Ed.), *Encuesta nacional UDP (pp. 121-135)*. Universidad Diego Portales.
- IES. (2014). *A propósito de Nicolás y sus papás*. <http://www.ieschile.cl/2014/11/a-proposito-de-nicolas-y-sus-papas/>
- Julio, C., Kaeuffer, A., Riquelme, C., Silva, M., Osorio, M. y Torres, N. (2016). Conocimientos sobre identidad sexual de profesores y profesoras: ¿Barreras o facilitadores de construcción identitaria? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 53-71. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200005>
- Kertzer, D. y Barbagli, M. (2004). *Historia de la familia europea*. Paidós.
- Konvalinka, N. (2012). *Modos y maneras de hacer familia. Las familias tardías, una modalidad emergente*. Siglo XXI.
- Lamas, M. (2003). La antropología feminista y la categoría de género. En M. Lamas, *El género. La construcción social de la diferencia sexual* (pp. 303-326). PUEG.
- Lillo, D. (2016). El discurso femenino omitido: la ausencia de escritoras en los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media. *Nomadías*, 21, 117-153.
- Lizana, V. (2008). Representaciones sociales sobre feminidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 115-136. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200007>
- Mardones, K. y Vizcarra, M. (2017). Creencias de universitarios del sur de Chile sobre mandatos de género masculinos. *Revista de Psicología*, 26(2), 1-15. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47945>
- Marshall, P. (2018). Matrimonio entre personas del mismo sexo: Una aproximación desde la política del reconocimiento. *Revista de Psicología*, 27(4), 201-230. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682018000100201>
- Martínez, L. (2018). Disidencias sexuales y corporales: Articulaciones, rupturas y mutaciones. *Psicoperspectivas*, 17(1),40-51. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1141>
- Martini, G. y Bornand, M. (2019). Hacia una educación no sexista: Tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Nomadías*, 26, 45-67.

- Matamala, M. y Rodríguez, M. (2010). Estudio exploratorio sobre la identidad de género de hombres adolescentes pertenecientes al sector barrio norte de Concepción. *Última Década*, 18(33), 61-84. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362010000200005>
- Medel, R. y Asún, R. (2014). Encuestas de evaluación docente y sesgos de género: Un estudio exploratorio. *Calidad en la Educación*, 40, 171-199. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652014000100006>
- Mella, C., Oyanedel, J., Vargas, S. y De Ugarte, N. (2015). Salud sexual en Chile: Una aproximación descriptiva al comportamiento y la satisfacción sexual de los chilenos. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 80(4), 289-296. <https://doi.org/10.4067/S0717-75262015000400003>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). *Encuesta de caracterización socioeconómica CASEN 2015*. Ministerio de Desarrollo Social.
- Ministerio de Planificación. (2011). *Mujer y familia CASEN 2011*. Ministerio de Planificación.
- Ministerio de Salud. (2000). *Estudio nacional de comportamiento sexual*. Ministerio de Salud.
- Ministerio Secretaría General de Gobierno. (2012). *Medidas contra la discriminación*. Ministerio Secretaría General de Gobierno.
- Ministerio Secretaría General de Gobierno. (2015). *Crea el acuerdo de unión civil*. Ministerio Secretaría General de Gobierno.
- Miralles, P., Delgado, C. y Caballero, M. (2008). Análisis del concepto de familia en las imágenes de los libros de texto de educación infantil. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 89-98.
- Moncó, B., Jociles, M. y Rivas, A. (2011). Madres solteras por elección: Representaciones sociales y modelos de legitimación. *Nueva Antropología*, 24(4), 73-92.
- Moreno, I., Bermúdez, A., Mora, C., Torres, D. y Ramos, J. (2016). Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. *Revista Encuentros*, 14(1), 119-138.
- MOVIH. (2014). *Nicolás tiene dos papás*. <http://www.movilh.cl/documentacion/Nicolas%20tiene%20dos%20pap%C3%A1s.pdf>
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. Barberá y I. Martínez (Coords.), *Psicología y género* (pp. 271-294). Pearson Educación.
- Municipalidad de Santiago. (2016). *100 preguntas sobre sexualidad adolescente*. Municipalidad de Santiago.
- Nash, C. (2018). Educación no sexista y disidencia. Una mirada desde los derechos humanos. *Nomadías*, 25, 123-134.
- Olavarría, J. (1999). De la identidad a la política: masculinidades y políticas públicas. Auge y ocaso de la familia nuclear patriarcal en el siglo XX. En J. Olavarría y R. Parrini (Eds.), *Masculinidades. Identidad, sexualidad y familia* (pp. 11-28) FLACSO-Chile. h
- Olavarría, J. (2014). Transformaciones de la familia conyugal en Chile en el período de la transición a la democracia (1990-2011). *Polis*, 13(37), 473-497. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682014000100025>
- ONUSIDA. (2017). *Estimaciones de VIH y SIDA*. ONU.
- Ortega, E. (2018). Señas para una educación feminista. *Nomadías*, 25, 91-100.
- Palma, I. (2006). *Sociedad chilena en cambio, sexualidades en transformación* (Tesis de doctorado). Universidad de Chile, Chile.

- Palma, I. (2013). Sexualidad, moral y cuentas falsas. Usos políticos de la edad de la primera relación sexual en Chile. *Nomadías*, 17, 133-157. <https://doi.org/10.5354/0719-0905.2013.29942>
- Páramo, P. (2010). Las representaciones de género en profesores universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 177-193. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200010>
- Paulus, N. y Griggs, T. (2004). Proceso de examinación del CSE: Incidencia de la variable género en el rendimiento académico. *Calidad en la Educación*, 21, 239-269. <https://doi.org/10.31619/caledu.n21.334>
- Ramírez M. y Contreras, S. (2016). Narrativas de identidad afectivo-sexual LGTB en contextos escolares: El aparecer frente al Otro. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 235-254. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100015>
- Registro Civil. (2017). *Datos registrales con enfoque de género*. Registro Civil.
- Reyes, J. (2006). Trabajadoras(es) de la educación superior y reproducciones de género. *Calidad en la Educación*, (24), 397-422. <https://doi.org/10.31619/caledu.n24.284>
- Rivas, A. (2012). El ejercicio de la parentalidad en las familias reconstituidas. *Portularia*, 12(2), 29-41. <https://doi.org/10.5218/prts.2012.0042>
- Rodríguez, C. y Martínez, K. (2012). *El contrato de maternidad subrogada: La experiencia estadounidense*. *Revista de Derecho*, 25(2), 59-81. <https://doi.org/10.4067/S0718-09502012000200003>
- Rodríguez, J., Moreno, E. y Montérdez, I. (2018). Un estudio de caso sobre la idealización y representación de la familia en los centros educativos. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 403-413. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100403>
- Salas, N. y Salas, M. (2016). Tiza de colores: Hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>
- Saldaña, L. (2018) *Relaciones de género y arreglos domésticos: Masculinidades cambiantes en Concepción, Chile*. *Polis*, 17(50), 183-204. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682018000200183>
- Salinas, H. (2008). *Políticas de disidencia sexual en México*. CONAPRED.
- Segalen, M. (2013). *Sociología de la familia*. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Sharim, D. y Rihm, A. (2017) *Desigualdades de género: El conflicto en las relaciones de intimidad*. Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social.
- Silva, I. (2010). Repensando la escuela desde la coeducación. una mirada desde Chile. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 15(34), 161-176.
- UNESCO. (2009). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Oficina Internacional de Educación.
- UNESCO. (2014). *Educación integral de la sexualidad: Conceptos, enfoques y competencias*. UNESCO/OREALC.
- Universidad Católica y GfT ADIMARK (2016). *Encuesta nacional bicentenario*. Universidad Católica y GfT ADIMARK.
- Valdés, T. y Valdés, X. (2005). *Familia y vida privada. Transformaciones, tensiones, resistencias y nuevos sentidos*. FLACSO-Chile.
- Valdés, X. (2009). El lugar que habita el padre en el Chile contemporáneo. Estudio de las representaciones sobre la paternidad en distintos grupos sociales. *Polis*, 8(23), 385-410. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682009000200017>

- Vera, A. (2016). La sexualidad en los discursos de profesores de escuelas públicas de Santiago: Convivencias religioso-estatales. En L. Bahamondes y N. Marín (Eds.), *Religión y espacio público* (pp. 151-176). CRANN.
- Vidal, F. (2002). Sexualidad y modernidad en Chile: Una relación espúria. En F. Vidal y C. Donoso. (Eds.), *Cuerpo y sexualidad* (pp. 27-44). FLACSO-Chile.
- Vidal, F. (2017). *Transformaciones familiares en Chile: Modelos familiares emergentes*. Mites Chile.
- Vidal, F. (2019). Familia, género y sexualidad en las teleseries chilenas contemporáneas. Afinidades con la teoría sociológica y los estudios realizados en el país. *Polis*, 18(53), 310-328.

Breve CV de los/as autores/as

Francisco Vidal Velis

Doctor en Sociología de la Universidad Alberto Hurtado, becario Programa de formación del capital humano avanzado de CONICYT, 2010-2014. Es profesor titular del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales en los temas que ha trabajado desde sus inicios, como sexualidad, género, diversidad y VIH/SIDA. Es autor de varios libros y de publicaciones científicas en sus áreas de interés. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4214-219X>. Email: vidalvelis@yahoo.com

Isabel Pérez Zamora

Doctora en Estudios Culturales y Sociología de la Universidad de Birmingham, Inglaterra, con Beca Presidente de la República. Es profesora asociada del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y docente de pregrado y postgrado en Universidades chilenas y extranjeras. Ha colaborado en varios proyectos FONDECYT y se ha especializado en el tema de la ciudadanía sexual, participando como conferencista en distintos congresos europeos. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2076-6807>. Email: isabel.perez_z@umce.cl

Jaime Barrientos Delgado

Doctor en Psicología Social de la Universitat de Barcelona, con dos estadías postdoctorales en el Institut d'Etudes Demographiques, Francia y la Universitat de Barcelona. Es profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad Alberto Hurtado y ha ejecutado proyectos FONDECYT desde 2007. Es investigador asociado del Laboratorio Interdisciplinario de Subjetividad y Cambio Social (UAH-PUC) y del proyecto Homosexualities: knowledge and methods del Institut d'Etudes Demographiques, Francia. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8497-3552>. Email: jbarrientos@uahurtado.cl

Geraldine Gutiérrez Ortega

Socióloga de la Universidad de Chile, con especialización en análisis de datos estadísticos de la Universidad Católica de Chile. Es académica del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, analista de la Unidad de Mediación en el Consejo de Defensa del Estado e investigadora asociada de DCK Research, desde donde ha estado a cargo de la ejecución de diversos estudios. También ha participado en investigaciones sobre el tema de la sexualidad y el VIH/SIDA.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3442-3477>. Email:
gutierrez.geraldine@gmail.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

“Queríamos Cambiar el Mundo, pero el Mundo nos Cambió a Nosotras”: Performatividad y Poder Regulador en Protocolos de Género Universitarios

“We Wanted to Change the World, but the World Changed Us”: Performativity and Regulatory Power in University Gender Protocols

Claudia Calquín Donoso *

Universidad de Santiago de Chile, Chile

Este artículo analiza la protocolización del género en las universidades chilenas como resultado de la institucionalización de las demandas estudiantiles feministas del año 2018. Tomando conceptos de la teoría de la performatividad de Judith Butler, el argumento que se desarrolla es que los protocolos son regulaciones normativas que obedecen a formaciones de poder y versiones hegemónicas de conceptualizar el sujeto mujer, y cuya falta de examinación, supone el riesgo de re naturalizar prácticas y operaciones de exclusión derivadas del régimen político de la heterosexualidad. Asimismo, la protocolización de la violencia sexual, su objetivación en procedimientos jurídicos y una semántica del hecho, si bien responde a una necesidad de brindar mayor seguridad a l@s integrantes de la comunidad universitaria bajo criterios consensuados, también corre el riesgo de ser reducida estrictamente a un problema jurídico en que la dimensión más amplia de la violencia como son las relaciones de género y el régimen político de la heterosexualidad, la pregunta por la ética y la responsabilidad colectiva se difuminan bajo una racionalidad de responsabilización individual propia de las lógicas (neo)liberales y que el feminismo ha cuestionado profundamente en las últimas décadas.

Descriptor: Protocolos de género; Performatividad; Poder regulador; Régimen heterosexual; Violencia de género.

This article analyzes the protocolization of gender in Chilean universities as a result of the institutionalization of feminist student demands in 2018. Taking concepts from Judith Butler's theory of performativity, the argument that is developed is that protocols are normative regulations that they obey power formations and hegemonic versions of conceptualizing the female subject, and whose lack of examination, entails the risk of re-naturalizing practices and operations of exclusion derived from the political regime of heterosexuality. Likewise, the protocolization of sexual violence, its objectification in legal procedures and the hegemony of a semantics of the fact, although it responds to a need to provide greater security to the members of the university community under consensual criteria, also runs the risk of be strictly reduced to a legal problem in which the broader dimension of violence such as gender relations and the political regime of heterosexuality, the question of ethics and collective responsibility are blurred under a rationale of individual responsibility typical of the (neo) liberal logics that feminism has deeply questioned in recent decades.

Keywords: Gender protocols; Performativity; Regulatory power; Heterosexual regime; Gender violence.

*Contacto: claudia.calquin@usach.cl

1. Introducción

La aspiración revolucionaria es algo que no tiene oportunidad que desembocar siempre, en el discurso del amo. Ustedes aspiran a un amo, lo tendrán.
(Jaques Lacan, 1968)

Con la expansión de la categoría analítica de performatividad incorporada en el feminismo por Judith Butler a partir del trabajo del lingüista John Austin, investigadoras y pensadoras de diversos campos de las ciencias sociales y las humanidades, han dedicado cada vez más su atención a la manera en cómo u otro tipo de fenómeno o comportamiento acaba siendo conformado como un “problema”. En Chile contemporáneo, el problema de la sexualidad juvenil, ha recorrido un largo y espinoso camino desde las mediáticas Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad –conocidas como JOCAS y la promulgación de la Ley N°20.418 que estableció la obligatoriedad de la educación sexual tras el retorno a la democracia. Durante el año 2018, y de la mano de los movimientos estudiantiles y organizaciones feministas, la preocupación por la sexualidad como problema, se desplazó hacia el sexismo como problema, constatando a la universidad, como un espacio sexuado y generizado, y que no estaba libre del abuso, la exclusión e inclusive, la corrupción. El problema entonces, para las movilizaciones feministas, era menos la sexualidad como si el problema del abuso, la discriminación y el acoso sexual acuñados bajo el nombre genérico de sexismo, fenómeno que insertaba la dimensión ética e inclusive moral de la relación pedagógica.

A pesar de lo promisorio que resultaron las consignas “equidad de género” y “educación no sexista” como locus de enunciación del conglomerado de prácticas críticas del género, su institucionalización y formas de implementación en las universidades rápidamente fueron capturadas por instancias expertas, planificaciones estratégicas, departamentos jurídicos y lógicas institucionales en que pareciera que no todas las voces y debates fueron incorporadas en dicho proceso, cuestión que podría deberse a las desiguales capacidades de negociación de algunos actores y actrices en las instituciones universitarias. Por el contrario, las demandas por la equidad de género y la denuncia de la violencia, se fueron pacificando y estratificando hacia un movimiento de judicialización, en que el horizonte crítico que ofrece la pregunta por la diferencia sexual fue acallado y reificado. Aunque las universidades han invertido esfuerzo y recursos para implementar medidas de equidad y erradicar el sexismo y la violencia, tal como nos alertan Butler y Athanasiou (2017) aislar a los sujetos responsables e inclusive repudiar sus acciones, no exime de la necesidad de lograr una explicación e intervención más amplia de la violencia y la discriminación por motivos de género y sexuales, y que pensamos, nos colocaría en un plano de responsabilidad universitaria diferente.

La violencia y la equidad de género lleva a las viejas preguntas sobre ¿cuál es la relación entre cuerpo, identidad y poder?, ¿es posible una resistencia a la violencia de género sin al mismo tiempo afirmar su soberanía? y ¿es posible aproximarnos a una ética feminista de la alteridad sin restaurar una política de la identidad? A partir de estas preguntas, quiero demostrar en estas líneas, que el sexismo y la violencia de género no son residuales a la producción política del género o que pueda ser aislada en la forma de situaciones o hechos de violencia, dado que el género se produce como formación social e historias de subordinación, dominación, despojo y rechazo. Si para Marx, la alienación, es la marca del devenir sujeto en las relaciones de explotación, cabe preguntarse si el sexismo, tiene esa

misma estructura de marca y si es un indicador de la función alienante de las mismas relaciones sociales del género. Si para Marx esa relación es capitalista para Wittig, esa relación es heterosexual. Desde ese punto de vista, la violencia sexual siempre es una violencia política o una violencia de la política del género, con lo que nos preguntamos acerca de los límites y riesgos de los protocolos de gestión de la violencia si no se examina la misma práctica regulatoria del género o no se reconoce cómo se incorporan y cómo se viven esas regulaciones por parte de los sujetos sobre los cuales se imponen. Si la teoría feminista es teoría crítica, no examinar las propias categorías que los protocolos declaran y constatan, es restaurar una problemática teoría del género que no toma en cuenta las numerosas críticas que alertan sobre la violencia que hay tras toda política que asuma una metafísica de la sustancia (Butler, 2016) y sus efectos universalistas de lo femenino y lo heterosexual. Con todo esto, no solo se corre el riesgo de que dichas medidas no sean eficaces, sino, *re-naturalizar* las normas que producen la exclusión y la violencia.

Considerando que las luchas por la equidad de género, han creado de forma inédita las condiciones para hablar de un sujeto incardinado y que sin lugar a dudas celebramos, el análisis que se ofrece tiene por objetivo examinar los presupuestos ontológicos y normativos que se despliegan en la institucionalización de cierto feminismo de corte jurídico e identitario, que pareciera ser la única posibilidad para la emergencia y reconocimiento de ese sujeto. Quiero demostrar de qué manera las prácticas de protocolización, las explicaciones de la violencia sexual, las operaciones discursivas que operan en ellos, apuntalan una categoría mujer que no logra desprenderse de sus huellas esencialistas, así como la invisibilización de identidades complejas que no caben dentro de las categorías hombre masculino o mujer femenina; es decir, marcar las ausencias y actos de repetición de normas hegemónicas que, pese a las retóricas del cambio en las que se desenvuelven, no se han modificado sustancialmente. De esta manera, intento aportar a una discusión crítica feminista en que la pregunta por la mujer se desplaza a la pregunta por el poder y de esta forma, asumir los propios ejercicios de exclusión del feminismo, los insistentes velamientos de la versión jurídica de la violencia que al no remover o cuestionar sus bases más profundas, inhiben la potencialidad del género y la sexualidad para transformar las formaciones de poder que se cuestionan en las demandas estudiantiles. En este trabajo, abordaré, los problemas que, desde mi lectura de algunos conceptos de Judith Butler y otras autoras denominadas pos estructuralistas, presenta el discurso de la equidad de género, tal como ha sido institucionalizado en los espacios universitarios, protocolización, representación, matriz heterosexual y judicialización de la violencia. Una lectura, que siguiendo a Diane Fuss pone el interés en “leer como feminista” las categorías y prácticas que se despliegan con la institucionalización de estas demandas, un leer que nos lleva un *ethos* de la lectura que busca en las prácticas textuales sus “dobles marcas”, es decir su interés por aquello que, en la producción de la verdad ha sido y sigue siendo desterrado.

2. ¿Qué puede un protocolo? Poder regulador y género

La educación no sexista y la equidad de género son ideales normativos deseables por gran parte de las comunidades educativas, ya que ponen en el centro de atención esferas de la relación pedagógica que poco interés han recibido o han sido negadas en el campo pedagógico y universitario. Se trata del resultado de décadas de prácticas críticas que problematizan ese sujeto, al mismo tiempo que estimulan la pregunta por el deseo, la corporalidad y la identidad en la transmisión de conocimientos; junto con cuestionar las

relaciones de dominación y exclusión en y de la educación, procuran alternativas epistemológicas y didácticas nacidas de una nueva “imaginación pedagógica” en que el sujeto se complejiza al disolver algunas dicotomías claves de la educación moderna. Pese a la riqueza de estas propuestas, la equidad de género y las demandas impulsadas por las estudiantes adquirieron de forma hegemónica el carácter de implementación de protocolos de actuación, llamados comúnmente protocolos de género-protocolos de lenguaje no sexista o lenguaje inclusivo y protocolos para la prevención del acoso sexual.

Según el Diccionario de la Lengua Española el término protocolo procede del bajo latín *protocollum*, y éste del bajo griego *Πρωτολλον*, que sería la primera hoja de un documento con los datos de su autenticación. La entrada de la versión del año 2006 presenta como primera acepción “una regla ceremonial diplomática o palatina establecida por decreto o por costumbre”; en la del 2019, cambia a “serie ordenada de escrituras matrices y otros documentos que un notario o escribano autoriza y custodia con ciertas formalidades”. Así, en la última versión del Diccionario, el protocolo aparece como continente más que contenido. Otero (2015) informa que para la Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana (Espasa) se trata de una serie de documentos (escrituras matrices, actas, libros, minutarios o escrituras) que recogen textos de importancia y de valor legal. También, que hacia el siglo V en el imperio Bizantino, protocolo era el libro que los dignatarios llevaban en las ceremonias públicas y que contenían las instrucciones del Emperador para la administración de las provincias. Se trataba de “encuadernados en cuero verde, rojo, azul o amarillo, cerrados con correas o corchetes y adornados de varillas de oro horizontales o formando rombos o losanges, con el retrato del emperador pintado o dorado en las tapas” (p.35) Estos libros serían los verdaderos protocolos o *proto kollois*, la primeras copia u original. Así protocolo, habría pasado de ser el documento o el libro a las normas referidas al ámbito de actuación del poder contenidas en ellos. Asimismo, protocolo en la actualidad se confunde con ceremonia o aparece como adjetivo –por ejemplo, ceremonia protocolar–. Esto nos lleva a lo naturaleza teatral del protocolo a la vez que a su carácter oficial; a esa marca del rostro del emperador en el uso bizantino.

A partir de su etimología e historia, los protocolos exhiben la ambigüedad de aparecer como el poder, el contenedor del poder y podríamos agregar en su uso contemporáneo (ceremonia) un modo de actuación y escenario fabricado para el espectáculo del poder. Así, estas acepciones y usos, hablan sobre el modo en cómo se deben hacer las cosas –procedimientos- y al cómo se deben hacer las cosas oficiales, aquellas que llevan la marca del poder. En estos términos, se trata de instaurar un cierto orden oficial de las cosas, a la vez que una escritura que se elabora desde el lugar del poder y que garantiza en su ausencia, su presencia; por lo tanto, se trata de un funcionamiento del poder que lo ubica tanto adentro como afuera del mismo protocolo; es su marca de inscripción, su representante. El protocolo por lo tanto es un texto que con-memora la autoridad del emperador ausente–se usaba en las provincias donde no residía el emperador- y con el cual marca su presencia en tanto rostro y voz; una marca que no es cualquiera sino una escenificación, una ceremonia, una performance que lo instituye como una marca originaria (la primera copia, la copia original, la marca del rostro del rey).

Por otro lado, el protocolo es un vértice en que se encuentran tres formaciones discursivas: penal, moral y de la gestión organizacional. En ese sentido, es una modalidad compleja dado que modela conductas, instituye un modelo de lenguaje, sanciona y establece procedimientos de acceso a la ley, entre otras cuestiones. En esta multiplicidad, su singularidad radica en que, siguiendo a John Austin (1991) a pesar de que están revestidos

de expresiones descriptivas –en una forma gramatical paradigmática– conllevan “en su misma enunciación una cualidad operativa intrínseca que impone modelos de comportamiento, produce realidades nuevas o modifica las situaciones existentes” (Banderas, 2012, p. 9), es decir, posee manifiestas propiedades performativas.

Como decíamos en párrafos anteriores, los protocolos universitarios rápidamente asumieron el nombre de protocolos de género; por lo que algo del orden de la metonimia se desliza entre protocolo y género y viceversa, junto a algo del orden de procedimientos oficiales y de normas de “cómo hacer el género” en la universidad. Lo interesante, si seguimos al mismo Austin (1991), el protocolo de género nos lleva a la pregunta misma de la naturaleza del género, pues lo que revelan no es una función constatativa del género, sino sus propiedades performativas, en que el género es constituido por actuaciones protocolares, es decir por actuaciones de un poder que adquiere, de acuerdo a Foucault (2006), la forma de un poder regulador.

Si seguimos la clave foucaultiana del poder regulador, advertimos que se trata de una manera de gestión de los cuerpos y las conductas, y que opera a través de la norma. El punto de partida es distinguir la norma de la ley, dado que, a diferencia de la primera, esta insta prohibiciones con fuerza coercitiva –aunque esto no quiere decir que en la casuística esta distinción no sea arbitraria, o que ley y la norma no se refuercen ni se enreden o que cuando fracasa el poder regulador continúa el poder jurídico, o viceversa–. En el esquema foucaultiano, la norma no establece prohibiciones ni es coercitiva, es productiva y requiere del compromiso o reconocimiento del sujeto, de esta manera, la norma transforma las restricciones y prohibiciones de la ley en un mecanismo transformador del propio sujeto. Con Foucault, vemos que la norma desplaza la concepción jurídica del poder (restricción, prohibición y coerción) a un mecanismo regulador que tiene por fin individualizar, modelar, transformar, etc. al sujeto en el marco de una relación. En ese sentido, no se trata de un poder externo que ofrece refuerzos y castigos, al modo del conductismo; al igual que el protocolo, la norma es su continente, su contenido y su acción. Macherey (2011) indica que “la norma no obra sobre un contenido que subsista independientemente de ella y fuera de ella, y en sí misma no es independiente de su acción como algo que se desarrolle fuera de ella, en una forma que necesariamente sería la de la partición y la de la escisión” (pp. 108-109). De ahí que, para algunos, el poder regulador trata de un poder a distancia que se apoya en cierta economía de visibilidad que la hace extrapolable a todo el horizonte de lo humano.

Para Francois Edwald (1999), la norma en la propuesta de Foucault trata de “un principio para la comparación, una medida común que se instituye como mera referencia del grupo consigo mismo, cuando el grupo sólo tiene relación consigo mismo, sin una referencia externa y sin verticalidad” (p. 174). La norma es la medida del poder regulador a la vez principio de posibilidad y legitimación de cierta forma de ejercicio político que dispone reticularmente el cuerpo y sus movimientos en el tiempo y el espacio. De esta forma, lo que queda fuera de la norma, no es independientes del espacio normativo, por el contrario, la producción de ese afuera (ya sea en la forma de lo anormal, lo indeseable, etc.) es la medida de su propio funcionamiento; la desviación estándar en la curva normal, marca la misma normalidad. Pensando en este esquema, para Butler (2016) el género es una norma que indica que la relación entre género y poder no es transitiva sino inmanente; es decir, no actúa desde fuera del sujeto ni es anterior a sus mismas acciones lo que impediría la posibilidad de que existiera algo así como una liberación del sujeto de la norma. Esto significa que el género, más que un ideal al cual los sujetos se aproximan, es una forma de

poder social que produce el campo inteligible de los sujetos, aquello que hace al sujeto legible a los otros, a la vez que un aparato que instituye el género binario (Butler, 2016). Este doble vínculo entre inteligibilidad y diferencia binaria, señala que esta última determina los criterios de inteligibilidad dentro del campo social. En otros términos, instituye una matriz desde la cual las identidades se organizan, los cuerpos se distribuyen y en donde se les otorga un significado específico. Cabe destacar que, para Foucault (2006), lo que se descifra en el poder regulador es el campo siempre móvil y activo de las relaciones de fuerza que producen efectos de estratificación pero que nunca son estables, es “una red de relaciones siempre tensas, siempre en actividad” (p. 83). De ahí que de acuerdo a Butler la norma-es (re) producida a través de su incorporación, “a través de los actos que tratan de aproximarla, a través de las idealizaciones reproducidas en y por esos actos (p.78). Desde este punto de vista, los protocolos de género en tanto, como señalábamos párrafos anteriores, conjunto de actos de habla performativos, se configuran como una performance de género que reproducen la norma a través de sus acciones, sin olvidar que el protocolo implica que la norma es su propia materialidad, su investidura y escenario. A la vez, si el poder regulador es actividad, esto equivale a decir que los protocolos encierran formas múltiples de reproducción de la norma; de este modo, los protocolos son regulaciones especializadas, al punto que el mismo protocolo puede ser objeto de un protocolo anterior que indica cómo ellos mismo deben ser hechos.

En este marco, el problema general del sexismo en los protocolos de género, se atomiza y especifica en una anatomía del poder en cada conducta fuera objeto de una tecnología específica. Así, los protocolos de lenguaje inclusivo y los de acoso sexual fundan prácticas y operaciones diversas -a pesar de que performan el género como algo dado-, por lo que no son reductibles y obedecen a funciones y temporalidades distintas. Los primeros, apuntarían a modelar el lenguaje y la representación en la forma de un (auto)control del acontecimiento discursivo, y el segundo, a una sanción normalizadora (Foucault, 2006) que tendría por fin especificar actos bajo cierto número de categorías generales en la cuales se mueve la oposición binaria de lo permitido y de lo prohibido. Al decir de Foucault, estos últimos establecen una “infra-penalidad” que retícula espacios que las leyes dejan vacío o que todavía no han sido alcanzado por ellas.

3. Mujeres y lenguaje: Esa espinosa relación entre género y representación

Los protocolos de lenguaje no sexista han sido definidos como orientaciones que “ofrecen formas para emplear un lenguaje inclusivo, en todo tipo de situaciones y formas de comunicarnos” (Utem, 2019). Generalmente estos abogan por el abandono de un lenguaje basado en el uso universal del género masculino, a través de lo que se llama la duplicación -ya sea en forma completa o abreviada- y/o el uso de sustantivos metonímicos genéricos, en que la diferencia de género se disuelve. A la vez, se incorporan otras recomendaciones, de orden semánticos y pragmáticos, como, por ejemplo, evitar bromas o comentarios basados en estereotipos de género o relativos a conductas sexuales. Así, los protocolos gobiernan todas las dimensiones del lenguaje e incorporan el lenguaje visual y corporal. En algunas universidades, la regulación del lenguaje aparece también en protocolos de prevención del acoso sexual en los que se recomienda, no hacer uso de material pedagógico con imágenes sexuales que denominan explícitas, evitar miradas con connotación sexual, no hacer referencias a las identidades sexuales o comentarios que

puedan incomodar al estudiante o evitar situaciones o distancias corporales que pueden ser interpretadas como acoso o incomodidad; regulaciones que atienden a las ambigüedades respecto a la posible sexualización de las relaciones pedagógicas.

El lenguaje no sexista y la prevención del acoso sexual –definido como delito en nuestra legislación chilena– se enredan agonística y problemáticamente, en una serie de regulaciones que rebalsan su carácter modelador, para deslizarse a lo que hemos llamado lo infra-penal y viceversa, sugiriendo que la misma naturaleza equívoca del lenguaje, revelaría una dimensión que habría que modelar, controlar y sancionar. Así, el uso de estos particulares verbos y adjetivos como connotación, explícito o incomodar interroga a la interpretación como problema, o lo que podríamos situar en el control de la inherente opacidad del lenguaje como aquello que no está pre-visto. Cabe preguntarse ¿qué inconvenientes trae para la teoría y ética feminista la voluntad de control del discurso?, ¿cuáles son sus efectos?, ¿qué restaura la síntesis disyuntiva entre recomendaciones para un lenguaje no sexista o inclusivo con la prevención y sanción del acoso sexual?, es decir, preguntarse por los efectos de la síntesis confusa entre modelar y sancionar.

La relación entre lenguaje y género es una clave en el feminismo a través de la cual surge la pregunta sobre la producción y reproducción del género como categoría social a la vez que lingüística, indagando con mayor fuerza en el estudio del lenguaje y su función en la reproducción de las versiones normativas del género y el problema de la representación de las mujeres en él; esto ha dado lugar a intensos debates y posicionamientos que apelan a lo que podríamos llamar, la ontología del género y del mismo feminismo–que no equivale a señalar que el género sea solo es una cuestión lingüística. Butler (2016) como Spivak (2009) han resaltado, la doble matriz de significado de la noción de representación y con esto, las ambigüedades y efectos no previstos del uso de las categorías. Por un lado, la representación de las mujeres y sus intereses como base de las consignas feministas, obedece un orden operativo o táctico dentro de un campo de fuerzas políticos. A la vez que sujeto que se intenta dismantelar, es al cual al que se le procura la representación política en las demandas por mayor equidad de género y que ha servido, para introducir los intereses y los objetivos del feminismo en diversos ámbitos en que las desigualdades son incuestionables –salud, educación, justicia, etc.– posibilitando mayores cuotas de igualdad para la mitad de la población –inclusive el hecho de que los cuerpos feminizados puedan discutir la categoría mujer en la universidad. Pero, así como el uso retórico y estratégico de la categoría mujer es utilizado como un reclamo de la identidad, es el origen en el cual se reúnen las exclusiones y silencios abordados por múltiples feminismos que no caben dentro de la corriente principal y revelando las complejas relaciones entre exclusión, violencia y construcción social de las identidades¹.

Por otro, la representación aparece como función normativa del lenguaje, que de acuerdo a ciertos análisis, como los vinculados al feminismo de la diferencia² implica dar cuenta de las distorsiones o la imposibilidad de acceso a lo que se considera verdadero de las mujeres.

¹ El trabajo pionero de Chandra Mohanty, *Bajos los ojos de occidente*, alerta sobre el problema de la representación de las mujeres de color en el feminismo académico del primer mundo, y la construcción excluyente de la verdad en estos enunciados feministas, en que las mujeres no occidentales son definidas desprovistas de agencia y devaluadas y en relación a una norma liberal.

² Véase autoras como Luce Irigaray (El cuerpo a cuerpo con la madre; Espéculo de la otra mujer, entre otros) y los de Luisa Muraro (El orden simbólico de la madre; Tres lecciones sobre la diferencia sexual, entre otros)

Los intereses estratégicos del feminismo, para pensadoras como Luisa Muraro o Luce Irigaray, apuntaría a hacer visibles la verdad de las mujeres que es posible hallar en el cuerpo de la madre, o en el lenguaje materno y con esto, oponer a lo que se designa como el logo-falo-centrismo un lenguaje alternativo que las represente de manera adecuada. Si bien, esta corriente asume la práctica desnaturalizadora de la obra de Simone de Beauvoir, tras la sentencia no se nace mujer, se llega a serlo, este feminismo no ha logrado dar respuesta a la pregunta de cómo sería ese ser en el llegar a ser, o cómo se llega a ser o si hay posibilidades de que los cuerpos signados mujer al nacer puedan llegar a ser otra cosa que no sea, ser mujer. Vemos que a pese a los intentos de la mayor parte de los feminismos de no abandonar totalmente la categoría y reteniendo sus aspectos críticos en lo que ha sido en llamar un esencialismo estratégico (Spivak, 1987) el problema de la representación de las mujeres no puede darse por sentado ni resuelto, sobre todo si el llegar a ser –mujer– sigue planteando dificultades teóricas y prácticas desde su inicio, y actualmente retorna apasionadamente en los debates sobre la categoría trans³.

Tomando en cuenta estos debates, la protocolorización evade la pregunta de si es posible la representación de las mujeres tanto en la categoría mujer, en lo femenino y la duplicación. Desde mi punto de vista, presuponer una respuesta afirmativa sin abordar estas interrogantes trae el riesgo de evadir el problema no resuelto de la misma diferencia sexual y la sentencia beavoriana del llegar a ser. En un primer nivel, se evita el problema del poder del lenguaje para conformar categorías, y en otro, el poder –regulador– en el lenguaje que lo habilita como conformador de categoría. Si el lenguaje es productor de categorías normativas tanto en sus sentencias como en sus ausencias, es porque algo actúa más allá de él. La semiótica destaca que la producción de significados es irreductible a un individuo y al orden lingüístico, pues obedece a estructuras de significados y órdenes más amplios que escapan a la voluntad del sujeto, en tanto matriz de su producción. Esto no quiere decir, que el lenguaje sea una estructura inamovible. Lo que intento establecer es si el lenguaje es productor de categorías, los protocolos no constatan una identidad que ha sido invisibilizada, porque el problema de la representación de las mujeres es justamente su imposibilidad, sino que restauran y desplazan la diferencia binaria a través de otro diagrama de poder, no excluyente sino biopolítico o de control, entendido como régimen de poder específico de una sociedad postdisciplinaria en que el lenguaje es su principio de organización (Deleuze, 1999). Se trata de un diagrama que no sanciona la diferencia, sino más bien la hace visible, la gestiona y gestiona su conflictividad y su potencial subversivo, por medio de la extracción modulante de la propia capacidad simbólica del sujeto. Un poder a distancia, difuso, que ocupa el lenguaje y la comunicación como medios de normalización y dispositivos de (auto) vigilancia.

4. La matriz heterosexual y el problema de las categorías hombre y mujer en la universidad

Llegado a este punto, la pregunta que emerge acá es sobre la matriz de ese poder regulador del género de los protocolos universitarios. Si el género no es una sustancia, es una norma

³ Es sintomático, como estos feminismos que defienden la representación de las mujeres también sean las más férreas defensoras de la coherencia sexo-género, a punto en que las identidades trans han debido transitar por nuevos espacios de exclusión y discriminación esta vez, en el mismo feminismo.

y, los protocolos sugieren, que la norma es su propio contenido como su propio escenario de actuación, esto quiere decir que el género se produce en una matriz y un marco de inteligibilidad específico, en que la normalidad y el principio de inteligibilidad es la coherencia entre sexo, género y deseo. De ahí que la mujer normal, o la mujer como elemento del binario disyuntivo que la duplicación restaura, es la mujer, suficientemente femenina y suficientemente heterosexual. El gran acierto de Butler, a partir de la noción de performatividad es cuestionar esa coherencia y cambiar de dirección esa relación, en que el sexo no sería el punto de partida o base para todo lo demás, sino efecto de la matriz reguladora del deseo. Esta singular relación, Monique Wittig (2002) la denominó matriz heterosexual y Adrienne Rich (2014), heterosexualidad obligatoria. Cabe destacar que esta matriz, no vendría a ocupar el lugar del patriarcado proclamado por un sector del feminismo, ya que en tanto matriz no tiene lugar fijo, ni es un atajo para restaurar una formación universal; no se trata de una estructura que actuaría sobre mujeres y hombres (al no tener lugar no está sobre ni bajo) o dicho de otra forma, no se sustenta en un modelo jurídico en que el sujeto pre existe al poder que se emplaza como relaciones estrictamente disyuntivas (patriarcado v/s mujer; hombre v/s mujer).

Los trabajos de estas autoras, como crítica a las concepciones dominantes y de corriente principal de la relación entre mujeres, lenguaje, representación y política que describimos párrafos anteriores, emergieron tempranamente en el feminismo contemporáneo, mediados del siglo XX, con las prácticas textuales críticas del activismo lesbiofeminista, que cabe destacar, dirigieron sus primeras acciones opositivas en dirección a su propia falta de representación en el movimiento de los derechos homosexuales y en el movimiento de las mujeres. El trabajo de Monique Wittig, *El pensamiento heterosexual* (Straight Mind), publicado originalmente en 1980, es reconocido por impulsar el giro más importante en el feminismo y que remeció sus bases a partir de un gesto problematizante de la afirmación de un “punto de vista de las mujeres” o una “literatura de mujeres”. El problema, para Wittig, no es si existe el espacio para un punto de vista de las mujeres; el problema que identifica en este axioma, es si existen las mujeres, y si han de existir, a qué orden obedece esa existencia; se trata de delinear una pregunta crítica que cuestione la misma categoría mujer y su relación de alienación con las experiencias de las mujeres concretas.

El trabajo genealógico que la pensadora francesa adelanta, consiste en deslizar esa falta de representación de las lesbianas en el feminismo, o mejor dicho, esa representación como falta desde una mera ampliación de la categoría mujer que resultaría en las lesbianas también son mujeres, a otro lugar, a un punto cero, en que las lesbianas no son mujeres; las lesbianas son el punto de inflexión de un feminismo que tiene como punto de partido a la mujer, desplazando por lo tanto, la discusión hacia una discusión que el feminismo nunca había pensado: la heterosexualidad. Wittig (2002), al introducir el cuestionamiento de la categoría, avanza a la práctica de categorización misma que crea la diferencia aparentemente natural de hombre y mujer. Este “lesbianismo materialista” que ubica a las mujeres como clase, realiza la heterosexualidad, no como preferencia sexual, sino como régimen político. Demuestra, que la diferencia sexual no es la base de un género, sino resultado de formaciones de poder; no es una división pre existente o fuera de la economía política de la heterosexualidad. En uno de los ensayos que inicia el libro referenciado, señala,

La categoría de sexo es una categoría política que funda la sociedad en cuanto heterosexual...La categoría de sexo es la categoría que establece como «natural» la

relación que está en la base de la sociedad (heterosexual), y a través de ella la mitad de la población –las mujeres– es «heterosexualizada» (la fabricación de las mujeres es similar a la fabricación de los eunucos, y a la crianza de esclavos y de animales) y sometida a una economía heterosexual. (Wittig, 2002, p. 26)

Si la economía política de la heterosexualidad es la que crea la categoría mujer, entonces la sentencia “la lesbiana no es mujer” es el resultado lógico del hecho de que mujer solo es concebible dentro del régimen de poder de la heterosexualidad. Más aún, nos dice que la opresión de las lesbianas consiste, precisamente, en colocar a las mujeres fuera del alcance de otras mujeres ya que “las mujeres pertenecen a los hombres” (Wittig, 2002, p.35). Así, la mujer lo es, en tanto lo es para un hombre y una lesbiana debe ser cualquier otra cosa, una no-mujer, un no-hombre. Con este trabajo inaugural de Wittig, la heterosexualidad es algo más que una orientación o una práctica sexual, o mejor dicho la heterosexualidad funciona como la orientación recta de la cual se derivan las desviaciones; es necesario destacar que el vocablo *straight* que ha sido traducido como exclusivamente heterosexual, también significa recto.

El giro wittigiano al cuestionar la mente recta-heterosexual condujo a la proliferación de discursos y prácticas desestabilizadoras de la heterosexualidad que se agruparon bajo las etiquetas de lo *queer*. Más allá de las categorías, lo cierto es que se trata de nuevos horizontes críticos que brindan un análisis más detallado de la relación entre sexo, género y sexualidad y que poca resonancia han tenido en las estrategias de equidad de género universitarias, mostrando que las políticas de género son múltiples y en disputa. Lo que han hecho las instituciones es simplificar la incómoda complejidad del género y la sexualidad, que desde el pensamiento de Wittig y sus herencias, no están fuera -y son resultado del régimen político de la heterosexualidad.

Analicemos el siguiente extracto *in extenso* del documento Protocolos de actuación frente al acoso sexual en educación técnico profesional. Sugerencias para su elaboración, del Ministerio de Educación de Chile (2019).

Lo que está pasando en nuestro país y también en el mundo no es solamente un empoderamiento de la mujer ni un cambio cultural, es un cambio de época, una reestructuración cultural, donde no solamente la voz, sino que la acción de la mujer señala que llegó el momento de ocupar los espacios de poder, los espacios dentro de la sociedad civil, los espacios dentro de los liderazgos que hace muchos años vienen demandando”. El Gobierno del Presidente Sebastián Piñera está plenamente comprometido con una sociedad que respete a las mujeres en todas sus formas y le entregue las mismas oportunidades a toda la ciudadanía. Por ello, la falta de herramientas normativas para abordar cabalmente el problema y la ocurrencia de casos de acoso sexual de interés público plantean urgentemente la necesidad de que, en su autonomía, las Instituciones tomen medidas para la prevención, atención a las víctimas y desarrollo de acciones para su erradicación. (p. 7)

Antes de analizar el extracto del protocolo, queremos proponer un experimento textual, que en cada momento en que se enuncia el sujeto se intervenga el texto agregando el sustantivo o adjetivo lesbiana; el texto quedaría de la siguiente forma:

Lo que está pasando en nuestro país y también en el mundo no es solamente un empoderamiento de la lesbiana ni un cambio cultural, es un cambio de época, una reestructuración cultural, donde no solamente la voz, sino que la acción de la lesbiana señala que llegó el momento de ocupar los espacios de poder, los espacios dentro de la sociedad civil, los espacios dentro de los liderazgos que hace muchos años vienen demandando”. El Gobierno del Presidente Sebastián Piñera está plenamente comprometido con una sociedad que respete a las lesbianas en todas sus formas y les entregue las mismas oportunidades a toda la ciudadanía. Por ello, la falta de

herramientas normativas para abordar cabalmente el problema y la ocurrencia de casos de acoso sexual de interés público plantean urgentemente la necesidad de que, en su autonomía, las Instituciones tomen medidas para la prevención, atención a las víctimas lesbianas y desarrollo de acciones para su erradicación. (p. 7)

Este experimento, puede ser definido como una estrategia de *iteración* textual y que Butler sitúa en el centro mismo del deshacer el género. Para Butler, develar la matriz performativa del género, supone que el género no tiene un original y se produce como actos repetitivos de una copia que dan la apariencia de sustancia a las categorías hombre/mujer. Lo interesante, es que al cambiar los términos y remplazar mujer por lesbiana se devela, el marco de inteligibilidad que establece la coherencia y sinonimia entre mujer, femenino y heterosexual. Esa repetición, al no ser sobre un original sino sobre una primera copia (*proto kollos*) nunca es total, y eso permite actos de desplazamientos, parodias, transformación y el propio fracaso de la norma heterosexual. De ahí que el género a la vez que aparato normativo es una comedia, nos dice en *El género en disputa* (2016), una ficción política, en el sentido de que proporciona posiciones sexuales normativas que son intrínsecamente imposibles de encarnar, y la incapacidad permanente de equipararse plenamente y sin incoherencias con estas posiciones demuestra que la heterosexualidad misma no sólo es una ley obligatoria, sino una comedia inevitable: “En realidad, yo definiría esta idea de la heterosexualidad como un sistema obligatorio y una comedia intrínseca, una parodia permanente de sí misma, y como una perspectiva gay/lésbica diferente (p. 242)

Otra de las autoras que aborda esta matriz, es Sara Ahmed, teórica *queer* poscolonial. La estrategia desnaturalizadora que Wittig inaugura con la noción de *straight mind*, para Ahmed (2019) no necesariamente tiene por efecto desechar la idea de que la heterosexualidad es una orientación como lo hace Wittig. Plantea, que es preciso re significar la noción de orientación y llevarla a sus últimas consecuencias. El giro de Ahmed respecto a Wittig es provocado por la introducción del concepto de orientalismo de Edward Said al feminismo⁴. Del orientalismo, Ahmed avanza hacia las relaciones sexuales pues el orientalismo más que un fenómeno en sí, es un repertorio discursivo, que cruza nuestras epistemologías sobre las relaciones entre el yo y el otro. El yo es cercano e invisible, punto de partida desde el cual se define al otro, es aquello no marcado, el centro ausente respecto al cual los construidos como otros aparecen como exóticos, desviados o como líneas de desviación. Ahmed, también re interpreta el orientalismo gracias a la fenomenología de Husserl –la conciencia está orientada hacia objeto– y la observación de Wittig que la homosexualidad es desviada en tanto el régimen político de la heterosexualidad es lo recto que se erige como la norma desde la cual se miden las orientaciones sexuales. La síntesis que intenta Ahmed, requiere en su formulación crítica, la distinción entre estar orientado hacia un objeto (la conciencia fenomenológica) y estar orientado alrededor de (la conciencia heterosexual/recta).

⁴ En pocas palabras, y a riesgo de simplificar el concepto, el orientalismo es la creación imaginaria de la categoría oriental y oriente, por parte de escritores y estudiosos europeos, situando a oriente en un espacio marcado como un otro. Lo que Said denuncia por medio del orientalismo es el artificio que hay en la diferencia abismante entre Europa y aquello que no es Europa, de esta forma se trata de una relación política en que la diferencia es disyuntiva y negativa; lo importante es que esa diferencia es una operación performativa, en tanto occidente y oriente no existen como identidades anteriores al proceso de diferenciación; es decir la diferenciación inaugura la diferencia.

Si bien toda conciencia se orienta a su exterioridad, estar orientado alrededor de una cosa remite a la pregunta, según su análisis, de cómo son dispuestos y cómo se hacen coherentes los cuerpos. Estar alrededor implica ser tomado por una cosa, hacer de eso lo central, en definitiva mantener un centro. Si la heterosexualidad, es un estar alrededor de ella y por tanto, norma desde la cual se definen el yo y el otro, quiere decir que esos otros son existentes siempre y cuando le permita a la norma su propia reproducción y legitimación; el otro en tanto otro no tiene posibilidades de existencia a pesar de que esos otros sean integrados; esto muestra que ese “a pesar”, esa incorporación del otro no heterosexual no significa una modificación del repertorio y las prácticas excluyentes de la heterosexualidad, como centro ausente, sino su condición misma, en tanto esa misma acción de integrar al otro, es la que mantiene y actualiza la distancia excluyente como fenómeno necesario a la vez que refuerza la cadena de repeticiones paródicas del hacer “como” heterosexual. Cabe destacar que para Ahmed no toda gestión de la distancia, en definitiva, de la diferencia, deba ser dicotómica, es la heterosexualidad la que sitúa los objetos como rectos o desviados; pueden existir gestiones que atiendan a una ampliación de la identidad hacia nuevas capacidades y direcciones, en que el no-yo es incorporado en el cuerpo ampliando el alcance del yo. De esta forma, muy en sintonía con la idea de una “straight mind” en Wittig, la heterosexualidad para Ahmed es una forma de mirar el mundo, es decir una forma de reunir cosas alrededor, de manera que miran en una determinada dirección.

Pese a que la heterosexualidad es una orientación más y una comedia o un drama, los protocolos asumen que las orientaciones sexuales son las otras orientaciones, y a las cuales las universidades deberían dar cabida, gestionar al modo de un teatro de variedades mientras que la heterosexualidad se mantiene invisible. A partir de estas autoras, podemos decir que esa visión institucional no asume que el reglamento del género se realiza por prácticas repetitivas de exclusión, clasificación, ordenación, etc. a nivel de las prácticas y a nivel de los saberes universitarios, que en las políticas de equidad de género permanecen intocables, al punto que por ejemplo, se sigue asumiendo en las mallas curriculares el discurso psiquiátrico de la homosexualidad como patología, o que la misma heterosexualidad no se interroga como sexualidad igualmente construida o como decíamos anteriormente, como comedia siempre al borde de su propio fracaso. Entonces, ¿por qué si se deshace la condición de exclusión de las mujeres resultado de las relaciones de género, no se habla en los mismos términos de las relaciones heterosexuales? ¿qué hace que dentro del campo de posibilidades de la equidad de género sea el punto de vista de las mujeres heterosexuales el reconocido, y no el punto de vista de las lesbianas? ¿por qué no se eligió una estrategia de lesbianización o queerización de la educación superior?, ¿qué hace que el presupuesto de heterosexual, en el texto del ministerio de educación intervenido más arriba, sea condición de enunciación de las mujeres en la equidad de género?

Butler indica que la elección de la heterosexualidad no solo exige el rechazo al objeto de deseo (el objeto del mismo sexo) sino que el rechazo al mismo deseo en tanto potencialidad. La heterosexualidad es obligatoria porque se expresa como un “nunca jamás” –he deseado a alguien de mí mismo sexo– a la vez que “nunca jamás” desearé a alguien de mí mismo sexo. En ese sentido, la heterosexualidad en tanto obligatoria se funda en una operación de forclusión que debe ser actualizada constantemente –por la razón o la fuerza– y en que la violencia que emerge desde el mismo acto de forclusión, adquiere una función central. De ahí que la violencia de género no puede ser desligada de las historias de la violencia en

la escuela, del insulto a las minorías sexuales en todo su ciclo vital, entre otras manifestaciones. Como nos dice Butler, en *Mecanismos psíquicos del poder*, el problema de la violencia es preciso ubicarla en la misma condición de posibilidad del sujeto, pues, así como nos aprisiona, nos daña y estratifica nuestro deseo en un marco binario y disyuntivo, nos proporciona las mismas condiciones de lo que somos. Por ejemplo, las vidas trans revelan como el nombre propio, a la vez que lugar de reconocimiento del yo, es fuente de despojo, lugar de desprecio a la misma experiencia de no coherencia sexo-género. En ese sentido, no hay sujetos que han sufrido violencia, sino más bien somos asujetados por la violencia disciplinaria del aparato regulador de la heterosexualidad.

5. La voz pasiva y el reclamo del *standpoint* minoritario

El análisis de la dimensión pragmática de los protocolos, indica que su contenido propositivo no puede desvincularse del contexto, como nos dice Austin, sino que también “del uso que él hace, en vista de un cierto efecto que se puede producir en el oyente, y todas sus consecuencias prácticas de las cuales él es el responsable por el mero hecho de afirmar” (Chauviré, 2010, p.105). En los protocolos, apreciamos la presencia de una voz particularmente prescriptiva, directiva a la vez que pasiva, que, junto con sancionar, ordenar y establecer conductas, esconde los signos indexicales del lenguaje entendidos como huellas o rastros del sujeto de la enunciación. Para el feminismo, el uso de la voz pasiva tiene un estatus ambiguo, dado que para algunas pensadoras como Dona Haraway o Evelyn Fox Keller, se trata de un estrategia discursiva que oculta el yo generizado que habita la ciencia en tanto empresa humana y práctica social y sexual; a la vez que reviste el lenguaje prescriptivo de la moral con la apariencia de necesidad al situarse desde una ausencia de un punto de vista y que ha sido fuertemente contrastado por los conceptos de conocimiento situado o conocimientos incardinados, entre otros. La voz pasiva, nos lleva a esa voz que habla desde ningún lugar y desde todas las posiciones de acuerdo a Haraway (2004), una voz que imita, para esta autora, la voz del Dios cristiano –que no tienen origen ni final. Pero, también, la voz pasiva para Wittig (2002) es la manera de superar la diferencia de género. Desde esta perspectiva, la polisemia de la función de la voz pasiva, indica que sus multiformes efectos de poder dependen de la posición-sujeto desde la cual se despliega. Esa voz que prescribe, dirige, ordena y sanciona ¿es una voz que está fuera de la diferencia sexual o está más allá del género al modo de un discurso del amo, total y no marcado por la diferencia? Los protocolos, como un conjunto de actos de habla tienen la función discursiva de ser una autoridad invisible. Esa operación de tachadura y sus efectos de no originalidad, es una operación de naturalización que es muy peligrosa para los propios reclamos del feminismo como política localizada y desnaturalizadora al presentar a la norma y a la ley más allá de la diferencia sexual. Derrida (2017) nos dice en su análisis de la parábola Ante la ley de Kafka que entrar en relación con la ley, de la verdad o de la corrección ética y política,

[...]con eso que dice «Tú debes» y «Tú no debes», es actuar como si ella no tendría historia o, en todo caso, como si ella ya no dependería de una presentación histórica y, al mismo tiempo, es dejarse fascinar, provocar, apostrofar por la historia de esta no-historia. Es dejarse tentar por lo imposible: una teoría del origen de la ley y, por lo tanto, de su no-origen. (p.22)

Con esto surge otra interrogante, ¿cuál es la historia de esa voz?, ¿a quién corresponde?, ¿a la minoría o la institución? y si es de la institución ¿de dónde extrae su legitimidad para actuar como ventrílocua de la voz de la minoría?, ¿qué pasa con la capacidad de la minoría

de hablar por sí misma si la institución es su ventrílocua? y si es la voz de la minoría, ¿qué pasa con lo minoritario y su fuerza destructora o de-constructora, cuando ocupa el lugar de la mayoría en tanto voz legítima –el rostro del rey más allá de la diferencia sexual– para gobernar y producir parámetros y medidas de conducta? Estas preguntas lejos de tener una respuesta unívoca, se dirigen al centro mismo de la ética y siguiendo al Foucault de crítica y *aufklärung*, nos conduce al problema mismo de la universidad como criatura de la modernidad ilustrada. De ahí que la actitud crítica de la ética feminista revela siempre a su contrapregunta: ¿queremos ser gobernadas de esa forma y por esos procedimientos?

Cabe aclarar que estas preguntas se alejan de cualquier intento de simpatizar con esas voces también mayoritarias –cuerpo académico masculino– que hablaron de una nueva cacería de brujas, no solo porque las sanciones no se comparan a la quema en la hoguera sino porque quienes lo enuncian son justamente los cuerpos que nunca habrían podido ser considerados brujas. Mi punto de partida, para intentar una aproximación a las respuestas a dichas preguntas es otro, uno que asume que el lenguaje siempre está regulado por la naturaleza de las instituciones, al punto que se puede hablar de géneros discursivos o lenguaje científico, lenguaje profesional, lenguaje informal, etc. cada uno con sus reglas sintácticas y semánticas que indican que en una disciplina o espacio social no se puede hablar de cualquier forma ni de cualquier cosa ni desde cualquier lugar. La pregunta por la minoría, es hacer explícita la inquietud del feminismo por examinar constantemente y en todos los lugares, la forma que adquiere la representación de las voces feministas y minoritarias y sus efectos performativos para la política del género; es preguntarse si esa voz se estructura como una voz más en el coro de la diversidad multicultural del neoliberalismo, o por el contrario, como una política radical que asume la forma de un *standpoint* feminista y minoritario, en que no solo quepa hablar por sí mismas, sino que ese hablar por sí mismo, sea una práctica desnaturalizadora y desestabilizadora de las operaciones de poder.

Lo que la pedagoga argentina Valeria Flores (2017) enuncia como el hablar contra sí misma o la erótica del insulto de Didier Eribó (2004), son tropologías que indican el potencial subversivo de resignificar el insulto y la discriminación como estrategias de conformación de una voz propia en la forma de –permítame un *trabalenguas*– un *standpoint* desnaturalizador del *standpoint* que niega su condición de *standpoint* –en la huella de Haraway al decir “la cultura de la no cultura”– y con el cual se ha construido la pedagogía moderna y las instituciones universitarias y sus metáforas de claridad, no contaminación y transparencia. A la vez que rechazar las propuestas también críticas de corte marxista, que establecen relaciones estrictamente transitivas entre sujeto y escuela, en que el sujeto queda subsumido y paralizado en la estructura. Desde mi perspectiva, estas propuestas, asumen el feminismo en la educación no como una teoría que habla de las mujeres, o de cuestiones que pasan entre hombres y mujeres; se trata de una lectura y definición del feminismo que podríamos llamar, una metodología con efectos ontológicos que traslada la preocupación por la soberanía del sujeto, a la pregunta por el poder regulador y qué puede ese poder regulador. La fórmula es afirmar el punto de vista de la minoría como un yo que deviene máquina desnaturalizadora y desterritorializadora de las formaciones de la mayoría, en tanto se introducen en dominios claves como la producción del saber universitario, que por regla general se ha definido política e intelectualmente rechazando a las minorías, al usurpar sus propias capacidades de (auto) significación y (auto) representación (Said, 2005).

Desde este punto de vista, la pregunta sobre si queremos ser gobernadas de esa forma es co-sustancial a la pregunta de si ¿pueden hablar los sujetos minoritarios? y a la vez a la pregunta normativa de como tendrían que hablar los sujetos minoritarios: ¿desde qué lugar hablan?, ¿hablan desde el lugar de lo minoritario o desde el lugar de la institución-rostro del rey?; y si hablan desde el lugar de la institución y con los mismos recursos y prácticas de la institución ¿pasan a ocupar el lugar de la institución? –¿ha muerto el rey viva el rey!– o son posibles ejercicios de traducción y desestabilización?, ¿qué sucede con la razón del feminismo, supuesto lugar de representación del sujeto minoritario en tanto potencia alteradora, creadora y apertura a lo nuevo? Si bien estas preguntas recuerdan la gran paradoja, para los movimientos minoritarios y que inspira el título de este trabajo – “quisimos cambiar el mundo y el mundo nos cambió a nosotros”– quiero situar estas preguntas en una cuestión más concreta, pero no menos importante, es que esa voz se juega en un contexto en que son muy pocos los protocolos que declaran la perspectiva de género o feminista. En la mayoría de ellos, las demandas feministas fueron capturadas en un proceso de traducción hacia un vocabulario jurídico y de la gestión organizacional, que asegura cierto rasgo de credibilidad, neutralidad y naturalidad de la norma. Una lectura de las ausencias textuales, clave para abordar esa fenomenología de la voz de la autoridad protocolizada, destaca que especialmente en las universidades pontificias las palabras género, poder, homosexualidad, normalización, heteronorma, lesbianismo, queer, homofobia, heterosexualidad, etc. propias del vocabulario feminista estudiantil desaparecen. En otras palabras, el género como problema se soluciona forcluyendo el género como categoría, función del lenguaje, matriz analítica y standpoint, es decir, negando el poder en el lenguaje que habita y lo habilita para conformar o deshacer las categorías, al mismo tiempo, su inexorable función habilitadora de la subjetividad y la capacidad reflexiva del sujeto, como relación consigo mismo; es decir, las operaciones tropológicas del mismo lenguaje para volverse hacia sí mismo.

6. Crítica a la versión jurídica de la violencia. Del hecho al acontecimiento

El rodeo por las categorías fundacionales del sexo, género y orientación sexual es un movimiento que me sirve para llegar al punto más crítico de la protocolización de la violencia y el género. Si en los párrafos anteriores, señalamos que las políticas de equidad de género han evadido la pregunta por la heterosexualidad como régimen político y la heterosexualidad como un acto de violencia, el argumento que expongo a continuación es que los protocolos contra el acoso sexual, realizan operaciones del poder que proscriben el goce, pero como toda prescripción, no lo anula, sino regula sus formaciones y modos de circulación performando de forma indirecta, a la prescripción como promesa de equidad. Esto plantea otra dimensión de la analítica del poder: ¿cuál es la versión, forma o modalidad que adquiere la violencia en los protocolos?

Analicemos un caso, la Política de prevención y apoyo a víctimas de violencia sexual en contextos universitarios de la Universidad Católica. Quizás se nos reproche lo desafortunado del ejemplo, pues se trataría de una institución pontificia que sabemos ha rechazado el concepto de género desde su misma introducción en la Convención de Beijing, tal como lo documenta detalladamente la historiadora Joan Wallach Scott en el prefacio a la edición revisada en inglés del libro *Género e historia*. Si bien es un caso extremo que no representa a la totalidad de las universidades, no hay que olvidar que esta

Universidad se considera la segunda más importante en el país y que recibe en esa misma proporción los recursos estatales, entre otros aspectos que interrogan sobre la separación iglesia-estado. Haciendo esta aclaración, en este protocolo la narrativa de la violencia apunta a que la violencia es un hecho de violencia. La violencia como hecho reúne una serie de presupuestos: la violencia sería un estado de cosas transparente, que trataría de conductas objetivas; sería objetivable en tanto se le aparece a un sujeto conformado anterior a las mismas operaciones de la violencia; y sería provocado por un agente que coincide con nuestra idea de responsabilización del marco liberal, o con la del sujeto abyecto del marco moral.

Dicho así, llama la atención la tachadura radical del problema del género y de la misma sexualidad en la violencia sexual; el análisis cuantitativo de la política arroja cero veces la palabra género y la misma violencia se denomina y como decíamos “hechos de violencia sexual”. Esta radicalidad de la ausencia de categorías políticas como el género, evade la posibilidad de preguntarnos sobre qué debe hacerse políticamente con el daño y la vulnerabilidad, más allá de proclamar la ley heterosexual del derecho occidental, y nos hace preguntarnos acerca de si la violencia es prevenible, o dicho de otra forma si hay algo de inevitable de la violencia en las relaciones de género. El lugar ausente del género en la cadena significativa, y la semántica del “hecho” con usos pragmáticos, intenta cubrir de facticidad y neutralidad el problema político de la violencia, lo que sugiere que la violencia no sería parte de la vida política o es independiente del proceso de la producción relacional del sujeto, desmentido en el análisis de la heterosexualidad. Si bien, siguiendo a Butler (2017), este marco jurídico puede asegurarnos un espacio de protección legal, eso no quiere decir que sea una descripción adecuada de la violencia sexual. En ese sentido, asegurar la posibilidad de pre-venir de la violencia, implica asegurar en qué orden de cosas se define la violencia. Para Butler (2017), la violencia es una dimensión de la vida política, pues nos hace preguntarnos sobre qué “es lo que cuenta como humano, las vidas que cuentan como vidas y, finalmente, lo que hace que una vida valga la pena” (p.46). Esto significa, que la vida, nuestras vidas, se constituyen políticamente en virtud de la vulnerabilidad del cuerpo como lugar de deseo a la vez que dependencia al otro, y lugar público y político de afirmación y de exposición. La violencia nos conduce al problema mismo de la sujeción, descrito anteriormente, a partir de esa disposición de estar dirigido y orientados hacia los otros, a la vez que asujetados y expuestos a otros.

Definir la violencia como un hecho, sugiere fundar un sujeto al margen de su existencia política –una paradoja; politicidad que es condición primaria de la existencia social del sujeto a la vez que cobertura que lo protege de la lucha de todos contra todos del estado natural y de la violencia que lo funda como sujeto. En *Vidas precarias* Butler nos dice que la vulnerabilidad, la violencia y el duelo son los puntos de partida de la política; la política en ese sentido no es propiedad y esencia del sujeto, la política apela a su exterioridad, a su relación con lo otro, a lo que sucede entre los sujetos a la vez que lo fundan (Arendt, 2019). De ahí que los feminismos han apuntalado su crítica, al imperativo de re politizar la violencia, lo que implica abandonar la violencia como hecho y conceptualizarla como algo distinto. Desde mi punto de vista, la violencia emerge como acontecimiento, no tanto en el sentido de extraordinario, pues hemos definido la violencia como constitutiva; acontecimiento en su aspecto singular y en su relación con un orden de significación. Hecho, es una categoría que corresponde a la epistemología positivista, de un estado de cosas que son independientes del observador; los hechos son autoevidentes corresponden a un orden natural y absoluto; por el contrario, el acontecimiento, como instancia singular,

se inscribe en un dispositivo de la verdad que reconoce estrategias y juegos de poder (Foucault, 2013); por lo tanto aflora como un terreno intenso de fuerzas y contrafuerzas en que la mirada del observador –el Otro del otro– es constituyente de su propia aparición. En ese sentido, si el hecho es (im) posible de describir, el acontecimiento es preciso de interpretar. Para Hannah Arendt (2019) filósofa de la violencia y el totalitarismo, el nazismo como acontecimiento es la que posibilita pregunta sobre la responsabilidad como dimensión de lo político. Nos dice que pensar el campo de concentración como fenómenos dramáticos de la violencia, es situarlo como un acontecimiento, algo que sobreviene en el tiempo humano; un tiempo plegado al sentido. El acontecimiento revela lo imprevisto y la fragilidad de la acción y de “las palabras que vinculan los individuos entre sí” (Birulés, p.28). De esta forma, su modo de contemplarlo y experimentarlo se define por su dependencia de los procesos que necesariamente interrumpe. Así, el acontecimiento involucra en su aparecer la respuesta del colectivo y su capacidad para con-memorar; podríamos decir que a diferencia del hecho el acontecimiento es una interpelación al Otro de lo otro, es decir, nosotros.

Si somos interpelados por la violencia, Arendt se aproxima a una metodología, en el que interesa alejarse del *sine ire et studio*⁵, que la alejaría de la objetividad para afirmar el campo relacional de lo afectivo. La violencia no puede ser abordado desde un lugar de objetividad y neutralidad y desde mi perspectiva, desprovista de las categorías políticas que la han denunciado coléricamente, pues en sus términos “escribir sin la cólera sería eliminar del fenómeno una parte de su naturaleza, una de sus cualidades inherentes (Birulés, p. 30). La emoción, que para Arendt no es el revés de lo racional, sino el revés de insensibilidad o el sentimentalismo, es lo que nos lleva a la pregunta por la responsabilidad de la violencia, en tanto interpela nuestra capacidad de ser afectados y afectarnos por ella. La violencia como acontecimiento es inseparable –me permito un neologismo– de lo afectual a la vez que de una actitud crítica en que su comprensión nunca es total, por lo que las acciones de protección siempre deben ser examinadas. Si la violencia, nos lleva a la responsabilidad del ser afectado por el sufrimiento ajeno y la política, es aquello que ocurre en el entre los seres humanos, entonces hablamos que la violencia es una categoría política, no un problema de un sujeto abyecto. Aquí es clave la distinción entre responsabilización y responsabilidad. Los protocolos apelan a la responsabilización individual y no a la responsabilidad política. Con esto, no sugiero una visión saturada de nihilismo en que pareciera que no hay posibilidades de intervenir en la violencia ni intentar otros modos de relación más equitativas, sino indicar que inclusive las versiones más equitativas e igualitarias de las relaciones de género, no están fuera de las mismas condiciones que generan la violencia, y denunciar siempre aquello, sustenta el potencial de la crítica feminista que nos ha ofrecido diagramas de la violencia de género que no es problema individual, monstruosidad o patología, que la examina en sus dimensiones incómodas y la resitúa en el campo de la ética, la relación y la responsabilidad social.

⁵ Hay que situar esta “metodología” o el camino que traza Arendt para el análisis de la violencia, a partir de la polémica bien conocida que tuvo lugar, entre ella y Eric Voegelin, a raíz de la publicación en 1951 de *Los orígenes del totalitarismo*. Este último le reprocha que no llevó a cabo un análisis científico y objetivo de lo acontecido, sino que se enhebraban simplemente una serie de asociaciones metafísicas y le recomienda que se acerque al fenómeno *sine ira et studio*. Para los detalles de este debate, véase el artículo de Josefina Birulés (2003) Memoria, inmortalidad e historia en Hannah Arendt, *Diótima*,1

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto “Discursos de la sexualidad y el género en la formación de estudiantes de psicología de la Usach” financiado por el Fondo Proyectos de Innovación Docente (PID) de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile.

Referencias

- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer. Orientaciones, objetos, otros*. Bellaterra.
- Arendt, H. (2019) *¿Qué es la política?* Ariel.
- Birulés, J. (2019). Introducción ¿Por qué debe haber alguien y no nadie? En Arendt, H. *¿Qué es la política?* (pp. 9-35). Ariel.
- Butler, J. (2015). *Mecanismos psíquicos del poder*. Cátedra.
- Butler, J. (2016). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. y Athanasiou, A. (2017). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Eterna Cadencia.
- Chauviré, C. (2010). Indexicalidad y aserción en Peirce. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, X (20-21), 103-117.
- Deleuze, G. (1999). “Posdata sobre las sociedades de control”. En Ferrer, C (Comp), *El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo* (pp.113-121). Altamira.
- Derrida, J. (2017). *Prejuzgados. Ante la ley*. Averiganes.
- Edwald, F. (1999). Un poder sin un afuera. En: Balbier, E., Deleuze, G., Dreyfus, H. y otros. *Michel Foucault, filósofo* (167-178). Gedisa.
- Eribo, D. (2004). *Insult and the Making of the Gay Self*. University Press.
- Flores, V. (2017). *Tropismos de la disidencia*. Palinodia.
- Foucault, M. (2006). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. S. XXI.
- Foucault, M. (2013). *El orden del discurso*. Tusquet.
- Haraway, D. (2004). *Testigo_modesto@segundo_milenio.HombreHembra(c)_conoce_oncoratón(r). Feminismo y tecnociencia*. UOC.
- Macherey, P. (2011). *De Canguilhem a Foucault: la fuerza de las normas*. Amorrurtu..
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Protocolos de actuación frente al acoso sexual en educación técnico profesional. Sugerencias para su elaboración*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14489>
- Otero, M. T. (2015). *Historia del protocolo*. UOC.
- Rich, A. (1980). *Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence*. Onlywomen Press.
<https://doi.org/10.1086/493756>
- Said, E. (2005). *Repensar el orientalismo en Reflexiones sobre el exilio. Ensayos literarios y culturales*. Debate.
- Spivak, G. (1987). *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics*. Methuen.
- Spivak, G. (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?* MACBA.

Universidad Católica de Chile. (2017). *Política de prevención y apoyo a víctimas de violencia sexual en contextos universitarios de la Universidad Católica*. <https://www.uc.cl/noticias/la-politica-de-prevencion-de-agresiones-sexuales-en-el-contexto-universitario-uc/prevencion-y-apoyo-a-victimas-de-violencia-sexual-en-contextos-universitarios>

Universidad Tecnológica Metropolitana-Utem. (2019). *Recomendaciones para uso de lenguaje inclusivo y no sexista*. <https://www.utem.cl/universidad/genero-y-equidad/recomendaciones-para-uso-de-lenguaje-inclusivo-y-no-sexista/>

Wittig, M. (2002). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales.

Breve CV de la autora

Claudia Calquín Donoso

Máster en estudios de mujeres, género y ciudadanía del Instituto interuniversitario de estudios de mujeres y género (IIEDG) de Barcelona. Doctora en ciudadanía y derechos humanos de la Universidad de Barcelona. Profesora asistente de la Escuela de psicología de la Universidad de Santiago de Chile. Investigadora especializada en temáticas de género, feminismo y teoría *queer*. Ha publicado artículos, capítulos de libros y libros en estos temas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4420-5927>. Email claudia.calquin@usach.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Universidad y Violencia de Género: Experiencia en Estudiantes Universitarios de Trabajo Social en la Región de Tarapacá

University and Gender Violence: Experience in University Social Work Students in the Tarapacá Region

Carolina Garcés Estrada*
Antonia Santos Pérez
Loreto Castillo Collado

Universidad Arturo Prat, Chile

La violencia de género es un problema social que afecta mayoritariamente a las mujeres. Estudiar este fenómeno es relevante en el ámbito universitario para dar cuenta de su existencia y magnitud. En este artículo se exponen el análisis y los resultados de un estudio descriptivo, de tipo cuantitativo, cuyo objetivo fue evidenciar las diversas expresiones de violencia de género en una universidad pública en el norte de Chile en la carrera de Trabajo Social. Sobre la base del trabajo de campo realizado a partir de una encuesta dirigida a las y los estudiantes, los resultados muestran como la violencia de género está presente en los espacios y prácticas educativas, formando parte de un continuo de múltiples agresiones en diferentes contextos de socialización y particularmente encontrándose soterradas en las experiencias formativas de los y las estudiantes. Asimismo, se relevan las diferentes manifestaciones, escenarios y actores en las prácticas de violencia en la universidad. Como conclusión se plantea que las instituciones de educación superior son espacios educativos donde se deben establecer estrategias institucionales para actuar en favor de la educación en igualdad, la inclusión y la erradicación de cualquier forma de agresión que atente contra la libertad e igualdad de las personas.

Descriptor: Violencia; Educación; Universidad; Sexismo, Trabajo social.

Gender violence is a social problem that mainly affects women. Studying this phenomenon is relevant in the university environment to account for its existence and magnitude. This article presents the analysis and results of a descriptive, quantitative study, which aimed at showing the various expressions of gender violence in a public university in northern Chile in the Social Work program. On the basis of field work carried out from a survey directed to students, the results show how gender violence is present in educational spaces and practices, forming part of a continuum of multiple aggressions in different socialization contexts and particularly finding themselves buried in the formative experiences of the students. Likewise, the different manifestations, scenarios and actors in the practices of violence in the university are surveyed. As a conclusion, it is suggested that Higher Education institutions are educational spaces where institutional strategies must be established to act in favor of education in equality, inclusion and the eradication of any form of aggression that threatens the freedom and equality of people.

Keywords: Violence; Education; University; Sexism, Social work.

*Contacto: carogarcesestrada@gmail.com

1. Revisión de la literatura¹

La violencia contra las mujeres y población LGTBI no es ni un fenómeno nuevo ni una realidad que tienda a disminuir (Bosch-Fiol y Ferrer-Pérez, 2012). La preocupación reciente de las universidades respecto a la discriminación y violencia por razones de género ha llevado a la formulación de diferentes programas y políticas orientadas a atender esta situación y promover cambios al interior de las instituciones de educación superior (Buquet et al., 2014). No obstante, se observa un lento avance en el reconocimiento del sexismo y sus repercusiones, además de los escasos estudios realizados sobre expresiones de violencia referidos a campos de estudios universitarios. Las medidas implementadas deben comprender la violencia al interior de las universidades como un grave problema de derechos humanos, que requiere de respuestas urgentes con el fin de promover cambios en estos espacios de formación y en la convivencia social (Buquet, 2011). Su abordaje no ha sido suficientemente efectivo debido a la intervención de diferentes patrones culturales y marcos normativos que niegan o relativizan su importancia.

Esta investigación se realiza a partir de la instalación de las demandas estudiantiles frente a la necesidad de crear protocolos y sanciones explícitas a quienes incurran en conductas de discriminación, acoso y violencia en los espacios universitarios. Estas demandas abrieron un contexto propicio para indagar en las valoraciones, experiencias y formas en que este fenómeno afecta a quienes forman parte de las instituciones de educación superior. Este estudio es parte de una investigación más amplia en el análisis de la violencia de género en varias carreras universitarias.

La carrera de Trabajo Social es parte de este grupo estudiado, presentando características que hacen que sea una población objeto relevante de análisis. En este sentido, podemos destacar el hecho que es una disciplina históricamente feminizada y cuyo fundamento tiene desafíos éticos, teóricos e instrumentales sobre las condiciones de desigualdad y la fragmentación de la sociedad (Carballeda, 2017), que suelen estar ligados a la propia trayectoria de vida de los y las estudiantes, marcada por eventos críticos que afectan tanto la estructura de personalidad, como al aprendizaje transgeneracional de ciertas pautas de relación que se reproducen en la vida adulta. Por otra parte, esta experiencia vital ha desarrollado un marcado énfasis en la defensa de los derechos de las personas, lo que pone en tensión la articulación entre sus propias trayectorias con su proceso formativo. Por consiguiente, la formación del Trabajo Social debe tener en consideración estas estrategias en la configuración de su quehacer disciplinario, sobre todo, si se quiere contribuir a las transformaciones sociales (Vivero, 2017).

Este artículo comienza con una aproximación al concepto de violencia de género enmarcado en las tensiones que se generan en las relaciones sexo/género desde un sistema heteronormado donde se sitúa la violencia de género y el sexismo en la Educación Superior. Posteriormente, se presenta la metodología implementada para dar paso a la exposición de los resultados. Finalmente se presentan las conclusiones, con un énfasis en el reconocimiento del sexismo y la necesidad de erradicarlo de los espacios universitarios.

¹ Este estudio se enmarca en una investigación más amplia titulada “Estudio sobre Violencia en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Arturo Prat”, con financiamiento de la propia Universidad.

1.1. El continuo de la violencia de género

El cuestionamiento creciente de la conformación de las relaciones de género conlleva la deslegitimación del patriarcado y consecuentemente a la emergencia del conflicto social entre hombres y mujeres, donde la violencia de género resultante no es un hecho aislado ni particular (Castells y Subirats, 2010). Su comprensión requiere situarla dentro de un parámetro estructural (Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019) que nos permita observar y cuestionar las bases de la conformación de las relaciones sociales. Todo sistema social se configura desde la definición de las interacciones de los sujetos que lo conforman. Las sociedades modernas se disponen desde la representación del sistema patriarcal, configurándose históricamente a partir de definir relaciones de poder desde la preeminencia de lo masculino y articuladas desde la heterosexualidad. Este sistema asentado sobre las relaciones entre hombres y mujeres se mantiene en base a un entramado de estructuras materiales y simbólicas que impregnan las relaciones políticas, económicas, sociales y culturales del conjunto de la sociedad. Así el patriarcado es clave para dar cuenta de cómo se conforma y distribuye socialmente de forma desigual el poder entre los sexos. Como resultante, la opresión de género (Arruza, 2017) surge como un fenómeno que no puede reducirse a las relaciones interpersonales, sino que tiene una consistencia de carácter social en el que se reproducen jerarquías sociales impregnando normas e instituciones sociales.

La violencia de género es un fenómeno social ligado a la dominación masculina, indispensable para la producción y reproducción del sistema social patriarcal, siendo un hecho político al evidenciarse que las mujeres son objeto de una violencia específica, con un significado determinado otorgado por un marco interpretativo concreto del patriarcado (Cobo, 2019). El hecho de ser mujer constituye un posicionamiento social diferenciado del hecho de ser hombre en todos los ámbitos de las relaciones e instituciones sociales, normadas desde la subordinación de lo femenino. Así la violencia se constituye como una herramienta fundamental en el orden social patriarcal donde la mujer es sometida en tanto que objeto de dominación, negándole la libertad de sujeto social. En este sentido, la violencia hay que entenderla desde su carácter instrumental (Arendt, 2018) al ejercerse a partir de patrones estereotipados como mensajes, valores, íconos o signos que transmiten y reproducen las relaciones sociales en base a la relación sexo/género. Al mismo tiempo, la violencia de género es expresiva (Segato, 2016) asentándose en el territorio de interlocución que conforman el corporativo normado por el mandato de masculinidad. Al ser un medio de control social ejerce un papel fundamental en la naturalización de los comportamientos masculinos violentos y en la sumisión de otras personas producto de dichos comportamientos, como las niñas, mujeres y otras sexualidades no hegemónicas ni heteronormadas, expresiones del sexismo.

Los procesos actuales de globalización redefinen también los lugares “naturales” de mujeres y hombres, produciendo varios fenómenos de (des)reestructuración, razón por la que los modos de la violencia antes naturalizados y normalizados se hacen más evidentes. Asimismo, se han propiciado cambios en el entramado social, institucional y simbólico que van generando nuevos espacios de violencia y conflicto social entre los géneros (De Miguel, 2015).

1.2. La tensión en las relaciones sexo/género desde la heteronormatividad

Desde el análisis de las interacciones de género Osborne (2009) muestra como la violencia contiene cuatro componentes; responde a un fenómeno estructural, es un mecanismo de

control de todas las mujeres, representa un persistente extremo de las conductas consideradas como normales y se observa una gran tolerancia hacia la misma. Estos elementos se sitúan en los procesos de socialización basados en el eje sexo/género que propician la diferenciación de los atributos sociales femeninos y masculinos. Siguiendo estas ideas, Connell y Messerschmidt (2005) observan la masculinidad hegemónica como un modelo de socialización que describe el modo de “ser hombre”, valorado socialmente y punto de referencia para los demás. Desde esta perspectiva, la noción de violencia de género trasciende la violencia ejercida contra las mujeres e incluye también a todos aquellos cuerpos que no cumplen con los estereotipos esperados de masculinidad. A la vez que legitima ideológicamente la subordinación de las mujeres en su multiplicidad, y de otros grupos que no se adecúan a la masculinidad hegemónica.

En este modelo se construyen las identidades y se dan las pautas conformadoras para el llamado proceso de masculinización, y al mismo tiempo de feminización (Castells y Subirats, 2010). De manera similar, Segato (2016) plantea que esta socialización diferencial de los géneros provoca una especie de pedagogía de la crueldad en la que los hombres deben tributarse los cuerpos de las mujeres como parte de su afirmación y de la necesaria actualización de su identidad, principalmente en las últimas décadas en las que las mujeres como género están practicando formas y modos de vida que no se corresponden con el esquema tradicional que les asigna el orden social patriarcal. Este orden jerárquico, se expresa cotidianamente en las diversas formas de discriminación y violencias de género, la llamada “dueñidad” (Segato, 2016) de los hombres sobre el cuerpo de las mujeres. El modelo hegemónico de la conducta sexual masculina es, además, androcéntrico y contiene en sí mismo una tensión entre el poder masculino y el poder femenino.

La violencia de género se expresa cotidianamente a través de comportamientos sexistas que discriminan, ignoran, someten y subordinan a las mujeres en los diferentes aspectos de su existencia. Son agresiones materiales y simbólicas que afectan la libertad, dignidad, seguridad, intimidad e integridad moral y/o física de las mujeres (Velázquez, 2006). En las instituciones educativas la violencia ha estado normalizada, velada y silenciada. Las distintas expresiones de la violencia irrumpen en todos los espacios de las relaciones sociales y las universidades no están inmunes a este fenómeno.

1.3. Violencia de género y sexismo en la educación superior

La significativa irrupción de la violencia como un problema social en contextos educativos guarda relación también con una mayor capacidad de detección y de sensibilización ante esta problemática. Los movimientos feministas en las universidades han denunciado la violencia (Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019) haciendo visibles sus expresiones e impulsando un espíritu de transformación social que pone de manifiesto la necesidad de implementar medidas que apunten a su prevención y erradicación (Santos, 2019).

Distintos estudios (Mingo y Moreno, 2017) documentan el hostigamiento sexual, físico y verbal que enfrentan muchas mujeres en las aulas, pasillos y en los distintos espacios de las instituciones educativas. Estos comportamientos registran insultos, gritos, miradas insidiosas, chistes, gestos, burlas, “piropos”, comentarios, rumores, críticas, chismes, insinuaciones, mensajes, recibir imágenes no deseadas de carácter sexual, risas, empujones, golpes, pellizcos, roces y apretones, intimidación y amenazas, acoso sexual (Buquet et al. 2014; Mingo y Moreno, 2015). De manera global, estos estudios estiman

que la magnitud del sexismo en diferentes contextos universitarios de Europa y América Latina se sitúa en torno al 40% para las mujeres y en menor medida para los hombres.

En Chile, en los últimos 5 años se ha iniciado la elaboración de diagnósticos sobre relaciones de género en la universidad que dan cuenta también de distintas expresiones de violencia en los planteles de educación superior (Santos y Kiss, 2019) y del incremento de las denuncias de acoso sexual y discriminación de género. Si bien se dispone de datos globales y estandarizados, al menos un 25% de las estudiantes universitarias en el país ha sufrido algún tipo de hostigamiento sexual, incrementándose a más de un 30% las que han sido víctimas de maltrato sexista (Universidad de Chile, 2014; Universidad de Los Lagos, 2019; Universidad de Valparaíso, 2018). De los antecedentes recopilados respecto de los estudios sobre violencia en las universidades, se constatan al menos dos hechos: primero, en las manifestaciones de violencia al interior de la universidad destaca la dimensión de género, con una alta frecuencia para las mujeres y, además, es una violencia cruzada con otros factores de discriminación como la clase social, identidad sexual, etnia (Cho, Crenshaw y McCall, 2013); segundo, que la violencia psicológica y el acoso sexual son las dos principales manifestaciones de maltrato al interior de los recintos universitarios.

La mayoría de las universidades chilenas disponen de protocolos para atender situaciones de violencia, así lo confirma que las 30 universidades que conforman el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) hayan implementado estas medidas. Si bien estos mecanismos son necesarios, hasta el momento se muestran como insuficientes para atender las distintas expresiones de discriminación y desigualdad sexista (Santos y Kiss, 2019) por lo que se requiere una mayor profundización en los diagnósticos de violencia que permitan incorporar medidas de prevención por áreas de conocimiento. Estos análisis específicos además permitirán adaptar los procesos curriculares y formativos incorporando la transversalidad de género con el fin de incidir en un cambio social en favor de la igualdad.

Afrontar las problemáticas de las mujeres en las universidades es complejo, en este sentido Buquet et al. (2014) lo reafirman al plantear que “el reclamo de un territorio exclusivo para la producción del conocimiento que no se vea entorpecido por el escándalo de la vida cotidiana es uno de los subtextos en la reproducción de los mecanismos de exclusión que garantizan la supremacía masculina” (p. 105). El sexismo se manifiesta en las universidades como la forma más extendida de violencia de género normalizada, siendo reiterado, sistemático y sutil. El sexismo forma parte de las relaciones sociales de la modernidad, se encuentra en el sistema patriarcal, se estructura a partir del discurso racionalista y se acoge a la noción de naturaleza para producir el mismo efecto: legitimar en las prácticas sociales la condición de sujeción y subordinación de las mujeres (Mingo y Moreno, 2015). El sexismo como expresión de la violencia de género resulta incómodo para las instituciones de educación superior, propiciando su negación inicial.

Las instituciones inmersas en la cultura de sexo/género parecen tolerar cierto tipo de conductas en la medida que su carácter sexista y discriminatorio no aparezca de manera explícita, sino vaga y opaca. Se ha caracterizado y definido al sexismo como un tipo de violencia simbólica, como una manera de relacionarse frente a otro/a. Se actualiza en cadenas de rituales de interacción en contextos socioculturales. Abarca un conjunto de comportamientos aparentemente inocuos, aceptados y como parte del juego social establecido, como la imposición de ciertos modelos de interacción social (Mingo y Moreno, 2015, 2017) en las prácticas cotidianas de relación entre hombres y mujeres, aunque

también entre hombres con otros hombres, y entre mujeres con otras mujeres, como un sistema de significación relativamente codificado.

El espacio universitario es lugar de tensión y conflicto de género. Esta compleja situación se asocia a aspectos territoriales, áreas de conocimiento, diversidad sexual, condiciones académicas y laborales, entre otras. En las instituciones de educación superior se ponen en evidencia asimetrías de género (Buquet et al., 2014; Martín, 2017; Ross y Gatta, 2007; Santos y Kiss, 2019) encontrando el comportamiento sexista un contexto favorable tanto en la estructura jerárquica de las instituciones como en las relaciones sociales. Es por ello que se hace necesario observar y reflexionar sobre la realidad de la violencia de género en cuanto son acciones que menoscaban y restan oportunidades de desarrollo particularmente a las mujeres. Observar y analizar las situaciones de violencia en la universidad contribuye a reflexionar y establecer medidas que posibiliten un cambio social para garantizar el principio de no discriminación en los espacios universitarios.

2. Método: Abordando la violencia de género en los espacios universitarios

La investigación realizada responde a un estudio de caso, exploratorio y descriptivo, de carácter cuantitativo, a partir de la realización de una encuesta dirigida a los/as estudiantes de Trabajo Social de una universidad estatal, Universidad Arturo Prat (UNAP), en el norte de Chile, en Iquique. Su objetivo es detectar y analizar las distintas expresiones y contextos de violencia que pueden estar afectando a los y las estudiantes de la carrera de Trabajo Social.

Los datos para el análisis sobre violencia hacia los y las estudiantes se han obtenido de la realización de una encuesta representativa. Para ello se diseñó un cuestionario con 40 preguntas con 8 campos de interés, que van desde la identificación de los sujetos, sus características sociales y económicas, percepción de su proceso formativo, opiniones y valores sociales; además del reconocimiento de la violencia desde su identificación y experiencia, las situaciones y manifestaciones de cualquier tipo de violencia en su proceso de formación académica, las reacciones a las mismas y las acciones que consideran necesarias para atender la violencia en la universidad.

Para recabar información específica sobre las expresiones de maltrato en los procesos formativos se ha aplicado una tipología que considera tres tipos de violencia: primero, la violencia psicológica, la que comporta desde insultos y garabatos, rechazo y aislamiento, críticas referidas al trabajo, al aspecto físico y a la identidad sexual, así como intimidación y amenazas; segundo, la violencia física que incluye empujones, lanzamiento de objetos y golpes; y en tercer lugar, la violencia sexual, que atiende el hostigamiento a través de recibir mensajes o imágenes de naturaleza sexual, acoso sexual, además de situaciones donde han se han sentido obligados o han intentado forzarles para para mantener relaciones sexuales.

El universo de estudio está conformado por estudiantes de la carrera de Trabajo Social, matriculados en el segundo semestre de 2018, desagregado según nivel de estudios y sexo. Sobre esta base se elaboró una muestra representativa estratificada y aleatoria por nivel. El cuestionario fue tomado de manera simultánea en las salas de clases por nivel, elegidos/as al azar y en papel, en los meses de octubre y noviembre de 2018. La muestra se calculó para un universo de 129 estudiantes, con un nivel de confianza (z) estimado de

un 99% y un margen de error (e) de +/- 10%, obtenido un tamaño muestral de 73 estudiantes.

Cuadro 1. Distribución de la muestra

NIVEL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Primero	5	14	19
Segundo	6	12	18
Tercero	4	12	16
Cuarto	1	6	7
Quinto	1	12	13
<i>Total</i>	<i>17</i>	<i>56</i>	<i>73</i>

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

La presentación de los resultados del estudio se expone a partir de una contextualización que define el perfil de los y las estudiantes de Trabajo Social. A continuación, se han tomado tres dimensiones de análisis: primero, observar el continuo de la violencia como elemento presente en la experiencia de vida de los y las estudiantes. Segundo, la presencia de la violencia de género en los espacios formativos y, por último, el sexismo y la violencia en la universidad.

3.1. Estudiantes de trabajo social en universidad pública del norte de Chile

El acceso de las mujeres a la universidad ha sido uno de los cambios más importantes en la última década en la educación. En Chile se observa un aumento sostenido de la participación de las mujeres en la ampliación de sus estudios hasta alcanzar el 55% de la matrícula universitaria, según datos del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) para el año 2019². No obstante, este acceso está sesgado respecto a la distribución de estudiantes por área de conocimiento, observándose como aún se mantienen áreas masculinizadas y áreas altamente feminizadas, entre las que encontramos la carrera de Trabajo Social.

En la Universidad Arturo Prat, la carrera de Trabajo Social es altamente vocacional y presenta una matrícula altamente feminizada. Son estudiantes principalmente de la Región de Tarapacá, observando tres peculiaridades: un componente cultural-étnico destacado (25% declaran pertenecer a pueblos originarios); segundo, alrededor del 21% adscribe a la diversidad sexual (población LGTBI); y tercero, algo más del 35% manifiesta pertenecer a familias con un nivel socioeconómico bajo y el resto a un nivel medio-bajo, por lo que más de la mitad de los/as estudiantes han ingresado a la universidad acogidos a la gratuidad, condición que beneficia en mayor medida a las mujeres, puesto que 7 de cada 10 estudian bajo esta modalidad.

El estudiantado de Trabajo Social percibe que la discriminación de género en el país afecta particularmente a mujeres y personas que adhieren a la diversidad sexual. Además, comparten de manera inequívoca que el espacio universitario no es un lugar donde se promueva y garantice la igualdad, así 7 de cada 10 estudiantes de Trabajo Social sostienen

² Se puede consultar los datos completos y desagregados en <https://demre.cl/publicaciones/2020/2020-20-03-05-instrucciones-matricula>

que la universidad es un espacio donde la discriminación de género está presente, observación que comparten tanto hombres como mujeres.

3.2. El continuo de la violencia como experiencia de vida

La violencia de género es un problema público que afecta a la convivencia social y al desarrollo de las personas. Esta violencia ha formado parte de los procesos de socialización y se manifiesta de distintas formas a lo largo del ciclo vital de las personas y en los distintos espacios sociales, públicos y privados, con diferentes expresiones. Se observa claramente como distintas manifestaciones de violencia han estado presentes en la experiencia de vida de los y las estudiantes con rasgos claramente diferenciadores tanto por intensidad, tipos de agresión y sexo. Este hecho supone que en los procesos de formación y socialización han estado regidos por parámetros insertos en la tensión sexo/género ante las diferencias que se observan. Se aprecia (figura 1) como 7 de cada 10 estudiantes declaran haber sufrido algún tipo de maltrato a lo largo de su vida mostrándose una distribución diferenciada para hombres y mujeres: la violencia ha afectado en mayor medida al proceso vital de las mujeres y se vincula con mayor intensidad al hostigamiento sexual.

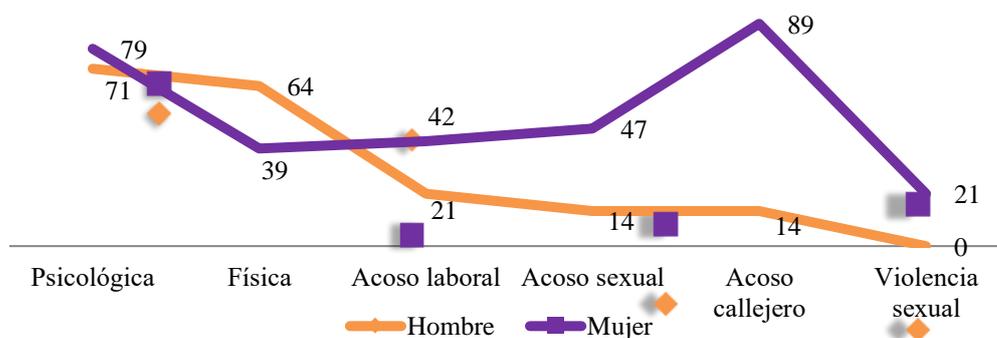


Figura 1. Resultados de tipos de violencia que han afectado a estudiantes de Trabajo Social (en porcentaje)

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la figura 1, la violencia psicológica es el tipo de agresión con mayor incidencia, sin que se observen diferencias por sexo. En cambio, en el resto de los tipos de violencia se aprecian brechas significativas para hombres y mujeres. El acoso laboral es más frecuente entre las jóvenes (42% mujeres y 21% hombres), brecha de género que aumenta cuando el tipo de violencia tiene connotación de índole sexual y donde las mujeres alcanzan cifras preocupantes. En efecto, los resultados arrojan que 1 de cada 2 estudiantes declara haber sido víctima de acoso sexual, en tanto que esta situación la han vivenciado el 14% de los hombres. El acoso callejero es el que tiene mayor magnitud afectando al 89% de las mujeres; y la violencia sexual, si bien tiene una ocurrencia de un 15%, cuando se desagrega por sexo, se observa que afecta al 21% de las estudiantes.

Estas cifras revelan como la cultura patriarcal y los estereotipos de género están fuertemente arraigados en el proceso vital de los/as estudiantes al observar una mayor incidencia de la violencia a lo largo de la vida de las mujeres lo que las va posicionando socialmente. La normalización de las conductas violentas y los comportamientos de dominación en la socialización de los hombres también se hace presente. Estos datos permiten reconocer la normalización de la violencia en las relaciones sociales. También en

clave de construcción de identidades masculinas se observa la violencia física, exhibición de fuerza más extendida entre los hombres.

En cuanto a los espacios de convivencia e interacción social que identifican los/as estudiantes como lugares donde han vivido situaciones de violencia son muy variados y permiten afirmar que cualquier lugar propicia la discriminación y el maltrato, aunque los que se identifican con mayor incidencia y riesgo son la calle (67%) y los transportes públicos (64%). Este hecho se relaciona por un lado con la cultura sexista y por otro con la impunidad, aspectos que se imponen en estas relaciones esporádicas y transitorias en espacios públicos, donde la mujer es más vulnerable.

Los espacios íntimos y afectivos donde se insertan las relaciones familiares donde se deberían cumplir funciones fundamentales de socialización, afecto y protección, ofrecen un espacio privado de riesgo y una educación sexista. Es elevado el maltrato al interior del hogar, puesto que la mitad de los/as estudiantes declara haber sufrido esta situación, siendo bastante más frecuente para la población femenina.

Los lugares de interacción social y vida cotidiana como son los entornos de diversión y los espacios laborales se pueden considerar de alto riesgo, ya que 1 de cada 3 estudiantes declara haber sufrido maltrato en alguno de ellos, situación que también evidencia mayor gravedad para las mujeres. Los espacios educativos y la universidad no están libres de violencia, en este caso, el 29% de las y los estudiantes de la universidad manifestaron haber sufrido algún tipo de agresión en estos contextos, pero se distinguen algunos matices. Las mujeres acusan estar expuestas a situaciones de violencia en todos los ámbitos del quehacer universitario; mientras que los hombres parecen estar más expuestos a las agresiones en la sala de clases y en los grupos de trabajo entre estudiantes (figura 2).

No hay un comportamiento claro por parte de las/os estudiantes para responder a las situaciones de violencia. Las mujeres presentan una mayor tendencia a silenciarla, así el 39% de las estudiantes que han declarado ser víctimas manifiestan no haber hecho pública esta situación, frente al silencio del 14% de los estudiantes en la misma situación. Entre los argumentos que se relacionan con esta conducta están el no saber qué hacer, sentir vergüenza y sentir miedo. Contrariamente, quienes sí reaccionaron frente a estos sucesos, indicaron que lo comunicaron a familiares (26%), a sus amistades (29%) o solicitaron ayuda psicológica (24%), siendo la mujer la que más se inclina por estas opciones. Muy pocos buscaron apoyo legal (5%) o interpusieron una denuncia en la policía (11%). Estas cifras reflejan como las experiencias de violencia son frecuentes, regulares, se tienden a silenciar y entran dentro de relaciones sociales normalizadas. La falta de acciones preventivas, de información y de protocolos dejan a la víctima sin posibilidades de denunciar estos ataques. De esta forma se percibe como se da una respuesta privada a un problema social. La violencia se oculta bajo el silencio y especialmente este mutismo dificulta su prevención y atención.

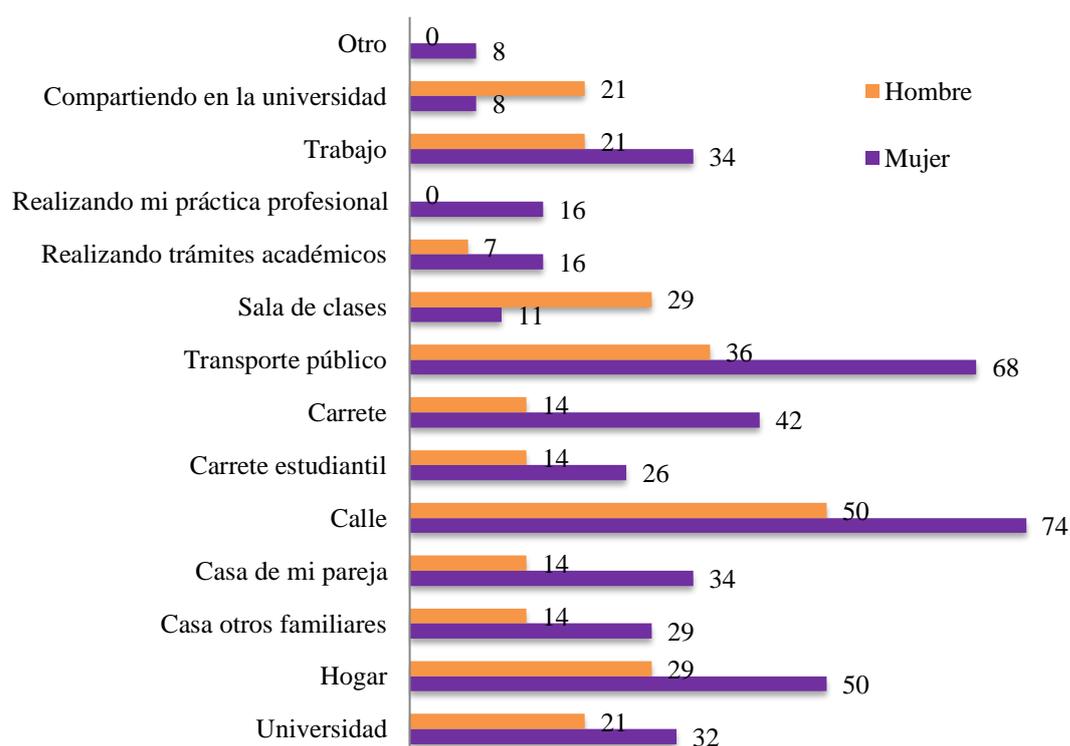


Figura 2. Resultados de lugares donde los y las estudiantes han sido víctimas de violencia (en porcentaje)
Fuente: Elaboración propia.

3.3. Violencia de género en los procesos formativos

La educación sexista y la violencia de género como mecanismo de comunicación, interacción y aprendizaje social ha sido un continuo en la vida de los y las estudiantes. Las niñas y las jóvenes presentan mayor riesgo y vulnerabilidad en sus procesos de desarrollo, en este sentido las agencias de socialización, como la familia y el colegio, lugares fundamentales en los procesos de formación como personas y sujetos sociales, están mediadas por valores culturales donde prevalece una cultura patriarcal. Es por ello que se ha considerado importante indagar en la experiencia de los distintos tramos formativos, desde la educación básica, media y universitaria. Los datos obtenidos permiten afirmar que los espacios de formación y socialización de los jóvenes estudiantes han sido lugares donde los aprendizajes sociales están relacionados con situaciones intimidatorias y agresivas que insertan a los sujetos sociales en su cultura, encontrando el sexismo normalizado aun cuando se aprecian significativas diferencias en cuanto a tipos de agresión y ciclo formativo.

Ingresa en la educación básica constituye un hito relevante en el desarrollo integral de los seres humanos al ser un espacio de socialización secundaria que abre un nuevo espectro de relaciones humanas. Ante la consulta que sitúa a las y los estudiantes en la exposición a violencia durante esta etapa de su vida, estos declaran haberla vivido en distintas situaciones en el colegio, alcanzando la violencia psicológica al 70% de los niños y niñas (figura 3). Esta alta frecuencia presenta diferentes tendencias según sexo. La violencia psicológica está muy extendida, especialmente aquella ligada a formas de comunicación

verbal como son el insulto, garabato y gritos, la que es vivenciada en mayor medida por los niños. En cambio, las críticas, tanto por expresar opinión como por apariencia física, así como el rechazo y aislamiento, formas más sutiles y soterradas de agresión, afectan en mayor medida a las niñas (disciplinamiento). La violencia física se asocia en mayor medida con la formación y comportamiento de los varones. Y el hostigamiento sexual se muestra más en la experiencia de las niñas (16%). La violencia sexual, en torno al 6%, no presenta diferencias significativas por género, afectando por igual a niños y niñas.

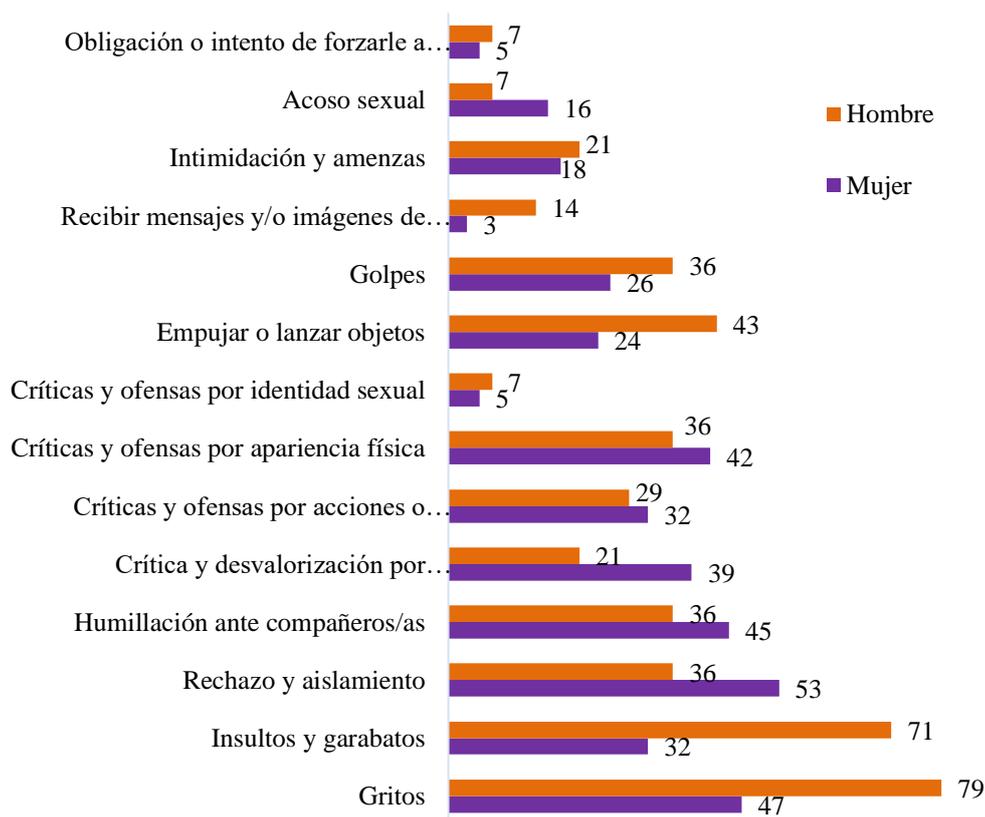


Figura 3. Resultados de violencia durante la Educación Básica (en porcentaje)
Fuente: Elaboración propia.

A lo largo de la educación media, comparativamente con el ciclo escolar anterior, se registra una menor frecuencia en las agresiones que declaran los y las estudiantes al alcanzar las experiencias de violencia alrededor del 50% de los/as encuestados/as (figura 4). Entre los 14 y 18 años, los hombres declaran en mayor medida estar expuestos a violencia tanto física como psicológica. En este grupo etario y formativo, se destaca como las mujeres presentan mayor nivel de violencia psicológica del tipo rechazo y críticas por apariencias que los hombres, mientras que son los jóvenes los que revelan sufrir mayor hostigamiento sexual respecto de mensajes e imágenes de esta índole (43%). No se observan diferencias de género respecto al acoso sexual, con una incidencia de 1 de cada 4 estudiantes, así como tampoco se observan diferencias respecto a la violencia sexual que se mantiene en torno al 6%.

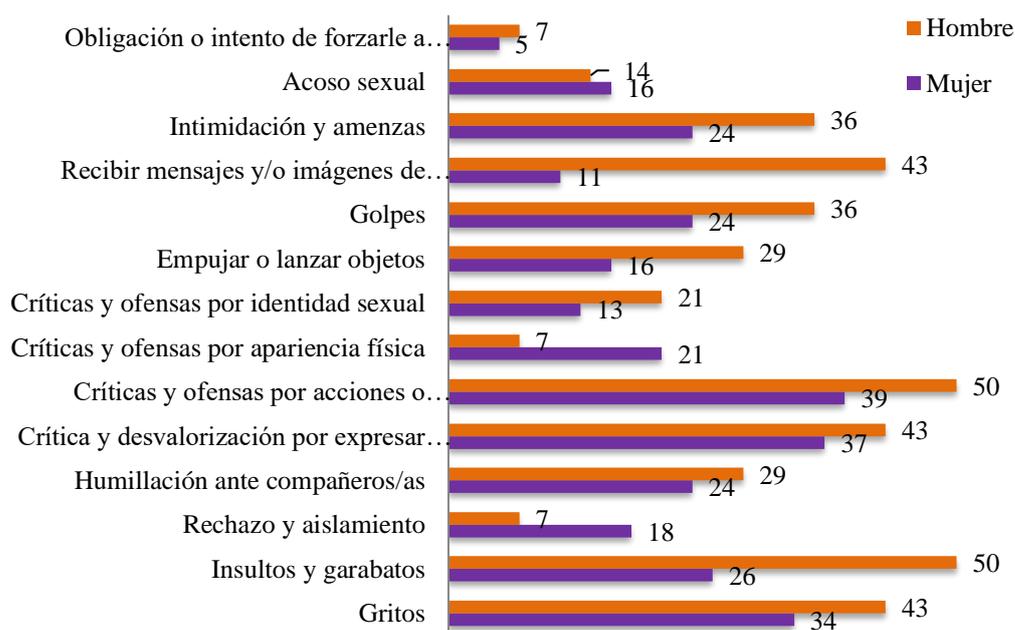


Figura 4. Resultados de violencia durante la Educación Media (en porcentaje)
Fuente: Elaboración propia.

La violencia observada a lo largo de los primeros ciclos de educación ha estado muy presente en la vida de los y las estudiantes y muestra diferencias por sexo. Los estereotipos de género y la violencia están se manifiestan en los procesos de aprendizaje y de socialización de los y las jóvenes. La violencia que declaran los jóvenes tiende a ser en mayor medida física y psicológica, siendo esta última la que presenta mayores sutilizas para las mujeres, al ser más opaca y silenciosa, en torno a las críticas por opiniones y por su apariencia física. En cuanto a la violencia sexual, se registran diferencias significativas por género, el hostigamiento sexual ha estado muy presente en educación básica para las estudiantes (niñas) y en educación media afecta por igual a hombres y mujeres (15%).

3.4. Sexismo y violencia en la universidad. La experiencia de los y las estudiantes de Trabajo Social

A la universidad ingresan los y las estudiantes de Trabajo Social conocedores ya de pautas culturales y de comunicación configuradas desde patrones sexistas y situadas en una lógica operativa que define las relaciones sociales jerárquicas basadas en las estructuras de poder (verticales) y también en la subordinación femenina (horizontales, en la relación de pares hombre/mujer). Para cuando ingresan a la universidad, ya están dados los elementos para operar desde el denominado sexismo performativo (Mingo y Moreno, 2015) donde interactúan públicamente los y las jóvenes desde los aprendizajes sociales. Es la puesta en escena social de la configuración de las relaciones basadas en la tensión sexo/género.

Como se ha señalado anteriormente, la universidad no es un espacio neutral al margen de las estructuras sociales y políticas de la sociedad. Es un espacio de formación y convivencia social, con una marcada estructura institucional y jerárquica, donde las brechas de género afectan al conjunto de la comunidad universitaria (Santos y Kiss, 2019).

En la universidad, los y las estudiantes de Trabajo Social viven distintas expresiones de violencia. Los datos recabados señalan que, si bien la magnitud de la violencia disminuye, respecto a las etapas formativas anteriores, en este momento se evidencia una clara expresión y despliegue de la violencia de género, estando las estudiantes de Trabajo Social más expuestas que sus compañeros de estudio. La violencia psicológica afecta a casi un tercio del estudiantado de Trabajo Social y asciende a un 40% en las mujeres. La violencia física, con baja incidencia, es declarada por el 7% de los estudiantes; y la violencia sexual incide en el 3% de las estudiantes (figura 5).

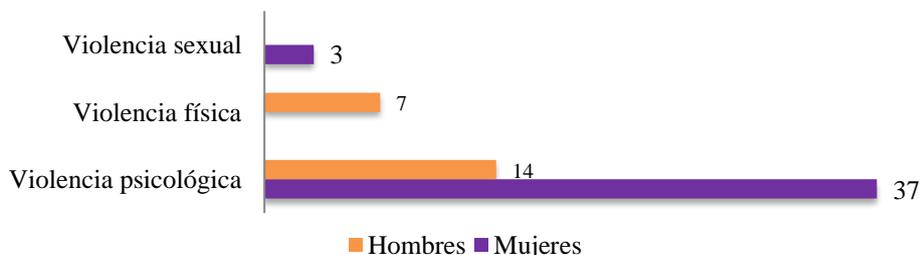


Figura 5. Resultados de violencia en la Universidad (en porcentaje)

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a quienes son las personas que agreden a los y las estudiantes, los datos son muy relevantes al evidenciar que si bien entre los diferentes estamentos universitarios (académico, funcionario y estudiantil) se ejerce violencia hacia los y las estudiantes, esta tiende a concentrarse en las relaciones entre pares. Es la violencia psicológica y sexista la que se expresa a través de insultos, rechazo, aislamiento, críticas y desvalorización, es decir, son las relaciones interpersonales las que se sitúan en el eje de la violencia que se ejerce, afectando las relaciones entre estudiantes principalmente (eje horizontal).

Tal y como se muestra en la figura 6, los dos nudos críticos de la violencia se sitúan en las relaciones entre estudiantes, y entre profesores/as – estudiantes. El primero, en la relación entre pares, es la que concentra mayor atención, puesto que es en estas interacciones donde se encuentran los mayores conflictos, básicamente relacionados con el respeto y la comunicación, hablarían de aprendizajes y pautas de conductas que alteran la convivencia y que tienen un fuerte componente cultural. Cabe destacar que en las relaciones entre estudiantes no se advierte violencia física ni sexual.

En cuanto a la relación entre académicos/as y estudiantes (eje jerárquico, vertical) se encuentra la violencia psicológica, si bien con una baja frecuencia que no pasa desapercibida, mostrándose fundamentalmente en pautas de comunicación que dañan al estudiantado al residir fundamentalmente en la crítica hacia los mismos, la que es acusada en mayor medida hacia las mujeres.

El acoso sexual y la violencia sexual son declarados por las mujeres (3%), identificando a profesores y otros profesionales que participan directamente del proceso formativo de las estudiantes, lo que nos lleva a reflexionar respecto a las posiciones de poder (jerárquica y vertical) en este tipo de maltrato hacia las estudiantes.

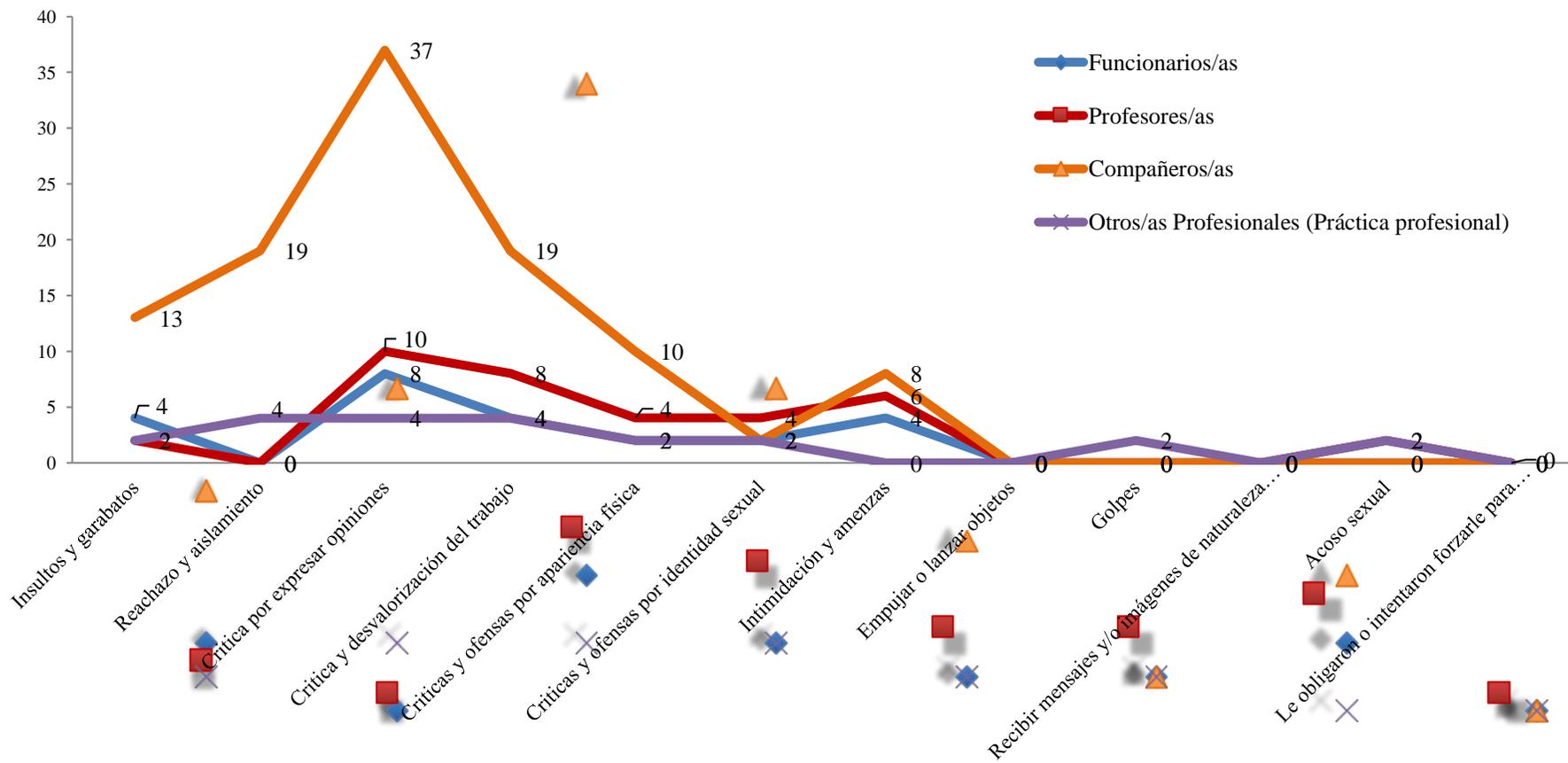


Figura 6. Resultados de violencia hacia los y las estudiantes en relación a los diferentes estamentos (en porcentaje)
 Fuente: Elaboración propia.

La violencia está muy presente en las relaciones entre estudiantes (horizontalidad) afectando a mujeres y varones; mientras que la violencia contra las mujeres tiene una doble vertiente, por un lado, un eje horizontal (entre pares) y un eje vertical (jerárquico) por lo que las estudiantes de Trabajo Social están más expuestas a sufrir violencia que sus compañeros.

4. Conclusiones: Reconocer el sexismo en la universidad y actuar para su erradicación.

Las universidades son espacios donde la discriminación y el sexismo están presentes (Buquet et al., 2014; Martín, 2017; Santos, 2019) y enmarcados en una cultura que tiende más a reproducir la desigualdad de género que a erradicarla lo que reduce las oportunidades de desarrollo de las mujeres.

En nuestro país hay mayor interés por determinar las causas y formas en la que se expresa la violencia en las instituciones de educación superior. En este sentido, esta investigación ha permitido conocer las expresiones de este fenómeno a través de las vivencias de estudiantes de la carrera de Trabajo Social.

De acuerdo a los resultados, podemos afirmar que la violencia ha estado presente en la trayectoria de vida de las y los estudiantes y tiene su base en la estructura sexista y patriarcal de nuestra cultura. Subyace de manera permanente, opaca y normalizada; y emerge en aquellos contextos de aprendizaje e interacción social, en los distintos espacios sociales, públicos y privados, manifestándose de diversas formas y en distintos grados, según se analiza a partir de su desagregación por sexo y tramo etario y formativo. En todos los contextos de interacción social las jóvenes corren un mayor riesgo de ser víctimas de violencia que los hombres (calle, transporte, trabajo, espacios de diversión, lugares de formación y familia).

En los procesos formativos, fuera del contexto del núcleo primario, la violencia presenta una alta frecuencia. En consistencia a este planteamiento, Neut (2017) señala que en Chile la violencia entre pares se manifiesta de manera más extendida entre los estudiantes de básica que entre los de educación media y que los varones presentan mayores índices de violencia y victimización respecto del que muestran las mujeres. Por otra parte, los resultados de la IX Encuesta Nacional de Juventud (INJUV, 2019), indican que la escuela es el lugar donde más violencia física se reporta y con mayor incidencia en los estratos de bajos recursos.

Entre los principales factores que influyen en la instalación de conductas violentas podemos situar las experiencias a las que han sido expuestos los/as jóvenes en el espacio privado, íntimo y afectivo de la familia. En efecto, los niños y niñas que sufren violencia directa o indirecta en sus hogares, tienen dificultades para desarrollar habilidades sociales, establecer relaciones con sus pares y profesores, además de presentar otros trastornos a nivel físico y emocional. En este mismo sentido, Sepúlveda García (2006) aborda la transmisión transgeneracional de la violencia en tanto la familia es el agente socializador más importante. Los niños y niñas que crecen en entornos maltratantes aprenden a interiorizar estos valores, entre los que prevalecen los estereotipos de género, la desigualdad entre hombres y mujeres y la violencia en la resolución de los conflictos.

Hemos observado que la violencia física tiende a disminuir a medida que los y las estudiantes se van incorporando a niveles superiores de educación. Situación inversa se presenta con la violencia psicológica y sexual, mostrando como las mujeres progresivamente están más expuestas al sexismo, el hostigamiento y la violencia sexual. Es decir, los patrones culturales aparecen cristalizados y se despliegan los valores y estereotipos de género aprendidos.

En la universidad, en el caso de estudiantes de Trabajo Social, la violencia está presente y con una alta incidencia de algo más del 30% en su expresión psicológica y sexista, la que se puede interpretar desde una perspectiva de género, pues representa los aspectos esenciales de la estructura social en un marco de relación y de poder sexo/género (Fernández Moreno, Hernández Torres y Paniagua Suárez, 2005). Las asimetrías en las relaciones de poder podrían incidir en las formas y frecuencias en las que los jóvenes reconocen haber experimentado situaciones de violencia. Precisamente, la horizontalidad en las interacciones entre pares pareciera favorecer que aparezcan en alto porcentaje las agresiones de tipo físicas y psicológicas, en tanto apuntan a generar sistemas de relación jerárquicas basadas en la dominación del otro, a través de la fuerza, la intimidación y la discriminación. Por otra parte, en las relaciones adulto-niño o profesor-estudiante, la posición de sumisión está relacionada con el estatus que comúnmente adquiere el agresor (verticalidad) en una sociedad adultocentrista y androcentrista.

Si bien las situaciones que constituyen violencia sexual (3% mujeres) son declaradas en menor frecuencia, estas no dejan de ser preocupantes, más aún cuando persisten conductas sexistas y misóginas en todos los ámbitos de participación de las estudiantes que afectan a su autoestima y desarrollo. La violencia sexual, a través del hostigamiento y acoso, está normalizada, obedeciendo a construcciones estereotipadas y situando a las mujeres como responsables/provocadoras (Aguilar Ródenas et al., 2009), hecho que incide en minimizar su importancia, tratarlo como un problema privado, subjetivo y opaco, que desanima a la denuncia ante instancias que otorgan descrédito a la situación de las víctimas, contribuyendo a la cultura cómplice del silencio (Mingo y Moreno, 2016). Hasta ahora este es el panorama habitual en las instituciones de educación superior, donde se observa una creciente conciencia respecto de situaciones que constituyen violencia de género y, sin embargo, no se acompañan de las medidas necesarias. Lo anterior, podría relacionarse con la sensación de impunidad y la necesidad de incorporar algunas conductas normalizadas dentro de las tipificaciones legales que constituyen acoso, discriminación y violencia.

Las medidas de prevención y atención a la violencia de género en las universidades, deben ser efectivas y pertinentes, atendiendo las particularidades de cada contexto. El espacio universitario debe valorar el pluralismo, la diversidad y el respeto, principios básicos en la formación de profesionales integrales, incorporando en su currículum la perspectiva de género, desarrollar competencias de análisis crítico e intervención y resignificar las experiencias de violencia que han afectado la construcción social de sus estudiantes. En la formación en Trabajo Social ello resulta imprescindible. Asimismo, es necesario generar análisis comparados entre distintas escuelas de Trabajo Social que posibiliten una mayor profundización en las expresiones de violencia que afectan al estudiantado de este campo de estudio y en las repercusiones como futuros profesionales.

Referencias

- Aguilar Ródenas, C., Alonso Olea, M. J., Melgar Alcatud, P., y Molina Roldán, S. (2009). Violencia de género en el ámbito universitario: medidas para su superación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 85-94. https://doi.org/10.7179/PSRI_2009.16.06
- Arendt, H. (2018). *Sobre la violencia*. Alianza Editorial.
- Arruza, C (2017). Reflexiones degeneradas. Sobre patriarcado y capitalismo. En C. Arruza (Ed.), *Género y capitalismo. Debates en torno a reflexiones degeneradas* (pp. 23-54). Grupo de Estudios Feministas.
- Bosch-Fiol, E. y Ferrer-Pérez, V. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI. *Psicothema*, 24(4), 548-554
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33, 211-225.
- Buquet, A., Cooper J. A., Mingo, A. y Moreno H. (2014). *Intrusas en la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carballeda, A. (2017). *Escenarios sociales, intervención social y acontecimiento*. Universidad Nacional de Moreno Editora.
- Castells, M. y Subirats, M. (2010). *Hombres y mujeres ¿Un amor imposible?* Alianza Editorial.
- Cho, S., Crenshaw, K. y McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs. Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785-810. <https://doi.org/10.1086/669608>
- Cobo, R. (2019). *Hacia una nueva política sexual. Las mujeres ante la relación patriarcal*. Editorial Planeta.
- Connell, R. W. y Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Cátedra.
- Fernández Moreno, S. Y., Hernández Torres, G. E. y Paniagua Suárez, R. E. (2005). *Violencia de género en la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia.
- Instituto Nacional de la Juventud. (2019). *Novena encuesta nacional de juventud*. INJUV.
- Martin, S. (2018). Querer y poder: (Des)Igualdad en la universidad pública española. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 21, 11-34. <http://doi.org/10.18172/con.3304>
- Mingo, A. y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: Violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 37(148), 138-155. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2015.148.49318>
- Mingo, A. y Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios Sociológicos*, 35(105), 571-595. <https://doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434>
- Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte. *Calidad en la Educación*, 46, 222-247. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100222>.
- Osborne, R. (2009). *Apuntes sobre violencia de género*. Bellaterra.
- Ross, P. y Gatta, M (2007). Gender (in)equity in the academy. Subtle mechanisms and reproduction of inequality. *Research in Social Stratification and Mobility*, 27(3), 177-200. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.04.005>

- Santos, A. (2019). ¿La igualdad de género en la Universidad para cuándo? Movimiento feminista universitario en Chile. *Revista Iberoamericana. América Latina-España-Portugal*, 72, 223-245.
- Santos, A. y Kiss, D. (2019). *Brechas de género, demandas feministas y políticas con igualdad. Reflexiones en torno a la experiencia chilena*. Universidad Nacional de Rosario.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficante de Sueños.
- Sepúlveda García de la Torre, A. (2006). La violencia de género como causa de maltrato infantil. *Cuadernos de Medicina Forense*, 44, 149-164.
<https://doi.org/10.4321/S1135-76062006000100011>
- Troncoso, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: Aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-5. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Universidad de Chile. (2014). *Del biombo a la cátedra*. Universidad de Chile.
- Universidad de Los Lagos. (2019). *Diagnóstico de género de la Universidad de Los Lagos*. Universidad de Los Lagos.
- Universidad de Valparaíso. (2018). *Análisis sobre las relaciones de género en la Universidad de Valparaíso*. Universidad de Valparaíso.
- Velázquez, S. (2006). *Violencias cotidianas, violencias de género. Escuchar, comprender, ayudar*. Paidós.
- Vivero, L. (2017). Aportes del pensamiento latinoamericano al trabajo social. *Revista Sophia Austral*, 20, 71-81. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052017000200071>

Breve CV de las autoras

Carolina Garcés Estrada

Trabajadora Social, Universidad de Concepción. Magister en Trabajo Social y Políticas Sociales por la Universidad de Concepción, Master en Metodologías de la Investigación en Ciencias Sociales y Magister en Evaluación de Programas y Políticas Públicas por la Universidad Complutense de Madrid. Se desempeñó como académica de la Universidad de Magallanes entre 2001 y 2015, donde fue Jefa de Carrera de Trabajo Social, Directora del Departamento de Ciencias Sociales y Editora General de la Revista Sophia Austral. Actualmente es académica e investigadora de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Arturo Prat. Sus áreas de interés e investigación comenzaron con temas de vejez y envejecimiento; relaciones intergeneracionales, actualmente se ha enfocado en temas de feminismo, género y cuidados. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3854-3767>. Email: cgarces@unap.cl

Antonia Santos Pérez

Socióloga por la Universidad Complutense de Madrid. Doctora en Ciencia Política, Universidad de Salamanca (España). Ha ocupado cargos de Jefa de Carrera de Sociología, Directora del Departamento de Ciencias Sociales, Directora de la Unidad de Estudios de Opinión Pública, Decana de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Directora de la Dirección de Equidad de Género y Diversidad, de la Universidad Arturo Prat. Académica e investigadora de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Sus líneas de interés son representación política, género, políticas públicas con igualdad. Actualmente Coordina la Comisión de Igualdad de Género del CRUCH realizando diversas investigaciones sobre

brechas de género y políticas de igualdad en las universidades chilenas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7352-6941>. Email: asantos@unap.cl

Loreto Alejandra Castillo Collado

Trabajadora Social, Universidad de Valparaíso. Magíster en Ciencias Sociales con mención en Políticas Sociales por la Universidad Arturo Prat. Además de especialización en Diplomado en Intervención Familiar, Diplomado en Planificación Estratégica y Gestión Universitaria, Diplomado en Planificación y Gestión Curricular y Pos título en Mediación Social de Conflictos. Académica e investigadora, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Ha integrado el Núcleo de Estudios Criminológicos de la Frontera. Ha sido Directora de la Carrera de Trabajo Social, Directora de Calidad y Directora de Docencia de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Se ha desempeñado como Directora General de Vinculación con el Medio y Relaciones Institucionales de la UNAP. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3403-4164>. Email: lorcasti@unap.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Pobreza, Migración Académica y Estereotipos de Género en la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología

Poverty, Academic Migration and Gender Stereotypes in Higher Education, Science and Technology

Roger J. González González *
Edith J. Cisneros-Cohernour
Galo E. López Gamboa

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Esta investigación tuvo como propósito comprender los retos, las experiencias y las cuestiones críticas de una joven maya durante su incursión en la educación superior tecnológica, la ciencia y la tecnología en el sureste de México. La investigación siguió un diseño por estudio de caso cualitativo; el caso lo constituye Flor, una joven maya del estado de Yucatán que cursa la educación superior y participa en actividades relacionadas con el fomento a la investigación científica y tecnológica. Entre los resultados, se encontró que Flor enfrenta retos y cuestiones críticas vinculados a temas como la pobreza, la presión académica y expectativas familiares, la migración y acceso a la educación, cuestiones de género en la familia e ingenierías “para mujeres”, la calidad de la educación rural, así como la influencia de modelos para la formación académica y en investigación. Los resultados pueden ser tomados como base para futuras investigaciones, que estudien las cuestiones críticas que emergen con poblaciones más amplias de jóvenes originarios de comunidades rurales en Yucatán, particularmente aquellos estudiantes que cursan carreras relacionadas con la ciencia y tecnología en la región maya de México.

Descriptor: Educación superior; Ciencia; Tecnología; Ingeniería; Género.

The purpose of this research was to understand the challenges, experiences and critical issues of a young Mayan woman during her foray into technological higher education, science and technology in southeastern Mexico. The research followed a qualitative case study design; the case is constituted by Flor, a young Mayan from the state of Yucatan who is studying higher education and participates in activities related to the promotion of scientific and technological research. Among the results, it was found that Flor faces challenges and critical issues related to issues such as poverty, academic pressure and family expectations, migration and access to education, gender issues in the family and engineering "for women", the quality of rural education, as well as the influence of models for academic and research training. The results can be taken as the basis for future research that studies the critical issues that emerge with larger populations of young people from rural communities in Yucatán, particularly those students pursuing science and technology-related careers in the Mayan region of Mexico.

Keywords: Higher education; Science; Technology; Engineering; Gender.

1. Introducción

Esta investigación forma parte de la primera etapa de un estudio más amplio, que lleva por nombre Justicia social e inequidad educativa en la formación científica y tecnológica de jóvenes de comunidades rurales en Yucatán, el cual se llevó a cabo de 2017 a 2020 con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El estudio completo se divide en dos etapas, de las cuales el presente es el segundo estudio de casos de los dos que integran la primera fase de la investigación (González González y Cisneros-Cohernour, 2020).

Históricamente, las mujeres representan uno de los principales grupos marginados por las sociedades (Kumar y Yadav, 2018), pues a pesar de que la participación de la mujer en el ámbito de la educación contribuye al desarrollo de las sociedades, existe un serio rezago y en consecuencia la generación de disparidades en el acceso que las niñas, las jóvenes y las mujeres en general tienen a la educación (Di Cesare, 2014); siendo esta una de las principales formas de violencia y marginación que viven desde edades tempranas, recordando que en la región de América Latina, México y Centro América constituyen las zonas donde se presentan mayores índices de violencia de género contra las mujeres (ONU Mujeres, 2017).

En sectores como la educación superior, la ciencia y la tecnología se manifiestan múltiples situaciones que permiten abordar la desigualdad, inequidad y en consecuencia la violencia contra las mujeres en México. Si bien la presencia de las mujeres en la educación superior se ha incrementado e incluso prácticamente igualado en matrícula al número de varones en este nivel educativo, siguen habiendo serias diferencias en carreras profesionales vinculadas a la ciencia, la tecnología y las ingenierías en México (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2019; Izquierdo y Atristan, 2019; Jiménez Izquierdo, Magaña Medina y Valdés Cuervo, 2019; Remes y Cervera, 2016; Rodríguez, 2008).

Muestra de la desigualdad entre hombres y mujeres en sectores específicos como la educación superior, la ciencia y la tecnología es el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en México, instrumento de política pública que tiene como objetivo “reconocer, como resultado de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica que se producen en el país o por mexicanos en el extranjero” (CONACYT, 2017, p. 2); pues según los últimos datos reportados por el CONACYT (2018), de los 28,633 investigadores que conforman el SNI, el 63% (17,983) son hombres, existiendo una marcada diferencia con relación a las investigadoras que pertenecen al Sistema, quienes representan apenas el 37% (10,650) del total, estos datos se pueden apreciar en la figura 1.

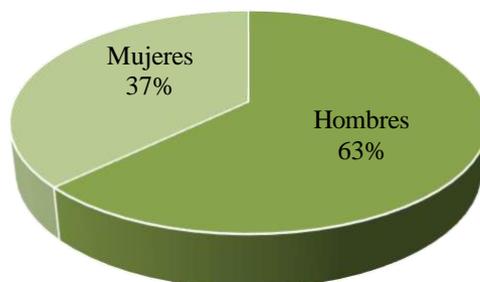


Figura 1. Distribución de mujeres y hombres en el Sistema Nacional de Investigadores

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de que el número de hombres casi duplica al de mujeres en el Sistema Nacional de Investigadores, las diferencias en cuanto a la participación y el logro de las académicas mexicanas en este sector son aún más evidentes si el análisis se realiza por nivel alcanzado en el Sistema. Esto se aprecia a través de las evaluaciones correspondientes, en las que los participantes en el SNI pueden alcanzar alguno de los siguientes niveles: Candidato(a) a Investigador(a) Nacional, Investigador(a) Nacional nivel 1, Investigador(a) Nacional nivel 2 e Investigador(a) Nacional nivel 3. Es importante tener en consideración que adicionalmente, dependiendo de la edad del investigador y del tiempo perteneciendo al SNI, existe un rubro para los investigadores y las investigadoras eméritos.

Como se ha comentado, las diferencias son más significativas por nivel alcanzado en el SNI, ya que como se ilustra en la figura 2, en el nivel inicial de Candidato(a) a Investigador(a) Nacional, los hombres (3,680) superan a las mujeres (2,868) y en cuanto al SNI 1, el número de hombres (9,378) casi duplica al de mujeres (5,767). La diferencia se hace aún más grande en los niveles superiores del Sistema, pues como se aprecia en la figura, en el nivel 2 del SNI hay más del doble de hombres (3,084) que de mujeres (1,488); mientras que en el nivel más elevado, el SNI 3, existen tres veces más hombres (1,841) que mujeres (527).

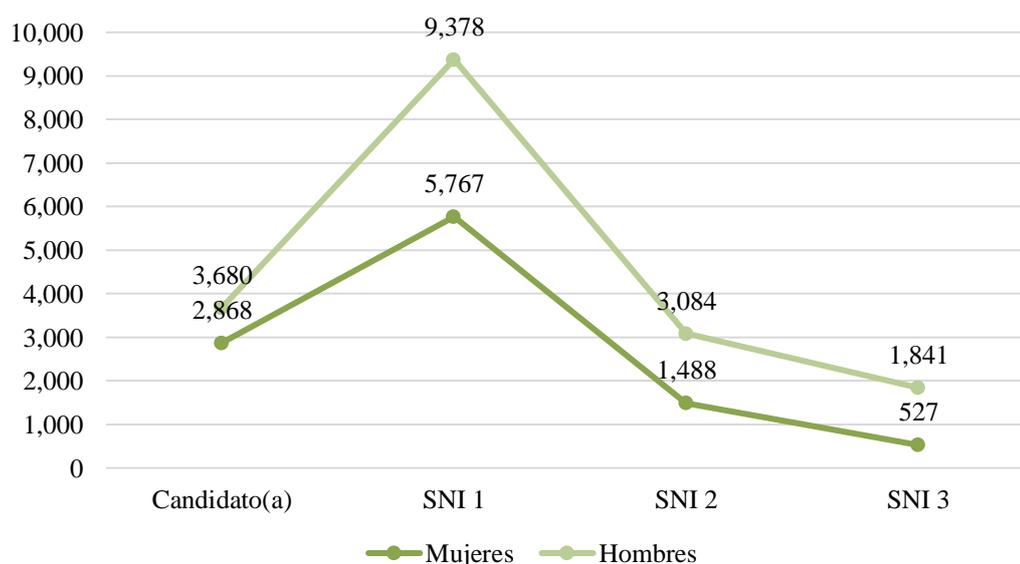


Figura 2. Distribución de mujeres y hombres en el Sistema Nacional de Investigadores por nivel
Fuente: Elaboración propia.

Estos datos son claros en cuanto a la desigualdad que hay entre hombres y mujeres en sectores como la educación superior, la ciencia y la tecnología en México; sin embargo existen regiones en el país que se caracterizan por el rezago científico y tecnológico, tal es el caso de la región maya de México, y particularmente del estado de Yucatán, que junto con estados como Oaxaca y Chiapas acumulan el 42.6% del total de indígenas en México (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2015).

En Yucatán, las diferencias en la participación de hombres y mujeres en el Sistema Nacional de Investigadores se agudizan en los niveles superiores, pues si bien en el nivel candidato la participación es totalmente igualitaria (72 investigadores y 72

investigadoras), en el nivel 1 el número de hombres (247) es casi el doble que el de mujeres (134). Como se aprecia en la figura 3 la tendencia se mantiene en el nivel 2, en el que se encuentra a 57 hombres y 30 mujeres, sin embargo en el nivel 3 hay cerca de cinco veces más hombres (39) que mujeres (8).

Además de estos datos, es necesario tener en cuenta que de las 244 mujeres que en Yucatán pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores, el 32.7% se desempeña en áreas como las humanidades, ciencias de la conducta y ciencias sociales; viendo reducida su participación en áreas como ingenierías, matemáticas, biotecnología, entre otras disciplinas tradicionalmente clasificadas como ciencias duras.

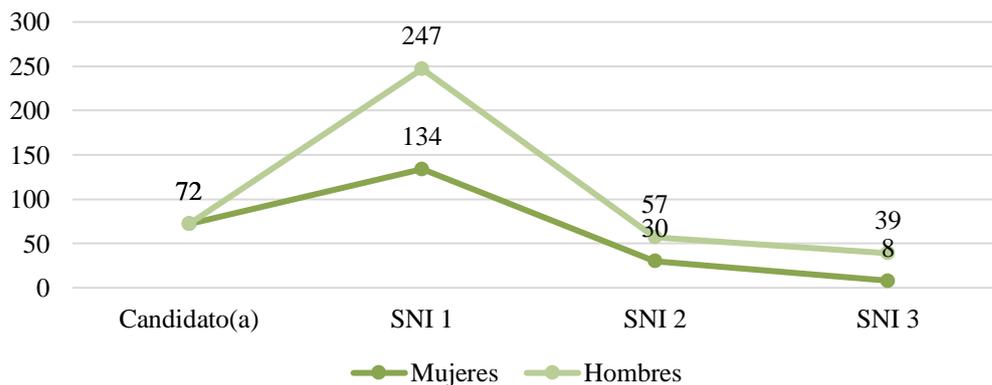


Figura 3. Distribución de mujeres y hombres de Yucatán en el Sistema Nacional de Investigadores por nivel
Fuente: Elaboración propia.

Para el caso de Yucatán, el 65.4% de la población se reconoce como personas indígenas, siendo la segunda entidad con mayor población indígena en México (INEGI, 2015), y se enfrenta a múltiples problemáticas sociales, económicas y culturales como la pobreza, la marginación, el rezago educativo en niñas y niños indígenas (Mijangos, Canto y Cisneros, 2009), así como la violencia de género en niñas y adolescentes en el estado (Consejo Estatal de Población [COESPO], 2020).

En cuanto a la calidad de la educación en Yucatán, es necesario señalar que el 30.1% de la población en las comunidades mayas del estado presenta carencias por rezago educativo, mientras el 75.9% de la población de 15 años y más con primaria incompleta son indígenas, ubicando a Yucatán como el estado con mayor rezago educativo para la población indígena en todo el país (Gobierno del estado de Yucatán, 2019).

A pesar de los esfuerzos por alcanzar la paridad de género en la asistencia escolar, la brecha sigue siendo amplia en países de bajos ingresos como México, especialmente en las áreas rurales (UNESCO, 2003). Tal es el caso de las jóvenes indígenas de Yucatán, que tienen un limitado acceso a un sistema educativo de calidad e incluyente (Gobierno del Estado de Yucatán, 2019), aunado al hecho de que se ha constatado que en México, la participación de la mujer en el ámbito de la investigación científica es limitada (Cárdenas, 2015; Rodríguez, 2016).

2. Método

Es así que se considera necesario explorar las situaciones que enfrentan las jóvenes de Yucatán durante su incursión en ámbitos como la educación superior, la ciencia y la tecnología. Por ello se plantea como propósito de esta investigación comprender los retos, las experiencias y las cuestiones críticas de una joven maya durante su incursión en la educación superior tecnológica, la ciencia y la tecnología. El caso está representado por Flor, una joven maya de una comunidad rural ubicada en la parte poniente del estado de Yucatán, quien enfrenta retos durante su formación académica y su vida.

Esta investigación sigue un diseño por estudio de caso cualitativo e instrumental, ya que este diseño ayuda a tener una comprensión general de una situación a través del estudio de casos particulares, así como a conocer las cuestiones críticas del problema (Stake, 1998). Este es un estudio cualitativo, pues las bondades de este método contribuyen a entender y caracterizar un fenómeno a través diferentes herramientas, diferentes voces, perspectivas y puntos de vista que permiten comprender la realidad más que objetivarla, pues recordemos que la realidad objetiva nunca puede ser capturada (Denzin y Lincoln, 2005).

Caracterización del caso

Para lograr una mejor comprensión de los fenómenos y temas críticos en una investigación, es necesario elegir correctamente el caso (Patton, 2015; Yin, 1989 en Denzin y Lincoln, 2005). Por ello es que el estudio se centra en Flor, los contextos en los que interactúa y las múltiples voces que ayudan a la triangulación de los datos, así como a la reconstrucción de la realidad.

Flor es una joven de 20 años originaria de San Isidro, una comunidad maya y rural ubicada 65 km al oeste de la ciudad de Mérida, capital del estado de Yucatán en el sureste de México. La joven se encuentra actualmente cursando la Ingeniería bioquímica en la Universidad Tecnológica de Mérida, y tuvo que migrar a la capital del estado para poder realizar sus estudios de nivel superior, regresando los sábados y domingos a su comunidad.

Desde los 11 años, Flor ha tenido un fuerte interés por la ciencia y la tecnología, participando en actividades como el programa Jóvenes Talentos del CONACYT, olimpiadas del conocimiento, concursos de ciencia, entre otras. Adicionalmente, desde los 15 años viaja a otras comunidades para realizar sus estudios de educación formal.

Contextos

Flor interactúa en múltiples contextos, tanto en zonas rurales como urbanas, entre los que se encuentran la ciudad de Mérida, la comunidad de San Isidro y la Universidad Tecnológica de Mérida. Las observaciones e interacción se llevaron a cabo en los contextos antes mencionados, así como en los trayectos a la escuela, la comunidad y las actividades de fomento a la investigación científica y tecnológica en las que la joven se involucra.

Vale la pena señalar que los contextos familiar y escolar fueron los que proveyeron de mayor información a la investigación. Adicionalmente se realizaron sondeos y pláticas informales con personas de la comunidad de Flor, esta información contribuyó a entender aspectos como la dinámica comunitaria y los procesos educativos en San Isidro.

Participantes

En el estudio participaron personas clave en la trayectoria académica y en la vida de Flor, quienes proporcionaron información a partir de la cual se construyeron categorías y emergieron las cuestiones críticas del caso. A continuación, se describe a los participantes en el estudio de caso de Flor:

- Familia. Se realizaron entrevistas con la mamá, el papá, el hermano y el novio de Flor. A través de esta información se pudo reconstruir parte de la trayectoria personal y académica de la joven.
- Maestros. Se entrevistó a profesores de la Universidad Tecnológica de Mérida, lo cual permitió confirmar cuestiones críticas que fueron emergiendo con relación a la calidad de la educación superior en el estado, particularmente cuestiones vinculadas al género y desigualdades en las carreras profesionales que los jóvenes y las jóvenes cursan en las instituciones de educación superior tecnológica de Yucatán.
- Amigas y compañeras. Se entrevistó a compañeras de la escuela de Flor, quienes tienen una percepción similar a la de la joven en cuanto a la participación de la mujer en las ingenierías, así como el ambiente que existe en la Universidad Tecnológica de Mérida y su dinámica.

Adicionalmente se entrevistó a dos de las amigas de Flor, quienes proporcionaron información acerca de la calidad de la educación y los docentes de su comunidad de origen.

- Personas de la comunidad. Se tuvo interacción y pláticas informales con personas de la comunidad de Flor, esto permitió entender parte de la dinámica y tradiciones de la comunidad.

Para la colecta de datos se recurrió a múltiples técnicas como son el análisis documental, las entrevistas grupales, entrevistas a profundidad, entrevistas semiestructuradas y la observación, técnica básica en todo el proyecto de investigación.

Técnicas para la colecta de datos

El estudio inició en diciembre de 2017 y concluyó en abril de 2019, tiempo en el que se pudo acompañar a Flor en sus contextos de interacción, conviviendo con personas que son significativas tanto en su trayectoria académica como en su vida personal.

Cuadro 1. Participantes y entrevistas que se llevaron a cabo como parte del estudio de caso de Flor

	ENTREVISTAS (N)	PARTICIPANTES (N)
Flor	9	1
Madre y padre	3	2
Hermano	2	1
Novio	3	1
Profesores-investigadores	2	2
Compañeras de la universidad	2	2
Amigas de la comunidad	2	2
<i>Total</i>	<i>23</i>	<i>11</i>

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en el cuadro 1, se realizaron 23 entrevistas distribuidas entre Flor y 10 personas con las que la joven más interactúa, quienes contribuyeron a la comprensión de

las situaciones que vive Flor durante su formación. Es importante mencionar que las entrevistas se llevaron a cabo en diferentes modalidades como son entrevistas a profundidad, entrevistas semi-estructuradas y entrevistas grupales.

Adicionalmente, la observación fue la técnica básica a lo largo del proyecto, permitiendo profundizar en el análisis de las cuestiones críticas, ya que de acuerdo con Guba y Lincoln (1981), en situaciones donde los valores, creencias, actitudes y experiencias tienen una elevada presencia en el fenómeno estudiado, la observación es el instrumento más sofisticado de investigación, permitiendo al investigador mirar, ver, escuchar, preguntar, sondear, analizar y organizar su experiencia.

Triangulación del estudio

En esta investigación el proceso de triangulación se realizó a través de fuentes de información, pues en consistencia con Campbell y Fiske (1959 en Stake 1998) “para conseguir constructos útiles e hipotéticamente realistas en una ciencia se requieren métodos múltiples que se centren en el diagnóstico del mismo constructo desde puntos de observación independientes, mediante una especie de triangulación” (p. 99).

Triangulamos nuestros datos para aumentar la confianza de que hemos interpretado correctamente cómo funcionan las cosas. A veces nuestros puntos de vista son defectuosos porque son demasiado simplistas. La triangulación nos ayuda a reconocer que las cosas necesitan más explicación de lo que pensamos al principio (Stake, 2010)

3. Resultados

El estudio de caso de Flor es valioso pues presenta los retos y las experiencias que vive una joven proveniente de una comunidad rural durante su formación académica y en investigación, cuestiones que no pretendemos sean generalizables pero sí pueden servir como base para entender de manera exploratoria cómo viven las jóvenes de comunidades rurales de Yucatán su formación académica en el ámbito de la ciencia y tecnología.

Toda la información recaba a través de las entrevistas fue grabada con el consentimiento de los participantes, de igual forma el registro que se llevó a través del diario de campo permitió establecer constructos claves con base en las observaciones realizadas.

Para el análisis de los datos se recurrió a la técnica de diagramas de afinidad, que permite agrupar y categorizar de forma natural los datos, emergiendo temas generales y categorías que se relacionan entre sí (Kawakita, 1977). Como se ilustra en la Figura 4, en el estudio emergieron seis categorías, las cuales son: 1) Pobreza, 2) Presión académica y expectativas familiares, 3) Migración y acceso a la educación, 4) Género en la familia e ingenierías “para mujeres”, 5) Calidad de la educación rural y 6) Modelos para la formación académica y en investigación.

A continuación se describen las categorías que emergieron en el estudio, presentando situaciones y fragmentos del discurso de los participantes, lo cual permite ilustrar las cuestiones críticas más significativas en la trayectoria académica y la vida de Flor.

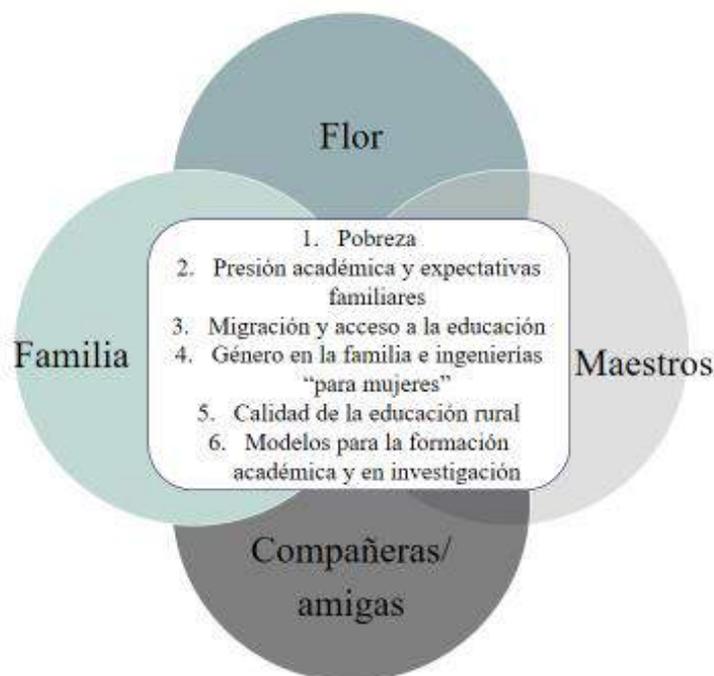


Figura 4. Categorías que emergen del estudio de caso de Flor

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Pobreza

A través de las observaciones, la interacción con Flor, su familia, amigos y miembros de su comunidad, emergió la categoría *Pobreza*, tema enraizado en la vida diaria de los participantes, su discurso e incluso en su interacción con otras personas de la comunidad. Con relación a este fenómeno que afecta de manera significativa a las familias mayas de Yucatán, el padre de Flor relata:

...soy empleado en una escuela en la cual pues la verdad no ganamos lo suficiente que se diga...

...yo no me dedico solamente a lo que es aquí en la escuela, yo tengo mi moto taxi, me pongo a hacer otros trabajitos para poder subsistir y ayudar mucho a Flor...

A pesar de la situación económica en la que se encuentra la familia, con la finalidad de que Flor cursara la educación superior, la madre de la joven comenta que en su momento le propuso migrar al centro del país para poder estudiar una licenciatura:

...le comenté a mi hija hace como dos años, tres años, le digo cuando terminó la COBAT, le digo ¿hija por qué no presentas examen para Chapingo y te vas?, porque papá a veces no tiene, le digo, mejor ahí te vas becada, te vas...

Este tipo de acontecimientos son complejos para la familia pues son muy unidos, sin embargo la pobreza en la que viven los ha hecho considerar opciones como la migración de los hijos, así como las consecuencias que esto conlleva para poder continuar con sus estudios por medio de becas y apoyos.

Vale la pena señalar que la situación económica en la que vive la familia de Flor, según comentan y se observa, es una constante en la comunidad, fenómeno que influye de manera significativa en la vida de los habitantes de San Isidro y la percepción que tienen de sí

mismos con relación la gente que vive en la capital del estado. Al respecto Don Santiago, de 52 años y quien toda su vida ha habitado en San Isidro comenta:

...la gente humilde que ha salido adelante lo valora más, no la gente de dinero de Mérida que van...en la escuela.

La incursión de Flor en la educación superior, la ciencia y la tecnología han representado un gran esfuerzo para la familia, sin embargo son conscientes de la importancia que tiene apoyar a la joven en estos ámbitos. El padre ilustra el impacto en la economía familiar y el apoyo como familia a la formación de Flor:

...ella estuvo viajando diario, sabes qué yo le decía, pues sabes una cosa yo ahí veía, el último camión que llegaba, alcanzaba para que yo en Umàn (comunidad por la que el transporte transita de la ciudad de Mérida a la comunidad de San Isidro) la iba a buscar en mi cochecito, diarios por un mes.

Le digo si multiplicas \$150 por un mes, saca tu cuenta cuánto es, ya con todo, haciendo esfuerzo diario la iba yo a buscar, y a veces son 10:30 de la noche porque ya pasó el último (camión), 10:30, 11:00 de la noche, a veces estoy viniendo a las 12:00 de la noche con ella, durmiendo estoy viniendo.

En este breve fragmento se encuentran algunos de los principales retos que envuelven el caso de Flor, y que dan origen a las cuestiones críticas que enfrenta la joven.

3.2. Consecuencias de Flor en la ciencia: Presión académica y expectativas familiares

A través del acompañamiento de Flor, las observaciones y la interacción con su familia, se pudo encontrar que muchas de las decisiones, actividades y circunstancias que vive, tanto en el ámbito personal como académico han estado determinadas por la presión familiar y las expectativas que tienen acerca del futuro de la joven. Con relación al apoyo que la familia le ha dado a Flor durante su formación académica, y en consecuencia las expectativas y la presión que se han generado, el padre precisa:

...Se le ha apoyado desde, pues desde, hasta donde está ahorita porque es como yo le digo a ella, también ella tiene que dar de su parte para que se pueda aprovechar lo poco o mucho que le damos, igual con mi esposa.

...Es lo que le digo a ella, estás estudiando en Mérida, quédate, porque pues es un sacrificio grandísimo.

Por otro lado, se considera que parte de la presión ejercida por los padres hacia la joven se debe a las oportunidades y al éxito, que según comentan, ellos no tuvieron en su momento. A continuación se presentan fragmentos del discurso de la madre de la joven, que permite ejemplificar el tema de la Presión académica y expectativas familiares:

...por eso a veces yo le digo a mi hija, hija estudia y es lógico que vas a tener novio, pero... ¿quieres quedarte como yo?

...Por eso le digo a Flor, estudia. Sé que le habla el muchacho y todo, pero primero está la escuela...Ella sabe cómo quiere terminar, la verdad, le digo...

La presión familiar y las expectativas académicas de los padres con relación al futuro de Flor han influido en aspectos básicos como su elección vocacional. Flor comenta que originalmente ella tenía la intención de cursar la Licenciatura en Químico Farmacéutico Biólogo que oferta la Universidad Autónoma de Yucatán, sin embargo relata que la principal razón por la que decidió estudiar Ingeniería Bioquímica fue por su padre, al respecto comenta:

...Mi papá me decía, no estudies una licenciatura, estudia una ingeniería y siempre tuve lo de mi papá, de no estudies eso, no estudies eso...y ya no presenté para QFB [Químico Farmacéutico Biólogo].

Es evidente la influencia del padre en la elección vocacional de Flor, no solo por los comentarios de la joven sino que, a través de la interacción con él, en las pláticas y entrevistas se pudo notar su preferencia por el ámbito de las ingenierías y su desagrado por las carreras que se ofertan en la modalidad de licenciatura. En una plática con el padre, comentó:

...me da gusto que estudies para ingeniera, porque aquí como trabajo con otros chamacos que pues están empezando, ¡se sienten pesadotes!, por eso le digo, a veces vulgarmente como le digo, licenciado cualquier perro es, ingeniero no, le digo [risas del padre].

En otra ocasión, el padre realizó otro comentario acerca del tema:

...Es que hay chamacos nuevos de acá, licenciados que me molestan, se sienten muy altos los pobrecitos, pena me dan le digo.

Es necesario mencionar que parte del rechazo del padre de Flor por las licenciaturas y su influencia en la elección profesional de la joven se debe a los antecedentes académicos del padre, quien siempre ha tenido interés por las ingenierías, por lo cual comenta que durante su juventud tuvo intenciones de cursar una ingeniería en la Universidad Tecnológica de Mérida. Al respecto precisa:

Mis compañeros me decían, oye por qué no estudias una licenciatura... no porque yo no quiero, a mí más me llaman las ingenierías, cualquiera les digo. Licenciado no, porque las licenciaturas hay que se estudian en línea verdad, una ingeniería no.

...Yo no me consideré buen estudiante como ella, yo presenté examen en la Tecnológica en su tiempo verdad, no pude entrar.

Parte de esta postura, así como la presión académica y expectativas familiares se vinculan a temas de género, lo cual se explica más adelante en un apartado en el que se explora el tema de género durante la educación superior de Flor.

3.3. Migración y acceso a la educación

Como se ha encontrado en otros estudios realizados en la zona maya de México (González González y Cisneros-Cohernour, 2020), la falta de acceso a la educación conlleva a la migración de los jóvenes de comunidades rurales de Yucatán. La migración por acceso a la educación representa uno de los principales retos que Flor ha enfrentado, como relata el padre:

...ella viaja mucho, está estudiando y pues, le tengo hecho una pequeña casita en Mérida, le digo aunque te quedes porque es peligroso viajar diario, por eso hago mis esfuerzos para hacer las cosas.

Por otro lado la madre de Flor comenta que además de que la joven tuvo que migrar a la ciudad de Mérida para cursar la educación superior, parte de la vida de Flor se ha caracterizado por los constantes viajes a la ciudad de Mérida y a una comunidad vecina en la que cursó el bachillerato. Al respecto la madre relata:

...como estudiaba en San Sebastián [Como ya se ha comentado, Flor es originaria de San Isidro], tenía que levantarse a las 5:00 a.m. para viajar a San Sebastián; después regresaba, a la 1:10 p.m. salía y a la 1:40 p.m. ya estaba regresando aquí. Solo se cambiaba y se iba al sitio de taxis porque a las tres estaba saliendo el camión para irse, y cuando estuvo en el Hideyo [Centro público de investigación ubicado en la ciudad de Mérida] no fue tanto problema porque estaba cerca, pero en el CICY

[Otro centro de investigación de la ciudad] fue horrible, porque llegaba ahí a las 4:30 o 5:00 p.m. y la Doctora (con la que trabajaba) ya se iba.

Los constantes viajes, distancias y dificultades en el acceso a la educación han influido incluso en la carrera profesional que Flor eligió, pues al respecto la joven comenta:

...me pasó presentar para ingeniería en biotecnología en la UADY, pero debido a la distancia, cuánto tiempo tengo que tardar para llegar a la escuela, pues decidí que no...

El hecho de que la carrera de Ingeniería en Biotecnología, ofertada por la Universidad Autónoma de Yucatán, se impartiera en una escuela más lejana para Flor, influyó en su decisión de estudiar Ingeniería Bioquímica en la Universidad Tecnológica de Mérida.

Flor comenta que el no vivir en Mérida influye significativamente en su ritmo de vida y el hecho de tener que migrar a la capital del estado para cursar la educación superior, pues comenta:

...ya no tengo tiempo de hacer nada...con eso de la escuela, sí influye mucho que yo no viva en Mérida porque son dos horas de viaje...entonces llego, como y tengo que hacer mi tarea y ya no tengo tiempo de hacer otras cosas...

Finalmente, se considera que este fenómeno ha generado una perspectiva negativa por parte de Flor hacia las personas, y particularmente los jóvenes que viven en la ciudad de Mérida, pues comenta que para ellos participar en actividades de fomento a la investigación como el programa Jóvenes Talentos es más fácil. Con relación a este tema la joven comentó:

...los que viven en Mérida no lo sufren, o sea son cosas que si yo viviera en Mérida, pues fácilmente iba a Jóvenes Talentos todo el día, entonces todas esas cosas que tú como pueblo no puedes hacer, que los de Mérida sí pueden...tenía compañeros [De la ciudad de Mérida] que iban saliendo de la escuela, 1:30 de la tardes ya están en el laboratorio y 7:00 de la noche se están quitando, y yo no, llego a las 3:00 y a las 5:00 me tengo que quitar porque a las 7:00 tengo que llegar aquí [a San Isidro], entonces son tiempos muy limitados...

El discurso de Flor denota las diferencias que percibe entre los jóvenes de comunidades rurales y los de la ciudad de Mérida para ingresar a la educación superior y participar en actividades de fomento a la investigación científica y tecnológica, pues según la participante, para estos últimos es más fácil involucrarse en las actividades que se desarrollan en los núcleos urbanos de la región.

3.4. Género en la familia e ingenierías “para mujeres”

En el estudio de caso de Flor emergió el tema de la desigualdad de género en ámbitos como la educación superior, la ciencia y la tecnología. A continuación se presentan fragmentos de entrevistas, pláticas y observaciones a través de las que se pudo identificar que Flor ha vivido episodios de desigualdad de género por parte de su familia y maestros.

Parte de las desigualdades de género a las que Flor se ha enfrentado tienen origen en su propia familia, pues la madre asume la responsabilidad de educar y los procesos de formación académica de los hijos como un deber de ella, en el que su esposo la apoya. Se ilustra esta cuestión a través de la siguiente viñeta:

...él me dice [el padre de Flor], no ha te ayudo con su pasaje...bueno pues el pasaje, es mucho diario...

Al ser la madre la responsable de la educación de los hijos, en ocasiones tiene que viajar todos los días a la ciudad de Mérida y de regreso a su comunidad para cumplir con este

deber. Llega a Mérida por las tardes para acompañar a Flor y dormir con ella y al día siguiente por la mañana, regresa lo más temprano posible a San Isidro. La madre narra parte de esta situación y el hecho de hacerse cargo de la educación de los hijos, como se presenta a continuación:

...tampoco puedo dejar todo aquí [se refiere a San Isidro] y me voy, me voy en la tarde, regreso temprano porque el niño también va a la escuela temprano...

Se observó que existen desigualdades en cuanto al apoyo, expectativas y presión por parte de los padres con relación a Flor y su hermano menor, quien actualmente estudia el bachillerato en la comunidad. El padre comenta que en ocasiones Flor le reclama por las malas calificaciones del hermano menor, a lo que el padre asegura que no puede presionarlo, que se conforma con el desempeño académico que el joven actualmente tiene, pues el padre teme que de reclamar al joven, este pueda dejar el bachillerato:

...pero a veces ve las calificaciones de su hermanito [refiriéndose a Flor]...mira esto por qué lo dejas, no estudió [Flor le reclama al padre haciendo referencia a las malas notas de su hermano menor].

Yo no puedo presionarlo le digo, con que lo vaya pasando es con lo que me conformo.

...¿Por qué?, porque si lo presionas tanto va a llegar el momento que sabes qué, ya no quiero seguir estudiando y sé que no todos tenemos la misma [capacidad]...

Como se aprecia, en la familia existe un elevado nivel de exigencia hacia Flor y su desempeño académico, mientras que con el hermano menor, los padres son más permisivos y tolerantes.

En cuanto a la educación superior, los participantes en el caso y en especial Flor abordan el tema de la desigualdad de género en el ámbito de las ingenierías. Esta desigualdad muchas veces se traduce en una clasificación de ingenierías por género, para hombres y para mujeres, y en el discurso despectivo de algunos profesores en el entorno de Flor. Respecto al tema de los profesores y la violencia de género que viven las estudiantes de ingeniería, Flor comenta:

...De hecho actualmente tengo maestros que dicen, se han acostumbrado tanto a tratar con hombres, que hacen ese tipo de chistes en el salón y no nos parece...tengo un maestro que es horrible, que platicando con otros grupos nos dicen, nunca lo vayan a reportar, si se entera que su grupo...se la agarra con nosotros...

Una compañera de Flor, quien al igual que ella cursa la Ingeniería en Bioquímica en la Universidad Tecnológica de Mérida, comenta que incluso en ocasiones los académicos emiten frases ofensivas y machistas. Al respecto comenta:

...el ambiente de la Tecnológica es pesado, porque los maestros están acostumbrados a tratar con hombres y cuando entran a un salón de clases y hay más mujeres, y hacen ese tipo de chistes: que las mujeres solo sirven para estar en su casa y cosas así, es horrible...

Por otro lado, se observó que internamente existe una clasificación en cuanto a las ingenierías que se imparten en la institución, fenómeno del cual se han percatado los estudiantes, abordando el tema de las ingenierías clasificadas como “para mujeres”, incluso algunos profesores tienen percepciones similares. Al respecto María, quien comparte algunas asignaturas con Flor y de igual forma cursa la carrera de Ingeniería Bioquímica en la Universidad Tecnológica de Mérida, relata:

...ven que es raro que una mujer estudie algo de química o de ciencias o una ingeniería, porque las personas relacionan ingeniería con hombres, por ejemplo en la Tecnológica no hay muchas mujeres, pero la carrera en la que estoy yo sí, osea la

mayoría de las personas que estudian ingeniería bioquímica o ambiental o química, son mujeres...

Esta es una cuestión crítica que emerge de la observación y de la interacción con Flor, sus amigas y compañeras, siendo una situación que hoy en día viven las estudiantes de la institución e incluso puede estar presente en otras universidades de Yucatán. Con relación a ello, un profesor de la Universidad Tecnológica de Mérida comenta que efectivamente, las mujeres que ingresan a la institución tienen mayor inclinación por ciertas ingenierías, mientras que los hombres por otras muy específicas:

...Eso es una realidad, hoy en día hay mayor participación de mujeres que de hombres en carreras como Ingeniería Ambiental, Bioquímica, Química, Gestión Empresarial y Administración...sin embargo los hombres siguen arrasando en carreras como Ingeniería Civil, Eléctrica, Electrónica, Mecánica y otras por el estilo...

Esta información contribuye a afirmar que existen ciertas ingenierías, que por su matrícula y la percepción de los participantes son consideradas para mujeres, y otras para hombres, a pesar de que todas se imparten en una institución pública de educación tecnológica.

Estos hallazgos se pueden constatar con los indicadores reportados por la Universidad Tecnológica de Mérida (2017), que en su último informe de rendición de cuentas reporta que existe una mayor participación de mujeres en programas como Ingeniería Ambiental, Ingeniería Bioquímica, Ingeniería Química y la Licenciatura en Administración que se imparten en la institución. Mientras que la participación de hombres es significativamente superior en carreras como Ingeniería Civil, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Mecánica e Ingeniería en Sistemas.

3.5. Calidad de la educación rural

Un tema que los participantes vincularon de manera automática a la formación académica de Flor fue la calidad de la educación en la comunidad, abordando incluso el tema de la educación científica que se imparte en el municipio, y el paso de Flor por el programa Jóvenes Talentos. Con relación a esta categoría, el hermano menor de Flor comenta:

...la educación aquí es un poquito mala, porque los maestros no son tan buenos que digamos...

Adicionalmente, una amiga de Flor que ha cursado toda la educación básica y media superior en la comunidad afirma que estas carencias se vinculan al hecho de que son de una comunidad rural y la falta de interés de los docentes, quienes muchas veces no se esfuerzan por mejorar su práctica pedagógica al ya haber cumplido con sus objetivos profesionales. Al respecto la joven relata:

Es que como somos de un pueblo y aquí viven todos los maestros que nos dan en la secundaria...son viejitos, ellos ya no salen...que los maestros tienen base y no se pueden ir y hay maestros que ya no dan para más y siguen ahí dando clases, muchos maestros viven a la vuelta de la escuela...Ya tengo mi base, estoy en mi comunidad, gano tanto y ya...

Otra amiga de Flor, complementa la afirmación de la anterior durante una entrevista en San Isidro:

...la educación de aquí es regular, yo siempre he dicho, la educación de Mérida es muy diferente a la de acá...

Los habitantes de la comunidad vinculan la baja calidad de la educación al hecho de vivir en una comunidad rural, lo cual se confirma a través de las afirmaciones del padre de Flor,

quien como se observa en la siguiente viñeta, comenta que en la comunidad viven personas con mucha capacidad, pero al ser de una comunidad rural tienen mayores retos y dificultades para salir adelante, haciendo énfasis en el “sufrimiento” por el que tienen que pasar para poder sobresalir:

...[Aquí en la comunidad] Hay gente muy inteligente que puede sobresalir en otro lado y es un reto para ellos...

...los muchachos de municipios... yo siempre he dicho que no tienen la misma posibilidad que los de la ciudad, una persona que es de pueblo sufre, sufres hambre, sufres muchas cosas...

Los participantes hacen énfasis en el hecho de que para las personas que residen en Mérida es más sencillo acceder a una educación de calidad, y otro tipo de actividades que promuevan y fortalezcan la preparación académica de los niños y jóvenes, en comparación con las personas de comunidades rurales.

Con relación a su formación académica inicial, su preparación en ciencia en la comunidad y su paso por Jóvenes Talentos, Flor relata que a través del programa pudo conocer un mundo nuevo respecto al conocimiento científico y tecnológico, pues su comunidad se encuentra rezaga en prácticas, experimentos y actividades de tipo científico en las escuelas. Al respecto comenta:

...en química casi nunca vamos al laboratorio porque no sirve, solo nos vamos a sentar allá, las... cómo se llama... los vasos precipitados, están rotos o solo hay uno...

...bueno me acuerdo que cuando en tercer año de secundaria, yo ya había ido al CICY [Centro de Investigación ubicado en la ciudad de Mérida] y a esos lugares. Al CINVESTAV [Centro de Investigación ubicado en la ciudad de Mérida], en el CINVESTAV nos mostraban muchos experimentos, simples, muy bonitos y en la secundaria no lo hacíamos.

Entonces cuando llegaba al laboratorio les decía, sabes qué, con jab [detergente] y los colores hacen esto y esto y esto, y sale bonito, y de verdad no hacíamos nada de eso. Entonces a nadie le interesa, a nadie le importas... como no hay experimentos, ellos tampoco se interesan en la química, piensan que es pura teoría, no les muestran nada...

Además de despertar su interés por la ciencia y la tecnología, Flor comenta que el programa Jóvenes Talentos influyó de manera significativa en su ingreso a la educación superior, pues afirma:

...De mi generación de la secundaria, que éramos treinta y algo, solo estudiamos la universidad, ahora, como tres personas...definitivamente Jóvenes Talentos tuvo mucho que ver en que estudie...

3.6. Modelos para la formación académica y en investigación

Se encontró que Flor tuvo modelos a seguir en su familia y en el ámbito de la investigación, los cuales influyeron de manera significativa en su ingreso a la educación superior y específicamente, a una carrera en ciencia y tecnología.

La joven comenta que el primer modelo que tuvo fue el de su tío, una persona con quien se ha identificado desde pequeña y que tuvo que superar ciertas adversidades para poder estudiar una carrera profesional. Vale la pena señalar que dicho esfuerzo y estudios influyeron en que actualmente el tío sea una persona estable económicamente, lo que ha influido en el interés de Flor por estudiar la educación superior, pues comenta:

...yo cuando era pequeña, yo sí quería ser como él [como su tío] porque él con mucho sacrificio estudió la universidad, tuvo muchos problemas...para mí, así como yo

pensaba él era mi tío el rico, porque mi tío era el que tenía carro, el que tenía casa propia, trabajo y todo eso...si estudias una carrera, vas a tener una mejor calidad de vida...

Finalmente, se encontró que uno de los modelos más fuertes de Flor fue un investigador del Centro de Investigaciones Regionales de la Universidad Autónoma de Yucatán, quien la motivó a continuar con una carrera en ciencia y tecnología, esto durante su estancia en Jóvenes Talentos. La joven comenta que la motivación fue aún más fuerte porque el investigador, al igual que ella, provenía de una comunidad rural y logró estudiar una carrera profesional, para posteriormente trabajar en el Centro de Investigaciones. Flor comentó al respecto:

...para cuando yo estaba en Jóvenes Talentos... el investigador fue una persona muy importante y fue la persona que más se interesó en mí, cuando me preguntó qué quieres estudiar. Osea fue una persona que se acercó a mí, que me apoyó, que me decía, tú puedes Flor...porque para mí fue muy difícil estudiar allá, viajar hasta allá, es mucho tiempo, es mucho dinero y a veces mis papás me decían no tengo y él siempre me decía, tú puedes...

...en un futuro, sí me veo, no como él, pero, no mejor, bueno sí mejor [ríe]...

... Me gustó su historia de cómo estudió su universidad y que con sus prácticas o residencia, fue que consiguió trabajo en el Centro de Investigaciones...

...Por una parte me impulsó porque digo, si él pudo siendo igual de otra comunidad, yo también puedo...

Estos hallazgos contrastan con resultados de estudios realizados en Asia y Europa (Badri, et al., 2016; Osborne, Simon y Collins, 2003), en los que se ha encontrado que hoy en día existe una falta total de modelos contemporáneos en ciencias. De igual manera, el tema de los modelos en el caso de Flor responde a las necesidades planteadas en los trabajos citados acerca de la urgencia que hoy en día existe por hablar menos del método científico, los grandes hombres de ciencia y hablar más a los jóvenes acerca de lo que hace un biólogo o un físico de manera cotidiana.

Por otro lado, el tema de los modelos en ciencias que emerge del caso de Flor es consistente con el estudio de Estrada-Hollenbeck, et al. (2011, p. 2), quienes afirman que “en el ambiente académico, los agentes influyentes son representantes o miembros de la comunidad científica académica. Los objetivos de influencia son potenciales y actuales estudiantes de ciencias” y adicionalmente, afirman que dichos agentes tienen influencia directa en que los estudiantes permanezcan en las ciencias, convirtiéndose en un futuro en científicos profesionales.

4. Conclusiones

Esta investigación tuvo como propósito comprender los retos, las experiencias y las cuestiones críticas de una joven maya durante su incursión en la educación superior tecnológica, la ciencia y la tecnología. Para ello se llevó a cabo un estudio de caso cualitativo, diseño que permitió comprender a profundidad las cuestiones críticas que ha experimentado el caso durante la educación superior, así como en su incursión en el ámbito científico y tecnológico. Si bien los resultados no son generalizables, sirven como base para explorar las cuestiones críticas que viven otras jóvenes de la región maya de México que estudian la educación superior, ciencia y tecnología.

En el estudio se encontró que si bien se ha incrementado la participación de las mujeres en el ámbito de la ciencia y la tecnología, particularmente en el área de las ciencias naturales (Poczatková y Křibíková, 2017), se considera que debido a la modernidad y factores de segregación interna en la ciencia, las jóvenes no consideran disciplinas vinculadas a las ingenierías y las tecnologías como opciones de carreras profesionales, pues son clasificadas como carreras para varones.

A nivel de caso se puede afirmar que las jóvenes de comunidades rurales que se involucran en el ámbito de la ciencia y tecnología, desarrollan un fuerte sentido de resiliencia ante las situaciones que afrontan durante su formación, lo cual es consistente con el estudio de Aguiar y Acle (2012). Esta resiliencia se configura a través de múltiples factores que afrontan como la migración, desconocimiento del contexto urbano, requerimiento de conocimientos especializados en ciencia y tecnología, segregación del sistema educativo formal, pobreza, entre otros.

De igual forma se observó que los modelos académicos, como pueden ser amigos y familiares, así como el apoyo familiar y comunitario representan la base sobre la que se construye esta resiliencia. Se recomienda establecer estrategias que promuevan una mayor participación de niñas, jóvenes y mujeres en el ámbito científico, con énfasis en la población maya de zonas rurales, así como actividades que propicien la concientización en temas de equidad de género en los sectores mencionados.

Desde el estudio de caso se puede concluir que en la comunidad académica de Yucatán, particularmente en la educación superior y tecnológica, existe una clasificación de carreras profesionales para hombres y mujeres, que van más allá de los estereotipos ya estudiados como la idea de que las ingenierías son para hombres y las humanidades y ciencias social son para mujeres. Al respecto se encontró que dentro del ámbito de las ingenierías se construye una clasificación, no escrita o visibilizada, en cuanto a que existen ingenierías “duras” como mecánica, eléctrica o sistemas computacionales que son para hombres; e ingenierías “blandas” como energías renovables, administración o química para mujeres. Por lo anterior, se recomienda el desarrollo de estudios posteriores que exploren las desigualdades y estereotipos de género que existen en el ámbito de las ingenierías en Yucatán.

Finalmente, se recomienda a las autoridades en general establecer esquemas de apoyos económicos, de vivienda y de alimentos para los jóvenes de comunidades rurales que migran a los sectores urbanos con el fin de estudiar la educación superior, pues además de los retos académicos y sociales que los jóvenes enfrentan, muchos afrontan fuertes necesidades económicas para continuar con su preparación académica en sectores alejados de sus comunidades de origen.

Referencias

- Aguiar, E. y Acle, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: Elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 53-64.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019). *Anuario estadístico de educación superior 2018-2019*. ANUIES.
- Badri, M., Alnuaimi, A., Mohaidat, J., Al Rashedi, A., Yang, G. y Al Mazroui, K. (2016). My science class and expected career choices, a structural equation model of determinants

- involving Abu Dhabi high school students. *International Journal of STEM Education*, 12(3), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0045-0>
- Cárdenas, M. (2015). La participación de las mujeres investigadoras en México. *Revista Investigación Administrativa*, 64, 116-135.
- CONACYT. (2017). *Reglamento del sistema nacional de investigadores*. CONACYT
- CONACYT. (2018). *Archivo del sistema nacional de investigadores. Investigadores vigentes 2018*. CONACYT
- Consejo Estatal de Población. (2020). *Indicadores sobre nacimientos y tasas de fecundidad*. Gobierno del Estado de Yucatán.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Di Cesare, M. (2014). Women, marginalization, and vulnerability: Introduction. *Genius*, 70(2), 1-6.
- Estrada-Hollenbeck, M., Woodcock, A., Hernandez, P. y Schultz, P. W. (2011). Toward a model of social influence that explains minority student integration into the scientific community. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 206-222. <https://doi.org/10.1037/a0020743>
- Gobierno del Estado de Yucatán. (2019). *Plan estatal de desarrollo de Yucatán 2018-2024*. Gobierno del Estado de Yucatán.
- González González, R. J. y Cisneros-Cohernour, E. J. (2020). Justicia social e inequidad en la formación científica y tecnológica de jóvenes rurales en la región maya de México: El caso de Mex. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 19-39. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.001>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta intercensal 2015. Principales resultados*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Instituto Tecnológico de Mérida. (2017). *Informe de rendición de cuentas 2017*. Instituto Tecnológico de Mérida.
- Izquierdo, I. y Atristan, M. (2019). Experiencias de investigadoras en su ingreso, promoción y permanencia en el sistema nacional de investigadores: Tensiones y estrategias identitarias. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 127-142. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.466
- Jiménez Izquierdo, Y., Magaña Medina, D. E. y Valdés Cuervo, A. A. (2019). Interés de estudiantes hacia carreras universitarias en ingeniería. *Educación y Ciencia*, 8(51), 83-88.
- Kawakita, J. (1977). Ido daigaku or free campus university. *Research in Higher Education-Daigaku Ronshu*, 5, 91-102.
- Kumar, T. y Yadav, K. (2018). Women's education and political participation. *International Journal of Advanced Education and Research*, 3(6), 65-71. <https://doi.org/10.22271/educatin.2018.v3.i6.15>
- Mijangos, J. C., Canto, P. J. y Cisneros, E. J. (2009). Introducción. En J. C. Mijangos (Ed.), *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas en Yucatán* (pp. 9-44). Unas Letras Industria Editorial.
- ONU Mujeres. (2017). *El progreso de las mujeres en América Latina y el Caribe 2017*. AECID.
- Osborne, J., Simon, S. y Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications, *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079. <https://doi.org/10.1080/0950069032000032199>

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research y evaluation methods: integrating theory and practice*. Sage.
- Pocztaková, B. y Křibíková, P. (2017). Gender inequality in the field of science and research. *Journal of International Studies*, 10(1), 267-276. <https://doi.org/10.14254/2071-8330.2017/10-1/19>
- Remes, M. J. y Cervera, C. (2016). El techo de cristal en las universidades. *Jóvenes en la ciencia, Revista de divulgación de la ciencia*, 2(1), 1767-1771.
- Rodríguez, A.C. (2008). Las mujeres en la academia nacional de medicina de México: Análisis de su inserción y ubicación en la élite médica. *Gaceta Médica Mexicana*, 144(3), 265-270.
- Rodríguez, C. (2016). *El sistema nacional de investigadores en números*. Foro Consultivo, Científico y Tecnológico.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research, Studying How Things Work*. Guilford Press.
- UNESCO. (2003). *Gender and education for all: The leap to equality*. UNESCO.

Breve CV de los/as autores/as

Roger J. González González

Licenciado en Educación, Maestro en Investigación Educativa y candidato a Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Yucatán. Es coautor de dos libros enfocados en el desarrollo de competencias digitales de la editorial Pearson, así como de diversos capítulos de libro y ponencias en congresos nacionales y en el extranjero. Tiene experiencia docente a nivel licenciatura y posgrado, sus áreas de investigación se centran en la justicia social y educativa, la formación de investigadores, la evaluación de programas y la tecnología educativa. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2876-3539>. Email: rogr.gonzalez@gmail.com

Edith J. Cisneros-Cohernour

Doctora en Evaluación, Administración y Educación Superior por la Universidad de Illinois at Urbana-Champaign. Su investigación se centra en el mejoramiento de la calidad de la educación en las organizaciones educativas, especialmente en las áreas de evaluación, desarrollo profesional y organizacional y los aspectos éticos en evaluación e investigación. Actualmente es Jefa de la Unidad de Posgrado e Investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán y pertenece al nivel dos del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2319-1519>. Email: ecohernour@gmail.com

Galo E. López Gamboa

Doctor en Investigación en Humanidades y Educación por la Universidad de Castilla-La Mancha, España. Licenciado en Educación y Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Es profesor en la Facultad de Educación de la UADY y Coordinador de la Licenciatura en Educación en la misma. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Ha sido asesor y evaluador de proyectos de formación para la Secretaría de Innovación, Investigación y Educación Superior del Estado de Yucatán. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5581-7489>. Email: lopegam@gmail.com

De los “Problemas de Género” al Género como Problema. Investigar e Intervenir el Espacio Escolar desde Nuevos Desplazamientos Críticos

From "Gender Issues" to Gender as a Problem. To Investigate and Intervene the School from New Critical Displacements

M^a Florencia Actis *
Rocío Gariglio

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

En los últimos quince años los avances normativos en materia de género han reconfigurado las instituciones argentinas. En la escuela, particularmente, estas transformaciones se han expresado en la dimensión curricular, pero sobre todo en el universo de relaciones sociales y educativas. El artículo recoge los resultados de un proyecto de investigación cuyo objetivo fue relevar los discursos de género presentes en tres escuelas públicas secundarias del centro y la periferia de la ciudad de La Plata (Argentina). De qué hablan los/as estudiantes, docentes y directivos/as cuando hablan de género; qué sentidos en-trama este concepto y qué tensiones introduce -o rubrica- en la cultura escolar, fueron algunas de las preguntas que orientaron el proceso de campo. Se trabajó desde un enfoque teórico-político de comunicación/educación/género, y una metodología cualitativa que combinó entrevistas semiestructuradas y técnicas de investigación-acción en el aula, no sólo para re-conocer estos discursos, sino para analizarlos críticamente junto a los/as estudiantes. El género como tema educativo fue asociado directamente con la Ley de Educación Sexual Integral. Se vislumbró una dificultad (/resistencia) en los/as adultos/as para pensar y desarticular las desigualdades que anida la propia institución; en contraposición al estudiantado que funciona como catalizador de micro- transformaciones, culturales y cognitivas.

Descriptor: Comunicación; Escuela; Género; Sexualidad; Discurso.

In the last fifteen years, normative advances in gender matters have reconfigured Argentine institutions. In school, particularly, these transformations are expressed in the curricular dimension, but above all in the universe of social and educational relationships. The article presents the results of a research project whose objective was to survey the gender discourses that take place in three public schools in the center and periphery of the city of La Plata (Argentina). What do students, teachers and head teachers talk about when they talk about gender; what meanings this concept embodies, and what tensions it introduces -or rubric- in the school culture, were some of the questions that guided the field process. We worked from a theoretical-political approach to communication/education/gender, and a qualitative methodology that combined semi-structured interviews and action-research techniques in the classroom, not only to identify these discourses, but to critically analyze them together with the students. Gender as an educational issue was directly associated with the Integral Sexual Education Law. It was glimpsed a difficulty (resistance) in adults to think and disarticulate the inequalities that the institution nests; in contrast to the student body that functions as a catalyst for micro-transformations, cultural and cognitive.

Keywords: Communication; School; Gender; Sexuality; Discourse.

*Contacto: florenciactis@gmail.com

1. Introducción

El proyecto en cuestión surge en 2018, en un contexto nacional, y global, donde el género se presenta como un eje de transformación cultural de las sociedades y, por ende, un desafío estructural para las instituciones. En Argentina, la “institucionalización del género” lleva al menos quince años, con la conquista de derechos y solemnes avances normativos, entre los cuales es pertinente destacar la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral¹ (en adelante, ESI) en 2006, y la consecuente instrumentación del Programa de Educación Sexual Integral. Sin embargo, en el año 2015 se produce un punto de inflexión en el devenir histórico del activismo de género con su “masificación” a raíz de la convocatoria del “Ni Una Menos” en el mes de junio. Esta “marea feminista” fue corporizada centralmente por jóvenes y adolescentes, quienes re-configuraron “el sujeto político” del feminismo, favoreciendo no sólo la renovación de sus consignas, sentidos y prácticas; sino la propagación de la discusión de género en diversos espacios.

El vigor de este movimiento se hizo sentir durante el tratamiento parlamentario del Proyecto de Interrupción Voluntaria del Embarazo (en adelante, IVE) en 2018, cuando “la marea” inundó las calles y las plazas del país, logrando además de la media sanción en la Cámara de Diputados/as de la Nación, reabrir la pregunta por el alcance “real” de las normativas de género, y en particular de la ESI en las escuelas, a más de una década de su aprobación.

El artículo expone los resultados de un proyecto de investigación –e intervención– en escuelas públicas, desarrollado conjuntamente por el Laboratorio de Investigación en Comunicación y Género de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP) y la Cátedra II Comunicación y Educación de la misma institución sobre los modos en que la noción de “género” y estas formas emergentes de politicidad, han interpelado la cultura escolar. De qué hablan las y los sujetos de la institución –estudiantes, docentes y directivos/as– cuando hablan de género; qué sentidos en-trama este concepto; y qué prácticas, relaciones, posiciones desplaza/habilita en el ámbito educativo, fueron algunas de las inquietudes que derivaron en la reflexión actual sobre, y con, la escuela.

Por su parte, tanto el Laboratorio (2009) como la Cátedra (2013) fueron creados al calor de los mencionados procesos sociales, y del creciente compromiso universitario con las causas de género. La Cátedra articula el trabajo de campo de sus estudiantes, comunicadores/as que ejercen prácticas educativas, con la tarea investigativa y de producción de conocimiento del Laboratorio, buscando desentrañar prioritariamente el sesgo sexo-genérico de la disciplina escolar.

Para finalizar, vale mencionar que la Universidad Nacional de La Plata ha alentado orgánicamente los proyectos educativos, de investigación y extensión con perspectiva crítica de género; y también ha desempeñado un rol proactivo en los debates públicos y en lo que respecta a cambios de su política institucional. Puntualizamos al menos tres de estas decisiones-acciones: en 2010 su pronunciamiento a favor de la legalización de la IVE; en

¹ La Ley 26.150 establece contenidos curriculares de Educación Sexual Integral para todos los niveles educativos, en todos los establecimientos educativos: “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”.

2015 la implementación del Protocolo Interno de Actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia, y en 2018 la creación de una Dirección de Políticas Feministas que “responde a la necesidad de articular los cambios socioculturales que ponen en el centro de la discusión los debates sobre feminismos, género y desigualdades desde una perspectiva de derechos humanos” (web institucional).

2. La tríada comunicación/educación/género

En primer lugar, es inminente desnaturalizar nociones del sentido común que vinculan el concepto de género -reducida y esencialmente- a un atributo femenino, subjetivo o corpóreo; o bien a un tema de mujeres. Muy por el contrario, hablar de género es hablar de las formas en que se (re) produce y distribuye el poder no sólo a nivel macro-estructural sino fundamentalmente a través de los propios individuos, devenidos en sujetos sociales (y sexuales) en el marco de un sistema per-formativo. El género no es entonces exterior al sujeto (y las instituciones), sino un atravesamiento constitutivo, y a la vez constituyente. Como plantea María Florencia Cremona (2013),

(...) pensamos, somos, sentimos y proyectamos nuestra existencia desde un horizonte cultural que es nuestra percepción de género. Esta se construye en el inter-juego de interpelación y reconocimiento entre las propuestas de horizontes fijos de identificación según seamos varones, mujeres, gays, lesbianas. Cualquier modificación a la propuesta hegemónica es disruptiva, peligrosa y genera pánico moral. (p. 5)

El género es pues una clave de lectura transversal de las micro-políticas de vida, y no sólo de las prácticas de violencia y muerte. No es sólo un mecanismo vivido en forma de opresión, sino también de deseos, proyectos y decisiones relativas a la imagen e identidad propia (Actis y Gariglio, 2019). Por ello no debiera pensarse por fuera de la categoría de comunicación, ya que se despliega a través del espacio social, que por definición es un espacio discursivo (Di Paolo, 2016; Laclau y Mouffe, 1985) pero tampoco de la categoría de educación, en tanto las prácticas discursivas o significantes tienen una dimensión formativa del sujeto. Según Rosa Nidia Buenfil Burgos (1992), lo educativo en relación al discurso es un concepto amplio y posible de ser dislocado de las instituciones académicas formales, ya que tiene lugar “a partir de modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), en los que el sujeto se reconoce, se siente aludido o acepta la invitación a ser eso que se le propone” (p. 34), o lo rechaza.

Si bien nuestro proyecto de investigación se sitúa en la escuela “tradicional”, entendemos que su carácter educativo no reside necesaria y únicamente en las prácticas donde hay una voluntad de enseñanza curricular o institucional, sino en las tramas de sentidos que tejen la vida escolar y modelizan sujetos-saberes mediante lo que Silvia Elizalde y Guillermo Romero (2019) desglosan como,

un minucioso repertorio de prácticas ritualizadas que van marcando ritmos, jerarquías y disposiciones institucionales esperables por parte de sus sujetos (...) hábitos, estilos y formas de hacer que se espera sean incorporados poco a poco, a fin de que dicha regulación funcione menos por prescripción que por naturalización. (p. 138)

De esta manera, los dispositivos educativos devienen en tecnologías de género (De Lauretis, 1996) en tanto “los marcos normativos del saber escolar tienen efectos performativos sobre la producción corporal, en especial sobre los cuerpos de la infancia” (Flores, 2019, p. 5). Desde ya, enmarcamos esta forma/disposición que adquieren las relaciones intra-escolares en una organización social donde se afianzan a diario las

pedagogías de la crueldad de género (Segato, 2016) a través de dispersas mediaciones culturales, normalizando retóricas, roles y estereotipos basados en una prefiguración desigual del género.

Para indagar en concreto los sentidos que se anudan a las categorías de “género”, “sexualidades” y “educación” que circulan y se disputan en la escuela hoy, tenemos en cuenta aspectos coyunturales diversos que hacen a los procesos de interpelación de género y (eventual) reconocimiento por parte de los/as jóvenes escolarizados/as. Las gramáticas cruentas y residuales de los medios masivos de comunicación conviven con la emergencia de discursos, subjetividades y sensibilidades, empáticas de la cultura tecnológica (Dussel y Finocchio, 2003), que establecen nuevos modelos identificatorios de varón y mujer, o no binarios.

En términos generales, podemos definir el momento actual de la forma-escuela como

el resultado histórico de prácticas sociales de sujeción, sometimiento e interdicción, pero al mismo tiempo, de prácticas de resistencia social, autonomía y creatividad, que han dado como resultado un espeso plano de subjetivación social y de producción de subjetividades alternativas. (Escobar Hernández et al., 2015, p. 15)

Para finalizar, la escuela representa un espacio dinámico, polisémico y sobre-determinado, para cuyo análisis tenemos en cuenta al menos tres dimensiones nodales, interrelacionadas. En primer lugar, la dimensión instituida de ciertos sentidos que parecieran estar “sedimentados”, y que, sin embargo, necesitan re-actualizarse. En segundo lugar, y de la mano de esta función conservadora, su configuración a partir de horizontes/exclusiones múltiples (de género, nacionalidad, raza, etc), como plantea Flavia Terigi, “es suficientemente conocida la sospecha sobre la capacidad de la educación escolarizada para producir igualdad en quienes la sociedad discrimina y excluye” (2010, p. 15). Y, en tercer lugar, su irreductible dimensión significativa. La escuela es a fin de cuentas un territorio abierto a la re-significación, de hecho, agrietado ante las nuevas sociabilidades, en permanente disputa de sentidos, donde los sujetos que lo habitan también despliegan resistencias y agenciamientos.

La tríada comunicación/educación/género permite abordar al género como vector de ordenamiento (Butler, 2007) de los cuerpos, sentidos y escenas que “preservan” el statu quo escolar; pero también de conflicto, en tanto instaure tensiones, disyunciones y movimientos de la mano de ciertos actores, en su mayoría estudiantes.

3. Método

La estrategia metodológica se elabora desde un enfoque cualitativo de investigación ya que apunta a conocer y desarrollar conocimiento sobre la realidad escolar a través de las experiencias y puntos de vista de los sujetos que forman parte de ella (Taylor y Bogdan, 1984). A su vez, se ponderan las competencias interpretativas para desentramar los significados puestos en juego en el marco de un contexto institucional, que funciona como contexto comunicativo; pero también de un escenario social, cultural e histórico determinado que condiciona/amplía tanto las posibilidades de enunciación de los/as informantes, como las posibilidades de interpretación de los/as investigadores/as.

Consiste en un análisis modulado de las experiencias de intervención en escuelas de los/as estudiantes de la Cátedra II de Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP y entrevistas realizadas por el equipo de investigación del

Laboratorio de Investigación en Comunicación y Género de la misma unidad académica, a docentes y equipos directivos de escuelas locales, de nivel secundario.

El equipo de investigación trabaja en coordinación con la cátedra desde su creación. Los proyectos de investigación previos han abordado diversos interrogantes en torno a los estereotipos de género en los discursos mediáticos (Cremona y Ficosco, 2015; Cremona, Actis y Rosales, 2014), a los mitos del amor romántico en la industria cultural (Actis, Cremona y Gariglio, 2018) y, actualmente, a los procesos educativos que ubican al sujeto en una red de sentidos en torno al género (Cremona y Gariglio; 2019, 2020, en prensa). Por tanto, hemos arribado a la pregunta por los procesos de comunicación/educación luego de trabajar desde una epistemología de género en el campo de la comunicación y la cultura.

En relación a las características formales de la muestra, se estudiaron nueve experiencias de intervención en tres escuelas; posteriormente, se realizaron dos entrevistas a representantes del equipo directivo de dos escuelas y tres entrevistas a docentes de esas mismas instituciones. Es menester aclarar que los talleres de género tuvieron lugar en 2018, mientras que las entrevistas se realizaron entre 2018 y 2019.

Desde el espacio de la cátedra se propone a sus estudiantes realizar prácticas de intervención en escuelas públicas secundarias, donde plantear distintas propuestas áulicas a partir de un diagnóstico y reconocimiento previo. “Se busca generar otros sentidos que pongan en tensión, problematicen y desanden lo instituido, desde los temas/problemas a abordar hasta las metodologías que claramente se sitúan desde el campo de la educación popular” (Spinelli y Buffa, 2019, p. 59). Dichas propuestas, tuteladas por docentes de la cátedra, condensan un ejercicio reflexivo, de investigación y acción con los/as sujetos/as.

Estas prácticas adoptaron mayormente la modalidad de taller sobre género, recurriendo a dinámicas de reflexión grupal y de producción de materiales comunicacionales que condensaron las discusiones propiciadas –afiches, segmentos de radio escolar, publicaciones en redes sociales–. En cuanto a las temáticas, se trabajaron estereotipos de género en la industria cultural y deportiva; partiendo de reconocer los intereses de los/as adolescentes en tanto sujetos activos/as, políticos/as e históricos/as. Los talleres fueron diseñados desde un posicionamiento ético-pedagógico que contribuya a la transformación del machismo enquistado en la cultura institucional en particular, y en la realidad social en general.

Las intervenciones recuperadas para la escritura de este artículo tuvieron lugar en tres escuelas públicas de nivel medio situadas en el centro y la periferia de la ciudad de La Plata. La selección de estas escuelas estuvo dada por el hecho de que representan un universo diverso de actores y actrices; por su ubicación cada institución recibe una población estudiantil distinta de la otra. Son espacios con los que la cátedra ha construido una relación de compromiso a lo largo del tiempo y siempre reciben a los grupos de estudiantes universitarios/as que necesitan desarrollar sus prácticas. Su buena predisposición para dialogar de manera distendida sobre las prácticas pedagógicas, reflexionar sobre su propia experiencia en la gestión directiva y sobre la relación con las familias, convirtió a los equipos directivos de estos espacios en informantes clave.

Una de las escuelas se ubica en el centro de la ciudad, y ofrece nivel inicial, primario y secundario. Es una de las históricas escuelas “normales” de Argentina, donde se formaron las primeras maestras a mediados del siglo XX, siendo reconocida en el imaginario de la ciudad como una institución icónica y tradicional. Otra de las escuelas también se sitúa en

el casco urbano; y ofrece solamente nivel secundario. Durante el período de talleres y entrevistas atravesaba ciertos problemas edilicios, que los/as estudiantes de la cátedra, a partir de sus observaciones directas y de los intercambios con su vicedirector, constaron del siguiente modo:

Nos contó [el vicedirector] que la escuela es circular, con un SUM en el medio y las aulas alrededor. Antes de empezar las clases suelen juntarse en el sum a saludar, pero como no tienen luz desde que está oscuro no lo pueden hacer. [Análisis de práctica 5]

La tercera escuela está ubicada en la localidad de Romero, a treinta minutos de la ciudad de La Plata. Se trata de un área periurbana; las personas que residen allí trabajan en la floricultura y horticultura; o en las grandes instituciones de la zona tales como un complejo carcelario y un hospital neuropsiquiátrico. A diferencia de las dos escuelas anteriores que reciben estudiantes que no viven en el barrio, a esta escuela asisten chicos/as de la zona.

En cuanto a las entrevistas, fueron de carácter semiestructurado con adultos/as que integran la comunidad escolar. Se buscó relevar qué entienden por práctica educativa de género en la escuela, inferir los sentidos asociados a las categorías de “género” y “educación sexual”, estructurales de la ESI; y en consecuencia, comprender la toma de decisiones relativas a sus lugares de poder/saber. El punto de partida de las entrevistas fue la ESI, y la plasticidad en su implementación. Desde allí no sólo fue posible la conversación con estos/as informantes sino la construcción de un marco de referencialidad y reconocimiento que permitió ingresar en un terreno más fluido de (re)preguntas donde se pusieron en evidencia dimensiones del orden de las rutinas, las prácticas cotidianas y los sentidos compartidos, constitutivos del currículum oculto.

Mediante un ejercicio descriptivo -interpretativo del corpus, se intentaron establecer ciertas regularidades empíricas de las realidades escolares e inferir proposiciones y conceptos (Sautu, 2005, p. 39) útiles para pensar la compleja relación escuela-género-discursos, y la incidencia (o no) de las normativas educativas.

4. Resultados

4.1. *Estudiantes secundarios/as*²

Quienes participaron de los Talleres tenían, en ese entonces, entre 15 y 18 años. En su mayoría oriundos/as de barrios periféricos de la ciudad, solían viajar en más de un transporte público para llegar a clase, mientras que los/as estudiantes de la escuela de Romero, al residir en la zona no tenían el hábito de desplazarse hasta el centro de la ciudad. De extracción social de clases medias o populares, algunos/as estudiantes se veían en la necesidad de trabajar además de asistir a la escuela. A pesar de estar en los últimos años de la secundaria, la mayoría no planificaba continuar una carrera universitaria.

Nuestros/as informantes plantearon que los/as estudiantes conocían los debates en torno a la IVE y tenían posicionamientos tomados que, en muchos casos, se manifestaban a través de llevar en la mochila el distintivo pañuelo verde de la Campaña Nacional por el

² La caracterización que realizaremos sobre los/as estudiantes secundarios/as se desprende de las entrevistas realizadas y de las descripciones que los/as estudiantes universitarios/as hacen en sus diarios de campo.

Aborto legal, seguro y gratuito. También había posiciones en contra, y en las clases eran los/as estudiantes quienes pedían no abordar el tema “aborto” para evitar discusiones. En cambio, señalaron una buena predisposición para trabajar sobre violencia de género. En general, se advierte un consenso entre grupos familiares, equipos directivos, docentes y estudiantes, de que es una temática importante a ser trabajada en la escuela, aunque desde un enfoque reduccionista que asocia la noción de violencia de género a noviazgos adolescentes heterosexuales.

4.2. Talleres de género

Los/as estudiantes que coordinaron los talleres, forman parte de un segmento específico de jóvenes -veinteañeros/as, urbanos/as, clase media, universitarios/as, en su mayoría no trabajadores/as-, que ha “arribado” al feminismo recientemente. Para las generaciones juveniles con-movidas por el fenómeno Ni Una Menos, “los lentes violetas del género” han hecho ver, dimensionar y repudiar expresiones de desigualdad-violencias con las que convivimos a diario las mujeres, movilizándolo no sólo la puesta del cuerpo en el activismo callejero auto-convocado, sino en la construcción de identidades, narrativas y estéticas (Elizalde, 2018). Si bien el análisis estuvo centrado en los/as estudiantes secundarios/as, nuestro acceso a ellos/as estuvo mediado por el ojo de los/as universitarios/as, por lo cual tuvimos en cuenta su interés particular por las cuestiones de género, y sus propias representaciones de género, subrepticamente puestas en juego en la regulación de sus diseños, prácticas y registros de campo.

Como mencionamos en la metodología, la práctica de campo no tiene el objetivo de que los/as estudiantes de la cátedra dicten contenidos curriculares, sino que coordinen un proceso educativo en relación a un tema de interés acordado entre nuestros/as estudiantes, los/as secundarios/as, y el proyecto pedagógico de la escuela. La intervención en género resulta valiosa para los equipos directivos de las escuelas y para los/as secundarios, ya que da lugar a temas que están por fuera del área de conversaciones posibles e imaginables en las clases tradicionales.

En los primeros dos encuentros pudimos notar cómo los mismos alumnos, nos comentan que no había materias donde se desarrolle la educación sexual, sino un taller optativo, fuera de hora escolar, al cual pocos alumnos asistían. Dado este caso, preguntamos a los mismos qué pensaban de eso y contestaron que les gustaría que se brinde una materia, para poder saber más sobre el tema, el cual muchos desconocen.
[Análisis de práctica 1]

El profesor nos aclaró que, si bien estos temas se explican en las clases de Salud y adolescencia, se tratan con más ‘delicadeza’ y no con términos tan complejos y casi desconocidos para los alumnos. Al mismo tiempo, el docente nos agradeció por ello.
[Análisis de práctica 2]

Se revela una cualidad del vínculo pedagógico y del espacio áulico que aportan nuestros/as estudiantes donde se advierte una exclusión de los temas/problemas de género, y de sus implicancias sociales; y el contraste con la inquietud en los/as alumnos/as.

En algunas ocasiones, la búsqueda por alentar la participación de los/as secundarios a debatir, combinada con cierta inexperiencia de los/as jóvenes universitarios/as para coordinar Talleres, ha redundado en un reforzamiento de los sentidos comunes de género, es decir, de la relación lineal *género-temas de mujeres*. Como también, ha derivado fácilmente en un terreno de intercambio de opiniones sobre el tema de agenda en los medios, como fue coyunturalmente la discusión parlamentaria sobre la IVE, o la apertura de baños mixtos en instituciones educativas.

Por ejemplo, en una de las prácticas de campo donde se planteó originalmente una actividad que no consiguió la participación esperada, los/as coordinadores/as reorientaron el eje temático hacia “el mundial” por resultar un tema de interés más “genuino”. Abordaron “el lugar de la mujer dentro del deporte y del periodismo deportivo”. Si bien este enfoque cumplía con el objetivo de revisar la desigualdad de género, podrían haber indagado en la relación masculinidad-fútbol-violencia abriendo el campo de juego a los alumnos varones. Sin embargo, se decidieron nuevamente por el enfoque “clásico” del género, que supone hablar de mujeres, contribuyendo a su normalización.

Finalmente, un rasgo común en varias de las prácticas fue la resistencia de una minoría de estudiantes secundarios/as a participar de las dinámicas propuestas; en algunos casos los/as estudiantes directamente se negaban a trabajar; y en otros, cuestionaban o ridiculizaban abiertamente las actividades y los contenidos:

Lucas me dijo ‘andá a estudiar medicina, mamú’ haciendo referencia a que los hombres no tienen por qué cuidarse si la que queda embarazada es la mujer. [Análisis de práctica 3]

Frente a las resistencias expresadas, los/as talleristas no lograron reencuadrar las discusiones “interpersonales” como situaciones o relaciones estructurales de violencia y desigualdad. En otra de las prácticas de campo, los/as alumnos/as reconocieron que los comportamientos de género son resultado de una construcción social pero, aun así, argumentaron que preferían sostener los roles establecidos porque era más cómodo y menos riesgoso. Alejarse del rol de género preestablecido, o utilizar baños mixtos en la escuela -por ejemplo-, sería vivido con vergüenza y temor.

Aun así, el balance de las experiencias fue en su mayoría positivo; al constituirse en espacios de escucha y expresión de los/as secundarios/as en relación a un tema que los/as interpela enérgicamente.

Notamos que la mayoría de lxs estudiantes estaban atravesadxs por la lucha feminista actual en donde comprendían y criticaban las disparidades entre los roles sociales determinados para hombres y mujeres, y buscaban transformarlas. [Análisis de práctica 4]

4.3. Entrevistas con docentes

Para comenzar, vale señalar que los/as directivos/as indicaron que más de la mitad de los/as docentes de sus respectivas instituciones (alrededor del 60%) desestima la ESI -por acción u omisión-; es decir, su posicionamiento se pone en acto variablemente como indiferencia, subestimación o rechazo abierto. Si bien la totalidad de los/as docentes entrevistados/as afirmó incluir la ESI en sus clases, tenemos en cuenta, en primer lugar, el carácter polisémico que adquiere el término “género” en la realidad del aula, y hasta contradictorio a la propia ESI. En segundo lugar, que la escena de entrevista es una escena regulada culturalmente y de poder, circunscripta a un escenario coyuntural donde se trazan gruesamente las fronteras de la (in)corrección política, condicionando/estableciendo “lo decible” por parte de los/as informantes. No se traduce en la anulación de sus enunciados por ser considerados “falsos” o “parciales”, sino que, desde un enfoque comunicacional, los entendemos como el discurso que los/as docentes elaboran sobre sí mismos/as, bajo determinadas condiciones sociales de producción y circulación.

Una docente de Ciencias Naturales (biología y físico-química) afirmó que siempre dictó “género” en la escuela; desconociendo los aportes que la ley representa en términos de una re-significación de la sexualidad, desde una mirada integral y no binaria del cuerpo biológico.

Ahora se llama ESI, pero cuando yo era maestra de séptimo, llamábamos a un médico de la salita. [Entrevista 1]

El enfoque bio-médico es el tradicional en la enseñanza sobre sexualidad en las escuelas, y el bastión argumentativo de la cis-heterosexualidad: da por sentado el estatus natural de la heterosexualidad de los sujetos -mientras los/as “heterosexualiza”-, pero también del “cuerpo de varón” y “cuerpo de mujer”, en detrimento de los cuerpos visual u orgánicamente indefinidos. La propuesta de ESI se aleja de este discurso que todavía goza de buena salud y aceptación en la comunidad escolar; sin embargo, para la docente, se trata sólo de un cambio nominal. A su vez, expone comentarios biologicistas donde el reducto de la sexualidad es la genitalidad, y donde los derechos sexuales equivalen unívocamente a derechos reproductivos.

Yo no trato la sexualidad. Ellos (los/as estudiantes) tratan la sexualidad. Yo no tengo sexualidad este año, no me corresponde. Pero cuando yo abordo sistema endócrino, y sistema nervioso, tengo que trabajar sí o sí el cuerpo humano, cuidados del cuerpo, enfermedades de transmisión sexual (ETS, en adelante) y bueno ahí abordamos la sexualidad. [Entrevista 1]

En la percepción de la docente se conjuga una *biologización* de la sexualidad –y su posterior confinamiento como “unidad temática”–, y una idea de que implementar la ESI es “hablar con los/as chicos/as” cuando ellos/as lo demanden, adjudicándole un carácter latente, inespecífico e intangible. Una postura que justifica su no capacitación en materia de ESI, mientras deja exentos/as a los/as docentes del dictado de contenidos previstos en el programa de ESI, y su tratamiento queda librado a la voluntad y eventual necesidad de los/as estudiantes, a riesgo de no trabajarlo. Hablar de ESI supone suspender el dictado de contenidos curriculares, para hablar de “problemas personales” –embarazos adolescentes, tempranas convivencias de pareja, ETS, etc.–, encuadradas como charlas paralelas y periféricas a la asignatura, desde una lectura siempre equívoca de las experiencias de los/as jóvenes.

En el caso de las/os docentes de “Sociales” se evidencia un involucramiento distinto con la ESI, y un intento por integrar la perspectiva de género a los contenidos curriculares, apelando al género como una matriz de poder masculinizada desde la cual se han propuesto, dispuesto y perpetuado ciertas formas de enseñar-aprender la historia, la literatura, la lengua, etc.; legitimando-ocluyendo ciertas voces y relatos. En este sentido, revisan críticamente materiales literarios e historiográficos, analizando por ejemplo los roles de género, cómo aparecen representados unos y otras, qué papeles respectivos desempeñan en las tramas de la ficción o la historia, etc., vinculando la idea de “género” a los modos de distribución del poder en la cultura.

Todos/as ellos/as mencionan haber realizado cursos de formación en ESI. Hay una necesidad de capacitarse “profesionalmente”, una búsqueda de adquirir un saber. “Género” aparece como un saber teórico, inscripto en un campo de experticia. Destacan que se trata de una búsqueda personal (voluntaria, optativa) y no exigida ni controlada por el Ministerio de Educación.

Fui a buscar teoría, información, para después trasladarlo al aula, y me encontré con que tampoco tenían mucha idea de lo que estaban haciendo. Por ejemplo, nos hacían

hacer algún tipo de juego y se perdían casi todos los encuentros con esos disparadores que no tenían mucho sentido. Fue una experiencia extraña. [Entrevista 2]

Si bien la experiencia en cuestión fue decepcionante, los espacios de formación en género suelen adoptar diversas y no tradicionales estrategias metodológicas. Como sabemos, además de un campo de estudios y saberes acreditados, el género constituye un cuerpo de aprendizajes vitales, que literalmente se corporizan, al punto de no poder soslayar la dimensión vívida del género a través del cuerpo, o al cuerpo como espacio educado. Como bien lo plantean Amanda Alma y Paula Lorenzo (2009, p. 18), se trata de “un cuerpo que es historia, que es cultura, por donde se vive el placer y se experimenta el dolor (...) un cuerpo por donde circula el poder”. De hecho, abordar el género en la escuela debiera, de por sí, cuestionar la propia escolarización como dispositivo de construcción de saberes, lugares de poder y cuerpos dóciles. La perspectiva feminista es una invitación a dislocar y repensar el “cuerpo individual” a través de “lo institucional”, por ende de “lo político”.

Yo hice dos capacitaciones de ESI y lo primero que te hacen ver es tu propia biografía, y ahí salta tu sexualidad. Porque la sexualidad no es lo genital. Y cómo te mirás a vos mismo, es cómo mirás a los chicos. Imaginate acá, con todos los docentes que hay, te encontrás con de todo. Esa capacitación la hicieron solamente tres docentes de esta escuela (...) El problema son los docentes, y no cambian con una capacitación. No es de un día para el otro. Es cómo te relacionás [con otros/as], y cómo te relacionás con tu propia sexualidad. Es un proceso. [Entrevista 3]

“Lo íntimo” –construido como lo irreductiblemente propio de las mujeres– es identificado en este testimonio como un núcleo duro “del proceso” a ser revisado y desaprendido. La fuerza performativa de la escolarización, también en los/as docentes, dificulta la legitimación y apropiación de nuevas miradas sobre los procesos de (de)construcción de conocimiento.

4.4. Entrevistas con directivos/as

De manera semejante, los/as directivos/as asociaron “prácticas educativas de género” en la escuela con la ESI; es decir, en ningún caso se visualizó la dimensión de género en las prácticas educativas que la escuela desarrollaba previo a la existencia de esta normativa.

Según ellos/as, estas prácticas abrieron paso y comunican una nueva forma de relación social entre actores y actrices escolares, dada centralmente por el lugar que la institución habilita a los “problemas personales” de los/as estudiantes.

Pasa por acompañar, dar lugar a las inquietudes de los estudiantes, intervenir (...) El proceso de la adolescencia con chicos que pasan por su definición en cuanto al género y su transición, la han hecho en la escuela, y hemos estado acompañándolos en esa transición (...) Tuvimos semana de ESI, pero en realidad, la ESI es transversal a todo el diseño curricular, aparece continuamente. O propuesta por el docente, o surge espontáneamente por las situaciones que viven los jóvenes. La ESI en su más amplio espectro, no pensada solamente desde la sexualidad y el género. Aparece lo que se te ocurra (...) Lo que nos pasa con los docentes es que tenemos docentes de amplio espectro; los que se han formado en la época del “Proceso”, y docentes que fueron alumnos míos en esta misma escuela, que se han formado en los últimos siete años y por ende tienen otra mirada. Entonces viene el docente que se formó con la ESI y no tiene temor de agarrar y poner una situación en juego dentro del aula. El docente que se formó hace treinta años, para poder trabajar algún tema que hoy llamamos ‘ESI’ tenía que pedir autorización a la familia, tener ciertos cuidados porque si no había

³ “El Proceso” refiere al Proceso de Reorganización Militar, término utilizado por los mismos militares para referirse al régimen dictatorial impuesto tras el golpe de Estado en marzo de 1976.

una denuncia penal; y a ese docente le queda cierta resistencia, '¿hasta dónde puedo trabajar?'. Ahora, con el amparo de la ley, uno puede ni preguntar... Siempre la recomendación que hacemos a todos los colegas es ir hasta donde el estudiante te habilite. [Entrevista 4]

Otra directora relata de qué manera el género “irrumpió” en la agenda institucional, y cómo fue tratado desde entonces.

El tema es así. Hace cuatro años tuvimos la transformación de una alumna trans. Del 'gordito' pasó a ser 'el flaquito musculoso', y hoy la tenemos que matar porque pasó... te imaginarás lo que fue... La acompañamos, todo se hizo desde la escuela. Y lo que notamos es que se tomó muy natural. Es más, ella vivía muy deprimida, y yo le digo a la madre 'tráemela'. Hace veintiséis años que trabajo en esta escuela, los padres de ellos han sido mis alumnos. (...) La miraban, venía divina... era un tema. Entonces empezamos a trabajar, y lo que costó mucho con los profesores (...) lo que vemos es que el que tiene reticencia es el profesor, es el adulto. Los chicos son muy abiertos y les piden a los profesores que den ESI, pero cuesta que los profes acompañen (...) El género se trabaja dentro de un marco más general. No es 'la semana de ESI'. Se trabaja a través de distintos eventos a lo largo del año, o participamos de eventos sobre maltrato a la mujer. (...) Yo no quiero que digan 'hoy es ESI', no, ESI es todos los días. [Entrevista 5]

En ambos casos, se destaca la *transversalidad* como clave de lo que consideran una “implementación real” de la ESI. Ésta es asociada fundamentalmente a la capacidad de la escuela para dar respuesta y acompañar procesos de “empoderamiento” de los/as estudiantes; ambos/as entrevistados/as hicieron mención a transiciones de género de estudiantes, y a cómo la escuela asumió un rol de contención mayor al de las propias familias. A su vez, se señala la *responsabilidad del rol docente*, descripto/a como una suerte de objetor de conciencia, soberano/a del aula, con la suficiente y aparente facultad para eludir la normativa que rige su trabajo. Si bien dicen no acordar con su accionar, se muestran contemplativos/as y hasta conciliadores/as frente a los argumentos elusivos que esgrimen, “miedo a la reacción de las familias”, “falta de formación”, etc. A diferencia de lo que ocurre con otras temáticas/problemáticas, cuando de ESI se trata, el aula deviene en un territorio vedado para los/as directivos/as.

Por su parte, la entrevistada 5 identifica que el desarrollo de los Talleres de género gestionados desde la Cátedra ha sido un factor determinante en el proceso de institucionalización, difusión y apropiación del género por parte de los/as estudiantes.

La apertura acá comenzó con los talleres que hacían con los chicos de Periodismo. Entonces obviamente, a lo primero era género, género... las obligaciones de las mujeres. Ahora, como que nos soltamos y como que cada cosa va teniendo su nombre. [Entrevista 5]

Este pasaje de la conversación pone de manifiesto paralelamente el alcance transformador de la extensión universitaria y el papel que juega en la batalla cultural y de género dentro y fuera de la Universidad; pero también la importancia de la articulación inter-institucional para implementar ESI, y las dificultades y resistencias que encuentra la propia escuela para construir (otra) perspectiva de género en lo curricular, en lo epistemológico y en las relaciones institucionales. Perspectiva que tampoco puede implementarse desde arriba hacia abajo, y por igual en todas las escuelas; sino que debe instrumentarse en función de las realidades sociales, materiales, históricas, de cada escuela y de cada comunidad. Incluso se requiere del esfuerzo de aquellos/as docentes con perspectiva “feminista” o afín a la ESI para contener en sus propuestas áulicas los lenguajes –categorías, estéticas, etc. en que los/as adolescentes codifican, expresan y viven hoy el género. El testimonio exhibe la apropiación de los/as estudiantes respecto del

género como concepto paraguas, desde el cual acogieron una multiplicidad de ideas y experiencias que han trascendido la discusión en torno a “la violencia contra la mujer”, posibilitando el acto de nombrar y habitar “lo múltiple” y lo no-binario con otra afirmación subjetiva.

También nos resulta de interés no sólo el rol que denominamos “de vigilancia” por parte de las familias hacia los procesos socio-educativos intra-escolares de sus hijos/as, sino la respuesta que la escuela asume frente a este ojo que mira y prescribe.

Vicedirector: Las familias están un poco en desacuerdo con que haya una única mirada, un único discurso, un único camino. Ellos lo plantean desde el lugar de su religión y de su ideología familiar. Ahí sí hay una resistencia y es más, ha habido presentaciones judiciales al respecto. Ellos consideran que con sus hijos no se aborden cuestiones vinculadas con la ideología de género, desde el lugar de la imposición, ¿no?

Investigadora: ¿Y qué definen como ideología de género?

Vicedirector: La instalación de un único discurso... Hay algunas líneas que por ahí son bastante sutiles en cuanto a la concepción que cada una de las iglesias hace en cuanto al género, a la relación hombre-mujer, hombre-hombre, mujer-mujer. Lo que plantean es, de alguna manera, ser respetuosos también de su posición. Lo cual, hasta ahora, siempre, el trabajo con los docentes es para que eso surja. Y si hay algún estudiante que se incomoda, o le molesta tratar determinada situación, bueno, por ahí ese tema no se trabaja en ese momento, se trabaja en otro, o por ahí el estudiante trabajará en otra cosa. [Entrevista 4]

Las escuelas suelen adoptar una actitud de “negociación” con las posturas (también ideológicas) de las familias. En este punto, nos preguntamos —nuevamente— cuándo el género, y su inherente ideología, deviene reconocible en las prácticas, y es incluso puesto en cuestionamiento como ‘discurso único’, cuasi-autoritario; y cuándo se naturaliza y tolera. Se torna preocupante la permeabilidad de la escuela frente al discurso de la “ideología de género” y las demandas de la institución-familia nucleadas en la consigna “Con mis hijos no te metas”⁴.

Para finalizar, se muestra una “desazón” por parte del mundo adulto al no tener las herramientas para interpretar las subjetividades adolescentes y sus formas mediatizadas de vinculación social; y por tanto no poder conducir un proceso pedagógico en torno a las nuevas conflictividades que se desprenden de ellas.

Los chicos están muy abiertos. Prueban. Hay nuevas sexualidades. No es como hace treinta años que había heterosexuales y homosexuales. Pero lo que hay que trabajar mucho es cómo se vinculan entre ellos. Vos terminás aprendiendo de cómo ellos piensan. [Entrevista 5]

El año pasado había un grupo de Instagram de la escuela que eran pansexuales. Eso hace que uno empiece a visibilizar otras cosas, que por ahí antes estaban, pero no ... o era cosa de un curso, o de un grupo. [Entrevista 4]

En las entrevistas nos encontramos con posicionamientos distintos frente a las encrucijadas que deben afrontar las instituciones: la entrevistada 5 reconoce una dificultad interpretativa de las experiencias adolescentes, y propone “aprender de ellos”; mientras el entrevistado 4, no pone en cuestión las herramientas, estrategias y alcance efectivo de la respuesta que da la escuela; obturando posibilidades de *aggiornarse* en este sentido. Las “nuevas sexualidades” y “grupos identitarios” remueven el orden visual, corporal y

⁴Movimiento “anti-derechos” surgido en Perú en el año 2016, y extendido a toda la región, que expresa su disconformidad con las políticas educativas con perspectiva de género.

cognitivo de la escuela, imponiendo a las autoridades de la institución y del aula, contener-incluir-hacer lugar a estos saberes, procesos y conflictividades. La pregunta es de qué manera, y hasta qué punto las formas de intervención y acompañamiento que la institución puede ofrecer hoy resultan eficaces, teniendo en cuenta la evidente incompetencia de los/as adultos/as para “leer”, comprender y empatizar con el mundo de los sujetos educativos con los que trabajan.

5. Discusión

Si bien la escolarización está en crisis (Huergo, 2010) y la forma-escolar moderna ha perdido su potencia organizadora de los procesos de socialización de género, continúa siendo un espacio de significancia y referencia para los/as estudiantes, donde transcurren buena parte de sus vidas, y de sus relaciones inter-personales. Por ello, partiendo de considerar al género como vector que distribuye variablemente el poder en las instituciones, la pregunta motora de nuestra investigación se vincula con los modos en que la escuela interpela actualmente a los/as adolescentes como varones y mujeres, pero también por los modos en que se ve interpelada, permeada, asediada y reconfigurada en su disciplina por los sentidos prolíferos, escurridizos e inaprensibles sobre “sexo” y “género” resonantes en espacios no-escolares, que ganan reconocimiento entre los/as adolescentes.

En primer lugar, la escuela es enunciada-vista como un territorio sin género, “neutral”, donde se acompaña a los/as adolescentes acogiendo “problemas de género” que ocurren por fuera del perímetro escolar. Ni siquiera en la instancia de entrevista con los/as adultos/as, donde estaba por demás habilitada la reflexión, se deslizó la idea de la propia escuela como espacio generizado, donde se acuñan y estabilizan discursos y prácticas de género. Esta lectura neutral sobre la escuela, compartida por los/as informantes, la ubica en una posición pasiva y no-proactiva, que limita su accionar a la recepción y eventual canalización-mediación de problemas ajenos a ella. No sólo la inquietud en torno al género es traída desde afuera, sino que las iniciativas de eventos, talleres o jornadas de reflexión son propuestas por docentes específicos que pasan a ser reconocidos/as como “los/as comprometidos/as con el tema”, o bien por estudiantes o por agentes externos/as a la institución, como es la Universidad. En este sentido, encontramos una clara dificultad de la escuela para pensarse a sí misma, iluminar y desarticular los guiones sexo-genéricos que la sostienen; opaca, silenciosa y diferencialmente a través de su historia institucional.

En segundo lugar, nos encontramos ante una “revoltura pedagógica y cognitiva” dada por el protagonismo de las generaciones más jóvenes en las transformaciones culturales recientes, afectando las formas y posibilidades de ser estudiante. Pero también “los entramados normativos donde son invocados/as como seres sexuales, sujetos de derechos y destinatarios/as de políticas públicas” (Elizalde, 2015, p. 142), han tendido condiciones sociales y subjetivas para la participación política juvenil, formas inventivas de activismo y politicidad. Los/as estudiantes se animan a explorar, (des)territorializar y corporizar vínculos, muchas veces ilegibles e inéditos desde los marcos de inteligibilidad escolar. Son portadores/as de experiencias y saberes, catalizadores de transformaciones y transposiciones intra-escolares. Los adultos/as devienen ignorantes en “la materia”, sabiéndose carentes menos de herramientas pedagógicas para su abordaje que de experiencias vitales que los/as re-posicionen como transmisores culturales. Frente a esta dislocación del vínculo pedagógico, encontramos una minoría de docentes que reconoce esta “falta” y en

consecuencia procura formarse profesionalmente; y quienes se afirman aún más en sus lugares y alocuciones de verdad.

Recuperamos la investigación de Guillermo Romero realizada entre 2011 y 2012 sobre la implementación de la ESI a través de una muestra que incluye tres escuelas católicas de nuestra ciudad, respecto de la cual identificamos puntos de encuentro con los resultados de nuestra experiencia de campo, pero también diferencias patentes.

En primer lugar, hay una coincidencia en cuanto al registro de formas de disenso con la ESI, que conjugan desconocimiento y malentendidos respecto de sus contenidos y alcances (Romero, 2018). En el caso de las docentes de Ciencias Naturales entrevistadas en ambas investigaciones, se reconoce la constricción de la sexualidad a su dimensión biológica y reproductiva amparada en un discurso bio-médico, preventivo y tecnicista, cuya activación y ejercicio lejos de una ampliación de los placeres corporales, es vinculada con el espectro amenazador de las enfermedades. Entendemos que esta mirada de la sexualidad no sólo “desconecta los procesos educativos de las experiencias concretas de los sujetos implicados en ellos” (Romero, 2018, p. 73), sino fundamentalmente regula los marcos de posibilidad y deseabilidad en que esas experiencias serán vividas. A su vez, reconocemos “las barreras culturales y generacionales” que separan las experiencias, saberes, miradas del mundo adulto y el juvenil, dentro del aula traducidas en dificultades pedagógicas para hablar de sexualidad sin la connotación y proyección del pánico moral o el pudor.

La dificultad general de implementar la educación sexual integral como perspectiva transversal reside en la escisión de los sujetos educativos entre “la condición de adolescente” y “la condición de alumno/a”. Si bien esta concepción “higienista” es lo que ha regido la constitución moderna de las escuelas y continúa vigente en el imaginario institucional, encontramos matices y diferencias entre las escuelas y los sistemas educativos en que están inscriptas. Por ejemplo, la investigación de Romero plantea que en las escuelas católicas prevalece un discurso institucional, que se verbaliza abiertamente en algunos/as docentes, centrado en excluir, reprimir y prevenir lo que entienden como turbación (sexual) del adolescente. A lo largo de nuestro trabajo de campo, por tratarse de escuelas públicas-laicas, hemos identificado una voluntad de incluir y contener lo que entienden como “problemas personales” de los/as adolescentes, aunque sin integrarlas cualitativamente a la perspectiva de ESI. En cierta manera, son temas “des-jerarquizados” por quedar circunscriptos a lo individual y anecdótico, desprovistos de un enfoque sistemático, relacional y social más amplio.

Por último, una diferencia significativa es que los directivos de las escuelas católicas enfatizaron la necesidad de una enseñanza sobre sexualidad de corte espiritual y moral, lo que desde la doctrina eclesial supone hablar de “amor heterosexual” y de “acto sexual coital”. En las escuelas públicas donde trabajamos, el factor moral no fue siquiera enunciado, y contrariamente, encontramos cierto esfuerzo en sus actores y actrices por dar cuenta de una realidad institucional cotidiana condescendiente, no necesariamente consecuente, con la ESI.

Para concluir, nos interesa recalcar cómo esta dificultad (o resistencia) generalizada del mundo adulto escolar para asimilar a la noción de alumno/a las experiencias, significados y pulsiones de los/as adolescentes, produce lo que Romero (2018) denomina “escenarios educativos de baja intensidad” (p. 78), caracterizados por un reconocimiento lábil en las figuras de autoridad, en particular en los/as docentes. También nos interesa pensar

críticamente el discurso institucional “pro ESI”. Hasta qué punto la idea recurrida de “contención” de los problemas estudiantiles (que pareciera saldar en buena medida su implementación) no supone, además de una codificación adultocéntrica de los mismos, una intención de contener los (des)bordes en que pueden aventurarse los cuerpos deseantes. Tomamos prestadas las palabras de la activista Val Flores (2019), quien en sus talleres de reflexión con docentes secundarios/as⁵ se pregunta por “el sentido de lo apropiado” que aparece en los debates y propuestas de ESI. Cuál es *la forma apropiada* para hablar de cuerpos y sexualidades, incluso en el marco de la ESI, o la pre-condición que convierte a la ESI en un pensamiento legítimo, escuchable; y contra qué gramáticas “inapropiadas” se insta. En este sentido, redobla la apuesta y propone revisar “los pánicos y ansiedades que todavía se (nos) juegan en una economía de lo visible, lo pensable y lo enseñable sobre las sexualidades en el espacio educativo” (2019, p. 6).

6. Conclusiones

Si bien el género es una forma de regulación del lazo social (y escolar), y no “un hecho”, posterior a la ESI, ésta última supuso la visibilización de algunos de sus efectos devastadores, habilitando un debate y un dilema institucional frente a las preguntas por el *qué hacer*, y el *para qué*. El trabajo realizado ofrece indicios sobre las tensiones emergentes en el vínculo pedagógico, epistemológico y social de la escuela a partir de las re-articulaciones en el discurso de género.

Si bien los resultados no son extensibles a la totalidad de las escuelas del país -como ya mencionamos se trata de un estudio cualitativo en base a una muestra reducida y específica- consideramos que contribuyen a pensar los procesos de re-subjetivación de género que tienen lugar en el espacio escolar, entendido como un espacio social y comunicacional. El valor crítico de “los hallazgos” -el género como sinónimo de Educación Sexual, el género como un problema de los/as adolescentes y no de los/as adultos/as, el género como problema posible de ser resuelto, el género como grilla de temas, el género como sexualidad biológica, el género como interpelación incómoda- reside en el acercamiento menos a un conjunto de representaciones, que a los desplazamientos en las posiciones de poder (subjetivas y objetivas) que dichas representaciones están anunciando. Cómo a través de “lo dicho” yacen claves para comprender la reconfiguración y la gestión del conflicto escolar.

A su vez, ampliamos la idea de que al tener que “implementar ESI”, “aggiornarse a los tiempos que corren” y “hablar de género”, las escuelas construyen discursos sobre sí mismas y formas de actuación que no siempre están en consonancia con la perspectiva pedagógica integral y -verdaderamente- transversal, ni tampoco con una perspectiva política que re-sitúa al adolescente estudiante como sujeto sexual, portador de derechos (no) reproductivos. Nos referimos al borramiento del carácter sexualizado de la escuela o a su percepción como un territorio “sin sexo” y “sin género”; a la falta de formación en ESI por parte de los/as adultos/as (por ende, al abordaje de “los casos” y las clases desde un

⁵ Los talleres fueron llevados a cabo en la ciudad de Buenos Aires (“Cuerpos, sexualidades y pedagogías ¿Una reinención erótica del aula?”), en Paraná (“Hacia una erótica de la emancipación: la ESI como cuidado de sí y de lxs otrxs. Diálogos entre saberes y experiencias”) y en Córdoba (¿Educar al porno o pornificar la educación? Una experiencia para des-pensar las relaciones entre ESI y pornografía).

difuso sentido común); a la permeabilidad de la institución frente a la vigilancia de las familias; y a la inexistencia de un mecanismo estatal de seguimiento territorial de la ESI. Bajo estas condiciones, vale preguntarse cuál es la incidencia en la erradicación de la cultura machista, de este discurso y este saber sobre sexualidad que se está produciendo cotidianamente en la escuela. O si acaso no constituye una forma *otra* de cercar y cercenar “lo sexual” que finalmente renueva, bajo retóricas progresistas, el modo heterosexualizante y adultocéntrico del conocer (Flores, 2019).

A su vez, la Universidad pública aparece, desde afuera, como un vector posibilitador de intervenciones áulicas con perspectiva de género feminista (Cano, 2018), instancias de intercambio sobre estos procesos con docentes y directivos/as (que constituyen otras formas de intervenir), y sobre todo de un campo de investigación y reflexión sobre el rol de la escuela hoy.

Consideramos, en base a nuestra experiencia, que los marcos normativos -no obstante- conforman condiciones favorables estratégicas para la receptividad y flexibilidad de las escuelas ante nuestras propuestas de investigación-acción; y valoramos especialmente, a contrapelo de la inercia institucional descrita, la presencia de estudiantes y ciertos/as adultos/as (potenciales aliados/as) como factores tácticos para la(s) revoltura(s) micro-políticas desde adentro.

Referencias

- Actis, M. F. y Gariglio, R. (septiembre, 2019). El sentido político-transformador en la perspectiva de comunicación y género. Comunicación presentada en *las IX Jornadas de Comunicación Territorios y Democracia*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Río Gallegos, Argentina.
- Actis, M. F., Cremona, M. F. y Gariglio, R. (2018). Entre el deseo y los sacrificios. El dispositivo del amor romántico en el relato de las mujeres. *De Prácticas y Discursos*, 7(10), 237-260. <https://doi.org/10.30972/dpd.7103530>
- Alma, A. y Lorenzo, P. (2009). *Mujeres que se encuentran. Una recuperación histórica de los Encuentros Nacionales de Mujeres en Argentina (1986-2005)*. Feminaria.
- Buenfil Burgos, R. N. (1992). *Análisis de discurso y educación*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cano, J. (2018). Pedagogía feminista para la transformación. El caso de la diplomatura en género en la Universidad Nacional de Quilmes. *Revista Con X*, 4, e025. <https://doi.org/10.24215/24690333e025>
- Cremona, M. F. (2013). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? En P. O. Rosales, E. J. Jorge y J. A. D'ugo (Coords.), *Discapacidad, justicia y estado: Género, mujeres, niñas y niños con discapacidad* (pp. 3-30). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Cremona, M. F., Actis, M. F. y Rosales, M. B. (octubre, 2014). La articulación género/comunicación/cultura como anclaje político-epistemológico para la reflexión y la acción. Comunicación presentada en *las I Jornadas de Género y Diversidad Sexual*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Cremona, M. F. y Ficoesco, V. S. (2015). Showmatch. La espectacularización de la masculinidad en un mundo de paradigmas en crisis. *Question/Cuestión*, 47(1), 95-102.

- Cremona, M. F. y Gariglio, R. (2019). Desafíos para construir procesos educativos feministas. Reflexiones a partir de la experiencia de la diplomatura en estudios de violencias de género y resistencias feministas. *Archivos do CMD*, 2(8), 91-103.
- Cremona, M. F. y Gariglio, R. (2020). Comunicación/educación desde una epistemología de género. En P. Valdivia y C. Del Valle Rojas (Dir.), *Leyendo el tejido social. Análisis discursivo y retórica cultural en el sur global* (pp. 101-120). University of Groningen Press.
- De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Mora*, 2, 6-34.
- Di Paolo, B. (2016). Ernesto Laclau: Posibles articulaciones entre los conceptos de antagonismo, retórica y comunicación. *Continuidades*, 3, 1-15.
- Dussel, I. y Finocchio, S. (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica.
- Elizalde, S. (2015). Estudios de juventudes en el Cono Sur. Epistemologías que persisten, desaprendizajes pendientes y compromiso intelectual. Una reflexión en clave de género. *Última Década*, 42, 129-145. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362015000100007>
- Elizalde, S. (2018). Hijas, hermanas, nietas: Genealogías políticas en el activismo de género de las jóvenes. *Ensamble*, 8(4), 86-93.
- Elizalde, S. y Romero, G. (2019). Cuerpos, emocionalidad y sentidos disruptivos en rituales juveniles de celebración escolar. *Revista Textura*, 21(47), 132-154. <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-47-5090>
- Escobar Hernández, J. E., Acosta Sánchez, F., Talero Córdoba, L. S. y Peña Sánchez, J. A. (2015). *Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de educación media*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Flores, V. (2019). ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica. *Revista Descentrada*, 3(1), e068. <https://doi.org/10.24215/25457284e068>
- Huergo, J. (2010). Comunicación y educación: Del desorden cultural al proyecto político. *Question/Cuestión*, 1(28), 1-15.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Romero, G. (2018). De saberes, pasiones y repugnancias. Reflexiones en torno a algunas tensiones culturales en la implementación de la educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 71-86. <https://doi.org/10.34096/cas.i47.3835>
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Segato, R. (2016). *Contra pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Spinelli, E. y Buffa, C. (2019). La práctica de campo como experiencia formativa en comunicación/educación. En M. F. Cremona (Comp.), *Comunicación, educación y género. Conversaciones y debates pendientes* (pp. 53-68). Editorial Bosque.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Terigi, F. (2010). *Sujetos de la educación*. Ministerio de Educación de la Nación.

Breve CV de las autoras

M^a Florencia Actis

Doctora en Comunicación. Especialista en Periodismo, Comunicación Social y Género. Licenciada y Profesora en Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (en adelante, FPyCS, UNLP). Becaria de investigación en el Laboratorio de Comunicación y Género (FPyCS, UNLP/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Prof. Titular, Especialización en Periodismo, Comunicación Social y Género. Áreas de investigación: Comunicación; Género; Educación; Performances; Instituciones disciplinarias. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7266-7838>. Email: florenciactis@gmail.com

Rocío Gariglio

Licenciada y Profesora en Comunicación Social. Doctoranda en Comunicación. Investigadora del Laboratorio de Comunicación y Género, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (en adelante, FPyCS, UNLP). Becaria doctoral UNLP y ayudante diplomada de la cátedra II de Comunicación y Educación (FPyCS UNLP). Su recorrido formativo y de investigación se centra en procesos educativos de género desde una perspectiva de comunicación/educación. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5334-9642>. Email: rogariglio@gmail.com

Masculinidades Alternativas: Varones que se Narran al margen del Modelo Hegemónico y Generan Cambios a través de la Educación

Alternative Masculinities. Men Giving a Narrative Account beyond the Hegemonic Model and Generate Change through Education

Pedro Uribe Roncallo *

Fundación Ilusión Viril, Chile

Entendiendo que la educación es uno de los principales agentes socializadores de género y dada la importancia de la prevención de la violencia de género en la sociedad, explorar y comprender las historias de vida de varones que han construido una masculinidad alternativa puede dar luces para promover desde la educación modelos de masculinidades diferentes al tradicional y la posibilidad de contar con referentes masculinos que contribuyan a la construcción de identidades masculinas no hegemónicas. Por ello, los objetivos de nuestra investigación apuntan a la comprensión de aquellos hitos, experiencias de vida y motivaciones que hace que un varón construya una masculinidad alternativa al modelo tradicional de masculinidad. Se recolecta esta información a través de entrevistas en profundidad a 19 participantes que se identifican con el género masculino, mayores de edad provenientes de diversos orígenes, identidades y orientaciones sexuales que residen actualmente en la ciudad de Barcelona. Se empleó un enfoque narrativo-biográfico ya que la información extraída fue analizada e interpretada a partir de relatos y reflexiones personales, pudiendo así aproximarnos a la perspectiva de estos varones sobre aquellos sucesos que han tenido un impacto en sus identidades e historias de vida y así comprender si son capaces de educar a otros varones, promover estos valores e implicarse en acciones de igualdad y no violencia.

Descriptores: Virilidad; Identidad masculina; Masculinidad hegemónica; Violencia de género; Educación moral.

Understanding that education is one of the main gender socializing agents and, thus, a space in which prevention strategies against gender violence of society are required, we consider it relevant to explore and understand the life stories of men who have built alternative masculinities. Studying these non-traditional life stories can help to develop educational strategies that promote masculinity models other than the traditional ones. Consequently, such education strategies can create non-traditional masculinity referents that contribute to the construction of non-hegemonic masculine identities. Therefore, the aim of our research was to comprehend those milestones, life experiences and motivations that lead a man to the construction of an alternative masculinity. The data was collected through in-depth interviews with 19 participants who identify themselves as male, reached the age of legal majority (18 years), have different origins, identities, and sexual orientations. All the participants were living in Barcelona at the time of the interviews. Since the data was biographical, a narrative-biographical methodological approach was used to analyze and interpret the stories and personal reflections of the participants. This enabled us to comprehend the participants' perspectives and events that had an impact on their identities and life stories. Furthermore, the analyses helped us to understand if the participants were able to educate other men, would promote non-traditional values regarding masculinity, and would get involved in actions that promote gender equality and non-violence.

Keywords: Virility; Male identity; Hegemonic masculinity; Gender violence; Moral education.

*Contacto: pedromigueluribe@gmail.com

1. Introducción

El valor que se le ha otorgado a lo masculino y al hecho de ser hombre, se ha traducido en una supremacía en detrimento de lo femenino, generando consecuencias en la vida tanto de hombres como de mujeres. Este modelo referencial ha tenido una repercusión a toda escala en nuestra sociedad, atravesando la esfera de lo público y lo privado y teniendo un efecto tanto a nivel colectivo como individual. Esta macroestructura denominada patriarcado, ha instalado ideas, valores y sentidos en diferentes ámbitos de lo social, reproduciéndose a nivel político, sanitario, económico y evidentemente, también en el espacio educativo y el mundo académico. La manera en que se encuentra estructurada la educación tradicional conlleva en sí complejos mecanismos que tienden a promover una serie de desigualdades, estereotipos y violencias, teniendo un efecto directo en el desarrollo identitario y socioafectivo de niños y niñas. Henry Giroux (1979) plantea que habría un currículum oculto para fundamentar la manera en que los centros educativos entregan normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente, las cuales se transmiten a la/os estudiantes a través de estructuras subyacentes tanto en el contenido formal como en las relaciones de la vida escolar y en el aula, es decir, se transmiten de forma solapada y moldean su experiencia subjetiva. Aunque diversos estudios refieren que ya no hay una brecha de género en el acceso a estudios secundarios y terciarios, sí se observan importantes diferencias en el tipo de especialidades y oficios elegidos por hombres y mujeres en ambos niveles educativos, variables no académicas que explican las brechas de género en el aprendizaje y estereotipos y sesgos de género que siguen impactando las relaciones entre los géneros y la perpetuación de la dominación masculina en instituciones de educación (Covacevich y Quinquela-Dávila, 2014; Del Rio, 2019; Nadal, 2008; Olarte y de Keijzer, 2018). Ante un contexto social y político como el actual, el mundo académico y educativo ha sido interpelado para que ponga urgencia en la creación de políticas coeducativas, acciones que promuevan la igualdad de género como eje que influya en las relaciones intra genéricas y medidas para prevenir el acoso y la violencia.

A nivel internacional, según la OMS (2014) casi un tercio (30%) de todas las mujeres que han tenido una relación ha sufrido violencia física o sexual por parte de su pareja. Además, se calcula que un 98% de las denuncias por violencia de género es perpetrada por varones, cifras que coinciden con países de Europa y Latinoamérica (ProMundo y ONU Mujeres, 2017). De este modo, las iniciativas que impliquen a varones en estas temáticas podrían permitir mitigar los efectos de la violencia de género. En relación a esto, existen autores que afirman que habría un nexo entre la masculinidad y el ejercicio de la violencia. Por ejemplo, Daniel Gabarró (2009) dice que habría una relación directa entre la masculinidad hegemónica o tradicional y diferentes problemas sociopolíticos y educativos. Este autor plantea que gran parte de los problemas sociales actuales estarían relacionados con los hombres y la forma en que construyen su masculinidad. En el ámbito de la educación, quienes perpetran el acoso escolar o *bullying* son mayoritariamente varones. Cerca de un 85% de quienes presentan problemas de conducta graves en aulas especiales de la ESO son chicos (Gabarró, 2009). Además, las víctimas recurrentes serían otros chicos que no siguen los mandamientos de la masculinidad tradicional y son percibidos por sus pares como “próximos a lo femenino”. Así, el acoso escolar que tiende a ser homófobo soterradamente sería también sexista.

En relación a la violencia machista, el Ministerio de Sanidad del Estado español indica que han sido asesinadas 712 mujeres entre 2003 y 2013, la mayoría a manos de sus parejas o

exparejas. Del total de denuncias, el 97% de las personas que agreden a sus parejas serían hombres. Por otra parte, en relación a la violencia y la criminalidad, en Catalunya el 93% de la población reclusa es masculina (Idescat, 2013) cifra que se condice con el resto de las cárceles del mundo. Si hablamos de salud mental, según cifras de la OMS (2014) en el caso del Reino Unido, el suicidio es la principal causa de muertes en varones menores de 45 años. De hecho, a nivel mundial, se calcula que los varones tienen tres veces más posibilidades de morir por suicidio que las mujeres (en Estados Unidos un 3,5 y en Rusia y Argentina más de 4). Según estos datos, los principales factores de riesgo tienen que ver con los mandatos de la masculinidad y la comunicación: a los varones no se les permite expresar su sufrimiento y no son capaces de pedir ayuda.

Dada la situación contingencia del movimiento feminista y los avances globales de la agenda de género, cabe preguntarse cuál es el rol de los varones en el contexto actual y en particular, si los varones estamos haciendo algo para desaprender el sexismo en el que fuimos criados. Si existe consenso de que la socialización de género comienza en la infancia y, además, de que el machismo se educa, ¿Qué papel estamos jugando los varones en preservar o transformar las diferencias de género? ¿En qué medida nuestra identidad masculina ayuda a mantener estas desigualdades? ¿Qué tipo de valores y actitudes promovemos los varones con nuestra masculinidad? ¿Somos capaces de transmitir valores como la igualdad y la equidad a nuestros símiles? ¿Qué situaciones ha de vivir un varón para asumir una posición disidente y cuestionar sus prácticas sexistas? ¿Seremos los varones capaces de enseñar otros modelos de masculinidad que denuncien la violencia machista, la misoginia y la homofobia? ¿Qué efectos produciría este cambio en las biografías de los varones y en sus relaciones con las/os demás?

Desde ésta óptica, a través de esta investigación, hemos querido dar luz a los relatos de vida de varones que se han propuesto generar cambios en sus vidas gracias a la sensibilización de género y su proximidad con el feminismo, transformando sus relaciones y sus entornos, promoviendo valores divergentes a los mandatos de género tradicionales, poniendo en cuestión algunos de sus privilegios y reflexionando en torno a los efectos cotidianos de cómo opera el sistema patriarcal en cada uno de ellos.

2. Conceptualización teórica

2.1. Género y educación

Según diversos/as autores/as, existirían cuatro principales agentes socializadores de género en nuestra sociedad. Para Gayle Rubin (1975) serían estos los encargados de transmitir y reproducir el modelo hegemónico que rige el sistema sexo-género: familia, grupo de pares, medios de comunicación y la escuela. La socialización de género resulta efectiva principalmente porque ese modelo se vuelve altamente deseable y se retroalimenta constantemente, configurándose como norma un sólo tipo de cuerpo (hombre o mujer), identidad (cisgénero) y deseo (heterosexual), excluyendo y marginando todo aquello que se halla fuera de ésta (intersexuales, transgéneros y homo/bi/asexuales principalmente).

Al ser la escuela uno de los principales socializadores de género, las/os profesionales de la educación educamos a niños y niñas reforzando estos valores tradicionales, promoviendo estereotipos y roles asignados según el género. Entenderemos como roles de género “aquellos comportamientos definidos como masculino y femenino en diferentes épocas y en una cultura determinada. Estas conductas también se encuentran

generalmente en concordancia con el sexo biológico y la identidad de género de las personas” (Bardi et al., 2005, p. 44). Sobre ello, Michael Kaufman (1994) señala que “la interiorización de las relaciones de género es un elemento en la construcción de nuestras personalidades, es decir, la elaboración individual del género, y nuestros propios comportamientos contribuyen a fortalecer y a adaptar las instituciones y estructuras sociales de tal manera que, consciente o inconscientemente ayudamos a preservar los sistemas patriarcales” (p. 7).

2.2. Ciclo vital masculino: Identidades y sexualidades

Respecto a los varones, Enrique Gil Calvo (2001) afirma que la identidad masculina se construye a través de la interacción con el linaje paterno y se reafirma con los pares. Para él, padre e hijo aparecen como identidades fijas y vinculadas por una masculinidad que se lleva en la sangre, como inmutables en el tiempo y con una forma de relación ya establecida. En esta forma de relación, la autoridad del padre revela la masculinidad subordinada a este. El hombre se hace hombre con los hombres, entre los hombres, en complicidad con otros hombres y en oposición con lo feminizado. González Moreno y Camacaro Gómez (2013) apoyan esta idea a través de lo planteado por Elisabeth Badinter (1992) señalando que “la identidad masculina se define por oposición a lo que es femenino. El hombre para hacer valer su identidad masculina debe convencer a los demás que no es una mujer, que no es un bebé y que no es un homosexual. La masculinidad necesita moldearse y demostrarse constantemente” (p. 1).

En la pubertad la transición de niño a hombre se hace real. “Son los/as adolescentes los/as más susceptibles a demostraciones de la virilidad y feminidad, ya que se encuentran en un periodo vital en el que se ven impelidos de afirmarse como adultos” (Espada, 2004, p.7). Sobre la virilidad, Pierre Bourdieu (1998) es concluyente al señalar que predominaría en los varones, un principio de conservación y del aumento del honor, siendo un atributo indisociable. Este proceso es fundamental para comprender por qué el cuerpo y la identidad masculina configuran tan fuertemente la construcción individual de la masculinidad. Al respecto Kaufman (1994) afirma que los hombres como individuos interiorizamos estas concepciones en el proceso de desarrollo de nuestras personalidades ya que, nacidos en ese contexto, aprendemos a experimentar nuestro poder como la capacidad de ejercer el control y dominar. “Los hombres aprenden a aceptar y a ejercer ese poder de esta manera porque les otorga privilegios y ventajas que ni los niños ni las mujeres disfrutaban en general” (Kaufman, 1994, p. 6).

2.3. Masculinidades

En la actualidad, existen visiones heterogéneas acerca del concepto de masculinidad. Al respecto, Oscar Guasch (2006) refiere que “la masculinidad es una forma que adopta el género y el género es una estructura social, orden simbólico y práctica social. Es una variable universal de estratificación social que regula roles y el acceso y la distribución a los recursos, pero que cambia en el espacio/ tiempo y que puede ofrecer más de dos identidades” (p. 15). Por su parte, Raewyn Connell (1995) dice que “el concepto es inherentemente relacional. La masculinidad existe sólo en contraste con la feminidad (...) la masculinidad no es un objeto coherente acerca del cual se pueda producir una ciencia generalizadora” (p. 2).

Luis Bonino (2008) va un poco más allá y afirma que esto es así “porque los varones (y la masculinidad) se colocan (y son colocados) desde el inicio de Occidente como los propietarios de la "normalidad"/salud/cordura. Por tanto, ellos no constituyen problema,

sus teorías y prácticas de sí son la unidad ideal y única de medida de lo humano y desde ellas se producen las normas que definen lo "normal". Y por esto sus quehaceres quedan incuestionados y silenciados por "normales" (p. 2). Pierre Bourdieu (1998), analiza la relación existente entre el poder y la virilidad, señalando que la masculinidad "es eminentemente relacional, construido ante y para los restantes hombres y contra la feminidad, en una especie de miedo hacia lo femenino, y en primer lugar en sí mismo" (p. 71); "La virilidad, entendida como capacidad reproductora, sexual y social, pero también como aptitud para el combate y para el ejercicio de la violencia (en la venganza sobre todo) es fundamentalmente una carga" (p. 68). Sobre ello, Kaufman (1994) afirma que "lo que concebimos como masculinidad es el resultado de la forma como se combinan nuestro poder y nuestra alienación. Nuestra alienación aumenta la solitaria búsqueda del poder y enfatiza nuestra convicción de que el poder requiere la capacidad de ser distante" (p.10) y agrega "no existe una masculinidad única, ni una experiencia única de ser hombre. La experiencia de distintos hombres, su poder y privilegio real en el mundo se basa en una variedad de posiciones y relaciones sociales" (p. 11).

2.4. Masculinidad hegemónica y sus consecuencias

Entenderemos por masculinidad hegemónica (MH) según Connell (1995) como la masculinidad que ocupa la posición hegemónica o dominante en un modelo definido de relaciones de género (p. 11). Es decir, es un modelo explicativo que permite dar cuenta que las relaciones de poder existentes en los varones son producto de una dinámica cultural en la cual un grupo exige una supremacía y sostiene una posición de liderazgo y dominación sobre los demás. La hegemonía es problemática en cuanto la agenda de unos pocos que detentan un poder intentan imponer su agenda a toda la ciudadanía a través de la opresión y la dominación, tanto de los otros varones no hegemónicos como de las mujeres. Ante esto, Bonino (2008) dice que hay que dar "un paso más allá: no sólo adentrarnos en las problemáticas de la masculinidad, sino también poder pensar la masculinidad (tal como es definida actualmente) como problemática" (p. 13).

Según Kaufman (1994) la adquisición de la masculinidad hegemónica sería un proceso a través del cual los hombres llegan a suprimir toda una gama de emociones, necesidades y posibilidades, tales como el placer de cuidar de otros, la receptividad, la empatía y la compasión, experimentadas como inconsistentes con el poder masculino. Esto generaría una especie de analfabetismo emocional y a la vez una paradoja. "Existe en la vida de los hombres una extraña combinación de poder y privilegios, dolor y carencia de poder. Por el hecho de ser hombres, gozan de poder social y de muchos privilegios, pero la manera de cómo hemos armado ese mundo de poder causa dolor, aislamiento y alienación tanto a las mujeres como a los hombres" (Kaufman, 1994, p. 1). María Jesús Izquierdo (2007) dice que "ser hombre no sólo reporta beneficios, sino que cuesta" (p. 3).

Por su parte, Jokin Azpiazu (2017) plantea que quien es un hombre y encarna una masculinidad hegemónica deberá, de diferentes maneras en diferentes contextos, demostrar su posición como hombre y luchar para que no le sea arrebatada. Para Michael Kimmel (1994) la definición de la virilidad está en constante cambio y por ello, hay quienes luchan por reafirmarla sin tomar consciencia que también está cargada de aprendizajes culturales. Él afirma que los hombres pensamos que la virilidad es eterna, una esencia sin tiempo que reside en lo profundo del corazón de todo hombre. Pensamos que la virilidad es una cosa, una cualidad que alguien tiene o no tiene. Así la homofobia sería un principio organizador de nuestra definición cultural de virilidad. La homofobia, más que el miedo

irracional por los hombres gay, es el miedo de lo que podemos percibir como gay. Por ello, todo lo asociado a lo femenino tiende a ser rechazado y vetado.

2.5. Masculinidades alternativas

A partir del siglo XIX, el papel de mujeres y hombres en la sociedad ha mutado. En la actualidad, han surgido autores/as que describen como un fenómeno reciente el surgimiento de varones igualitarios o movimientos de hombres que están promoviendo y buscando activamente la igualdad de género en diversos espacios. Esto claro, como consecuencia de una llamada crisis de la masculinidad y de los cuestionamientos que socialmente se han hecho al género masculino como producto del patriarcado y la constante desvalorización de la figura de la mujer. Se podría afirmar que gracias a esta crisis nos encontramos en una época de transición: de los mandatos de la MH a los valores igualitarios.

Miguel Llorente (2009) ve este cambio de una manera crítica y con menos optimismo. Refiere que muchos hombres han cambiado solamente en lo retórico y en lo estético, pero las actitudes e ideas machistas se mantienen intactas. "Cambiar para seguir igual": ese ha sido el compromiso de los hombres para adaptarse a los tiempos, a las modas y a las circunstancias sin renunciar a su posición de poder" (p. 15). Para Connell (1995) este cambio es evidente:

Las relaciones de poder muestran las evidencias más visibles de las tendencias de crisis: un histórico colapso de la legitimidad del poder patriarcal, y un movimiento global por la emancipación de las mujeres. Esto es alimentado por la contradicción subyacente entre desigualdad de mujeres y hombres, por un lado, y por las lógicas universalizantes de las estructuras del Estado moderno y de las relaciones de mercado, por otro. (p. 19)

Para Rafael Montesinos (2002) esta crisis masculina obedece primero a un proceso complejo de cambio cultural a partir del cual se advierte "la emergencia de nuevas estructuras simbólicas en la que las mujeres comienzan a desarrollar habilidades tradicionalmente resguardadas a los hombres, poniéndose en peligro su capacidad proveedora y colocando en riesgo su autonomía. La situación podría resumirse en incapacidad masculina para resignificar las nuevas condiciones culturales y asumir un nuevo patrón genérico que lo libere de las imposiciones de la cultura machista" (citado en González Moreno y Camacaro Gómez, 2013, p.1).

Vamos a entender por masculinidades alternativas o igualitarias aquellos varones que han construido una identidad masculina desmarcándose del modelo de la masculinidad hegemónica. Se caracterizan por denunciar y rechazar la violencia machista, estar a favor de la igualdad de género (o compartir ideas con el feminismo) y promover (consciente o inconscientemente) valores igualitarios que se traduzcan en prácticas cotidianas que crean condiciones de igualdad y no violencia hacia las mujeres. Por supuesto, este concepto no puede ser considerado un atributo o adjetivo. Se propone como un marco referencial para comprender las configuraciones identitarias que los varones que se están reeducando y repensando su masculinidad están definiendo actualmente en términos transicionales. En general, todos estos hombres provienen de una formación y crianza bajo el modelo de la MH, pero se encuentran actualmente repensando su masculinidad y pudiendo identificar aquellos aspectos patriarcales y sexistas que permanecen en sí mismos. Es decir, implica no un objetivo logrado ni un status nuevo, sino un proceso permanente e infinito de revisión de su subjetividad.

3. Propuesta metodológica

Este estudio se enmarca en un enfoque interpretativo o de corte cualitativo, ya que pretende comprender un aspecto de la realidad social vinculada a la masculinidad que guarda relación con las vivencias de varones que han construido una masculinidad no hegemónica y/o alternativa a lo largo de su vida y por otra parte, se pretendió describir y sistematizar tales experiencias. Se trabajó con una aproximación biográfico-narrativa por ser un marco metodológico y explicativo que permitió acercarnos a los relatos de vida de los participantes y que además les permitiera reflexionar a partir de esas vivencias. En palabras de Antonio Bolívar (2002), el método narrativo “comporta un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. Reclama, por tanto, un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos. En esa medida, altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural o democrática. Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (p. 3).

Elaboramos una estrategia de muestreo intencionado, es decir, realizamos una selección de casos en función de la relevancia que estos tenían para nuestro estudio y, por tanto, sean quienes nos aporten información más significativa. De esta manera, nuestro contexto ha quedado conformado por 19 participantes que se identifican como varones. Se eligió una muestra que es coherente con el método inductivo, en el sentido que no es de nuestro interés producir datos que sean generalizables sino transferibles. Los participantes presentan tres elementos en común: se identifican con el género masculino, son mayores de edad y residen actualmente en la ciudad de Barcelona. Sobre el contexto, hemos elegido la ciudad de Barcelona por un asunto de viabilidad y acceso por una parte y por otro lado, porque Catalunya como región y, en particular, su capital Barcelona, es un epicentro donde la temática del género se aborda e implementa a nivel institucional a través del Ayuntamiento y políticas locales, a nivel ciudadano y territorial por medio de juntas y por supuesto, a nivel académico y educativo, generándose importante cantidad de producción académica, literaria e investigativa en esta materia. Además, existe una red a nivel nacional de hombres igualitarios, con sede en diferentes ciudades de España y, en Cataluña se encuentra AHIGE Catalunya que reúne esfuerzos y trabajos de diferentes grupos de hombres de la región, por ende, se perfila como un lugar donde ya existe una red y colectividades de diferente índole que convoca a varones que se han familiarizado con el feminismo y la igualdad.

La principal técnica de recolección de información que empleamos para nuestro estudio es la entrevista en profundidad que realizamos a los 19 participantes de nuestro contexto. Junto con ella, realizamos un cuestionario inicial para identificar y caracterizar a los varones que entrevistamos. Principalmente, nos interesaba poder obtener información relevante de carácter personal e identitario para que pudiera servir posteriormente al momento del análisis de los resultados.

Para el análisis de los datos obtenidos, nos centramos en los resultados más relevantes y significativos de los relatos de vida de los participantes. Por ello, pensamos que la técnica más adecuada es el análisis de contenido. Esta herramienta nos permitió organizar las entrevistas una vez que fueron transcritas, en formas de categorías y subcategorías, configurando así un árbol de información que pudo ser agrupado y dividido a fin de

destacar y dar respuesta a las preguntas directrices que orientan nuestra investigación y así facilitan la interpretación de estos datos.

4. Resultados

En este apartado intentaremos dar luces de los resultados obtenidos gracias al análisis de contenido que realizamos. Debido a la gran cantidad de información que obtuvimos, hemos preferido centrarnos en los ejes significativos y en aquellos elementos que debido a la saturación de conceptos de forma orgánica se fueron transformando en las bases de nuestro análisis.

4.1. Familia

4.1.1. Paternidad igualitaria y referentes masculinos

Observamos que los orígenes de estos hombres son diversos y que provienen de sistemas familiares complejos y variopintos. Aun así, nos pareció interesante destacar que estos hombres provienen de modelos de crianza y sistemas familiares principalmente con tres características: Autoritarismo parental, que se caracteriza por ser un tipo de familia jerárquica donde la figura del padre es el dueño de la autoridad y estos hombres, al rebelarse contra esta figura, han construido su identidad: “Mi padre tiene una masculinidad muy hegemónica. Tenemos una relación muy compleja. Por un lado, siendo pequeño, recuerdo afecto por su parte, pero cuando voy teniendo mi propia identidad, ya sí que empiezo a recibir maltratos por su parte entonces” (E16, trabajador social, 34 años). Por otra parte, vemos familias donde la figura paterna surge como un referente masculino igualitario. En estos sistemas familiares la figura del padre se destaca por transformarse en un modelo a seguir y un referente de género positivo para estos hombres. En general, estaríamos hablando de varones que ejercen la paternidad desde un lugar diferente al hegemónico: se han implicado en lo doméstico, practican la corresponsabilidad, expresan abiertamente sus afectos a sus hijo/as y establecen comunicaciones con ellas/os que va más allá del rendimiento y los logros deportivos:

Mi padre, sin ninguna duda, ha sido un referente de género. Mi padre no es el típico padre. Es una persona súper comprensiva, súper dialogante. Es un poco controlador pero que tiene muchas maneras de hacer que chocan con el padre típico y eso para mí ha sido un referente, no únicamente en el tema de la masculinidad, sino a nivel pedagógico me parece muy sano. Es una persona que te pregunta cómo estás, como te sientes. Es muy resolutivo. Es muy empático. Luego cuando mi madre murió, tuvo él que asumir esas tareas y todos esos cuidados. Eso me ha hecho ser más cuidadoso. (E4, trabajador social, 26 años)

Finalmente, el tercer modelo familiar serían familias donde existe una ausencia de referentes masculinos. Este sistema familiar se caracteriza principalmente por la ausencia del padre, ya sea debido a las exigencias del trabajo o su poca disposición para implicarse en lo doméstico, en la crianza y no compartir un espacio de afectividad con sus hijas/os. Un efecto directo de esta ausencia los participantes lo atribuyen a un impacto negativo en su desarrollo causando carencias emocionales: “Mi madre era la cuidadora. Tengo pocos recuerdos de haber compartido con mi padre. No había una presencia masculina en casa” (E3, empresario, 34 años).

4.2. Pubertad: Virilidad y cuestionamiento de la heterosexualidad

Nos pareció relevante indagar la etapa transicional de la pubertad y la adolescencia ya que este periodo da luces del modo en que instala el modelo hegemónico en la identidad de los varones. En particular, nos llama la atención el papel de la sexualidad como vehículo socializante de los mandatos de género y las prácticas sexo-genéricas que marcarán la vida posterior de los participantes. En general, hallamos que esta etapa está marcada por la heteronormativización de las relaciones sexo-genéricas. Con esto, nos referimos a la instalación de la norma de género a nivel subjetivo y junto con ello, la paradoja producida por las diversas experiencias homoeróticas y exploraciones sexuales con otros pares durante la adolescencia y la pubertad:

Viví un cambio bien compartido con mis amigos del barrio, eran cambios que vivimos en complicidad. Me acuerdo que una vez hicimos un club en una plaza y una vez estábamos masturbándonos al mismo tiempo todos entonces fue como algo pícaro, la picardía de explorar y compartir eso que estábamos viviendo. Fue la manera en que lo fuimos asimilando. La verdad nunca me sentí incómodo y nunca me hice esas preguntas en ese momento. Yo miraba a mí y al resto sin "ojos morales". (E1, Sociólogo, 27 años)

Junto con ello, en esta etapa la virilidad se impone como modelo. También refieren por primera vez a notar que existen diferencias entre niños y niñas, y que las relaciones entre iguales comienzan a gestarse a partir de la competencia y el logro, por ejemplo, en espacios deportivos y de ocio.

"En la adolescencia intentas hacerte el machote, el hombre. Por ejemplo, con la bebida, si aguantabas mucho bebiendo, se decía que eras más hombre. Con el deporte también, se competía por quien era más hábil, más fuerte. Subía el pecho (risas) aparentaba que era más fuerte. Yo creo que eso me debía dar seguridad para reafirmarme en eso. Mi actitud corporal cambiaba e incluso hablaba más grave" (E17, psicólogo, 27 años).

4.3. Hombres: Afecto entre pares y personas LGBTI como referentes

En muchos relatos, los participantes señalan haber interactuado con personas LGBTI y a través de estas, haber transformado y modificado ideas negativas y prejuicios acerca de estos colectivos. Esto les hizo personas más tolerantes a la diferencia, respetuosos de la diversidad sexual y con mayor sensibilidad ante la violencia homo/lesbo/transfóbica, poniendo en jaque mandatos centrales de la masculinidad hegemónica heteronormativa (14 de 19 se declaran heterosexuales): "Conocí a mucha gente bisexual, tengo varias amigas lesbianas y eso te abre un abanico de posibilidades que se agradece" (E4, trabajador social, 26 años); "Este amigo gay también fue significativo porque en mi pueblo no conocía a nadie homosexual y me abrió a la mente a otras posibilidades" (E3, empresario, 34 años).

Tal como vimos, la castración emocional sería una de las consecuencias de la masculinidad hegemónica. En general, los participantes refieren que la forma en que se relacionan con sus pares tiene una importante tendencia al contacto corporal y a la expresión afectiva como una manera de contravenir los dictámenes homofóbicos y violentos de las interacciones masculinas machistas. Es decir, son hombres que abiertamente buscan el contacto afectivo y le dan valor a su emocionalidad y muestran abierta incomodidad en espacios de hegemonía masculina donde por ejemplo se reproducen bromas y comentarios machistas.

4.4. Mujeres

4.4.1. Sensibilización a través del feminismo

Los participantes refieren que desde muy jóvenes ha habido una preferencia en la socialización con mujeres. Dicen sentirse más cómodos relacionándose con ellas porque les permite cultivar espacios de mayor intimidad y con menos juicios: “Pienso que he aprendido más de mujeres que de hombres” (E6, economista, 42 años); “Siempre me he sentido mejor hablando con mujeres, más escuchado y sentía que podía expresarme como yo era” (E3, empresario, 34 años).

4.4.2. Conciencia de privilegio

En los relatos de varios de los participantes podemos encontrar que su acercamiento al feminismo fue gracias a otras mujeres (amigas, compañeras de partido, colegas, parejas). Es decir, una vez que estos hombres conocieron las ideas y valores del feminismo, se produjo un quiebre en ellos, en su identidad y en la concepción que tenían sobre las relaciones sexo-genéricas. El haberse acercado a lecturas feministas, manifestaciones y colectivos políticos produjo varias transformaciones en ellos y en su identidad masculina, haciéndose consciente de sus privilegios: “Tuve mucha conciencia del feminismo por ella. Por lo intelectual, era muy lista. Fue curioso porque fue una deconstrucción después que lo dejamos. Me empecé a revisar por dentro. Volví a una masculinidad que siempre había renegado y no me había dado cuenta. Son las mujeres las que me han hecho cambiar mi masculinidad, las que me han marcado más son las mujeres. La conciencia ha sido tardía” (E7, psicólogo, 31 años).

4.5. Identidad

Esta dimensión resulta fue central para analizar los relatos. Ante la pregunta reflexiva ¿Qué tipo de hombre crees que eres? Los participantes dieron luces de características tanto de rasgos de personalidad como de atributos personales. En primer lugar, se consideran hombres sensibles. Curiosamente, esta categoría fue una de las más altas en saturación conceptual, ya que se repite esta idea en la mayoría de las respuestas de los entrevistados. Prácticamente todos estos hombres se perciben a sí mismos como hombres que poseen una profunda conexión con sus emociones y que todo lo vinculado a lo emocional tiene un valor significativo en sus vidas: “Yo creo que soy un hombre sensible. Me gusta mucho escuchar. Soy blando, físico y emocionalmente. Muchas películas me hacen llorar. Estoy gordo. Me gusta, no me molesta” (E8, antropólogo, 27 años); “Soy sensible, de hecho, me emociono bastante cuando veo situaciones de solidaridad” (E12, integrador social, 42 años).

Sin embargo, quienes más se desmarcaron de identificarse como hombres en tanto condición fueron quienes se identifican como hombres trans, ya que el proceso de identidad para ellos se ha dado de un modo diferente (dos participantes se identificaron como hombre trans y uno como no binario):

Creo que sentirse hombre para una persona trans es algo muy fuerte. Al principio tenía contradicciones con esto de pasar de ser mujer a hombre, pero en la medida que fui conociendo otros hombres distintos, quizás con los que me pudiera identificar, me empezó a pasar que esto de ser hombre fue perdiendo su carga negativa (...) Quiero ser un hombre a futuro. Esto se está construyendo hace algo relativamente poco. Es decir, una vez que empiece el tratamiento, quiero poder explorar diferentes expresiones de género. Yo creo que soy una persona bastante femenina. Me ha costado entender que eso no es lo mismo que ser chica. (E11, estudiante, 23 años)

4.5.1. Oposición a la violencia y cuidado

Los participantes se declaran abiertamente en contra de la violencia de género y de cualquier forma de violencia. En general, se identifican como personas de paz y que creen en el diálogo y en construir caminos de comunicación no violentas con los demás: “Yo siempre he tenido una sensibilidad extrema por los derechos humanos, por la gente sin vivienda, ya sea los migrantes. Siempre me han preocupado las personas e ir contra la prepotencia, contra el abuso de poder” (E12, integrador social, 42 años); “A mí la violencia de género me afecta, me da asco” (E4, trabajador social, 26 años); “Cuando algo no lo he hecho bien, siento dolor. Creo que me importa el cuidado y me preocupo por los demás. Estoy en eso ya que me motivó el rechazo a la violencia y la filosofía feminista” (E9, trabajador automotriz, 56 años).

4.5.2. Valores igualitarios

Si bien existe una gran variedad de valores que son parte del repertorio moral de estos hombres brotan de forma transversal en todas las respuestas dos valores igualitarios por excelencia: la equidad y la igualdad. Los participantes lo refieren como los valores del feminismo. Tienen un claro acercamiento inicial a estas ideologías a través de partidos políticos vinculados al socialismo democrático, colectivos de izquierda y movimientos ciudadanos y comunitarios como el 15M en España “Me inspira el amor y el feminismo como potencial revolucionario” (E19, cientista político, 25 años); “Conocí y leí de feminismo. Creo que hay una dimensión más personal que tiene la política. Para mí es la deuda histórica que tiene la izquierda” (E1, Sociólogo, 27 años).

4.6. Educación

Si bien, parte de los objetivos de nuestra investigación era poder constatar qué tipo de valores igualitarios educan estos varones y si lo están haciendo de forma efectiva, nos interesaba saber a través de qué medios ellos promueven activamente estos valores. En este caso, los participantes afirman que existen tres principales maneras de poder transmitir y educar estos valores: la primera sería siendo un referente de género para otros hombres, ya que consideran que, para educar a otros hombres en temas de género, masculinidades y prevenir la violencia machista es importante primero hacerlo a través del ejemplo. Esto quiere decir que estos valores e ideas necesitan ser transmitidos en el día a día: “Yo creo que se tiene que provocar en el entorno, por ejemplo, yo lo hago con mis amistades. Yo creo que es importante enseñar y hablar a través de conversaciones. Hablar sobre sexo, sobre todo que los hombres podamos hablar explícitamente como nos relacionamos sexualmente con mujeres. Creo que eso se hace poco” (E5, musicoterapeuta, 34 años).

La segunda es la confrontación desde el privilegio a través de la renuncia en espacios de poder transformando ideas y hablando de igual a igual a través de conversaciones que contribuyan a que otros hombres se hagan conscientes de sus comportamientos machistas, pudiendo reflexionar sobre la manera que están dando uso a su privilegio, algo que para muchos es ignorado completamente: “Algo que me siento muy orgulloso de mi grupo de amigos, fue que hace poco, como un año, una chica de Tenerife pasó un *nude*, se equivocó y lo mandó y le llegó a un amigo mío y él compartió la foto de esta chica en tres grupos de Whatsapp. Yo estaba en los tres. Y me sentí super orgulloso porque varios le dijeron, ¿Qué coño estás haciendo? Te pasaste, para qué pasas esto. Y él se sintió tan mal al ver que la cagó que incluso, habló con la chica, y le pidió disculpas. Le dijo que había pasado la foto y tal. Todos le paramos los pies” (E13, psicólogo, 24 años).

Yo pienso que los tíos sobre todo y me incluyo, no somos conscientes de lo que quiere decir dominación y privilegios, ya que el ejercicio de reconocer nuestros privilegios es algo que nadie nos enseña a hacer y cuando nos confrontan con ellos, nosotros no los identificamos como tal porque ha sido toda nuestra vida eso. Es renunciar a tu vida. Nos cuesta renunciar a nuestra vida. Entonces yo a veces pienso en qué privilegios tengo yo para saber desde donde me tengo que deconstruir. Y ahora claro, hablamos de cursos de paternidades, yo digo qué cosas no le quiero enseñar como hombre a mi hijo, pero primero tengo que saber qué es lo que hago mal. Esperas la solución desde afuera, como los hombres. Esperas un listado de afuera que te digan qué hacer. Hasta la forma racional de pensar es patriarcal. (E6, economista, 42 años)

Por último, promover espacios colectivos entre hombres y que faciliten la deconstrucción del género. Este mecanismo comprendería, por una parte, un proceso personal de revisión de la identidad masculina propia y de las prácticas machistas que cada uno identifica, y, por otra parte, abrirse a compartir estos miedos, dudas e incertidumbres en colectivo: “Si yo te explico mi experiencia puede ser que tú decidas probarla. Si esto me lo hubiese explicado un hombre, creo que hubiese tenido un efecto mucho más rápido que una mujer. La experiencia vivencial es muy importante. Un manual no te lo va a hacer” (E7, psicólogo, 31 años); “Tiene que ser tú a tú. Para mí es un proceso que se da colectivamente” (E6, economista, 42 años).

4.7. Cambios

En este apartado intentamos dar cuenta de las consecuencias que ha tenido en la vida de estos hombres haber decidido posicionarse desde una vereda distinta a la masculinidad hegemónica. Los participantes declaran en primer lugar, que la calidad de sus relaciones interpersonales ha mejorado considerablemente: ellos connotan positivamente que pasan más tiempo con sus familias, disfrutan de la paternidad y la intimidad que se ha construido con sus amistades, poseen redes de apoyo sólidas y tiempo de calidad con seres queridos:

Esto me ha hecho entender la relación con mi padre y tener una perspectiva de género feminista y al tener una confrontación con otro hombre, poder ser más asertivo y dialogar con otro hombre, intentar cambiarlo desde la asertividad. (E12, integrador social, 42 años)

Me siento fenomenal y en mi casa se vive fenomenal. Mi mujer, por ejemplo, ella lo explica. Dice que su marido participa de un grupo de hombres y participa de esas cosas. Con mis hijas también lo veo e invierto mucho tiempo con mi familia. Tengo un nieto y ahora voy por otro. Esto para mí tiene un valor. Si no hubiese tenido esta relación con personas del movimiento feminista e igualitario, seguro que no me hubiese preocupado tanto de los hijos o de los nietos. Donde más noto cambios en mi vida es con mi relación con los demás. (E9, trabajador automotriz, 56 años)

Junto con ello, nuestros participantes refieren tener una perspectiva distinta del amor y las relaciones sexo-afectivas. Se dan cuenta que el rol masculino tradicional se transformaba en un peso para ellos y actualmente se sienten más aliviados y con menos presión. Se ha producido una brecha porque ya no están centrados en el rendimiento sexual y en el placer auto centrado. Se han percatado que esto les ha abierto puertas nuevas a otras formas de placer en relación: “Me afecta en mi propia capacidad de poder disfrutar de mi propia pareja, de mi propia sexualidad y aceptarme desde ahí” (E2, Psicólogo, 32 años). Finalmente, algunos de nuestros participantes refieren sentir un cambio a nivel interno, lo cual ha modificado la relación que tienen consigo mismos. Esto ha repercutido en sus hábitos alimenticios, su salud y autocuidado y también la forma en cómo se comunican, expresar sus emociones y necesidades: “Lo primero es estar más a gusto conmigo mismo, de asumir mis propias limitaciones y asumir las rayadas” (E19, cientista político, 25 años); “Tengo más autoconciencia de mi salud y mi estado físico. Creo que es

importante tener hábitos” (E9, trabajador automotriz, 56 años). Incluso algunos de ellos viven esto con un sentido de trascendencia y algo que dota de valor a sus proyectos de vida:

A veces no me reconozco. Siento que soy otra persona. Mis emociones son diversas, muy guays, me encantan. Disfruto mis emociones incluso con niños pequeños, ahora sé cómo interactuar con ellos. Conmigo mismo. Con mis cuidados hacia mí, mi alimentación. Siempre me encanta cocinar y cocinar para los demás. Estoy más a gusto conmigo mismo. Creo que desde la mirada ecofeminista, incluso para mí la relación con la tierra ha cambiado. Es una perspectiva global para mí. Soy otra persona. Ya no me imagino de otra forma. Creo que es irreversible. (E16, trabajador social, 34 años)

5. Conclusiones

De modo general, podemos señalar que los hitos, experiencias de vida y motivaciones que han hecho que estos hombres construyan una identidad masculina alternativa han sido sumamente variados: hay quienes señalan que se sensibilizaron a través de lecturas feministas, otros al cursar una asignatura optativa de género en la universidad, otros gracias a sus parejas, quienes los inmiscuyeron en el feminismo y otros debido a su propia experiencia familiar con modelos de hombres que rompían el esquema tradicional. Todas estas experiencias de quiebre o ruptura, van erigiendo en ellos una serie de cambios y comportamientos. Es decir, no contamos con los elementos suficientes para aseverar con certeza que un único motivo fue el detonante de este cambio identitario. Hemos de destacar que estos hitos y experiencias de ruptura se presentaron en diferentes momentos de su vida: algunos se dieron siendo ya mayores y otros más de joven al ver que su masculinidad durante la adolescencia no encajaba con el modelo de la masculinidad hegemónica y otros influenciados por sus parejas, por ejemplo.

Respecto a las familias, vemos la importancia que ha tenido para algunos tener un padre que sea un referente de género igualitario. De hecho, varios de nuestros participantes hacen hincapié en la falta de modelos de referencia de hombres no machistas o igualitarios. Resulta clave también la presencia de hombres gays, trans y personas de la diversidad sexual como modelos de referencia masculinos que rompen con el estereotipo.

Otro punto relevante es la conciencia sobre el privilegio que viene dado por los espacios de varones. Tal como vimos, muchos hombres igualitarios muestran rechazo y distancia a compartir espacios con hombres machistas, ya sea en lugares de ocio, políticos o deportivos. Esto nos hace reflexionar sobre el rol que tienen estos varones como agentes de cambio en sus comunidades y que, si bien tienen el legítimo derecho de auto marginarse, es aún más difícil propiciar puntos de quiebre y confrontación con otros pares que aún no están sensibilizados ni les interesa implicarse en estas temáticas. En relación al tránsito de la pubertad y la adolescencia, pensamos que lo dicho por los participantes es muy relevante en la medida que da luces para poder intervenir desde el ámbito de lo educativo, en lo curricular y extracurricular, así como futuras líneas de educación en género e investigación.

Sobre los valores, resulta llamativo lo unánime de las respuestas y los relatos: implicarse en la erradicación de la violencia de género es un gesto de justicia social, de humanidad y de empatía. Ni siquiera pasa solamente por algo ideológico o político. Es un acto de compromiso moral. Es decir, los valores de la igualdad y la equidad se presentan como un

piso mínimo de sana convivencia social entre varones y mujeres y vendrían a ser el asfalto de un camino que se encuentra en proceso de construcción.

Referencias

- Azpiazu, J. (2017). *Masculinidades y feminismo*. Virus editorial.
- Badinter E. (1992). *La identidad masculina*. Alianza Editorial.
- Bardi, L., González, E., Leyton, C. y Martínez, V. (2005). Identidad sexual: Proceso de definición en la adolescencia. *Revista Docencia*, 26, 43-51.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-24.
- Bonino, L. (2008). *Hombres y violencia de género. Más allá de los maltratadores y de los factores de riesgo*. Ministerio de Igualdad
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.
- Connell, R. W. (1995). *The social organization of masculinity*. Universidad de California Press
- Covacevich, C. y Quintela-Dávila, G. (2014). *Desigualdad de género, el currículo oculto en los textos escolares chilenos*. División de Educación. BID.
- Espada Calpe, J. M. (2004). *Poder, masculinidad y virilidad*.
http://www.berdingune.euskadi.eus/contenidos/informacion/material/eu_gizonduz/adjuntos/podermasculinidadyvirilidad.pdf
- Del Río, F. (2019). *Variables no académicas que explican la brecha de género en matemática: Datos de Chile*. Universidad Diego Portales.
- Gabarró, D. (2008). *Transformar la masculinidad machista: Un reto social*. BID
- Gil Calvo, E. (2001). *Nacidos para cambiar: cómo construimos nuestras biografías*. Taurus.
- González Moreno, M. C. y Camacaro Gómez, D. (2013). Desandando las rutas de la masculinidad. *Comunidad y Salud*, 11(1), 68-78.
- Guasch, O. (2006). *Héroes, científicos, homosexuales y gays*. Bellaterra.
- Idescat. (2013). *Instituto de estadística de Cataluña*. IDESCAT.
- Izquierdo, M. J. (2007). *Lo que cuesta ser hombre: costes y beneficios de la masculinidad*, *Comunidad y Salud*, 11(1), 1-27.
- Kaufman, M. (1994). *Men, feminism, and men's contradictory experiences of power. Theorizing Masculinities*. Sage Publications.
- Kimmel, M. (1994). *Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina en fear, shame and silence in the construction of gender identity*. Sage Publications.
- Llorente, M. (2009). *Los nuevos hombres nuevos*. Ediciones Destino.
- Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad*. Gedisa Editores.
- Nadal, K (2008). Preventing racial, ethnic, gender, sexual minority, disability, and religious microaggressions: Recommendations for promoting positive mental health. *Theory, Research, Practice and Training*, 2(1), 22-27.
- Olarte Ramos, C. A. y de Keijzer Fokker, B. (2018). Se solicitan hombres: La experiencia masculina en talleres sobre afectividad. *Quaderns de Psicologia*, 20(1), 7-22.

Organización Mundial de la Salud (2014). *Prevención del suicidio: Un imperativo global*. OMS.

Promundo y ONU Mujeres. (2017). *Understanding masculinities: Results from the international men and gender equality survey*. ONU.

Rubin, G. (1975). El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, 30(8), 96-145.

Breve CV del autor

Pedro Uribe Roncallo

Psicólogo por la Universidad Alberto Hurtado, Máster en educación en valores y ciudadanía, Universidad de Barcelona. Especialista en Género, Masculinidades y Sexualidad. Técnico en prevención de violencias de género. Actualmente se desempeña como terapeuta en la consulta privada y también es director ejecutivo en Ilusión Viril, fundación dedicada a la prevención de la violencia de género y a la promoción de masculinidades igualitarias, proyecto creado por él en 2018 desde Santiago de Chile, desde el cual genera contenido educativo con enfoque de género y masculinidades en redes sociales para toda Latinoamérica y España. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4095-9035>. Email: pedromigueluribe@gmail.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

La Economía de Género: Las Pensiones Alimenticias y su Relación con la Paternidad y los Derechos Humanos de las Mujeres

The Gender Economy: Alimony and its Relationship with Paternity and Women's Human Rights

Roxana Arroyo *

Universidad de Posgrado de Ecuador, Ecuador

El presente artículo indaga, de una manera crítica, la institución jurídica de las pensiones alimenticias y su impacto en la economía de las mujeres, lo que la constituye en una suerte de “Violencia Patrimonial” como lo contempla la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. Se plantea la necesidad de incorporar el análisis económico del derecho, dentro del cual el fenómeno jurídico aborda la necesidad de examinar los componentes legales, pero además las cadenas de valor desde la perspectiva de género. Se abordan los patrones socioculturales que profundizan y naturalizan las paternidades irresponsables y sus consecuencias en la niñez y la adolescencia en lo relativo a la disminución de recursos económicos para cubrir la educación de su prole y la ausencia de la coeducación, tanto en la escuela, como en la familia, como un ámbito importante de aprendizaje de las masculinidades. Los datos obtenidos provienen de fuentes secundarias, en especial de la “Investigación sobre los costos para la sociedad, el sistema y las personas acreedoras de las pensiones alimenticias en Centroamérica” realizado por la Fundación Justicia y Género en esta materia, y datos sobre esta problemática en Ecuador. Se destaca la necesidad de transformación en los abordajes de las políticas educativas, la visibilización de factores culturales que impactan en las masculinidades hegemónicas y la paternidad.

Descriptor: Derechos humanos; Perspectiva de género; Violencia de género; Masculinidades; Educación.

The hereby article critically investigates the legal institution of alimony and its impact on the economy of women, which constitutes a sort of “Patrimonial Violence” as contemplated in the Inter-American Convention to Prevent, Punish and Eradicate Violence Against Women. The need to incorporate the economic analysis of law is raised, within which the legal phenomenon addresses the need to examine the legal components, but also the value chains from a gender perspective. The sociocultural patterns that deepen and naturalize irresponsible parenthood and its consequences in childhood and adolescence are addressed in relation to the decrease of economic resources to cover the education of their offspring and the absence of coeducation, both in school and in the family, as an important area of learning about masculinities. The data obtained comes from secondary sources, especially from the “Research on the costs for society, the system and people who are entitled to alimony in Central America” carried out by the Justice and Gender Foundation on this matter, and data on this problem in Ecuador. The need for transformation in educational policy approaches is highlighted, as is the visibility of cultural factors that impact hegemonic masculinities and fatherhood.

Keywords: Human rights; Gender perspective; Gender violence; Masculinities; Education.

*Contacto: roxana.arroyo@iaen.edu.ec.

1. Alcance y ramificaciones de la problemática del otorgamiento de pensiones alimenticias

El no pago de las pensiones ciertamente representa una violación a los derechos de la niñez, pero constituye también una forma de violencia contra las mujeres, la violencia patrimonial, y el reforzamiento de las masculinidades hegemónicas. Esta forma de violencia ha sido naturalizada por la sociedad pues se acepta sin cuestionamientos que son las mujeres las que cuidan a su prole. El tema tiene un efecto en la afirmación de los patrones socioculturales, especialmente en sociedades patriarcales como las latinoamericanas.

Es indudable el impacto que tiene el otorgamiento de las pensiones alimenticias y cómo el Estado maneja esta temática dentro de sus políticas de derechos de la mujer y la familia. Se requiere calcular el costo no sólo económico sino vivencial que esto representa para las mujeres, al ser principalmente las receptoras de dicho sustento. La falta de pago de las pensiones afecta no solo a la niñez, también se constituye en un reforzamiento de las paternidades irresponsables, representa una violencia contra las mujeres quienes, además de verse en la necesidad de cubrir los gastos tangibles del cuidado de su descendencia, deben invertir tiempo de sus vidas en la tarea de la crianza, una tarea no remunerada, pero sin la cual sería imposible la continuidad de la especie humana.

Este trabajo incluye referencias a la necesidad de reflexionar sobre los análisis y los aportes de los estudios de la economía feminista, así como la posible inclusión del tema de pensiones en el derecho y la economía, según la cual existe un costo personal que las mujeres asumen, lo que deriva en consecuencias como la imposibilidad de culminar sus carreras o no conseguir ascensos laborales, la brecha salarial entre hombres y mujeres y la falta de recursos para lograr que sus hijos e hijas vean cubiertas el cien por ciento de sus necesidades.

De igual manera, la falta de pago de las pensiones y la ausencia de una paternidad compartida equitativamente entre hombres y mujeres, impacta las posibilidades reales de que los y las hijas puedan acceder a la educación, pues esto recae en las espaldas de las mujeres, que en muchas ocasiones encuentran serias limitaciones por razones de clase, etnia, condición social, migratoria, entre otras, para facilitar el acceso y el acompañamiento a su prole. Este particular permite reflexionar sobre la necesidad de cambios en el aprendizaje social de la paternidad, encaminados a enseñar que ésta es una decisión individual que va más allá del vínculo con la persona que se elige, y de una posible reafirmación de la masculinidad, sino que, es un compromiso personal de vida y no una obligación delegable a las mujeres (Lagarde, 2005, p. 477).

Es evidente que se requieren nuevos paradigmas de aprendizaje sobre la dimensión de la institución de la paternidad; resulta en este sentido un factor importante que, en los procesos educativos, tanto formales y no formales, se incluya la reflexión y el debate sobre la necesidad de una educación no sexista e inclusiva, que sea asumida por los Estados en sus mallas curriculares.

2. El difícil camino de la regulación de las pensiones: Un cuestionamiento a la sociedad patriarcal

La pensión alimenticia/alimentaria¹ es el derecho de cualquiera de los cónyuges a recibir, por parte del otro cónyuge, dinero o especies para sufragar las necesidades primordiales. Cuando un matrimonio o una unión de hecho se desintegran, la persona que tiene bajo su cuidado sus hijos/as tiene el derecho a acudir ante un juez/a de lo familiar para exigir el pago de los alimentos al padre, la madre o los ascendientes.

La pensión alimenticia/alimentaria incluye la comida, el vestido, la habitación, la educación y la asistencia en caso de enfermedad, entre otros, según sea entendido por las diferentes legislaciones de los Estados (Cillero, 2007). El desarrollo de los derechos humanos y la importancia de incorporar la perspectiva de género en el análisis de la realidad y en el fenómeno jurídico (Facio, 1992), nos lleva a comprender que las diferentes situaciones que se presentan en la sociedad no se dan en el vacío sino en contextos marcados por las asimetrías de género.

En este sentido, la historia del derecho de familia y sus diferentes instituciones no está exenta de esta realidad, la ausencia de una normativa interna de los Estados, especializada en este tema, permitió que fuera regulada en el ámbito del derecho civil con conceptos y normas que favorecían en su mayoría a los varones. Esto nos permite reflexionar acerca de cómo lo referente a las relaciones conyugales, constituye un reflejo de las concepciones estereotipadas sobre el papel de los hombres, las mujeres y la niñez en un sistema patriarcal, de lo que resulta la negativa del reconocimiento pleno de mujeres y niños/as como sujetos de derechos en el seno de los núcleos familiares.

El tema de las pensiones alimenticias no ha conseguido tener la importancia que merece dentro de las políticas públicas estatales, principalmente del sector judicial, ya que se considera que con las leyes actuales y cambios que son muy paulatinos es suficiente, pero el asunto de fondo es que, con la aparente neutralidad de las normas creadas para regular el tema y, por lo tanto el supuesto que pueden beneficiar de igual manera a los diferentes sujetos involucrados en el cobro de pensiones sean estos hombres, mujeres, la niñez, adultos mayores, personas con discapacidades, entre otros, se obvia un fenómeno que es indiscutible: que las personas más afectadas son las mujeres y la niñez, registrando un alto número de hombres que no asumen su función de cuidado, lo que desemboca en el fenómeno de la ausencia de la paternidad responsable como parte constitutiva de las masculinidades.

Son varios los factores que justifican el estudio de las pensiones alimenticias a nivel regional, entre los que se destacan: la afectación a un alto porcentaje de niños/as y adolescentes y su impacto sobre las mujeres y adultos mayores, una legislación que parte de parámetros normativos relativamente similares y problemáticas en los procedimientos, la capacidad de cobertura, los factores culturales, y el costo social que esto implica para las moratorias de pago.

En este punto es importante destacar algunos de los instrumentos internacionales que son fundamentales en esta materia: la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), también conocida por sus siglas en inglés

¹ La denominación alimenticia o alimentaria se establece según la legislación interna de los países.

CEDAW, que obliga al Estado a establecer normas especiales que aseguren una efectiva igualdad ante la ley entre las personas y a eliminar la discriminación contra las mujeres. La Convención Interamericana para Prevenir Sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (1994), también conocida como Belén Do Pará, que prohíbe explícitamente la violencia contra la mujer y consagra su derecho a vivir una vida libre de violencia, la cual viene a complementar la normativa constitucional y a ampliar su interpretación desde una perspectiva de género.

La Convención de los derechos de los Niños (1989), que garantiza los derechos de la niñez y la adolescencia y en donde se fundamenta que son sujetos de derechos, estableciendo principios tales como el interés superior del niños/as (factores que influyen en su crecimiento y desarrollo en condiciones de bienestar), el principio de no discriminación, el derecho a la educación, el derecho a la vida, supervivencia y desarrollo, el derecho a expresar libremente sus opiniones en función de su edad y grado de madurez, así como la responsabilidad del Estado para garantizar los derechos de la niñez. Estas Convenciones se constituyen en un marco jurídico-ético que debe ser tomado en cuenta en la elaboración de políticas a nivel legislativo, ejecutivo y judicial en esta materia.

La disolución conyugal, en el supuesto de unión matrimonial o de hecho, y la fijación de las pensiones de alimentos, son instituciones que forman parte del Derecho de Familia. Este derecho es reflejo del cambio dinámico en las estructuras institucionales de la sociedad que afectaron directamente las relaciones familiares influidas por la cultura, derecho, migración, colonizaciones, técnicas de reproducción asistida, entre otras. La familia como tal se convierte en un “constructo de elementos que convergen en un núcleo humano-afectivo que varía en función del espacio-tiempo; y constituye el pilar básico de las relaciones humanas organizadas” (Ordeñana y Barahona, 2016, p.14).

Resulta relevante recordar que las bases del Derecho Civil Latinoamericano que regulaban esta materia, respondían a una concepción que pretendía consolidar el derecho de los hombres sobre las mujeres y su prole legítimamente reconocida, a esto se remite la indisolubilidad del vínculo matrimonial y la contundente potestad marital que se basaba en el poder del marido y el deber de obediencia de la mujer. En este modelo patriarcal la esposa quedaba subsumida bajo la personalidad legal del marido que implicaba, entre otros aspectos, asumir ya sea el apellido del hombre o su domicilio, careciendo de derechos de propiedad, la imposibilidad de llevar sus negocios propios, entre otras consecuencias (Eicheler, 1999, pp. 447-448).

[...] la institución matrimonial monopolizó la familia, la intimidad y privacidad de las personas; así como sus relaciones sentimentales familiares internas y externas. El matrimonio ha sido una institución ideal para determinar el sistema de producción social, designando la posición que ocupa cada persona en el sistema socioeconómico (trabajo-propiedad-herencia). Por lo que, es posible afirmar que el contrato matrimonial reguló sexo, género, hogar, familia, procreación, cuidado y manutención de los niños, labores domésticas y propiedad. (Ordeñana y Barahona, 2016, p. 17)

Las normas reforzaron el poder de la masculinidad hegemónica (Amorós, 1987), existiendo las que atraviesan y sostienen toda la estructura genérica. El ejercicio del poder ubicó a las mujeres y a los hombres en espacios diferenciados, a los cuales les corresponde una valoración desventajosa para todo lo que representa al género femenino, sin esto no sería posible la sostenibilidad de la violencia y la discriminación sistémica.

Es importante recordar que la masculinidad hegemónica se fundamenta en una estrategia de poder de dominación en sí misma, muchas veces invisible, que se convierte en una

práctica cotidiana y donde las instituciones sociales juegan un rol preponderante en su reproducción, por ejemplo, el derecho que, a su vez, es asumido por los propios sujetos en procesos de socialización, naturalizando y legitimando estas prácticas.

Esta cultura, reforzada por la norma y las prácticas jurídicas, justifican lo que actualmente conceptualizamos como micro machismos (Bonino, 2004), que son aquellos comportamientos y hábitos de dominación en la vida cotidiana y en las relaciones. Muchas de estas prácticas son inconscientes y están reforzadas por la naturalización de la aceptación social. Estas pueden ser la no corresponsabilidad y coeducación en el cuidado y educación de los hijos e hijas, que desembocan en la paternidad irresponsable y perpetúan el perverso ciclo de la norma y la cultura.

La evolución de este derecho en América Latina se puede ubicar en la segunda mitad del presente siglo (Huaita, 1999), cuyos cambios se deben en especial a la adopción del principio de igualdad y no discriminación entre el varón y la mujer, que llevaron a la transformación y revisión de los cuerpos normativos con relación a los deberes y derechos de los cónyuges durante el matrimonio o unión de hecho y con posterioridad al mismo, a lo que se sumó la adopción de sistemas de divorcio.

A la luz de estas apreciaciones, es indudable que el marco ético jurídico de los derechos humanos y la expansión del principio de igualdad y no discriminación, a través de la legislación antidiscriminatoria, es entendida como aquellas normas de protección para personas, colectivos y pueblos que se encuentran en condiciones de desventaja, expresadas en exclusiones o limitaciones para el acceso y el ejercicio de los derechos humanos.

Asimismo, es relevante el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos que, en menoscabo de los derechos de las mujeres, transforman la concepción tradicional que reducía al matrimonio o a la unión de hecho a una única función: la reproducción. Es así como el derecho de familia se regirá por el principio de igualdad de los cónyuges y se asignarán las mismas funciones económicas que serán consideradas de su propio bienestar, así como el de su cónyuge y su descendencia.

En teoría, estos avances en la legislación permitirían que las mujeres ya no sean conceptualizadas como dependientes, sino como iguales a los varones y la prole sea dependiente de ambos, al tiempo que se asuma que padre y madre son responsables del cuidado de su descendencia. Lamentablemente, e incluso en los albores de la segunda década del siglo XXI, la realidad de las mujeres es otra, y este tipo de inequidades no han ido sino en aumento en una era marcada por la diferencia de clase y la predominancia del poder adquisitivo. Asimismo, es claro que los “matrimonios” no se constituyen como única unidad básica de una familia, ya que las uniones de hecho tienen la misma función y por supuesto ya no se admite la diferencia entre descendencia legítima e ilegítima.

Aun así, es evidente que la discriminación y la violencia siguen estando presentes y son el principal obstáculo para lograr la construcción de un paradigma social fundamentado en la igualdad, en el respeto a la diversidad, los derechos humanos y la ciudadanía plena para las mujeres, niñas/os y adolescentes. Desde esta óptica de violencia patrimonial, la división sexual del trabajo, la asignación de las labores de cuidado y crianza como exclusividad de las mujeres, reforzamiento de las masculinidades hegemónicas y la explotación laboral, se consideran todas expresiones diferentes de la opresión, es decir, de esas formas conexas de discriminación en contra de las mujeres y que impactan a sus hijos e hijas.

Todas estas manifestaciones fortalecen la violencia simbólica como lo establece Bourdieu (1999), se recrean las masculinidades hegemónicas que permiten las paternidades ausentes e irresponsables, las mismas que se refuerzan por la inoperancia del derecho en el cobro de pensiones, instaurándose verdaderos pactos entre los iguales como lo destaca Amorós (1990), y se instituye la naturalización y legitimación de estas conductas vinculadas con la idea de que los hombres, en relación a sus hijos/as, dependen de que vivan con él, obviando que el padre o la madre que no comparten un hogar con su prole, aún tienen responsabilidades económicas con ella.

La preminencia universalmente reconocida a los hombres, se afirma en la objetividad de las estructuras sociales y de las actividades productivas y reproductivas, y se basa en una división sexual del trabajo de producción y reproducción biológico y social que confiere al hombre la mejor parte, así como esquemas inmanentes a todos los hábitos. Dichos esquemas, construidos por unas condiciones semejantes, y por tanto objetivamente acordadas, funcionan como matrices de las percepciones-de los pensamientos y de las acciones de todos los miembros de la sociedad-, trascendentales históricas que, al ser universalmente compartidas, se imponen a cualquier agente como trascendentes (Bourdieu, 1999, p. 49).

Frente a esta cultura en esencia patriarcal, las mujeres se han organizado para reivindicar su condición de humanas y, posteriormente, los derechos de la niñez, cuestionando profundamente los discursos dominantes sobre el papel de lo femenino en el mundo, deconstruyendo los diversos dispositivos de poder y, en el ámbito socio jurídico, cuestionando el concepto de igualdad construido a partir del modelo masculino como paradigma de lo humano, donde hechos que parecieran neutrales como la asignación de pensiones alimenticias para las mujeres y sus hijos e hijas y separaciones conyugales o de uniones de hecho, se convierten en verdaderos campos de disputa por las existentes asimetrías de género (Arroyo, 2007).

La socialización patriarcal (Sánchez, 1988), desde el punto de vista de la autora, considera que el sexo, en cuanto hecho natural, se transforma en hecho social y es parte fundamental de lo que se denomina sistema sexo-género, concepto teórico creado por las feministas anglófonas occidentales de los años setenta y definido por Gayle Rubin (1975) como “el sistema de relaciones sociales que transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana y con el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas”.

La socialización, por lo tanto, se traduce en el modelo cultural impregnado de estereotipos que alimentan los comportamientos esperados, los cuales son dicotómicos y producen las asimetrías de género en las relaciones de poder. Este modelo juega un papel fundamental en la profundización de la violencia y la discriminación de género contra las mujeres, las niñas/os y adultos/as mayores, convirtiéndose en uno de sus principales medios de reproducción. En este entorno social la familia, la educación y los medios de comunicación social, canalizan y transmiten desde lo discursivo, lo simbólico y lo corporal, los roles, funciones y estereotipos de género para hombres y mujeres y que en el caso de las féminas se constituyen en obstáculos para su autonomía y, por tanto, para el ejercicio de sus derechos humanos.

A través de este proceso de socialización se internaliza un modelo dado por la ideología patriarcal, modelo que lleva a una dicotomía entre el espacio público y el espacio privado, el primero asignado fundamentalmente al hombre; el papel de la mujer ha sido considerado históricamente como secundario “ciudadanos de segunda clase”, concepción que

necesariamente se refleja en todos los ámbitos de la vida cotidiana de hombres y mujeres, sustentándose por medio de normas, valores, pautas de crianza y mitos y se explícita en forma contundente en el machismo(Sánchez, 1988).

En efecto, la masculinidad o feminidad (Lagarde, 1997), se construyen en intrincados procesos psicosociales y no por razones naturales, biológicas o religiosas, como se tiende a explicar y justificar, para negar su carácter social y la imperiosa necesidad del cambio, es aquí donde las explicaciones reduccionistas son solo mitos tales como que el machismo es responsabilidad de las mujeres porque son ellas las que educan a la niñez, como si esto fuera natural. En este sentido, como lo menciona Liz Kelly (1987), estas narrativas que desvían y justifican estos procesos son lo que no permiten comprender la violencia contra las mujeres como un *continuum* producto de una estructura social y no de una manifestación parcial de la cultura.

Una de las manifestaciones de la cultura patriarcal es el poder. El ejercicio del poder ubica a las mujeres y a los hombres en espacios diferenciados, a los cuales corresponde una valoración desventajosa para todo lo representa al género femenino. Sin esta socialización no sería posible la reproducción de la violencia y la discriminación sistémica. Este ejercicio se perpetúa, entre otros factores, por la relación que existe entre la división sexual del trabajo y el establecimiento de los ámbitos público: que corresponde a lo productivo, donde rigen leyes sociales, económicas e históricas y el privado o reproductivo: donde no hay leyes sociales ni históricas, sino la fuerza de la naturaleza (Lagarde, 2014).

Esta visión dicotómica de la realidad ha impactado el derecho internacional de los derechos humanos, ya que la misma no opera en forma neutral respecto a las personas, sino que son espacios ocupados por individuos con sexo concreto, o sea, esta dicotomía de público y privado está atravesada por el género. Asimismo, se convierte en una distinción normativa por la distribución de los poderes y, por supuesto, por los derechos protegidos o no en ambas esferas.

En este sentido, estas asimetrías de género se ven claramente en el derecho por la escogencia y el valor que se le dan a los bienes jurídicos protegidos, tales como el trabajo doméstico, la paga a oficios donde se encuentran mayor número de mujeres como la enfermería, la falta de celeridad en la protección de evasión de bienes en el caso de separación conyugal, la fijación de pensiones o la protección para vivir una vida libre de violencia, por mencionar algunos. Saltan a la vista las valoraciones que resultan de estos complicados procesos de socialización, por medio de los cuales las diferentes instituciones han asignado un valor político, jurídico y económico a dichos bienes, es más, deciden cuáles bienes deben ser tutelados o no y cómo. Esta asignación, por supuesto, no es neutral desde una perspectiva de género (Arroyo, 2002).

En esta breve reseña, la evolución del derecho de familia, sus instituciones, sus intrincados procesos de socialización, que son el resultado de la cultura dominante patriarcal, deberían ser aspectos relevantes para la educación inclusiva, entendiendo a esta como la conceptualiza La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) en tanto que debe responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, planteando la educación como un proceso que facilita y permite la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, para así lograr disminuir la exclusión.

Asimismo, es importante que esta propuesta de inclusión este encaminada hacia el logro de una educación no sexista, que plantee contenidos que desmonten la naturalización de

los roles, funciones y estereotipos de género relacionados con las concepciones de familia y en especial procesos pedagógicos que transmitan nuevos valores como la igualdad, la paternidad responsable, la coeducación, las familias, entre otros. Se requiere enfocarse en contextos diferentes que aporten en el convencimiento de una sociedad no sexista, dos de estos contextos que se consideran fundamentales son la familia y, por supuesto, el escolar (García, 2012, p. 9).

Así pues, entendemos que la educación, necesariamente aplicada desde planteamientos y/o metodologías inclusivas, ha de constituir la base sobre la que construyamos aprendizajes activos, críticos y reflexivos con nuestro alumnado. La labor de los maestros y maestras ha de centrarse en ser capaces de trasladar la importancia de entender las desigualdades que al día de hoy aún persisten en nuestras sociedades en relación al género, y entrenar la mirada de los que se convertirán en los futuros/as ciudadanos/as para ver las desigualdades entre géneros y participar activamente para cambiarlas (Tortonda, Barriga y Gonzáles, 2019, p. 70).

3. El impacto de la disolución del vínculo conyugal en la economía de género

Existe una amplia gama de temas relacionados con las asignaciones de género que se han mediatizado a través de diferentes discursos justificativos como: la no valoración del trabajo doméstico no remunerado de las mujeres que ha jugado en su contra para la fijación de los bienes gananciales en los juicios de divorcio, la construcción de la masculinidad que refuerza la paternidad irresponsable al otorgar cierta permisibilidad social cuando se incumplen las obligaciones alimentarias hacia sus hijas e hijos. Una especie de impunidad de facto se genera por el tratamiento que se da a estos derechos en la administración de justicia, cuando son reclamados por las mujeres, niños/as y adolescentes.

La socialización y la reproducción de los estereotipos de género van a jugar un papel fundamental en los roles y percepciones de la sociedad sobre el papel de las mujeres y hombres en casos de regímenes patrimoniales, separación de patrimonios, participación de las ganancias, el derecho alimentario entre ex cónyuges, pensiones alimentarias sobre la prole, entre otros. Es claro que se trata de una feminización de la pobreza de las mujeres, dado el tratamiento que existe en muchas legislaciones o por los criterios aplicados en el tema de pensiones alimentarias y separación que afecta su patrimonio.

Es aquí donde el acceso a la justicia desde una perspectiva de género es de fundamental importancia, tanto para la valoración de los derechos de las mujeres, los derechos de la niñez y adolescencia, como de las personas adultas mayores. Cabe mencionar algunos instrumentos relevantes al respecto: tenemos el caso de las Recomendaciones Generales del Comité de la CEDAW No 19 (1992), la Recomendación General número 28 (2010), relativa a las obligaciones básicas de los Estados partes de conformidad con el artículo 2 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, Recomendación General 25 (2004) sobre el párrafo 1 del artículo 4 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, referente a medidas especiales de carácter temporal, Recomendación General 33 (2015) sobre el acceso a la justicia a las mujeres y del Comité de la Convención de los Derechos del Niño, especialmente la Observación general N° 14 (2013) sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1), y las

diferentes ponderaciones que se deben tener en cuenta en los derechos de las mujeres y el interés superior de los niños, el principio de igualdad y la posible interseccionalidades de discriminaciones que se dan en las diferentes negociaciones.

Estos estereotipos, a pesar del avance en el Derecho de Familia, impactan no sólo en algunas normas, sino en el tratamiento que la administración de justicia da a estos casos. Es así como los principios de la concepción de la familia -patriarcal heterosexual- siguen existiendo en el imaginario y en la realidad, y entran en contradicción con los principios de una visión de la modernidad sobre las familias y su regulación, dejando de lado a las familias extensas, monoparentales, transfronterizas y transnacionales (Pedone, 2010), así como a las pertenecientes a la diversidad sexual (Corte-IDH-, 2017).

No se debe perder vista lo que la Recomendación General No 28 nos indica: que la discriminación puede ser dirigida contra la mujer por razón de su sexo y género. El género se refiere a la construcción social de identidades, atributos y roles de mujeres y hombres y el significado cultural impuesto por la sociedad a las diferencias biológicas, que con frecuencia se reproducen en el sistema de justicia y sus instituciones (RCG 28: Numeral 2). Asimismo, en relación con esto, en virtud del artículo 5.a) de la CEDAW, los Estados Partes tienen la obligación de detectar y eliminar las barreras sociales y culturales subyacentes, incluyendo los estereotipos de género, que impiden a las mujeres ejercer y reclamar sus derechos y menoscaban su acceso a recursos eficaces.

Los estereotipos comprometen la imparcialidad y la integridad del sistema de justicia, están presentes en todas las fases de los procesos e influyen en la sentencia y resoluciones, lo que va a afectar directamente la situación económica de la mujer colocándola en situaciones de riesgo y vulnerabilidad. Es necesario recordar que las mujeres, los niños, niñas y adolescentes deben poder confiar en un sistema de justicia libre de mitos y estereotipos, y en un poder judicial cuya imparcialidad no se vea comprometida por estas suposiciones sesgadas. La eliminación de los estereotipos en el sistema de justicia es un paso crucial para garantizar la igualdad y la justicia para las acreedoras de los derechos enunciados, en especial las pensiones alimenticias.

Desde este punto de vista existe una vinculación entre los estereotipos y las relaciones de poder generadas por las asimetrías de género que resultan en múltiples formas de discriminación, es importante en este análisis señalar que el fundamento de la discriminación son los prejuicios que fundamentan estos estereotipos presentes en los entramados de la cultura que refuerzan las diversas formas de opresión existentes en nuestras sociedades.

El poder, al ser un sistema de relaciones, implanta en el espacio de los iguales una red de fuerzas constituidas por quienes ejercen el poder y se reconocen a sí mismos como sus titulares legítimos, teniendo en cuenta que, junto a ellos, existe un conjunto de posibles titulares que guardan su turno ante la posibilidad de un relevo. Los iguales existen en tanto tienen algo que repartirse: su dominio y hegemonía sobre las mujeres (Cobo, 1995, p. 36).

En este escenario, las mujeres han sido históricamente las encargadas del espacio reproductivo y, si bien han incursionado y su presencia actualmente es mayor en lo público, el cambio dirigido a democratizar el ámbito privado es lento en la consecución de lograr la conciliación del mundo laboral y la vida personal y familiar (Satzman, 1989), así como la comprensión de que la realización de los trabajos domésticos y de cuidados es también responsabilidad masculina, como resultado de procesos de reeducación de los

hombres. Es en este transitar consciente, donde los hombres desarrollan recursos encaminados al fortalecimiento de personalidades, que estén en mayor concordancia con modos de vida más democráticos y paternidades responsables (Lagarde, 2014).

En el análisis del Derecho de Familia es importante comprender que el poder está presente en las diferentes circunstancias y que los sujetos tienen posiciones distintas, por lo tanto, no se puede obviar que el patriarcado se reproduce constantemente al interior de las familias, logrando fortalecer culturalmente la asimilación del género como un elemento dialéctico de las construcciones sociales de las identidades, funciones de atributos para los varones y las mujeres y por supuesto de la prole que se relaciona con ellos/as.

Por todo lo expuesto es importante comprender que el derecho, como instrumento que regula las relaciones sociales, reproduce en muchas formas la subordinación de lo femenino y el modelo de familia en lo que es la consciencia colectiva y personal de nuestra cultura, y no deja de jugar un papel preponderante todas las instituciones que refuerzan esto, como lo son: el derecho, la economía, las ciencias, las religiones, los medios de comunicación, entre otros. En este sentido, es importantísimo repensar el derecho y ver cuáles son las nuevas prácticas que consoliden nuevos paradigmas que permitan avanzar hacia la igualdad y no discriminación en la aplicación de las instituciones jurídicas tales como las pensiones alimenticias y la disolución del vínculo conyugal.

Si bien existe todo un desarrollo en la línea de los estudios socio legales que señalan que la relación entre las normas y las prácticas cotidianas no es tan directa, también es cierto que las introducciones de nuevos valores que conforman derechos como “el derecho a vivir una vida libre de violencia” impactan a mediano plazo los patrones socioculturales existentes, por supuesto que no es la norma en sí misma, sino un conjunto de factores que lo facilitan, tales como las políticas públicas, los movimientos sociales, la educación, por mencionar algunos.

En relación al punto anterior, resulta de mucha utilidad el método del análisis jurídico propuesto por la jurista Alda Facio (1992), que nos propone se debe estudiar el componente formal normativo donde encontramos las leyes que serían sinónimos de los que muchos/as tratadistas llaman la norma agendi, es decir la ley formalmente promulgada o al menos formalmente generada, ya sea como la ley constitucional, tratado internacional, leyes sustantivas y adjetivas, decretos, reglamentos, convenciones colectivas, entre otras. Aquí vamos a encontrar las normas ya referidas como la Convención de los Derechos de los niños ratificada por Ecuador en 1990, así como la Constitución Política (2008) Código de la Niñez y Adolescencia (CONA) 2003, entre otras leyes conexas.

El componente estructural, entendido como la interpretación que se hace del componente normativo, es formulada tomando en cuenta lo que dice la norma, o creada por la administración de justicia a través de sus sentencias y, en muchos casos, por normas que han sido derogadas, pero continúan en la mente de los /as operadoras de justicia, la policía, los administrativos, los que otorgan servicios estatales tales como en el ámbito de la migración, la educación, la salud, etc.

En cuanto a las personas funcionarias que realizan la tarea de seleccionar, combinar, aplicar e interpretar, lo importante de destacar de esta función es la posibilidad de favorecer o no los avances normativos, debido a que si prevalecen en ellos/as más sus visiones vinculadas a roles estereotipados de género, por ejemplo en el tema de la violación, el estereotipo de la víctima provocadora, se buscará culpar a las mujeres

preguntando sobre su comportamiento moral y sobre como vestía, por qué había salido sola a esas horas de su casa, etc., desvirtuando la norma que busca la protección al derecho de la libertad sexual y la integridad de las víctimas.

En cuanto al componente político-cultural, está vinculado a las cotidianidades de la gente, donde se ubican las reglas no escritas, no formalmente promulgadas o ya no vigentes, pero que aún prevalecen en el imaginario, es ahí donde las costumbres, actitudes, tradiciones y conocimiento que la gente tiene de la ley, así como el uso que la gente haga de las leyes existentes, de las que en la vida diaria, siguen vigentes aunque hayan sido derogadas, así como de las relaciones entre las leyes no escritas y las escritas. O sea, que también en este componente existen normas no escritas, aquellas que no están formalmente promulgadas pero que, además de ser obedecidas por la mayoría, son formalmente reforzadas. Por ejemplo, en el caso de la violencia doméstica/intrafamiliar, aún prevalece en las relaciones sociales la naturalización de la violencia psicológica, física y sexual en los vínculos afectivos, aunque exista la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer de 1994. Estos tres componentes están relacionados entre sí de tal manera que se influyen, limitan y/o definen el uno al otro a tal grado, que no se puede conocer el contenido y efectos que pueda tener una determinada ley, un principio legal o una doctrina jurídica, si no se toman en cuenta en su conjunto.

Existen serias limitaciones para obtener información detallada, pertinente, precisa y actualizada en la región. Además, persiste la heterogeneidad metodológica que dificulta la comparabilidad entre indicadores. Esta situación, más allá de dificultar el estudio y el acercamiento a esta problemática sobre los orígenes y las profundidades de la desigualdad sexual, implican muchas áreas de mejora respecto de los objetivos de transparencia en las instituciones del Estado.

Por otra parte, aunque se dificulta un análisis sobre la direccionalidad del impacto -es decir, si la pobreza de las mujeres impacta su situación en lo relativo a los derechos patrimoniales, o si es el sistema judicial el que impacta en la pobreza de las mujeres- cabe preguntarse si un examen estadístico más exhaustivo resultaría insuficiente, si no se tiene claro que las estructuras de los sistemas judiciales, cuyas transferencias de valor reflejan resultados con costos de una demanda (por pensiones o división de bienes gananciales), considerablemente mayores para las mujeres, perpetúan y reproducen las disparidades entre sexos presentes en la región, en términos agregados, en lugar de compensarlas.

En este sentido, para dar respuesta a la pregunta anterior, creemos adecuado el uso de cadenas de valor que describe el conjunto de actividades requeridas para llevar un producto o servicio desde que éste es concebido, pasando por diferentes fases de producción hasta la entrega al consumidor final y su disposición después de su uso (Flores & Lindo, 2005, p. 12) y utilizado por los estudios feministas en esta materia, entendiendo este concepto como:

El estudio de cadenas de valor constituye una de las herramientas, heredadas de la economía tradicional, de las que se sirve la Economía Feminista para explicar los mecanismos estructurales de desigualdad sexual presentes en las dinámicas del mercado capitalista y materializadas en las facetas de la demanda agregada (Jiménez, 2019, p. 31)

En esta línea, se puede hablar de una prevalencia en la violencia patrimonial que se transfiere desde la estructura económica y social, por medio de procesos como los que propone el tema de las pensiones, dirigida hacia las mujeres usuarias. Al aplicar el método del análisis económico del derecho, se podría abordar con mayor precisión las cadenas de

valor, en pensiones alimenticias, y los procesos por separación de bienes gananciales, logrando calcular los costos de estos procesos, los cuales impactan en mayor medida a las mujeres en términos de bienestar, y las transferencias que ocurren sobre la base de la desigualdad de ingresos y de trabajos entre hombres y mujeres.

Esto, bajo la lógica de encadenamientos, implica el cálculo de las desmejoras importantes en el bienestar de las demandantes y sus familias. Situación que se reintegrará de manera cíclica en las cadenas de valor, ya que los sujetos involucrados en cada uno de los eslabones tienen posiciones diferentes de poderes de negociación diferenciados entre hombres y mujeres.

Introducir la perspectiva de género implica, por lo tanto, tomar en cuenta otras variables y darle valor, para con ello ampliar el espectro a otras relaciones sociales que intervienen en el mercado y que no suelen visualizarse como, por ejemplo, el cuidado, trabajo gratuito de las mujeres, el tiempo invertido, traslados, trámites post fijación de la pensión, entre otros. Y, por supuesto, esto tiene una transferencia de valor en términos de costos, gastos y ganancias entre los eslabones.

Es así que los tramites que se alargan, las múltiples gestiones y traslados, el cuidado de los niños y niñas, los permisos que se deben solicitar para impulsar las gestiones en caso de tener empleo formal y en relación de dependencia y, con mayor razón, las mujeres que están en el sector informal, el establecimiento de las pensiones, la carga emocional de los prejuicios todo esto tiene un costo social y que se puede valorar económicamente en donde la demandante lleva un mayor peso y el demandado uno menor. Por lo tanto, no es solo que la norma, aunque esté bien elaborada no se aplica adecuadamente o que la sociedad considere que las mujeres lucran de su prole, sino que esto tiene un costo económico adicional, y se constituye en un problema social a menos que se elaboren procesos mucho más ágiles y eficientes. Por lo que resulta pertinente, por el lado de los procesos de justicia, simplificar trámites y reducir tiempos, en la medida que se brinde un servicio de calidad.

En este sentido, las economías padecen, en términos nominales, de costos asociados a las demandas de familia, el peso de los procesos se traslada en el corto plazo a las mujeres que los interponen. Pero, en el largo plazo, el impacto se asociaría con una desmejora en el bienestar general de las familias que participan de estos, incluso en el bienestar general de la población. Queda planteada la tarea de extender y precisar el alcance de este tipo de análisis económico con enfoque de género para el caso de los procedimientos, tales como las pensiones alimenticias y las divisiones de bienes gananciales, que pretenden buscar una sociedad más justa y equitativa. Como dice la economista Daniela Jiménez (2009) “Debe entenderse que estos procesos sociales se generan en el espacio de la meso-economía, son conectores entre lo micro y lo macro, y es por ello por lo que podemos ver los efectos como impactos para las economías nacionales, la región, las poblaciones y los agentes en particular” (p. 55).

4. La situación de las pensiones alimenticias en Ecuador

En Ecuador se ha asumido esta problemática en diferentes momentos, en una línea del tiempo sobre esto es importante partir del fenómeno de la dolarización que se da en el año 1999, si tenemos presente que el cálculo inicial del cambio de sucres a dólares estaba estimado en un dólar por 25000 sucres y el promedio de las pensiones era de 1000 sucres por pensión, esto significó un equivalente que oscilaba entre los 4 a 5 dólares; el Estado,

con el fin de dar respuesta a esta situación y otras que ya acarrea en relación a las pensiones, emprendió una serie de cambios para limitar la discrecionalidad de parte de las/os operadores de justicia. Es así como el 28 de julio de 2009 se publicó la Ley Reformatoria del Título V del Libro II del Código de la Niñez y Adolescencia, reemplazando el anterior código en lo referente a los alimentos, la forma de calcularlos y el procedimiento para demandarlos. Para limitar la discrecionalidad de los operadores/as de justicia, se aprueban las tablas de fijación mínima de pensiones y sus actualizaciones se establecen según los salarios básicos unificados vigentes.

Es importante destacar que Ecuador fue el primer país en América Latina en ratificar la Convención Sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (CSDN) en 1990, esto influyó en la posibilidad de iniciar procesos de revisión y adecuación de la normativa interna para acoplarla a los estándares internacionales. Un primer avance se hace en el año 1992, donde se introducen una serie de reformas al entonces Código de Menores pero que en realidad queda muy corta con relación a los estándares internacionales. No es sino hasta el 2003, con la aprobación del Código de la Niñez y Adolescencia (CONA), que entra en vigor junto con su publicación en el Registro Oficial No. 737 del 3 de enero de 2003, que se puede evidenciar un avance cualitativo en esta materia y en el año 2009 un nuevo cambio muy importante a través de la publicación de la Ley Reformatoria del Título V del Libro II del Código de la Niñez y Adolescencia, encaminada a una modificación en el código a todo lo referente a los alimentos, la forma de calcularlos y el procedimiento para demandarlos, lo que limita la discrecionalidad de las/os operadores/as jurídicos para calcular los mismos (Romo, 2019).

En el año 2017 se abre un nuevo debate a nivel de la sociedad donde participan diferentes sectores y asociaciones y se impulsa una reforma sobre aspectos como la fijación de la Tabla de Pensiones Mínimas de Alimentos, con relación a los obligados subsidiarios, las medidas de apremio, entre otros. La reforma al Código de la Niñez y la Adolescencia, que fue presentada por El Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) y el Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional (CNII), hace alusión a 136 artículos para ser valorados por la Asamblea Nacional (El Universo, 2020)². Pese a estos avances, los números de personas que se encuentran en mora, cobro de pensiones a personas que se encuentran en el extranjero, boletas de apremio corporal por falta de pago, y por supuesto el manejo y la presencia de estereotipos que principalmente son dirigidos a las mujeres que son las que solicitan la pensión para su prole, subsisten en la actualidad.

En Centroamérica, a manera de referencia sobre problemáticas similares, los obstáculos que enfrentan las usuarias se ven reflejados claramente en el caso de Panamá, donde la opinión de los/as operadores/as de justicias es que el procedimiento debería ser ágil, pero hay una serie de factores que perjudican la efectiva labor de las y los jueces/ juezas de Despacho; recargo de labores, prolongando los procesos de tres meses a un año, sin tomar en cuenta los tramites de desacato y morosidad (Fuente Investigación sobre los costos para la sociedad, el sistema y las personas acreedoras de las pensiones alimenticias en Centroamérica: Juzgado Primero, Tercero, Cuarto Municipal de Familia del Distrito de Panamá, 2018).

² <https://www.eluniverso.com/noticias/2020/01/16/nota/7693893/reforma-codigo-ninez-propone-pension-alimenticia-hijos-hasta-24>

Con relación a los prejuicios de las sociedades sobre las pensiones, esto se evidencia en los estereotipos, en este sentido resulta interesante el estudio realizado por la Defensoría Pública de Ecuador en el año 2018 que brinda cifras a destacar:

[...] Evidencia que el 82 por ciento de las pensiones oscila entre los 51 y 200 dólares, y que el 93 por ciento está entre 51 y 300 dólares, mientras que el motivo de la alarma social, sobre pensiones elevadas, representa el 0,0006 por ciento. Es decir, el prejuicio y el desconocimiento posicionaron ante la sociedad ecuatoriana la idea de que las mujeres hacen negocio con las pensiones de alimentos. Lo que no se dijo es que de esas pensiones hay una mora del 69 por ciento, lo que significa que el Ecuador debe hablar, por un lado, de pensiones fijadas, y, por otro, de pensiones pagadas. (Pazmiño, 2018, p. 8)

Esta situación se corrobora en la información que sobre el tema dan los medios de comunicación cuando lo abordan, y algunos sectores en sus opiniones refuerzan las asignaciones de roles de que son las mujeres las cuidadoras porque naturalmente les corresponde, asimismo, en sus argumentaciones prevalece la estigmatización de que en realidad es una manera de aprovecharse y un estilo de vida el embarzarse para cobrar estas pensiones, pero nadie se refiere a los padres ausentes y la responsabilidad de la planificación y decisión de tener prole o no, pareciera que aún prevalece en nuestras sociedades la idea del varón engañado, el cual no puede contener sus instintos y es un simple espectador en relación a su deseo o no de paternidad.

Sobre este nudo crítico de las representaciones culturales en esta materia, vale la pena destacar el debate sostenido durante el periodo 2018-2019 en Ecuador, por los colectivos, el gobierno y otros sectores, referido a la boleta de apremio corporal como un mecanismo necesario o no y si este resolvía el problema o lo agudizaba en la consiguiente falta de pago.

En las argumentaciones, prevalecieron en parte las opiniones que reproducían los estereotipos, tales como que son las mujeres las que lucran de estas pensiones y que esta se constituye en una venganza de las féminas contra los hombres. Según criterio de Cecilia Espinosa, miembro del Observatorio General del Colegio de Abogados, la pensión sí es proporcional a los ingresos del demandado, tomando en cuenta sus gastos y cargas familiares, y rechaza que las mujeres lucren de este ingreso que no es para ellas sino para sus hijos (Pichincha- comunicaciones)³.

Es innegable que esta situación requiere de otras miradas y preguntas, pues los datos que nos proporciona la Defensoría (Boletín, 2018), nos evidencian una problemática a profundizar y estudiar y que afecta a la población infantil y adolescente y por supuesto a las mujeres, pues son las representantes de los intereses de sus descendientes, sin obviar que nos permite reflexionar sobre el impacto diferenciado para los hombres.

Se requieren procesos de reeducación que permitan reflexionar sobre la importancia de incorporar la paternidad como parte de las masculinidades y que sean producto de sus elecciones, desarrollo emocional, ejercicio consciente de sus derechos sexuales y reproductivos y no como sucede en muchos casos: comprobación de una virilidad.

El estudio realizado por la Defensoría, nos brinda datos que nos permiten dimensionar los alcances del problema y las necesidades de la niñez y las mujeres. El gráfico No 1 describe

³ <http://www.pichinchacomunicaciones.com.ec/expertos-destapan-problemas-de-pensiones-y-regimen-alimenticio/>

los procesos y cuáles son las materias requeridas, observamos que el tema de alimentos es el problema más relevante con 49.409 casos. Otros ítem están íntimamente vinculados, tales como la liquidación de alimentos, alimentos internacionales, alimentos de mujeres embarazadas, alimentos voluntarios y temas conexos que tienen relación con la pretensión de pensiones, por ejemplo, reconocimiento de paternidad; estos números revelan la magnitud del problema en temas de tramitación y expectativas de las mujeres peticionarias, según los datos de la Defensoría.



Figura 1. Solicitudes ciudadanas de atención en familia y alimentos por temas de atención

Fuente: Elaboración propia.

En relación con lo anterior, la figura 2 se refuerza de forma muy clara cuáles son las prioridades y las expectativas de las usuarias para poder responder a las necesidades de su prole, los temas principales son: incidente de rebaja de pensión de alimentos, medidas de protección, alimentos para mujer embarazada, paternidad y alimentos, liquidación de pensiones alimenticias y alimentos con un 59,90% de atención.

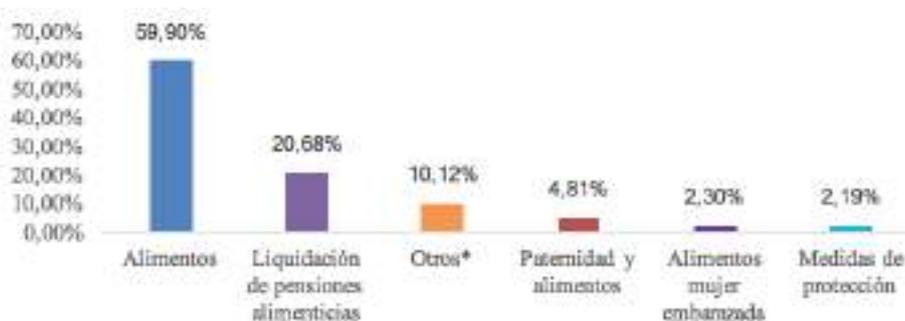


Figura 2. Porcentaje de los principales temas de atención en familia y alimentos, 2018
Fuente: Sistema de Gestión de Información de la Defensoría Pública. Elaborado por la Dirección Nacional de Investigaciones Aplicadas. Elaborado por Michelle Aguirre.

Esta tendencia se mantiene igualmente en el período enero-diciembre del 2019, como lo demuestran los siguientes datos de la Defensoría (boletín 2019) en lo que se clasifica como los 10 principales temas en el patrocinio en materia no penal, es así como en el primer lugar se ubica la materia de alimentos 56.648, seguido por liquidación de alimentos 21.473 y paternidad y alimentos 4.992, y relacionado con esto en el puesto quinto encontramos

alimentos de mujeres embarazadas 2131 y en el séptimo y noveno respectivamente se refiere a incidentes de rebajas de pensiones alimenticias 1534, incidentes de aumento de pensiones 1395.

En un estudio realizado por el Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos de Ecuador en el año 2011 y que se llevó a cabo en los Juzgados de la Niñez y de la Adolescencia, se destacaba que una de las consecuencias de las rupturas de las relaciones de las mujeres está vinculada al empobrecimiento de las mismas, ya que estas se hacen cargo de la prole y que en un alto porcentaje deben asumir solas el cuidado y la manutención de los hijos/as, lo cual constituye un proceso revictimizante.

En este mismo sentido, la investigación realizada en Centroamérica nos permite evidenciar que, es fundamental evitar en los procesos resultados revictimizantes, los cuales se dan porque las usuarias suelen pasar por diferentes personas: recepcionista, abogado/a, la persona trabajadora social, los/as psicólogas/os, peritajes, etc. Además, la aportación de documentación puede llevar meses, inclusive en la misma audiencia puede tener que repetir el relato a la jueza/es, esto tiene un costo emocional y económico muy alto, si se toman en cuenta los permisos en su trabajo que en muchos casos implica un descuento de su salario (Fuente: Grupo de la Investigación sobre los costos para la sociedad, el sistema y las personas acreedoras de las pensiones alimenticias en Centroamérica: grupo focal juezas y jueces de Familia provenientes del municipio de San Salvador, 2018).

En la misma línea, la investigación del Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos de Ecuador destaca que la fijación del monto mínimo que se obtiene para la pensión está fuertemente ligada a la condición de género y la interseccionalidad de variables como clase, etnia, condición social, entre otras, que se vuelven verdaderos obstáculos para el acceso a la justicia, impactando aún más a aquellas mujeres de menos recursos económicos y culturales, sin tomar en cuenta factores de orden simbólico y cultural, que ubican a las mujeres en el “deber ser” de entrega absoluta cuando carecen de preparación para llevar adelante sus causas.

[...la mayor parte de las mujeres que apelan al derecho de sus hijas e hijos por pensión de alimentos son “víctimas” de la violencia económica, pues luego de la separación se ven empobrecidas de manera dramática y no tienen cómo solventar la manutención de la prole. Muchas quedaron con el monto provisional [...] y tienen a su cargo todo el trabajo doméstico y cuidado de sus hijos/as, tareas que no han sido contabilizadas como aporte económico de las mujeres (Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos: Projusticia; Observatorio de los Derechos de las Mujeres, Acuerdo por una Justicia, CEPLAES, 2011 p. 30).

Según este estudio, los procesos duran meses y tienen un costo alto, sumado al hecho de que los operadores/as de justicia carecen de una perspectiva de género. Esto se agrava si tomamos en cuenta el traslado, las copias, y muchas veces el tener que localizar al demandado, la presentación de pruebas y la interminable situación de pensiones impagas y la readecuación de las mismas, así como la falta de conocimiento de las usuarias.

En esta misma problemática existe cierta relación con los resultados obtenidos en Centroamérica, en cuanto a que las usuarias de estos servicios no conocen sus derechos o los conocen parcialmente, y llegan con mucha desorientación en cuanto a la normativa y sus posibilidades y en muchos casos con miedo, lo que incide en no tener una clara estrategia. Esto va más allá de que la normativa y los procedimientos sean sencillos, es aquí donde el derecho no toma el contexto de una sociedad sexista y pretende que existe

un espacio neutral de género (Investigación sobre los costos para la sociedad, el sistema y las personas acreedoras de las pensiones alimenticias en Centroamérica 2018-2019).

Además, si se aplica el análisis económico del derecho, podemos enfatizar que es necesario calcular en las cadenas de valores los costos para la persona demandante, costos para el obligado y costos del Estado, de esto se desprendería que las mujeres incurren en gastos más elevados independientemente del país o proceso, esto por el impacto de elementos como las horas de trabajo no remunerado y los días de movilidad, y que estos gastos impactan en mayor medida a las mujeres en términos de bienestar, puesto que las transferencias ocurren sobre la base de la desigualdad de ingresos y de trabajos entre hombres y mujeres (íbid p. 17).

5. Conclusiones

Es necesario introducir en las políticas y fundamentos de la educación, nuevos paradigmas de contenidos, aprendizajes y procesos pedagógicos, tanto en la educación primaria, secundaria y de las instituciones superiores, encaminadas al cambio de estos patrones socioculturales que profundizan las concepciones sobre la institución de la paternidad. Se requiere introducir y analizar problemáticas como la descrita sobre pensiones, su impacto en la vida de mujeres y la niñez y su vinculación con las masculinidades hegemónicas, como un problema que debe ser abordado desde la academia.

La transformación de los patrones socioculturales que profundizan la violencia y la discriminación basada en estereotipos está íntimamente vinculada con la construcción de nuevos paradigmas que respondan a una educación no sexista e inclusiva, la cual integre la perspectiva de género y de derechos humanos, lo que permitirá plantear el análisis del sistema patriarcal y sus nefastas consecuencias en la construcción de las sociedades.

Se hace imperativo comprender que el tema de las pensiones es un factor que afecta el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, ya que éstos dependen en su totalidad de los ingresos de sus madres las cuales, en un porcentaje alto por sus condiciones de género, clase, etnia, entre otras, enfrentan interseccionalidad de discriminaciones que afectan directamente las posibilidades reales de responder a los requerimientos del acceso a la educación de sus hijos e hijas.

Es así como, a pesar de que en el componente formal-normativo, como se plantea en la metodología del análisis del fenómeno jurídico explicado anteriormente, se constata un avance en esta materia en lo que se refiere a las normas, esto no es suficiente, pues en relación al componente estructural se evidencian falencias, ya que persisten los obstáculos que van vinculados a la interpretación de los/as funcionarios/as de la administración de justicia en esta materia, y no es suficiente contar con principios que rijan los procedimientos de pensiones si estos resultan ser engorrosos y poco ágiles.

Con respecto al componente político cultural, sigue presente en el imaginario la sociedad el hecho de que las mujeres deben hacerse cargo de su prole, y si sucede que protestan o reclaman el derecho a pensión de sus hijos/as, se enfrentan a la inercia del sistema, son estigmatizadas e inclusive se las acusa de querer lucrar. Esta naturalización opera en sentido contrario en muchos casos para los hombres que no pagan las pensiones, evaden los procedimientos o consideran que eso les corresponde a las mujeres, afectando por supuesto los derechos de su prole.

Existe una impunidad que afecta desproporcionalmente y que, si bien afecta directamente a la prole, su consecuencia también es el empobrecimiento del patrimonio de las mujeres, constituyéndose en una violencia patrimonial. Con relación a los hombres, refuerza las masculinidades pues su construcción la paternidad, en muchos de los casos, está muy lejana de ser parte de su construcción identitaria.

Es importante entender que los procesos jurídicos de las pensiones van más allá de obtener un beneficio económico para las necesidades de la niñez y los adolescencia, sino que trascienden en el impacto de la cobertura de necesidades para las poblaciones que, en su mayoría, son mujeres según las estadísticas existentes, y que estas cifras nos revelan el accionar del sistema patriarcal en nuestras culturas y sus intrincados procesos de socialización, los cuales llevan a la naturalización de roles y funciones que les asigna el mandato del cuidado casi exclusivamente a las mujeres y refuerza las masculinidades hegemónicas, en lo que respecta a la paternidad y su significado.

Asimismo, es claro que el derecho no se da en contextos neutrales, la interseccionalidad de discriminaciones está presente en la violencia patrimonial por falta del pago efectivo de las pensiones alimenticias, impacta a la parte de la población que tiene menos acceso al trabajo remunerado y que está sobre-representada en los indicadores de pobreza, la cual además sufre de violencia estructural, la misma que se manifiesta en el acceso a recursos productivos y financieros, y que son objeto de la naturalización histórica de la violencia de género sexista y de altos niveles de explotación laboral en el hogar, ya que son las mujeres quienes destinan más tiempo a realizar trabajos no remunerados.

El tema de las pensiones alimenticias es una deuda pendiente por parte de los Estados, es claro que se requiere de mayores estudios que permitan dilucidar las dimensiones del problema y los obstáculos que surgen para el acceso a la justicia en esta materia, que van desde las normas, los mecanismos, las interpretaciones que hacen los /as operadores de justicia, hasta las características de los sujetos involucrados.

En este sentido, es importante hacer estudios sobre impacto de la dinámica de las pensiones alimenticias desde diversos enfoques disciplinarios, por ejemplo, la conjugación del derecho y el análisis económico del mismo, son métodos y planteamientos teóricos que permiten profundizar el fenómeno jurídico y los posibles costos monetarios para el Estado y los sujetos involucrados en los trámites relacionados con las pensiones alimenticias, que no cumplen con los principios de celeridad y eficacia necesaria.

Un análisis de este fenómeno permitiría la visibilización del impacto que esto tiene en la economía de las mujeres, y cómo este entramado se transforma en una manifestación de la violencia patrimonial hacia ellas, una negación de los derechos de la niñez y la adolescencia, y la falta de profundas transformaciones culturales, las mismas que dificultan la comprensión de que la vulneración de este derecho afecta el acceso a la educación de los hijos e hijas y repercute en el ámbito cultural, perpetuando patrones socioculturales que justifican este comportamiento, lo cual significa un reto en términos del avance de una educación no sexista e inclusiva que pueda plantear nuevos paradigmas que reafirmen la paternidad responsable en la región.

Referencias

Amorós, C. (1990). Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales. En V. Maquieira y C. Sánchez (Eds.), *Violencia y sociedad patriarcal* (pp. 1-15). Pablo Iglesias.

- Amorós, C. (1987). Espacio de los iguales espacio de las idénticas. Notas sobre el poder y principio de individualización. *Revista Arbor: Ciencias, Pensamiento y Cultura*, 504, 113-128.
- Arroyo, R. (2007). Derechos humanos de las mujeres en América Latina: Un camino para la transformación cultural. *Revista Pensamiento Jurídico Feminista. Deconstruir*, 3, 89-98.
- Arroyo, R. (2002). *Las normas sobre violencia contra la mujer y su aplicación, un análisis comparado para América Central*. CEM-MUJE-IEM.
- Bonino, L. (2004). Los micromachismos. *Revista la Cibeles Ayuntamiento de Madrid*, 2, 1-6.
- Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Cillero, M. (2007). El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. En UNICEF (Ed.), *Justicia y Derecho del Niño* (pp.125-142). UNICEF.
- Cobo, R. (1995). Género. En C. Amorós (Ed.), *10 palabras clave sobre la mujer* (pp. 55-84) Editorial Verbo Divino.
- Cobo, R. (1996). Discriminación positiva: El largo camino hacia la igualdad. *Revista Crítica*, 831, 26-28.
- CEDAW. (1992). *Recomendación General número 19. Violencia contra la mujer*. CEDAW.
- CEDAW. (2004). *Recomendación General Número 25 sobre el párrafo 1 del artículo 4 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, referente a medidas especiales de carácter temporal*. CEDAW.
- CEDAW. (2010). *Recomendación general número 28 relativa a las obligaciones básicas de los Estados partes de conformidad con el artículo 2 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. CEDAW.
- CEDAW. (2015). *Recomendación General Número 33 sobre acceso a la justicia de las mujeres*. CEDAW.
- Eicheler, M. (1999). Cambios familiares: familias, políticas e igualdad de género. En A. Facio y L. Fries (Eds.), *Género y derecho* (pp. 443-485). La Morada.
- Facio, A. (1992) *Cuando el género suena cambios trae. Una metodología para el análisis de género del fenómeno jurídico legal*. ILANUD.
- Flores, S. y Lindo, P. (2005). *Pautas conceptuales y metodológicas*. UNIFEM/PNUD.
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Revista ENSAYOS*, 27, 1-18.
- Huaita, M. (1999). Desigualdades de género en las consecuencias económicas financieras del divorcio. En A. Facio y L. Fries (Eds.), *Género y derecho* (pp. 487-539). La Morada.
- Kelly, L. (1987). *Surviving sexual violence*. Polity Press.
- Lagarde, M. (1997). La construcción de los sujetos. En V. Castillo y P. Orosco (Eds.), *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres* (pp. 59-136). Managua.
- Lagarde, M. (2005). *Para mis socias de la vida*. horas y HORAS la editorial.
- Lagarde, M. (2014). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. horas y HORAS la editorial.
- Ordeñana, T. y Barahona, A. (2016). *El derecho de familia en el nuevo paradigma constitucional*. Cevallos Editorial.
- Pazmiño, E. (2018). Introducción. En M. Romo, *Código de la niñez y la adolescencia* (pp. 7-13). DPE.

- Pedone, C. (2010). Cadenas y redes migratorias: Propuesta metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios. *EMPIRIA Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 19, 110-132. <https://doi.org/10.5944/empiria.19.2010.2016>
- Romo, M. P. (2018). *Código de la niñez y la adolescencia*. DPE
- Rubin, G. (1989). Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality. En C. S. Vance (Ed.), *Pleasure and danger: Exploring female sexuality* (pp. 57-89). Pandora.
- Saltman, J. (1988). *Equidad y género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Cátedra.
- Sánchez O. (1988). Anotaciones acerca del modelo de socialización patriarcal. En M. Laverde y H. Sánchez (Eds.), *Voces insurgentes* (pp. 208-224) Editorial Guadalupe.
- Tortonda, A., Barriga, E. y Gonzáles, R. (2019). Hacia una escuela inclusiva: perspectiva de género y literatura. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 66-76.
- UNESCO. (2005). *Orientaciones para la inclusión*. UNESCO.

Breve CV de la autora

Roxana Arroyo

Doctorado en Derechos Humanos por la Universidad Carlos III de Madrid “Instituto Bartolomé de las Casas”. Profesora titular del Instituto de Altos Estudios Nacionales, La Universidad de Posgrado de Ecuador, IAEN. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0215-6709>. Email: roxana.arroyo@iaen.edu.ec

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente

Multilateral Education: Key Words for Educational Quality and Professional Development

Luis Felipe de la Vega *

Universidad Cardenal Silva Henríquez, Chile

Este trabajo busca describir y analizar desafíos que se presentan a la enseñanza en aulas multigrado y, a partir de allí, sugerir claves relevantes para la calidad educativa y el desarrollo profesional de los docentes que se desempeñan en esos contextos, las que se inspiran en el paradigma de educación inclusiva. A partir de la observación de clases y de la realización de entrevistas a catorce docentes encargados de ese tipo de instituciones, se vislumbró un énfasis en un tipo de enseñanza individualizada, tensionada por la búsqueda de diseños de clase que permitan cubrir el currículum, considerando la gran heterogeneidad de niveles de enseñanza que cursan los estudiantes que conviven en una misma aula. Estas dinámicas pedagógicas ocurren en un escenario marcado por la debilidad de políticas y apoyos contextualizados por parte del sistema educativo. Las claves para el desarrollo profesional que se presentan en base a los resultados buscan enfatizar los aportes que puede entregar el paradigma de la educación inclusiva en el contexto estudiado, debido al énfasis que ésta hace respecto del rol de la pedagogía en la entrega de apoyos, el diseño de experiencias de aprendizaje que consideren las características y especificidades de los alumnos y alumnas y que propicien y promuevan el desarrollo de su autodeterminación.

Descriptores: Aulas multigrado; Calidad educativa; Desarrollo profesional docente; Educación rural; Educación Inclusiva.

This work seeks to describe and analyze challenges for teaching in multigrade classrooms and, from there, to suggest relevant keys for the educational quality and professional development of teachers working in these contexts, that are inspired by the inclusive education paradigm. From the observation of classes and conducting interviews with fourteen teachers in charge of such institutions, an emphasis was identified on a type of individualized teaching, stressed by the search for class designs that allow covering the curriculum, considering the large heterogeneity of levels of education that students who live in the same classroom. These pedagogical dynamics occur in a scenario characterized by the weakness of contextualized policies and support from the educational system. The keys to professional development that are presented based on the results seek to emphasize the contributions that the inclusive education paradigm can provide in this context, due to the emphasis that it makes regarding the role of pedagogy in the delivery of supports, the design of experiences that take into account the characteristics and specificities of students and that encourage and promote the development of their self-determination

Keywords: Multigrade classrooms; Educational quality; Professional teacher development; Rural education; Inclusive Education.

1. La calidad educativa y la relevancia que en ella tienen los procesos de enseñanza-aprendizaje

La discusión sobre la calidad ha sido un patrón permanente en diferentes sistemas educativos en las últimas décadas (Tiana, 2009). Según Coll (2009), analizar la calidad de la educación implica hacerse tres preguntas fundamentales: cuáles son los objetivos y finalidades de la educación; qué características debiera tener el currículum escolar para responder a las necesidades de los estudiantes y la sociedad y de qué forma los sistemas educativos responden a exigencias educativas y necesidades de aprendizaje cada vez más diversas. Además de reconocer la integralidad de dimensiones que componen la calidad educativa, se ha generado cierto consenso en que el objetivo de la calidad es de naturaleza sistémica, y que, por lo tanto, no depende únicamente del trabajo del docente (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010).

Las últimas décadas han estado marcadas además por requerimientos y acciones orientadas a que los sistemas educativos propicien una educación de calidad para cada estudiante que participa de los procesos formativos, considerando el paradigma de la inclusión educativa. Para ello, entre otros atributos, se requiere que los sistemas aseguren la utilización de criterios de inclusión fundamentales, tales como son los de presencia, aprendizaje y participación (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Arnaiz, Escarbajal y Caballero, 2017).

La calidad educativa se expresa especialmente al interior del aula y las prácticas pedagógicas son un proceso fundamental en ese escenario (Martinic y Vergara, 2007; OEDC, 2010). En línea con lo anterior, buena parte de los estudios sobre mejora escolar ha ido privilegiando crecientemente el análisis de los elementos propios de la dinámica interior del aula, y el tipo de prácticas e interacciones que los docentes promueven (Godoy et al., 2016; Hopkins y Reynolds, 2002).

Pese al consenso existente sobre su relevancia, la evidencia empírica ha dado cuenta de importantes debilidades en la implementación del vínculo que se establece entre el docente y los estudiantes en los procesos de enseñanza (Valenzuela et al., 2009), lo que ha permitido identificar variables y criterios favorecen la calidad educativa en estos espacios (Scheerens, Luyten y Steen, 2005). Sin embargo, gran parte de esta investigación se ha realizado en establecimientos y clases “regulares”, donde el docente interactúa con estudiantes de un mismo nivel, en un contexto institucional caracterizado por la división de funciones y la existencia de equipos técnicos. Pero, ¿qué ocurre en otro tipo de contextos de enseñanza y aprendizaje? El presente artículo aborda el estudio de la calidad educativa en un contexto de enseñanza multigrado.

2. Desafíos para la calidad educativa en escuelas multigrado

Las escuelas multigrado son instituciones educativas pequeñas, que trabajan con un número reducido de estudiantes, los que conviven en una misma sala, pero necesariamente coinciden en el grado que están cursando. Normalmente, esta condición está estrechamente asociada a una determinada situación geográfica, social o cultural, que genera una baja concentración de estudiantes y ciertas particularidades idiosincráticas. El docente a cargo de la institución normalmente asume el proceso formativo de todo el

grupo y además otras funciones de administración del establecimiento (Boix, 2014; Boix y Bustos, 2014; Hamodi y Aragués, 2013).

Por las características que se describirán a continuación, se trata de un tipo de establecimiento que ha estado estructuralmente demandado por la necesidad de ser inclusivo. Por ello, se vuelve un objeto relevante de investigación para el análisis de la calidad educativa desde una perspectiva inclusiva.

Los sistemas educativos se organizan normalmente segmentando a los estudiantes según niveles que están asociados a una determinada edad e impartiendo un currículum que se organiza bajo esa lógica. Esta estructura no se ajusta completamente a las escuelas multigrado, lo que las convierte en espacios particularmente desafiantes para la enseñanza y el aprendizaje (Clarke y Stevens, 2009).

¿Qué ocurre con la calidad educativa en este tipo de establecimientos, en el contexto descrito? De acuerdo a Schwartz, Stiefel y Witwall (2016) y Galaz (2018) el aprendizaje pudiera verse favorecido debido al mayor grado de cercanía y pertenencia que se genera en ese espacio. Bustos (2010) agrega que la multigradación propicia la realización de un monitoreo entre los propios estudiantes, hecho que fomenta que estos se ayuden mutuamente, aportando al aprendizaje entre pares.

En la vereda opuesta, un conjunto de la literatura reconoce un conjunto de desafíos asociados a la enseñanza en estas instituciones. Un ejemplo de ello es la necesidad de contextualizar el currículum nacional en un marco de constreñimientos de tiempo, recursos y espacios (Ávila, 2017; Downes y Roberts, 2016; UNESCO, 1989). Según Boix y Bustos (2014), la combinación entre la convivencia de estudiantes de diferentes edades y la existencia de un número individual o bajo de docentes, afectan en el tiempo disponible para la enseñanza y por ende, son altamente demandantes para el diseño pedagógico. Además son reconocidas las dificultades existentes para utilizar recursos disponibles para el resto del sistema educativo y problemas para acceder a internet o a TIC.

En definitiva, las escuelas rurales deben enfrentar permanentes “problemas de adaptación” (Fullan, 2005), debido a que pocas veces existen productos o respuestas hechas para considerar (Wildy y Clarke, 2011). Asimismo, la práctica pedagógica en escuelas multigrado enfrenta una serie de desafíos particulares, que requieren, entre otras, de habilidades específicas para identificar las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes, considerando que no existe la homogeneidad por edad o grado (Centre for Education Statistics and Evaluation, 2013).

El problema es que los docentes de estas escuelas generalmente no han recibido formación específica para el trabajo en estos contextos, ni en la formación inicial ni continua (Clarke y Stevens, 2009; Downes y Roberts, 2016). Así, al trasladarse o desempeñarse como docente en una escuela rural o aislada, los profesores experimentan un conjunto de fenómenos para los que no han sido preparados profesionalmente: comprender a la comunidad y su expectativa sobre la educación, trabajar y adaptarse a grupos curso heterogéneos, establecer relaciones personales y profesionales en este entorno, manejar su visibilidad dentro de la comunidad, o sobrellevar una alta cercanía con sus colegas, cuando estos existen (Downes y Roberts, 2016).

En este contexto son fundamentales las acciones que pueden favorecer el desarrollo profesional docente. Procesos como las redes de colaboración entre docentes de diferentes

escuelas o la inducción profesional pueden ayudar a suplir las brechas entre la formación inicial y la experiencia de la enseñanza cotidiana (Panizzon, 2011; Wildy y Clarke, 2011).

Las particularidades de los procesos pedagógicos en aulas multigrado presentan desafíos a los y las docentes que guardan una importante convergencia con la visión y propuestas del paradigma inclusivo. De acuerdo a la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012) una educación de calidad en función de las necesidades y características de sus estudiantes, requiere de un desarrollo profesional que considere la reflexión sobre su propia práctica, la consideración por el bienestar del estudiantado, la valoración de la diversidad, la diversificación de prácticas pedagógicas y la colaboración.

Como puede observarse, dentro del marco de particulares desafíos para la calidad educativa en escuelas multigrado, la labor del docente tiene particular relevancia. Por esta razón, este estudio se pregunta por factores relevantes de considerar en la calidad de una clase en un contexto multigrado, de manera de identificar desafíos para el desarrollo profesional de los docentes que se desenvuelven allí.

Teniendo en consideración los factores relevados por la literatura en relación a la enseñanza en escuelas multigrado, el presente trabajo da cuenta de un estudio que busca identificar desafíos para la enseñanza en escuelas multigrado chilenas, de manera de, extraer desde allí claves que inciden en la calidad educativa en dichos contextos e identificar ámbitos relevantes para el desarrollo profesional docente.

3. Metodología

Para abordar el objeto de estudio, se utilizó un diseño mixto concurrente de triangulación (Creswell y Plano, 2007) que consideró a los docentes encargados de catorce establecimientos educacionales chilenos que imparten enseñanza multigrado en diversas regiones de Chile. El cuadro 1 entrega una caracterización de los establecimientos en que estos docentes se desempeñan.

Instrumentos de producción de información

El primer proceso de producción de información utilizado fue la observación de clases de los docentes encargados de estos establecimientos durante una visita hecha al establecimiento. La observación se realizó considerando una pauta semiestructurada, cuyo diseño fue organizado en dimensiones que enmarcaban ámbitos en que el/ la observador /a registraba sus observaciones de manera abierta. El instrumento fue aplicado *in situ*.

Se llevaron a cabo catorce procesos de observación de clases para cubrir el total de los casos mencionados. Las clases fueron observadas durante la jornada de visita al establecimiento educacional y se extendieron por alrededor de tres horas, con una variabilidad que dependió del horario de clases. La asignatura o asignaturas observadas en cada caso fueron definidas por cada docente. El proceso de observación fue realizado por el/la investigador/a que se encargó de la respectiva institución. Participó un total de seis observadores.

La pauta de observación fue diseñada para la realización de este estudio en particular, y tuvo como objetivo 1) describir el rol que asumen los distintos participantes de la clase y 2) dar cuenta de la dinámica que se desarrolla en la implementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, se buscó contar con una panorámica completa de

lo que ocurre al interior de las clases que son objeto de estudio. Las dimensiones y ámbitos observados fueron los siguientes:

Cuadro 1. Participantes de la investigación

Nº	REGIÓN	DEPENDENCIA	TIPO ESCUELA	AISLAMIENTO
1	RM	Municipal	Director(a) y al menos un docente visitante	Leve
2	RM	Municipal	Director(a) y al menos un docente visitante	Leve
3	IV	Municipal	Unidocente	Leve
4	X	Municipal	Unidocente	Leve
5	IX	Municipal	Director(a) y al menos un docente visitante	Leve
6	IV	Particular subvencionado	Unidocente	Intermedio
7	IX	SLEP Costa Araucanía	Director(a) y al menos un docente visitante	Intermedio
8	X	Municipal	Director(a) y al menos un docente visitante	Intermedio
9	IV	Municipal	Unidocente	Agudo
10	X	Municipal	Unidocente	Agudo
11	X	Municipal	Unidocente	Agudo
12	IX	Particular subvencionado	Unidocente	Sin aislamiento
13	IX	Particular subvencionado	Director(a) y al menos un docente visitante	Agudo
14	IX	Municipal	Unidocente	Intermedio

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión 1. Relaciones entre los involucrados en la clase. Esta dimensión describió fenómenos asociados al rol que asumieron los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases observadas. Los ámbitos de observación fueron: a) disposición espacial de la sala; b) rol del docente en la clase; c) rol de los estudiantes en la clase; d) relaciones/ interacciones entre estudiantes.

Dimensión 2. Procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta dimensión consideró aquellas prácticas, dinámicas y recursos que se identificaron en los procesos de enseñanza y aprendizaje que fueron observados. Los ámbitos de observación fueron: e) prácticas de enseñanza y actividades desarrolladas en la clase; f) Prácticas de monitoreo y evaluación utilizadas en la clase; g) vínculos entre contenidos de la clase y entorno/ vida cotidiana; h) recursos pedagógicos utilizados; i) clima de aula.

El segundo proceso de producción de información fue la realización de entrevistas semiestructuradas a los catorce docentes encargados de estos establecimientos, en las que se buscó reconocer su percepción respecto de la calidad educativa en contexto multigrado y factores que caracterizan y afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, se indagó en las oportunidades, necesidades y evaluación de experiencias referidas al desarrollo profesional docente. Las entrevistas fueron complementadas con anotaciones realizadas por los/as investigadores/as que emergieron de conversaciones informales realizadas durante la visita al establecimiento.

Estrategias de análisis de la información

Previo a la realización del trabajo de campo se realizó un pretest de su aplicación y una capacitación de cada investigador/a participante, para asegurar la calidad del registro y codificación de los observadores.

Luego, con los datos definitivos ya producidos y sobre la base de la descripción realizada en cada pauta de observación, el equipo de investigación -compuesto por cuatro personas- trabajó de manera conjunta en la codificación y análisis de los datos, de manera de cautelar la calibración el análisis de los diferentes docentes observados. Para ello, a partir de los registros de las observaciones de clase, se realizó un primer ejercicio de codificación abierta en cada ámbito de observación y dimensión. Luego, estos episodios fueron categorizados, de manera de identificar patrones y diferencias entre los casos.

Las entrevistas fueron objeto de codificación abierta y axial, siguiendo los procesos definidos por la Grounded Theory (Strauss y Corbin, 2002).

Posteriormente, se realizó una integración de los resultados de ambos análisis, de manera de responder a la pregunta de investigación. Así, una vez habiendo descrito las características de la docencia multigrado, se buscó reconocer claves para la calidad educativa y desafíos para el desarrollo profesional en este contexto.

4. Resultados

4.1. ¿Qué características tienen las clases en las escuelas multigrado que fueron observadas?

En primer lugar, se hará una descripción de las principales características que se identificaron en las clases que fueron observadas, considerando las categorías descritas. Se iniciará con la descripción de la organización del espacio físico y el vínculo entre los involucrados.

La organización del espacio en las aulas en que se observaron clases no fue completamente homogénea. Un mayor número de las salas organizaban las mesas agrupando a estudiantes que están en el mismo nivel de enseñanza o en niveles cercanos. Sin embargo, otras salas ofrecían mayor libertad para la agrupación de los estudiantes. En algunas aulas los estudiantes quedaban en posición de mirar al docente, mientras otras privilegiaban reunir subgrupos de estudiantes, de manera de asegurar que puedan trabajar de forma colectiva. Se identificó un caso en que se habían dispuesto muebles para dividir la sala en dos espacios, de manera de favorecer la división de dos grupos de estudiantes, según el nivel de enseñanza que cursan.

Gran parte de las salas de clases observadas eran multifuncionales o contaban con múltiples elementos o recursos. En concreto, un grupo de salas de clases disponían de bibliotecas de aula o de espacios para guardar y disponer de libros o material bibliográfico. En otras, además este espacio es utilizado para guardar otros recursos pedagógicos, como mapas, proyectores o instrumentos. En algunos casos la sala de clases comparte espacio con otras roles dentro de la escuela, por ejemplo, la oficina del docente.

Como puede observarse, el espacio físico de clases genera desafíos de planificación por parte del docente, quien debe definir cómo deben participar o agruparse los estudiantes de diferente grado y a la vez resolver el problema de espacio disponible para los recursos de

aprendizaje. Ambos elementos, ciertamente tendrán implicancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se describirán los resultados obtenidos de la observación, en relación a la primera de las dimensiones de análisis, referida al rol de los involucrados en proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Rol general del docente en la sala de clases

El cuadro 2 evidencia que en las clases observadas se identifican ciertos patrones respecto del rol que asume el docente en la clase. La mayor parte de ellas dispusieron de un momento de presentación de contenidos, relativamente corto en cuanto a su extensión, seguido por un momento de trabajo autónomo, de mayor extensión y con mayor frecuencia grupal, en que los estudiantes desarrollaban una actividad solicitada por el docente.

El primero de los momentos descritos fue similar al de docencia frontal que podría ocurrir en cualquier escuela. El segundo momento dispone de algunas particularidades. En primer lugar, la recurrencia de este tipo de dinámica hace inferir que es parte de la rutina cotidiana de las escuelas que este trabajo aplicado se haga permanentemente. En segundo lugar, la manera en que se organiza el trabajo aplicado tiene algunas características específicas.

Durante ese momento, los docentes estuvieron permanentemente visitando las mesas de los estudiantes o grupos, desarrollando un monitoreo y apoyo de manera permanente y ocupando en él gran parte del tiempo que se extendió la clase. Este proceso, se observó un espacio de enseñanza individualizada del docente, más allá del monitoreo de la actividad.

Por su parte, las actividades son organizadas por el docente siguiendo dos patrones. El primero fue reunir a estudiantes según el nivel de enseñanza que cursaban (solo un nivel o niveles aledaños) y solicitarles la realización de la actividad, con diferencias de dificultad, las que podían ser desde la cantidad de tareas que había que realizar, hasta elaborar procesos más complejos que los más pequeños. El segundo patrón observado era que todos realizaran la misma actividad, independiente del nivel que estén cursando. En algunos de estos casos, se identifica que el docente dedica mayor tiempo al estudiante menor del grupo curso o a algún estudiante que tenga alguna necesidad educativa especial.

Los patrones de uso del tiempo del docente en la clase describen la necesidad de generar instancias particularizadas para el desarrollo del aprendizaje del estudiante. La lógica frontal de clases demuestra claramente sus límites en este contexto, requiriendo que el docente busque opciones que le permitan identificar y responder con mayor especificidad a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Cuadro 2. Descripción de clases observadas. Dimensión involucrados en proceso de enseñanza- aprendizaje

		Esc														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Rol del docente	Explicación actividades a realizar y guía a estudiantes en resolución de actividades	X	X			X	X	X	X	X						X
	Guía individualmente a estudiantes en resolución de actividades			X	X						X	X	X	X	X	X
	Trabaja con una asistente de aula, con quien se dividen grupos.			X					X					X	X	
	Prioriza estudiante de 1° básico/ más pequeños				X								X			
	Propicia aporte de alumnos mayores a menores.					X										
	Realiza evaluación de aprendizajes.						X									
	Reúne a estudiantes para organizar resultados en conjunto.						X	X								
Rol de los estudiantes	Escuchan explicación del profesor y responden preguntas.	X	X			X	X	X	X	X						
	Trabajan individualmente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Hacen preguntas al docente			X	X						X	X	X	X	X	
	Participan colectivamente del cierre					X		X								
	Trabajan grupalmente						X									
	Presentan su trabajo al curso							X	X	X						
	Trabajan organizados por nivel										X		X	X		
Trabajan organizados por sexo																X

	Estudiantes trabajan individualmente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Relaciones/ interacciones entre estudiantes	Estudiantes se ayudan entre sí		X					X						X	X
	Estudiante(s) mayor (es) apoya (n) a compañero (s) menores					X								X	
	Trabajo colectivo entre estudiantes						X		X						
	Estudiantes apoyan a estudiante con NEE													X	

Fuente: Elaboración propia.

4.3. Rol de los estudiantes en la sala de clases

Debido a las características de la clase que propone el docente, los estudiantes pasaron la mayor parte del tiempo con un rol activo, debido a que estaban trabajando en la actividad solicitada por el docente.

Se observaron dos maneras de trabajar en las actividades. La primera fue de forma individual, en que el estudiante realiza su tarea en silencio. En estos casos se observa que los alumnos están concentrados en la realización de esta actividad y que hay poco intercambio entre los estudiantes. La segunda forma de realización de las actividades fue grupal, en conjuntos de estudiantes definidos por el docente y que con mayor regularidad, se organizan por nivel de enseñanza.

Un período de la clase en que los estudiantes tuvieron un rol más pasivo fue aquel en que el docente presentó contenidos generales al curso.

4.4. Relaciones e interacciones entre los estudiantes

Las relaciones entre los alumnos fueron por lo general cercanas y respetuosas, sin que se observaran grandes episodios de disrupción o problemas relacionales de relevancia. Pese a ello, la interacción entre los estudiantes fue baja, debido a que estaban realizando actividades o guías individuales, o bien se acotó al vínculo con la pareja o grupo en que se realiza la actividad.

Solo en algunas clases se observaron interacciones destinadas a la colaboración entre los estudiantes, considerando particularmente el escenario de apoyo de un estudiante a otro que tenía alguna dificultad y que pudo o no haberse solicitado explícitamente.

El fenómeno recién descrito da cuenta de que la particularización de las estrategias de enseñanza genera desafíos en relación a evitar el aislamiento entre los estudiantes, en un escenario que además está marcado por un bajo número de alumnos/as.

Frente a esta situación se identificó un tipo de interacción de colaboración, la que ocurrió en un grupo minoritario de las clases. Esta fue la presencia evidente de un estudiante mayor como líder dentro de la clase. Este estudiante es requerido por el resto de los estudiantes, para la validación de actividades realizadas o para solicitar su opinión y se convierte un tipo de par/ ayudante de aula, puesto que asume la responsabilidad que le piden sus compañeros menores, haciéndolo con atención y buen trato y contando con la aprobación y el espacio del docente para que pueda realizar esta actividad adicional.

El cuadro 3 da cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje observados, propiamente tales.

4.5. Prácticas de enseñanza en la sala de clases

En relación a las prácticas y particularidades de los procesos de implementación del currículum en las clases observadas, hubo dinámicas que contaron con mayor recurrencia. Los patrones de enseñanza que utilizaron los docentes fueron descritas en el apartado anterior, pudiendo diferenciarse entre aquellas que individualizan el trabajo en un estudiante o grupos de estos y los que organizaron la clase pensando en el grupo completo. En el primero de los casos, se identificaron dinámicas como dedicar períodos de minutos específicamente a cada grupo, tanto para enseñar, como para acompañar el trabajo, realizar actividades de aprendizaje diferenciadas o acompañar de manera diferenciada a los

estudiantes en sus actividades, valiéndose en algunos casos de recursos, como una pizarra específica para el alumno.

En el segundo de los casos, se consideraron prácticas en que se solicitaba al grupo curso que trabajen, sin remarcar diferencias mayores entre grupos, Pero al mismo tiempo buscando alternativas de brindar acompañamiento particularizado. Como puede observarse, las prácticas de enseñanza están marcadas por el rol que asume el docente en el aula, ocurriendo en el primer patrón una mayor amplitud de opciones metodológicas implementadas. Por su parte, los dos casos se identificaron solo algunos episodios en que el docente organizaba un cierre de la clase en común con los diferentes estudiantes. En unos casos era dirigido por él o ella y en otros, le pedía a los estudiantes que presentaran o comentaran sobre determinado tema trabajado.

4.6. Prácticas de monitoreo y evaluación

Las prácticas de monitoreo y evaluación utilizadas dentro de la clase se enmarcaron también en los patrones que se han ido describiendo. En el caso del patrón de clases con actividades individualizadas o en grupo, el o la docente realizan visitas permanentes a cada mesa, para verificar el avance, resolver dudas y apoyar en el proceso de aprendizaje, siendo esta práctica la que más tiempo ocupa durante la clase.

Por su parte, en el caso de las clases que se organizaban con el grupo curso completo, las prácticas de monitoreo y evaluación ocurrieron principalmente a través de preguntas: al inicio de la clase para identificar el grado en que los estudiantes recuerdan lo que se está trabajando, en el desarrollo, para verificar si se entiende lo que se realizará o si se está avanzando conforme a lo solicitado y al cierre, para generar conclusiones sobre lo aprendido.

4.7. Vínculos entre contenidos de la clase y el entorno o la vida cotidiana de los estudiantes

Si bien en algunos casos se identifica de manera explícita este vínculo, en la mayor cantidad de los casos este aspecto no se observó con claridad. En uno de los casos en que sí ocurrió, se hizo un ejercicio de indagación científica referido a seres vivos en la observación de dos animales que viven en el río contiguo a la escuela. En otro caso, se estableció un vínculo entre una fábula con la vida en el campo y el ciclo del trabajo. Ese desafío pedagógico no fue completamente abordado en las clases observadas, situación que es llamativa debido al conjunto de especificidades que se ha observado que ocurren en este tipo de enseñanza.

Cuadro 3. Descripción de clases observadas. Dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje

		Esc													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Prácticas de enseñanza y actividades desarrolladas en la clase	Explicación general de contenidos, seguida por trabajo individual de estudiantes con acompañamiento individual.	X	X	X		X		X	X	X		X		X	
	Trabajo individual de estudiantes con acompañamiento individual.				X		X				X		X		
	Cierre colectivo de la clase					X	X	X	X						
	Trabajo colectivo						X	X	X			X			
	Trabajo de estudiantes organizados por grado		X			X									
	Presentación de trabajo al curso				X										
	Modelamiento seguido de acompañamiento individual														X
Prácticas de monitoreo y evaluación	Monitoreo individual de actividades	X	X		X	X	X			X	X		X	X	
	Monitoreo a todo el curso (colectivo)			X				X	X			X			X
	Monitoreo por grupos/ niveles de enseñanza		X					X	X						
	Foco en estudiantes pequeños												X		
	Foco en estudiantes con NEE														X
Vínculos entre contenidos de la clase y entorno/ vida cotidiana	Sin vinculaciones explícitas							X		X	X	X	X	X	X
	Vida rural/ entorno geográfico			X			X		X						
	Edad de estudiantes		X		X	X									

Recursos pedagógicos utilizados	PowerPoint	X	X		X	X	X							
	Guía de trabajo	X			X	X	X	X	X				X	
	Pizarra	X	X	X	X	X			X	X				
	Textos escolares		X	X	X	X							X	
	Material concreto				X	X	X		X				X	
	Recursos naturales					X								
	Útiles escolares				X	X	X	X				X	X	
	Otros textos											X		
	Artículos deportivos													X
	Clima de aula	Tranquilo, respetuoso y trabajo fluido.	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Medianamente tranquilo, con ruido, que dificulta la enseñanza.						X								
Tranquilo y respetuoso, pero con actitud pasiva de los estudiantes.								X						

Fuente: Elaboración propia.

4.8. Clima de aula

En todas las clases observadas se identificó un clima caracterizado por su tranquilidad. Se observaron pocos episodios relevantes en que se interrumpió el trabajo planificado. Fueron clases en general silenciosas, con un niveles de conversación que no dificultaban las actividades planificadas. Además, se vislumbró una actitud de respeto y colaboración de parte de los estudiantes hacia los docentes, en el sentido que participan con interés en los procesos que son solicitados por el docente. Se observó a los estudiantes concentrados y trabajando permanentemente, lo que denota una actitud favorable a los procesos de aprendizaje. Sin embargo, predominó el trabajo individual por sobre el colectivo entre los estudiantes.

Por su parte, la relación entre docente y estudiantes se caracterizó por la cercanía y el cariño entre las partes. Se identificaron gestos y demostraciones de cariño y preocupación en ambos sentidos de la relación.

La descripción de las clases observadas evidenció un conjunto de desafíos relevantes para una docencia multigrado de calidad. Un primer elemento es la necesidad indiscutible de ofrecer oportunidades de aprendizaje a los diferentes estudiantes que participan de la clase, reconociendo sus diferencias. Este gran desafío tiene implicancias en el uso de prácticas pedagógicas y estrategias de monitoreo y evaluación, las que no siempre se evidenciaron con suficiente variedad. Asimismo, el bajo uso del contexto en este tipo de enseñanza parece ser una oportunidad no explotada en las clases observadas.

4.9. Percepción de docentes sobre calidad de la enseñanza y necesidades de desarrollo profesional asociadas

A continuación se presentará un análisis de las percepciones de los docentes participantes del estudio en relación con la calidad educativa en sus escuelas y los desafíos del desarrollo profesional docente. En primer lugar, se buscó identificar los principales desafíos que reconocen los docentes para su labor pedagógica, pensando en la calidad educativa, de manera de identificar puntos en común y diferencias con los procesos observados en las clases.

De manera transversal los diferentes entrevistados enfatizan que la enseñanza en estas escuelas prioriza la individualidad de los estudiantes, lo que se debe al número más reducido de alumnos, y la cultura más comunitaria de la escuela. A juicio de los entrevistados, el docente puede realizar prácticas más centradas en las características personales de sus alumnos y también tiene oportunidad de acompañar y monitorear sus avances y dificultades.

La educación que nosotros entregamos es personalizada, yo tengo once alumnos. En el día yo puedo estar con todos (...) diez minutos con uno, con el otro, está el tiempo para eso, entonces, es una educación personalizada. (Docente encargada de escuela)

El atributo recién mencionado impacta en la lógica general de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que hace que los docentes prioricen los dos diseños para las clases que se desarrollan en estas escuelas, similares a los identificados en la observación de clases. El primer diseño de clases corresponde a organizar una clase considerando la globalidad de los estudiantes que están en la sala, quienes en su gran mayoría, están cursando diferentes niveles de enseñanza.

El segundo diseño de enseñanza, más frecuentemente mencionado por los entrevistados, consiste en organizar la clase definiendo desde el inicio diferencias entre los distintos

estudiantes, referidas principalmente a que cursan distintos niveles de enseñanza. El docente explica los contenidos a un nivel de enseñanza y les indica una actividad, luego a otro nivel y así sucesivamente hasta pasar por todos los niveles. Una vez realizada la explicación a todos los niveles e indicadas las actividades respectivas, el docente atiende las dudas particulares de los estudiantes.

Ah, claro, trabajamos acá, explicamos toda la materia, trabajamos con un grupo, luego explicamos al otro curso, al otro grupo y, mientras ellos están trabajando le estamos explicando al grupo de acá. (Docente encargado de escuela)

Algunas de las razones que los entrevistados indicaron respecto a la utilización de este segundo diseño de clase son las siguientes, las que aluden a la necesidad de asegurar cierto tipo de logros de aprendizaje, con independencia de las diferencias entre los estudiantes:

- Mientras los estudiantes de sexto básico deben prepararse para egresar a otra escuela, los que cursan primero básico deben aprender a leer. Esto afecta no solo a los contenidos de enseñanza, sino a las metodologías de enseñanza.
- Hay objetivos o ámbitos de aprendizaje en que no se considera factibles de trabajar en conjunto con los estudiantes que están en la clase.
- Se requiere “cubrir el currículum”, o los objetivos de aprendizaje de todos los niveles, considerando la variedad de estudiantes que presentes y el tiempo disponible para la clase.

Para ambos diseños de clase los docentes realizan un análisis respecto de la estrategia que aseguraría de mejor forma la igualdad de condiciones para aprender, considerando las determinaciones y constreñimientos en que se desempeña la escuela. De esta forma, los docentes convergieron en la idea de que la definición del diseño de la clase es el mayor desafío referido a los procesos de enseñanza.

Nos dificulta un poco en que hacer clases, yo tengo que explicarle cosas a los de sexto. Por ejemplo, si le estoy pasando fracciones y los chiquititos me están pasando números, entonces, eso me dificulta un poco a hacer una retroalimentación a todo el curso, no puedo hacerlo, tengo que separar porque tengo que retroalimentar. (Docente encargado de escuela)

Dentro del marco de los diseños mencionados, las metodologías de enseñanza tienen importante grado de variación. Sin embargo, en todas las que mencionaron los docentes se buscaba organizar un proceso que respondiera a la individualidad de los requerimientos de los estudiantes y a cubrir los objetivos de aprendizaje de la asignatura. En esta lógica, el profesor o profesora asume un rol en que destina más tiempo al acompañamiento individualizado a los estudiantes, que a la impartición de enseñanza frente a todo el grupo curso.

Bueno, cuando estoy en matemática, la numeración la puedo trabajar con todos pero con distinta dificultad porque el 1º año va a tener una dificultad distinta al de 2º año que está trabajando en un ámbito numérico diferente.

Le voy a dar las instrucciones al 2º año, al 3º, al 4º, me apoyo con los libros que da el ministerio, con guías que yo saco les tengo preparadas. (Docente encargado de escuela)

De los comentarios hechos por los docentes se observa que, en ocasiones, los recursos de enseñanza se convierten en el principal insumo para la clase. Esto ocurre, por ejemplo, en asignaturas en que el docente asume que tiene un menor dominio -particularmente inglés, música o educación física-, o cuando el docente ha identificado que le aportan a su

enseñanza individualizada. Paradójicamente, pese a la relevancia que parecen adquirir los recursos pedagógicos para la enseñanza en este tipo de establecimientos, la baja disponibilidad de estos en las escuelas es una de las críticas sobre lo que hay mayor consenso.

Pero el Estado da subvención por cada alumno. Mira, llegó una cantidad de plata, pero si tengo 14 alumnos no puedo, no tengo los recursos como para comprar un laboratorio [de ciencias], aunque sea el más baratito. No sé, me gustaría tener internet, unas mesas, unas sillas de colores, pintar la escuela, pero con los recursos que me llegan... (Docente encargado de escuela)

Respecto al rol que tienen de los estudiantes en la clase, en los discursos prima la idea que se otorga una mayor cantidad de tiempo a las actividades de aprendizaje, ya sean individuales o grupales, autónomas o asistidas por el profesor. De acuerdo a una parte de los entrevistados, los docentes son requeridos por sus estudiantes para resolver inquietudes o ser guiados en su proceso de aprendizaje. Es en este marco, por ejemplo, puede existir, el rol del estudiante tutor.

Por ejemplo, yo tengo niños más avanzados. Me dedico al más débil; al otro, lo dejo trabajando en algo que él pueda solo y le preguntan al compañero (...). A veces cuando yo estoy haciendo algún trabajo de encargado del colegio, me vienen a preguntar y digo "Maryori explícale tú un ratito", entonces ella tiene harta paciencia y es bien habilosa. (Docente encargado de escuela)

Un aspecto adicional que se enfatiza en el discurso de los entrevistados es el fenómeno que ocurre con la llegada de los estudiantes a la escuela a cursar primero básico, lo que frecuentemente significa la primera experiencia de escolarización. Esta situación demanda una necesidad de especial consideración y preocupación de parte del docente, de manera de favorecer la inserción y nivelación del estudiante, en su primer año de enseñanza.

Cuando un estudiante llega la escuela, llega a 1° básico. Lo que un niño aprendió en kínder que fue en un año, pero tú tienes que enseñarlo en un mes, o dos, eso es como un desafío". (Docente encargado de escuela)

El discurso de los docentes entrevistados reafirma la identificación de los patrones descritos en el proceso de observación y agrega elementos que permiten comprender mejor las definiciones de enseñanza. Como ha sido posible de observar, los docentes consideran la necesidad de equilibrar los desafíos propios de una enseñanza particularizada con las exigencias por las que deben responder como encargados de escuelas. Las estrategias de enseñanza se ponen así a prueba en momentos relevantes de la trayectoria escolar, al inicio de ésta y al terminarla.

A continuación se abordará la identificación de atributos profesionales que los docentes indican que debe contar un docente que se desempeña en aulas multigrado. Los entrevistados reconocieron dos grandes tipos de atributos relacionados con competencias para la enseñanza en aulas multigrado. El primer tipo de carácter personal, tuvo mayor cantidad menciones de parte de los entrevistados y alude a la percepción que para desempeñarse en una escuela pequeña, debe existir un interés por este tipo de educación, un alto compromiso y afecto por la escuela y los estudiantes, considerando condiciones precarias en términos de infraestructura y recursos.

Entonces yo creo que lo primero que todo, un compromiso cien por ciento del profesor, del equipo de trabajo y tratar de que los pocos recursos que llegan a nuestra escuela, en el sentido pedagógico, se utilicen de la mejor forma. No salir de la sala sin preguntarles a los niños si entendieron algo. Yo de repente juego con ellos que a mí se

me olvidó algo y esto, pero es una forma más que nada para saber si lo que yo enseñé se les quedó en su cabecita. (Docente encargada de escuela)

El segundo tipo de atributos corresponde a competencias técnicas, en que se destacan las capacidades de adaptabilidad y flexibilidad para la generación de adecuaciones y adaptaciones curriculares. Las características de los alumnos, pero también las determinaciones que tiene la enseñanza en la escuela, obligan a los docentes a reflexionar sobre cómo adecuar el currículum, para responder a la individualidad de sus estudiantes, considerando los diferentes niveles de enseñanza que están coexistiendo en la sala y a las características del entorno o el contexto en que se encuentra emplazada la escuela.

Hay que aprovechar el conocimiento que ellos tienen de su entorno, contextualizar lo que tú le enseñas dentro de lo sala de clases, para qué le va a servir. Porque, de repente los contenidos que vienen en los textos cierto hablan sobre realidades que son muy diferentes (Docente encargado de escuela)

Asimismo, se menciona que se debe contar también con una sólida formación profesional, que permita tener conocimientos de las diferentes asignaturas que se imparten y de los objetivos clave que deben priorizarse. Lo anterior también se vincula con la necesidad de manejar estrategias didácticas específicas para enseñar las diferentes asignaturas del currículum y metodologías que se adecuen a las características de sus estudiantes.

4.10. Percepciones respecto del desarrollo profesional docente en estos contextos

Los entrevistados concuerdan en que existen serias dificultades para poder participar de instancias de desarrollo profesional. El principal sería que no disponen de tiempo, debido a que desempeñan varios roles al interior de la institución. En segundo lugar, se destacan dificultades de acceso, debido a que se desempeñan en lugares alejados o que cuentan con problemas para desarrollarlo de forma virtual, por las dificultades que tienen con la conexión a internet. En este contexto, los participantes optan en muchos casos por la autoformación.

Yo creo que es la capacitación permanente, hay que estar capacitándose permanentemente para estar preparados para enfrentar un curso así, una clase, y no quedarnos atrás de los otros profesores de Chile, que siempre están en talleres. A nosotros nos cuesta un poco, porque somos rurales, para ir a un taller hay que ir a Puerto Montt a 70 kilómetros, un poco más yo creo, entonces, igual hay un esfuerzo de nuestra preparación. (Docente encargado de escuela)

Se consultó a los participantes sobre contenidos u objetivos relevantes de ser considerados en el desarrollo profesional en este contexto. Sin que se identifique un aspecto que congregue un mayor consenso, se mencionaron temas como estrategias concretas de enseñanza en aulas multigradas, planificación diversificada, uso de tecnologías, estrategias para enseñanza aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales o sobre cómo utilizar los materiales que llegan a la escuela.

5. Discusión

Al inicio de este trabajo, se presentaban tres preguntas claves que Coll (2009) relaciona con calidad educativa: cuáles son los objetivos y finalidades de la educación; qué características debiera tener el currículum escolar para responder a las necesidades de los estudiantes y la sociedad y de qué forma los sistemas educativos responden a exigencias educativas y necesidades de aprendizaje cada vez más diversas. Si se aplican estas

preguntas al contexto de las aulas multigrado, los resultados de este estudio pueden aportar en la identificación de claves para la calidad educativa en ellas.

En relación con las preguntas sobre los objetivos y finalidades de la educación y las preguntas que debe tener el currículum, los resultados dan cuenta de la necesidad de equilibrar dos desafíos fundamentales: a) favorecer una enseñanza individualizada, que responda a las particularidades de los diferentes aprendizajes que requieren estudiantes de diferente grado y b) organizar una clase que garantice igualdad de condiciones para el aprendizaje de los estudiantes de distintos niveles, definir objetivos de aprendizaje que sean viables de trabajar con el conjunto de la clase, cubrir el currículum o los objetivos de aprendizaje para todos los niveles u optimizar el tiempo disponible durante la clase.

Ciertamente, estos objetivos se enfrentan desde un escenario marcado por la escasez de recursos económicos, una deficiente infraestructura pedagógica y casi nulo acceso a internet, como dificultades estructurales, y trato cercano y afectivo entre docentes y estudiantes, como activos o fortalezas.

Lo anterior se vincula con la pregunta sobre las respuestas que ofrece el sistema educativo, donde se identificaron importantes deudas. En este contexto, el rol del docente encargado de la escuela adquiere una relevancia que, en términos relativos, es mayor al de las escuelas más grandes, puesto que todo lo que ocurre en su interior depende en gran medida de los que éste haga. Ciertamente, la multiplicidad de roles que debe ejercer el director o docente encargado es un factor que pone en tensión la labor pedagógica. Este cargo se ve constreñido por la precariedad de las condiciones de trabajo en que estos actores se desempeñan: al haber pocos recursos económicos y humanos, las escuelas pequeñas no tienen la capacidad de contratar personal y los docentes encargados deben hacerse cargo de llevar a cabo diferentes tareas.

La existencia de un docente a cargo de toda la escuela implica necesariamente la ausencia o baja disponibilidad de horas de docentes especialistas que impartan asignaturas tales como inglés, músicas, artes visuales o musicales y educación física. En algunos casos, estos profesores no disponen de suficientes competencias o especialidad para enseñar esas áreas del conocimiento o no disponen de recursos pedagógicos de apoyo a la enseñanza.

En Chile, salvo casos aislados, no existe formación inicial o continua docente destinada a preparar a profesionales de la educación para trabajar en escuelas multigrado. El estudio permitió constatar además que el desarrollo profesional se realiza principalmente en base a la experiencia y la autoformación. Esta situación, además de ser inequitativa, constituye un riesgo para la calidad educativa, ya que los docentes no tienen suficientes oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional adecuados a su propio contexto de trabajo.

En el marco descrito, el estudio permite identificar claves relacionadas con la calidad de una clase multigrado, las que se asocian a requerimientos específicos de desarrollo profesional docente. Estas claves hacen sentido si se vinculan además con el paradigma de educación inclusiva, debido a la convergencia que existe entre ésta y los desafíos de la educación multigrado.

Desde esta perspectiva, las claves que se mencionarán a continuación consideran como visión el enfoque “de los apoyos”, en que los profesionales de la educación desarrollan y despliegan habilidades para brindar sistémicamente los soportes que requiere cada estudiante (Sánchez- Gómez y López, 2020). Asimismo, desde la educación inclusiva se

apunta al desarrollo profesional que permita una adecuada gestión de la educación diferenciada, lo que implica diseñar e implementar procesos de aprendizaje que consideren integralmente aspectos como un ambiente acogedor y seguro, la participación en el currículum o la evaluación continua de necesidades y avances de alumnos y alumnas (Glatzel, 2017).

Otro aspecto indispensable para la identificación de las claves es el aporte de la docencia al despliegue de la autodeterminación, para que los estudiantes desarrollen la autonomía que les permita ser gestores de su propia vida, y por lo tanto de su proceso de aprendizaje (Ramírez, 2019). Este aspecto, además de ser un fin en cualquier contexto, tiene implicancias fundamentales en las aulas multigrado, dadas las condiciones en las que se desempeñan.

A juicio de Duk, Cisternas y Ramos (2019), se trata entonces de favorecer un desarrollo profesional docente para la educación inclusiva, que favorezca cuatro dimensiones fundamentales: respetar la diversidad de todos los estudiantes, favorecer a todos los estudiantes, con altas expectativas, trabajar colaborativamente y aprender permanentemente sobre para enfrentar los desafíos de la enseñanza.

Un aspecto central para el despliegue de estas dimensiones es la reflexión sobre la propia práctica. Navarro (2017) indica que la educación inclusiva requiere de docentes que diseñen experiencias de aprendizaje considerando las experiencias y conocimientos previos de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta estas definiciones fundamentales desde la educación inclusiva, se presentan a continuación las claves para la calidad en aulas multigrado que tienen implicancias en el desarrollo profesional en dicho contexto. Un primer aspecto alude a la planificación de clases. Más que seguir un formato tradicional, en este caso se esperaría que el docente cuente con ciertos diseños de clase según área del conocimiento, que pueda aplicar en su trabajo cotidiano y que cuenten con especificidades por grupos de estudiantes, según el grado que estén cursando. Dentro de estos diseños diferenciados, los grupos extremos en cuanto al grado (los que están ingresando y los que están saliendo) tendrán una particular necesidad de ser considerados.

En segundo lugar, la optimización del uso del tiempo de clases y la necesidad de implementación del currículum aparecen como un permanente punto de tensión para la calidad de la enseñanza. Esto está estrechamente relacionado con el diseño de las clases y apunta a generar un repertorio de trabajo que tenga cierta estabilidad en el quehacer docente, de forma de dar menor pie a la improvisación.

Vinculado a lo anterior, emerge la necesidad de desarrollar de conocimientos y habilidades para hacer adecuaciones curriculares. Esta tarea, para la que en los últimos años se ha desarrollado conocimiento y estrategias en el marco de la implementación de programas de inclusión, será fundamental para sostener el esfuerzo de trabajar con temas similares en diferentes grados de enseñanza.

Desde el plano de los procesos de enseñanza, se identificó que se privilegia el trabajo individual y que este proceso se funde con el de monitoreo de los aprendizajes. Dada la centralidad de este proceso, se vuelve relevante consolidar ciertas rutinas y prácticas de enseñanza individualizada y a ello agregar otras experiencias. Ciertamente, la enseñanza personalizada (Ferrini, 2000) como método puede ser un aporte a los estudiantes de las escuelas multigrado, debido al énfasis que otorga al estudiante en la planificación y

ejecución de su propio aprendizaje. Esto puede convertirse además en un apoyo al docente en el uso de su tiempo.

Siguiendo con lo anterior, el desarrollo de competencias para monitorear el aprendizaje de estudiantes en diferente grado dentro de una misma clase, es otra de las claves identificadas para la calidad educativa en este contexto. La perspectiva de la evaluación para el aprendizaje (Mineduc, 2006) puede ser un aporte al desarrollo profesional en este objetivo, considerando la posibilidad de definir previamente criterios de evaluación que al mismo tiempo se conviertan en proyecciones para el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, puede convertirse en una herramienta de monitoreo y de enseñanza, al mismo tiempo.

Junto a todo lo anterior, se identificaron experiencias que dieron cuenta del aporte del “efecto par” en el aprendizaje en estos contextos. Sin embargo, no fue una práctica recurrente y en oportunidades se evidenció que se hacía de forma espontánea. Si bien ya se conocen los múltiples beneficios del efecto par en cualquier contexto de aprendizaje, en el caso de las escuelas multigrado se convierten en una especial oportunidad, debido al endémico problema de tiempo disponible para la enseñanza. En esta línea, la formación para la generación de estrategias e interacciones de aprendizaje entre pares se presenta como un ámbito que puede ser de gran apoyo para la calidad.

Otro de los aspectos que no se distinguió con claridad en las observaciones ni las entrevistas, dice relación con el cierre de la clase. Tal como en otros contextos, ese momento en muchos casos se obvia, “porque no alcanza el tiempo”. En el caso puntual de la enseñanza multigrado, el cierre es un espacio tan relevante como dificultoso, debido a la diversidad de alumnos en el aula y a que se ha privilegiado la enseñanza individualizada en la clase, lo que minimiza los espacios de socialización de los aprendizajes. En línea con lo anterior, los docentes podrían desarrollar estrategias específicas que ayuden a que el momento del cierre sea un espacio que permita ese proceso.

Pudieron observarse con claridad las limitaciones y riesgos de abordar todo el currículum desde una perspectiva generalista, que además se implementa en un contexto sociocultural diferente a la educación regular. En este ámbito, los recursos de aprendizaje de diferente tipo se pueden convertir en apoyos importantes para cubrir estas carencias, pero si no se identifican y utilizan adecuadamente, pueden incluso ser contraproducentes para el aprendizaje. Por esta razón, parece relevante generar instancias de desarrollo profesional que permitan desarrollar la competencia para identificar y seleccionar recursos actualizados y de calidad, así como también para socializar prácticas exitosas al respecto.

El clima de aula se consolidó como uno de los activos más permanentes en este tipo de aula. Sin embargo, la naturaleza de la clase individualizada no permite potenciarlo, o ponerlo a prueba, debido a la baja interacción que existe entre los estudiantes. Flecha (2009) indica que las interacciones dialógicas no solo tienen efecto en dar voz a todos los estudiantes, sino que también mejoran las prácticas educativas, avanzando hacia estadios más avanzados que la mera pretensión de entenderse con los estudiantes.

Uno de los grandes problemas para avanzar en los aspectos que se han identificado es la soledad en la que se desempeñan los docentes. Sin equipos estables de trabajo, utilizan todo su tiempo de trabajo en labores de enseñanza, gestión y administración de su propia escuela, a kilómetros de distancia de su más cercano colega. Por esta razón, un factor fundamental para un desarrollo profesional docente que favorezca la calidad de los aprendizajes será la generación de instancias de encuentro profesional entre pares. Así

como en el caso de la labor individual del docente, las reuniones de docentes multigrado podrían planificarse para trabajar aspectos como los mencionados e innovar en formas de acompañamiento entre pares, utilizando prácticas como la visita de un colega o aprovechando las oportunidades que abre el uso de tecnologías. Así, por ejemplo, un docente podría grabar su clase con un celular y compartirlo con sus colegas, de manera de aportar a la discusión colectiva sobre sus propias prácticas.

Agradecimientos

Los resultados presentados son productos de un estudio diseñado y financiado por la Agencia de Calidad de la Educación a través de la Licitación Pública ID 721703-30-LP18. Todo el material producido en el marco de la investigación es propiedad de la Agencia de Calidad de la Educación.

Los datos utilizados para escribir este artículo fueron levantados en el contexto de un estudio realizado por la Agencia de Calidad de la Educación, cuyo objetivo fue establecer una definición de calidad de la educación escolar, a través de la identificación de atributos clave que definen una educación de calidad en establecimientos educacionales pequeños chilenos, con el propósito de aportar en la definición de la medición de calidad de dichos establecimientos. Así, el estudio de las clases en establecimientos multigrado es una parte del análisis de los mencionados atributos, sin haber sido el núcleo del estudio.

Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorando escuelas, desarrollando inclusión*. Routledge.
- Arnaiz, P. A., Escarbajal, A. y Caballero, C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Ávila, B. R. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación*, 14(48), 121-158.
<https://doi.org/10.26457/recein.v12i48.1486>
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, 24, 89-97.
- Boix, R. y Bustos, A. (2014). Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7, 29-43.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: Heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.
- Centre for Education Statistics and Evaluation. (2013). *Rural and remote education: Literature review*. New South Wales Office of Education.
- Clarke, S. y Stevens, E. (2009). Sustainable leadership in small rural schools: Selected Australian vignettes. *Journal of Educational Change*, 10, 277- 293. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9076-8>

- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI. el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchessi, J. Tedesco y C. Coll (Eds.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 101-112). Santillana.
- Creswell, J. W. y Plano, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Downes, N. y Roberts, P. (2016). Revisiting the schoolhouse: A literature review on staffing rural, remote and isolated schools in Australia 2004-2016. *Australian and International Journal of Rural Education*, 7, 1- 24.
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Ferrini, R. (2000). *Hacia una educación personalizada: Una alternativa en la educación*. Limusa.
- Flecha, R. (2009) Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169. <https://doi.org/10.1174/113564009788345835>
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Corwin Press.
- Galaz, C. (2018). *Educación de calidad: Política pública y percepciones de docentes de escuelas rurales multigrado* (Tesis de doctorado). Universidad Alberto Hurtado, Chile.
- Glatzel, G. A. (2017). Clases diversas en las escuelas de Estados Unidos. La importancia de una educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 79-98.
- Godoy, F., Varas, L., Martínez, N., Treviño, E. y Meyer, A. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: Una aproximación exploratoria. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), art 8. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400008>
- Hopkins, D. y Reynolds, D. (2002). *The past, present and future of school improvement*. DfES.
- Martinic, S. y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de jornada escolar completa en Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 3- 20.
- Mineduc. (2006). *Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. <http://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/yvivanco/File/EVALUACION%20PARA%20EL%20APRENDIZAJE.pdf>
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. En M. Mourshed, C. Chijioke y M. Barber (Eds.) *How the world's most improved school systems keep getting better* (pp. 135-158). McKinsey and Company.
- Navarro, M. (2017). Mejorar la calidad de la educación inclusiva: Propuesta de indicadores. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 122-143.
- OECD. (2010). *OECD rural policy reviews Québec*. OECD.
- Panizzon, D. (2011). Teaching secondary science in rural and remote schools: Exploring the critical role of a professional learning community. En D. Corrigan y J. Dillon (Eds.), *The professional knowledge base of science teaching* (pp. 173- 188). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3927-9_10
- Ramírez A. R.(2019). La autodeterminación como medio promotor del desarrollo humano a partir de la diversidad de los contextos educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 152-170.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.

- Tiana, A. (2009). Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. En A. Marchessi, J. Tedesco, C. Coll (Eds.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 57-97). Santillana.
- UNESCO. (1989). *Multigrade teaching in single teacher primary school*. UNESCO.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., Sevilla, A. y Osses, A. (2009). ¿Qué explica las diferencias de resultados PISA Matemática entre Chile y algunos países de la OCDE y América Latina? En L. Cariola, G. Cares y E. Lagos (Eds.), *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile? Nuevos análisis y perspectivas sobre los resultados en PISA 2006* (pp. 105-148). Ministerio de Educación, Unidad de Curriculum y Evaluación.
- Wildy, H. y Clarke, S. (2011). *Innovative strategies for small and remote schools. A literature review*. The University of Western Australia.

Breve CV del autor

Luis Felipe de la Vega

Sociólogo, magíster en Política y Gobierno, magíster en Ciencias de la Educación, doctor en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña en la Escuela de Investigación y Postgrado de la Universidad Cardenal Silva Henríquez. Sus objetos de investigación son el mejoramiento educativo, el desarrollo profesional docente y las políticas educacionales. Se ha desempeñado como investigador, consultor y evaluador de programas gubernamentales. Ha prestado acompañamiento y asesoría a establecimientos educacionales e instituciones públicas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4610-6359>. Email: luis.delavega@ucsh.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Inclusión Gerenciada y Escolarizaciones *Low Cost*. Una Analítica de Episodios en Escuelas Estatales del Sur Global

Managed Inclusion and Low Cost Schooling. Episodes Analysis in State Schools in the Global South

M^a Cecilia Bocchio *
Cintia Schwamberger
Julieta Armella
Silvia Grinberg

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

En este artículo, a través de resultados de una investigación de tipo cualitativa, desarrollamos una lectura de las dinámicas de la inclusión educativa en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana en dos grandes conglomerados de Argentina (Región Metropolitana de Buenos Aires y ciudad de Córdoba). Como estrategia metodológica recuperamos, desde un enfoque etnográfico, la noción de episodio a los efectos de construir una analítica de la vida de las escuelas donde la inclusión se produce de modo *low cost*. En la hipótesis proponemos que la inclusión educativa en escuelas caracterizadas por múltiples desigualdades deviene inclusión gerenciada, esto es, descansa en la capacidad de individuos e instituciones que se vuelven sujetos y objetos de aquello que, se supone, debe resolver el Estado. Se trata de un clivaje de la inclusión desde el cual es imperativo analizar tanto las lógicas que operan en detrimento del derecho a la educación como sus efectos en la precarización de quienes hacen escuela cotidianamente.

Descriptor: Desigualdad social; Cotidianidad escolar; Escuela; Autogestión; Inclusión.

In this article, through results of a qualitative research, we develop an interpretation of the dynamics of educational inclusion in schools located in contexts of urban poverty in two large conglomerates of Argentina (Metropolitan Region of Buenos Aires and Córdoba city). As methodological strategy, from an ethnographic approach, we recover the notion of episode in order to construct an analysis of school's life where inclusion occurs in a low-cost way. As a hypothesis, we propose that educational inclusion in schools characterized by multiple inequalities becomes managed inclusion, that means, it rests on the capacity of individuals and institutions to become subjects and objects of what the State is supposed to solve. This is a cleavage of inclusion from which it is imperative to analyze both the logics that operate in detriment of the right to education and its effects on the precariousness of those who makes school daily.

Keywords: Social inequality; School life; Schools; Self-management; Inclusion.

*Contacto: mcbochio@gmail.com

1. Introducción¹

La inclusión, tanto en lo que refiere al diseño y desarrollo de políticas públicas como a la investigación, ha ido ganando terreno desde finales del siglo XX. Asociada, en sus inicios, a la educación especial (Infante, 2010) sus usos se fueron generalizando como una noción de mayor amplitud que refiere a una serie de prácticas que buscan revertir la exclusión. Por tanto, entendemos a la inclusión como el proceso por el cual los sistemas educativos, la cultura y la sociedad en general deben realizar transformaciones sistémicas a fin de eliminar las distintas formas de discriminación. En lo que refiere a la educación, tal como enuncia Etxeberria (2018), la inclusión se convierte en el reverso ético de la exclusión tendiente a garantizar el acceso, la participación y logros de todos los y las estudiantes, independientemente de su situación de clase, género, etnia y discapacidad, entre otros, con el objetivo fundamental de alcanzar una sociedad más justa e igualitaria.

La UNESCO (2017) en su cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible establece como prioridad “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Ello implica, transformar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para atender la diversidad de necesidades de todos/as, desde una perspectiva derechos y en un proceso de constante transformación tanto educativo como social (Sandoval, Simón y Echeita, 2019).

La inclusión aparece, entonces, en los textos políticos que regulan la escolaridad una y otra vez, como un futuro más o menos próximo. Y de este modo pareciera enunciar eso que aún no ocurrió y que se propone como centro en la agenda de las políticas públicas. Particularmente, se torna veloz y se profundiza a partir de las diversas crisis que nuestras sociedades van sufriendo. Como Echeita (2016) lo afirma, la noción de inclusión se volvió un concepto escurridizo y de difícil aplicación, dado que es un concepto que paradójicamente cobra centralidad en un escenario que, desde finales del siglo XX, arroja a cada vez más vastos sectores de la población fuera del mercado formal del trabajo, viviendo en los bordes de las metrópolis, especialmente en el sur global (Grinberg, 2019). Para Bauman (2013) la glocalización y lo glocal señalan procesos sobre los cuales es tan difícil como desaconsejable minimizar el papel global que lo local desempeña en la puesta en funcionamiento y en la construcción de preceptos culturales necesarios para abordar los desafíos planteados por las desigualdades que la "interdependencia global" ha generado. En este contexto, la escuela ha sido y es parte clave de esa trama en tanto se espera que allí ocurran los procesos de inclusión, justamente, de una población que no deja de luchar contra la exclusión. Así, la noción de inclusión se ha vuelto la contracara de una sociedad que, como señalara Foucault (2013), ha renunciado al pleno empleo y que, en su seno, produce a diario una población liminar o flotante.

En este marco de debates, abordamos los procesos cotidianos de inclusión en el devenir de la vida escolar. Al respecto, proponemos la noción inclusión gerenciada como un modo de acercarnos a la descripción y comprensión de políticas de escolarización que, mientras reclaman inclusión, trasladan la responsabilidad de tales procesos a individuos e instituciones. Siguiendo esta línea argumentativa advertimos, una analogía entre lo *low cost*, es decir el bajo coste empresarial –que se corresponde con un modelo de negocios

¹ El trabajo de campo recuperado en este artículo se enmarca en dos proyectos de investigación financiados por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

basado en la eficiencia de los recursos invertidos para reducir el costo del servicio y masificar los niveles de consumo (Vals, 2013)– y las lógicas de gerenciamiento de las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana (Grinberg, 2020), donde las prácticas de inclusión devienen en escolarizaciones *low cost* (Bocchio, 2019). Es decir, se convierten en escolarizaciones que dependen de la maximización de los siempre insuficientes recursos disponibles en las escuelas, particularmente los materiales y humanos, bajo lógicas de rendimiento y agencia de los sujetos que participan. Así, la inclusión se propone como imperativo que atraviesa, de diferentes formas, la subjetividad de quienes están en la escuela.

A la luz de los aportes del campo de la gubernamentalidad, consideramos que estas escolarizaciones constituyen modos cotidianos de un hacer escuela que habilitan a que la inclusión ocurra siempre que las instituciones pueden autogestionar(se) a partir de una materialidad escolar cuyo signo es la fragilidad, cuando no la ausencia total de recursos. El bajo costo de escolarizar a quienes deben, además, ser incluidos, constituye una de las formas de las políticas de inclusión que trasladan a los sujetos, instituciones o barrios la responsabilidad de la gestión, sin los recursos para hacerlo. Así, al tiempo que la exclusión se vuelve la práctica más habitual del capitalismo flexible (Bauman, 2014), la inclusión deviene un imperativo político tendiente a revertir tales procesos. Mientras tanto las condiciones cotidianas de la escolaridad no hacen más que profundizar aquello que se espera resolver. Aun así, y como lo planteamos a través de la discusión del material empírico, esas mismas escuelas sino consiguen revertir la exclusión, al menos, logran torcerle el brazo.

Presentamos una analítica de episodios ocurridos en tres escuelas públicas de gestión estatal, dos de ellas de educación secundaria común y una de educación especial; dos ubicadas en la región metropolitana de Buenos Aires y una en la ciudad de Córdoba. Las tres comparten, entre otras particularidades, el hecho de estar emplazadas en aquellos espacios urbanos que conjugan pobreza y degradación ambiental. Esta particular situación nos adentra en detalle en lo que hace a la materialidad de las prácticas de in-exclusión (Lopes Fabris, 2016).

En esta línea, planteamos como hipótesis primaria que la inclusión educativa en escuelas signadas por múltiples desigualdades (pobreza urbana, condición social y económica de los estudiantes y sus familias, inestabilidad laboral del profesorado, precarias condiciones edilicias y de dotación de recursos, paupérrimos programas de alimentación en espacio escolar, etc.) ha devenido en una tarea, otra más, a ser gestionada por sus directivos y docentes que supone una tenacidad y un optimismo, muchas veces, casi patológico (Duk y Murillo, 2018). En consecuencia, y como hipótesis secundaria, planteamos que entre las dinámicas de inclusión-exclusión, se promueven procesos y prácticas de autogestión y agencia (Grinberg, 2019, 2020) que acontecen sin contar con los recursos ni las condiciones para garantizar la inclusión. Así, la noción de inclusión gerenciada la proponemos como un modo de describir un clivaje de la inclusión que nos interpela tanto en el análisis de los contextos escolares singulares/locales, signados por la precaridad (Butler, 2010), como de los efectos de subjetivación y precarización de quienes hacen escuela cotidianamente. Entendemos que tales efectos constituyen también una realidad global que signa nuestro tiempo.

2. Clivajes de la inclusión educativa. De la in/exclusión a la inclusión gerenciada

Argentina legisla la inclusión educativa en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) del año 2006. Su principio rector se vuelve, así, garantizar la educación como derecho bajo la premisa de la eliminación de todo tipo de discriminación y promoviendo políticas de reconocimiento y redistribución de recursos. A partir de ello, surgen diversas resoluciones que van adecuando, entre la normativa nacional y los postulados internacionales, los objetivos de garantizar el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes sin motivos de exclusión. Debates promovidos en las últimas dos décadas (Dussel, 2004; Kaplan, 2017; Kessler, 2014) visibilizan la intersección que existe entre diversas desigualdades y ponen en tensión aquello que se advertía sobre los riesgos de quedar a la deriva de la exclusión. En ese sentido proponemos que las políticas y acciones de inclusión no pueden ser pensadas de manera lineal, sino que requieren ser comprendidas en su territorio, en cada comunidad de la que son parte.

Retomando a Esposito (2005), la complejidad inherente a estas dinámicas se produce en un interjuego donde la protección de la vida y su desamparo se combaten no tanto en la negación sino en el rodeo. Así, señala:

La figura dialéctica que de este modo se bosqueja es la de inclusión excluyente o de la exclusión mediante la inclusión. El veneno es vencido por el organismo no cuando es expulsado fuera de él, sino cuando de algún modo llega a formar parte de este. Ya se decía: más que a una afirmación, la lógica inmunitaria remite a una no-negación, a la negación de una negación. Lo negativo no sólo sobrevive a su cura, sino que constituye la condición de eficacia de ésta... un negativo menor destinado a bloquear el mayor peso, pero en el interior del mismo lenguaje. (p.18)

De forma que, tal como lo discutiremos más adelante, la tensión inclusión-exclusión en las dinámicas cotidianas de la escolaridad coloca a las escuelas ante la imperiosa necesidad de gestionar aquello que sistémicamente sólo puede ser resuelto por fuera de ellas –llámese mantenimiento edilicio o elementos didácticos- y con recursos que la institución debe autogestionar/generar. A este proceso y sus modulaciones lo denominamos inclusión gerenciada. Declinación que refiere a la forma propia del negativo menor al que refiere Esposito (2005). Proponemos que también allí se produce un plus que es objeto de atención: la escuela en los barrios más empobrecidos del sur global es y se hace en estas tensiones y en ellas se producen un sinnúmero de luchas y fugas sobre las que es clave detener la mirada. No se trata solo de un padecer sino de sujetos que puján y luchan en tanto la inclusión-exclusión no deja de ser parte de la gubernamentalidad contemporánea.

Los procesos de inclusión-exclusión en el sur global constituyen engranajes claves de la conducción de las conductas. Consideramos que la escuela ocupa un lugar central en la comprensión de las dinámicas que Bauman (2014) denomina glociales, así, la regulación de la escolarización de quienes viven en la pobreza urbana es un proceso que acontece situada y localizadamente, pero que también está inserta en dinámicas globales que toman lugar, con diferentes matices, en las metrópolis más desiguales redefiniendo y validando nuevos y a veces escandalosos modos y condiciones de escolarización.

En ese marco y retomando a Foucault (2013) el (neo)liberalismo se vuelve un conjunto de prácticas que configuran formas de vida, cada vez más regidas por principios de mercado y autorreflexión, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser permanentes a

la vez que centrados en el individuo. Es, desde esta perspectiva, que Lopes y Fabris (2016) señalan que no existe forma de quedar por fuera de la política neoliberal, dado que las prácticas de gobierno y de subjetivación (en tanto acción del sujeto sobre sí mismo) son modificadas, promoviendo la emergencia de nuevas formas de gubernamentalidad signadas por las contingencias políticas, sociales, económicas, educativas. Las investigadoras señalan que en la actualidad esos sentidos y fuerzas definen una subjetividad inclusiva lo que significa “desarrollar una forma de ser que lleva a los individuos a ocuparse de los otros, capitalizando para sí mismos condiciones que los hacen más competitivos” (Lopes y Fabris, 2016, p. 67).

De este modo, directivos y docentes se ocupan de la vida de los muchos otros. Gestionar la inclusión se vuelve un trabajo necesario, obligatorio para conseguir ser escuela, para competir en el mercado escolar por la matrícula y también para evitar, sino ralentizar dinámicas de exclusión que ponen de manifiesto las lógicas de vulnerabilidad, precarización y/o marginación que afectan tanto a quienes la administran a nivel de las escuelas (directivos y docentes) como a quienes la viven a diario (estudiantes y familias).

Los estudios sobre gubernamentalidad (Grinberg, 2020; Veiga-Neto y Lopes, 2012) en su intersección con la educación nos brindan elementos para entender cómo las lógicas gerenciales atraviesan la vida social y proponen determinados mecanismos y tecnologías que irrumpen, se solapan, contraponen y/o yuxtaponen en la escuela. Ello entendiendo que no se trata de modos del arte de gobernar que se suceden, evolucionan o progresan, sino que son más bien líneas de fuerza, prácticas sedimentadas, contraconductas y formaciones donde enunciados o tecnologías que en una determinada formación histórica constituyen la verdad de una época, en otra se vuelven saberes menores (Foucault, 2013). Así, proponemos que para directivos y docentes la gestión de los recursos, de la incertidumbre y de la masividad de una escuela se transforma en un arte colectivo y cotidiano que los coloca ante dinámicas permanentes de autogestión y autoayuda. Afín a las lógicas neoliberales se involucran prácticas de gobierno de la población donde la política es eficiente si sirve para, al menos, declamar la democratización de la escuela secundaria y pretender alcanzar buenos resultados con una inversión mínima, una inclusión *low cost*. En el territorio escolar los textos políticos enarbolan la inclusión como bandera, mientras se forma a los directivos y docentes en el convencimiento de que el esfuerzo por la comunidad escolar vale la pena, una lógica de “gobierno a través de la comunidad” (Rose, 2007) como tecnología que propone diversas estrategias para promover la lealtad entre individuos y comunidades para con proyectos de regulación, reforma o movilización social.

Ahora bien, en el día a día escolar, directivos y docentes comprueban que si no lo hacen ellos nadie lo hará. Así, inmersos en las lógicas de la “Nueva Gestión Pública” (NGP) la regulación moral de las conductas se apropia de la vida escolar dejando a docentes y directivos sobrecargados de responsabilidades, pero sin los recursos para hacerles frente, en un particular estado que combina agobio y empuje permanente (Bocchio y Grinberg, 2019). En suma, en una conquista por la inclusión.

Como ya adelantamos, proponemos aquí la noción de inclusión gerenciada para referir al conjunto de tensiones y acciones que los sujetos (auto)gestionan a nivel de las escuelas, procurando garantizar las condiciones -no garantizadas desde el Estado- para hacer frente a desigualdades sociales y territoriales que signan la escolarización de quienes históricamente fueron excluidos del sistema educativo. Aquí nos ocupamos de describir y

problematizar acciones a los efectos de producir conocimiento acerca de los procesos y dinámicas de la inclusión en su hacer(se) diario. A continuación, presentamos el enfoque metodológico que nos habilita problematizar la inclusión educativa en las escuelas seleccionadas.

3. Metodología

El presente artículo retoma el trabajo en terreno de tres investigaciones cualitativas (De Seena, 2015), que recupera aportes de la etnografía educativa (Rockwel y Anderson-Levitt, 2015), con foco en una analítica de las tensiones de la inclusión, en la cotidianeidad de escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana. En este artículo, entonces, trabajamos a partir de la noción de episodio (Armella y Grinberg, 2012; Darnton, 1987; Youdell, 2010) que se despliega en la vida cotidiana de las escuelas donde la inclusión se (auto)gerencia bajo el modo *low cost* (Bocchio, 2020). Ello en un marco, donde las escuelas de las periferias del sur global quedan inmiscuidas en las lógicas de empresas que brindan un servicio educativo (como el del transporte aéreo) y deben competir en una batalla desleal por obtener, retener y promocionar estudiantes y, al mismo, tiempo gestionar condiciones para sostener y hacer escuela. Estas escolarizaciones *low cost* son una de las principales barreras para que la inclusión escolar ocurra de forma masiva. Abordamos tales condiciones de escolarización a partir de tres episodios que se desarrollan en dos escuelas de la Provincia de Buenos Aires y en una de la Ciudad de Córdoba, Argentina.

La noción de episodio remite a un suceso que si bien puede leerse a simple vista como parcial sólo es dado a la comprensión si se lo integra en la historia. Esto es, como un evento singular y, a la vez, entramado en un todo que se nutre y complejiza. El análisis de episodios ha sido y es utilizado como herramienta metodológica en las investigaciones de aquella corriente que se denominó microhistoria² en la segunda mitad del siglo XX, que comienza a centrar su atención en los sujetos y en el modo en que estos piensan el mundo, atendiendo no a grandes acontecimientos sino a pequeños e incluso extraños episodios de la vida cotidiana. Como señala Darnton (1987), partimos desde una microhistoria, donde se propone que estudiando un destino singular es posible conocer algunas características propias del mundo que lo circunda. Esta perspectiva tiene como foco de interés lo extraño, pero también lo cotidiano.

En el campo de la educación, el análisis de episodios ha sido trabajado por estudios etnográficos postestructuralistas, aunque aún sea un recurso escasamente explorado (Armella y Grinberg, 2012; Youdell, 2010). Es esa posibilidad de ubicar fragmentos o pequeños sucesos de la vida cotidiana de las escuelas en la historia, aquello que los convierte en un elemento sugerente que permite, asimismo, reconocer procesos de conformación, reconfiguración y pliegues en la subjetividad de quienes transitan territorios escolares abyectos como los que son aquí objeto de debate. Hablamos de instituciones donde los imperativos de la agenda política se topan con la precariedad como modo de hacer escuela a diario. Es así, también que trabajar aquí con tres episodios ocurridos en tres escuelas públicas de gestión estatal ofrece la oportunidad de comprender dinámicas, en este caso de inclusión-exclusión, que ocurren en esa lógica propia del siglo

²Influenciada por otras disciplinas como la antropología y la sociología encuentra entre sus principales referentes a Robert Darnton, Clifford Geertz, Carlo Ginzburg, Giovanni Levi, entre otros.

XXI, donde lo local se vuelve global (Bauman, 2014). Ello porque se trata de escenas de la vida escolar que deben entenderse en las tensiones propias del sur global y a la vez en su particularidad y cotidianeidad para pensar ese *immunitas* del que habla Espósito.

Es desde esta perspectiva que a continuación proponemos una caracterización de las tres escuelas para luego detenernos en los resultados de campo que, a modo de episodios, habilitan una analítica en torno a las formas de la inclusión escolar en estos espacios urbanos.

Escuela 1. Se trata de una escuela secundaria ubicada en una de las denominadas villas miseria o *slums* de la región metropolitana de Buenos Aires. Un territorio próximo al Río Reconquista, uno de los más contaminados del país, y de las áreas de relleno sanitario del CEAMSE, empresa que recoge y procesa los residuos de la Ciudad de Buenos Aires y del área metropolitana de la provincia de Buenos Aires. La basura se presenta en las vidas de quienes viven allí como desecho y a la vez como insumo, muchos de los vecinos son cartoneros y recuperadores urbanos.

Escuela 2. Se trata de una escuela de gestión estatal de educación especial para estudiantes con discapacidad intelectual emplazada en el primer cordón de la región metropolitana de Buenos Aires. La escuela es de jornada completa y cuenta con los servicios alimentarios para los casi 500 estudiantes que asisten a diario. Si bien esta escuela no se encuentra cercana a ninguna de las villas del Partido, recibe en un 60% a estudiantes que provienen de los barrios más empobrecidos de la ciudad emplazados a la rivera del Río mencionados con anterioridad. Sus familias viven en condiciones materiales de precariedad, con altas tasas de analfabetismo y desempleo estructural. La escena que describiremos se suscita en el patio de atrás de la escuela, que linda con otro patio de una escuela de educación común primaria. Ambas instituciones se emplazan en lo que se conoce como “manzana de las escuelas”.

Escuela 3. La escuela secundaria se ubica en una Ciudad- Barrio³, al noreste de la Ciudad de Córdoba, los vecinos la bautizaron Barrio 29 de Mayo. Ciudad de Mis Cuartetos. Si bien el transporte público de colectivo ingresa a la Ciudad-Barrio por una calle sin pavimentar y en pésimo estado de mantenimiento, Ciudad de mis Cuartetos no tiene barrios aledaños, a diferencia de otros complejos habitacionales similares, está aislada. La escuela se encuentra ubicada en la parte más baja del complejo habitacional, por tanto, las cloacas en estado permanente de colapso atraviesan el ingreso a la escuela, el “paisaje” escolar también incluye un basural en la parte trasera de la escuela, que linda con el patio de recreo y el espacio al aire libre para educación física.

4. Resultados

Presentamos a continuación tres episodios seleccionados, específicamente, para abordar las condiciones contextuales y materiales en que la inclusión escolar se efectiviza en estas escuelas. En estos episodios, los equipos directivos de las tres escuelas se vuelven los y las protagonistas de escenas donde la materialidad de la pobreza y exclusión urbana atraviesa la escolaridad. Todas ellas son mucho más que metáforas, conforman las tramas de un

³ La construcción de Ciudades- Barrios responde a una política habitacional impulsada en 2005 por el gobernador De la Sota para erradicar asentamientos y villas que estaban localizadas en zonas inundables de la ciudad (Bocchio,2019; Bocchio y Grinberg, 2019)

hacer que, retomando a Esposito (2005), ocurre al calor del mandato de la inclusión mientras no dejan de ser parte de una negación que se hace cuerpo y cristaliza en cada rincón de las instituciones.

4.1. Episodio 1. De directores (im)perfectos

Estamos en viaje a la escuela emplazada en proximidad al Río Reconquista cuando Carlos, su director, nos llama para avisarnos que tienen que cerrarla. Están comunicándose con las familias para que pasen a retirar a cada estudiante.

Una vez más, se está inundando. Llueve hace días, pero ahora también “llueve desde abajo”, dice con voz de cansada resignación.

“Es un peligro, por las infecciones que puede dar esto. Pero el problema es que no saben cómo resolverlo porque no se encuentra la cámara séptica. Y los chicos van a quedar de nuevo sin clases por varios días... o semanas. Y ya vienen con muchas interrupciones, hubo jornadas en las que la falta de tubos de luz en las aulas hizo que no pudieran tener clase por horas, las aulas estaban prácticamente oscuras... y ¿podés creer que los tubos que nos mandaron desde el consejo escolar no los pudimos colocar porque tenían otra toma? A veces lamento ser tan torpe con mis manos. Porque si no me podría poner a arreglar y tal vez ganaríamos tiempo... Y los chicos podrían tener clases antes”
(Escuela 1. Registro de campo, agosto de 2019).

Carlos, en ese hacer encarnado en quien dirige una escuela en un asentamiento precario, como es su caso, ya no se queja de las condiciones de la infraestructura escolar, las conoce, las vive a diario y sabe que si quiere que la institución siga funcionando la única forma de torcerlas es actuando local y milimétricamente: ganar tiempo es la clave, siempre.

Aquí, en este segundo episodio las cañerías dan que hablar, atraviesan el día a día de la escuela y van más allá de sus paredes.

4.2. Episodio 2. Encuentros orgánicos

Es momento de recreo y salimos con el grupo y la docente al patio de atrás. La escuela de educación especial se encuentra inundada de intensos olores, entre ellos, los que provienen del desecho cloacal. Nos encontramos con la directora que, a la vez, es la encargada de uno de los grupos más pequeños debido a que la docente ese día se encuentra ausente por problemas de salud. En esos diez minutos que compartimos ese recreo sucede la siguiente conversación:

(Docente): De nuevo hay olor en la escuela, no se puede ni comer.

(Directora): Si, no te preocupes que ya me encargué de gestionar para que venga el Intendente a arreglar las cloacas. Y como estamos en plena campaña electoral seguro nos cumplen el pedido.

(Investigadora): ¿Cómo hiciste?

(Directora): Callate que el sábado fui a la verdulería, me encontré a la mujer del intendente. Viste que viven por acá cerca. Me di cuenta que era ella y empecé a hablarle. Me dijo que llame al despacho y que hable para concertar una entrevista con el intendente y le cuente sobre el tema. Así que la semana que viene tenemos una reunión con el intendente [lo expresa entusiasmada y contenta].

(Docente): Que bueno.

(Directora): *Si, seguro vas vos y de paso le contas lo del trabajo que están haciendo sobre el cuidado del ambiente.*

(Docente): *Bueno dale ningún problema, todo sea para que nos pongan las cloacas.*

(Directora): *Si, no solo eso, hagamos una lista de todo lo que necesitamos, las cloacas, las veredas, la caldera, todo, así conseguimos la mayor cantidad de cosas y no nos olvidamos de nada.* (Escuela 2. Registro de campo, septiembre de 2019)

Aprovechar la verdulería como lugar de reclamo, podría ser parte de una comedia de enredos, sin embargo, no lo es. Tampoco es la primera forma del reclamo, sino el modo en que la oportunidad hace al sujeto. Tampoco lo es la siguiente escena en donde la escuela debe acordar con la comisaria cómo hacer para que entren ambulancias a asistir a los estudiantes o limpiar un calabozo para que funcione de depósito de computadoras en el receso de verano. El siguiente episodio remite a ello.

4.3. Episodio 3. El contrato es con el comisario.

En una charla informal con la directora de la escuela secundaria de Ciudad de Mis Cuartetos nos comenta cómo resuelve problemas emergentes y cotidianos.

(Directora): *Yo tengo un contrato con el comisario, eso me viene salvando.*

Ante la imposibilidad de pagar un seguro médico en caso de accidentes en el espacio escolar (costo que -la directora aclara- las empresas privadas de asistencia a domicilio aumentan para no ingresar al barrio) el acuerdo es:

(Directora): *Yo lo llamo al comisario, él llama el 107 y sacamos al pibe a la calle que es lugar donde el 107 tiene licencia para intervenir.* (Escuela 3. Registro de campo, marzo 2020)

Al hablar de los escasos recursos con los que cuenta una escuela cuya especialidad es la de Artes Visuales, la directora comenta que hacia final de 2019 recibieron, por única vez, un carrito con netbooks provenientes del programa Aprender Conectados. Nuevamente el comisario aparece en escena y entre risas lo evoca.

(Directora): *Directora le limpié el calabozo para que venga a guardar las computadoras por el verano.* (Escuela 3. Registro de campo, marzo de 2020)

¿Qué elementos hilvanan esta serie de episodios? ¿Cuáles son las regularidades que hacen de ellos escenas singulares y a la vez capaces de narrar el presente en la cotidianeidad de las escuelas? ¿Qué dicen acerca de las formas que asume la inclusión educativa en el siglo XXI? Como señalamos, todos son episodios que en su narración resultan entre fantásticos o increíbles, e, incluso, podrían pensarse como situaciones de excepción. Sin embargo, se trata de escenas que atraviesan la cotidianeidad de las escuelas y por tanto permiten comprender mucho de la hechura de la escolaridad en estos espacios de la urbe. Una materialidad que explica mucho acerca de las condiciones en que se despliegan distintos procesos de inclusión escolar. A continuación, proponemos una analítica como un modo de aproximación a los clivajes de la inclusión gerenciada. Allí donde la desigualdad se combate a diario y su (auto)gestión se cristaliza en las más diversas estrategias de un hacer que, contraviento y marea, espera conseguir que algo del mandato de la inclusión se haga posible.

5. Discusiones y conclusiones

Al comienzo del artículo planteamos como hipótesis que la inclusión educativa en escuelas, como las seleccionadas, signadas por múltiples desigualdades deviene inclusión gerenciada. De este modo hemos propuesto indagar las prácticas que signan el trabajo cotidiano en las instituciones escolares de directores y docentes. Prácticas que hacen de la inclusión un trabajo artesanal que supone administrar del mejor modo posible la precariedad que desborda, a diario, a las escuelas mientras procuran reponer condiciones mínimas que permitan a sus estudiantes estar en ella y que algo de lo escolar, allí, ocurra. Sin duda las escenas muestran de modo extremo esa inclusión-excluyente de la que habla Esposito (2005), una inclusión que no deja de negar la exclusión (segunda negación) en tanto la materialidad de la vida escolar no hace más que estallar. Las cañerías explotadas, como señalamos, son mucho más que una metáfora, se vuelven episodio. Esos episodios que requieren de la voluntad de los participantes se contraponen con los supuestos y los objetivos de la inclusión (Sandoval; Simón y Echeita, 2019; UNESCO, 2017) que es justamente, construir culturas, sociedades y escuelas más justas, más equitativas y menos excluyentes.

Ahora bien, en los episodios seleccionados se observa un plus que también es recurrente. Los tres directivos están cansados de esperar los tiempos del Estado y toman la iniciativa para “enmendar” la situación, hacen lo que pueden con los recursos que encuentran para resolver los problemas que surgen y urgen. Entonces ¿qué significa auto-gestionar la inclusión? Podemos decir que son las maneras contemporáneas a través de las cuales se gestionan por cuenta propia las condiciones para ser y hacer escuela. Hablamos de condiciones de extrema desigualdad que obligan a directivos y docentes a auto-gestionarlo todo para que la escolarización de sus estudiantes sea posible. La inclusión así, en este tiempo y en estos contextos se vuelve una gesta individual. Una situación cuerpo a cuerpo para que las marcas de exclusión no dejen tanta huella.

En los casos seleccionados vemos sujetos trabajando en soledad. Los directores encuentran en algunos interlocutores extraescolares que no forman parte del sistema educativo. Ellos son la clave para resolver aquello que no está garantizado a través de los canales formales o previstos y que al mismo tiempo representan la posibilidad de conseguir lo necesario para el desarrollo de las clases. Estamos ante una serie de elementos que se repiten y articulan: la *soledad* de quienes cargan el peso de gestionarlo todo sin tener (casi) nada; el encuentro con *interlocutores estratégicos* (la mujer del intendente o el comisario) en los *extramuros de la escuela* (en la verdulería, en la comisaría) que permite que algo del intramuros escolar funcione.

Muchas de las cuestiones que retratan estos episodios refieren a la *materialidad* de las escuelas que de alguna manera se desploma ante nuestra presencia: cloacas que desbordan, falta de luz que posterga, por horas, el inicio de la clase, ausencia de espacios seguros para guardar recursos didácticos en la escuela, entre otros. Frente a esos escenarios la verdulería deviene lugar estratégico para pedir, a modo de favor y en tiempos electorales, que arreglen “la mayor cantidad de cosas” para que la institución pueda funcionar. Mientras tanto en otra de las escuelas la directora teje redes con el comisario a fin de tener un plan para cuando los estudiantes se accidentan o para cuidar del vandalismo los escasos recursos informáticos de los que disponen. Así, el policía le hace un favor a la directora y la mujer del intendente, inserta en la vorágine electoral, coordina una reunión con urgencia mientras compra en la verdulería.

El mantenimiento de la cloaca no sería un problema si los directivos dispusieran de fondos de reparación, o una línea directa con el ministerio de educación para resolver el centenar de problemas emergentes; sin embargo, ni tales fondos llegan, ni la comunicación existe, de modo que la cloaca se transforma en un problema y, en la búsqueda de opciones para la resolución del mismo, el director “(im)perfecto” llega incluso a culparse por “ser tan torpe” con sus manos.

Estos episodios tienen, desde nuestra lectura, un hilo conductor que los aglutina: una materialidad atravesada por la ausencia y/o deficiencia de urbanización en la que están emplazadas las escuelas. Una muy particular forma que asumen las políticas de la vida urbana, las biopolíticas contemporáneas, que involucran unas condiciones de vida que dejan a vastas poblaciones arrojadas a condiciones de exposición diferencial a la violencia o a la contaminación, como es el caso de los barrios y escuelas de este estudio. Es en y a través de la gestión de esas condiciones que opera una inclusión que se vuelve excluyente (Mascareño y Carbajal, 2015).

Si bien consideramos que la inclusión, en estas condiciones, profundiza las desigualdades que procura suplir, planteamos que la autogestión de la inclusión, incluso ante este panorama hostil, acaba siendo, en la práctica, la única oportunidad para miles de estudiantes que sin ella quedarían incluso por fuera del sistema educativo.

Existen un sinnúmero de condiciones materiales y contextuales (carencia de recursos, basurales, cloacas estalladas) que sólo facilitarían la exclusión escolar si los sujetos representados en los tres episodios no fuesen el reflejo del modelo de director y directora que las escolarizaciones *low cost* demandan. Ellos dirigen escuelas que nunca están preparadas para dar clases, por tanto, es vital ganar tiempo a la precariedad estructural que signa sus condiciones de trabajo y las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes. En ese ganar tiempo la autogestión es la respuesta hegemónica. Autogestión que, como mostramos también adquiere forma de gestión de oportunidades con el entorno próximo a la escuela para demandar todo tipo de recursos. La verdulería, la comisaría, el acto electoral, al aniversario de la escuela son oportunidades que hacen a los sujetos/directivos agentes de sus posibilidades de resolver problemáticas cotidianas.

La pregunta por la inclusión supone, ganar ese tiempo del que habla Carlos (Director de escuela 1), que se traduciría para Él en la posibilidad de tener clase. Más allá de cualquier agenda de política educativa y sus vaivenes, escuelas como las seleccionadas, escuelas que dan batalla, siguen siendo el cuarto intermedio en esa lucha que permite que los estudiantes estén en la escuela. Así, mientras estos episodios conforman parte clave del carácter aporético del procedimiento inmunitario al que refiere Esposito (2005), es quizá en ese siempre frágil equilibrio que la balanza cotidiana de las luchas también se escapa de él. La inclusión gerenciada es sin duda el engranaje clave de la gestión biopolítica de la vida (Foucault, 2013; Rose, 2007), pero, o quizá por eso, produce un *plus* en ese sostener a los estudiantes en la escuela a través de un sin fin de acciones que equipos directivos, docentes y padres llevan adelante de forma autónoma y solidaria para que el aprendizaje y la enseñanza tengan lugar (Bocchio y Villagrán, 2020). Es ese hacer escuela al que la lectura de los episodios remite, donde nos encontramos con un *plus* habilitado por el trabajar con otros, con la preocupación por el otro y con el otro.

Los tres episodios analizados plasman aquello que, entendemos, define condiciones y acciones elementales para que la inclusión pueda suceder. En otras palabras, cuando referimos a inclusión gerenciada hablamos de la búsqueda permanente de superar, en la

lógica de la autoayuda, la carencia de condiciones para ser escuela que el Estado garantiza a los sectores “en riesgo de exclusión social y educativa”. Queremos ser incisivas, el Estado en sus acciones produce efectos, en los episodios descritos se evidencia que, si las cloacas colapsan y no puede haber clases, esas son las condiciones reales de la materialidad estatal, aquellas que el Estado está administrando para garantizar la inclusión educativa. Esta es la cara más visible de la inclusión-excluyente, aquella “práctica homeopática de protección que excluye incluyendo y afirma negando” (Esposito, 2005, p. 18). Asimismo, entendemos que en las marcas que deja, algo del orden de lo no esperado también ocurre. Son las formas de las resistencias cotidianas que los episodios también expresan.

Ante estas determinantes lógicas de gobierno de la población, en las geografías descritas, la autogestión se mide en voluntad, una fuerza motriz poderosa, avasallante y peligrosamente neoliberal e individualista (Lopes y Fabris, 2016). En esa lógica, la sucesión de hechos que acontecen en las escuelas, cuando la inclusión-exclusión se produce, se asume la mayoría de las veces bajo el mandato de la escuela-empresa, del *low cost* (Bocchio, 2019). Hablamos de una inclusión gerenciada cuya precariedad cotidiana confirma, que, aun dotando a las escuelas de escasos recursos estatales el objetivo de escolarizar a quienes históricamente estuvieron fuera del sistema educativo se mantiene vigente. Como en las empresas *low cost* ellas, en sus huecos, habilitan la circulación de una población abyecta cuya sola presencia, no hace más que provocar. Y, en ella, en esa provocación descansan parte de las luchas contemporáneas que tienen a las escuelas como protagonistas clave. Cabe la posibilidad de abrir un interrogante ¿Si estos directivos no hiciesen este trabajo qué escolarizaciones tendríamos?

Referencias

- Armella, J. y Grinberg, S. (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. *Signo Y Pensamiento*, 31(61), 108-124. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp31-61.hhec>
- Bauman Z. (2013). Glocalization and hybridity, *Glocalism: Journal of Culture, Politics and Innovation*, 1, 1-5.
- Bocchio, M. C. (2019). ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las Ciudades Barrios? Tensiones entre la mejora de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la Provincia de Córdoba. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(2)1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3178>
- Bocchio, M. C. (2020). Virajes en las políticas de inclusión social y educativa para garantizar la Educación Secundaria Obligatoria. Un estudio en ciudades-barrios de Córdoba, Argentina. *Cuadernos de Humanidades*, 31, 77-92.
- Bocchio M. C. y Grinberg, S. (2019). Management times as moral regulation in Argentina. A study at the everyday work of a secondary school principal. *International Journal of Leadership in Education*, 22(1), 91-101. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1543539>
- Bocchio, M. C. y Villagrán, C. A. (2020) Regulación del espacio urbano, espacio escolar y dinámicas de solidaridad en la vida cotidiana. Estudios de caso en dos provincias argentinas. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 30(2), 365-380. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-283>
- Butler, J. (2010). *Cuerpos que importan*. Paidós.
- Butler, J. (2006). *Vida Precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós.

- Darnton, R. (1987). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. FCE.
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 11-13.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200011>
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Esposito, R. (2005). *Inmunitas: protección y negación de la vida*. Amorrortu.
- Etxeberria, X. (2018). Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 6(I), 281-290. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.14>
- Foucault, M. (2013). *Nacimiento de la biopolítica*. FCE.
- Grinberg, S. (2019). Self-made school and the everyday making in Buenos Aires slums. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 560-577.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1565991>
- Grinberg, S. (2020). Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Tabula Rasa*, 34, 19-39.
<https://doi.org/10.25058/20112742.n34.02>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36, 1, 287-297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Kaplan, K. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar*. Homo Sapiens.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.
- Mascareño, A. y Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista Cepal*, 116, 1331-146. <https://doi.org/10.18356/087628b4-es>
- Lopes, M. C. y Fabris, E. T. (2016). *Inclusão e educação*. Autêntica.
- Rockwell, E. y Anderson-Levitt, K. (2015). Importantes corrientes de pesquisa etnográfica sobre educação: Maiorias, minorias emigrações através das Américas. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 1129-1135. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508148880>
- Rose, N. (2007). *The politics of life itself*. Princeton University Press.
<https://doi.org/10.1515/9781400827503>
- Sandoval, M. Simón, C. y Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Pirámide.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la equidad y la inclusión en la educación*. UNESCO.
- Valls, J. F. (2013). Más allá del “lowcost”, productos, precios y marcas en el nuevo escenario de la sensibilidad al precio. *Asociación para el Progreso de la Dirección*, 283, 14-16.
- Youdell, D. (2010). Queer outings: Uncomfortable stories about the subjects of poststructural school ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(1), 87-100.
<https://doi.org/10.1080/09518390903447168>

Breve CV de las autoras

M^a Cecilia Bocchio

Doctora en Educación. Doctorado en Política y Administración Educativa. Universidad de Lisboa, Becaria Erasmus-Mundus Unión Europea. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba-Argentina. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesora Asistente Regular de Política Educacional y Legislación Escolar, Licenciatura en Ciencias de la Educación, FFYH, UNC. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3915-6857>. Email: mcbochio@gmail.com

Cintia Schwamberger

Licenciada y Profesora de Educación Especial (UNSAM). Becaria Doctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH). Miembro del equipo de Investigación CEDESI EHU-UNSAM. Miembro investigador del Grupo de Trabajo en Estudios Críticos de la Discapacidad (CLACSO). Docente de la Escuela de Humanidades de la UNSAM. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2409-0851>. Email: cintiaschwamberger@gmail.com

Julieta Armella

Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Miembro del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH) del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI). Docente de la Escuela de Humanidades UNSAM, en Sociología de la educación. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2401-0321>. Email: juli.armella@gmail.com

Silvia Grinberg

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y magíster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), directora del Laboratorio de Ciencias Humanas LICH-UNSAM-CONICET y del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (Cedesí) y profesora en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9261-9035> Email: grinberg.silvia@gmail.com

Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente

Path to Inclusive Education: Barriers and Facilitators for Cultures, Policies and Practices from the Teaching Voice

Constanza San Martín Ulloa ¹ *

Pedro Rogers ¹

Catherine Troncoso ¹

Rocío Rojas ²

¹ Universidad Diego Portales, Chile

² FLACSO, Argentina

El contexto educativo y la política educacional actual enfatiza el desarrollo de procesos educativos cada vez más inclusivos. Este escenario desafía a las comunidades educativas y, particularmente a sus docentes. Esta realidad nos tensiona y genera el interés y relevancia de conocer cuáles son los elementos que, desde la voz de los docentes, actúan como barreras y facilitadores para una educación inclusiva en escuelas chilenas que reciben subvención del Estado. Con este propósito, se desarrolló un estudio cualitativo de carácter exploratorio y alcance descriptivo por medio de un análisis de contenido. La información utilizada fue recogida en el contexto de un curso de formación en educación inclusiva y estrategias diversificadas de enseñanza, donde los/as docentes, considerando las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas, identificaron y registraron los facilitadores y barreras para la educación inclusiva en sus propios contextos escolares. Los resultados dan cuenta de ámbitos centrales, relacionados con el establecimiento escolar, la comunidad escolar y la educación chilena relevando de modo transversal el trabajo colaborativo.

Descriptor: Educación inclusiva; Barreras y facilitadores; Cultura, política y prácticas inclusivas; Profesorado.

The current educational context and educational policy emphasizes the development of increasingly inclusive educational processes. This scenario challenges educational communities and especially their teachers. This reality generates the interest and relevance of knowing the elements that are, from the voice of teachers, act as barriers and facilitators for inclusive education in Chilean schools that receive public funds. For this purpose, a qualitative study of an exploratory nature and descriptive scope was developed through content analysis. The information used was collected in the context of a training course in inclusive education and diversified teaching strategies, where teachers identified and recorded the facilitators and barriers to inclusive education in their own school contexts, considering the dimensions of inclusive cultures, policies and practices. The results account for central parameters related to school establishment, the school community and Chilean education, transversally highlight collaborative professional work.

Keywords: Inclusive education; Barriers and facilitators; Inclusive culture, politics and practices, Teachers.

*Contacto: constanza.sanmartin@udp.cl

Introducción

La presente investigación busca conocer las barreras y facilitadores de procesos inclusivos en marcha en distintos contextos educativos, a partir de la voz de los docentes quienes constituyen actores clave de estas realidades. Para esto, la pregunta que orienta el desarrollo del estudio propone conocer ¿cuáles son los elementos que, desde la voz de los docentes, actúan como barreras y facilitadores para una educación inclusiva en escuelas chilenas que reciben subvención del Estado?

La inclusión en el ámbito educativo es una perspectiva que irrumpe con fuerza en las últimas décadas. En su progresión, el concepto se instala de forma ambigua, controversial e incluso dilemática (Duk y Murillo, 2016). Si bien, no se acota a una definición unívoca, es claro que refiere a un derecho humano (Latas, 2002), una actitud, un sistema de valores y de creencias, la eliminación de las formas de opresión y la lucha por lograr un sistema de educación que piense y responda a todos/as (Arnaiz, 2019). Según lo propuesto por Echeita (2012), la educación inclusiva da cuenta de un “proceso de innovación y mejora constante, encaminado a tratar de identificar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p.4).

En el ámbito educativo internacional y chileno, la temática inclusiva se instala desde el campo de la educación especial y se traslada a la educación regular acotada inicialmente a discursos de Necesidades Educativas Especiales (NEE), no obstante, se ha avanzado en la comprensión de un lenguaje inclusivo más amplio y a la representación de nuevas consignas (Apablaza, 2016).

Chile no es ajeno al desarrollo de procesos inclusivos, y la variabilidad de los contextos demanda y desafía a las escuelas transformarse, progresivamente, en espacios que acojan la diversidad de características de los/as estudiantes y sus familias (Ramos, San Martín y Villalobos, 2017). Hoy, el conjunto de estudiantes comparte los mismos espacios y experiencias de aprendizaje y, en el marco de la equidad, se instala la idea de que todas las personas son diferentes, por lo que precisan de una respuesta educativa y social ajustada a sus necesidades que minimice la desigualdad (Hernández y Ainscow, 2018; Salas et al., 2017).

En este estudio, la educación inclusiva se entiende como un proceso sistemático que lleva determinados valores a la acción, los cuales representan el deseo de superar la exclusión para así promover la participación y el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015). Desde esta mirada, un recurso disponible para acceder a procesos de desarrollo inclusivo es la Guía para la Educación Inclusiva (Booth y Ainscow, 2015) cuyo contenido menciona que, para identificar las posibles mejoras de escuelas que transitan a lo inclusivo, se debe analizar el contexto educativo a partir de tres dimensiones que están interconectadas: culturas, políticas y prácticas inclusivas. Dichas dimensiones tienen la misma importancia e influencia en el proceso de inclusión (Durán et al, 2005; Ortega, Cilleros y Río, 2017).

La dimensión de culturas inclusivas hace alusión a “las relaciones, valores y creencias que están arraigadas en la comunidad educativa” (Booth y Ainscow, 2015, p. 17). Es una dimensión orientada a crear comunidades que permitan que todos/as se sientan valorados/as. La dimensión de políticas inclusivas tiene relación con la gestión del centro, así como con los distintos programas que se disponen para planificar e implementar cambios en la escuela y pensar las medidas que propicien la participación del estudiantado y sus familias (Booth y Ainscow, 2015).

La dimensión de prácticas inclusivas tiene como base la reflexión del qué y cómo se enseña y aprende en la escuela. Se relaciona con la gestión pedagógica, esto es el modo en que se aborda el Currículum en el aula (Ministerio de Educación de Chile, 2016) e implica la planificación, implementación y evaluación de clases. Desde esta dimensión es necesario ver a los/as estudiantes como aprendices activos y críticos de sus propios procesos de aprendizaje. Además, instala el desafío del trabajo colaborativo como elemento primordial para el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015; Finkelstein, Sharma y Furlonger, 2019).

En complemento a lo anterior, conceptos que emergen a partir de la comprensión contextual de la experiencia educativa inclusiva es la idea de barreras y facilitadores para el aprendizaje. Retrotrayendo en la historia, se sabe que, previo a la perspectiva inclusiva en educación, se planteaba que las dificultades que presentaban los/as estudiantes les eran propias. A partir de “sus problemáticas”, el foco se centraba en integrar o excluir según las necesidades que algunos estudiantes presentaban. Actualmente, en la conceptualización de barreras y facilitadores, se observa una nueva centralidad dada por el contexto, entendidos como aquellos factores que, estando presentes o ausentes, mejoran o restringen el funcionamiento de las personas (Mella et al, 2016). Así, el “problema” ya no es de la persona, al contrario, las dificultades surgen durante la interacción de los/as estudiantes con los contextos, comprendiendo así la diversidad y necesidades de apoyo desde un modelo social y ecológico.

Victoriano (2017) propone que son los facilitadores y las barreras los que actúan como variables que influyen durante procesos inclusivos. En este sentido, los facilitadores tendrían relación con las acciones que hacen exitosa la implementación de la inclusión, mientras que las barreras pueden ser entendidas como posibles dificultades que experimentan los/as estudiantes debido a factores externos como, por ejemplo, la organización y funcionamiento de los establecimientos educativos (Ainscow et al., 2001). También se denomina barreras a aquello que impide o dificulta la participación del estudiantado, mientras que los factores que admiten conseguir de forma óptima la inclusión son llamados facilitadores (Muccio, 2012).

En este estudio, se adopta la noción de facilitadores y barreras referida a elementos contextuales que promueven o restringen procesos de desarrollo inclusivo, vinculados a las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas, descritas en párrafos anteriores. De este modo, con el propósito de responder a las preguntas de investigación, el objetivo principal del estudio es conocer los elementos que, desde la perspectiva de docentes en ejercicio, inciden en el desarrollo de una educación inclusiva en sus propios contextos escolares específicamente en las dimensiones de culturas, políticas y prácticas.

2. Método

Se desarrolló un estudio cualitativo de carácter exploratorio y alcance descriptivo. La información utilizada fue recogida en el contexto de un curso de formación en educación inclusiva y estrategias diversificadas de enseñanza, donde los/as docentes, considerando las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2015), debían realizar un trabajo escrito grupal que consistía en identificar y registrar los facilitadores y barreras para la educación inclusiva en sus propios contextos escolares.

Participantes

Se invitó a participar a 365 personas (320 mujeres y 45 hombres) de escuelas de distintas localidades del norte, centro y sur de Chile que se formaron en el curso mencionado. De estos, accedieron 53 docentes, quienes estaban organizados en 27 grupos (compuestos entre 1 y 4 personas) que trabajaron juntos durante la acción formativa en educación inclusiva. Los/as participantes se desempeñaban en escuelas subvencionadas por el Estado con un Índice de Vulnerabilidad promedio del 80%. En el cuadro 1 se exponen las características de los/as participantes.

Cuadro 1. Características de los/as participantes

	N	%
Género		
Hombre	6	11,3
Mujer	47	88,7
Edad		
18-25 años	1	1,9
26-35 años	20	37,7
36-45 años	17	32,1
46-55 años	10	18,9
56-65 años	4	7,5
65 años o más	1	1,9
Título profesional		
Educadora de Párvulos	4	7,5
Profesor/a de Educación Básica	16	30,2
Profesor/a de Educación Diferencial	26	49
Profesor/a de Educación Media Historia	3	5,7
Profesor/a de Educación Media Matemáticas	1	1,9
Profesor/a de Educación Física	2	3,8
Profesor/a de Religión	1	1,9
Zona geográfica de Chile		
Tercera Región	17	32
Región Metropolitana	16	30,2
Sexta Región	10	18,9
Décima Región	10	18,9
Dependencia de la Escuela		
Municipal	28	52,8
Particular Subvencionada	25	47,2
Tipo de escuela		
Escuela Especial	5	9,4
Escuela Regular	36	68
Liceo	12	22,6

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

Los/as participantes fueron contactados vía correo electrónico al finalizar el curso en Educación Inclusiva. Para esto se contó con previa autorización de la organización responsable de la acción formativa. En cuanto a los aspectos éticos, se resguardo

confidencialidad, voluntariedad y anonimato tanto de los/as participantes como de las escuelas donde estos se desempeñan laboralmente. Para esto, cada participante firmó un consentimiento informado en el que autorizaba la utilización de la información expuesta en su trabajo grupal que se encontraba registrado en una matriz como la que se expone en el cuadro 3. Cabe mencionar que para analizar un trabajo grupal cada miembro debía dar su consentimiento, de lo contrario los trabajos no se consideraban parte del estudio.

Cuadro 2. Modelo de tabla completado por los participantes

	CULTURAS	POLÍTICAS	PRÁCTICAS
Facilitadores			
Barreras			

Fuente: CDPD y MINEDUC (2019).

Análisis

Los textos recogidos fueron segmentados en unidades de significado. Esto permitió contar con un total de 213 unidades o citas con las que se desarrolló un proceso de análisis de contenido (Huberman, Miles y Saldana, 2014). El proceso de análisis se inició con categorías predefinidas en cuanto a barreras y facilitadores de cada una de las dimensiones de culturas, políticas y prácticas. De este modo, en un primer momento, las unidades de análisis (N = 213) se ubicaron en sus respectivas categorías predefinidas de acuerdo con lo expuesto en los trabajos escritos. Posteriormente, se desarrolló un proceso de codificación abierta que dio lugar a categorías emergentes en base a las ideas plasmadas por los/as docentes. En términos operativos, un miembro del equipo de investigación procedió inicialmente a analizar el material a través de la producción de códigos y categorización. Durante este proceso de análisis, se desarrollaron seis sesiones de discusión, recodificación y triangulación en la que participaron otros dos miembros del grupo de investigación, como una estrategia para asegurar criterios de rigor y estabilidad de los estudios cualitativos (Varela y Vives, 2016).

3. Resultados

Del total de unidades de análisis (N = 213), un 36,2% fue codificado en la dimensión de cultura (N = 77), un 32,9 % en la dimensión de políticas (N = 70) y un 31% en la referida a prácticas (N = 66). Con respecto a la identificación de barreras y facilitadores, la mayoría (51,2%) de las unidades de análisis fue identificada por los/as participantes como barreras (N = 109), mientras que un 48,8% de los elementos fue identificado como facilitador (N = 104). A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las tres dimensiones, para luego, en el apartado de discusiones y conclusiones presentar una mirada integradora de estos mismos.

3.1. Dimensión: Culturas inclusivas

Como se muestra en la Figura 1, se identificaron tres principales fuentes de facilitadores y obstaculizadores que, desde la perspectiva de los/as participantes, inciden en el desarrollo de culturas más o menos inclusivas. La primera, se refiere a aquellos asociados al establecimiento escolar, mientras que la segunda, corresponde a elementos referidos a la comunidad escolar, es decir, al aspecto relacional que se genera en el espacio escolar y, finalmente, la tercera se refiere a la educación chilena.

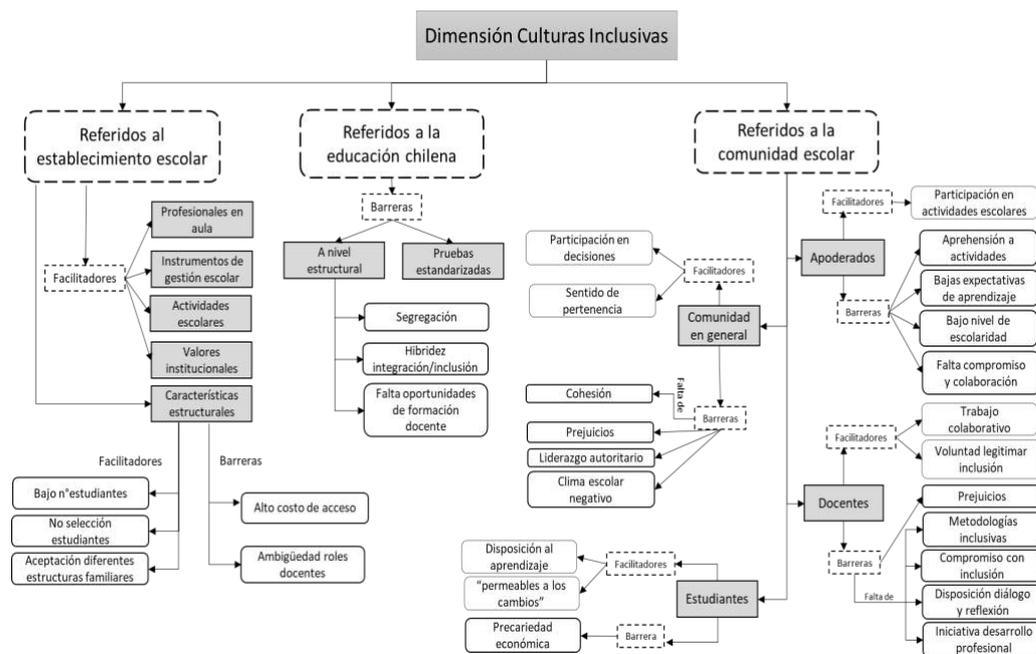


Figura 1. Facilitadores y barreras para el desarrollo de culturas educativas inclusivas
Fuente: Elaboración propia

3.1.1. Referidos al establecimiento escolar

En este eje se incluyen aquellas categorías referidas a la estructura interna de los establecimientos escolares, vale decir, aquellos aspectos que tienen que ver con la base del funcionamiento de estas. Este eje se compone de cinco subcategorías: 1) Presencia de profesionales en aula; 2) Instrumentos de Gestión Escolar; 3) Actividades Escolares; 4) Valores Institucionales; y 5) Características estructurales.

La presencia de profesionales en aula y de un equipo multidisciplinario permanente en la escuela, constituye un facilitador por cuanto estos aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de una cultura inclusiva. Por su parte, el que instrumentos de gestión escolar, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Escolar (PME), declaren una búsqueda de la inclusión es también un facilitador al dar una dirección y un sello institucional.

Nuestra escuela nace como un EE que busca la inclusión. Así lo declaran sus componentes del PEI, PME y sus planes, de manera que la comunidad está consciente de este sello. (A5_GG, F1)

En una línea similar, se indica que los valores institucionales (respeto, tolerancia, solidaridad, superación, honestidad, compañerismo, sentido de pertenencia, autovaloración y empatía) declarados y promovidos en las escuelas de modo transversal contribuyen a la inclusión, así como el desarrollo de distintas actividades escolares como ferias, festivales y campañas solidarias.

Las características estructurales se refieren a aquellos elementos que están asociados exclusivamente a la particularidad de la estructura y el funcionamiento de cada establecimiento educativo. Como barreras, se menciona el alto costo de acceso al establecimiento lo que contribuye a la segregación escolar y la "ambigüedad que existe en roles docentes de aula y docentes diferenciales en distintas acciones pedagógicas"

(A12_GC, B8). Se visualiza como facilitador la baja cantidad de estudiantes que ingresan anualmente a la escuela por cuanto generaría un trato familiar. Por otra parte, se identifica la aceptación a la diversidad, referida principalmente a la no selección de estudiantes y la aceptación de diferentes estructuras familiares como facilitadores de culturas inclusivas.

Escuela municipal que recibe todo tipo de estudiantes. (A7_GD, F1)

No existe selección de estudiantes, todas y todos son bienvenidos. (A9_GH, F1)

Se reconocen y aceptan las diferentes estructuras familiares. (A11_GA, F3)

3.1.2. Referidas a la educación chilena

Este eje hace referencia a aquellos elementos presentes a nivel país que actúan como barreras. Entre ellos la “aplicación de Evaluaciones Estandarizadas como el SIMCE” (A12_GC, B7), cuyos resultados generan competencia entre escuelas. Respecto al nivel estructural del sistema, se destaca la percepción de falta de oportunidades para una formación docente inclusiva y la segregación educativa que caracteriza al sistema por nivel socioeconómico, así como el tránsito aún presente entre la idea de integración e inclusión,

La hibridez de la educación, es decir, hay un trecho todavía entre la integración e inclusión ya que todavía caemos en la educación segregacionista. (A2_GG, B1)

3.1.3. Referidas a la comunidad escolar

En este eje se abordan aquellos elementos asociados a la generalidad o a actores específicos de la comunidad escolar como docentes, estudiantes y apoderados que inciden en el desarrollo de culturas inclusivas.

En relación con el profesorado, se destaca la voluntad de algunos de ellos/as por legitimar la inclusión y el desarrollo de un trabajo colaborativo de forma periódica tanto con profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE) como entre docentes. Así como colaboraciones enmarcadas en instancias tales como talleres, consejos de profesores y actividades extraprogramáticas

se potencia continuamente un trabajo colaborativo entre docentes y educadoras del PIE reuniéndonos con la educadora diferencial una vez por semana. (A9_GH, F2)

Trabajo en equipo cohesionado por la voluntad de realizar prácticas educativas centradas en el estudiante. (A12_GC, F3)

Respecto a barreras asociadas a los/as docentes, se señala la carencia de: metodologías inclusivas, compromiso con la inclusión, disposición para participar en instancias de diálogo y reflexión, así como de iniciativa para el desarrollo profesional que les permita actualizar sus conocimientos. Finalmente, tal como se ejemplifica a continuación, se destacan prejuicios que contribuyen a la exclusión de estudiantes identificados con NEE.

Unas de las profesoras, no permite que sus alumnos y alumnas participen en actividades extra programáticas junto a otros estudiantes que presentan NEE y que poseen la misma edad, pues considera y tiene la convicción que los alumnos o alumnas con NEE pueden votar o agredir a sus estudiantes, sin brindarles la oportunidad de compartir e integrarse a sus niños y niñas en diversas actividades. (A9_GA, B1)

En cuanto a los/as estudiantes, se visualiza que su disposición favorable al aprendizaje y el ser permeable a los cambios contribuye a una cultura inclusiva, sobre todo en niveles educativos iniciales. Como barreras asociadas al contexto de los/as estudiantes, se menciona la precariedad económica que afecta el estudio y repercute en su salud mental. En relación con los/as apoderados/as, su interés y participación en las actividades de la escuela actuarían como facilitadores y, por lo tanto, su ausencia constituye barreras por

cuanto se asocia con desmotivación de los/as estudiantes. La falta de compromiso y colaboración en el proceso educativo de sus hijos/as por falta de tiempo o de interés también es un elemento relacionado con la dimensión de cultura que actuaría como obstáculo.

Falta mayor participación de todos los integrantes de la comunidad escolar especialmente de la familia en su mayoría desconocen las prácticas docentes y por lo mismo no saben cómo apoyar a los estudiantes en sus aprendizajes desde el hogar. (A7_GJ, B1)

En ocasiones, el Padre o Apoderado no se compromete, ni colabora, al trabajo educativo de sus hijos(as), por falta de tiempo o simplemente desinterés. (A9_GA, B3)

Finalmente, docentes de escuelas especiales destacan como barreras la aprehensión de los/as apoderados/as que afecta en la participación de sus hijos/as en actividades escolares y sociales, las bajas expectativas de aprendizaje y, un bajo nivel de escolaridad de los padres que afectan en su participación.

Sus padres creen que les puede pasar algún accidente, perderse, no autorizan a viajar solos, tener amigos, ir al cine, mall. Ellos los llevan y traen de alguna actividad que signifique sacarlos de su entorno. (A2_GL, B1)

Las pocas expectativas que tienen algunos apoderados a la educabilidad de algunos estudiantes y los dejan que falten, el ausentismo es alto. (A2_GL, B2)

Por otro lado, se configuró la subcategoría comunidad en general que se refiere a todos aquellos elementos asociados a la generalidad de miembros de la escuela. Se indica que la existencia de un sentido de pertenencia hacia la comunidad generaría avances hacia la valoración de la diversidad. Como un aspecto relevante y positivo, se destaca la “participación de todos los actores en la toma de decisión” (A3_GG, F1). Por el contrario, un liderazgo autoritario en el cual la dirección solo comunica las decisiones limitando la participación en espacios de reflexión y diálogo actuaría como una barrera para una cultura inclusiva.

Parte de la comunidad educativa presenta un sentido de pertenencia y comunidad avanzando de manera paulatina hacia la aceptación y valoración de la diversidad. (A3_GG, F2)

La toma de decisiones se realiza entre los directivos. Al resto de los funcionarios simplemente se le comunican las mismas. (A7_GC, B4)

La falta de cohesión en torno al significado de la inclusión, así como entre diversos profesionales, obstaculizaría una cultura inclusiva al generar un carente sentido de comunidad que valora la diversidad. Esto, además, repercutiría negativamente en el clima escolar tanto en la convivencia, el bienestar y aprendizaje.

La comunidad educativa no maneja el mismo concepto de inclusión. (A2_GK, B1)

Existen conflictos de convivencia por una falta de conciencia del tema de la diversidad lo que generaría un clima emocional negativo. (A3_GG, B1)

Dentro de las barreras, se referencian los prejuicios escolares específicamente hacia estudiantes con NEE a través de etiquetas y de la creencia de que necesitan apoyos otorgados solo por algunos profesionales. Esto restringe los roles y generaría una delegación de responsabilidad profesional que afecta la cultura escolar.

Se considera que los avances de los niños con NEE son responsabilidad de ciertos profesionales. (A4_GA, B2)

3.2. Dimensión: Políticas inclusivas

Como se observa en la Figura 2, se configuraron dos categorías centrales en las que se incluyen los elementos que facilitan y obstaculizan el desarrollo de políticas inclusivas. Estas se refieren a la propia escuela y a la educación chilena.

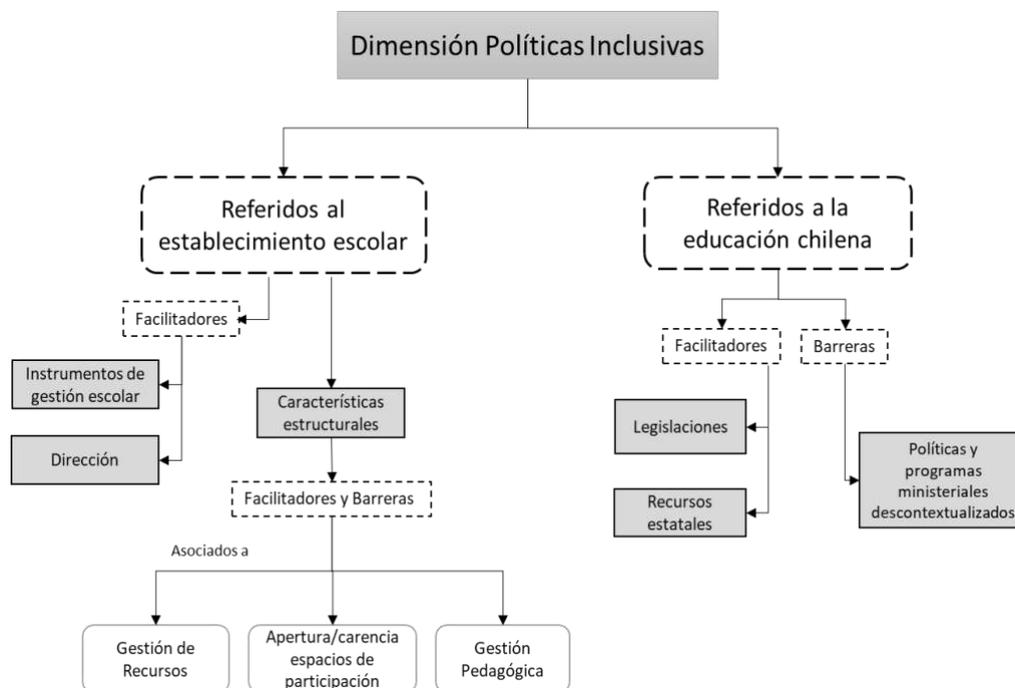


Figura 2. Facilitadores y barreras para el desarrollo de políticas educativas inclusivas
Fuente: Elaboración propia.

3.2.1. Referidos al establecimiento escolar

En este eje se abordaron aquellas categorías que tenían que ver con aspectos del funcionamiento de estas instituciones que inciden en la gestación de políticas inclusivas. Este eje se compone de tres subcategorías las cuales son: 1) Instrumentos de Gestión Escolar, 2) Dirección y 3) Características estructurales.

Respecto a los Instrumentos de Gestión Escolar, se alude a herramientas concretas que presentan las instituciones escolares como el plan de convivencia escolar, plan de apoyo para la inclusión del PME y el Plan Anual del equipo multidisciplinario que facilitan y/o constituyen políticas inclusivas los que, como vimos anteriormente, también se consideran un aspecto clave en la generación de culturas inclusivas. Asociado a esto, surge la subcategoría Dirección referida al grupo de personas que cumple con la función de dirigir y monitorear las acciones dentro de la escuela. Al respecto, se destaca favorablemente la búsqueda de instancias de desarrollo profesional, la promoción de un trabajo docente colaborativo y la disposición al diálogo genuino de los/as miembros del equipo directivo como facilitadores para el desarrollo de políticas inclusivas.

Una dirección del establecimiento comprometida con el aprendizaje, el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional. (A3_GG, F2)

Respecto a las características estructurales, es decir, al funcionamiento particular y estructura del establecimiento escolar, se identifican tres subcategorías: a) Gestión de Recursos; b) Apertura/carencia de espacios de participación y, c) Gestión Pedagógica.

Dentro de la subcategoría gestión de recursos se asocian elementos con el uso de recursos humanos y materiales. Al respecto un aspecto recurrente se refiere a los recursos utilizados para el perfeccionamiento y formación de profesionales de la escuela en temáticas de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), inclusión y estrategias de diversificación, que permiten actualizar conocimientos y tener la capacidad de responder a la diversidad del estudiantado y a las nuevas políticas de educación. Por el contrario, la falta de recursos disponibles para capacitaciones docentes surge como una barrera.

Existe intención de apoyar a los docentes en realizar procesos de mejoramiento de sus prácticas, por ejemplo, impulsar la participación en este curso (aula inclusiva). (A7_GC, F2)

El establecimiento permite y facilita, la formación y perfeccionamiento de sus docentes, para que se actualicen en las nuevas políticas de educación. (A9_GA, F)

En cuanto a las barreras se destaca una falta de recursos, tanto humana como de material didáctico, que obstaculiza la propuesta educativa de los establecimientos o el acceso a personas con diversidad funcional por infraestructura precaria. Asimismo, se destaca una falta de incentivos para los docentes, tener cursos numerosos de estudiantes y una baja gama de actividades extraescolares, así como una carencia combinada de recursos humanos y materiales por la inexistencia de un programa PIE.

No existe programa PIE, solo hay una educadora diferencial cuyo horario laboral se reparte entre las 3 sedes de la escuela. (A7_GC, B2)

El establecimiento cumple con la normativa en cuanto a los profesionales necesarios exigidos por el ente rector, pero no se busca la optimización de los recursos y no se ha ido más allá, contratando a otros profesionales que pudieren ser de ayuda en este punto (terapeuta ocupacional, trabajador social, orientador). (A5_GG, B1)

Entendida como un recurso, se destaca la falta de tiempo que se traduce en una dificultad para liderar el PEI, así como para la retroalimentación profesional en base a los acompañamientos de aula. También se menciona la falta de tiempo como algo que impide nutrir las prácticas docentes, por cuanto obstaculiza la planificación conjunta que permita profundizar y concretar lineamientos comunes para el desarrollo de actividades inclusivas, dado que se le da prioridad a la cobertura curricular.

No se destinan los espacios ni el tiempo suficiente para que la información recogida de la observación y el acompañamiento en aula pueda llevar a la concreción de lineamientos comunes, en donde docentes trabajen de manera colaborativa y se puedan nutrir de estas retroalimentaciones y de las prácticas que cada uno desarrolla. (A7_GJ, B1)

Como un elemento relevante para los/as docentes, surge la apertura o carencia de espacios de participación en la escuela, lo que se relaciona directamente con las políticas institucionales. En esta subcategoría se asocian todos los elementos relacionados con la existencia de espacios que brinda el establecimiento para la reflexión y el diálogo como los Consejos de profesores y las reuniones de coordinación. También, se asocia con espacios que facilitan la coordinación y colaboración docente.

Instancias de diálogo y reflexión, en Consejo de profesores y reuniones de coordinación. (A7_GD, F1)

Instancias de consejos generales que apuntan a dar a conocer a los estudiantes que requieran apoyo de la comunidad escolar de forma permanente. (A12_GC, F1)

Como barreras, surge la carencia de estos espacios, por cuanto obstaculiza la gestión de políticas inclusivas. Al respecto, destaca la ausencia de espacios de tomas de decisiones

siendo exclusivo del equipo de Gestión quien decide las mejoras de la comunidad educativa en cuanto al PME, PEI y reglamento de convivencia, dejando de lado a docentes.

Si bien los docentes trabajan juntos, no son considerados en lo que implica a tomar decisiones para la mejora de la comunidad educativa como por ejemplo PME, PEI, Reglamento de Convivencia y evaluación, ya que solo lo trabaja el equipo de Gestión del establecimiento. (A5_GD, B1)

En relación con la gestión pedagógica y las políticas de la escuela que la regulan, se identifican barreras y facilitadores. Tanto el funcionamiento del PIE como una planificación anual articulada con el PEI se percibe como facilitador. Como obstaculizador se identifican los cambios de formatos de planificación y evaluación que genera una discontinuidad de procesos, junto con el número elevado de estudiantes por aula, aspectos que, desde la perspectiva de los/as participantes, influye negativamente a la Educación Inclusiva.

Planificación articulada con el Proyecto Educativo Institucional. (A2_GB, F1)

Hay poca continuidad en las políticas de planificación y evaluación (todos los años se cambia el formato de planificación). (A7_GC, B6)

3.2.2. Referidos a la educación chilena

Este eje refiere a ciertas normativas, decretos y recursos que brinda el Estado que repercuten en las políticas inclusivas. Se distinguen dos subcategorías que actúan como facilitadores: legislaciones y recursos estatales. Se mencionan normativas y decretos que el Estado chileno ha promulgado en materia de educación como la reforma educacional, la Ley de inclusión y el Decreto 83, desde el cual se ha ido incorporando el currículum nacional paulatinamente para todo el estudiantado. Sin embargo, se indica que estas políticas no necesariamente producen los cambios esperados.

La implementación de políticas no asegura el cumplimiento de ellas. (A12_GG, B1)

En cuanto a los recursos, se destaca el apoyo que ofrece el Estado para la educación inclusiva como publicaciones web y charlas de instituciones del gobierno y organismos colaboradores.

Las constantes publicaciones por la web y charlas por parte de instituciones de gobierno y organismos colaboradores. (A2_GG, F1)

Respecto a barreras asociadas a la educación chilena, se señala la existencia de políticas y programas ministeriales descontextualizados, puesto que, por ejemplo, no consideran la realidad rural y serían incoherentes con las necesidades educativas, basándose especialmente en resultados de pruebas estandarizadas.

Políticas comunales basada en resultados (SIMCE). (A7_GD, B1)

La mayoría de los programas y políticas ministeriales no consideran las singularidades de la educación rural multigrado. (A1_GD, B1)

3.3. Dimensión: Prácticas inclusivas

En relación con esta dimensión se configuraron dos categorías centrales. Una referida al establecimiento escolar y otra a la comunidad. A continuación, se profundiza en cada una de ellas (figura 3).

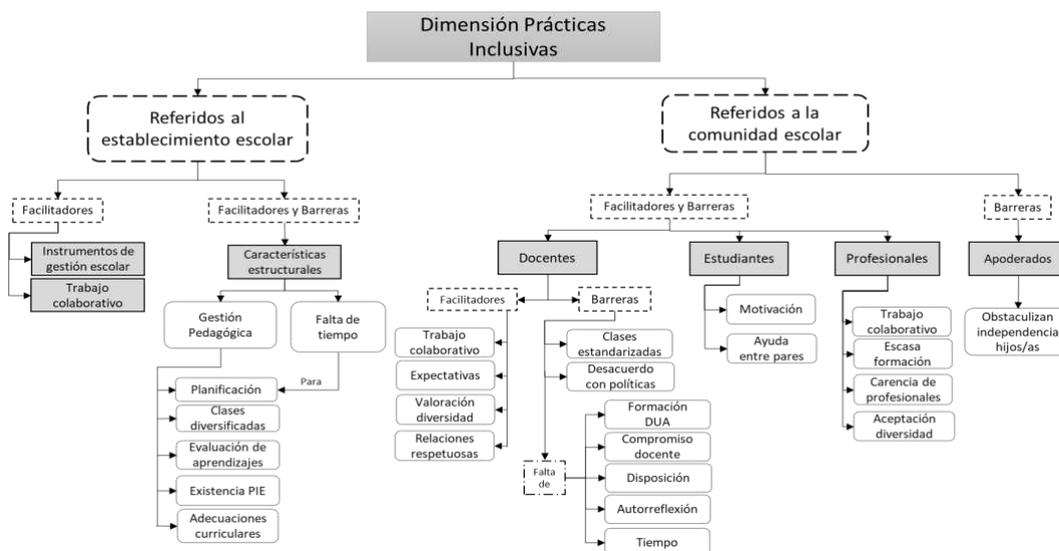


Figura 3. Facilitadores y barreras para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas
Fuente: Elaboración propia.

3.3.1. Referidos al establecimiento escolar

Respecto a elementos referidos a la estructura interna de las instituciones escolares que dan cuenta de prácticas que permiten, mantienen u obstaculizan una educación inclusiva, se configuraron cuatro subcategorías: 1) Instrumentos de Gestión Escolar, 2) Trabajo Colaborativo 3) Gestión Pedagógica y 4) Falta de tiempo, estas dos últimas dentro de las características estructurales de la escuela.

La subcategoría Instrumentos de gestión escolar alude a herramientas concretas que facilitan la existencia de prácticas inclusivas como es la realización de un “diagnóstico integral de cada curso y unidad interdisciplinaria” (A2_GB, F1). El trabajo colaborativo entre profesionales se considera un facilitador para las prácticas en cuanto se desarrolle de forma sistemática en equipos de aula multidisciplinario, que buscan enriquecer y diversificar el currículum.

Hay diversificación y enriquecimiento del currículum de manera colaborativa por docentes de apoyo con algunos docentes de aula. (A3_GG, F1)

Por otro lado, la subcategoría de “Gestión Pedagógica” refiere a aquellos elementos relacionados exclusivamente con el quehacer pedagógico que se ve reflejado en ciertas prácticas. Al respecto, se menciona la planificación como un facilitador cuando se tiene tiempo para su elaboración y, además, es pensada de forma diversificada, considerando como referente los principios del DUA. Por lo tanto, la falta de este tiempo o el diseño de planificaciones “estándar” constituyen barreras para esta dimensión.

Planificaciones enfocadas en la diversidad, dedicando el tiempo para aquello, considerando ritmos y estilos de aprendizajes. (A11_GA, F1)

Poco tiempo destinado a la planificación de las clases considerando la diversidad, este horario generalmente es utilizado para la corrección de pruebas y/o trabajos, por lo mismo docentes deben trabajar desde su hogar para crear actividades que respondan a todo el curso. (A7_GJ, B1)

Asociado a la planificación y la práctica cotidiana en las aulas, se configuró una subcategoría referida a las “clases diversificadas”. Desde una perspectiva favorecedora, el

desarrollo de actividades lúdicas que promueven la participación de todos/as los/as estudiantes, así como las adecuaciones de instrumentos y materiales pensando en la totalidad del alumnado, son elementos que contribuirían a prácticas de aula inclusivas. Por el contrario, como barreras se señala la falta de estructuras de clases que permitan que todo el estudiantado acceda y participe en las acciones planteadas por los/as docentes, puesto que se realizarían clases estandarizadas y “tradicionales” centradas en la figura del docente más que del estudiante. Al respecto, un grupo de participantes hace mención al paradigma “conductistas” tal como se ejemplifica a continuación:

Las clases, en la mayoría de los cursos, mantienen una estructura apegada al conductismo, generando pocas oportunidades para atender los distintos estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes. (A7_GC, B4)

Los profesores entregan clases homogéneas no diversificadas, muchos alumnos aún no saben leer ni escribir, teniendo las capacidades para haber logrado esas barreras cuando estaban en cursos inferiores. (A2_GL, B3)

La evaluación surge como un aspecto clave para los/as participantes. Al respecto, se señala que, si esta es continua, diferenciada y coherente con una flexibilización educativa se constituye en facilitador. Por el contrario, la falta de procesos de evaluación continua y formativa entre distintos niveles y años escolares, es decir, de un monitoreo constante y sistemático constituyen barreras para la promoción de prácticas educativas inclusivas.

Programas de evaluación discontinuos y estandarizados. (A2_GC, B1)

No existe continuidad en el proceso evaluativo, entre los niveles en sí, ni entre los mismos niveles año a año. (A7_GC, B5)

Por otro lado, se reconoce la existencia del PIE como un favorecedor de prácticas inclusivas siempre y cuando la asignación de tiempos semanales sea adecuada y se desarrolle un trabajo coordinado. Finalmente, en relación con el trabajo que se desarrolla con equipo PIE, se señala que existe dificultad para realizar adecuaciones curriculares lo que obstaculizaría el desarrollo de clases diversificadas y coherentes con las características de los/as estudiantes.

No se realizan planificaciones clase a clase que consideren la diversidad de todos los estudiantes por lo que las clases no siempre son accesibles a todos. (A3_GG, B1)

3.3.2. Referidas a la Comunidad escolar

En este eje se abordan elementos asociados a los/as actores/as de la comunidad escolar que promueven u obstaculizan prácticas inclusivas en las escuelas. En relación con los/as docentes, se destaca como facilitador el demostrar altas expectativas y valorar su diversidad.

Las altas expectativas que tienen algunos profesores para con los alumnos(as), con una mirada de seres diversos y únicos con sus debilidades y fortalezas. (A2_GL, F1)

Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. (A2_GK, F1)

Mantener una relación basada en el respeto del trabajo que desempeña cada docente en su institución y mantener un trabajo colaborativo constante, donde hay prácticas de co-docencia, también constituirían facilitadores para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Existe una relación cordial entre los docentes, basada principalmente en el respeto por la labor que cada uno desempeña. (A7_GC, F2)

Los profesores planifican en colaboración. Comparten ideas y materiales para llevar a cabo las actividades y trabajan conjuntamente para apoyarse. (A11_GA, F2)

Por otro lado, entre los aspectos asociados a los docentes que obstaculizan prácticas inclusivas se indica la falta de formación e implementación del DUA lo que, sumado a una idea de clase estandarizada y estática, afectaría el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Existencia de docentes que aún realizan clases homogeneizadas que no consideran la diversidad, ritmos y estilos de aprendizajes. (A2_GC, B3)

(falta) la capacitación de todos los docentes en DUA y que estos se implementen en el aprendizaje de los estudiantes, motivando el aprendizaje de los alumnos. (A2_GA, B1)

Desde una perspectiva actitudinal, los/as participantes refieren barreras asociadas a la falta de compromiso de los/as docentes con su rol, además de escasa disposición para realizar tareas propias del ejercicio docente. Esto se traduce, por ejemplo, en que hay docentes que no planifican con antelación sus clases, lo que en la práctica impacta de forma negativa.

Los docentes no planifican, no revisan ni tampoco enseñan en colaboración. (A2_GK, B2)

Si bien los docentes de aula trabajan de forma colaborativa con el equipo PIE, esta práctica no trasciende con los demás docentes del establecimiento, no existe voluntad ni disposición para dicho trabajo. (A5_GD, B1)

Por último, en relación con los/as docentes, se menciona la falta de tiempo para el trabajo colaborativo y el precario trabajo autorreflexivo sobre su quehacer lo que obstaculizaría el desarrollo de prácticas inclusivas. Asimismo, el desacuerdo con los cambios de las políticas de educación especial referidas al uso del currículo nacional como referente.

Algunos docentes no están dispuestos a utilizar su tiempo personal y/o laboral, en pos de su desarrollo profesional o bien no están de acuerdo a los cambios que actualmente se están generando a nivel de las políticas de gobierno en el área de la Educación Especial, pues consideran que los estudiantes no logran aprender con los objetivos de aprendizajes de la Educación Básica y sus correspondientes adecuaciones curriculares. (A9_GA, B1)

Respecto a los/as estudiantes y elementos que inciden en las prácticas educativas, se identifica como facilitador su motivación por el aprendizaje y el apoyo entre pares, específicamente por medio de tutorías.

Los alumnos con mejor nivel de conocimiento en ocasiones hacen de tutores de aquellos que presentan mayores dificultades. (A4_GA, F1)

En cuanto a los aspectos asociados a los/as profesionales y funcionarios/as de la escuela, se señala la aceptación de la diversidad y trabajo colaborativo en el desarrollo de actividades escolares y con miembros del equipo PIE como un aspecto clave para las prácticas educativas inclusivas. Como obstáculo se identifica la escasa formación y actualización en materias de educación inclusiva a educadoras diferenciales. En consecuencia, desde la perspectiva de los/as participantes, esto generaría una falta de conocimiento para hacer las adecuaciones curriculares pertinentes y, por tanto, una falta de diversificación del currículum. Asimismo, se menciona la falta de profesionales que apoyen a los/as niños/as con mayores necesidades de apoyo como aspectos clave que obstaculizan las prácticas inclusivas en la escuela.

Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. (A2_GK, F2)

Falta un largo trecho por recorrer en lo que se relaciona con la diversificación del currículum. Está en proceso, pero no hemos logrado consolidarlo. (A5_GG, B1)

Por último, se identifican barreras asociadas a los/as apoderados/as y al desarrollo de la independencia de sus hijos/as debido a que en distintas ocasiones no autorizan salidas a actividades extraescolares, lo que, desde la perspectiva de los/a participantes, afectaría el acceso a mejores oportunidades y al desarrollo de prácticas inclusivas.

4. Discusiones y conclusiones

A partir de lo señalado por los/as docentes, es posible argumentar este estudio estableciendo un diálogo con la teoría y los aportes disponibles respecto al desarrollo de procesos inclusivos. En este contexto, en los siguientes párrafos, se contrastan los resultados con estudios previos, se abordan las preguntas que guían el trabajo, y se evalúan las limitaciones y proyecciones, para dar paso a las conclusiones exponiendo los hallazgos más relevantes.

De acuerdo con lo propuesto por Booth y Ainscow (2015), las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas deben ser entendidas de un modo integral, pues son de igual importancia para el desarrollo de la inclusión en las escuelas. En complemento, se ha estudiado que la inclusión busca maximizar la presencia, participación y aprendizaje de los/as estudiantes, identificando y removiendo diversas barreras que limitan las oportunidades educativas, especialmente para los más excluidos (Echeita, 2012; Duk y Murillo, 2016; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009).

Justamente, los resultados de este trabajo -que da voz a los/as docentes e invita a reflexionar acerca de sus realidades, mediante la aplicación de una matriz que recoge sus opiniones y experiencias- constituyen evidencia para identificar facilitadores y barreras para la inclusión. La visión de conjunto de estas dimensiones, indica que los/as participantes refieren una mayor cantidad de barreras (51,2%), por sobre los facilitadores para la inclusión (48,8%). No obstante, en el análisis interpretativo de lo expresado, se devela que estas barreras emergen como desafíos en marcha, coincidiendo con los avances necesarios para orientar el desarrollo inclusivo. Es decir, los/as docentes dan lugar a la inclusión entendida como un proceso de búsqueda y mejora constante (Ainscow, 2020).

De este modo, del análisis global de los resultados, se evidencia que un grupo importante de profesionales, a nivel nacional, pareciera superar la idea de excluir a quienes aparentemente no tienen cabida en la escuela. En sus aportes, problematizan sobre cómo avanzar en procesos de mejora y dar respuestas ajustadas a las necesidades de los/as estudiantes. Cuestionan el espacio escolar, del que no son ajenos y expresan la relevancia de progresar en elementos contextuales, constitutivos de estas dimensiones, como parte de los avances en inclusión educativa.

Del análisis también se desprende que las barreras o facilitadores no son una responsabilidad individual. Tal como indican investigaciones en este ámbito, los procesos inclusivos no son de exclusiva responsabilidad de los/as docentes, o de una comunidad educativa, al contrario, son condicionados por procesos interactivos externos e internos. Estos procesos incluyen, por ejemplo,

la demografía de las áreas a las que prestan servicios los centros educativos, las historias y culturas de las poblaciones que escolarizan (o no) a los menores, y las realidades económicas a las que se enfrentan estas poblaciones (...) procesos socioeconómicos subyacentes. (Ainscow et al., 2013, p. 44)

Desde esta perspectiva, los antecedentes levantados permiten dar respuesta a la pregunta del estudio, por cuanto se amplía el entendimiento respecto a ¿Cuáles son los elementos que, desde la voz de los docentes, actúan como barreras y facilitadores para una educación inclusiva en escuelas chilenas que reciben subvención del Estado? Desde un análisis integral, se descubren barreras y facilitadores relacionados con las tres dimensiones. Respecto a culturas, los resultados dan cuenta principalmente de creencias, valores y representaciones arraigadas en las comunidades educativas; en cuanto a políticas, se observa la relevancia de la gestión de los establecimientos escolares y los recursos e instrumentos con los que se cuenta; en el plano de las prácticas inclusivas, emergen elementos de la experiencia de enseñar y aprender y destaca el trabajo colaborativo como oportunidad clave para los participantes¹ (Finkelstein, Sharma y Furlonger, 2019).

En lo específico, para las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas, los/as participantes describen información que da cuenta de ámbitos centrales, relacionados con el establecimiento escolar, la comunidad escolar y la educación chilena.

En cuanto a establecimiento escolar, destacan características institucionalizadas en este espacio, por ejemplo, valores, instrumentos de gestión, rasgos estructurales como la gestión pedagógica, el rol docente, etc. lo que es coincidente con estudios internacionales (Sharma y Loreman, 2013). En el plano de comunidades escolares, el énfasis está en las personas, puntualizando en distintos miembros de las comunidades educativas, como la familia, los estudiantes, entre otros. Se subraya el rol docente y su desarrollo profesional, pues son relevantes los conocimientos específicos que permiten, por ejemplo, compartir el trabajo de un modo colaborativo.

Por último, la categoría educación chilena, la componen elementos estructurales, determinados por la normativa y política educativa. Se observa que, en ocasiones, este contexto macro tensiona procesos inclusivos situados, por ejemplo, a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas, o desde orientaciones que cristalizan la confusión entre integración e inclusión educativa. Llama la atención que la categoría educación chilena no se expresa en la dimensión de prácticas inclusivas, sobre todo porque las subcategorías levantadas remiten a orientaciones que, particularmente en los últimos años, emanan desde la política educativa a nivel nacional (Decreto 83/2015), por ejemplo, el trabajo colaborativo y aspectos curriculares (San Martín et al., 2017).

Cabe destacar que los análisis descriptivos en cuanto a las barreras y facilitadores no muestran variaciones específicas o énfasis particulares asociados al tipo de escuela, dependencia administrativa o región geográfica donde se ubican. Una posible explicación para este resultado es que las escuelas participantes, pese a su variabilidad, comparten características similares en el ámbito psicosocial, determinada, por ejemplo, por un Índice de Vulnerabilidad Escolar bastante homogéneo. De este modo, es posible señalar que los/as docentes de distintas realidades geográficas y administrativas comparten percepciones respecto a los elementos que estarían facilitando u obstaculizando una educación inclusiva.

Para concluir, haciendo eco de las palabras de Calvo, Verdugo y Amor (2016), si todos los miembros de la comunidad educativa aumentan su participación y colaboración se avanza

¹ Para profundizar en barreras y facilitadores específicos de las dimensiones culturas, políticas y prácticas inclusivas, se sugiere revisar el apartado Resultados.

hacia una escuela inclusiva. Esto se manifiesta durante el estudio, pues los participantes consideran la colaboración como eje transversal y un facilitador u obstaculizador clave. Se observó que el trabajo colaborativo es un aspecto que se expresa con mayor énfasis en el abordaje de prácticas inclusivas, pues en una comprensión cercana supone una forma de trabajo conjunto, entre distintos profesionales de la educación, en busca del logro de metas comunes, para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes (Rodríguez y Ossa, 2014). Sin embargo, del análisis se desprende un entendimiento más amplio que, atravesado por frases de distinto orden, como la necesidad de involucrar a la familia, la disposición a lo inclusivo, el comprometer a otros y con otros, la participación de la comunidad, entre otros, dan cuenta de nociones de colaboración que atraviesan las culturas, políticas y prácticas inclusivas. A partir de la voz docente, se devela que la complejidad del escenario educativo solo es posible abordarla desde un trabajo colaborativo sustentado en valores inclusivos, asociados a los acuerdos de las comunidades en sus contextos, así como por medio de una activa y necesaria formación docente que enfatice la reflexión respecto a diversidad y pedagogía (San Martín et al., 2017). Asimismo, es interesante detenerse en el análisis específico y en la interdependencia de las dimensiones, pues, se percibe que un mismo elemento puede funcionar como facilitador o barrera, dependiendo de su presencia o ausencia en la escuela.

Al respecto, los resultados dejan en evidencia la necesidad de ampliar la comprensión de los/as docentes, por ejemplo, en torno a la idea de la diversificación de la enseñanza, puesto que esta se tiende a restringir a la noción de “adecuación de materiales e instrumentos”, más que al diseño de experiencias de aprendizaje que desde su origen consideren la diversidad. Algo similar sucede en relación con el trabajo con profesionales del PIE, limitando este actuar a la determinación de adecuaciones curriculares. Como se pudo observar, las apreciaciones que los participantes tienen respecto a lo inclusivo aún son limitadas a aspectos específicos y generalmente externos al quehacer propio del docente, más que a una transformación global de las culturas, políticas y prácticas de comunidades en las que cada miembro cumple un rol fundamental.

Hallazgos como estos, evidencian que los procesos inclusivos requieren acompañamiento y cristalización en el tiempo. En este sentido, participar en experiencias de formación relacionadas con aspectos inclusivos –como es el caso del contexto en que se enmarca este estudio– es una puerta de entrada para movilizar la reflexión y, progresivamente, las decisiones y acciones (Booth y Ainscow, 2015). Debido a esto, es relevante considerar que en las distintas realidades educativas, los cambios suponen procesos progresivos y lentos, en este caso, la experiencia de formación es una oportunidad de reflexión que puede movilizar el tránsito hacia una comprensión y acción cada vez más cercana a la educación inclusiva pero, sin lugar a dudas, la sola participación en un curso no basta para transformar nuestros sistemas y comunidades educativas. Por este motivo, se insiste en la importancia de mirar los propios contextos, considerando las barreras y facilitadores descritos en este estudio como un punto de inicio para interrogar y problematizar la propia realidad educativa, incorporando la voz del estudiantado y sus familias.

Un último aspecto para destacar son los límites que nos plantea el estudio. Si bien, a partir de la metodología empleada, es posible analizar el trabajo escrito por los/as docentes, no es factible profundizar en por qué cada elemento actúa como un facilitador o barrera, o develar los sentidos y significados imbricados en cada una de las afirmaciones antes descritas. Por esta razón, para complementar esta investigación, se proyecta realizar un estudio en mayor profundidad, convocando a los/as mismos/as participantes, en el que se

pueda indagar acerca de las complejidades que entrañan las barreras y/o facilitadores que emergen por medio de entrevistas, lo que permitirá un análisis crítico de lo expresado y analizado en el presente estudio.

Al detenerse en las realidades específicas de cada establecimiento educacional, se podrá investigar si las barreras y/o facilitadores expresadas en los discursos se materializan en la práctica y si son coherentes y/o ambivalentes a lo que se espera como parte del desarrollo de procesos inclusivos.

Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea.
- Apablaza, M. (2016). Discursos de diferencia en educación: Análisis de la política de diversidad/inclusión Chile. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 336-345.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Calvo, M., Verdugo, M. A. y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- CDPD. y MINEDUC. (2019). *Aula inclusiva y estrategias diversificadas de enseñanza: Manual del participante*. MINEDUC
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva en el estado español. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 464-467.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- Finkelstein, S., Sharma, U. y Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), 1-28. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Hernández, A. y Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: Retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13-22. <https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2056>
- Huberman, A. M., Miles, M. y Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. SAGE.
- Latas, A. P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1), 11-29.

- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2016). *Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile*. Universidad de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Orientaciones jornada de planificación establecimientos educacionales*. Marzo 2016. División de Educación General, Santiago de Chile.
- Muccio, L. (2012). *Head start instructional professionals' perceptions and practices: Facilitators and barriers for including young children with disabilities* (Tesis de doctorado). George Mason University, Estados Unidos.
- Ortega, M., Cilleros, M. y Río, C. (2017). El index para la inclusión: Presencia, aprendizaje y participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 186-201.
- Ramos, L., San Martín, C. y Villalobos, C. (2017). *Republic of Chile*. En M. L. Wehmeyer y J R. Patton (Eds.), *Praeger international handbook of special education. The Americas* (pp. 345-376). Praeger.
- Rodríguez, F. F. y Ossa, C. J. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, E. y Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>.
- San Martín, C., Salas, N., Howard, S. y Blanco, P. (2017). Acceso al currículum nacional para todos: Oportunidades y desafíos de los procesos de diversificación de la enseñanza en escuelas diferenciales chilenas. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 11(2), 181-198.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200012>
- San Martín, C., Villalobos C., Muñoz C. y I. Wyman (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52.
<https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Sharma, U. y Loreman, T. (2013). *Teacher educator perspectives on systemic barriers to inclusive education. Bringing insider perspectives into inclusive teacher learning*. SAGE.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Unesco.
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: La percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 349-369.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>
- Varela, M. y Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: Multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198.
<https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.006>

Breve CV de los/as autores/as

Constanza San Martín Ulloa

Profesora Asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Licenciada en Educación, Profesora de Educación Diferencial y Magíster en Gestión de Políticas Nacionales, mención en Educación y Cultura (Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación). Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo (Universidad Complutense de Madrid). Ha trabajado como docente en proyectos de integración escolar rural. Se ha desempeñado como coordinadora técnico pedagógica en centros de educación especial y como coordinadora de programas de integración comunal en la región de Valparaíso. A nivel de pregrado desarrolla docencia en cursos de Políticas Educativas y Educación Especial, Calidad de Vida y Autodeterminación. Líneas de investigación: formación y actitudes del profesorado, políticas educativas, educación inclusiva, oportunidades de aprendizaje que se brindan a personas con discapacidad intelectual. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5948-1329>. Email: constanza.sanmartin@udp.cl

Pedro Rogers

Estudiante de último año de Psicología de la Universidad Diego Portales. Profesor Auxiliar de Investigación-Acción en el Contexto Escolar de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Diego Portales. Co-coordinador del voluntariado Iniciativa Infancias Dignas (ex Iniciativa Orione). Ha trabajado como voluntario y monitor en talleres de intervención socio-emocional, educación sexual y laboral para Hogar Casa la Caridad Don Orione, perteneciente a la red Sename. Se ha desempeñado como voluntario en proyecto de resiliencia con niños migrante de Vicaría zona centro. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5411-6445>. Email: pedro.rogers@mail.udp.cl

Catherine Troncoso

Estudiante de último año de la carrera Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales. Con formación en cursos de Sexualidades en la Escuela e Interculturalidad, migración y racismos, ambos en la plataforma U Abierta de la Universidad de Chile. Se ha desempeñado como profesora auxiliar en distintas asignaturas en la formación de pregrado de profesores/as de Educación Diferencial de la Universidad Diego Portales, en temáticas de Políticas Educativas y Educación Especial, Investigación-Acción en el Contexto Escolar y el Aprendizaje y desarrollo de la autonomía y autodeterminación. Ha trabajado como colaboradora y asistente de investigación en los proyectos que ha desarrollado la carrera de Educación Diferencial de la Universidad Diego Portales en convenio con el Ministerio de Educación y corporaciones municipales, en temáticas de Educación inclusiva y Diversificación de la Enseñanza. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0235-6660>. Email: catherine.troncoso@mail.udp.cl

Rocío Rojas

Doctoranda en Ciencias Humanas, mención Discurso y Cultura, de la Universidad Austral de Chile. Magister en Desarrollo Cognitivo, mención Evaluación Dinámica de la Propensión al Aprendizaje, de la Universidad Diego Portales. Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial, mención Audición y Lenguaje, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Su trayectoria profesional se orienta hacia labores de investigación, docencia, gestión y asesoría, en procesos de educación inclusiva

y social. Ha trabajado como responsable del diseño de proyectos y en la coordinación de programas de atención a la diversidad, y se ha desempeñado como académica en las universidades Diego Portales y Alberto Hurtado. Actualmente es parte del Núcleo de Investigación Vida Cotidiana y Escuelas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO-Argentina. Líneas de investigación: Inclusión Educativa y Hermenéutica filosófica trasladado a la investigación en educación. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4980-5830>. Email: rociorojasflores@gmail.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva

Leadership Practices in Schools with High and Low Inclusive School Culture

René Valdés *

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

El objetivo de este estudio es describir y analizar la relación entre las prácticas de liderazgo de los equipos directivos y el desarrollo de culturas escolares inclusivas. Para ello se realizó una etnografía escolar durante 30 semanas en dos escuelas con diferentes niveles de desarrollo de culturas inclusivas. Los hallazgos más relevantes indican que las prácticas de liderazgo varían entre ambos centros educativos. En la escuela con alta cultura inclusiva se desarrollaban capacidades profesionales, valores inclusivos, se lideraban procesos de enseñanza y aprendizaje y existía una visión compartida de la inclusión. En el caso de la escuela con baja cultura inclusiva, las prácticas estaban principalmente puestas en la gestión extraescolar de la convivencia escolar. Se discuten los resultados en función de aquellas prácticas promotoras de cultura inclusiva.

Descriptor: Liderazgo; Cultura; Integración escolar; Estudio de casos; Inclusión.

The objective of this study is to describe and analyze the relationship between leadership practices of management teams and the development of inclusive school cultures. For this, a school ethnography was carried out for 30 weeks in two schools with different levels of development of inclusive cultures. The most relevant findings indicate that leadership practices vary between both schools. In the school with a high inclusive culture, professional capacities, inclusive values were developed, teaching and learning processes were led, and there was a shared vision of inclusion. In the case of the school with a low inclusive culture, the practices were mainly put into extracurricular management of school coexistence. The results are discussed based on those practices that promote inclusive culture.

Keywords: Leadership; Culture; School integration; Case study; Inclusion.

1. Liderazgo escolar y desarrollo de culturas escolares inclusivas

La revisión de las investigaciones sobre liderazgo escolar muestra que las preocupaciones han estado, principalmente, en la importancia de la dirección escolar en los resultados académicos de los y las estudiantes (Weinstein y Muñoz, 2012). Sin embargo, menos profusa es la investigación sobre el papel del liderazgo escolar en el ámbito de la inclusión educativa (Ryan, 2017), y menos aún en las implicancias de los directivos en el desarrollo de culturas escolares inclusivas (Valdés, 2018; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). Una cultura escolar inclusiva, según Booth y Ainscow (2015) se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada persona es valorada, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado

*Contacto: rene.valdes@pucv.cl

tenga mayores niveles de logro. Se refiere, además, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela.

Los estudios sobre culturas inclusivas dan cuenta de que su desarrollo permite impulsar el tránsito hacia la educación inclusiva. Autores como Moliner, Sales y Escobedo (2016), Ashikali y Groeneveld (2015), Booth y Ainscow (2015) y Dorczak (2013) concuerdan en que se puede reconocer una escuela inclusiva por la cultura que esta tenga. En ese sentido, no se puede pensar la transformación de una institución sin la modificabilidad del ámbito cultural. Según la guía para el desarrollo de escuelas inclusivas (*Index for Inclusion*) en todas sus versiones, la cultura inclusiva es una de las tres dimensiones para el cambio escolar, junto a prácticas y políticas inclusivas, aunque estas dos últimas están altamente influenciadas por el cambio cultural que viva una escuela.

Ahora bien, ¿quién desarrolla una cultura inclusiva? y ¿cómo se desarrolla? La literatura especializada parece tener más respuestas a la primera que a la segunda pregunta, señalando que las prácticas directivas son claves para instalar y promover una cultura de la inclusión (Ashikali y Groeneveld, 2015; León, Crisol y Moreno, 2018; Ryan, 2017; Valdés, 2018; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019; Waldron y Mcleskey, 2010). Los estudios de Gómez-Hurtado (2013, 2014) dan cuenta de que, más que los directores de escuela son los equipos directivos los encargados de desplegar prácticas inclusivas que promuevan también una cultura de la inclusión. En la misma línea, de León (2012) y de León et al. (2018) mencionan que el director de una escuela es clave, pero insuficiente por sí mismo: pues conviene que se apoye en equipos comprometidos con la inclusión para producir cambios significativos en las culturas escolares. Según Beneke y Cheatham (2016), la escuela debe hacer suyo un punto de vista inclusivo y abordarlo desde la cultura, pues permite estar mejor preparada para responder a la diversidad de la escuela. Sin embargo, el cambio cultural de una institución debe estar claramente intencionado por parte de los líderes, pues es la forma más segura de mantener la cultura (Celik, Ashikali y Groeneveld, 2013). Punto coincidente con Boekhorst (2015), quien explicita que una institución comprende varios procesos de esfuerzo para alcanzar la inclusión, siendo uno de los más relevantes, la aparición de auténticos líderes que modelen la transformación deseada de una institución.

En este escenario, resulta relevante no solo dar cuenta de si las culturas escolares inclusivas están supeditadas al liderazgo que tenga un centro escolar, sino dar cuenta de qué prácticas despliegan los equipos directivos para promoverla y desarrollarla.

2. El liderazgo escolar como práctica

En los últimos años, los estudios sobre liderazgo escolar han estado enfocados principalmente en las prácticas en lugar de las competencias (Ministerio de Educación, 2015). Algunos autores (Carroll, Levy y Richmond, 2008; Spillane y Ortiz, 2017; Uribe y Celis, 2012) mencionan diferencias importantes entre práctica y competencia en el ámbito del liderazgo. Principalmente sostienen que las prácticas son compartidas, contextualizadas y flexibles. A diferencia de las competencias, que son individuales y que suponen que funcionan en todo contexto sin considerar la acción situada. Para el caso de este estudio, se asume el concepto de práctica desde los planteamientos de Wenger (2001).

Según Wenger (2001), participar de una comunidad de práctica significa poner a disposición los recursos personales para el logro de objetivos compartidos. Esto se traduce en que aprender es participar de una comunidad y esto implica construir una identidad que también es compartida.

Según Leithwood, Harris y Hopkins (2008), el liderazgo escolar es el segundo factor que más influye en el aprendizaje de los estudiantes (después del trabajo en aula) y que no depende precisamente del carisma, sino de las prácticas, entendiendo el liderazgo como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas (Leithwood et al., 2008). De esta forma, el liderazgo escolar se configura como un conjunto de prácticas que presenta variaciones de acuerdo al contexto, vulnerabilidad y tipo de establecimiento (Uribe y Celis, 2012).

El concepto de prácticas de liderazgo comprende un constructo dinámico y contextualizado (Uribe y Celis, 2012), acorde a las comunidades de práctica. Según Spillane y Ortiz (2017) las prácticas de liderazgo surgen a partir de las interacciones entre los miembros de una escuela en función de los intereses comunes y considerando el contexto. Es decir, los individuos actúan, pero lo hacen en relación a otros. Así, la práctica se constituye a partir de una colaboración entre las personas que trabajan en una organización, la cual está influida por el entorno. Desde esta perspectiva, el liderazgo es la práctica del mejoramiento (Elmore, 2010) y no se trata de atributos personales, sino de un conjunto de acciones que pueden ser enseñados y aprendidos. En ese sentido, en este estudio se complementan las perspectivas de Spillane y de Elmore, entendiendo el liderazgo como la práctica del mejoramiento inclusivo, dando hincapié en el desarrollo de culturas inclusivas y en la participación de todos los actores escolares, sin dejar de lado el rendimiento académico, sino más bien complementándolo.

En síntesis, esta investigación presenta tres focos que conviene precisar: (1) no está basado en las competencias, sino en las prácticas, (2) focaliza el interés en los equipos directivos y no solo en los directores y (3) no está basado en la gestión, sino en el liderazgo escolar. De esa manera, el objetivo es describir y analizar la relación entre las prácticas de liderazgo de los equipos directivos y el desarrollo de culturas escolares inclusivas.

3. Metodología

De acuerdo al objetivo de este estudio, se opta por un diseño cualitativo de investigación y por el método de etnografía escolar. Según Díaz de la Rada (2013) la etnografía escolar debe, de forma irrenunciable, develar las prácticas de una escuela y desentrañar las manifestaciones culturales que allí habitan. El proceso de etnografía escolar duró siete meses y se desarrolló en dos escuelas consideradas casos extremos.

Casos de estudio y selección de participantes

Para seleccionar los dos casos de estudio se aplicó una encuesta validada de prácticas de convivencia inclusiva (López y Valdés, 2018; Valdés, López y Chaparro, 2018) a 65 escuelas de la región de Valparaíso de Chile. Si bien el instrumento evaluó múltiples dimensiones, se consideró aquella que medía cultura inclusiva para adultos (directivos, profesores, profesionales no docentes y familias) y aquella que medía convivencia inclusiva para estudiantes. Se seleccionaron las escuelas según la posición de estas en la frecuencia de prácticas reportadas (1 = la escuela con más frecuencia y 65 = la escuela con menos frecuencia). La escuela 1 presentó alta convivencia escolar inclusiva según estudiantes (2

de 65) y alta cultura inclusiva según las familias (10 de 65) y según profesionales (16 de 65). La escuela 2 presentó baja convivencia inclusiva según estudiantes (32 de 65) y baja cultura inclusiva según las familias (43 de 65) y según profesionales (35 de 65). Ambas escuelas seleccionadas pertenecen a la zona norte de la región de Valparaíso. Antes de seleccionar los dos casos, se constató que ambas escuelas fuesen gratuitas, sin selección escolar y que tuviesen a la inclusión como uno de los objetivos de su proyecto educativo institucional (PEI), que es un documento público y oficial. Estas características fueron los criterios utilizados para seleccionar a los centros escolares como casos de estudio. Por último, es necesario señalar que ambas escuelas presentan alta vulnerabilidad escolar y se encuentran en barrios de alto riesgo social.

Trabajo de campo

Para la producción de datos se realizaron observaciones participantes, entrevistas individuales, grupos focales y revisión de documentos. La inmersión etnográfica duró siete meses en ambas escuelas. Se realizaron entre 30 y 32 visitas durante 30 semanas a cada una de las instituciones. El proceso fue secuencial y progresivo: los primeros tres meses fueron de observación participante en los espacios formales (reuniones, sala de clases, consejos, etc.) e informales de la escuela (patios, espacios de recreación, comedores). Toda vez que se estaba en las escuelas se tomaban notas en el diario de campo. Luego, durante dos meses, se realizaron entrevistas individuales a todos los participantes de la escuela, aunque principalmente al equipo directivo. En estas entrevistas se pusieron como temas de conversación los elementos encontrados en la parte de observación. Finalmente se hicieron grupos focales, en los cuales se trabajó con los resultados de las entrevistas. De esa forma, la etnografía fue secuencial, recursiva y a la vez los mismos participantes eran árbitros de calidad en la producción de información (Flick, 2012). Paralelamente se revisaron los documentos relevantes para las escuelas (proyecto educativo institucional, manual de convivencia, diversos protocolos de acción y reglamento escolar).

Procedimiento de análisis, validez y confiabilidad

Para analizar los datos producidos en la fase etnográfica se utilizó el análisis de contenido categorial-temático (Vásquez, 1994). Este análisis busca descomponer los textos en unidades para luego proceder al agolpamiento de categorías de trabajo. Este trabajo se resume de la siguiente manera: (1) selección y lectura de documentos primarios, (2) codificación prestablecida de citas, (3) codificación emergente de citas, (4) categorización según objetivo del estudio, (5) depuración de las bases hermenéuticas, agrupando códigos y eliminando otros, (5) relacionar las categorías con las notas de campo, (6) relacionar las categorías con la revisión documental, (7) selección de categorías finales según densidad de citas y relación entre técnicas, (8) triangulación metodológica y (9) redacción de resultados preliminares. Según Flick (2012), la investigación cualitativa debe dar garantías de validez y plausibilidad. Para el alcanzar este propósito se llevó a cabo una triangulación metodológica. Esta implica alcanzar resultados similares utilizando diversas técnicas y en diferentes momentos (tiempo y espacio). Esto quiere decir que las categorías que se exponen en los resultados aparecieron de forma transversal en todas las técnicas aplicadas.

Consideraciones éticas

Finalmente, para la inmersión etnográfica y para el desarrollo de las diversas técnicas, se solicitaron autorizaciones a los directores de escuelas, consentimientos informados a los

adultos y asentimientos informados a los estudiantes. Todos los participantes decidieron ser parte de la investigación.

4. Resultados

Los resultados se exponen de la siguiente manera; primero, para ser fiel a la etnografía escolar, se describe en primera persona la experiencia etnográfica del autor en las escuelas y se describen elementos claves de cada una de las instituciones. Luego, en función de las categorías seleccionadas del análisis de contenido, se describen las prácticas de liderazgo (cuadro 1).

Cuadro 1. Identificación y definición de las categorías de resultados

ESCUELA 1		ESCUELA 2	
Categorías	Definición	Categorías	Definición
Desarrollo de capacidades profesionales	Se refiere a la detección de talentos, de la contratación y permanencia de profesionales calificados según los criterios de la dirección (Mineduc, 2015).	Gestión de la convivencia	Guarda relación con todas las acciones que han desplegado los directivos para tener un buen clima escolar, aunque a través de estrategias de tipo extraescolar. Es decir, relacionadas con la celebración de festividades y conmemoraciones.
Valores inclusivos	Se trata de un compromiso de los directivos con valores particulares que representan el deseo de superar la exclusión y promover la participación (Booth y Ainscow, 2015).	Gestión de la participación escolar	Los equipos directivos implementan prácticas que facilitan espacios para la participación de la comunidad escolar, (Mineduc, 2015). En el caso de esta escuela, la participación es el sello que el director desea darle a la institución.
Liderazgo de los procesos de enseñanza	Los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje (Mineduc, 2015).	Gestión de las redes de apoyo	Se trata del trabajo cooperativo con otras organizaciones que interactúan con la escuela y que pueden servir de apoyo al centro escolar y viceversa.
Visión compartida de la inclusión	Los directivos lideran la construcción o actualización de una visión estratégica e inclusiva sobre el establecimiento y sus objetivos, promoviendo que esta sea comprendida y compartida (Mineduc, 2015).		

Fuente: Elaboración propia.

4.1. Escuela 1

La escuela 1 es gratuita y no cuenta con procesos de selección escolar. Posee un equipo directivo estable: los mismos integrantes llevan cinco años juntos. Todos los estamentos de la escuela tienen un discurso a favor de la inclusión y con alta motivación por la transformación escolar. Tienen una alta presencia en la escuela y su líder clave no es la directora, sino la jefa de unidad técnico pedagógica. Esto quiere decir que ella representa y lidera el principal objetivo de la escuela: desarrollar aprendizajes en todos los estudiantes. Esta institución actualmente se encuentra en una fase pedagógica, es decir, que en general sus preocupaciones y prioridades están en desarrollar aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Mi primer día en la escuela 1 resultó ser la antesala de una agradable experiencia etnográfica. La directora me recibe con una broma. Nos reímos juntos. Entramos a su oficina, nos tomamos un café, hablamos de trivialidades y luego le explico mi presencia en la escuela. Asume orgullosa mi rol de etnógrafo y me da la bienvenida a la institución. El resto de la experiencia en la escuela es igual de positiva. Fueron siete meses intensos de vistas semanales, de acceder a la sala de clases, a reuniones, conversar con estudiantes, profesores, familias y directivos. Incluso no necesitaba planificar las visitas: yo era o parecía uno más de la escuela. Un día viernes el profesor de matemáticas bromea y me dice “ya eres parte de la casa. Uno más entre nosotros” (nota de campo 1). Durante mi estadía en la escuela escuché problemas, sugerí soluciones, me pidieron opiniones, recibí invitaciones a almorzar, asistí a festividades e incluso fui jurado en un concurso de tortas.

Una de las frases que escuchaba con frecuencia en la escuela era “somos como una familia” (nota de campo 2). Esta frase, tan característica de culturas escolares acogedoras, es clave para entender mi paso por la institución; la confianza y la buena comunicación entre profesores, directivos y profesionales no docentes era la evidencia de que mi próspero paso por la escuela no fue una cuestión fortuita, sino que respondía a una forma de vida institucional.

4.1.1. Desarrollo de capacidades profesionales

Una de las primeras frases que emitió la directora de la escuela 1 y que luego se reproduciría entre otros actores era “en esta escuela contratamos buenas personas” (Nota de campo 3). Al comienzo no entendí bien, pues la idea de buenas personas me resultó, en cierto punto, abstracta. Luego lo comprendí en los grupos focales cuando los profesores me dijeron que “en este tipo de escuela se necesita cierto perfil de persona, no cualquiera puede trabajar en este contexto, de pobreza, marginalidad y vulnerabilidad” (nota de campo 4). La directora sabía esto de antemano, lleva 30 años en la escuela, y ha visto cómo muchos profesionales han pasado de forma fugaz por la escuela. Cuando la directora contrata profesionales intenta resguardar ciertos atributos personales y profesores que, según ella, podrían favorecer su trabajo en la institución.

Yo creo que tiene que trabajar la gente con el perfil que el establecimiento propone, porque hay un perfil de profesores (...) el perfil más importante es del profesor, que sea proactivo, que sea atento, que logre relaciones de amor, no sé si llamarlo de amor, que los niños se sientan que son queridos por el profesor, que no haya conflicto, que sean acogedores con los apoderados. (Directora, escuela 1)

Este abordaje se complementa con la reorganización de profesionales en distintos puestos y la detección de talentos que realiza la jefa de UTP. Esta profesional cuando intuye que una persona puede desempeñarse mejor en otro puesto, realiza cambios, siempre por

medio del consenso. En la misma línea, como dupla directiva, han sido capaces de detectar ciertos talentos y aprovecharlos. Por ejemplo, han movilizado profesores talentosos a cursos difíciles con la intención de enfocar los esfuerzos en el aprendizaje escolar y fortalecer el vínculo docente-alumno. La actual inspectora (o supervisora interna a cargo principalmente del alumnado y sus familias) es una profesional sin estudios en pedagogía, pero, en palabras de la directora “una persona con habilidades emocionales increíbles, ella apaga todos los incendios” (nota de campo 5). En ese sentido, tanto el foco en contratación de personas, como reorganización de puestos y detección de talentos, han potenciado el desarrollo de capacidades profesionales del personal de la escuela. Es necesario mencionar que en los últimos dos años el equipo directivo ha gestionado 12 capacitaciones a sus docentes, inspectores y directivos en temas como evaluación curricular y Diseño universal de aprendizajes para docentes y en temas de conductas disruptivas y gestión de la calidad educativa para inspectores y directivos.

4.1.2. Valores inclusivos

Mi cómoda experiencia etnográfica en la escuela se debe, en cierto punto, al ambiente familiar y valórico de la escuela. Esto se manifestaba no solo en los valores que intencionadamente promovían los directivos, sino en las preocupaciones de la escuela para atender a la diversidad. Es decir, el equipo directivo defendía algunas prácticas escolares por los valores que estaban implicados en ellas. Valores como los derechos, el amor, la honestidad y la confianza eran particularmente impulsados por la directora de la escuela y aceptados y amparados por el resto del personal.

Sí, la calidad humana de la gente, el trabajo colaborativo, el complemento que se hace de todo (...) porque todos nos tenemos que hacer cargo de todo ¿cachai? ¹, todos tenemos la confianza de dirigirnos a un superior, por ejemplo (...) Un trabajo de verdad de mucha confianza, muy en equipo, y si algo no resulta, súper autocrítico, si el trabajo era de todos, jamás echando la culpa. Y lo toman siempre como una manera de mejorar. (Jefa de UTP escuela 1)

Además, la directora tomaba decisiones considerando valores. Si no estaba segura de una decisión, se guiaba inspirada por los valores antes de tomarla o por los valores del proyecto educativo de la escuela. Esto implicaba entonces que las actividades de la escuela contenían en sí mismas un conjunto de valores. En esa misma línea, a la jefa de UTP le interesaba que las decisiones curriculares contemplaran ámbitos valóricos y actitudinales, decía que “potenciar los valores también es trabajar el área pedagógica” (nota de campo 6). Por último, la misma inspectora/supervisora de la escuela, que es la encargada de mantener la disciplina dentro del centro, mencionó en una entrevista que “uno de los obstáculos para la inclusión escolar era que a veces se olvidaban los valores” (nota de campo 7).

4.1.3. Liderazgo de procesos de enseñanza y aprendizaje

Esta escuela se encuentra actualmente focalizando su atención en un ámbito pedagógico. Esto quiere decir que todas las energías se encuentran en que todo el alumnado pueda aprender, en desarrollar las habilidades instrumentales en los primeros niveles, en ampliar la oferta metodológica en la sala y en dar respuesta a los estándares curriculares. Si bien en Chile se anhela un liderazgo pedagógico asumido por la dirección, en esta escuela ese rol lo lidera y desarrolla la jefa de la unidad técnica pedagógica. Es ella quien lidera los procesos, quien orienta y quien organiza la escuela en función de las prioridades

¹ Modismo chileno que significa “¿comprendes?” o “¿entiendes?”.

pedagógicas. En este caso, la directora apoya el discurso, pero no asume prácticas concretas de abordaje pedagógico. Incluso ella menciona que “ahora tenemos a una persona con respaldo, un perfil técnico” (nota de campo 8) aludiendo al rol que realiza la jefa de UTP. Esta profesional ve su trabajo en la escuela de la siguiente manera:

debo sistematizar los aspectos pedagógicos y velar que todo lo que pasa en la sala se lleve a cabo de la forma que corresponda y que se tenga una cobertura curricular y que todos los instrumentos sean adecuados, como sistematizar todo el proceso que el profesor lleva a cabo en la sala, el foco está centrado en el aprendizaje de los niños.
(Jefa de UTP, escuela 1)

Ahora bien, una de las características claves de esta fase pedagógica que lidera la jefa de UTP es el enfoque pedagógico basado en el contexto y no en el déficit. La escuela pone las prioridades en qué pueden hacer los profesores y directivos con los estudiantes y no descansa en un discurso estático de que son los alumnos el problema. El facilitador se encuentra en poner la atención en las prácticas escolares y no solo en el estudiante o su contexto. Esto visibiliza el rol del profesor (o de la escuela) y ubica las atribuciones en las prácticas de aula y no solamente en la vida de los estudiantes. Por ejemplo, los docentes llevan tiempo trabajando con adecuaciones curriculares, diseño universal de aprendizaje y fortaleciendo el vínculo afectivo con los estudiantes.

4.1.4. *Visión compartida de la inclusión*

La presencia de un “lenguaje común” es uno de los grandes facilitadores si pensamos en una institución con orientación inclusiva. Con la presencia de un lenguaje común se entiende que toda la escuela comparte un discurso que refleja un objetivo y una meta compartidos por todos los estamentos de la institución. Este discurso se materializa en una visión de escuela impulsado por la directora mediante su forma de ver la institución y llevado a la práctica por la jefa de UTP en el abordaje con los profesionales de la escuela. Cada estamento de la escuela cumple funciones y roles específicos que, desde sus deseos para la escuela, se relacionan entre sí. Las preocupaciones de los profesores son las mismas preocupaciones que asistentes de la educación o directivos. Todos buscan la mejora en los aprendizajes y sostener relaciones humanas amenas y afectuosas y aunque los profesionales desde sus cargos tengan roles distintos, existe un encuentro entre todos ellos. Esta visión ha impregnado en los profesionales hasta el punto de no querer movilizarse de la escuela:

es el apego tan grande que siento al colegio, yo lo cuido como mi vida, nosotros vivimos acá al frente, yo tengo un departamento arrendado hace bastante tiempo y me construí una casa por acá donde mi mamá y me vine a trabajar obviamente acá (...) por eso me vine y este colegio lo cuido con mi vida. (Inspectora, escuela 1)

Esto refuerza las posibilidades de crear una comunidad de práctica (Wenger, 2001), donde la identidad y el aprendizaje sean consecuencias de la toma de decisiones y de las motivaciones que movilizan a sus actores. En este contexto el rol de la directora es relevante pues, como sostenedora, es quien subraya el ideal que la escuela persigue. No obstante, al igual que en las prácticas antes señaladas, la jefa de UTP es quien lleva esta visión al aula mediante el liderazgo pedagógico, revisando el proyecto educativo de la escuela, comunicando los objetivos de la escuela y estimulando una cultura de la inclusión.

4.2. *Escuela 2*

La escuela 2 es una escuela con un equipo directivo inestable: en los últimos cinco años han tenido 3 directores y 2 jefes de UTP. El director tiene un foco en la mejora de las

relaciones humanas entre los adultos, mientras que el jefe de UTP aboga por la presencia de docentes afectivos en el aula. Esto implica que se visualiza un foco parcialmente compartido en la importancia del área socioemocional y convivencial entre los miembros del equipo. Esta institución se encuentra en una fase convivencial, es decir, los intereses y las acciones están puestos en mejorar las relaciones humanas y crear una comunidad escolar participativa.

Mi primer día en la escuela 2 también marca lo que sería el resto de mi estadía en la institución: el director me recibe distante, desconfiado, pero a medida que avanza la conversación va mejorando su disposición. Esto no implica una relación estrecha, pero al menos me permite estar en la escuela sin sentirme incomunicado. En ese sentido, la escuela 2 es distinta a la escuela 1 y esto se refleja, principalmente, en no hacer sentir al otro bienvenido:

Los adultos no hacen eso, el buen trato es como que falta, yo no siento que acá llegue un practicante o una persona que viene a reemplazar y que se sienta cómodo, como que es responsabilidad del que llega integrarse, la comunidad no hace nada por integrarlo.
(Encargada de convivencia, escuela 2)

La cita anterior ilustra mi propio sentir en la escuela. No sentirse bienvenido implicaba estar en terrenos ajenos: sola una vez ingresé a la sala de profesores y fui acompañado por una docente. Si bien ingresé a varios cursos a observar clases, los profesores no se interesaban por mi presencia. Me sentía satisfecho si podía sostener con ellos una conversación de 10 minutos. A diferencia de la escuela 1, las confianzas estaban frías y la buena comunicación no era una cualidad de esta organización. Una vez ingresé a un consejo de profesores y nadie me presentó. A veces –en invierno– esperé en el patio reuniones que estaban agendadas y que nunca se concretaron: nadie me preguntaba si me habían atendido, nadie me ofrecía un café o una sala donde esperar. En resumen, no fue fácil sentirse cómodo en la escuela 2. Yo me volví guía de mis propios procesos de inserción en los diversos espacios de la institución y, sobre todo en ese contexto, fui lo más parecido a un turista impertinente.

4.2.1. Gestión de la convivencia escolar

La celebración de hitos, festividades y conmemoraciones es un elemento bien valorado por la escuela en general. El esfuerzo por llevar a cabo diversas celebraciones y festividades, como fiestas patrias, el día de la familia, día del alumno, día del profesor, bienvenida a clases, etc., es bien estimado por los diferentes estamentos de la escuela. Esto ha sido señalado, especialmente, por el director de la escuela como una práctica que ha permitido integrar a todos los actores de la escuela. El mismo director señala que uno de sus grandes intereses es potenciar las relaciones humanas, la lógica de escuela comunitaria, la reciprocidad con vecinos y el bienestar de todas las personas al interior de la institución. Incluso entre sus primeras medidas fue el de crear un comité de convivencia escolar:

Así es que yo llegué aquí armando primero que todo el equipo de convivencia, que para mí era fundamental en un colegio decaído y dándole funciones que corresponden y muy amplias al inspector general, a la que ahora es nuestra encargada de convivencia (...) entonces todo eso fuimos aunándolo en el comité de convivencia y echamos a andar eso primero. (Director, escuela 2)

En ese sentido, el director focaliza sus propósitos en generar instancias de cooperación y comunidad escolar. Los estudiantes y familias también identifican estos eventos como

positivos para la escuela, pues advierten que le hace bien a la escuela. Si bien una escuela con orientación inclusiva debe ser capaz de tener tradiciones que potencian la identidad de la institución, en el caso de esta escuela, las celebraciones son vistas como instancias para mejorar las relaciones interpersonales. Este abordaje se materializa en un actor importante: la encargada de convivencia escolar. Así como en la escuela 1, la jefa de UTP es relevante en la fase pedagógica de la institución, en este caso, es la encargada de convivencia quien se vuelve un actor clave para los propósitos de la institución educativa. Su rol en el equipo de gestión le ha permitido tener una visión panorámica sobre las prácticas de la escuela, ganándose la confianza del equipo directivo. Esta profesional ha sido además potenciada por el director de la escuela. De esta manera, gran parte de las energías que utiliza la escuela van dirigidas a mejorar las relaciones humanas, principalmente entre adultos. En ese sentido, las acciones del equipo directivo en conexión con la encargada de convivencia han permitido tomar medidas, consensuar, liderar y gestionar decisiones que sean vinculantes con la mejora escolar.

4.2.2. *Gestión de la participación escolar*

Como esta escuela se encuentra en una fase de mejora de la convivencia, uno de los retos del director es promover la participación de todos los actores. Fue él quien puso en el proyecto educativo institucional el sello de la participación. El director menciona que “me gusta una escuela en que todos participen y se conecte con la comunidad” (Nota de campo N° 8). Es necesario mencionar que el director tiene una experiencia previa de concejal en el gobierno local del municipio. En ese sentido, su deseo viene antecedido por un trabajo cercano con las personas y con la localidad de la ciudad en la que se encuentra la escuela:

yo traté de inculcar mi pensamiento, mi manera de ser y mi manera de actuar en la mesa técnica y cambiamos algunos sellos del colegio, son los sellos que nos quedamos solo con resolución de conflictos a través del diálogo, pero sólo decía diálogo el sello, que a mí no me decía mucho, entonces cambiamos por resolución de conflicto a través de diálogo y le agregamos perseverancia y el sello que quería imprimirle al colegio que era participación que implicaba todo el tema de democracia, ciudadanía y todo lo que transformé este colegio en un ente que ahora llega a la comunidad que antes era mucho más cerrado. (Director, escuela 2)

El director ha logrado gestionar consejos escolares informativos y resolutivos, lugar donde se han podido tomar decisiones en conjunto como en qué usar algunos dineros. Lo mismo con estudiantes, los cuales, mediante apoyo directivo, han postulado a concursos municipales con el propósito de participar de instancias interescolares. Si bien es el director quien principalmente intenta promover la participación de todos y todas, es el jefe de UTP quien asume un rol con la participación familiar. Los profesores me comunicaron que, si bien al director le preocupa la participación, señalan que no siempre sus acciones son las más adecuadas en ese sentido, mencionando que es más un discurso que un conjunto de acciones.

4.2.3. *Gestión de las redes de apoyo*

La conexión con otras instituciones, sea de la comuna o fuera de ella, es un elemento también altamente valorado por la institución. No solamente redes como carabineros y hospitales, sino con iglesias, fundaciones y organismos no gubernamentales que colaboran de cierta manera en el bienestar estudiantil. Esto es especialmente valorado por equipo directivo y por profesores, quienes señalan que el director cuenta con diversos contactos que pueden facilitar la optimización de recursos y aprovechar instancias para que familias

y estudiantes accedan a servicios que no siempre pueden contar en su vida cotidiana, como acceso a médicos, nutricionistas, etc.:

las redes de apoyo, eso también forma parte de una de mis virtudes, yo tengo mis contactos, tengo la facilidad de buena llegada con las instituciones, con la gente, me llevo bien con todos, no me peleo con nadie (...) yo fui concejal entonces yo tengo una red ahí importantísima (...) yo llamo por teléfono y me vienen a buscar lo que yo quiera, quiero aquí, tengo un acto y me traen un escenario grande, eso no lo hacen otros colegios, es por mis redes, por mis amigos. (Director, escuela 2)

Estas redes de apoyo también permiten ubicar a la escuela como centro de acceso para instituciones que desean ocupar las instalaciones o dependencias de la institución: contactos con iglesias, fundaciones, ONG's, etc. Tener redes de apoyo facilita la función directiva en cuanto permite ampliar las funciones de la escuela y responder a las diversas necesidades de estudiantes y familias. Sobre esta categoría de trabajo, queda la sensación que el director utiliza la escuela como plataforma política y de visibilización ante la localidad.

5. Conclusión y discusiones

El problema base de este estudio es que, si bien una cultura inclusiva es clave para una escuela que persigue la inclusión, la información es menos profusa y más dispersa en relación a las prácticas concretas para promoverla y desarrollarla. Con base a esta información, el objetivo de este estudio fue describir las prácticas de liderazgo de los equipos directivos y, a la vez, analizar la relación de estas con el desarrollo de culturas escolares inclusivas en dos escuelas de la región de Valparaíso. La primera escuela presentaba más desarrollo de una cultura de la inclusión. La segunda escuela, era su contraste, y tenía menos desarrollada la cultura inclusiva. Ambas escuelas sirven como marcos interpretativos para relacionar liderazgo e inclusión educativa.

El equipo directivo de la escuela con alta cultura inclusiva focalizaba sus energías en desarrollar un marco de valores como escenario de los procesos de inclusión. Para esto desarrollaba capacidades profesionales y buscaba instaurar un lenguaje común, una visión de equipo que permita permear el conjunto de prácticas pedagógicas (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). Según los planteamientos de Booth y Ainscow (2015) mientras la inclusión no sea una cuestión de valores, se corre el riesgo de que sea una moda educativa. Este planteamiento ha sido entendido por el equipo directivo quien, a través de las prácticas antes mencionadas, ha podido conducir la institución a alcanzar un ideario inclusivo. Si bien el liderazgo lo asume principalmente la jefa de UTP, hay que mencionar que la directora aporta con un marco de creencias a favor de la inclusión que permite abrir camino a las prácticas de la unidad técnica pedagógica. El liderazgo que asume la jefatura técnica lo podemos encuadrar en lo que Thorpe y Bennett-Powell (2014) llaman liderazgos medios, los cuales implican a aquellas personas que, no siendo director o directora, cumplen un rol troncal en la mejora de las escuelas. En el mismo sentido, los estudios de Ryan (2017) mencionan que los directivos con enfoque inclusivo focalizan sus compromisos en la comunicación y en la colaboración con todo el personal de la escuela, potenciando a aquellos que pueden ser relevantes para la transformación escolar.

En el caso de la escuela con una cultura inclusiva menos desarrollada, posee un equipo directivo inestable y sus miembros cuentan con objetivos distintos. En parte, esto ha permitido que la escuela se encuentre con las relaciones humanas fragmentadas. Por este

motivo, las prácticas del equipo directivo han estado focalizadas en reconstituir las prácticas de la escuela. Para ello han desplegado acciones en la participación, convivencia y redes de apoyo como focos de acción de la mejora de las relaciones humanas. Los estudios realizados por la Agencia de Calidad de la Educación (2017) aclaran que aquellas escuelas que cuentan con un liderazgo inicial son escuelas que están preocupadas por los temas de convivencia y clima escolar. Desde esa perspectiva, no solo se entiende la convivencia como vía para los aprendizajes, sino además para empezar a focalizar las energías en el ámbito pedagógico.

A pesar de lo dicho anteriormente, pareciera que las escuelas de este estudio se encuentran en fases o trayectorias distintas (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014). Según los estudios de la práctica, el contexto, la situación y la época son componentes de la práctica (Wenger, 2001). Es decir, no podemos solo mirar las acciones aisladas sin considerar que existe un fundamento histórico y sociocultural. En el caso de la escuela 1, se encuentra en una etapa pedagógica y de relaciones humanas consolidadas, por lo tanto, sus acciones se orientan desde esa línea, siendo la gran líder la jefa de UTP. En el caso de la escuela 2, sus esfuerzos están puestos en la mejora de las relaciones humanas, pues es el área más débil y, en ese sentido, uno de los liderazgos importantes lo asume la encargada de convivencia escolar.

Sin embargo, si contrastamos las prácticas de liderazgo en ambas escuelas, encontramos que la escuela 1 ha dado con los liderazgos acordes al contexto que la institución necesita. Y, desde esa perspectiva, ha sido la directora la gestora y responsable de armar y consolidar un equipo estable de trabajo. Según los estudios realizados desde la cognición distribuida (Spillane y Ortiz, 2017) y desde los liderazgos inclusivos (Ryan, 2017) las prácticas son un conjunto de acciones coproducidas. No hay un gran héroe que guíe y modele la acción. En el caso de la escuela 2, es una institución que no ha logrado consolidar un liderazgo ni un equipo de trabajo acorde a las preocupaciones y a la visión de la institución. Esto es necesario señalarlo para no caer en la tentación de hablar de escuelas buenas y malas, sino hablar de escuelas que se encuentran en fases y etapas distintas, en que tanto los líderes como las preocupaciones van a variar según el contexto y los propósitos institucionales (Bellei et al., 2014).

Si nos focalizamos en prácticas concretas de promoción de cultura inclusiva, hemos identificado tres prácticas específicas: desarrollo de capacidades profesionales, valores inclusivos e instauración de una visión compartida de la inclusión. La primera ha permitido no solo que los docentes se sientan bien, sino que ha aumentado la confianza entre profesionales, un valor relevante en el ámbito de una cultura inclusiva (Booth y Ainscow, 2015). La segunda ha permeado el total de prácticas escolares de la institución y, por lo tanto, se presenta como un elemento central en el mantenimiento de culturas inclusivas, Y la tercera, ha logrado crear una comunidad escolar cohesionada. Esto se visualiza en la presencia de un “lenguaje común” al interior de la institución escolar. Si bien no podemos decir que la escuela 1 tiene un liderazgo inclusivo (y tampoco decir que la escuela 2 tiene un liderazgo excluyente), sí podemos decir que existe un camino, una orientación.

No obstante, hay un elemento diferenciador: la gestión pedagógica de la escuela 1 radica en que, a pesar del contexto de los estudiantes y de sus familias, los profesores pueden enseñar y los estudiantes pueden aprender. Es decir, que la escuela no minimiza su responsabilidad por el hecho de trabajar en contextos de alta complejidad sociocultural (Weinstein y Muñoz, 2019). De esta manera, sus prácticas están puestas en el contexto y

no en el déficit. Esto es relevante para entender que la mejora escolar no es solo focalizarse en el rendimiento escolar, aunque también lo es, sino entender los aprendizajes como parte de un constructo mayor que implica desarrollo profesional docente, cultura inclusiva, participación y vínculos afectivos entre profesores y estudiantes.

En síntesis, una escuela que persigue la inclusión debe tener una cultura que la desarrolle. A la vez, estas culturas deben contener una serie de prácticas que las promueva. Y, en parte, estas prácticas son responsabilidad de los equipos directivos. De esa manera, y en el caso de esta investigación, una escuela con alta cultura inclusiva tiene equipos directivos que desarrollan valores inclusivos, potencian procesos de enseñanza y aprendizaje para todos y se preocupan del desarrollo docente mediante una visión compartida. En contraste, la escuela con baja cultura inclusiva, aún no puede desarrollar estas prácticas, pues sus actuales preocupaciones están en la mejora de las relaciones humanas, aspecto que también es parte de una escuela inclusiva, pero que, si lo contrastamos con la escuela 1, responde más a una fase inicial.

Las limitaciones de este estudio están en no contemplar la voz de los municipios, quienes mediante la administración de las escuelas chilenas se vuelven actores relevantes en el ámbito del liderazgo escolar. A futuro se sugiere realizar estudios que permitan evaluar el constructo de “liderazgo inclusivo” en escuelas chilenas y latinoamericanas. De esta manera, se abre un campo de estudio para comprender otras formas de liderazgo en contextos escolares que tienen a la inclusión como objetivo troncal de sus políticas públicas.

Agradecimientos

Este estudio se deriva de una tesis doctoral financiada por Conicyt mediante la beca doctoral N° 21170256.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Panorama de la gestión escolar ¿Cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más apoyo requieren? Primer informe 2014-2015*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Ashikali, T. y Groeneveld, S. (2015). Diversity management in public organizations and its effect on employees' affective commitment: The role of transformational leadership and the inclusiveness of the organizational culture. *Review of Public Personnel Administration*, 35(2), 146-168. <https://doi.org/10.1177%2F0734371X13511088>
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM.
- Beneke, M. y Cheatham, G. (2016). Inclusive, democratic family-professional partnerships: (Re)conceptualizing culture and language in teacher preparation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(4), 234-244. <https://doi.org/10.1177%2F0271121415581611>
- Boekhorst, J. (2015). The role of authentic leadership in fostering workplace inclusion: A social information processing perspective. *Human Resource Management*, 54(2), 241-264. <https://doi.org/10.1002/hrm.21669>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.

- Carroll, B., Levy, L. y Richmond, D. (2008). Leadership as practice: Challenging the competency paradigm. *Leadership*, 4(4), 363-379. <https://doi.org/10.1177%2F1742715008095186>
- Celik, S., Ashikali, T. y Groeneveld, S. (2013). Diversity interventions and employee commitment in the public sector: The role of an inclusive organizational culture. *Gedrag en Organisatie*, 26(3), 329-352. <https://doi.org/10.1177%2F0734371X13511088>
- Díaz de la Rada, A. (2013). Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: Tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos. *Educación y Futuro*, 29, 13-39.
- Dorczak, R. (2013). Inclusion through the lens of school culture. En G. Ruairc, E. Ottesen y R. Precey (Eds), *Leadership for inclusive education* (pp. 47-59). Studies in Inclusive Education. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-134-4_5
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Paideia.
- Gómez-Hurtado, I. (2014). El equipo directivo como promotor de buenas prácticas para la justicia social: Hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 141-159.
- Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- León, M. J., Crisol, E. y Moreno, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas favorecidas y favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-40. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- León, M.J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- López, V. y Valdés, R. (2018). Construcción y validación de instrumentos para evaluar prácticas de convivencia escolar en profesionales y padres. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(23), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34328>
- Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Ministerio de Educación.
- Moliner, O., Sales, A. y Escobedo, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: El caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 30, 51-70. <https://doi.org/10.15581/004.30.51-70>
- Ryan, J. (2017). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 177-204). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Spillane, J. y Ortiz, M. (2017). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 155-174). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Thorpe, A. y Bennett-Powell, G. (2014). The perceptions of secondary school middle leaders regarding their needs following a middle leadership development programme. *Management in Education*, 28(2), 52-57. <https://doi.org/10.1177%2F0892020614529808>
- Uribe, M. y Celis, M. (2012). Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo; del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas. En J. Weinstein y G.

- Muñoz (Eds). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 111-134). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.73
- Valdés, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47-68. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Valdés, R., López, V. y Chaparro, V. (2018). Convivencia escolar: Adaptación y validación de un instrumento mexicano en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 80-91. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1720>.
- Vásquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Waldron, N. y Mcleskkey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74. <https://doi.org/10.1080/10474410903535364>
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Fundación Chile.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2019). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. Diez miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Breve CV del autor

René Valdés

Profesor de Educación especial y Magíster en Educación especial y Psicopedagogía por la Universidad Católica del Maule y Doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Docente de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, Chile. Sus líneas de investigación son liderazgo escolar, inclusión e interculturalidad. Actualmente es investigador responsable del Fondecyt Postdoctorado N° 3200192. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4242-9748>. Email: rene.valdes@pucv.cl