



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO
ESCUELA DE PSICOLOGIA

**REPRODUCCIÓN, OPOSICIÓN Y RESISTENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR:
UN ACERCAMIENTO A LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DE
SEXO/GÉNERO/CLASE EN LA ESCUELA.**

Tesis para optar al grado de Licenciadix en Psicología y al título de Psicólogox.

Tesistas:

Anthony Beale Komatsu
Michelle Karmy González

Profesora Patrocinante:

Claudia Carrasco Aguilar

Viña del Mar, Marzo 2016.

Resumen:

Existen numerosas investigaciones que determinan el papel central de la escuela en la construcción de subjetividades de sexo/género/clase. El presente estudio buscó analizar los procesos de subjetividad de sexo/género/clase de estudiantes de séptimo y octavo básico, en relación con las funciones sociales reproductora y transformadora de la escuela, en un colegio municipal de Viña del Mar desde una perspectiva etnográfica. Para ello, se emplearon el análisis documental, observaciones de campo, registros ampliados, entrevistas en profundidad, y grupo focal. Los principales resultados giran en torno a la reproducción de estereotipos hegemónicos de sexo/género/clase y la marginación de subjetividades LGTBIQ¹. Además, se analizan acciones de oposición y resistencia de estudiantes y docentes.

Palabras clave: Reproducción, Habitus, Subjetividad, Sistema sexo/género, Resistencia.

Abstract:

There are a lot of investigations that determine the central role of the school in the construction of sex/gender/status subjectivities. This study attempted to analyze the processes of sex/gender/status subjectivity of students from seventh to eighth grade, in relation to the reproductive and transformative social functions of the institution, in a public school in Viña del Mar from an ethnographic perspective. Documental analysis, field observation, extended recording, in-depth interview and focus group were used for this purpose. The main results are centered on the reproduction of hegemonic sex/gender/status stereotypes and the marginalization of LGTBIQ subjectivities. In addition, opposition and resistance actions from teachers and students are analyzed.

Keywords: Reproduction, Habitus, Subjectivity, Sex/Gender System, Resistance.

¹ El acrónimo LGTBIQ explicita definiciones relacionadas con la diversidad sexual y de género, busca ser descriptivo e incluyente, a pesar de la dificultad inherente a las clasificaciones y taxonómicas en relación a la temática (Butler, 2001). Así, **LGTBIQ** se refiere a **Lesbianas** (mujeres homosexuales, orientadas erótico-afectivamente hacia personas de su mismo sexo), **Gays** (hombres homosexuales), **Bisexuales** (personas orientadas erótico-afectivamente hacia ambos sexos), **Transgénero** (personas que trascienden las definiciones convencionales de hombre y mujer), **Transexuales** (personas que han decidido mediante cirugía cambiar sus órganos sexuales externos), **Transvestis** (parte del grupo transgénero, se sienten y visten de tiempo completo siguiendo los modelos establecidos para el género opuesto) y **Transformistas** (transvestis ocasionales, para espectáculos). **Intersexuales** (personas que biológicamente desarrollan características físicas y genitales de ambos sexos). *Queer* (del inglés: raro, no se enmarcan en ningún tipo de categoría identitaria sexual o de género (Butler, 2001). Estos datos son basados en: (Duque, 2010 y Fundación Colombia Diversa, 2006).

Políticas de sexo-género-clase en el contexto nacional: análisis educativos

Entre el año 1991 y 2010, se discutieron en Chile una serie de proyectos de ley relacionados con los derechos laborales de las mujeres, por un lado, y con los derechos de las minorías sexuales, por otro. En el año 2012 se promulga la Ley Anti-discriminación o Ley Zamudio, que protege entre otras la orientación sexual y la identidad de género, teniendo como objetivo sancionar todo acto de discriminación arbitraria, definida como: la distinción, exclusión o restricción sin justificación razonable que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio de los derechos fundamentales de la constitución y los derechos humanos (Ministerio secretaría general de Gobierno, 2012). En Octubre del 2015 entra a en vigencia el Acuerdo de Unión Civil, contrato que permite regularizar y legalizar las relaciones afectivas y de vida en común, de carácter estable y permanente entre dos personas. Lxs²contrayentes se denominarán convivientes civiles y serán considerados parientes para los efectos previstos en el artículo 42 del Código Civil. Este acuerdo permite el reconocimiento ante la ley de parejas de diversas orientaciones sexuales. (Ministerio de Secretaria de Gobierno, 2015).

En materia educativa, la Ley General de Educación (LGE) incluye los elementos de no discriminación y de respeto a la diversidad como principios, objetivos y deberes del proceso de escolarización (MINEDUC, 2009). El tema de identidad de sexo/género es abordado en los programas pedagógicos de educación parvularia, tanto en el nivel de transición uno (pre-kinder) (MINEDUC, 2008) como en el nivel de transición dos (kinder) (MINEDUC, 2009). El Ministerio de Educación (MINEDUC) espera que los estudiantes puedan identificarse con un género en particular, incorporando aspectos propios de su género en dibujos, discursos y autoimagen, aunque no se especifica cuáles son estos aspectos, sólo mencionándose las características corporales (MINEDUC, 2008). Por otra parte, se incluye la formación en sexualidad, afectividad y género en el currículum como un Objetivo Fundamental Transversal, el cual debe ser desarrollado en todos los ámbitos de la experiencia escolar, incluyendo no sólo los contenidos mínimos obligatorios, sino también

² El lenguaje en masculino se ha impuesto como universal en la lengua española, este hecho invisibiliza otras identidades de sexo/género en el lenguaje, produciendo textos y discursos sexistas y androcéntricos. Es por esto que el presente artículo de tesis, siguiendo a otrxs autorxs (Reyes, Varas y Zelaya, 2012; Lara Icaza, 2014; Ortiz y Rodríguez, 2014) ha optado por el uso de la letra equis (x) para reemplazar las marcas gramaticales con la que se denomine el sexo/género de sustantivos o determinantes de referencia personal y pronombres personales Por ejemplo: lxs en lugar de los o las, sujetxs en lugar de sujetos.

la convivencia escolar, la relación estudiante-docente, el proyecto educativo, entre otros (MINEDUC, 2013). A partir de los 12 años, el MINEDUC propone una ampliación de los temas a abordar, incluyendo un ítem de comportamiento sexual y otro de compromiso a largo plazo y crianza de hijos (MINEDUC, 2013). Esta ampliación se explica por el periodo vital que corresponde al grupo etario entre 12 y 18 años, es decir, la adolescencia, el cual es esencial en el proceso de construcción de identidad de sexo/género (Fernández, 2012).

Si bien existe un trabajo por parte del Estado en temas de género, y se han realizados avances en materia de equidad, se han realizado numerosas investigaciones que dan cuenta de la discriminación sutil y naturalizada que se ejerce en las aulas, que tienen una influencia importante en la construcción de identidades de sexo/género, en una suerte de *pedagogía oculta de género*, en que se aprende un lenguaje, una forma de relacionarse, una conducta determinada (Rosseti, 1989, citado en Arcos, Figueroa, Miranda y Ramos, 2006). Esto es sustentado por el estudio realizado en la Universidad Austral en un contexto universitario, que concluye que la estructura explícita del currículo refuerza y reproduce pautas culturales de identidad de género y relaciones de género (Arcos, et al, 2006). Otras investigaciones (Guerrero, Hurtado, Azúa y Provoste, 2007, citado en Valdés, 2013) consideran que la inclusión de perspectiva de género en los objetivos fundamentales transversales se hace insuficiente, pues depende de cada establecimiento educativo en qué grado acoge estos objetivos, y lxs mismxs docentes no tienen una preparación y experiencia suficientes para formular propuestas concretas que incluyan estos objetivos. Además, lxs docentes priorizan los contenidos específicos obligatorios a los transversales en el ejercicio de su práctica. En este sentido, lo mismo se podría decir de una política con documentos de apoyo cuya implementación no es acompañada por el Ministerio de Educación.

Desde el año 2014 fueron aprobados por el Consejo Nacional de Educación y dictados mediante Decreto Supremo un conjunto de índices, los Otros Indicadores de Calidad Educativa (OIC), que entregan información sobre el desarrollo personal y social de lxs estudiantes en forma complementaria a la información proporcionada por los resultados SIMCE y los Estándares de Aprendizaje, ampliando la concepción de calidad educativa (MINEDUC, 2014). Dentro de estos, se consideró el Índice de Equidad de Género, que evalúa el logro equitativo de resultados de aprendizaje obtenidos por hombres y mujeres en

establecimientos mixtos, y es medido por medio de los resultados en la prueba SIMCE de Matemática y Lectura. Desde este marco, la equidad de género en el ámbito escolar se refiere al trato imparcial entre hombres y mujeres. El trato puede ser igual o diferente, pero ha de ser equivalente en derechos, prestaciones, obligaciones y oportunidades. Así, este indicador identifica a aquellos establecimientos cuyas brechas de resultados son superiores a las observadas en el resto de los establecimientos (MINEDUC, 2014).

Desigualdad de clase, desde una perspectiva de género, en el contexto escolar chileno

Respecto de las subjetividades de clase, existe desigualdad en la calidad de la educación entre escuelas públicas y privadas, evidenciada en la diferencia en los puntajes SIMCE 2013 (Agencia de la Calidad de la Educación, 2015). La brecha entre puntajes SIMCE se hace mayor cuando unimos la desigualdad de género con la de clase (Agencia de la Calidad de la Educación, 2015). El Estado ha invertido mayores recursos en educación desde la década de 1990, mejorando infraestructura, aumentando el sueldo de lxs docentes, perfeccionando la formación inicial del profesorado e instalando equipo audiovisual en los establecimientos educativos (Larrañaga, 2013).

En nuestro país, existen estudios desde la década de los 90 que concluyen cómo los establecimientos educacionales omiten las diferencias sociales, económicas, de género y culturales, homogeneizando el rol de alumnx (Edwards, Calvo, Cerda, Gómez e Inostroza, 1995). En Chile, diversos estudios (Fuentelba y Jorquera, 2011) muestran que a pesar de la liberalización de perspectivas éticas con respecto a la sexualidad, las visiones relacionadas con los roles asociados al género se mantienen en un ámbito conservador, por lo que las autoras se preguntan si esta inmovilidad de significados tendrá que ver con elementos propios de la formación valórica dentro de la escuela como institución social reproductora de la cultura. En este sentido, y siguiendo a Fuentelba y Jorquera (2011) y Morgade (2009) es necesario considerar que la ausencia de reconocimiento por parte de la Escuela a lxs sujetxs escolares, también pasa por la instauración de una educación asexualada, percibiéndose la relación entre géneros y la sexualidad como conflictiva y perturbadora. Es así que para Ramos (2008 citado en Fuentelba y Jorquera, 2011) el escenario escolar es un

ámbito privilegiado para la construcción de subjetividades sexuales, siendo además una instancia formativa a partir del aprendizaje que resulta de convivir en la diferencia.

A partir de lo anterior el presente estudio se propuso como objetivo principal analizar los procesos de subjetividad de sexo/género/clase de estudiantes de séptimo y octavo básico, en relación con la función social de la escuela, en un colegio municipal de Viña del Mar, describiendo por un lado, las diversas subjetividades de sexo/género/clase en estudiantes de 7° y 8° básicos de dicho establecimiento; las prácticas de reproducción y resistencia en lxs diversxs agentes educativos ante las subjetividades de sexo/género/clase presentes, por otro; para finalmente relacionar tanto los significados de sexo/género/clase, como las prácticas de resistencia y reproducción de los diferentes miembrxs del establecimiento, con los procesos de subjetivación de sus estudiantes de 7° y 8° básico.

Subjetividades sexo/género/clase

En términos generales, cuando se abordan las construcciones de sexo, género o clase de lxs sujetxs, se suele hablar en términos de identidad (Banchs, 2000; López y Güida, 2000; Esteban, 2008; Lescaille-Riverí, Odelín-Veranes, González, Aguilera y Arencibia-Álvarez, 2009; Olavarría, 2000; Fernández, 2012). Sin embargo, según diversas corrientes sociohistóricas para la comprensión del ser humano (Iñiguez, 2001), la identidad, sería una construcción situada históricamente y emergente en los procesos sociales, de acuerdo a los intereses políticos del orden social dominante cumpliendo una función social e ideológica específica (Pujal, 1996, Bourdieu y Passeron, 2001), siendo producto y productora a la vez, del poder que la crea. Esto llevaría a que el concepto de sujetx tuviese a la vez dos significados: sujetx a algún otrx mediante el control y la dependencia; y sujetx y atadx a su propia identidad por una conciencia o por el conocimiento de sí (Foucault, 1982). Es entonces que cobra más sentido referirse al término de subjetividad y no de identidad al hablar de los procesos de construcción de sexo/género/clase.

Históricamente desde las ciencias sociales ha existido una división entre los conceptos de sexo y género, asociando el primero a lo biológico genital y entendiendo género como una construcción subjetiva sexo genérica a partir de los cánones culturales. El

sistema denominado sexo/género plantea la superación de esta división definiéndose como “(...) conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin, 1975 citado en Lamas, 1996, p. 16). Así, cada sociedad poseería un particular sistema sexo/género que es traducido en un conjunto de instituciones sociales, como la escuela donde se reproducen normas que regulan la sexualidad, procreación, comportamientos de sexo/género esperados, ente otras.

En el año 1990, Butler retoma esta paradoja entre los conceptos de género y sexo, y plantea la deconstrucción y disolución de la dicotomía. Es a partir de estas ideas que introduce una nueva dimensión al sistema sexo/género: la performatividad (Butler, 2001). La autora la define como una constante repetición ritualizada que consiguen su efecto a través de la naturalización de acciones en el contexto de un cuerpo. De esta forma una característica propia de los procesos de construcción subjetiva de sexo/género sería la anticipación a una esencia de sexo/género planteada como externa y precedente que guiaría las acciones subjetivas. Sin embargo, la autora sostiene que esta esencia sería construida y sostenida socialmente, temporal y no anterior al propio proceso de construcción subjetiva (Butler, 2001).

Con relación a esta lectura que se realiza del sistema sexo/género, Planella y Pie (2012) critican, desde la teoría *queer*, las dicotomías sexuales hombre/mujer y heterosexual/homosexual, indicando que el binomio hombre/mujer excluye otras posibilidades y niega el carácter constructivo del sexo y la sexualidad. Estos binomios estructurarían las reglamentaciones y organizaciones sociales, reproduciendo lógicas que dividen las posibilidades de pensar el mundo y lxs sujetxs fuera de categorías dicotómicas (Fraga, 2014), contribuyendo además a la perpetuación de procesos de marginación y dominación (Freire, 2012). Los aportes desde la teoría *queer*, pondrían hincapié en la fluidez y capacidad de cambio de las subjetividades; así la homosexualidad, la heterosexualidad y cualquier ordenamiento del sexo/género/deseo (Butler, 2001) también constituirían categorías sociales e históricamente construidas.

Un último señalamiento a considerar es la inclusión del proceso de subjetivación de clase como simultáneo a los de sexo/género en los procesos de socialización. En este

sentido, autoras como Masson (2011) ponen en evidencia las jerarquías y los conflictos de sexo/género en relación a la clase obrera, indicando varios niveles de sexualización de las clases en términos de empleo, condiciones de trabajo, valor del trabajo, y conciencia de clase. De este modo, se evidencia como las relaciones de clase son sexualizadas, del mismo modo en que las relaciones sociales de sexo/género son relaciones *de clase*, dicho de otra manera son *co-extensivas*, porque ninguna se ejercita en un lugar determinado y ellas organizan la totalidad de prácticas sociales (Hirata y Kergoat, 1993 citados en Masson, 2011). Es por esto que se abordará desde este marco de referencia, la construcción de subjetividades de sexo/género/clase en su conjunto y de manera simultánea, entendiéndolas como una serie de actos performativos (Butler, 2001) que se realizan por nosotrxs y otrxs a lo largo de nuestra historia y que hacen referencia a categorías sociales que nos subordinan a través de procesos de subjetivación anclados a elementos culturales, instalando habitus (Bourdieu y Passeron, 2001) de sexo/género/clase. Sin embargo, estos actos de repetición continua permiten la posibilidad a lxs sujetxs de desplazar dichas categorías subvirtiéndolas (Butler, 2001) y resistiéndolas (Giroux, 2006), propiciando construcciones particulares y dinámicas de nosotrxs mismxs en tanto sujetxs sociales.

La Escuela como reproductora del arbitrario cultural

Las escuelas funcionan como agencias de la reproducción social y cultural, es decir, legitiman la racionalidad imperante y sostienen las prácticas sociales dominantes (Giroux, 1983; Bourdieu y Passeron, 2001), en tres sentidos: (i) éstas proveen a los diferentes grupos sociales de conocimientos y capacitaciones específicas, que reproducen los lugares que tradicionalmente han ocupado en la fuerza laboral, división supeditada por la clase, raza y sexo/género de lxs sujetxs; (ii) en el sentido cultural, funcionando para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguaje, deseables para la cultura dominante y sus intereses; (iii) las escuelas reproducen y legitiman los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado (Giroux, 1983).

La validación de la función escolar reproductora en Chile se sustenta en primer lugar en el MINEDUC y en diversos documentos estatales, que establecen los lineamientos de

acción al interior de las escuelas. Este fenómeno es abordado por Gramsci (1971 citado en Giroux, 1983) quien se refiere a cómo la escuela reproduce el poder del Estado a través de ideologías que se traspan al contexto escolar. Bourdieu se refiere a la transmisión de un arbitrario cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje entendiendo este como un conjunto de significaciones que definen la cultura de un grupo arbitrariamente en la medida en que no pueden deducirse de ningún principio universal: físico, biológico o espiritual (Tellez, 2002).

Uno de los arbitrarios culturales que se reproduce en la escuela es el patriarcado, sistema social que monopoliza el poder en los varones por sobre las mujeres, que abarca todo aspecto de la vida humana, y se sustenta en la supuesta supremacía biológica que justifica la violencia hacia aquellas que desobedezcan los mandatos de género, de la familia y la sociedad patriarcal (Millet, 1969 citado en Fundación Juan Vives Soriá, 2010). Los principales efectos del patriarcado en la vida de hombres y mujeres son la desigualdad social y la imposición de estereotipos hegemónicos de sexo/género, que se constituyen como reglas convencionales en la sociedad y pasan a convertirse en roles habituales de sexo/género en la interacción común. Además, bajo este sistema se reprende cualquier movimiento fuera de los roles establecidos (Abasolo, Montero, Gonzalez y Santiago, 2013). Es así como en la escuela se han detentado valores tradicionalmente asociados con lo masculino, como el autoritarismo y la racionalidad, por encima de lo emocional, lo intuitivo y subjetivo asociado tradicionalmente a lo femenino (Morgade, 2011).

Otro sistema que forma parte del arbitrario cultural reproducido en la escuela es la hegemonía de clase, en la cual el grupo dominante ejerce el control a través de su liderazgo moral e intelectual sobre clases subordinadas (Gramsci 1971, citado en Giroux, 1983). Si bien el sistema educativo es usualmente descrito como una institución que promueve la movilidad social, distintos autores (Bourdieu y Paserron, 2001; Giroux, 1983; Madero, 2011) comprueban que la escuela reproduce la desigualdad social de clase existente en el entorno. Bourdieu (2008 citado en Madero, 2011), explica cómo esta institución, al potenciar a los que están mejor dotados de capital cultural heredado de sus familias y valorado en el sistema escolar, relega a lxs estudiantes que no lo poseen, reproduciendo la estructura de la desigualdad social, generada a partir de la diferenciación de la posesión de

capitales económicos y culturales. Las desigualdades sociales que se generan entre sujetxs de distintas clases se sustentan en ideas como la meritocracia, entendida como un modelo de sociedad en el que la inequidad social es legitimada poniendo la responsabilidad de la posición de cada persona en ellxs (Grupo de investigaciones CEESCC-OPECH, 2010). Este modelo se reproduce en la escuela que señala a lxs estudiantes, sus familias y entorno como los responsables del fracaso escolar, revalidando la idea de la educación formal como promotor social.

La transmisión del arbitrario cultural sentaría las bases para la instalación de habitus de sexo/género/ clase en lxs estudiantes, instaurando un sistema de “disposiciones adquiridas, permanentes y transferibles que permiten actuar, percibir, sentir y pensar de una cierta manera” (Téllez, 2002, p. 209). Este habitus representaría la internalización en cada sujetx de las prácticas dominantes, proceso que a su vez, permitiría la reproducción y mantención de estas estructuras. (Bourdieu y Passeron, 2001). Es así como la clase y el poder se conectan con la reproducción cultural dominante, no sólo en el sistema escolar y sus currículums, sino también en lxs propixs sujetxs oprimidxs, quienes participan activamente en su sometimiento (Giroux, 2004).

Saber/poder y adultocentrismo como expresiones del patriarcado

Otro medio de validación de las escuelas como reproductoras es el generado a partir de la jerarquía de poder del sistema educativo (Foucault, 2009) que se expresa por medio de una particular relación de “saber-poder” (Domingo-Segovia, 2003) organizada de forma piramidal, encontrándose en la cúspide la dirección de los establecimientos y a continuación lxs docentes y otrxs profesionales de la educación, quienes poseerían un saber legitimado que lxs ubicaría como autoridad pedagógica certificada del sistema escolar (Bourdieu y Passeron, 2001); finalmente en la base de la pirámide se ubicarían lxs estudiantes, quiénes no poseerían este tipo de saber/poder. El adultocentrismo constituye otro de los fenómenos presentes en la escuela que reforzaría la ubicación de lxs alumnxs en lo más bajo de la pirámide de saber/poder escolar (Vásquez, 2013; Duarte, 2012; Poggi, Serra y Carreras, 2011). El sistema adultocentrista como proceso de ordenamiento

sociocultural impone una noción de lo adulto como punto de referencia para niñas y jóvenes, en función del deber ser. Se señala lo adulto como lo potente, valioso y a lxs adultxs con capacidad de decisión y control sobre los demás, situando a su vez en condición de inferioridad y subordinación a la niñez, juventud y vejez (Duarte, 2012). La escuela aporta a la sociedad, entre otros factores, la diferenciación etaria de estudiantes, la especificidad de roles entre jóvenes y adultos, la institucionalización de características que son impuestas como esencias de las clases de edad: docentes (adultxs) mandan y lxs alumnxs obedecen (Ariés, 1990 citado en Duarte, 2012). Diversos autores (Gallardo, 2006; Abaun-za et al., 1994 citado en Morgade, 2011; Poggi, Serra y Carreras, 2011) señalan al patriarcado como un sistema de dominación que contiene al adultocentrismo, así el monopolio patriarcal es ejercido por varones designados socialmente como adultos, legitimando las posiciones de autoridad en estos, propiciando prácticas de discriminación de sexo/género y etarias, sobre todo hacia quienes buscan posiciones de mayor libertad o poder.

Para realizar la labor reproductiva, la escuela lleva a cabo determinados mecanismos de control (Pegoraro, 1994, en Riella, 2001), como: el control temporal, espacial, corporal (Foucault, 2009); y otros mecanismos de control más sutiles como recompensas, reforzamientos positivos, ente otros. Además, se aplican mecanismos coercitivos (Riella, 2001), como el reglamento, los castigos y la violencia explícita. Estos mecanismos pueden ser asimilados y reproducidos por estudiantes, convirtiéndose estxs también en normalizadorxs del sistema educativo (Foucault, 2009).

Un fenómeno asociado tanto a los mecanismos de control como de coerción, y que suele encontrarse de forma transversal en la cultura escolar es la marginación (Freire y De Quiroga, 1995; Jiménez, Luengo y Taberner, 2009), que relega a los bordes del sistema educativo a aquellxs que no se atienen al arbitrario cultural escolar dominante. El ocupar esas posiciones de marginación significa para lxs estudiantes quedar relegados a los lugares de mayor rechazo, opresión, deslegitimación y/o invisibilización (Foucault, 2009; Duque, 2010; Poggi et al., 2011; Vasquez, 2013; Freire, 2012).

La socialización de sexo/género y sexualidad constituye uno de los aspectos de la construcción subjetiva de lxs estudiantes que la escuela busca normalizar, como lo señalan

diversxs autorxs (Valdés, 2013, Bourdieu y Passeron, 2001, Morgade, 2009). Históricamente, la sexualidad fue ocultada, silenciada y reprimida socialmente, quedando así encubiertas las funciones de la escuela como reproductora y normalizadora de la sexualidad. Esta prohibición influyó también en la concepción que se tenía de lxs niñas y niños, resultando en la caracterización de éstxs como personas sin sexualidad (Longo, 2007). Los métodos mediante los que operaría este fenómeno serían múltiples: los contenidos de clase, libros de textos, diversas acciones prácticas en el aula, estructuración y división de las actividades, ordenamiento de los espacios en la escuela, los distintos usos del lenguaje, las expectativas de profesoras y profesores respecto de las habilidades de sus alumnas y alumnos, entre otros (Valdés, 2013; Madero, 2011).

La institución escolar sancionaría además toda desviación, transgresión o citación de la norma sexual. Se trataría de una educación que sanciona las diferencias, anula las sexualidades y los cuerpos, reproduce roles y mandatos sociales, y refuerza mitos en torno a las sexualidades, promoviendo el “de eso no se habla” (Longo, 2007. p. 24). Contrario a la ilusión que sostiene la escuela, “toda educación es sexual, ya que en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y las relaciones de género” (Morgade, 2009. p. 10). Este argumento es crucial para la comprensión de los procesos de reproducción y mantención de los estereotipos de género hegemónicos al interior de la escuela, estos son comprendidos como: ideas simplificadas y distorsionadas sobre las características de los hombres y las mujeres que se instalan desde el arbitrario cultural (Campos, 2007). Algunos de los estereotipos que se presentan con mayor frecuencia en la sociedad occidental son: el estereotipo de mujer asociada a las relaciones sociales (Abasolo et. al, 2013); la mujer como un objeto de consumo o placer para el hombre (Osborne, 2009); la mujer “señorita” (Ríos, 2006); el hombre proveedor (Lescaille-Riverí et al., 2009; Campos, 2007), hombre fuerte /mujer débil físicamente (Campos, 2007; González y Castellanos 2003, citado en Lescaille-Riverí et al, 2009); hombre agresivo (López y Güida, 2000; Campos, 2007), entre otros.

Anteriormente se ha hecho énfasis en la función reproductiva de la institución escolar, sin embargo, las escuelas también representan un espacio de conflicto, lucha, creatividad y resistencia, en donde las prácticas mediadas de sexo/género/clase

frecuentemente niegan, rechazan y expulsan los mensajes del arbitrario cultural (Giroux, 1983).

Oposición y Resistencia en educación

Giroux realiza una distinción entre oposición y resistencia, siendo la primera, un mecanismo que retroalimenta a la relación de dominación, en cuanto la mantiene confirmando su existencia y función social. Para Giroux (1983), un acto de resistencia estaría constituido por prácticas que involucran una reacción política contra las relaciones de dominación construidas por la escuela, donde las personas resistan a la ideología de ésta logrando rechazar el sistema en un nivel que no los hará impotentes para poder volver a resistirla en el futuro. En este contexto, el poder no es nunca unidimensional, es ejercido no sólo como un modo de dominación sino también como un acto de resistencia. En otras palabras, la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga tanto una crítica de la dominación, como propuestas teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social (Giroux, 2004).

Freire (2002) comprende la resistencia como un acto de concienciación personal y liberación colectiva. La concienciación poseería tres niveles: la conciencia mágica, en la que el oprimido se encuentra en situación de impotencia ante fuerzas abrumadoras que lo agobian y que no conoce ni puede controlar, y se resigna a su suerte o a esperar que ésta cambie sola; la conciencia ingenua, en la que ya puede reconocer los problemas, pero sólo en términos individuales, entendiendo a medias las acciones del opresor y del sistema opresivo, asumiendo el comportamiento del agresor cuando pasa a la acción; y la conciencia crítica, en la que se alcanza el entendimiento más completo de la estructura opresiva, y logra ver con claridad los problemas en función de su comunidad, entendiendo cómo se produce la colaboración entre opresor y oprimido para el funcionamiento del sistema opresivo, pudiendo rechazar la ideología opresora (Freire, 2012; Chesney, 2008).

Por último, el impacto que las teorías de la resistencia producen en las concepciones que se tenía respecto a la institución escolar, generan una visión más esperanzadora, respecto a las escuelas. Estas escuelas no están solamente sujetas por lógicas reproductivas,

también son sitios políticos, culturales e ideológicos que existen más allá del arbitrario cultural dominante, se caracterizan por tener diversas formas de conocimiento escolar, ideologías, estilos organizacionales y relaciones sociales en el aula, proveyendo espacios para conductas y enseñanzas de oposición (Giroux, 2004).

Metodología

La investigación realizada constituye un estudio de tipo cuasietnográfico (Silva y Burgos, 2011) con enfoque macroetnográfico que busca estudiar “la escuela como una pequeña sociedad” (Bud Kleif 1971, citado en Rockwell 1987, p. 10).

El estudio se llevó a cabo en una escuela mixta, laica y municipal de la Quinta Región, que cuenta con una matrícula de menos de 500 alumnxs, desde pre-kínder a octavo básico, con dos cursos por nivel. Presenta un índice de vulnerabilidad de un 80.01% (2013) y alrededor de un 25% de estudiantes con necesidades educativas especiales, se encuentra reconocida por el Ministerio de Educación con el grado de Escuela con Excelencia Académica. Se desarrolló un muestreo de casos homogéneos, que permitió agrupar cada subgrupo de la comunidad educativa en función de la experiencia común (Quintana, y Montgomery, 2006). Los subgrupos con los que se trabajó directamente en la investigación correspondieron a docentes que impartían clases regularmente a séptimos y octavos básicos, y a estudiantes de dichos niveles (ver Tabla 1).

Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron (ver Tabla 2): la observación participante, registros de campo y registros ampliados (Gómez y Prieto, 1996), entrevistas en profundidad (Prieto 2001) a docentes y la realización de un grupo focal (Canales, 2006) con estudiantes de octavo básico. También se consideró clave la revisión y análisis documental (Pérez Serrano, 2001) ya que estas técnicas permiten conocer la visión oficial del establecimiento respecto a la temática estudiada.

Se empleó un análisis de contenido categorial temático para la interpretación de los datos obtenidos, pues éste toma en consideración tanto el contexto del texto o material a analizar como el contexto social (Vásquez, 1994). Los textos recogidos fueron fragmentados y catalogados de forma emergente de acuerdo a su presencia, frecuencia y

**Reproducción, oposición y resistencia en el ámbito escolar:
Un acercamiento a los procesos de subjetivación de sexo/género/clase en la escuela.
Beale y Karmy (2016)**

valoración en primer lugar, generando códigos que posteriormente fueron agrupados en subcategorías de significado más amplias, estas se asociaron a seis grandes categorías, las que se encuentran al mismo nivel analítico, y construidas a partir del cruce de lo emergido con los lineamientos teóricos que guiaron la investigación.

Para resguardar la libre participación y privacidad de lxs participantes de la investigación se llevaron a cabo las siguientes acciones: negociar con el establecimiento y participantes los tiempos y formas de recolección de información en terreno, conseguir autorización escrita del establecimiento antes de comenzar la investigación, conseguir autorización expresa de lxs participantes antes de observar y entrevistar, obtener autorización expresa antes de examinar documentos oficiales del establecimiento, resguardar la privacidad del nombre y ubicación del establecimiento y personas involucradas. Es por ello que los nombres que acá se utilizan son ficticios.

Tabla 1: Participantes de la investigación

Nombre	Rol	Rango Etario
Romina	Docente Ciencias del Medio social y natural	30-40 años
Francisco	Docente Matemáticas	30-40 años
Diana	Docente Matemáticas y Música	20-30 años
Inés	Docente Lenguaje y Comunicación	50-60 años
Pedro	Estudiante 8° Básico A	12-14 años
Tomás	Estudiante 8° Básico A	12-14 años
Antonia	Estudiante 8° Básico A	12-14 años
Rocío	Estudiante 8° Básico A	12-14 años
Cristóbal	Estudiante 8° Básico A	12-14 años
Ana	Estudiante 8° Básico A	12-14 años

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2: Técnicas de recolección de datos empleadas durante la investigación

Técnica de Recolección	Tipo de participante o documento	Lugar de la observación	Cantidad
Observaciones de campo	Estudiantes, docentes, docente practicante, profesionales de la educación, auxiliares, director.	PIE, Patio 1 y 2 (Nivel Básico 1), patio 3 y 4 (Nivel Básico 2), cancha del colegio (durante formación y acto), comedor, aula 7° B, aula 8° A, aula 8° B.	9
Registro Ampliado	Estudiantes, docente, docente practicante.	PIE, Aula 7° B, aula 8° A, aula 8° B.	4
Entrevista en profundidad	-Docente Cs. del Medio Social y Natural. Docente Ed. Matemáticas. Docente Ed. Matemáticas y Ed. Musical. Docente Lenguaje y Comunicación.	---	4
Grupo Focal	Estudiantes 8° A	---	1
Documentos	-Programa Educativo Institucional (PEI). Plan de convivencia escolar. Reglamento Interno. Agenda escolar oficial.	---	4

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

A continuación se presentan las categorías derivadas del análisis de contenido, con los respectivos extractos de citas que respaldan las interpretaciones efectuadas. Estas categorías son: la escuela reproductora, reproducción de sexo/género en la escuela, reproducción socioeconómica en la escuela, subjetividades hegemónicas en la escuela, subjetividades marginadas en la escuela y oposición y resistencia en la escuela. Este proceso permitió obtener una visión condensada de la información, que facilitó la realización de inferencias y el establecimiento de relaciones de acuerdo a los objetivos de la investigación.

CATEGORÍA 1: La escuela reproductora

La escuela es un espacio de reproducción ideológica privilegiado (Bourdieu y Passeron, 2001). Como tal, posee un importante impacto en los procesos de subjetivación de lxs agentes educativos a través de la instauración de un determinado habitus. Los procesos de reproducción sexo/género/clase se encuentran instalados de forma transversal y con límites difusos entre ellos, formando parte del repertorio de lo que la escuela busca perpetuar en lxs estudiantes. En primer lugar se presentará la forma en que el establecimiento consolida su posición de institución reproductora a través de la validación de la autoridad pedagógica y de la jerarquía de poder dentro de la escuela. Luego, se señalarán los mecanismos por medio de los cuales se instala el arbitrario cultural dominante. En tercer lugar, se expondrán los contenidos de sexo/género/clase que la institución educativa busca transmitir como habitus a lxs estudiantes. Posteriormente, se presentarán las subjetividades estudiantiles catalogadas por el arbitrario cultural como deseables o dominantes y aquellas que son catalogadas como marginales o dominadas y que ocupan una posición de opresión y rechazo al interior del establecimiento. Finalmente, se señalarán los métodos de validación, mecanismos y contenidos frente a los cuales la comunidad educativa se opone y/o resiste.

Para que el sistema de enseñanza se legitime como una institución de reproducción socio-cultural emplea organismos y legislaciones oficiales del estado, en donde se

caracteriza estos procesos como clave en la formación integral de lxs alumnx como lxs ciudadanxs. Este discurso es reproducido también a nivel de la escuela estudiada, sentando las bases para la validación de la Autoridad Pedagógica al interior del establecimiento:

“La misión del Ministerio de Educación es asegurar un sistema educativo inclusivo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación, desde la educación parvularia hasta la educación superior.”
(MINEDUC, 2015)

“Formar en la comunidad de F niños y niñas íntegros, capaces de desarrollar al máximo sus potencialidades en lo intelectual, afectivo, social, deportivo, artístico y medio ambiental, en espacios educativos respetuosos y amigables de todo su personal para que los estudiantes sean personas felices, ciudadanos respetables y ejemplos en la sociedad.” (Extracto PEI, Misión institucional)

Otro de los mecanismos de validación de la autoridad pedagógica es la clasificación de esta escuela como una de excelencia académica, distinción adquirida por medio de la prueba SIMCE. El puntaje de esta evaluación es empleado como una evidencia de status del establecimiento frente a otras escuelas públicas de la región, reforzando el atributo de Autoridad Pedagógica que ostentan sus docentes y validando a la vez las acciones pedagógicas llevadas a cabo en las aulas:

“(…) llegando al día de hoy a ser una de las tres mejores escuelas Municipales con puntajes superiores al promedio Nacional y Comunal”. (Extracto Agenda escolar)

Uno de los puntos clave de reproducción y mantención de la legitimación de la Autoridad Pedagógica es la autoreproducción de esta. En este proceso, docentes se reconocen a sí mismxs como una autoridad comprometida y profesional a la que se le debe respeto:

**Reproducción, oposición y resistencia en el ámbito escolar:
Un acercamiento a los procesos de subjetivación de sexo/género/clase en la escuela.
Beale y Karmy (2016)**

“Creo que hemos logrado gracias al compromiso y profesionalismo del cuerpo de profesores y los no docente cambios positivos que en una mirada retrospectiva nos dan el justo derecho a sentirnos orgullosos de lo ya alcanzado.” (Extracto Agenda escolar)

La escuela estudiada se encuentra organizada en una escala jerárquica de poder, en la cual los niveles superiores son ocupados por aquellxs que ostentan la Autoridad Pedagógica. En el primer escalafón de poder jerárquico se encuentra el aparato estatal como controlador del sistema educativo a través del MINEDUC, que entrega currículums, planes y programas a la escuela. Además, se encarga de controlar y fiscalizar la labor de lxs agentes educativos del establecimiento. En el segundo lugar de esta escala de poder se encontraría la figura del director, quién, cómo se señala en el PEI, sería el único con *“Capacidad para conducir y orientar el proyecto educativo (...)”* (Perfil del director). En seguida se encontrarían directivxs, docentes, paradocentes y apoderadxs. La base de la pirámide estaría ocupada por lxs estudiantes, consideradxs en la mayor parte de los procesos educativos como sujetxs en formación, receptorxs de los esfuerzos profesionales de lxs docentes y de lxs adultxs en general:

“Las normas de convivencia deben ser puestas en conocimiento de todos los actores de la comunidad educativa (...) Y es una condición que obliga, a los que están en el nivel superior de la jerarquía escolar, a difundirlas y a los que están en el nivel inferior de la jerarquía, a buscar acceso a la información.” (Plan de convivencia)

La visión del estudiantado como sujetxs inacabadxs y a ser formadxs se sustenta en una visión adultocentrista que impera al interior de la escuela. Esta mirada pone la mayor responsabilidad del proceso educativo en lxs adultxs, limitando la participación del estudiantado en sus procesos de aprendizaje, reproduciendo la posición inferior que estxs ocuparían en la escala de poder, y a su vez invalidando los discursos que éstos puedan emitir al interior del establecimiento educativo:

“¿Cómo entrái en diálogo ante ese tipo de cosas con un niño de doce, trece años...? Pa qué, no tiene objeto, son muchas, ya vamos a hacer otra cosa, no escuchamos” (Extracto entrevista profesora Inés)

Es preciso señalar que esta situación de discriminación etaria se reproduce también a nivel de lxs estudiantes, quiénes se distinguen a sí mismxs en dos categorías: lxs niñxs mayores y lxs menores o “cabros chicos”.

“Nosotros tenemos el pasillo más grande de todo el colegio, mejor tener un pasillo para los puros más grandes, que estar compartiendo un patio con hartos cabros chicos que van a estar jugando por todos lados y no nos van a dejar pasar” (Pedro, Extracto grupo focal estudiantes)

Son múltiples los mecanismos que la escuela pone en marcha en los procesos de reproducción y autoreproducción. Se distinguen dos tipos: los de control, que emplean la violencia simbólica, y los de coerción, en donde la violencia es manifiesta (Riella, 2001). Algunos de los mecanismos de control del Sistema Educativo que se encuentran presentes en la escuela estudiada son: control espacial, temporal, corporal y control de la enunciación.

“A ver, antes que se sienten... van a tomar asiento según el salagrama” (Profesora Inés, Extracto Observación de clase)

“Brazos cruzados mirándome a mí. Brazos cruzados mirándome a mí.” (Profesora Diana, Extracto Observación de clase)

“Luego Roberto... te puedo pedir un favor Roberto, para avanzar ¿Te puedes quedar callado?” (Profesora Diana, Extracto Observación de clase)

Se observan así mismo mecanismos de control sutil desde lo emocional que operan: por medio de amenazas de enojo, que apelan a la mantención de un vínculo positivo o no con las figuras de autoridad pedagógica; a través del sarcasmo, forma de comunicación aceptada y reproducida al interior del aula por lxs docentes; por medio de

aparentes alianzas de buen trato entre docentes y estudiantes como estrategia de control; y finalmente, a través de la identificación de lxs docentes con las figuras de autoridad primaria, sus padres y madres, buscando así generar en lxs alumnxs la percepción del curso como una familia, reforzando la figura de autoridad, utilizando el vínculo para que lxs estudiantes actúen de forma deseada.

“(Shhhh) Javier, ¿Me escuchó o no, qué tiene que hacer? (...) Guardar la idea para la próxima semana, me voy a salir enojando” (Profesor Francisco, Extracto Observación de clase)

“Ah, con la ansiedad. ¿Y usted cree que yo llegué a mi casa a jugar después de que me vine de la escuela?” (Profesor Francisco, Extracto Observación de clase)

“Mano de hierro con guante de terciopelo. ¿Saben lo que significa? Que tú tienes que ser su suave pero firme. Saber que las reglas del juego son éstas. Tener un buen trato, pero clarito. Que no se salga. Aunque de repente cuesta. La misma interacción te pone nerviosa. Y una se altera.” (Extracto Entrevista Profesora Inés)

“Porque somos una familia, yo les digo que llevamos tantos años juntos, quién más nos va a cuidar que nosotros mismos (...). Entonces por ahí tratamos de...trato de ganármelos.” (Extracto Entrevista Profesora Romina)

Estos mecanismos sutiles logran un impacto disimulado pero profundo en el desarrollo del compromiso y la lealtad de lxs estudiantes con la escuela, lxs docentes y los contenidos que el establecimiento educativo busca reproducir.

Respecto a los mecanismos de coerción, se presentan en primer lugar agresiones verbales y físicas de lxs docentes y directivxs hacia estudiantes:

Rocío: “Te empieza a pegar con los cuadernos, te tira el pelo.

Ana: “Tira la oreja... no tira el pelo, pero pega con el cuaderno y tira la oreja.

Cristóbal: “O pega charcha... ¿Cómo és?

Rocío: “Sar...Charchazo” (Extracto grupo focal estudiantes)

**Reproducción, oposición y resistencia en el ámbito escolar:
Un acercamiento a los procesos de subjetivación de sexo/género/clase en la escuela.
Beale y Karmy (2016)**

“Una vez yo me hice las líneas de Cristiano Ronaldo acá atrás y me vio el director, me dijo que por qué me había hecho esa línea, de quién era y yo le dije que era de mi jugador favorito, de Cristiano Ronaldo y me dijo que yo no me comparaba, que era un grande, que a mí me faltaba caleta para ser como Cristiano Ronaldo, yo no sé por qué lo hice” (Pedro, Extracto grupo focal estudiantes)

En segundo lugar, y de forma más extendida y naturalizada, se encuentra la exclusión, que opera por medio de la estigmatización en múltiples niveles y áreas de la vida escolar. Esta se encuentra asociada a varios de los mecanismos de control y coerción antes mencionados. La exclusión y estigmatización de lxs alumnxs se percibe como transversal al proceso educativo de la escuela estudiada por tanto su producto, las subjetividades marginales, serán presentadas posteriormente.

“¿Qué haces tú para no tener problemas con el octavo A? Que es un curso que está intervenido por psicólogos de la corporación, de la universidad. Que los cabros, que han echado como a tres niños. Se le paran a los profes” (Extracto Entrevista profesora Inés)

Tanto los mecanismos de control como los de coerción se ven reforzados a través de incentivos y castigos constantes aplicados por docentes y paradocentes: *“Silencio o nadie se va”* (Extracto Entrevista profesora Diana)

Dada la alta efectividad de los mecanismos implementados por la escuela, estos son reproducidos por lxs propixs alumnxs, quienes toman un rol de normalizadorxs entre sus pares: *“Dejen que la tía hable por favor”* (Pamela, Extracto Observación de clase)

El funcionamiento jerárquico, los modos de validación de la Autoridad Pedagógica, y los mecanismos mediante los que opera la escuela estudiada, son los medios por los cuales se transmiten los contenidos de sexo/género/clase que en este espacio se buscan perpetuar.

CATEGORIA 2: Reproducción de sexo/género en la escuela

El ejercicio de normalización que la escuela ejerce sobre los cuerpos de lxs estudiantes se constata mediante el control de la higiene corporal y de la vestimenta e indumentaria, exigencias descritos en detalle los documentos oficiales del establecimiento.

- “1. Motivar al alumno (a) a mantener el cuidado en el uso del uniforme, aseo corporal y de presentación personal, mediante el uso de útiles de aseo disponibles en la sala de clases (...).*
- 2. Se retirarán todos lo piercings, extensiones que se encuentren en posesión de los alumnos y no se hará devolución.*
- 3. Todos los lunes TODAS LAS SEMANAS Y DE MANERA ALEATORIA se hará un control de aseo e higiene general. (Extracto Reglamento interno)”*

El reglamento a su vez detalla el uso de uniformes diferenciados para alumnos y alumnas. Sin embargo, es sobre estas últimas que recae un control detallado, señalando por ejemplo el largo exacto de 5 cm sobre la rodilla de la falda y delantal. La vigilancia hacia la indumentaria femenina y la exposición de piel de las alumnas es ejercida incluso por sus propixs pares, quienes condenan además el no acatamiento de la norma:

“El alumno debe cuidar en forma esmerada de su aseo y su presentación personal, que incluye un corte de pelo regular para los varones y el pelo tomado para las niñas. Uso de uniforme reglamentario. En el caso de las niñas, el Jumper o la falda y delantal será de un largo mínimo 05 centímetros sobre la rodilla.” (Extracto Reglamento interno)

“O sacan la excusa de que usan patas. Pero igual usan falda corta.” (Pedro, Extracto Grupo focal estudiantes).

Se pudo constatar también una mayor fiscalización hacia los elementos tradicionalmente asociados a un sexo/género que estén siendo utilizados por alumnxs

identificados con el sexo/género contrario. Es así como existiría una sanción a un alumno con el cabello teñido mientras que una alumna que realizara la misma acción no recibiría reprimenda:

“También cuando un niño se tiñe el pelo también lo molestan y cuando la niña se los tiñe no le dicen nah ¿O no?” (Pedro, Extracto Grupo focal estudiantes).

En los anteriores apartados se logra vislumbrar la existencia de una concepción dicotómica de los cuerpos, estos se encontrarían divididos en dos categorías excluyentes de sexo/género: masculina y femenina, idea naturalizada también por lxs alumnxs del establecimiento:

“/Respecto a las filas separadas en niños y niñas/ Pedro: “Más organizado no más. Rocío: “Primero pasan las niñas”. (Pedro, Extracto Grupo focal estudiantes).

Si bien se consignan como valiosas las relaciones entre estudiantes, considerándolas como vitales en el desarrollo afectivo humano, se ponen en movimiento discursos y prácticas de rechazo y control a las muestras de sexualidad o contacto amoroso entre lxs alumnxs, prohibiendo incluso caricias de manos y “abrazarse apasionadamente” al interior de la escuela, lugar que se describe como uno en el que no deben manifestarse ni los afectos de pareja, ni la sexualidad.

*“Como Escuela mixta, Escuela Nuevo Castillo asume y valora las relaciones de “pololeo” surgidas entre nuestros alumnos. Estamos conscientes que este tipo de relación es una experiencia vital en el desarrollo afectivo de los seres humanos. No obstante, las manifestaciones de afecto deberán realizarse dentro de **un marco de respeto hacia los adultos, los pares y los niños menores** (en negrilla en el original), teniendo en cuenta que estamos en un contexto escolar. Es decir, que no se prohíbe el pololeo pero si las manifestaciones explícitas como los besos, andar de la mano,*

**Reproducción, oposición y resistencia en el ámbito escolar:
Un acercamiento a los procesos de subjetivación de sexo/género/clase en la escuela.
Beale y Karmy (2016)**

abrazarse apasionadamente. Consideramos que estas conductas deben manifestarse en otro contexto no el escolar” (Extracto Reglamento interno).

Se destaca además una clara invisibilización en los discursos oficiales de todas las identidades alternativas al binomio hombre/mujer y a todas las sexualidades no pertenecientes a la normativa heterosexual. En el extracto anterior, por ejemplo, se mencionan relaciones de pololeo posibles dado que se trata de una escuela mixta, excluyendo la posibilidad de contactos amorosos o sexuales entre dos alumnas o dos alumnos. Este tipo de discurso es reproducido también desde lxs profesorxs:

“Pa ser bien honesta te digo no lo he visto (homosexualidad), o sea yo, no sé si mis colegas habrán observado alguna otra cosa pero yo ahí nada, de eso no te puedo hablar, porque no... no, de verdad que no” (Extracto entrevista profesora Inés).

Lxs estudiantes reconocen a su vez la aplicación de sanciones asociadas a la prohibición de expresiones sexuales o de afecto en la escuela: *“Ah, si uno se da un beso, ya citación al apoderado.”* (Rocío, Extracto Grupo focal estudiantes)

Esta prohibición estaría ligada a la idea de protección y no exposición de la sexualidad a lxs alumnxs del establecimiento, en especial, pero no exclusivamente, a los pertenecientes a cursos menores:

“No corresponde, porque yo pienso que hay un lugar para cada cosa y hay una cosa para, cada lugar. No, porque están los más chicos también, entonces no es la escuela el mejor lugar” (Extracto entrevista profesora Inés)

En definitiva, el ideal imperante desde los niveles de jerarquías de mayor poder y los documentos oficiales de la institución se refiere a una escuela que debe estar libre de toda muestra de sexualidad: una escuela asexualada (Morgade 2011):

*“Diana: El pololeo es normal, pero dentro de la escuela no
María: Es feo, no corresponde”* (Extracto Entrevista Profesora Inés)

Si bien la escuela se describe a sí misma como un lugar asexuado, perpetúa habitus de sexo/género en dos categorías dicotómicas y heteronormativas principales: un habitus del ser masculino, y un habitus del ser femenino.

Como parte del proceso reproductivo, se perpetúa una serie de estereotipos respecto a cómo deben comportarse y ser las mujeres. El énfasis de la acción pedagógica dirigida a las alumnas se encuentra en promover la dependencia de la mujer reforzando los roles tradicionalmente asociados a lo femenino de docilidad, las habilidades artísticas, sociales, y la posición de mediadora de conflictos:

“La sordera de la mujer de Alexander Graham Bell provocó que éste inventara el teléfono” (Extracto Agenda escolar, “¿Sabías que...?” incluidas en cada página)
“La Daniela tiene ese don que es tan positivo que siempre se puede llegar a un acuerdo, siempre se puede conciliar, siempre está consolando, mediando situaciones, y absolutamente en contra de la violencia verbal o agresiva...”
(Extracto Entrevista Profesora Romina)

La escuela además busca situar a las alumnas en el ámbito romántico amoroso, pese a que las identifica como interesadas en aspectos sexuales, lo que se justifica a ojos de lxs docentes en el estereotipo de la mujer como una persona con una maduración sexual precoz respecto a los varones:

“Las niñas van más hacia lo romántico.” (Extracto Entrevista Profesora Inés)
“Sí, los niños son más niños. Las niñas por un tema hormonal también, que maduran biológicamente más rápido están en otra. Están como más sexuadas, están pensando en otras cosas.” (Extracto Entrevista Profesora Romina)

Otro de los estereotipos en los cuales se pone énfasis es en el cuidado de la apariencia física, posicionando a la mujer en el lugar de objeto de deseo del varón, lo que tendría como resultado la objetivación de lo femenino, relacionándolo directamente con la sexualidad.

“Con las niñas ponte tú, yo trato de resaltar esa parte femenina. El otro día estaba limpiando mi joyero... una caja donde echo mis chacharachas. Mucho tiempo que tenía determinados anillos y pulseras, y se las traje a ellas. Estaban contentas, con aros y pulseras.” (Extracto Entrevista Profesora Inés)

“El medio culo” (Joel, Extracto Observación de clase)

Así, las estudiantes pasan a ser visualizadas como objetos. La pasividad y docilidad promovida con la acción pedagógica facilita este proceso, en que se transformaría a estas en un objeto de consumo para el hombre:

“Ah vino la Aa M.

(...);La que te comiste!” (Bastián, Extracto Observación de clase)

Los discursos oficiales y aquellos emitidos a través del cuerpo docente en la escuela, de igual forma que en el caso de los estereotipos femeninos, dan cuenta de la reproducción de ciertos roles masculinos, los que se relacionan con imágenes de masculinidad hegemónica cómo son: la agresividad, el rol de proveedor y la asociación de los hombres con los deportes y el uso del espacio público (Olavarría, 2000). La agresividad masculina dentro del establecimiento es reconocida por lxs docentes, quienes se refieren a ella como una forma de status entre lxs estudiantes:

“Tienen toda una red de protección, son los más bakanes, los que todas las niñas andan detrás de él y son los más choros y todos quieren ser como él y ellos se sienten con esa libertad de molestar a todos po, sin recibir otra molestia de vuelta.”

(Extracto Entrevista Profesora Romina)

Otro rol clásicamente asociado a lo masculino que se reproduce en el establecimiento es la participación mayoritaria de los varones en el mundo deportivo, en especial el fútbol. La apropiación del espacio físico por parte de los alumnos esta cotidianamente ligado a este tipo de actividades, situación constatada en múltiples ocasiones. Las alumnas, en cambio, se ven relegadas a un uso del espacio mucho menor y a actividades físicamente pasivas, como conversar. Esta dinámica se encuentra naturalizada también en los testimonios de lxs estudiantes:

“Cristóbal: Rafel jugando handball chuteó una pelota y se la metió en toda la cara”

Pedro: No ella estaba en la esquina de la cancha de arriba, en la esquina y tenía que sacar de banda...”

Ana: A mí una vez me llegó un pelotazo del Ao A (Risas)”

(Extracto Grupo focal estudiantes)

También se busca perpetuar los estereotipos de hombre proveedor, asociado al de mujer económicamente dependiente, roles que son sostenidos desde los discursos de lxs profesorxs y desde el propio alumnado:

“Si dejas a una mujer embarazada, el hombre tiene trabajar.” (Pedro, Extracto Grupo Focal estudiantes)

“En esta etapa de la vida significa más para ellas cosas que no tienen, a lo mejor vestidos bonitos, que las lleven a pasear, ir a lindos lugares, que les hagan bonitos regalos(...)” (Extracto Entrevista Profesora Inés)

CATEGORÍA 3: Reproducción socioeconómica en la escuela

Los procesos reproductivos en el espacio escolar perpetúan elementos culturales, como el de sexo/género, e incorporan paralela, simultánea e indivisiblemente aspectos socioeconómicos de clase. Así, se promueve la existencia de clases sociales, y la

mantención de lxs estudiantes en su propio nivel económico. Se transmiten tres temáticas específicas: la reproducción del discurso de pobreza, de delincuencia y de drogadicción.

En primer lugar, lxs docentes plantean la existencia de clases socioeconómicas distinguibles, y de difícil movilidad social de un nivel inferior a uno superior:

“Claro porque en Chile tenemos los que están por ahí arriba, otros pocos que estamos en el medio tratando de no caer para abajo y los de abajo, y entre los de acá y los de acá, no se juntan, no hay por dónde. Una persona que viva ponte tú simplemente en el... ¿Cómo se llama esta cuestión que está en Con-con? Bosques de Montemar, ¿Tú crees que anda paseando o viene a comprar a la calle Valparaíso? ¿Dónde crees tú que ellos van a comprar, dónde pasean qué es lo más acá que llegan?, yo creo que a Reñaca. A lo mejor estoy siendo prejuiciosa pero yo lo veo así, entonces antes era como que estábamos todos revueltos y ahora no, hace mucho tiempo, o sea años que ya no estamos todos juntos.” (Extracto Entrevista Profesora Inés)

Por otro lado, se transmite a lxs estudiantes la idea de que el lugar donde viven es una zona de riesgo, caracterizando la cultura de este sector como una delictual, lo cual lxs ubica en una posición de tensión entre su capital cultural primario y el capital cultural que la escuela busca transmitir. Así, la noción de clases sociales es instalada en lxs alumnx, a quienes se les transmite que se encuentran ubicadxs en un nivel clase jerárquicamente inferior, incentivándolos a reconocer la adquisición de conocimiento formal como una forma de ascenso social:

“También sabemos, yo no sé si es mito o no que en Investigaciones este sector está marcado con rojo y sabemos no es cierto.” (Extracto Entrevista Profesora Inés)

“Así mismo hace unos años me tocó ver un chico que a través del deporte, el hacía boga y lo inscribieron en la Canottieri de Valparaíso, entonces empezó a relacionarse en otro tipo de medio y el niño era otro, después era otro, se expresaba de otra manera, se vestía de otra manera, sus modales. Te das cuenta tú

**Reproducción, oposición y resistencia en el ámbito escolar:
Un acercamiento a los procesos de subjetivación de sexo/género/clase en la escuela.
Beale y Karmy (2016)**

cómo influye el medio, el entorno, entonces claro yo también quiero otro entorno para los niños, me gustaría” (Extracto Entrevista Profesora Inés)

Otro aspecto que se comunica desde los discursos oficiales es la presencia constante de lo delictual en el sector, lo cual es identificado como una temática de interés permanente para lxs jóvenes.

“Por ejemplo a mí como profesora de lenguaje cada vez que yo digo vamos a hacer un comics, sale el tema, alguien asalta un banco y los policías, o sea y carabineros y los robos, eso po. Cuando tú dices una obra dramática y salen los robos y los asaltos, eso.” (Extracto Entrevista Profesora Inés)

En forma paralela, el establecimiento emplea una cantidad considerable de recursos en la reproducción del discurso de anti-drogadicción por medio de la aplicación de programas de prevención de drogas. Pese a ello, lxs docentes identifican el consumo de drogas y alcohol como una conducta habitual de lxs alumnxs:

“10.- Implementación programa A Tiempo.Taller de prevención selectiva focalizado en algunos alumnos 7ºs y 8ºs. Cuyo objetivo es Aumentar factores protectores y disminuir factores de riesgo en estudiantes de Establecimientos Educativos focalizados para prevenir el consumo de drogas y alcohol, mediante la implementación de estrategias integrales de trabajo.” (Extracto Plan de gestión en convivencia escolar 2014, Acciones)

En forma simultánea, se reproduce el discurso de rechazo a la pobreza en lxs estudiantes, entendida como falta de recursos económicos. Esta idea es rápidamente incorporada por lxs estudiantes:

“Putá esta hueona hay que prestarle todas las weas, pobre culiá.” (Jazmín, Extracto Observación en clase)

Una muestra del estrecho vínculo de la reproducción económica y de sexo/género se evidencia en el interés amoroso que las alumnas de la escuela tendrían, según una docente, por los hombres atractivos y que contaran con una posición socioeconómica superior, quienes serían contruidos como una posibilidad de movilidad social para las estudiantes por medio de entablar una relación sentimental con ellos. Esta figura del “príncipe azul” se encontraría espacial y socio culturalmente en un lugar alejado del sector en el que se encuentra la escuela.

“Pa ellas... es igual que en las teleseries mexicanas, si de ahí sale el modelo po, estupendo, buenmozo, con plata, de buena familia, eso, es el modelo de la teleserie que ven en la tele.” (Extracto Entrevista Profesora Inés)

“...y el príncipe azul camina por calles muy diferentes de las que caminan ellas y las que caminamos nosotros” (Extracto Entrevista Profesora Inés)

CATEGORÍA 4: Subjetividades Hegemónicas en la escuela

Los contenidos culturales que circulan en el espacio escolar influyen en la interiorización de hábitos, generando subjetividades acordes con los intereses reproductivos hegemónicos en lxs estudiantes. Se producen, por un lado, subjetividades dominantes que ocupan un lugar de privilegio en las relaciones de poder, y por otro, subjetividades marginadas, que son rechazadas, invisibilizadas y dominadas por aquellxs que ocupan niveles más altos en la jerarquía de poder dominante.

Los hábitos dominantes que se identificaron en la escuela obedecen a la interiorización de contenidos culturales en dos áreas: primero, la que tiene relación con la mantención del sistema escolar (jerarquías de poder y mecanismos reproductivos), y en segundo lugar, la adquisición de hábitos de sexo/género relacionadas a estereotipos.

Respecto a los contenidos de mantención del sistema escolar lxs estudiantes interiorizan y naturalizan: la legitimidad de la Autoridad Pedagógica por medio de la obediencia; la normalización de los cuerpos a través de la resignación y adopción de las normativas de control de la indumentaria; el control de la sexualidad al interior de la

escuela, asimilando el discurso de “escuela asexuada” y la sexualidad circunscrita al ámbito de la prevención de enfermedades venéreas y embarazo adolescente; la división dicotómica de sexo/género, reproduciendo la visión de actividades exclusivas para hombres y mujeres, incluso en términos de orientación sexual, en donde la homosexualidad femenina aparece más aceptada que la masculina.

“(Cantando una canción con letra creada por el alumno) (...) pero la profe me aconseja que me arriesgue, porque ella sabe que yo soy el mejor, le obedecí y supe que era fácil cantar una nueva canción (...)” (José, Extracto Observación de clase)

“Diana: (...) las niñas por favor, el tema de la falda, chiquillas, las faldas, ya comenzamos” /Alumnas reacomodan su falda bajo sus muslos/

Claudia: Yo soy la que la tengo más larga (Extracto Observación de clase)

“/Leyendo papel/ Cuidado, se les puede pegar el sida. Yo pienso que puede haber sido un profesor. (...) No andar teniendo relaciones sexuales. Es necesario un plazo de edad. Y... hay que usar... hay que ser cuidadoso... con eso, porque se puede pegar.” (Tomás, Extracto Grupo focal estudiantes)

“Cristóbal: Si po las mujeres andan saltando la cuerda, otros jugando a la pelota. A pero es que igual las mujeres y los hombres juegan po, pero es que mucho hombre y que juegue una pura mujer es como...”

Rocío: Como raro po” (Extracto Grupo focal estudiantes)

“Pero es que igual es incómodo (la homosexualidad), cuando veí a dos mujeres es como piola, pero dos hombres...” (Cristóbal, Extracto Grupo focal estudiantes)

Los mensajes de sexo/género que son interiorizados en el ámbito escolar se relacionan con la reproducción y mantención de estereotipos. Aquellos ligados a lo femenino son la interiorización del estereotipo femenino tradicional dominante de mujer asociada a relaciones sociales, como por ejemplo, mediar situaciones conflictivas o conversar. A esta habilidad se le entrega una característica negativa, asociada al “comadreo”, forma de comunicación que estaría relacionada con conversaciones banales, sin importancia. Otro de los estereotipos interiorizados tiene que ver con reproducción de la

objetivación del sujeto femenino. Es así como las estudiantes en el ámbito escolar se encuentran compelidas a presentar una apariencia que cumpla con el ideal de “mujer bonita” y a actuar acorde al estereotipo femenino dominante de “señorita”, que corresponde a aquellas que “no se pasan a llevar y se hacen respetar”.

“Si porque pasan comadreando ahí, las comadres en la esquina ahí” (Pedro, Extracto Grupo focal estudiantes)

“Es que la tienen cortas pa mostrarse, y que las vean. Porque todos los hombres se interesan en eso. Por algo andan con falda corta. (...) Porque vaigan pasando y miran, y andan con la falda corta.” (Cristóbal, Extracto Grupo focal estudiantes)

“No sé... no me fijó en nah... en que sea, en que tenga la cara bonita no más” (Cristóbal, Extracto Grupo focal estudiantes)

“Pedro: A mí me gustan las señoritas (...)

Rocío: Porque uno como que ya se ve señorita pero...

Pedro: No, que se hacen respetar

Antonia: En que no se...ellas no se pasan a llevar” (Extracto Grupo focal estudiantes)

De forma paralela se pudo constatar que existen estereotipos tradicionalmente asociados a lo masculino que son interiorizados por lxs estudiantes en este colegio. Entre estos se encuentran: el estereotipo de hombre proveedor, el cual cobra mayor relevancia cuando la mujer se encuentra en período de gestación; el estereotipo de hombre líder, incluso en actividades asociadas tradicionalmente a lo femenino como las relaciones sociales y de convivencia, en donde es un alumno quien ocupa la posición de presidente de equipo; la interiorización del estereotipo masculino tradicional dominante de hombre desordenado; el estereotipo masculino de hombre fuerte /mujer débil físicamente; interiorización del estereotipo masculino tradicional dominante de hombre burlesco e interiorización del estereotipo de hombre violento. Por otro lado, se instalan en el habitus de los estudiantes las características físicas masculinas deseables que configuran un ideal físico de hombre, estas son: el tener una altura mayor a la femenina y poseer características

tradicionalmente asociadas a lo viril como el pelo en la zona del pecho (Campos, 2007). Paralelamente, lxs estudiantes aprenden a identificar y juzgar los aspectos indeseables en un varón, como el exhibir sobrepeso o no cumplir con el canon de belleza establecido.

“Es que soy presidente me mandan casi pa too” (Pedro, Extracto Grupo focal estudiantes)

“Yo nunca voy a mandar a una mujer a hacer algo si lo puedo hacer yo (...) porque son más débiles.” (Pedro, Extracto Grupo focal estudiantes)

“En general los niños tienen como ese repertorio de conducta y resuelven mucho los temas así, se burlan, son súper violentos” (Extracto Entrevista Profesora Inés)

“(describiendo a un varón) Con pelo en el pecho (...) un poco más alto.” (Cristóbal, Extracto Grupo focal estudiantes)

CATEGORÍA 5: Subjetividades marginadas en la escuela

Si bien el proceso reproductivo transmite subjetividades a ser interiorizadas, también rechaza otras, las cuales son posicionadas como marginales.

Principalmente, se busca reforzar el sistema educativo jerárquico existente, y los mecanismos de control mediante los que este opera, marginando a lxs estudiantes de menor edad y a lxs que no se adecúan a las normas de convivencia impuestas por la escuela. Además, se generaliza a lxs estudiantes como personas que no desean aprender, y se les relega a posiciones marginales debido a ello:

“Es que los chiquillos ya son grandes, los de octavo. Es más fácil... y también es más difícil po, porque son grandes cuando quieren ser grandes, y son cabros chicos cuando quieren ser cabros chicos” (Extracto Entrevista Profesora Romina)

“Si ya muchos está aquí, y no quieren estarlo, si ya pa nosotros es un gran drama enseñarle a quien no quiere aprender (...) hay que hacerles las cosas lo más amenas posibles” (Extracto Entrevista Profesora Romina)

Existe también marginación hacia el ámbito familiar desde el establecimiento educativo, que rechaza el capital cultural de origen de estudiantes sin una familia constituida de forma biparental:

Paola: “Préstame corrector Marta

Josefa: ¿De quién es?”

Marta: “Mía po huacha” (Extracto observación en clase)

En relación a la reproducción de sexo/género, se marginan las identidades que realicen actividades que no son asociadas tradicionalmente con su sexo/género biológico, como el trato diferenciado entre alumnos y alumnas y presentar conductas catalogadas como de hombre por parte de una estudiante:

“Yo no veo que... las niñas ahora son muy parecidas a los niños. No veo diferencias en el trato con ellos. No hay... que los chiquillos porque están las niñas vayan a actuar diferentes. (Extracto Entrevista Profesora Inés)

“Cristóbal: Sí pero era con otras niñas, eran como más ahombros sí, eran como más... Andan haciendo como cosas de hombres.

Rocío: Como la Nadine del sexto B. Hablan como hombre así, se comportan como hombres. (Extracto Grupo Focal de estudiantes)

En el ámbito del sexo/género, las estudiantes estarían ubicadas en una posición de mayor rechazo y exclusión en la escuela. Las alumnas interiorizan un doble mensaje desde la cultura escolar: por un lado constituirse en objeto de deseo sexual masculino, a la vez que existe un fuerte control y veto a la sexualidad femenina, marginándose a las jóvenes que exhiben su sexualidad en el ámbito de lo público:

“Y ni por la falda, porque se pintan mucho, parecen payasos. Es que la tienen cortas pa mostrarse, y que las vean” (Cristóbal, Extracto Grupo focal estudiantes)

Se puede observar la conexión del habitus de género y del habitus de clase en la figura de la “flaite”, la cual se entiende como una mujer que exhibe su cuerpo y sexualidad públicamente, y que pertenece a una clase social baja. La “flaite” constituiría una de las principales subjetividades marginadas femeninas:

“Pedro: no me gustan las flaites.

Antonia: Con faldas muy cortas, así como que andan en la calle parada en la esquina, son las flaites” (Extracto Grupo focal estudiantes)

Si bien las subjetividades masculinas rechazadas son menores que en el caso de las femeninas, existe una figura que es constantemente ridiculizada, insultada y agredida: la del hombre homosexual, que representaría la contraposición a cómo debe ser un varón:

“No a mí no me molesta, pero que un flete se me venga o sea un homosexual, se me venga a pasar de listo, ahí yo no me voy a aguantar y lo voy a golpearlo” (Pedro, Extracto Grupo focal estudiantes)

CATEGORIA 6: Oposición y resistencia en la escuela

Ningún proceso reproductivo se realiza sin que exista algún grado de oposición o resistencia, sin importar lo efectivo que sea. En el caso de esta escuela, las conductas de oposición que emergen son más recurrentes que las de resistencia. Algunxs estudiantes y docentes se oponen y resisten exclusivamente frente a las siguientes temáticas: ante la jerarquía del sistema educativo y la reproducción de las relaciones de poder de sexo/género. No se observa oposición en torno a las temáticas socioeconómicas transmitidas, por lo que la violencia simbólica ejercida para perpetuar el arbitrario cultural de clase es exitosa.

Los principales receptores de la oposición son lxs docentes, quienes ven disminuida la Autoridad Pedagógica que lxs válida para ejercer las acciones reproductivas:

“Johanna: (A una profesora) Pero a nosotros nos dejan hacer...”

Cristina: ¡Oye Johanna, no le dís explicaciones!” (Volumen alto) (Extracto Observación en clase)

A su vez, desde lxs propixs profesorxs se genera oposición a la autoreproducción de la Autoridad pedagógica por medio de la denuncia y la contraposición a actitudes conformistas:

“Yo soy la que deajo la escoba en los consejos, la que digo lo que el director no quiere escuchar, lo que todos hablan en sala de profe, hacen catarsis, pero nadie se atreve a hablarlo donde corresponde, en la instancia que corresponde. Entonces soy finalmente yo la que me mojo el potito, soy yo la que quedo como revolucionaria, como contestataria, como que se yo.” (Extracto Entrevista Profesora Romina)

Una de las docentes critican la jerarquía del sistema educativo y las condiciones laborales en las que trabajan, y entre los mecanismos rechazados se encuentra el adultocentrismo, en una búsqueda de horizontalización de las relaciones y de validación de discursos de lxs alumnxs. Es respecto al adultocentrismo donde se observa un foco de mayor resistencia en algunxs docentes:

“No por salidas, por horarios, o sea no es vida una persona que trabaje de las ocho de la mañana a las seis de la tarde, que tenga cuarenta minutos pa almorzar, veinte minutos de recreo (Tono más alto) y por lo demás no me mueve que me digan que tengo que hacer, en los tiempos en que lo tengo que hacer personas que nunca lo han hecho. En cuanto al currículum, en cuanto a los planes y programas en cuanto a los tiempos, en cuanto a todo.” (Extracto Entrevista Profesora Romina)

“Al trato po. O sea, si bien somos autoridad, no somos una autoridad que lo sabemos todo, que ellos no tienen opinión, que no podemos considerar, que (imitando profesorx) ¡Cállate! ¡Siéntate! ¡Porque sí! (retomando tono) O sea, yo veo a los niños, yo no tengo hijos, pero yo veo a los niños, y siempre pienso en mis

sobrinas. ¿Cómo le pedirán las cosas los profesores en el colegio donde estudian? ¿Cómo le pedirán que se sienten, que se callen, las cosas? ¿Cómo le contestarán los profesores? Me angustia enorme que les digan (imitando profesora) ¡Cállate! ¡Siéntate! Me angustia de pensar eso.” (Extracto Entrevista Profesora Romina)

Con respecto a los mecanismos de control a los que el cuerpo docente y lxs estudiantes se oponen, se observa una contraposición a la jerarquía de poder autoritaria a través del consenso entre estos dos estamentos. Existe además una oposición a la exclusión por medio del establecimiento de pautas de acción inclusivas, que permitan la integración de estudiantes rechazadxs por docentes y pares de otros cursos:

“O sea es una participación. Bien democrático, bien democrático. A mí todo me gusta pedir la opinión. (...)Y respeto eso, la mayoría, lo que quieran decir, lo que quieran participa, y cómo se quieran organizar” (Extracto Entrevista Profesor Francisco)

“Entonces ahí todos, nadie abordó al Ao B de manera de rechazo por ejemplo, al contrario, todos lo acogieron, querían jugar con él en el recreo, en las crisis que le daban dos se encargaban de tomarlo, otros de hacer espacio con las mesas, se encargaban de decirle al profesor, profesor no lo rete así o dígame de esta manera que se yo.” (Extracto Entrevista Profesora Romina)

Lxs alumnxs muestran descontento, principalmente, ante la jerarquía de poder del sistema educativo. La forma más evidente de este proceso en contra de la jerarquía es el rechazo a las figuras identificadas como de autoridad. Por otro lado, lxs estudiantes manifiestan rechazo frente a la invalidación de sus discursos por parte de lxs docentes.

“Cristóbal: Nah po uno no puede decirle nada porque...”

Rocío: Porque al tiro va allá arriba que (imitando docente) ¡Ay! Que esta me pegó

Cristóbal: Y se ponen a llorar y después uno es el culpable, uno es como el que tiene la culpa.

Ana: Es que no nos creen” (Extracto Grupo focal estudiantes)

Otra conducta opositora que se observa es la apropiación de mecanismos coercitivos por parte de estudiantes hacia la autoridad pedagógica, como la agresión física y verbal:

“Que los cabros, que han echado como a tres niños, los cabros (imitando alumnxs): que vieja tatu tata. La suben y la bajan a garabatos, mal, mal. Profes llorando, amenazas. Se le paran a los profes,” (Extracto Entrevista Profesora Romina)

Un último fenómeno que se observa asociado a la oposición es la empatía, que ha permitido que lxs alumnxs se opongan ante la agresión hacia otrxs compañerxs, en contraposición con la usual apropiación de los mecanismos de control y coerción, ejercidos por aquellxs que ostentan de la Autoridad Pedagógica:

“¿Ninguno de ustedes se ha enojado?” (Ignacio, Extracto Observación en clase)

Si bien lxs alumnxs se oponen y resisten principalmente a la jerarquía, también en el ámbito de la reproducción sexo/género en la escuela existe oposición y resistencia a la corriente principal de pensamiento y hábitos que se busca perpetuar.

Existiría una visión menos segregadora y divisoria entre los polos femenino y masculino que el establecimiento educacional les presenta. Alumnos y alumnas se reconocerían como personas unidas por gustos comunes, conformando grupos de amistad mixtos:

“No sé, no tengo dificultades por ser mujer, puedo hacer lo mismo que un hombre.”
(Antonia, Extracto Grupo Focal estudiantes)

Se resisten además a la invisibilización de sexualidades marginales al discurso oficial heterosexual, reconociendo la homosexualidad como algo “natural”. Así mismo, incluyen en sus discursos la existencia de estas subjetividades:

“Rocío: A mí no me molestan (lxs homosexuales)... es natural

Antonia: A mí me gusta, sinceramente, (...) no me molesta de hecho yo creo que es su vida y ellos hacen lo que quieren con su vida...” (Extracto Grupo Focal estudiantes)

Lxs estudiantes muestran oposición al control de la afectividad y sexualidad a la cual son sometidxs, señalando, por un lado, que realizan de igual manera dichos actos y por otro, denunciando las medidas. Se oponen además al discurso de protección de lxs alumnxs menores frente a la sexualidad, que lxs perfila como sujetos libres de esta:

“A mí... con ella estaba abrazado y me llevaron pa arriba porque supuestamente estaba... /dirigiéndose a alumna al otro extremo de la sala/ ¿Te estaba abordando, cómo era?” (Cristóbal, Extracto Grupo Focal estudiantes)

“Andan cabros chicos de diez, doce años y andan haciendo guagüitas a lo loco” (Cristóbal, Extracto Grupo Focal estudiantes)

La reproducción de los estereotipos femeninos y masculinos es una de las áreas donde mayores indicios de oposición y resistencia se pudo reconocer en lxs estudiantes de la escuela, presentándose incluso en algunos de los discursos de lxs profesorxs, por ejemplo, en el caso de la oposición a la reproducción de los roles que impone el Patriarcado (Fundación Juan Vives Suriá, 2010) como la docilidad asociado a lo femenino, al de hombre que no posee habilidades artísticas, y a la objetivación del cuerpo femenino:

“¿A usted le gusta que la molesten? Yo creo que no ¿cierto? Ah, pero si la molestamos obviamente yo me enoja también si me molestan (...) está bueno que la A. se enoje también” (Cristian, Extracto observación en clase)

“(Cantando) (...) no soy tu juguete de diversión (...)” (Juana y Celia, Extracto observación en clase)

Por otro lado, lxs estudiantes se oponen al estereotipo de masculinidad hegemónica asociada a tareas de fuerza física, (Campos, 2007) cuestionando ese rol impuesto. Paralelamente, al estereotipo antes mencionado realzan la capacidad de fuerza física que también poseerían mujeres:

“Que siempre nos van mandar a nosotros a hacer cosas que hay que esforzarse, como levantar cosas.” (Pedro, Extracto Grupo Focal estudiantes)

“Pero hay mujeres que tienen cualquier fuerza.” (Cristóbal, Extracto Grupo Focal estudiantes)

Situación de oposición similar ocurre con la asociación tradicional del hombre proveedor vinculado al mundo laboral y la mujer mantenida económicamente. En este caso se cuestiona la desigualdad laboral asociada al sexo/género/clase, alcanzando lxs estudiantes un nivel reflexivo más profundo y resistente ante la reproducción:

“Igual las mujeres van a trabajar.” (Pedro, Extracto Grupo Focal estudiantes)

“Un niño de quince años puede ser un guardia en un supermercado. Yo conozco un caso. Pero una mujer que tenga quince años busca trabajo de guardia... se la van a cagar.” (Pedro, Extracto Grupo Focal estudiantes)

Conclusiones y Discusiones

Los resultados revelan que lxs distintxs agentes escolares reproducen diversos habitus de sexo/género/clase (Bourdieu y Passeron, 2001) que forman parte de las construcciones de subjetividades de lxs estudiantes de séptimo y octavo básico de la escuela investigada. Los contenidos transmitidos a lxs estudiantes por quienes ocupan posiciones de autoridad en el establecimiento estudiado son: la aceptación de la jerarquía de saber/poder (Foucault 2009, Domingo-Segovia, 2003); el adultocentrismo (Poggi, Serra y Carreras, 2011; Duarte, 2012; Vásquez, 2013) la visión de la escuela asexual y el rechazo a las relaciones amorosas o sexuales entre estudiantes (Morgade, 2009), la visión de las

subjetividades de sexo/género de forma dicotómica y heteronormativa (Butler, 2001), la invisibilización de sexualidades y subjetividades no normativas LGTBIQ (Duque, 2010), y la reproducción de diversos estereotipos sexo/género/clase para hombres y mujeres (Campos, 2007; Osborne, 2009; Olavarría, 2010; Abasolo, et al., 2013). Simultáneamente, se reproducen distintos habitus de clase (Bourdieu y Passeron, 2001), relacionados con: la reproducción de un discurso de rechazo a la pobreza, la delincuencia y la drogadicción (Martínez, 2002), asociada al sector donde se encuentra la escuela y al capital cultural primario de lxs estudiantes.

Los mensajes reproducidos por la escuela y adoptados como habitus por lxs estudiantes, constituyéndose como subjetividades deseadas son: el estereotipo de mujer asociada a las relaciones sociales (Abasolo et. al, 2013); la visión de la mujer como un objeto de consumo o placer para el hombre (Osborne, 2009); la mujer “señorita” (Ríos, 2006); los estereotipos de hombre proveedor (Campos, 2007; Lescaille-Riverí et al., 2009), hombre fuerte /mujer débil físicamente (Campos, 2007; González y Castellanos 2003 citado en Lescaille Riverí et al, 2009); hombre agresivo (López y Güida, 2000), entre otros.

También existen subjetividades marginadas (Butler, 2008; Freire, 2012), formas de ser que se busca corregir o invisibilizar por esta escuela. Algunos de éstas son: lxs estudiantes de menor edad (Poggi, et al., 2011; Vásquez 2013), lxs asociadxs a un nivel socioeconómico bajo (Martínez, 2002; Madero, 2011), aquellxs que realizan actividades tradicionalmente no asociadas con las características de sexo/género que poseen, en especial a la mujer “ahombrada” y el hombre homosexual (Carrasco, 2005; Corporación Proyecto Colombia diversa, 2006; Butler, 2008; Alfaro, 2009). Una forma de ser que se rechaza con mayor fuerza es “la flaute” (Rojas, 2015), que encarna lo que “no debe” ser una mujer, que se describe como “quién no se hace respetar”, que exhibe su sexualidad públicamente y pertenece a un nivel socioeconómico bajo, evidenciando la unión de dos tipos de reproducción: habitus de clase y habitus de sexo/género (Bourdieu y Passeron, 2001), que están siempre implicados, pero cuya conexión se hace explícita (Madero, 2011). En la escuela investigada los contenidos culturales de sexo/género/clase se reproducen de forma simultánea y entrelazada (Bourdieu y Passeron, 2001), conformando mensajes que se intentan inculcar como un todo al estudiantado. De este modo, aparecen en el

establecimiento estudiado los procesos de subjetivación de sexo/género siempre vinculados a procesos de subjetivación de clase socioeconómica (Madero, 2011).

Si bien la reproducción en esta escuela logra imponer subjetividades en lxs estudiantes (Bourdieu y Passeron, 2001), existen procesos de oposición y resistencia (Giroux, 2004) tanto en docentes como en estudiantes. Se presentan críticas a la jerarquía de saber/poder (Foucault, 2009, Domingo Segovia 2013) del sistema educativo y la organización piramidal de esta escuela por parte de algunxs docentes y alumnx, quienes cuestionan especialmente al adultocentrismo (Poggi, et al., 2011; Duarte, 2012; Vásquez, 2013) y la validez de la autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron, 2001) de lxs docentes. Asimismo, algunxs jóvenes visibilizan sexualidades marginadas (Corporación Proyecto Colombia diversa, 2006; Alfaro, 2009), como la gay y la lesbiana, y critican algunos estereotipos de sexo/género, como la exclusividad del rol del hombre como proveedor (Olavarría, 2010), la asociación del hombre con tareas de fuerza, la debilidad física de la mujer (González y Castellanos 2003, citado en Lescaille-Riverí et al., 2009) y la objetivación de la mujer (Osborne, 2009). Cabe considerar el rol no solo reproductor, sino también la potencialidad transformadora de los establecimientos educativos (Giroux, 1983; Bourdieu citado en Bonbillani, 1999). Evidenciar la capacidad de la escuela y sus miembrxs de problematizar las relaciones de saber/poder (Foucault, 2009; Domingo-Segovia, 2003) entre quienes conforman estos procesos, permite la transgresión de lógicas de dominación que son constrictivas tanto para lxs opresorxs como para lxs oprimidxs (Freire, 2012).

Como los resultados revelan, las relaciones de poder al interior de esta escuela se basan en jerarquías de saber/poder asimétricas (Foucault, 2009; Domingo-Segovia, 2003) y adultocéntricas (Poggi et al., 2011; Duarte, 2012; Vásquez, 2013), en la cuales las opiniones y aportes desde el estudiantado se encuentran invalidadas. Por otro lado, lxs docentes si bien se encuentran en una posición de poder por ostentar la autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron, 2001), están a su vez sujetxs a lógicas reproductivas opresoras (Barrios, Brito y Contardo, 2006). Constantes evaluaciones, presiones por resultados, jornadas de trabajo extenuantes y mal remuneradas, son algunos de las condiciones de opresión a los que son sometidxs (Bravo, Castillo y Rubiño, 2011; Reyes,

Varas y Zelaya, 2012). Éstxs se encuentran en un momento clave de crisis y malestar (Barrios et al., 2006; Bravo, Castillo y Rubiño, 2011; Reyes, Varas y Zelaya, 2012). Es así como se recogieron en la escuela investigada algunos discursos que cuestionan el rol de autoridad pedagógica infalible, la posición de superioridad que ocupan respecto a lxs estudiantes y acciones que consideran de opresión y explotación laboral desde el sistema educativo. Este reconocimiento de lxs docentes en un lugar de opresión (Freire, 2012) podría estar posibilitando un ejercicio de mayor empatía (Martínez-Otero, 2011) con lxs estudiantes y una mayor reflexión sobre el ejercicio de la pedagogía (Giroux, 1990). La empatía (Martínez-Otero, 2011) se presenta como un proceso clave en la generación de acciones y reflexiones de oposición y resistencia (Estrada, 2015; Krznaric, 2015), tanto en estudiantes como en docentes, en el acto de reconocer la condición de oprimido de otrx emergen cuestionamientos sobre la posición propia que se ocupa en las diversas relaciones de poder (Freire, 2012).

La labor delx docente y de la educación formal, se realzan como un sacrificio en pro de una posibilidad de movilidad social para niños y niñas “desvalidxs” en lugares que se perfilan como vulnerables, como en la escuela investigada (Benadussi, 2001 y Maroy 2004 citado en Madero, 2011). Detrás de esta misión queda encubierto el rechazo al capital cultural de origen de lxs alumnxs (Bourdieu y Passeron, 2001) y la perpetuación de jerarquías, mecanismos y contenidos socioculturales que mantienen la división entre aquellxs que dominan y lxs que son dominadxs (Madero, 2011). La escuela se legitima como una forma de ascenso social aceptada, por medio de ejemplos minoritarios de alumnxs que han “conseguido” ascender por medio de la meritocracia, modelo de sociedad en el que las desigualdades sociales son legitimadas, poniendo la responsabilidad de la posición social de cada persona en sí mismx (Grupo de investigaciones CEESCC-OPECH, 2010). Asociada a lo anterior, la responsabilidad de la falla en el ascenso social del estudiantado, es expulsada del sistema educativo, perpetuando ideas de fracaso personal, familiar y social, instalando una “conciencia mágica” en lxs sujetos, quienes presentan dificultades para concebir cambios en su ambiente social y condiciones de vida, primando la desesperanza respecto al futuro (Freire, 1997).

La cultura escolar dominante sostiene la imagen de la escuela como institución asexual (Morgade, 2009), sin embargo, de forma simultánea reproduce un discurso sexogenérico con matriz binomial heteronormativa. Los habitus de sexo/género/clase que se reproducen en el contexto educativo dividen el mundo y lxs sujetxs en categorías dicotómicas (Fraga, 2014), que perpetúan lógicas de marginación y dominación (Freire, 2012). Algunas de las dicotomías que se naturalizan en la escuela investigada son: niñx-adultx (Poggi, et al., 2011; Duarte, 2012; Vásquez, 2013), pobre-rico (Madero, 2011), hombre-mujer (Rubin, 1975 citado en Lamas, 1996; Butler, 2001; Matinez-Gúzman, 2012; Planella y Pie, 2012), femenino-masculino (Campos, 2007; Osborne, 2009; Abasolo et al., 2013; Olavarría 2010), flaute-señorita (Ríos, 2006), amor romántico- amor sexual (Esteban, 2008; Saiz, 2013), heterosexual-homosexual (Corporación Proyecto Colombia diversa, 2006; Alfaro, 2009; Butler, 2008; Planella y Pie, 2012), entre otras. Estas divisiones binarias se instalan en forma de habitus de sexo/género y clase (Bourdieu y Passeron, 2001) en lxs estudiantes, quienes internalizan subjetividades que obedecen a estereotipos dominantes o marginales al habitus que se busca instalar, influyendo en las formas de vida, percepción y autopercepción (Bourdieu y Passeron, 2001) de lxs estudiantes, restringiendo sus posibilidades de visualizar otras opciones de ser, de relacionarse y de pensar más allá de las dicotomías.

La escuela y la sociedad promueven que hombres y mujeres se mantengan en actividades y conductas históricamente asociadas a las características biológicas que poseen, ya que el proceso reproductivo requiere menos recursos y mantiene las relaciones de poder dominantes, al categorizar a las personas bajo rótulos específicos. Las posiciones esperadas de hombres y mujeres, niños y niñas en la escuela se encuentran prescritas y divididas binomialmente en razón de la cultura dominante (Corporación Proyecto Colombia diversa, 2006; García, 2007; Madero, 2011). La asociación masculina al deporte competitivo (Celedón en Olavarría, 2000), el uso del espacio exterior (Fundación Juan Vives Suriá, 2000) y la agresividad (Campos, 2007; Fernandez, 2012; Abasolo et al., 2013) son las principales características que en el establecimiento estudiado se visualizaron. Paralelamente, se asocian a lo femenino actividades consideradas tradicionalmente como opuestas a las masculinas: la conversación y comadreo como actividad de recreación

(Souza, 2008), la pasividad física (Abasolo et al., 2013), la docilidad de carácter (Esteban, 2008) y el rol de conciliadora en conflictos (Fernandez, 2012). Esta situación parece ser extensión de la visión hegemónica que asocia al hombre con la esfera de lo público y la mujer con lo privado (Fundación Juan Vives Suriá, 2000; Olavarría y Parrini, 2000, Poggi, et al., 2011), y tendría como consecuencia la mantención de estereotipos de sexo/género/clase propios de la estructura de poder patriarcal imperante (Fundación Juan Vives Suriá, 2000; Poggi, et al., 2011; Duarte, 2012) Asociado a este sistema, las alumnas ocuparían posiciones de menor poder que sus pares varones. Ello se manifiesta en el mayor control que se efectúa hacia las estudiantes respecto de su comportamiento y presentación personal, imponiéndose reglas más específicas de vestimenta, en particular asociadas a la exposición pública de su cuerpo con la falda escolar, situación que habla de un mayor control de la sexualidad femenina al interior del establecimiento.

Otro aspecto del sistema patriarcal identificado en el establecimiento es la idea de una figura masculina proveedora de esperanzas de ascenso social y bienestar material para las alumnas de la escuela, el “Príncipe azul” (Abasolo et al., 2013). Este varón sería la posibilidad de escape de las condiciones de pobreza y marginalidad social con que algunxs docentes identifican a las estudiantes del establecimiento. Este ideal amoroso reproduciría el rol del hombre proveedor y la mujer mantenida económicamente propios del patriarcado (Duarte, 1999; Campos, 2007; Lescaille-Riverí et al., 2009), reforzando también jerarquías de clase social, donde este príncipe no sólo es un varón, sino también es un miembro de una clase considerada superior a las de origen de lxs estudiantes del establecimiento.

Una figura que aparece como opuesta a los estereotipos que se busca perpetuar desde el arbitrario cultural dominante (Bourdieu y Passeron, 2001) escolar, es la “flaite” (Rojas, 2015), figura femenina caracterizada por una sexualidad manifiesta en lo público, perteneciente a una clase social baja y un entorno delictual (Martínez, 2002). En la “flaite” confluyen dinámicas de marginación, múltiples y simultáneas, no solo es mujer y pobre, sino que expresa su sexualidad en lo público, en la calle del barrio, encarnando un capital cultural marginado y rechazado por el arbitrario cultural escolar dominante. La “flaite”, además, se identifica con características tradicionalmente asociadas a lo masculino; como son la sexualidad manifiesta (Alfaro, 2009; Esteban, 2008; Saiz, 2013) y el ocupar espacios

públicos (Fundación Juan Vives Suriá, 2000, Olavarría y Parrini, 2000, Poggi, et al., 2011), es así como son estudiantes varones quienes se refieren con mayor rechazo a esta figura, que subvierte (Butler, 2001) el ordenamiento sexo/género tradicional en la escuela.

Sin embargo, ningún proceso de reproducción social es totalizante (Bourdieu y Passeron, 2001; Freire, 2012; Butler, 2008), por lo que existen resistencias y oposiciones al discurso dominante (Giroux, 2004). Lxs alumnxs que consistentemente actúan de forma distinta a la que se le es asignada a partir de su genitalidad, representan fisuras en los discursos dominantes (Butler, 2001; Matínez-Guzmán, 2012). Estas acciones influyen en algunos procesos de resignificación de subjetividades marginadas de sexo/género que se lograron observar en algunos de lxs discursos de lxs estudiantes del establecimiento. Es desde las reflexiones de las alumnas que se cuestiona la heteronormatividad, y se plantea la orientación homosexual como “alternativa natural” y válida. Esto podría explicarse desde procesos de identificación entre grupos oprimidos (Freire, 2012) y debido al fuerte imperativo masculino de reafirmar la posición viril en contra de la identificación con características tradicionalmente femeninas, que son asociadas a la figura del hombre homosexual (Alfaro, 2009). El arbitrario cultural, que reafirma una matriz de sexo/género/deseo binaria (Butler, 2001), no les permitiría a los varones identificarse con lo tradicionalmente femenino por considerarlo inferior (Fundación Juan Vives Suriá, 2000). Así también, no sería admisible enlazar características tradicionalmente masculinas a un hombre con orientación homosexual (Alfaro, 2009). También se identifica que para los estudiantes el lesbianismo resulta más aceptado que la homosexualidad masculina (Fundación Juan Vives Suriá, 2000; Hopman, 2004; Olavarría, 2010), esto podría deberse a que existe una asociación entre este y las “mujeres ahombradas” (Butler, 2008), quienes según estos, buscarían asimilar una posición masculina valorada como superior, además esta identificación mantendría el orden del deseo femenino en razón de la búsqueda de una pareja instalada en lo masculino (Corporación Proyecto Colombia Diversa, 2006). Un factor que facilitaría la emergencia de conductas opositoras y resistentes (Giroux, 2004) ante la reproducción de sexo/género y en especial ante la reproducción de la heteronormatividad en lxs estudiantes, se relaciona al espacio reflexivo que generaría la invisibilización y el silencio por parte de la escuela ante las temáticas de sexo/ género y

sexualidad (Morgade, 2009). Si bien la escuela reproduce el arbitrario cultural de sexo/género binario y heterosexual dominante, invisibilizando otras orientaciones, no realiza este proceso de forma absoluta, constante y explícita. Es en estos vacíos e intervalos, donde emergen reflexiones de lxs estudiantes sobre los roles de sexo/género y la diversidad sexual. Si bien el reconocimiento y valoración positiva de subjetividades alternativas es un paso de avance hacia la aceptación de la diversidad sexo/género/deseo, los discursos en la escuela investigada no visibilizan otras orientaciones y subjetividades de sexo/género como la bisexualidad, transexualidad, intersexualidad u otras, manteniéndose la reproducción del discurso dominante de la división binaria femenina/masculina y un ordenamiento del deseo inscrito en la heteronorma (Butler, 2001).

Como lo plantea Antar Martínez-Guzmán (2012) los abordajes que históricamente se han utilizado desde la psicología y el propio rol delxs psicologxs en relación con la temática de sexo/género y sexualidad han tendido a abordar estas materias desde un paradigma biomédico que reproduce las concepciones de un sistema sexo/género/deseo heteronormativo (Butler, 2001), perpetuando lógicas opresivas desde posiciones legitimadas de saber/poder (Foucault, 2009; Domingo-Segovia, 2003; Bourdieu y Passeron, 2001). En los últimos años múltiples investigaciones nacionales (Carrasco, 2005; Olavarría y Parrini, 2010; Madero, 2011; Morgade, 2011; Duarte, 2012; Fernández, 2012) han contribuido a generar perspectivas más diversas y críticas respecto a estas temáticas. La presente investigación ha buscado posicionarse desde un lugar de producción de conocimiento más crítico y menos opresivo, pretensiones traducidas en un enfoque que considera: una visión crítica respecto a la construcción de subjetividades de sexo/género como un proceso activo, dinámico y múltiple; el cuestionamiento del binomio hombre/mujer del modelo biomédico; el cuestionamiento de la escuela como institución productora y reproductora de conocimiento; y la relación entre las temáticas de clase y sexo/género, lo que ha permitido la visualización de sujetexs diversxs.

A partir de todo lo anterior, surgen algunas interrogantes que abren líneas de investigación futuras: ¿Qué potencialidades o dificultades posee el sistema educativo chileno para construirse como una institución de transformación de las relaciones de opresión de sexo/género/clase al interior de las escuelas? ¿Qué rol poseen los planes y

programas de estudio del MINEDUC en los procesos de subjetivación de sexo/género/clase en la escuela? ¿Qué estrategias o metodologías de enseñanza y aprendizaje facilitarían la inclusión de perspectivas de sexo/género/clase de forma continua y explícita al interior de las escuelas? ¿Cuál es el papel de la formación universitaria de lxs docentes respecto a las temáticas de sexo/género/clase? Y finalmente, una de las limitaciones en razón del tiempo y extensión de la investigación se refiere al no abordaje del papel tienen lxs apoderadxs en los procesos de reproducción y transformación de las subjetividades de sexo/género/clase al interior de la escuela.

Bibliografía

- Abasolo, O., Montero, J., Gonzalez, H., Santiago, B. (2013). *Guía didáctica de ciudadanía con perspectiva de género. Igualdad en la diversidad. Para profesorado de segunda etapa ESO y Bachillerato*. Madrid, España: FUHEM ECOSOCIAL.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Informe Nacional de Resultados 2013: Ampliando la Mirada de la Calidad Educativa*. Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Alfaro, J. (2009). Ser diferente, ¿Suficiente para la exclusión? *Wímb Lu, Revista Electrónica de Estudiantes*. Esc. de Psicología, Universidad de Costa Rica. 4 (1), pp.53-72. Recuperada el 23 de Junio de 2015, de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3921970.pdf
- Arcos, E., Molina I., Fecci, E., Zúñiga, Y., Márquez, M., Ramírez, M., Miranda C., Rodríguez y L., Poblete, J. (2006). Descubriendo el género en el currículo explícito (currículo formal) de la educación de tercer ciclo. *Estudios pedagógicos*, 32(1), pp. 33-47
- Banchs, M. (2000). Identidades de Género en la Encrucijada. De la Sociedad Matrilínea al umbral de la Posmodernidad. En Quintero, M. (2000). *Identidad y Alteridades*. Mérida: *Fascículo de AVEPSO* 10, pp. 49-67
- Barrios, P., Brito, C. y Contardo, C. (2006) *¿Qué refleja el actual sistema de evaluación docente, como política educativa, de la democracia Chilena?* Programa de Magíster en Política y Gestión educacional. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional.

- Universidad de Talca, Chile. Disponible en:
dspace.otalca.cl/bitstream/1950/2592/2/PBarriosD.pdf
- Bonbillani, A. (1999). Importancia del proceso de socialización en Psicología Social: antecedentes, supuestos y categorías centrales. ED. Correa, A. (1999). *Notas para una Psicología Social...como crítica a la vida cotidiana*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Bourdieu, P. Passeron, J. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bravo, B., Castillo, J.y Rubiño, A. (2011). *Memorias de la experiencia de evaluación docente: la evaluación como representación teatral*. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, J. (2001). *Doing justice to someone: Sex reassignment and allegories of transsexuality*. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 7(4), pp. 621-636.
- Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Campos, A. (2007). *Así aprendimos a ser hombres. Pautas para facilitadores de talleres de masculinidad en América Central*. San José: Oficina de Seguimiento y Asesoría en Proyectos OSA. Disponible en:
http://institutowemcr.org/publicaciones/libros/Asi_aprendimos_a_ser_hombres.pdf
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los Oficios*. Santiago: Lom Ediciones.
- Carrasco, M. (2005). *¿Comunidad homosexual? Gays y lesbianas en Santiago de Chile*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, mención en Psicología Comunitaria. Universidad de Chile. Disponible en:
http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/carrasco_m/sources/carrasco_m.pdf
- Chesney, L. (2008). La concientización de Paulo Freire. *Rhec*. Universidad Central de Venezuela. (11) pp. 51-72.
- Corporación Proyecto Colombia Diversa (2006). *Informe Final. Diversidad y Escuela: hacia una caracterización de las prácticas de inclusión y exclusión de la población*

- LGBT en 5 jornadas de 4 escuelas distritales. Proyecto Homofobia en La Escuela. Fase 3.* Recuperado el 23 de Octubre de 2015, de: http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPoliticasyPoliticasyLAG ECIAMIENTO EDUCATIVO PARA LA EQUIDAD DE GÉNERO 90 GBT/Observatorio/Inclusion_Exclusion_en_Escuela_2006.pdf.
- Domingo-Segovia, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), pp.103-112
- Duarte, K. (1999). Privilegios patriarcales en varones jóvenes de sectores empobrecidos: ¿cambios o acomodados?. Juventud protagonista: capacidades y límites de transformación social, *Revista de Estudios de Juventud*, 11, Nº 95
- Duarte, K. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década CIDPA Valparaíso*, (36), pp. 99-125
- Duque, C. (2010). Judith Butler: performatividad de género y política democrática radical. *La manzana de la discordia*, 5(1), pp. 27-34
- Edwards, V; Calvo, C; Cerda, A. M; Gómez, M. V e Inostroza, G. (1995). *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Programa MECE-Media, Ministerio de Educación de Chile, capítulo III “Cultura juvenil”, pp. 163-203.
- Esteban, M. (2008). Identidades de género, feminismo, sexualidad y amor: Los cuerpos como agentes. *Política y Sociedad*, 46, Nº1, pp. 27–41. Recuperado el 18 de Octubre 2015, de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0909130027A>
- Estrada, Y. (2015). ¿Qué historia “enseñar”? *Estudios Digital*. (5), abril, 2015. Recuperado el 6 de julio de 2015, de: sitios.usac.edu.gt/revistahistoria/assets/.../YEstrada%20ED5%20final.pdf
- Fernandez, D. (2012). Construcción de la identidad de género en adolescentes chilenas. *Revista de Psicología. Universidad Viña del Mar*, 2 (1), 46-66. Recuperado el 7 de julio de 2015, de: sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista/03.03.Identidad.pdf

- Foucault, M. (1982). *The Subject and Power*. En Dreyfus, H. y Rabinow, P. *Michel Foucault: beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago, Estados Unidos: *The University of Chicago Press* 208-226.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo Veintiuno.
- Fraga, E. (2014). El pensamiento binario y sus salidas. Hibridez, pluricultura, paridad y mestizaje. *Revista Estudios Sociales Contemporáneos*, (9), pp. 66–75
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. y De Quiroga, A. P. (1995). *Interrogantes y propuestas en educación. Ideales, mitos y utopía afines del siglo XX*. Buenos Aires: Cinco.
- Fuentealba, C., y Jorquera, C. (2011). Identidad juvenil, género y cultura escolar: ser joven, ser mujer, ser hombre, ser alumno: Tensiones a destacar. *Revista Digital Akademeia. Universidad UCINF. Vol. 2, N° 2*. Recuperado el 28 de Febrero del 2014, de <http://www.revistaakademeia.cl/?p=748>
- Fundación Juan Vives Suriá. (2010). *Lentes de Género. Lecturas para desarmar el patriarcado. Serie Derechos Humanos. Género y Derechos de las Mujeres. N° 1*. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial El perro y la rana.
- García, C. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- Giroux, H. (1983). Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico. *Harvard Educational Review*, (3)
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Madrid, España: Editorial Siglo Veintiuno.
- Gómez, F. y Prieto, M. (1996). *Metodologías activo-participativas*. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

- Grupo de investigación CESSC-OPECH. (2010). *Acceso a la educación superior: el mérito y la (re) producción de la desigualdad*. Recuperado el 17 Septiembre de 2014, de <http://www.opech.cl/inv/analisis/acceso.pdf>
- Hopman, J. (2004). *Homosexualidad, culpa y cristianismo*. Olavarría, J. y Márquez, A. Eds. *Varones: entre lo público y la intimidad*. IV Encuentro de Estudios de Masculinidades. Chile: FLACSO-Chile/Red de Masculinidades/UNFPA.
- Iñiguez, L. (2001). Identidad de lo personal a lo social. Un recorrido Conceptual. En Crespo, E. (2001). *La constitución social de la subjetividad*. Madrid, España: Catarata.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (3), pp. 11-49
- Krznicar, R. (2015). *The empathy effect. How empathy drives common values, social justice and environmental action*. Friends of the Earth. Big Ideas Project. Identity and Consumerism. Recuperado el 22 de noviembre de 2015, de: www.foe.co.uk/sites/default/files/downloads/empathy-effect-roman-krznicar-76075.pdf
- Lagarrañaga, O. (2013). Pobreza en las Políticas Públicas. *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – Chile. Área de Reducción de la Pobreza y la Desigualdad*. Recuperado el 24 de Julio 2014, de: http://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_texto11.pdf
- Lamas, M. (1996). *La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa y PUEG.
- Lara Icaza, G (2014). *Proposición x: Género y sexo en el lenguaje escrito*. Trabajo Fin de Máster Universitario en Investigación de Arte y Creación. Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado el 11 de Octubre 2014, de: <http://eprints.ucm.es/27347/1/Proposicion%20X%20Genero%20y%20sexo%20en%20el%20lenguaje%20escrito%20-%20Garazi%20Lara%20Icaza.pdf>
- Lescaille-Riverí, B., Odelín-Veranes, D., González, M., Alfonso Aguilera, K., Arencibia-Álvarez, A. (2009) Valoración de la sexualidad en la adolescencia a partir de los estereotipos sexuales. *MEDISAN*, 13(2). Recuperado el 15 de noviembre de 2015, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192009000200020

- Longo, R. (2007). *De eso no se Habla*. En Korol, C. (2007). *Hacia una Pedagogía Feminista. Géneros y Educación Popular*. Buenos Aires: El Colectivo-América Libre.
- López, A y Güida, C. (2000). Aportes de los Estudios de Género en la conceptualización sobre Masculinidad. Recuperado el 16 de noviembre de 2015, de http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/Aportes_de_los_Estudios_de_Genero_en_la_conceptualizacion_sobre_Mascul.pdf
- Madero, I. (2011). Inclusión y exclusión de género y clase al interior de la escuela chilena en 4 comunas del sur de Chile. *Revista Estudios Pedagógicos* (37), N° 2, pp. 135-145
- Martínez, E. (2002). *Aporofobia*. En Conill, J. (coord.). *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia: Bancaja, pp. 17-23
- Martínez-Gúzman, A. (2012). Repensar la perspectiva psicosocial sobre el género: contribuciones y desafíos a partir de las identidades transgénero. *Revista Psicoperspectivas*. 11(2), pp. 164-184. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/issue/view/17>
- Martínez-Otero, V. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Universidad Nacional Autónoma de México, 14, (4)
- Masson, S. (2011). Sexo/género, clase, raza: feminismo descolonial frente a la globalización. Reflexiones inspiradas a partir de la lucha de las mujeres indígenas en Chiapas. *Andamios. Revista de Investigación Social*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Distrito Federal, México. 8 (17), pp. 145-177.
- MINEDUC (2008). *Programa pedagógico. Educación parvularia: primer nivel de transición*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2009). *Ley núm: 20.370: Ley General de educación*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2009). *Programa pedagógico. Educación Parvularia: segundo nivel de transición*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2013). *Formación en sexualidad, afectividad y género*. Santiago: MINEDUC.

- MINEDUC (2015). Página Web de Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 12 de Marzo de 2015, de: <http://www.mineduc.cl/ministerio/mision/>
- MINEDUC. (2014). *Otros Indicadores de Calidad Educativa. Unidad de Currículum y Evaluación*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio Secretaria General de Gobierno (2012). *Ley núm. 20.609: Ley Zamudio*. Santiago, Chile: Ministerio Secretaría General de Gobierno de Chile.
- Ministerio Secretaria General de Gobierno (2015). *Ley núm: 20.830: Acuerdo de Unión Civil*. Santiago, Chile: Ministerio Secretaria General de Gobierno de Chile.
- Morgade, G. (2009). *Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina*. Congreso 2009 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Río de Janeiro, Brasil.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Olavarría, J., Parrini, R. (2000). *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia*. Santiago, Chile. FLACSO.
- Ortiz, R., Rodríguez, C. (2014). *Análisis crítico de las estrategias discursivas de la/s demanda/s reivindicativa/s de dos colectivos de profesorxs*. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Osborne, R. (2009) *Apuntes sobre violencia de género*. Barcelona: Bellaterra.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muralla
- Planella, J. Pie, A. (2012). *Pedagoqueer: Resistencias y Subversiones educativas. Educación XXI, 15(1)*, pp. 265-283.
- Poggi, C., Serra, G., Carreras, R (2011). *Subjetividades Juveniles: entre el adultocentrismo y el patriarcado. Revista tesis, (1)*, pp. 59-73
- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula: ¿una tarea posible?* Valparaíso: Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.

- Quintana, A., Montgomery, W. (2006). Metodología de investigación cualitativa científica. En Quintana. *Psicología: Tópicos de Actualidad*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Reyes, T., Varas, A. y Zelaya, V. (2012). *El malestar docente. Análisis discursivo del malestar en el contexto de la política de evaluación e incentivo al desempeño docente*. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Riella, A. (2001) Violencia y control social: el debilitamiento del orden social de la modernidad. *Papeles de Población*, 7(30), pp. 183-204.
- Ríos, R. (2006) Obedientes y sumisas. Sexualidad femenina en el imaginario masculino de la España de la Restauración. *Revista Ayer*, (63), pp 187-209.
- Rockwell, E. (1987) Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Revista Dialogando*. Red Escolar Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad escolar. Santiago, Chile, pp. 29-45.
- Saiz, M. (2013) *Amor romántico, amor patriarcal y violencia Machista. Una aproximación crítica al pensamiento amoroso hegemónico de occidente*. Tesis para optar al Grado de Master en Estudios Feministas. Universidad Complutense de Madrid.
- Téllez, G. (2002) *Pierre Bourdieu: conceptos básicos y construcción socioeducativa: claves para su lectura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. *Revista Docencia* (49), pp. 46-61. Santiago: LOM Ediciones.
- Vásquez, J. 2013. Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. (15), pp. 217-234