



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

Facultad de Humanidades

Instituto de Historia y Ciencias Sociales

**“Formación en sexualidad y género en la escuela: una mirada desde las leyes,
normas, tratados y orientaciones que la regulan en Chile y, las concepciones de los y
las docentes egresados(as) de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales
de la Universidad de Valparaíso.”**

TESIS DE GRADO

PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE

PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

Y A LOS GRADOS DE

LICENCIADO EN HISTORIA

LICENCIADO EN EDUCACIÓN.

Estudiante: Juan Pablo Coronado Bustamante

Profesor Guía: Víctor Figueroa

Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

2017

Para Leopoldo Cifuentes, que su partida
nos dejó con el corazón a medias.

Agradecimientos.

Agradezco a mi familia Angela, Miguel y Leopoldo (Q.E.P.D.) que en su inmenso cariño han logrado contener las grietas de mis días.

A mis abuelas, porque su lucha eterna es ejemplo de vida.

Al Profesor Víctor Figueroa, por generarnos el amor por la pedagogía, por apoyarme en mis peores momentos y por hacerme creer en mis capacidades.

A mi amigo Javier y su familia, por abrirme las puertas de su casa y darme un espacio bello para sanar mi alma.

A Paula, por vivir y aprender con ella del feminismo, la revolución y el amor.

A mis amigos de la población, porque al criarme con ellos en la calle, me fui dando cuenta poco a poco de las contradicciones en las que estábamos inmersos.

A todos y todas con quienes compartimos en la calle, en la casa y en la cama el interés por transformar las desigualdades y contradicciones de este sistema anti-human@.

Índice

I.	Introducción _____	iError! Marcador no definido.
	Planteamiento del problema. _____	12
	Objetivos de Investigación. _____	22
	Objetivo General: _____	22
	Objetivos Específicos _____	22
II.	Marco Teórico _____	23
	1. Sexo, identidad, género y sexualidad: cuatro categorías conceptuales fundamentales para la investigación _____	23
	A. Sexo _____	24
	B. Identidad Sexual _____	28
	C. Género. _____	31
	E. Sexualidad. _____	36
	2. Educación e ideología. _____	41
	3. Escuela y democracia _____	47
II.	Educación, Sexualidad y Género en el Contexto Actual Chileno. _____	56
III.	Formación Docente. _____	82

Aspectos formativos de la Carrera de Pedagogía en Historia de la Universidad de Valparaíso	90
IV. Marco Metodológico.	100
Análisis de los datos.	109
V. Hallazgos del levantamiento de información de la técnica cualitativa.	112
Discusión.	124
Concepciones sobre Sexualidad y Género.	125
Formación docente.	128
Concepciones sobre las relaciones pedagógicas dentro del Aula y Concepciones sobre Democracia.	129
VI. Conclusión.	135
Limitaciones de la investigación	143
Contribuciones del Estudio	144
VII. Fuentes Consultadas	146
Textos:	146
Artículos:	150
Documentos institucionales:	155
Entrevistas:	155
Encuestas, periódicos digitales y páginas web:	155
Leyes de la República de Chile:	156
Anexos.	157
Modelo Contrato de Confidencialidad:	157

I. Introducción

La investigación desarrollada para la presente tesis de grado aborda la problemática de la formación en sexualidad y género en las escuelas de nuestro país, no solo en vista de los conflictos que devienen de esta temática, sino que también, en función de las posibilidades que abre para generar procesos educativos más inclusivos.

Creemos, que resulta necesario que la presente temática sea abordada por las universidades de nuestro país, que sea problematizada e integrada a los planes de formación, tanto en las competencias de egreso como también, por ejemplo, en la formación personal de los y las futuros/as docentes.

Sin embargo, creemos relevante que esta temática se trate desde una perspectiva crítica, reflexiva y pensando en la transformación de algunas de las desigualdades que son parte de la realidad escolar de nuestro país. Ya que, creemos que los y las docentes, cumplen un rol central en torno a problematizar, reflexionar y transformar esta realidad en los diferentes contextos donde ejercen.

Es por esto, que la presente investigación se enmarca en lo que correspondería a un estudio mixto con el énfasis puesto en aquellos elementos cualitativos que están presentes en esta investigación, principalmente la discusión sobre los hallazgos de las entrevistas realizadas a 12 docentes egresados/as de la Carrera de Pedagogía en Historia y Cs. Sociales de la Universidad de Valparaíso.

Hay varias motivaciones que han impulsado el abordaje de esta problemática de la formación en sexualidad y el género, por una parte, está el contexto nacional en torno a la formación en sexualidad y género que en el

último tiempo ha sido bastante recurrente, por ejemplo, en la prensa¹. Por otra parte, principalmente la lucha de muchas compañeras por poner en la palestra temas como el acoso, el abuso y la violencia de género en las universidades y escuelas de nuestro país, que impulsaron discusiones, foros, encuentros latinoamericanos, como lo fue el “Coloquio de Estudios de Género sobre América Latina 2014” que tuvimos en nuestra facultad, etc. Cuestiones que generaron en mí, un interés particular respecto a la forma en que estos asuntos son tratados en las escuelas de nuestro país.

Buscando darle respuesta a esta problemática, me encontré con la pregunta ¿y cómo nos estamos formando los y las docentes de la Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso para afrontar estas problemáticas? Tomando en consideración las políticas públicas que posee nuestro país en torno a estos temas² Y esta interrogante, que actuado ha actuado como génesis, es la que se ha tratado de responder en la presente investigación.

Si bien es válido preguntarnos por las concepciones de los/as docentes que ha formado la carrera, es necesario contextualizar dicha inquietud en un sistema educativo que ha comenzado a demandar mayores competencias³ para abordar una educación inclusiva en contextos diversos.

¹ Ver informe “ENDING AIDS 2017” sobre aumento de VIH en Nuestro País.

<http://www.latercera.com/noticia/chile-casos-vih-latinoamerica/>

² Las que son tratadas en el capítulo 3 de la presente investigación.

³ El término “competencias” aparece recurrentemente en varios de los documentos que fueron estudiados en la presente investigación. Sin embargo, en ninguno de estos documentos se define qué es lo que se entiende por este concepto. Ángel Díaz Barriga, plantea que las competencias en educación tienen su origen en dos aspectos, el primero proveniente desde la lingüística, principalmente del trabajo realizado por Noam Chomsky en función del concepto “competencia lingüística”, con el cual Chomsky “buscaba no sólo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría fincar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina”. Y el segundo aspecto, “tiene relación con un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio, por ejemplo un

Para esto, en primer lugar, debía buscar y comprender aquellos elementos que norman y regulan la formación en sexualidad y género en las escuelas. Aspectos tales como son los derechos, los tratados internacionales, las leyes, las normas, los decretos que regulan estos temas en nuestro país.

Por tanto, se hace necesario investigar sobre cómo se concibe la educación en nuestro país, sobre si la sexualidad y el género están presentes en el currículum nacional, también sobre cómo estas temáticas aparecen o no en las orientaciones que guían el quehacer escolar, por ejemplo preguntarnos ¿si es a través de Objetivos Transversales o Aprendizajes Esperados donde se explicitan la educación con enfoque en sexualidad y género?. Por otra parte, era necesario abordar el rol que se asume o se propone desde estas normas, leyes, decretos, etc., que regulan la función docente, cuál es el papel que se le otorga a los y las docentes cumplir sobre estos ámbitos.

Al caracterizar aquellos fundamentos que conformaban y regulaban la formación en sexualidad y el género en nuestro país y, en función del rol que cumplen los y las docentes en esta formación, nos pareció necesario revisar algunos elementos que están presentes en las discusiones sobre formación docente, si acaso ¿es un proceso continuo? también, sobre cuál es el rol que cumplen o debiesen cumplir los y las docentes, también, sobre qué elementos y qué características integran o norman la formación docente. Estos elementos que abordan estas preguntas anteriores se asocian a la concepción de profesionalización, por tanto, ¿Qué características presenta?

mecánico automotriz, un tornero, en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor". Diaz, Ángel. El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles educativos vol.28 no.111 México ene. 2006. Consultado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002

Una vez, habiendo abordado las preguntas sobre profesionalización, quisimos adentrarnos en un análisis sobre algunos aspectos formativos de la carrera de Pedagogía en Historia de la Universidad de Valparaíso. Los perfiles de egreso, sus cambios en el tiempo y aquellas competencias que se establecen como constitutivas del perfil profesional, disciplinario y pedagógico. Junto con esto, se hace una pequeña comparativa de estos aspectos con dos universidades de la comuna de Valparaíso, la Universidad de Playa Ancha y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en función de identificar elementos que pudieran enriquecer el análisis en torno a la formación inicial docente de nuestra universidad.

La aplicación del instrumento resulta central en torno al enfoque asumido en la presente investigación, puesto que permite profundizar sobre aquellos elementos presentes en las leyes, normas, etc., que regulan y orientan la formación en sexualidad y género a nivel nacional o en la formación inicial docente, a través de quienes tienen el rol de guiar esta formación en la escuela. Pero también, permite analizar la forma en que los y las docentes se relacionan con estas premisas a través de sus concepciones sobre las temáticas en cuestión, su forma de entender el ejercicio pedagógico, la democracia y también, sobre aquellas experiencias que ellos y ellas consideran como parte de las problemáticas ligadas a la formación en sexualidad y género.

La propuesta de esta investigación es que la formación en sexualidad y género en la escuela será una de las tantas aristas del proceso educativo que permitirán profundizar la apuesta por democratizar la escuela y la sociedad, puesto que “Aceptar y reconocer la diversidad como un atributo valioso y

necesario posibilita que las personas puedan desarrollarse y realizarse libremente”⁴

Planteamiento del problema.

En Chile el mes de mayo de 2015 fue el escenario de un hecho que causó revuelo en la prensa, ya que en un colegio de Chicuréo - perteneciente a la comuna de Colina en la región Metropolitana- un niño de 5 años y su familia, solicitaron al establecimiento educacional que este fuese tratado como niña, lo que va en completa comunión con la identidad que el/la pequeño/a estudiante posee ⁵. Ante la negativa del colegio, la familia optó por retirar a su hija/o del establecimiento, lo que desató una serie de críticas cruzadas entre organizaciones defensoras de la igualdad de género, sobre todo cuando hace un tiempo atrás en Chile -luego de un terrible suceso- se logró legislar respecto a una ley Anti-discriminación o más conocida como la ley Zamudio, la tiene como fin: el “instaurar un mecanismo judicial que permita restablecer eficazmente el imperio del derecho toda vez que se cometa un acto de discriminación arbitraria.”⁶.

También en Julio de 2015 una alumna de Talcahuano presentó la denuncia por “hostigamiento” y “discriminación” por parte de los/las profesoras/es de su establecimiento, debido a que un profesor la había visto de la mano junto a otra joven, lo que derivó, según la estudiante, en una especie de “persecución” por parte de profesoras y profesores del

⁴ Sen, Amartya. Desarrollo y Libertad. Editorial Planeta. Argentina 2000. Citado en Orellana, Edison. Educación, Ciudadanía y tipos de Democracia: Reflexiones acerca del debate sobre los fines de la educación escolar en Chile. Revista Humanidades y Derecho, N° 21. Pág. 64. Santiago de Chile

⁵ <http://www.biobiochile.cl/noticias/2015/05/19/abogado-por-caso-de-nina-transgenero-el-colegio-de-chicureo-hace-una-discriminacion-arbitraria.shtml>

⁶ LEY NÚM. 20.609. Santiago de Chile. Julio, 2012. Artículo I.

establecimiento.⁷ Según el Informe de los “Derechos Humanos de la Diversidad Sexual” realizado por el MOVILH (Movimiento de Integración y Liberación Homosexual) el año 2014 existieron 237 casos y denuncias por discriminación Homofóbica y Transfóbica, sin embargo, agregan que es solo un 8% de los/las afectadas/os se atreven a denunciar, por lo que la cifra estimada es mucho mayor⁸.

La discriminación Homofóbica y Transfóbica es una parte importante del análisis, pero también lo son otras problemáticas, por ejemplo un aspecto relevante y de constante análisis en la prensa y, que habla de una realidad presente en nuestro país es la discriminación y violencia de género en específico hacia la mujer. Según la última Encuesta de Victimización por Violencia Intrafamiliar y Delitos Sexuales 2013, de una muestra de 604 mujeres entre 15 y 65 años 31,9% declara haber sufrido violencia por parte de sus familiares, parejas o ex-parejas. De los tipos de violencia ejercida, un 22,4% corresponde a violencia sexual, De este porcentaje, un 15,5 por ciento declara haberla sufrido antes de los 14 años.⁹

Otra arista que se suma a las anteriores, hace relación con que el Departamento Ciclo Vital y su “Programa Nacional de Salud Integral de Adolescentes y Jóvenes” a partir de la base de datos DEIS- 201¹⁰, nos muestra que en 2012 la cantidad de madres adolescentes en Chile, con tope en los 19

⁷ <http://www.movilh.cl/denuncian-acoso-homofobico-de-docentes-contra-escolares-de-13-anos-en-colegio-de-talcahuano/>

⁸ MOVILH. XIV Informe Anual: Derechos Humanos de la Diversidad Sexual Chilena. Coquimbo, Chile. Marzo de 2016.

⁹ GFK, ADIMARK. Encuesta Nacional de Victimización por Violencia Intrafamiliar y Delitos Sexuales, Julio 2013.

¹⁰ Subsecretaría de Salud Pública, División de Prevención y Control de Enfermedades Departamento de Ciclo Vital. “Programa Nacional de Salud Integral de Adolescentes y Jóvenes” Santiago de Chile, 2013.

años, correspondía a 34.900 aproximado, donde alrededor de 874 correspondían a menores de 15 años. Con estos datos y respecto a las tasas de nacidos vivos en Chile en regla de 1000, correspondería a un 3.6 para mujeres entre 10 y 14 años y a 140.5 para mujeres entre 15 y 19 años. Por lo que para la misma base de datos del total de nacidos vivos en Chile para el año 2012, un 28% aproximadamente, correspondería al grupo etario entre 10 y 19 años. Respecto a esto mismo el Informe de Desarrollo Social 2013 del Ministerio de Desarrollo Social nos muestra que respecto a la deserción escolar y sus distintas causas, el apartado respecto a Embarazo, Paternidad o Maternidad como causa de deserción subió de 6.3 a 12.2 puntos porcentuales entre 1991 y el 2011, donde los 2 primeros quintiles (Sectores más vulnerables) de ingreso poseen un 61.7% del total de deserción por este punto y el último quintil solo un 0.3% en el 2011. Según Dides, Benavente y Morán:

“El embarazo adolescente, se ha vinculado a múltiples determinantes sociales, entre las que se encuentran, bajo nivel socioeconómico, bajo nivel de escolaridad, ausencia de proyecto de vida, así como también se le ha relacionado con inequidades en el acceso a servicios de salud sexual y reproductiva.”¹¹

Todos los casos anteriores, así como muchos otros están ligados al ámbito de la sexualidad y el género. Dentro del marco legislativo que posee la sociedad chilena y la educación en Chile existe un confín de leyes, propuestas, deseos y motivaciones respecto a cómo el proceso educativo se debe desenvolver. Estos parámetros mencionados tienen cabida desde los niveles

¹¹ Dides, C., Benavente, M., y Morán, J. Diagnóstico de la situación del embarazo en la adolescencia en Chile, 2008. Citado en Subsecretaría de Salud Pública, División de Prevención y Control de Enfermedades Departamento de Ciclo Vital. “Programa Nacional de Salud Integral de Adolescentes y Jóvenes” Santiago de Chile, 2013. Pág-4

macro hasta los micro, siendo este último nivel el aula de clases, donde debiesen confluir todos estos elementos.

En nuestro país la Ley General de Educación (Ley N° 20.370) en el artículo 10 establece que: “Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral...”¹²

En su Artículo 1º la Ley 20418 que, “fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad”, establece que:

“Toda persona tiene derecho a recibir educación, información y orientación en materia de regulación de la fertilidad, en forma clara, comprensible, completa y, en su caso, confidencial.”

...Este derecho comprende el de recibir libremente, de acuerdo a sus creencias o formación, orientaciones para la vida afectiva y sexual”.¹³

Junto con esto en el artículo N° 2 de la Convención Internacional por los Derechos del Niño – La cual fue adscrita por Chile durante el gobierno de Patricio Aylwin- dice que “Los estados parte de esta convención deben asegurar que los niños y niñas no sufran ningún tipo de discriminación o castigo por causa de su condición, actividades, las opiniones o las creencias”¹⁴. En este sentido, la condición la entendemos como parte central e integral de los/las seres humanos/as y, en este caso, la Sexualidad y el Género como parte de esa condición.

¹² Chile. Ministerio de Educación. Ley N° 20.370, 2009: Establece la Ley General de Educación.

¹³ Chile. Ministerio de Salud; subsecretaría de salud pública. Ley N°20418. Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad..

¹⁴ Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25. Noviembre, 20, 1989.

Por una parte, los casos de Chicuréo y Talcahuano (dentro otros), nos demuestran que existen establecimientos educacionales que no están respetando los derechos de niñas y niños, respecto a sus orientaciones, decisiones, identidades y sexualidades, aun incluso cuando los marcos jurídicos existentes entregan un aparataje legal que establece el camino por el cual nuestra sociedad debería transitar. En este caso existe una profunda discriminación, “el acto de hacer una distinción es un acto de abuso e injusticia que viola el derecho a la igualdad de oportunidades”¹⁵. Lo que también refuerza la ley 20609, citada anteriormente en este documento.

Lo anterior no es un hecho aislado, sino que pareciera ser recurrente en distintos ámbitos de la vida social de nuestro país. Para Josefa Martín Luengo: “En la base de la desigualdad, la discriminación y la jerarquía, se encuentra el Androcentrismo”¹⁶. Que para la autora supone la división del mundo en dos tipologías muy bien estructuradas: La masculina del dominio, la femenina de sumisión. Este rol que se le atribuye a cierto sector de la sociedad, en calidad de sumiso/a nos lleva a cuestionar lo siguiente: ya que, en el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹⁷ se establece que “La libertad, la Justicia y la Paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”¹⁸, como también en su artículo número 1

¹⁵ Romero, G. (2009). “Educar en valores: evitar la discriminación en el aula”. Revista digital *Innovación y experiencias educativas*. Consultado en <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/GUSTAVO%20ADOLFO_ROMERO_1.pdf

¹⁶ Martín, Josefa. Educación para la Igualdad. Educación Anarquista: aprendizajes para una sociedad libre. Ed. Eleuterio. Santiago de Chile 2012. Pág-91.

¹⁷ Organización de las Naciones Unidas. (2008). Declaración Universal de los Derechos Humanos, United Nations. Recuperada en Junio 15, 2009, del sitio Web tema: Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA) en <http://www.temoa.info/es/node/19618>

¹⁸ Ibidem.

establece que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”.¹⁹ Para Kelsen “una nota en común de los sistemas sociales designados como ‘derecho’ es que son órdenes coactivos en el sentido de que reaccionan con un acto coactivo”²⁰, es decir, que en este caso la desigualdad, la represión, la discriminación, etc. Son la base del Derecho, puesto que le dan razón de existencia.

Sobre lo anterior, podemos destacar ciertas ideas: la primera tiene que ver con el hecho de que mientras no exista igualdad y dignidad en el mundo (para la ONU) se ven trastocadas la libertad, la justicia y la paz. Podemos ver que en nuestro país existe una normativa que regula el derecho en torno a la igualdad y la dignidad, no obstante, podemos ver que en la vida social de nuestro país se observan distintas situaciones que evocan contrariedades respecto a la idea de país que se plantea en la legislación chilena.

Entonces nos queda hacernos las siguientes preguntas: ¿Somos libres e iguales?, ¿Vivimos en una sociedad justa?

Para Antonio Antón, “la Libertad y la Igualdad son principios fundamentales de la justicia. Son valores o componentes normativos que constituyen la idea de justicia”²¹. Lo que nos lleva a pensar que, sin una de ellas no existirán las otras. Esto aparenta ser una ecuación proporcional, ya que mientras más justicia exista, mayores serán la libertad y la igualdad - y

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Kelsen, H., Teoría Pura del Derecho. México, Porrúa, 2005. Citado en Rivas, Pedro. Kelsen y la Definición de Derecho. PÁG-487. ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/2049/AD-3-21.pdf?sequence=1

²¹ Antón, Antonio. Igualdad y Libertad: Fundamentos de la Justicia Social. Revista internacional de Educación Para la Justicia Social (Riejs). Vol., Núm. 1. 2013. Pág-176.

viceversa. La igualdad tiene diferentes conjunciones que varían según los diferentes autores que han tratado de conceptualizarla, ya que algunos hablan de: “Paridad participativa, reconocimiento (igualitario), igualdad de trato, igualdad de oportunidades (o capacidades)”²² Sin embargo, esta definición va a variar según cual sea el objetivo que poseerá la libertad. Puesto que este concepto de libertad: “posee también distintos matices: autorrealización, autonomía personal, capacidad de elección o desarrollo humano”²³

A pesar de los diferentes matices que puedan existir en la conceptualización que se hace de estas dos ideas, como plantea Antón, ambas son el eje central de la justicia, ambas se complementan e interactúan constantemente en la búsqueda de esta. El apellido “social” que se le aplica a la idea de justicia, para el autor se consolida con los estados modernos, y esta justicia social define:

“el contenido sustantivo y procedimental de las normas que deben regular la interacción social, la distribución de los recursos y bienes económicos, políticos y culturales, así como la posición, el reconocimiento y la participación de los individuos y grupos en la estructura de la estructura social”²⁴

Por ende, esta justicia social tiene por base la forma en que los/las personas se relacionan entre ellos/as. También aporta la idea de que el fundamento de la igualdad “remite a la comparación entre individuos y grupos sociales, a la regulación equitativa de su relación”²⁵

²² Ibid., Pág-176

²³ Ibid., Pág-176

²⁴ Ibid., Pág-176

²⁵ Ibid., Pág-177.

Si vemos los datos anteriormente expuestos en el principio de este apartado, podremos apreciar que existen diferencias respecto a este punto, puesto que hay grupos (por ejemplo en el caso del embarazo adolescente) que se ven más expuestos a sufrir consecuencias negativas a diferencia de otros grupos cuando se toman en consideración las mismas causas de un problema, ya que en este mismo ejemplo, los niveles de deserción escolar por embarazo²⁶, presenta mayor porcentaje en los niveles socio económicos bajos por las razones explicadas por las autoras antes mencionadas²⁷. Para Vidal:

“Si bien el sistema educacional chileno ha avanzado en la cobertura, persisten las inequidades en torno a las oportunidades de aprendizaje y años de escolarización.

Estas inequidades se derivan básicamente de un modelo económico de alta concentración del ingreso, que genera una fuerte estratificación social y educacional, a lo cual se agregan pautas culturales muy arraigadas, relacionadas con la discriminación y el no respeto por la diferencia”²⁸

Es preciso volver al concepto libertad, resultando necesario dividirla en sus dos aristas. La primera tiene relación con el aspecto estrictamente individual de la libertad: “esta, se centra en el sujeto autónomo, su autorrealización, su dignidad y sus derechos individuales”²⁹ Y la segunda se refiere al componente social de la libertad: “Este hace referencia a unos vínculos libres de dominación y de subordinación, a los derechos civiles,

²⁶ Sobre este asunto no existen datos actualizados, ya que el último informe sobre la “situación actual del embarazo adolescente en Chile” publicado por el Gobierno de Chile en Junio de 2013 seguía utilizando datos del 2005, por lo que no están actualizados los datos de deserción escolar entre hombres y mujeres producto del embarazo adolescente.

²⁷ Dides, Benavente y Morán... Op., cit., Pág-5.

²⁸ García, Marcela (2006). Educación y desigualdad. *Revista de la Academia*, núm. 11, Primavera 2006: 139-156.

²⁹ Antonio Antón., Óp., cit. 176.

políticos y sociales que garanticen a los individuos la superación de la dependencia en relación con la necesidad o la imposición del poder u otras estructuras sociales.”³⁰

El derecho a la educación sexual, al trato respetuoso, a la formación integral y a la dignidad como ser humano/a, se ven vulneradas en todos los casos presentados al principio de este apartado, por lo que la libertad individual se ve menoscabada en varios sectores de la población, principalmente cuando “las diferencias generan situaciones de estigmatización, rechazo, discriminación y exclusión nos encontramos frente a distorsiones en las pautas de convivencia que lamentablemente expresan comportamientos negativos basados, muchas veces, en prejuicios y preconceptos”.³¹

La Constitución de nuestro país establece que Chile es una república democrática, lo que, siguiendo la matriz liberal de los siglos pasados se presenta la sociedad “como sistema justo de cooperación social entre personas libres e iguales”³²

Tomando en cuenta los datos entregados y aquello a lo que nos hemos referido en los puntos anteriores respecto a diferentes mediciones, encuestas y noticias, sobre sexualidad y género y las leyes que regulan estas materias, podemos hacer énfasis en que la relación que existe entre ellos es inversa, puesto que los datos contemplan una realidad que se aleja completamente de lo que por Derecho se estipula, tanto en los planteamientos del derecho internacional, como también en la institucionalidad de nuestro país. La realidad pareciera dar muestras de que es en los papeles donde los Derechos están

³⁰ Ibidem., P-176.

³¹ Mercer, Raúl. Revista Chilena de Pedagogía N°79. Santiago. 2008. Pág-38

³² Rawls, John. *Liberalismo político*. México D.F. 1993. Pág-34

garantizados, las normas, las leyes, etc., y no así en la realidad que viven miles de niños y niñas, jóvenes y adultos/as en nuestro país.

Es ante esta realidad, donde la presente investigación pretende hacer énfasis, indagar sobre el rol que cumple la educación en la superación de las desigualdades que afectan la formación en Sexualidad y Género, y la consecución de mayores libertades individuales y sociales, para los/las estudiantes a través de la enseñanza y la práctica de la formación en Sexualidad y el Género. Puesto que creemos firmemente que, si esta realidad que nos aqueja pretende ser superada, es preciso que la educación tome otros ribetes diferentes a los que ha asumido hoy en día.

Entonces, ¿Los/las Docentes de Pedagogía en Historia y Cs. Sociales de la Universidad de Valparaíso, según sus concepciones, están preparados/as desde su formación Inicial para afrontar los desafíos que se presentan bajo las propuestas, por ejemplo, de “Formación en Sexualidad y Género”, educación LGBTI del MINEDUC para las escuelas de nuestro país? El proceso de formación inicial docente de la carrera de Pedagogía en Historia de la Universidad de Valparaíso, ¿ha incluido aquellos elementos que aparecen tanto en las bases curriculares, como en las leyes, las normas etc., en relación, a la formación en sexualidad y género dentro de este proceso de formación? ¿Cuáles son las concepciones de los y las docentes egresados de la Carrera de Pedagogía en Historia de la Universidad de Valparaíso, respecto a estos ámbitos de formación? ¿Cómo se relaciona el aspecto democrático con la formación en sexualidad y género en el espacio educativo?

Objetivos de Investigación.

Objetivo General:

Analizar la formación en sexualidad y género en la escuela en Chile, desde la perspectiva de aquellos elementos que la norman y regulan, como también, a través de las concepciones de los y las docentes que han egresado de la carrera de Pedagogía en Historia y Cs. Sociales de la Universidad de Valparaíso y que hoy se encuentran ejerciendo.

Objetivos Específicos

- A) Caracterizar y Analizar aquellos principios y teorías que son la base conceptual de la formación en educación, democracia, sexualidad y género.
- B) Identificar y Caracterizar aquellos principios y fundamentos que regulan, limitan y norman la formación en sexualidad y género en nuestro país.
- C) Identificar y relacionar aquellos elementos que componen la discusión sobre formación docente con aquellos elementos propios de la formación inicial docente de la carrera de Pedagogía En Historia y Cs. Sociales de la Universidad de Valparaíso.
- D) Analizar las concepciones de los y las docentes egresados/as de nuestra carrera en relación con la formación en sexualidad y género, formación docente y democracia.
- E) Relacionar la formación en sexualidad y género, como un aspecto fundamental de la educación democrática.

II. Marco Teórico

1. Sexo, identidad, género y sexualidad: cuatro categorías conceptuales fundamentales para la investigación

A. Sexo

A. Sexo: ¿Qué entendemos por Sexo? La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define sexo como “condición orgánica, masculina y femenina, de los animales y las plantas” y también como “conjunto de seres pertenecientes a un mismo sexo” (Masculino o Femenino). Podemos apreciar que dentro de esta definición se establece que solo existen dos sexos ya que se deriva de una “condición orgánica” la característica masculina y femenina.

El miércoles 29 de enero de 1986 el diario El País de España³³ publicaba el siguiente titular “La federación retira la licencia de atleta a María José Martínez Patiño por tener cromosomas masculinos”, esto pues ya que luego de varios estudios se determinó que la atleta poseía los cromosomas XY, a pesar de verse, como mujer, sentirse como mujer y poseer la “fuerza de una mujer”. A pesar de esto, la atleta siguió en su lucha por demostrar que ella era una mujer y luego de cuantiosos exámenes se determinó que tenía una condición llamada insensibilidad a los andrógenos. Esto significaba que, aunque tuviera el cromosoma XY y sus testículos produjeran Testosterona, su cuerpo no reconocía esa hormona “masculinizante” y como resultado de esto

³³ http://elpais.com/diario/1986/01/29/deportes/507337210_850215.html

su cuerpo nunca desarrolló rasgos “masculinos”. Siguiendo el caso anterior nos realizamos las siguientes preguntas: ¿Qué es ser hombre? ¿Qué es ser mujer?, la respuesta sin duda no es para nada simple, sino que convienen una gran cantidad de variables, no solo desde la biología, sino que desde otras disciplinas.

Los textos médicos modernos al abordar el problema de la definición de sexo emplean por lo general criterios biológicos³⁴. Estos criterios se basan en la premisa de que los seres vivos poseen dimorfismo sexual, es decir, una división entre sexos. El dimorfismo sexual,

“sirve para describir las características biológicas que difieren en promedio entre los individuos del sexo masculino y femenino”³⁵

“(es un) Fenómeno biológico en el cual una determinada especie, animal o vegetal, su morfología externa presenta dos formas posibles”³⁶

Para establecer esta esta diferencia biológica –siguiendo a Javier Flores- en los mamíferos se utilizan algunos de los siguientes criterios:

- A) Sexo Genético: En los humanos esto quiere decir la presencia de los cromosomas XX en el caso de las Hembras y los cromosomas XY en el caso de los machos.
- B) Estructura Gonadal: La presencia de ovarios en las mujeres y testículos en los hombres.
- C) Genitales Exteriores: vagina por parte de la mujeres y pene por parte de los hombres.

³⁴ Flores, Javier. Las Bases Biológicas de la diferenciación Sexual Humana en el siglo XXI. Revista Desacatos, núm. 8. 2001. Pág-87.

³⁵ Arregui, Arturo. Diformismo Sexual Humano. Revista de la Asociación médica Argentina, Vol. 125 Número 1 de 2012. Pág-9

³⁶ Jayme y Sau. Psicología diferencial del sexo y género. Icaria. Barcelona. 2004. Pág-11.

D) Morfología de los genitales internos: la presencia de trompas de Falopio y útero en las mujeres y su ausencia en los hombres.

E) Las hormonas Sexuales: Estrógeno y progesterona en la mujer y andrógenos hombres.

Respecto al primero de los elementos, ligado a los cromosomas. Ángel Serra plantea lo siguiente respecto a esto:

“El cigoto posee un genoma absolutamente único que 1) le confiere una identidad humana; 2) lo distingue de cualquier otro, y 3) constituye la estructura fundamental permanente y necesaria para el desarrollo rigurosamente orientado del nuevo sistema” [...] “un cuidadoso análisis molecular del genoma demostraría su singularidad para cada cigoto: singularidad genómica que, siendo permanente, se puede correctamente tener como un marcador de la identidad e individualidad biológica de un cigoto dado.”³⁷

El segundo criterio que se utiliza para la definición sexual es el relacionado con la estructura gonadal, pero como vimos anteriormente con el caso de la atleta española, la definición de sexo en su caso (que se hizo cuando nació) estableció a través del criterio médico, que ella era una mujer. Empero cuando explotó el problema y se realizaron distintas pruebas el resultado fue diferente. Entonces, ¿Es válida la definición sexual a través de la presencia de gónadas sexuales o genitales externos? Y también al observar casos de este tipo ¿Es posible dividir la decisión en el paradigma de dos sexos? Para dar un ejemplo, en la griega clásica Platón decía lo siguiente:

“En primer lugar, tres eran los sexos de las personas, no dos como ahora, masculino y femenino, sino que había, además, un tercero que

³⁷ Serra, Angelo. Dalle Nuove Frontiere della Biologia e della Medicina: Nuovi Interrogativi alla Filosofia, al Diritto e alla Teologia. Università Cattolica del Sacro Cuore, 1990. Citado en Ugarte, Jose. Momento en que el Embrión es una Persona Humana. Estudios Públicos, Primavera 2004. PÁG-286.

participaba de estos dos cuyo nombre sobrevive todavía, aunque él mismo ha desaparecido... El andrógino, en efecto, era entonces una cosa sola en cuanto a forma y nombre, que participaba de uno y de otro, de lo masculino y de lo femenino pero que ahora no es sino un nombre que yace en la ignominia.”³⁸

Esto también lo plantea Anne Fausto-Sterlin en su libro *Cuerpos Sexuados*, ella nos dice lo siguiente respecto a la forma de entender el sexo en el pasado:

“Los médicos de la Antigüedad, que situaban el sexo y el género a lo largo de un continuo y no en las categorías discretas de hoy, no se inmutaban ante los hermafroditas. La diferencia sexual implicaba una variación cuantitativa. Las mujeres eran frías, los varones calientes y las mujeres masculinas o los varones femeninos eran tibios. Además, la variación sexual humana no se detenía en el número tres. Los progenitores podían producir hijos con distintos grados de virilidad e hijas con distintos grados de feminidad.”³⁹

No obstante, esta visión nos haría suponer que las definiciones arriba nombradas, son únicas, estáticas e invariables. Empero, Eugen Steinach nos plantea en su libro “Sexo y Vida” que:

“Ejemplares del sexo único son en realidad ideales teóricos; un hombre absoluto es tan ideal como una mujer absoluta. En cualquier hombre es posible descubrir, mediante un somero examen, algún leve rasgo de feminidad, y en toda mujer es posible encontrar algún atributo masculino... Incluso admitiendo que algunos seres humanos, superficialmente observados, son el cien por ciento masculinos o femeninos, no hay duda de que casi siempre pueden descubrirse signos pertenecientes al sexo opuesto. Ya que entre un hombre perfecto y una

³⁸ Platón. Diálogos III Editorial Gredos 1988 Madrid España. Pág. 222

³⁹ Fausto-Sterling, Anne. *Cuerpos Sexuados*, La política de Género y la construcción de la sexualidad. Ed. Melusina. Madrid. P.50.

mujer perfecta existen innumerables gradaciones, y algunas de las más caracterizadas pertenecen a lo que podría llamarse sexo intermedio.”⁴⁰

Lo que nos plantea por tanto Steinach, es que los individuos, a pesar de poseer características físicas-biológicas, no son clasificables dentro de alguna categoría estática, puesto que no existen los absolutos.

B. Identidad Sexual

Si bien, podrá sonar “cliché”, aquello de que todos y todas somos diferentes, en términos prácticos, esa diferencia se da desde muchas aristas no solo desde el plano genético y/o físico, por lo que se hace muy difícil generar categorías o generalizaciones.

Empero, sabemos bien que hoy en día persisten las categorías “hombre, mujer” cuyas asimilaciones tienen distintas gradualidades. Nosotros/as, podríamos considerarnos “hombres” o “mujeres” pero el valor o definición que cada uno/a de nosotros/as le aporte a cada uno de esos conceptos puede variar dependiendo el lugar donde nació y la forma en que me desarrollé. Entonces, si como vimos con anterioridad los factores genéticos y físicos por si solos no logran definir la diferencia que da base al dimorfismo sexual. Entonces ¿cómo podemos definir qué es ser hombre o qué es ser mujer? Esta pregunta tiene distintas aristas según diferentes corrientes de pensamiento. La primera que aparece como respuesta –y la más- tradicional es la que se propone desde Biologismo, que plantea (...) Que la diferencia entre hombres y mujeres

⁴⁰ Steinach, Eugen. *Sexo y Vida 40 años de experimentos biológicos y médicos*. Losada, Buenos Aires, pp. 95-96

responden a propiedades bioquímicas de las células cuyas características están determinadas por los genes”⁴¹

Esa asimilación por sí sola, no deviene en categorizaciones respecto a lo que representa ser “Hombre o Mujer” solamente que dice que la disparidad tiene que ver con cuestiones relacionadas a la genética o el aspecto físico (dejando de lado aquello que no calza también en esas dos opciones como, por ejemplo, los/las hermafroditas). Sin embargo, desde la perspectiva del Biologismo se ha llegado a plantear que esa diferencia es el resultado de la selección natural. Ya que el tiempo se encargó de ir moldeando los cerebros femeninos y masculinos en virtud de las tareas que cumplían.⁴² Pero como vimos, los genes no determinan por si solo los cuerpos y sus características, sino que el factor ambiental es un factor relevante a considerar.

Para el Construccinismo social –que se plantea como la vereda contraria al esencialismo-⁴³ se postula que, “lo natural mismo, es una construcción social y que se puede transformar”⁴⁴ Por tanto, las diferencias entre los conceptos hombre y mujer y su diferencia, son construcciones culturales que cada sociedad estipula.

Entonces ¿cómo nos identificamos? Para Marco Ruiz, las preguntas sobre ¿Quién soy? ¿Qué soy? Se responden o pueden ser explicadas a través de dos situaciones: “el auto reconocimiento de la igualdad con los demás o la

⁴¹ Coll-planas, Gerard. La Voluntad y el Deseo. La construcción social del Género y la Sexualidad: el caso de lesbianas, gays y trans. Ed. Egales. Madrid. 2011. P. 52

⁴² Fisher, Helen. El Primer Sexo. Las capacidades innatas de las mujeres y cómo están cambiando el mundo. Taurus. Madrid. 2009. P-13. Citado en Ibid., p. 52.

⁴³ Ibid., P. 56.

⁴⁴ Ibid., P. 56

exclusión respecto a los demás”⁴⁵ y lo mismo Plantea Tubert, al decir que, “el sujeto asignará un contenido o significado a su propio sexo y al opuesto en función de los emblemas culturales con los que se identifique, de lo que resulta la constitución de su propio ideal de yo”⁴⁶

Para Ruiz, nuestra identidad única se relaciona con la interacción que tenemos con el medio en sus diferentes planos, “Es decir, nos mostramos como somos dependiendo de las circunstancias y condiciones que el medio establece (...) por ello que somos polimórficos y poliidentitarios”⁴⁷. Es por esto que establece que la identidad sexual como sujetos o sujetas, “Es la suma de múltiples identidades sementadas en lo sexual, lo genérico, lo biológico, lo social, ideológico, político, etc.”⁴⁸

Tomando en consideración este último planteamiento de Marco Ruiz, podríamos establecer que la identidad sexual, es un complejo donde intervienen diferentes factores. Y esta es la tercera visión respecto a la Identidad sexual, que viene desde los estudios realizados por el psicoanálisis, donde se plantea que, “nuestra historia personal nos hace singulares, únicos. Nuestras identificaciones son producto de los procesos vividos, tenemos formas diferentes de apropiarnos de los valores sociales (incluidos los que definen cómo debe ser un “hombre” y una “mujer”.⁴⁹

Es por lo anterior, que establecen una crítica hacia las visiones tradicionales de la identidad, tanto al biologismo como a las posturas

⁴⁵ Vidal y Donoso. *Cuerpo y Sexualidad*. Santiago, Chile. FLACSO-CHILE. 2002. P-71

⁴⁶ Tubert. Silvia. *¿Psicoanálisis y Género?* Catedra. Madrid 2003. Citado Coll-Planas. , Cit. P. 63.

⁴⁷ Vidal y Donoso. *Óp.*, cit., p. 71

⁴⁸ *Ibid.*, p. 71

⁴⁹ Coll-Planas. *Óp.*, cit., P-63. Citando a Tubert. 2003.

constructivistas. Y plantean que, “la identidad del yo y, por consiguiente, la identidad de género, en tanto representación coherente y unificada de sí mismo, se opone al carácter múltiple, fragmentario e indeterminado de las pulsiones, y se sostiene en la represión”⁵⁰

Por tanto, esa identidad que esquematiza a las personas como si fueran una unidad inmutable e invariable, es criticada por el psicoanálisis. Para Coll-Planas la complejidad que se genera al buscar una explicación de la identidad, se sustenta en que necesario considerar aquellos aspectos de poder en las categorías sociales y como ese poder se impone por sobre las subjetividades. Empero ese control sobre las subjetividades no debe considerarse como el paso inicial y final de la construcción de las identidades. Esta concepción del psicoanálisis plantea a las personas como agentes activos en la reproducción de su opresión, pero también en la subversión de la misma.⁵¹

C. Género.

El concepto Género es una categoría versátil, compleja y que posee diferentes formas de acercarse a la construcción o al entendimiento del mismo. Una de las definiciones, por ejemplo, según la rae “3. m. Grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico”⁵²

Es a través de la cultura entonces donde el cuerpo pareciera tomar un valor más allá de lo material, aquellos significados que se otorgan para generar sentido y organización través de símbolos implican necesariamente.

⁵⁰ Ibid., p. 63.

⁵¹ Ibid., p. 63-64

⁵² <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=J49ADOi>

“la imposición de jerarquías, juicios y calificaciones de tipo dual. con lógicas de complementariedad y oposición de los objetos estructurados, que funcionan como referentes obligatorios u ordenadores, a los cuales acuden los sujetos miembros de una colectividad para guiarse sobre el qué hacer en su entorno y cómo hacerlo.”⁵³

Pero estas expectativas y comportamientos tienen distintas formas de generarse. Para Coll-Planas existen tres aproximaciones a la definición de género:

A- El Género como producto del Sexo.

B- Como dos elementos autónomos

C- El Sexo Producto del Género.⁵⁴

Sobre el primero de ellos, la Sociobiología, “asume que los comportamientos humanos basados en determinadas configuraciones genéticas han sido seleccionados porque son adaptativos para la supervivencia. Tales predisposiciones <<innatas>> constituyen nuestra naturaleza humana”⁵⁵

Por tanto, el Género para esta primera aproximación, quedaría conceptualizado como aquellos comportamientos derivados de la genética. Siguiendo esta tendencia, el argumento sociobiologista sostiene:

“Que las diferencias de sexo han surgido gradualmente por selección natural a consecuencia de los diferentes papeles biológicos que ocupan los dos sexos en la reproducción, convirtiéndose en una gran ventaja

⁵³ Carlos Mejía Reyes, Cabral Veloz Blanca Elisa y Pizarro Hernández Karina . Estudios de género, feminismo y sexualidad. Pachuca de Soto.: Univ. Los Andes y Univ. Autónoma Estado de Hidalgo. 2014

⁵⁴ Coll-Planas. Óp., cit., . P. 68.

⁵⁵ Beltrán , Maquieira, Álvarez y Sanchez. Feminismos, debates teóricos contemporáneos. Alianza Editorial. Madrid. 2008. P. 130

adaptativa; las desigualdades no sólo son inevitables, sino que también tienen su función.”⁵⁶

Estos comportamientos diferentes sumergidos en las “diferencias sexuales”, han sido la base para afirmar cuestiones tan significantes como que, “la diferenciación neuroendocrina da al varón una mayor tendencia a dominar (...) Esta base está en las hormonas. (...) Dicha hormona es la testosterona, la cual genera efectos duraderos a diferencia de las hormonas femeninas proporcionan una tendencia más bien nutricia”⁵⁷

No obstante, este valor atribuido a las hormonas no es compartido por todas las perspectivas Biologistas. Puesto que “sin ninguna evidencia convincente, reduce las complejas interacciones sociales a simples causas biológicas y las localiza en un campo tan alejado de la intervención social que parecen ser inevitables e irremediables”⁵⁸

Esto, porque la desigualdad como producto de nuestra complejidad biológica no ha logrado explicar aquella complejidad que representan los sistemas de diferenciación entre hombres y mujeres. La Bióloga Ruth Bleier, tras analizar los estudios sobre estos aspectos “naturales” de la diferenciación basados en la evolución diferencial del cerebro, concluye que el grado de variación es mayor entre los machos o entre las hembras que entre los dos sexos. Empero, es la expectativa social y el entrenamiento lo que se considera más apropiado para justificar la gran variedad que existe entre las/los individuos/as.”⁵⁹

⁵⁶ Lewontin, Rose y Kamin, 1987. P 196. Citado en Ibid., p. 133.

⁵⁷ Ibid., p. 134.

⁵⁸ Ibid., p. 134.

⁵⁹ Bleier, Ruth. Science and Gender. Pergamon Press. New York 1984. P. 109. Citado en Ibid., p. 135

El segundo método de comprensión del Género es aquel que lo categoriza como un elemento autónomo del sexo. Es considerar “el sexo como algo inmutable e inmanente del individuo, y el género como algo variable y modificable culturalmente”⁶⁰ Esto lo plantea, por ejemplo, Marcela Lagarde al plantear que “el género es la categoría correspondiente al orden sociocultural configurado sobre la base de la sexualidad (...) la cual está definida y significada históricamente por el orden genérico”⁶¹ Para esta autora este concepto es más mucho más que una categoría, , es una categoría vasta, un constructo simbólico ⁶², el cual actúa sobre los cuerpos sexuados.

Esta forma de entender el cuerpo o el sexo, implica necesariamente la idea de que lo natural es inmutable y que lo social, es variable y mutable. Uno permanece eterno y lo otro cambia. Sin embargo, esta posición implica “asumir que la biología es inmutable y que lo social es sinónimo de maleabilidad y de posibilidad de cambio” ⁶³ y esta polaridad entre la cultura y el cuerpo, para Tubert,

“no hace más que reproducir la oposición naturaleza-cultura y el dualismo cuerpo-mente que han marcado al pensamiento occidental desde sus orígenes. (...) Se desconoce que es imposible distinguir en el sujeto aquello que resulta de su condición biológica y aquello que ha sido generado por su formación en el seno del universo humano, lingüístico y cultural.”⁶⁴

⁶⁰ Coll-planas. Óp., Cit., p. 69

⁶¹ Lagarde Marcela. Género y Feminismo, Desarrollo humano y democracia. Madrid. Ed. Horas y Horas. Citado en Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, Vol. 13, n°31.- Caracas, 2008. Pág-80.

⁶¹ Tubert. Silvia. Del sexo al Género, los equívocos de un concepto. Cátedra. Madrid. 2003. P. 8. Citado en Coll-Planas. Óp., cit., p. 69

⁶² Ibidem., Pág-80

⁶³ Ibidem., Pág-57

⁶⁴ Tubert. Silvia. Del sexo al Género, los equívocos de un concepto. Cátedra. Madrid. 2003. P. 8. Citado en Coll-Planas. Óp., cit., p. 69

La tercera Perspectiva toma en consideración el sexo como producto del Género. Para Judith Butler, “Llevada hasta su límite lógico, la distinción sexo/genero muestra una discordancia radical entre cuerpos sexuados y géneros culturalmente contruidos”⁶⁵ La autora argumenta que al suponer la estabilidad del sexo binario, no queda clarificado si la construcción de “hombres” dará como resultado únicamente cuerpos masculinos (lo mismo en la construcción de “mujeres”) y además aunque los sexos parezcan claramente binarios, no hay motivo aparente para seguir creyendo que los géneros sean igualmente dos.⁶⁶ Por lo que esta tercera visión pretende, derribar la conceptualización invariable e inmutable y pre-social del sexo. Y plantea que el sexo es una construcción del género. En palabras de Coll-Planas, “desde esta perspectiva, es el género lo que le da significado a las diferencias físicas entre machos y hembras, lo que configura los ideales normativos de cuerpo según el sexo, asignando placeres y funciones a las diferentes partes.”⁶⁷ Esta visión, por tanto, desecha la idea del Sexo como un elemento pre discursivo, que se construye a través de la cultura. Para Butler, “el cuerpo es en sí una construcción, como lo son los múltiples cuerpos que conforman el campo de los sujetos con género.”⁶⁸ Esto también lo plantea la autora en “Cuerpos que Importan”,

“La categoría de Sexo es, desde el comienzo. Normativa; es lo que Foucault llamó un “ideal regulatorio”. En este sentido pues, el sexo no solo funciona como corma, sino que además es parte de una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna, es decir, cuya fuerza reguladora se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir -

⁶⁵ Butler, Judith. El género en disputa. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. 2007. P. 54

⁶⁶ Ibid., P.54.

⁶⁷ Coll-Planas. Óp., cit., p.69

⁶⁸ Ibid., p. 58

demarcar, circunscribir, diferenciar- los cuerpos que controla. De tal modo que el “sexo” es un ideal regulatorio cuya materialización se impone y se logra (o no) mediante ciertas prácticas sumamente reguladas”⁶⁹

Por tanto, es el sexo como concepto cultural lo que va demarcando la forma en que la materia se va realizando.

E. Sexualidad.⁷⁰

Amustachegui y Rodríguez (citando a Freud), consideran que: “Hoy prevalece la creencia de que el “sexo” es una fuerza natural irresistible, un impulso biológico focalizado en los genitales, que surge intempestivamente y que “arrasa con todo lo que tiene enfrente (por lo menos si eres hombre)”⁷¹

Para ellas, esta idea relacionada a los genitales escondería detrás el supuesto de la necesidad que tenemos los/las seres humanos/as por reproducirnos. Esta idea de esencializar la sexualidad en base a los impulsos que vienen de nuestras características sexuales, le ha otorgado un mezquino papel a la sexualidad, rol que la coloca como mero instrumento para asegurar la continuidad de la especie. Sin embargo, esta percepción deja fuera todos aquellos elementos que no sirven para el coito reproductivo. Las relaciones homosexuales, el placer, las relaciones personales, interpersonales, etc. Todas

⁶⁹ Butler, Judith. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. 2ª ed. 1ª Reimp- Buenos Aires: Paidós, 2010. Pág-18.

⁷⁰ “*Estamos acostumbrados a pensar –y sentir– que nuestra sexualidad es el recordatorio de nuestra condición biológica. Anclada y expresada en el cuerpo, la experiencia sexual parece nacida de nuestras entrañas.*” Amustachegui y Rodríguez. *La sexualidad: ¿Invencción histórica? Manual de entrenamiento de promotores; Democracia y Sexualidad*. 2003. México. P-88

⁷¹ Freud, Sigmund, (1905), *Tres ensayos sobre teoría sexual*. México: Alianza Editorial, 1983, 7ª. Citado en .Ibid., p. 89

estas quedan fuera de ese instinto preservador, visión que simplifica demasiado un concepto que es mucho más amplio.

En segundo lugar, para Szasz y Lerner, citando a Weeks:

“el discurso esencialista arguye que la sexualidad define la identidad genérica de la persona. El sentirse, comportarse y pensarse como hombre o como mujer también sería ‘natural’ y estaría basado en la genitalidad. Entonces, si la sexualidad reproductiva es lo natural, los hombres por naturaleza desean a las mujeres y las mujeres a los hombres. El discurso esencialista produce el efecto de que a través de la sexualidad “nos vivimos como gente verdadera: nos da nuestra identidad, nuestro sentido del yo, como hombres y mujeres, como heterosexuales y homosexuales...”⁷²

Esta visión esencialista de la sexualidad ha tenido preponderancia durante mucho tiempo, con la iglesia Católica como gran representante y en su caso el occidente, “ha visto en el sexo un terreno de angustia y conflicto moral y ha erigido un dualismo verdadero entre el cuerpo y el espíritu”⁷³ .

A diferencia de las posturas Biologistas, existen otras perspectivas que plantean que la sexualidad es un constructo histórico social. Uno de los grandes representantes de esta visión es Michael Foucault. Para Foucault, Dos aspectos se desprenden del papel que se otorga al sexo durante el siglo XVII. El primero hace relación con comprender el cuerpo como máquina, “su educación, el aumento de sus aptitudes, arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su interacción a sistemas de

⁷² Weeks, Jeffry. “Los valores sexuales en los tiempos del SIDA” pag. 179. citado en Szasz, Ivonne y Lerner, Susana (comps.) Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales, El Colegio de México, México. P. 230

⁷³ Weeks, Jeffry. La invención de la Sexualidad. "Sexualidad", editorial Paidós PUEG UNAM, México. 1998. P. 64.

control eficaces y económicos”⁷⁴. A lo anterior, el autor lo denomina “anatomopolítica” del cuerpo humano.

El segundo aspecto formado a mediados del siglo XVIII -siguiendo a Foucault- Fue centrado en el Cuerpo-Especie.

“En el cuerpo transitado por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos: La proliferación, los nacimientos y la mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad, con todas las condiciones que pueden hacerlos variar; todos esos problemas los toma a cargo una serie de intervenciones y controles reguladores”⁷⁵

A esto el autor lo denomina “biopolítica” de la población. Sin embargo indica que la Anatomopolítica y la Biopolítica no confluyen en el siglo XVIII, sino que es en el siglo XIX donde ambas, “constituirán la gran tecnología del poder... El dispositivo de la sexualidad es uno de ellos, y de los más importantes”⁷⁶

Jeffrey Weeks también plantea la sexualidad desde el aspecto histórico social, él nos dice que, “La sexualidad es algo que la sociedad produce de manera compleja. Prácticas sociales que dan significado a la vida social.”⁷⁷ Y que estas prácticas sociales, comprenden, “las maneras múltiples e intrincadas en que nuestras emociones, deseos y relaciones son configurados por la sociedad en que vivimos”⁷⁸

Si bien Foucault, en “Historia de la Sexualidad” nos habla de los constructos histórico-sociales de la sexualidad, en torno al cuerpo-máquina y el

⁷⁴ Ibid., Pág-83

⁷⁵ Ibid., Pág-83

⁷⁶ Ibid., Pág-84

⁷⁷ Weeks, Jeffrey. La invención de la Sexualidad. Op., Cit. Pág-64.

⁷⁸ Cartledge y Ryan. Sex and Love, new thouhgts on Old Contradiction Londres. The women Press PÁG-1 citado en Weeks, Óp., cit. P61.

cuerpo-especie. Weeks nos aporta 5 áreas las cuales él destaca dentro de la división social de la sexualidad. La primera tiene que ver con el Parentesco y los Sistemas Familiares. Este hace relación con las reglas que como sociedad se imponen respecto a quienes son los sujetos con quien se puede o no tener sexo. Aparece aquí el tabú del incesto, el mito de Edipo, Etc. ⁷⁹

La segunda arista para Weeks tiene que ver con la “organización económica y social”. Para el autor, esta organización puede modificar algunos esquemas domésticos. La clase a la que se pertenece, el grado de urbanización donde viven los/las sujetos/as, el cambio industrial y social. Puesto que las obreras industriales del periodo (1920-1930) conocían mucho mejor los métodos anticonceptivos que aquellas que no trabajaban. Lo que les permitía limitar o controlar de mejor manera el tamaño de sus familias. Si bien para el autor la sexualidad no está determinada por el modo de producción, esta establece límites y esquemas que dan vida a la sexualidad.⁸⁰

La “reglamentación social” –siguiendo a Weeks- es el tercer aspecto que tiene incidencia en la sexualidad. Ya que los métodos formales varía según las épocas, la importancia de la religión o la función que cumple el estado, el consenso o no sobre los esquemas del matrimonio, las tasas de divorcio y la incidencia o no de la ortodoxia sexual. También existen métodos no formales que configuran la sexualidad. Por ejemplo:

⁷⁹ Para Weeks, este aspecto es esencial, puesto que los esquemas familiares o de parentesco, se configuran por factores económicos, reglas de herencia, intervenciones del estado para reglamentar el matrimonio y el divorcio, la familia, el pago de impuestos, etc. Es por tanto que estas configuraciones terminan por afectar algunos esquemas de la vida sexual (Por ejemplo, las limitaciones respecto a con quien se puede o debe tener sexo, también el impulso o desaceleración de los matrimonios; a qué edad es correcto casarse; cuando se debe reproducir o no; los temas actitudinales respecto al sexo procreativo y el poder relativo entre hombres y mujeres. Ibid. , P-68

⁸⁰ Ibid. , P-69 . La segunda parte la basa en los estudios de Diana Gittins. Fair sex familia size and structure 1900-1939- Londres Hutchinson. 1982.

- Las formas tradicionales de reglamentación del galanteo.
- El lenguaje de abuso sexual: “Chica Fácil” o “Prostituta”, para mantener en orden y para reforzar la distinción entre quienes hacen o no hacen.
- Embarazo ilegítimo, sometido a castigo o burlas.

Esto es importante puesto que es difícil romper el consenso de la comunidad en que uno vive o del grupo de compañeros de escuela. Y ese consenso tiene bases implícitas y explícitas.⁸¹

Las “intervenciones políticas” también son parte de la configuración de la sexualidad. Weeks, comenta que este aspecto tiene que ver con las variaciones o configuraciones a las que se puede ver sujeta la sexualidad. Por ejemplo, si algún líder anti aborto o anti homosexual, llegase a algún cargo de poder probablemente de alguna forma ese pensamiento se vería reflejado en las políticas que se implementarían.

La “cultura de resistencia” -para el autor- si bien, las reglamentaciones que existen por sobre la sexualidad -implícita o explícitamente-, han logrado configurar ciertos elementos dentro de la sexualidad, no logran dominar o subyugar la sexualidad en su totalidad. Puesto que nacen siempre sectores que difieren de estas configuraciones que hace el medio social sobre la sexualidad. Grupos de mujeres pro aborto, movimientos pro Homosexuales, Etc.⁸²

⁸¹ Ibid., Pág- 69-71.

⁸² Ibid., Pág-71-72

A diferencia de la visión Histórico-social y de la visión biologicista, hay otra postura que nace desde los estudios y aportes que nos dejó Freud.

“Del psicoanálisis freudiano se puede desprender una concepción dialéctica de la relación entre naturaleza y cultura, ya que considera que la sexualidad es producto de una interacción entre la dimensión fisiológica del cuerpo y las relaciones sociales y conflictos psíquicos, que son los que configuran y dan significado a las posibilidades biológicas del organismo”⁸³

Freud al hablar del Subconsciente divide a las personas en dos. Por lo que existe una parte,

“de toda persona que no puede conocerse ni doblegarse que es resistente al raciocinio, al tiempo y a la negación; que tolera sin enjuiciar la coexistencia de contradicciones, y que obedece al principio de placer y displacer, al contrario que las frágiles leyes con las que se comprueba la realidad.”⁸⁴

Para la autora, no solo estamos alienados porque el conocimiento de nosotros mismos está mediado por “la conciencia, el raciocinio y la intención”. Sino que son nuestros mismos deseos los que se ven trastocados dentro de todas las cosas que reconocemos y las que no.⁸⁵

2. Educación e ideología.

Como vimos anteriormente en las diferentes conceptualizaciones, sus definiciones y prácticas, no son lineales, sus cimientos son múltiples. Por lo

⁸³ Weeks, Jeffry. El malestar de la sexualidad. Significados y mitos y sexualidades modernas. Ed. Talasa. Madrid. 1993. Pág-211. Citado en Coll-planas, Gerard. La Voluntad y el Deseo. La construcción social del género y la sexualidad: el caso de lesbianas, gays y trans. Ed. Egales. Madrid. 2011. Pág-61.

⁸⁴ Talburt y Steinberg (Eds.) PENSANDO QUEER. Sexualidad, cultura y educación. Cap. 3 Editorial GRAÓ. 2005. P.51.

⁸⁵ Ibid., Pág-51

que, si pensamos en el proceso educativo y su relación con estas formas de entender la Sexualidad y el Género, podremos apreciar que estas, están mediadas por diferentes concepciones de nuestra realidad, por ejemplo, para Giroux,

“la estructura profunda, el significado subyacente de la escolarización podrían revelarse a través del análisis de cómo las escuelas funcionan como agencias de la reproducción social y cultural esto es, cómo legitiman la racionalidad capitalista y sostienen las prácticas sociales dominantes.”⁸⁶

Para Michael Apple y Lois Weis la educación, “no es una empresa estable, dominada por consenso, sino que está dividida por conflictos ideológicos”⁸⁷ y si consideramos la ideología como un: “Conjunto de ideas por las que los hombres proponen, explican y justifican fines y significados de una acción social organizada y específicamente de una acción política, al margen de si tal acción se propone preservar, enmendar, desplazar o construir un orden social dado.”⁸⁸

Estos conjuntos de ideas están agrupados en aspectos políticos, culturales y económicos, que a su vez son dinámicos. Lo cual permite plantear en primer lugar que, en vez de utilizar una teoría unidimensional, en la cual la forma económica es determinante, la sociedad es concebida como producto de estas tres esferas que se relacionan e interrelacionan⁸⁹. En segundo lugar, hay que ser cautos al momento de interpretar la ideología como algo que las

⁸⁶ Giroux, Henry. Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico. Publicado Originalmente en Harvard Education Review No. 3, 1983. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires. Pág-2

⁸⁷ Apple, Michael. Teoría Crítica y Educación. Miño y Dávila Editores S.R.L. Buenos Aires Argentina. 1997. Pág-134

⁸⁸ M. Seliger. Ideology and Politics, Londres, 1976, Citado en, Eagleton, Terry. Ideología, una introducción. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona, España. 1997. P-11

⁸⁹ Apple, Teoría Crítica y... Op., Cit., Pág-145

personas “tienen en la cabeza”, más bien es preciso comprenderlas como procesos sociales.⁹⁰ Terry Eagleton plantea que “La fuerza del término ideología reside en su capacidad para discriminar entre aquellas luchas del poder que son de alguna manera centrales a toda forma de vida social y a aquellas que no lo son.”⁹¹ Por ejemplo, el 10 de Junio de este año (2017) arribó a Chile, el autodenominado “Bus de la Libertad” “símbolo de la campaña internacional impulsada originalmente por la organización religiosa Hazte Oír, en contra la libertad de identidad de género en los menores de edad.”⁹² Lo que generó una gran polémica en la opinión pública, ya que dentro de los postulados que promovía esta organización, estaba como gran slogan, “Los niños tienen pene. Las niñas tienen vulva. Que no te engañen” y “Si naces hombre, eres hombre. Si eres mujer, seguirás siéndolo”⁹³, postura, que viene a poner en el tapete una discusión que parecía estar avanzando con el proyecto de Ley de Identidad de Género, proyecto que “Reconoce y da Protección al Derecho a la Identidad de Género”⁹⁴ trámite que aún está atrapado en el Congreso Nacional de nuestro País..

Es dentro de estas posiciones que la forma, los contenidos y las ideas que dan sentido a la escuela, pueden ser analizadas a través de los conflictos que se generan dentro de ella.⁹⁵ Para Raymond Williams, la educación no es

⁹⁰ Ibidem. Pág-142

⁹¹ Eagleton, Óp., Cit, Pág-27.

⁹² <http://www.latercera.com/noticia/la-discusion-torno-al-bus-la-libertad-arribara-chile/>

⁹³ Ibidem.

⁹⁴ <https://www.iguales.cl/incidencia-politica/ley-de-identidad-de-genero/>

⁹⁵ “Por supuesto las escuelas operan dentro de límites establecidos por la sociedad pero funcionan en parte en influir y formar esos límites, ya sea económicos, ideológicos y políticos. Más aún, en lugar de ser instituciones homogéneas que operan bajo el control directo de grupos de negocios, las escuelas se caracterizan por tener diversas formas de conocimiento escolar, ideologías, estilos organizacionales y relaciones sociales en el aula. Entonces, las escuelas frecuentemente existen en una relación contradictoria con la sociedad dominante, alternativamente apoyando o criticando sus supuestos básicos.” Giroux, Henry. Op., Cit., Pág-4

un producto como el pan o las cartas, sino que debe ser visto como una selección y organización de todo el conocimiento social disponible en un momento determinado. Y la selección y organización de ese conocimiento implica necesariamente decisiones ideológicas conscientes e inconscientes.⁹⁶

Dentro de esas decisiones es que resulta de suma importancia y no se puede dejar a la deriva el análisis del currículum. Por ejemplo, para Apple que se haya reducido el currículum solo a un conjunto de habilidades es de gran relevancia, ya que, para el Autor, esto forma parte de un proceso más amplio por medio del cual la lógica del capital contribuye a construir identidades, transforma significados y prácticas culturales en mercancía.⁹⁷ La escuela no es que sea ideología (como plantea Apple citando a Jhonson) sino que más bien son el ámbito en el cual se producen las ideologías en forma de subjetividades⁹⁸. En este sentido para Apple

“Las escuelas constituyen parte importante de una compleja estructura mediante la cual se legitiman grupos sociales y se re-crean, mantienen y construyen continuamente ideologías sociales y culturales. Es decir, constituyen agentes de legitimación. Así las escuelas tienden a describirse a sí mismas y a la sociedad, como meriocráticas, y como dirigiéndose inexorablemente hacia una mayor justicia social y económica. De esta manera fomentan la creencia social de que las instituciones más importantes de nuestra sociedad se interesan de la misma manera por toda la población, sin miramientos de raza, clase y sexo”⁹⁹

Es necesario afirmar entonces, por una parte, que las escuelas no son neutrales, que en ella existen ideas, conceptos, habilidades, conocimientos que

⁹⁶ Apple, Michael. Ideología y Currículo. Ediciones Akal. Madrid España. 2008. P- 30

⁹⁷ Apple, Michael, Teoría Cri... Óp., Cit., P-30

⁹⁸ Ibídem. P-29

⁹⁹ Ibídem. P-115

por la naturaleza misma de la educación y la escuela como institución responden a objetivos que están lejos de ser azarosos, son de carácter político, económico y cultural. Esto nos lleva a la idea de que entonces quienes son parte del proceso educativo (Directivos/as, profesoras/es, estudiantes, etc.) se ven implicados/as consciente e inconscientemente en diferentes actos de carácter ideológicos. Sobre esto nos preguntamos ¿A favor de quien se educa? Dejando de lado la educación que se da para sí misma la clase dominante, para Paulo Freire una opción es educar para la “prescripción”, que implica transmitir pautas ajenas, las pautas de las clases dominantes, de modo que los oprimidos adquieran la conciencia de los opresores.¹⁰⁰ En esta forma de entender la pedagogía que Freire plantea como Bancaria, el acto de enseñar tiene como punto de partida a los opresores, “es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes”.¹⁰¹

El segundo tipo de pedagogía para Freire, no parte desde los opresores, sino que lo hace desde “los condenados de la tierra, los oprimidos, de los desarraigados del mundo y de los que con ellos realmente solidaricen”¹⁰² Para ellos y ellas se educa, es decir que, el acto educativo es agencia de quienes viven las desigualdades, las respiran y en sus manos están las herramientas para transformar sus realidades.

Asumiendo la escuela como un lugar donde se dan encuentro diferentes ideologías, es que nos resulta necesario resaltar el papel que tienen el sexo, la sexualidad y el género dentro del espacio educativo. Porque las escuelas

¹⁰⁰ Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Citado en Paulo Freire Contribuciones para la Pedagogía. Gadotti, Gomez, Mafra, Fernandes de Alencar. Buenos Aires. CLACSO 2008 Pág 28.

¹⁰¹ Ibidem. Pág 52

¹⁰² Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI, Pág-2. Citado en Paulo Freire Contribuciones para la Pedagogía. Op., Cit., Pág- 33

actúan como agentes claves en la reproducción de la hegemonía cultural e ideológica.¹⁰³ Al considerar la hegemonía como:

“Un conjunto organizado de significados y prácticas, al sistema central, efectivo y dominante de los significados, valores y acciones que son vividos (...) -y estos- significados y valores que, en la medida que son experimentados como practicas aparecen recíprocamente confirmantes.”¹⁰⁴

Resulta sumamente importante, ya que las formas en que se viven la sexualidad y el género en la escuela, van a estar mediadas por cómo la hegemonía establece los parámetros o límites para ambos aspectos. Para Giroux, “Entonces, las escuelas legitiman el capital cultural dominante a través de los cuerpos de conocimientos jerárquicamente ordenados en el currículum hegemónico y recompensando a los estudiantes que usan el estilo lingüístico de la clase dominante.”¹⁰⁵

Esto se ejemplifica con lo que Apple denomina la “Tradición Selectiva”. Este refiere al modo en que en la escuela se pone énfasis en ciertos aspectos, significados y prácticas, mientras otros se desestiman y excluyen. es aún “más decisivo el hecho de que algunos de estos significados sean reinterpretados, diluidos o puestos en formas que apoyen, o al menos no contradigan, a otros elementos de la cultura dominante efectiva”.¹⁰⁶. Entonces, como plantea Apple, es preciso afirmar que la escuela no es neutral, debido a que, el conocimiento, los significados y prácticas que son distribuidas y desarrolladas en la escuela, son producto de la selección entre un universo mucho más amplio. Sobre esto Giroux plantea que:

¹⁰³ Apple, Ideología y c... óp., Cit., Pág-18

¹⁰⁴ Ibídem. P-16

¹⁰⁵ Giroux, Henry. Teorías de la Reproducción... Op., Cit., Pág-11

¹⁰⁶ Apple, Michael. Ideología y C... Op., Pág-17

“Ligando poder y cultura, Bourdieu provee un número de descubrimientos de cómo el currículum hegemónico trabaja en las escuelas, señalando los intereses políticos subyacentes a la selección y distribución de esos cuerpos de conocimiento que tienen prioridad. Estos cuerpos de conocimiento no sólo legitiman los intereses y valores de las clases dominantes, ellos también tienen el efecto de marginar y desconformar otras clases de conocimiento, particularmente el conocimiento importante para las feministas, la clase trabajadora, y grupos minoritarios”¹⁰⁷

Para Apple es una forma de capital cultural que no nace por sí sola, sino que viene desde algún lugar y en este caso en particular desde los segmentos que poseen el poder en nuestra sociedad. Es por esto, que plantea que es necesario hacer una “Análisis Relacional” respecto a la forma en que planteamos la escuela y aquello que sucede en su interior, puesto que la escuela está vinculada a otras instituciones que son las que –en este caso– distribuyen los recursos, de modo que ciertos sectores se han visto ayudados mientras otros han sido tratados de manera más precaria. Esto implica para Apple, que el capital cultural que se adquiere y se vive en la escuela, no debe definirse por aquellas cualidades que son visibles en lo inmediato.¹⁰⁸ Sino que “las cosas cobran su significado racionalmente mediante sus complejos vínculos y conexiones con el modo en que una sociedad organiza y controla”¹⁰⁹

3. Escuela y democracia

Nuestro país se identifica así mismo en la Constitución Política como una República Democrática. Es de suponer que es en base a esos conceptos que nuestra sociedad organiza y ejerce control sobre las instituciones y

¹⁰⁷ Giroux, Henry. Teorías de la Reproducción... Op., Cit., Pág-12

¹⁰⁸ Apple, Michael. Ideología y C... Op., cit., Pág-20-21-22

¹⁰⁹ *Ibidem*. P-22

actividades que dentro de nuestro país interactúan. “Esta tradición entiende que la república es aquella forma de gobierno en la cual los asuntos relevantes para la vida en común han de ser resueltos por la comunidad misma, considerando los intereses de todos”¹¹⁰. A su vez, “el ideal democrático nos remite a la idea de que la comunidad política debe valorar de manera igualitaria los intereses de cada uno de sus integrantes, y que dicha valoración debe expresarse en la forma de organizar los mecanismos de toma de decisiones colectivas”¹¹¹

Es por esto, que se entiende que instituciones como la escuela (que en parte dependen del estado; en lo que respecta a los contenidos, financiamiento, etc.) debiesen funcionar y desarrollarse de forma acorde a aquellas singularidades propias de un país democrático. Sin embargo, a pesar de que la democracia aparece como concepto estable y preciso, es necesario acotar y recalcar que existen diferentes percepciones respecto a la democracia y su funcionamiento. Para Macpherson, el fin de la democracia en las diferentes variantes que van desde las liberales hasta las de orden comunitario, “es proporcionar las condiciones necesarias para lograr el pleno desarrollo de la capacidad humana esencial de todos los miembros de la sociedad”¹¹²

Sin embargo, es en los medios para conseguir el pleno desarrollo donde las diferentes posturas se distancian. Para Cerda, Egaña y otros/as las dos posturas que hoy están en el debate son la Liberal y la comunitarista, las cuales coinciden en 3 aspectos respecto a las características que posee la

¹¹⁰ Muñoz León, Fernando. Igualdad, inclusión y derecho: Lo político, lo social y lo jurídico en clave igualitaria. Santiago: LOM Ediciones, 2013. Pág-95

¹¹¹ Muñoz, Fernando. Op., cit., Pág-95

¹¹² Macpherson, C. B. La realidad democrática. Editorial Fontanella, Barcelona 1968. Citado en Cerda, Egaña y Otros. El complejo camino de la formación ciudadana, una mirada a las prácticas docentes. LOM. Santiago.2004. Pág-16

ciudadanía, “la igualdad, el cumplimiento de la ley y la participación en la vida política”¹¹³. En lo demás se distancian. Si bien no es la parte central de esta investigación los aspectos de la ciudadanía y la Democracia en Chile, es necesario tomar en consideración algunos elementos que nos permitan comprender ciertos aspectos de las relaciones dentro del aula.

Si miramos hacia el pasado, podríamos decir que unos de los pilares de la democracia (desde la Revolución Francesa) son el reconocimiento y fortalecimiento de la Libertad, la Igualdad y la Fraternidad.¹¹⁴ Sin embargo, como vimos anteriormente en el Planteamiento del Problema,

“hay que entender que este encadenamiento, cada vez que se ha intentado en la práctica, ha resultado más complicado de lo esperado; es que, por una parte, estos valores a los que se quiere apuntar no son el resultado mecánico del acuerdo democrático, y por otra, la libertad, la igualdad y la solidaridad no se han combinado fácilmente entre sí en la historia concreta”¹¹⁵

Para Cerda, Egaña y Otros, la democracia según la visión del Liberalismo, tiene como principio central “-la neutralidad del estado-, que asegura la tolerancia frente a la diversidad de concepciones del bien”¹¹⁶ Por lo que para salvaguardar esa ideas de bien, se superponen los derechos individuales por sobre el estado, lo que implica que el estado se coloca en una posición de neutralidad en torno a las concepciones individuales de “bien”¹¹⁷, esto siempre y cuando se mantengan dentro del marco jurídico de cada contexto. Esta visión de la democracia desde el liberalismo resulta relevante si consideramos el caso Chileno, puesto que, -para las/los mismas/os autoras/es-

¹¹³ Ibidem. Pag-13

¹¹⁴ Diego Palma. La educación para la democracia. Investigación y Crítica Nro. 4, U.ARCIS, Departamento de Investigación, Universidad de Artes y Ciencias Sociales, Santiago de Chile, Chile. 2000. Pág-6.

¹¹⁵ Palma, Diego. Op., cit., Pág-6

¹¹⁶ Ibidem., Pág. 16

¹¹⁷ Ibidem., Pág. 16-17

luego de la dictadura se construyó una democracia de los consensos, que dejó fuera del espacio público las discusiones sobre diferentes visiones de sociedad, mundo, país, etc., Con esto la ciudadanía y el ejercicio de la soberanía quedó reducido a la interacción con las instituciones que el propio modelo dispuso para esto.¹¹⁸ Podríamos asumir que esta postura por sí sola no genera conflicto alguno. Empero, para Mariza Mesa,

“Una democracia meramente jurídico-institucional no logra encarnar realmente los valores básicos de libertad e igualdad, porque sin la dimensión sociopolítica y cultural no se puede garantizar la legitimación y el control del poder político por parte de una ciudadanía soberana y libre constituida por iguales. Como dice Rubio, una ‘democracia’ meramente formal puede convertir a los ciudadanos en meros clientes. Lo que constituye una forma de desigualdad entre los ciudadanos.”¹¹⁹

Este clientelismo genera entonces una relación desigual. Sobre esta desigualdad que se da entre lo institucional y los contextos sociales en Chile, Gonzalo Delamaza plantea que,

“en Chile no se garantiza la conexión entre la democracia institucional y las dinámicas presentes en la sociedad, el problema principal es que en sociedades “ampliamente desiguales y aquejadas de déficits democráticos relevantes, el desafío de la ampliación participativa de la democracia involucra estrategias inclusivas respecto de los grupos tradicionalmente marginados de las decisiones políticas económicas y sociales”¹²⁰

Tenemos entonces, diferentes posturas que se distancian respecto a la forma de comprender la educación democrática en las escuelas y rol que como ciudadanos y ciudadanas debemos cumplir dentro de nuestra sociedad. La

¹¹⁸ Ibidem., Pág-33

¹¹⁹ Mesa, Mariza. ¿Qué significa educación democrática?. Derecho y humanidades. 2013 ISSN . 0716-0825. Pág-76

¹²⁰ Delamaza, Gonzalo.. “Participación ciudadana y construcción democrática en Chile. Balance de un cuarto de siglo”. De la Fuente, Gloria y Mlynarz. El pueblo unido: Mitos y realidades sobre la participación ciudadana en Chile. Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Pág-40

primera tiene que ver con comprenderse dentro de un marco democrático institucional, lo que implica que los y las estudiantes reconozcan el aparato legal que constituye nuestro sistema democrático amparado en la igualdad ante la ley, el derecho a voto, elegir y ser electos/as, el respeto a las leyes, etc.¹²¹ Lo que las autoras Cerda, Egaña y otros conceptualizan como formación para la “ciudadanía política”. Pero como vimos anteriormente en lo planteado por Mesa y Delamaza, esta forma de comprender la democracia trae consigo otros elementos, como por ejemplo que haya personas y/o grupos que van quedando subyugados al arbitrio de la institucionalidad, perdiendo así la igualdad, la justicia y la ante la ley.¹²²

Empero, ¿Cuál es entonces el rol que cumple la escuela dentro del contexto democrático en nuestro país?

En el contexto nacional, esto se trata de profundizar según lo establecido en la Ley 20.911 de 2016 (para la creación de un plan de formación Ciudadana para todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado), de manera que,

“Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media un Plan de Formación Ciudadana que integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia, que brinde a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso.”¹²³

¹²¹ Cerda, Egaña y otros/as. Óp., Cit., Pág-57

¹²² Por ejemplo, la tramitación excesiva de la Ley de Identidad de Género.

¹²³ Mineduc. Orientaciones Curriculares para el Desarrollo de un plan de Formación Ciudadana. Ed. MAVAL. 2016. Pág-6.

Junto con esto se establecen algunos objetivos que debe poseer este plan de formación, por ejemplo,

- d) Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.
- e) Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país.¹²⁴

Podemos así apreciar que no solo se habla de una ciudadanía política, sino que también se toman en consideración los tratados internacionales, la Constitución Chilena -dando mayor importancia a los derechos de niños y niñas-, como también la valoración de la diversidad social y cultural que existe en nuestro país. Por tanto, desde el MINEDUC no solo se pretende que la formación ciudadana tenga un carácter meramente político y civil, sino que también, se debe asumir una Perspectiva Social de la formación ciudadana.¹²⁵

Para Marcia Prieto “una de las funciones de la escuela, es, entre otras, educar para la democracia, y está referida al desarrollo de las capacidades y habilidades para una convivencia social fundada en la solidaridad, la participación y el respeto, entre otros valores.”¹²⁶ Esta función para la autora, es crítica para efectos del desarrollo de la autoconciencia y la responsabilidad social, dado que permitirá a los estudiantes participar como sujetos solidarios y críticos, en la escuela y en la sociedad.¹²⁷ Para Pedro Güell,

¹²⁴ Ibidem. Pág-7

¹²⁵ Cerda, Egaña y otros. Óp., Cit. Pág-59

¹²⁶ Prieto, Marcia. Educación para la Democracia en las Escuelas: Un Desafío Permanente. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Pág-1

¹²⁷ Ibidem., Pág-1

“la participación – que crea acción colectiva- es autoconstrucción de la sociedad y, en este sentido, participación y Democracia con mayúscula son inseparables. La Democracia no tiene sentido sin la participación y la participación no tiene sentido si la democracia no nos permite hacernos cargo de la convivencia social”¹²⁸

La Visión de Prieto y Güell correspondería a una tercera forma de comprender la Formación Ciudadana, que pone el énfasis, no solo en los aspectos ligados a los derechos, sino que a la forma en que los y las estudiantes (en este caso) logren hacerse partícipes de los espacios no solo a través de la consulta de sus opiniones, sino que haciéndose protagonistas de la coordinación y cooperación en función del beneficio mutuo.

Si por una parte consideramos que la escuela debiese cumplir con algunos de estos requerimientos para estar en comunión con el sistema político que tenemos en nuestro país y, por otra parte analizamos los datos entregados en el planteamiento del problema, podremos apreciar que la igualdad de los/las estudiantes y el cumplimiento de la ley respecto a los conocimientos, habilidades, el reconocimiento y el trato a los cuales deberían acceder los/las estudiantes no se condice con la realidad abstracta que plantean las leyes e ideales a los cuales nuestro país adscribe, por ejemplo, la ya mencionada convención por los derechos del niño, derechos humanos, etc.¹²⁹

¹²⁸ Guell, Pedro. ¿Hacer más para obtener menos?: Los nuevos desafíos de la participación Social” en Ciudadanizando la democracia. Seminario Ciudadanía y Contrato Social. Santiago, 2003, Pág-26

¹²⁹ “Los órganos creados en virtud de tratados de las Naciones Unidas han considerado la falta de acceso a la educación sexual y reproductiva como una barrera para el cumplimiento de la obligación estatal de garantizar los derechos a la vida, a la salud, a la no discriminación, a la educación y a la información...”

Asamblea General de la ONU. Sexagésimo quinto período de sesiones Tema 69 b) del programa provisional*

Promoción y protección de los derechos humanos: cuestiones de derechos humanos, incluidos otros medios de mejorar el goce efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales. 23 de julio de 2010.

Es por tanto que debe ser necesario que se cuestione y trabaje sobre cuáles deben ser los fines de la educación escolar, más que sobre el financiamiento de la educación.¹³⁰ Puesto que, si bien el financiamiento es importante, en estos momentos pareciera que el proceso educativo y sus reformas están dejando algunas cosas a la deriva.

Si bien no es el fin de esta investigación ahondar sobre los fines que posee la educación en Chile, resulta necesario hacer esta reseña puesto que al analizar los posibles fines que puede perseguir la educación, podemos apreciar como ciertas percepciones e ideas, sobre cómo deben desenvolverse los procesos educativos en nuestro país, no toman en consideración las desigualdades que producen algunas de estas perspectivas teórico-prácticas.¹³¹

Edison Orellana afirma que, si bien, es importante que la educación prepare a los y las estudiantes pensando en el futuro laboral, esta opción, no puede ser la única ni la principal, sino que también debería prepararlos/as para su futuro como ciudadanos y ciudadanas pertenecientes a un régimen democrático.¹³²

¹³⁰ Orellana, Edison. Educación, Ciudadanía y tipos de Democracia: Reflexiones acerca del debate sobre los fines de la educación escolar en Chile. Revista Humanidades y Derecho, N° 21. Pág. 60. Santiago de Chile.

¹³¹ “La educación chilena es una donde las escuelas abocadas a la enseñanza básica y media no representan la antesala de la sociedad, ni el espacio de preparación para una dinámica social en la que impera el libre juego de talentos y capacidades, menos aún cunas de un futuro mejor, semilleros o incubadoras de tiempos más plenos, sino más bien unos lugares que definen estatus, que distribuyen posiciones en la jerarquía social, que indican quién vale más –y quien menos- como persona, y lugares que, por lo mismo, protegen y reproducen a los grupos que monopolizan el prestigio social, evitando el ingreso de aquellos individuos que no están convidados a integrarlos. En fin, una educación para la desigualdad, para la segmentación, para la diferenciación social, no para el ascenso, la igualdad de oportunidades, para la movilidad social, como reza la promesa liberal” Carlos Ruiz E. ¿Qué hay detrás del malestar con la educación? ANÁLISIS DEL AÑO 2006 - Departamento de Sociología de la Universidad de Chile.

¹³² Ibid., Pág-62

Hoy podemos decir que todos y todas los/las estudiantes que hoy están en la educación media han vivido toda su vida en un régimen democrático, que se instauró en Chile luego de la dictadura, si bien la forma que tiene esta democracia es motivo de discusiones y de confrontaciones en la actualidad, desde el plano, político, económico y social, creemos importante que este sistema se resguarde y profundice cada vez más. Orellana (citando a Michael Walzer) plantea que la democracia es la apuesta que debe tener la sociedad y que la educación es el medio para conseguirla.¹³³ Sin embargo, la pregunta que nos queda por hacer es ¿cómo esta educación va a lograr este cometido?

¹³³ Michael Wazer, La expulsión, la injusticia y el estado Democrático, 2010. Citado en Orellana, Óp., Cit. Pág-63

II. Educación, Sexualidad y Género en el Contexto Actual Chileno.

En el año 2013 ingreso al parlamento chileno la llamada “Ley de Identidad de Género” en la cual se plantean una serie de elementos que son pertinentes a la presente investigación. Es preciso acotar que esta ley lleva 3 años en discusión y carga con el constante rechazo de los sectores más conservadores de la sociedad. En el inciso segundo del artículo °1 de esta ley se establece que,

“Toda norma o procedimiento de naturaleza administrativa o judicial deberá respetar el derecho a la identidad de género de las personas. Ninguna norma o procedimiento podrá limitar, restringir, excluir, suprimir o imponer requisitos no contemplados para el ejercicio de este derecho, debiendo interpretarse y aplicarse las normas siempre a favor del acceso del mismo.”¹³⁴

Sobre identidad de género la ley considera en su artículo ° 2, inciso primero que,

“...para los efectos de esta ley se entenderá por identidad de género la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales...”¹³⁵

De aprobarse esta ley inmediatamente entraría en contradicción con algunas cuestiones que son propias de los establecimientos educacionales, como por ejemplo la diferenciación de Género que se hace en la vestimenta, el

¹³⁴ Consultado en https://es.scribd.com/document/353907374/Ley-de-Identidad-de-Genero#from_embed

¹³⁵ Ibidem.

binomio falda/pantalón que son prohibidas para ciertas personas según su Género. Ya que como Bourdieu nos plantea,

“la división entre los sexos parece estar «en el orden de las cosas», como se dice a veces para referirse a lo que es normal y natural, hasta el punto de ser inevitable: se presenta a un tiempo, en su estado objetivo, tanto en las cosas (en la casa por ejemplo, con todas sus partes «sexuadas»), como en el mundo social y, en estado incorporado, en los cuerpos y en los hábitos de sus agentes, que funcionan como sistemas de esquemas de percepciones, tanto de pensamiento como de acción.”¹³⁶

El sistema sexo/género está presente en el sistema educativo no solo a través de cuestiones de vestimenta, sino que otras como las actividades, el lugar que se ocupa dentro del espacio, etc. Como vimos durante esta investigación, esta diferencia en los órganos sexuales puede aparecer también como la forma de naturalizar los roles que le tocan a cada cual dentro del espacio social y por consecuencia en el mundo escolar. Sin embargo, es preciso acotar que junto a las leyes, tratados y acuerdos, el Mineduc a través de su plataforma www.convivenciaescolar.cl dispone de una serie de documentos para apoyar una transformación respecto a la realidad que existe en las aulas de nuestro país sobre las problemáticas de Sexualidad y Género y, que si bien, son un gran aporte al futuro desarrollo de los/las estudiantes, también generan algunas respuestas negativas desde sectores más conservadores. Por ejemplo, la negativa de sectores de derecha de aprobar la

¹³⁶ Bourdieu, Pierre. La Dominación Masculina. Anagrama, Barcelona. 1999. Pág-6

ley mencionada anteriormente o la polémica que generó el libro de Educación Sexual de la municipalidad de Santiago¹³⁷.

Lo anterior se relaciona a un aspecto que debemos tener en consideración y que suele aparecer siempre que estas polémicas y que se ha instalado en la opinión pública, como es la “libertad de enseñanza”. La LGE plantea en el Artículo 5º que,

“La libertad de enseñanza es reconocida y garantizada por el Estado. Los padres de familia, o quienes hagan sus veces, tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho a participar en el proceso educativo y a elegir las instituciones en que éstos se educan, de acuerdo con sus convicciones y creencias. Toda persona natural o jurídica tiene derecho a constituir y conducir centros y programas educativos. El Estado reconoce, ayuda, supervisa y regula la educación privada con respeto a los principios constitucionales y a la presente Ley. La iniciativa privada contribuye a la ampliación de la cobertura, a la innovación, a la calidad y al financiamiento de los servicios educativos”.¹³⁸

Si bien, es derecho de cada quien educar a sus hijos e hijas según las propias convicciones y creencias como lo aprecia el anterior punto, es preciso hacer las diferenciaciones conceptuales desde la perspectiva del derecho, entre la libertad de enseñanza y el derecho a educación. Pedro Hidalgo, plantea que es preciso acotar que desde la perspectiva del Derecho en Chile: “el concepto de educación, se refiere a la educación entendida como proceso, realizado sea de modo sistemático o no, formal o informalmente, para infundir

¹³⁷ Consultado en <http://www.ahoranoticias.cl/noticias/politica/180644-ossandon-critico-manual-de-sexualidad-de-santiago-el-sexo-anal-no-es-sexo.html>

¹³⁸ Ley General de Educación. Op. Cit.

valores al educando”.¹³⁹ Respecto al mismo concepto, La ley °18962, establece en su artículo 2 que,

“La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad.”¹⁴⁰

Desde una perspectiva educativa, la enseñanza se tiende a concebir como: “cualquier proceso sistemático de transmisión de información al estudiante, hecho también formal o informalmente. Tal información puede ser cultural en el sentido amplio, científica y técnica, pretérita, presente o futura”,¹⁴¹

También sobre la libertad de enseñanza, la Constitución chilena establece en el artículo 19 del Capítulo III, en el apartado 11º que:

“La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.

“La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna. Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos.”¹⁴²

Como podemos apreciar en el punto que precede, el concepto “libertad de enseñanza” desde nuestra Constitución no establece muchas cosas en particular y, en este caso, no hace alusión respecto al proceso formativo.¹⁴³

¹³⁹ Cea, 2007 en Hidalgo, Pedro. Dilema entre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza en Chile: ¿Es posible avanzar desde una lógica de mercado hacia una educación de calidad para todos? Synergies Chili n° 7 - 2011 Pág-199

¹⁴⁰ Ministerio Secretaría General de la Presidencia.. Constitución Política de la República de Chile. Santiago, 17 de septiembre de 2005

¹⁴¹ Hidalgo, Óp., Cit., P-199

¹⁴² Ministerio Secretaría General de la Presidencia... Óp., Cit.

Para Hidalgo, por una parte, estas ideas dan a entender que el Derecho a Educación se encuentra en un nivel superior y a la vez más complejo respecto a la Libertad de Enseñanza, puesto que a la educación puede acceder cualquiera, independiente de si ha (o no) participado en procesos de enseñanza. Por otra parte, también plantea que la falsa disputa entre una y otra no es tal, puesto que del derecho a la educación se desprende la libertad de enseñanza. Por otra parte, siguiendo a Marcos Peña, si bien, estos derechos que se entrelazan son diferentes respecto a su concepción, puesto que al primero se le otorga el valor de derecho social, mientras al otro se le confiere la característica de derecho civil.¹⁴⁴ Respecto a estos dos ámbitos, La ley General de educación de nuestro país establece que corresponde “preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación...”¹⁴⁵

Es preciso tomar en consideración las definiciones entregadas en los puntos anteriores, puesto que, es bastante relevante la forma en que nuestra ley conceptualiza la educación y la característica de derecho social que se le confiere. Esto ya que podríamos asumir e inferir que los diferentes tipos de educación (educación física, sexual, emocional, artística, etc.) deberían poseer las mismas características que nuestra ley estipula respecto a lo que se considera por “educación”, por ejemplo, la educación sexual. Si tomamos la definición de educación que nuestra ley establece, podríamos decir que, la

¹⁴³ También se puede visitar <https://www.ayudameduc.cl/ficha/derecho-la-educacion-y-libertad-de-ensenanza-10>

¹⁴⁴ Peña, Marcos. Derecho a la Educación y Libertad de Enseñanza. Estudios Públicos, 143. 2016. Pág-25

¹⁴⁵ <https://www.ayudameduc.cl/ficha/derecho-la-educacion-y-libertad-de-ensenanza-10>

educación sexual también sería, un proceso permanente en todas las etapas de la vida, que su motivo de ser estaría ligado con el desarrollo, moral, intelectual, etc. Esta educación como otras son de exclusiva responsabilidad de las familias como lo establece nuestra ley, sin embargo

“las familias no siempre cuentan con las herramientas necesarias para abordar adecuadamente la formación en sexualidad y afectividad de sus hijos; por diversas razones, como desconocimiento, temor o por experiencias dolorosas que les han impedido, incluso de adultos, desarrollar su sexualidad de manera natural y responsable, así como establecer vínculos afectivos sanos, de modo tal, que no les es fácil transmitir valores y sentimientos positivos sobre el tema.”¹⁴⁶

El motivo de considerar los antecedentes previos en la presente investigación, es porque primero, es preciso distinguir dos aspectos de la educación sexual en Chile. El primero tiene que ver con el currículum nacional y los objetivos de aprendizaje (OA) y aprendizajes esperados (AE)

Nivel	Progresión de objetivos y aprendizajes.
3ro ´ Básico	OR03 OA 03 <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y valorar la sexualidad como expresión de amor, vínculo e intimidad entre dos personas y como gestora de su propia vida.
4to ´ Básico	OR04 OA 03 <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y valorar la sexualidad como expresión de amor, vínculo e intimidad entre dos personas y como gestora de su propia vida. OR04 OA 04 <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y valorar el proceso de desarrollo afectivo y

¹⁴⁶ MINEDUC. Formación en Sexualidad, Afectividad y Género. 2013, P- 5

	<p>sexual, describiendo los cambios físicos y afectivos que ocurren en la pubertad y respetar los diferentes ritmos de desarrollo entre sus pares.</p>
5to´ Básico	<p>OR05 OA 03</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y valorar el proceso de desarrollo afectivo y sexual, que aprecia en sí mismo y en los demás, describiendo los cambios físicos, afectivos y sociales que ocurren en la pubertad considerando la manifestación de estos en las motivaciones, formas de relacionarse y expresar afecto a los demás. <p>OR05 OA 04</p> <ul style="list-style-type: none"> • Practicar en forma autónoma conductas protectoras y de autocuidado como: mantener una comunicación efectiva con la familia o adulto de su confianza; resguardar la intimidad, (por ejemplo, evitando exponer información personal, fotos íntimas a través de redes sociales, protegiéndose de manifestaciones de índole sexual inapropiadas); seleccionar y acudir a fuentes de información confiables respecto a la sexualidad(personas significativas, libros y páginas de internet especializadas); realizar un uso seguro de redes sociales.
6to´ Básico	<p>OR06 OA 03</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y valorar el proceso de desarrollo afectivo y sexual, que aprecia en sí mismo y en los demás, describiendo los cambios físicos, afectivos y sociales que ocurren en la pubertad, considerando la manifestación de estos en las motivaciones, formas de relacionarse y

	<p>expresar afecto a los demás.</p> <p>OR06 OA 04</p> <ul style="list-style-type: none"> • Practicar en forma autónoma conductas protectoras y de autocuidado, como: mantener una comunicación efectiva con la familia o adulto de su confianza; resguardar la intimidad (por ejemplo, evitar exponer información personal, fotos íntimas a través de redes sociales, protegerse de manifestaciones de índole sexual inapropiadas); seleccionar y acudir a fuentes de información confiables (personas significativas, libros y páginas de internet especializadas); realizar un uso seguro de redes sociales.
7mo´ Año	<p>OR07 AE 2.01</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifican inquietudes y dudas relacionadas con su desarrollo afectivo y sexual, aprendiendo a conversar sobre ellas. <p>OR07 AE 2.02</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifican valores que están presentes en la sexualidad humana. <p>OR07 AE 2.03</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtienen criterios que les permiten tomar decisiones responsables frente a la vivencia de la propia sexualidad y afectividad en esta edad. <p>OR07 AE 2.04</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocen los estereotipos de belleza femenina y masculina que predominan en los medios de comunicación, analizando críticamente las presiones y

	<p>expectativas que esto les provoca respecto de la aceptación del propio cuerpo.</p> <p>OR07 AE 2.05</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocen distintas formas de expresar el afecto, vinculándolas con el grado de intimidad y de compromiso en la relación con los demás. <p>OR07 AE 2.06</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresan sus expectativas e inquietudes frente a las relaciones afectivas que se dan en esta etapa. <p>OR07 AE 2.07</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprenden el por qué no deben tener relaciones sexuales en esta edad.
8vo´ Año	<p>OR08 AE 2.01</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguen entre las etapas de gustarse, enamorarse y formar una pareja. <p>OR08 AE 2.02</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocen actitudes y formas de comunicación que favorecen una buena relación de pareja. <p>OR08 AE 2.03</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descubren la importancia de fundar la relación en el respeto y responsabilidad en relación a sí mismos y a la pareja. <p>OR08 AE 2.04</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre valores y criterios que orientan la toma de decisiones responsables en torno a la vivencia de la sexualidad y afectividad en esta etapa del desarrollo. <p>OR08 AE 2.05</p>

	<ul style="list-style-type: none">• Refuerzan habilidades que les permitan manejar situaciones de presión, ya sea de pares, como del entorno, relacionadas con la vivencia de la sexualidad en esta etapa.¹⁴⁷
--	--

Si consideramos estos objetivos de aprendizajes desde 3ro básico a 6to básico de manera progresiva, supondríamos que en 7mo y 8vo debería seguir la misma lógica de progresión. Por otra parte, encontramos los OA que están presentes en los programas de estudio que Entrega el MINEDUC a los establecimientos y docentes para que tengan como base en la asignatura de Orientación según el nivel correspondiente. A continuación podremos apreciar aquellos OA que podemos apreciar en los niveles de 7°, 8° y 1° medio. Los cuales están disponibles para ser tratados en la educación media y que, en este caso, serían aquellos que debiesen ser tratados por los y las profesionales que egresen de nuestra universidad.

¹⁴⁷Consultado en www.curriculumlinea.cl. Ejes de Orientación, 3ro a 6to básico y de 8vo a 7mo.

7° Año

Unidad 1 OA 2

Analizar, considerando sus experiencias e inquietudes, la importancia que tiene para el desarrollo personal la integración de las distintas dimensiones de la sexualidad, el cuidado del cuerpo y la intimidad, discriminando formas de relacionarse en un marco de respeto y el uso de fuentes de información apropiadas para su Desarrollo personal.

- Distinguen las formas en que se expresa la afectividad humana en los ámbitos corporal y social y las reconocen en su experiencia.
- Diferencian las distintas expresiones de la sexualidad asociándolas con los grados de intimidad en una relación.
- Explican las contribuciones que tiene la integración de las dimensiones de la sexualidad al desarrollo afectivo y bienestar personal.
- Reconocen, entre las fuentes de información que están a su

8° Año

Unidad 1 OA 2

Analizar, considerando sus experiencias e inquietudes, la importancia que tiene para el desarrollo personal la integración de las distintas dimensiones de la sexualidad, el cuidado del cuerpo y la intimidad, discriminando formas de relacionarse en un marco de respeto y el uso de fuentes de información apropiadas para su desarrollo personal.

- Distinguen las formas en que se expresa la afectividad humana en los ámbitos corporal y social y las reconocen en su vida.
- Diferencian las distintas expresiones de la sexualidad y las relacionan con los grados de intimidad de una relación.
- Explican el aporte que representa la integración de las dimensiones de la sexualidad al desarrollo afectivo y bienestar personal.
- Analizan críticamente situaciones de su entorno cercano en las que el cuerpo se trata como objeto sexual.

<p>alcance, aquellas que aportan a su desarrollo integral y las características que las distinguen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describen formas de cuidado de sí mismo y de su intimidad en relaciones presenciales y virtuales, distinguiendo conductas violentas o disruptivas de la intimidad. <p>1° Medio.</p> <p>OA 2</p> <p>Analizar de manera fundamentada temáticas y situaciones relacionadas con la sexualidad y los vínculos afectivos, en función de valores como el respeto hacia todo ser humano, la responsabilidad y el cuidado de sí mismos y de los demás, considerando el resguardo de la salud, la intimidad, la integridad física y emocional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifican situaciones en donde se ve trasgredido el resguardo de la salud, la intimidad, y la integridad física y emocional. • Reconocen relaciones entre 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen, entre las fuentes de información que están a su alcance, aquellas que aportan a su desarrollo integral y las características que las distinguen. • Describen formas de cuidado de sí mismo y del otro en relaciones presenciales y virtuales, distinguiendo conductas violentas o disruptivas de la intimidad. <p>Unidad 2</p> <p>OA 3</p> <p>Identificar situaciones que puedan exponer a las y los adolescentes al consumo de sustancias nocivas para el organismo, conductas sexuales riesgosas, conductas violentas, entre otras problemáticas; reconociendo la importancia de desarrollar estrategias para enfrentarlas, y contar con recursos tales como la comunicación asertiva y la ayuda de personas significativas y/o especializadas, dentro o fuera del establecimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocen su vulnerabilidad ante situaciones de riesgo e identifican conductas y estrategias concretas
---	---

<p>estereotipos asociados a los roles de género y los principios de equidad y respeto hacia todas las personas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferencian maneras de favorecer el respeto por su propia intimidad, integridad física y emocional de aquellas condiciones en que se transgrede su bienestar personal. • Utilizan estrategias para afrontar las diversas problemáticas asociadas a la sexualidad y el vínculo afectivo. • Obtienen información y orientación respecto de la diversidad sexual vinculada con orientación e identidad de género. • Explican factores protectores y de riesgo en el ámbito de la sexualidad y los vínculos afectivos a nivel personal y de quienes los rodean. 	<p>que les ayudan a enfrentarlas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocen prácticas y conductas que disminuyen los riesgos de una relación de pololeo tóxica, embarazo precoz, contraer alguna ETS, etc. • Analizan críticamente las experiencias vividas por su grupo de pares reconociendo aquellas que les aportan a su desarrollo de aquellas que no las y los benefician o exponen a situaciones de riesgo. • Identifican a quién o dónde solicitar ayuda de acuerdo a la situación para sí o para otros.
--	--

Estos OA, debiesen ser trabajados en estos tres niveles por los titulares académicos de cada nivel y también el resto de los profesionales no docentes pertenecientes a las instituciones educativas. Sobre el rol de los y las docentes volveremos más adelante.

El año 2011 bajo la Ley 20418 del año 2010, “Normas sobre Información, Orientación y Prestaciones en materia de Regulación de la Fertilidad”, En el gobierno de Sebastián Piñera,

“El Ministerio de Educación optó por proveer al sistema educacional una oferta taxonomizada y diversificada de propuestas institucionales según estatutos ideológicos –en torno a una distinción antropológica de tipo confesional (cristiano o laico)–, como una estrategia destinada a introducir el pluralismo ideológico, y de libre elección entre programas por los establecimientos educacionales, asegurando así la libertad de enseñanza y el derecho preferente de los padres.”¹⁴⁸

Del punto anterior es preciso hacer tres acotaciones. La primera, tiene relación con que el Estado sin pasar a llevar la prioritaria formación educacional que recae en la familia, acude a sus instituciones para subsanar aquellos lugares donde la familia no logra converger. La segunda es que, sin duda, la existencia de diferentes alternativas respecto a la formación educacional, es sumamente necesario, puesto que los contextos varían, las comunidades, los intereses, etc., son diferentes, no obstante, es preciso acotar que esta pluralidad que ofrecía el ministerio de educación a través de estos 7 programas, traía cuestiones tan importantes en algunos de ellos como por ejemplo, un “Discurso explícito a favor de la postergación del inicio de la actividad sexual de los jóvenes hasta etapas de mayor madurez biopsicosocial”¹⁴⁹, que creemos pasa por alto aquellos lugares, donde el embarazo adolescente, las ETS’s, etc., tienen cifras elevadas por tanto estos programas, no consideran el contexto de quienes están inmersos en esas realidades, implica hacer vista gorda y no asumir las problemáticas con las que

¹⁴⁸ Palma, Reyes y Moreno. Educación Sexual en Chile: Pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora. DOCENCIA N°49. P-16.

¹⁴⁹ Palma, Rey... Óp., cit. P-17

conviven. Por otra parte, es preciso mencionar que para Palma, Reyes y Moreno, ninguno/a de los participantes que escogieron esos planes por sobre otros, pertenecen al área de la Educación, tampoco son expertas/os en sexualidad o género, así como tampoco pertenecen organizaciones internacionales reconocidas en esos ámbitos.¹⁵⁰ Y por último, es tanta la flexibilidad existente en nuestra realidad educativa, que algunas instituciones privadas que forman docentes se posicionan sin reparos en dimensiones conservadoras que poco o nada aportan en el enfoque que debieran asumir las unidades educativas según las orientaciones legales y lo que la literatura especializada indica al respecto, ejemplo de aquello es el programa de la Universidad San Sebastián, el cual “define en sus materiales docentes la homosexualidad y lesbianismo como trastornos de la identidad sexual”.¹⁵¹ Esta concepción claramente posee sesgos discriminatorios, si bien, esta investigación asume que la educación no es neutral, apostamos por una educación libre de discriminación y que asuma los derechos de los y las niñas, los derechos humanos y la normativa existente como el eje central del desarrollo integral de los y las estudiantes.

Posterior a esta propuesta del gobierno de Sebastián Piñera, en el año 2013 el MINEDUC a través de su plataforma virtual puso a disposición de la comunidad educativa un documento que se llama “Formación en Sexualidad, Afectividad y Género” el cual,

¹⁵⁰ Ibidem, P-16 “se creó una comisión de profesionales, integrada por un psiquiatra infanto-juvenil, una doctora en psicología y especialista en medicina familiar del niño y salud pública, y el director del programa Iniciativa América del Hogar de Cristo y vicepresidente de la Fundación para la Superación de la Pobreza”

¹⁵¹ Ibidem. P-20

“...se enmarca en el Plan Escuela Segura, promoviendo en las comunidades educativas la formación en prevención y autocuidado; su contenido profundiza sobre los énfasis y lineamientos formativos constitutivos de un programa de sexualidad, afectividad y género en los establecimientos educacionales.”¹⁵²

Por tanto, entrega ciertos lineamientos con los cuales las instituciones educativas debiesen guiarse para elaborar sus propios planes de Sexualidad, Afectividad y Género. Este documento, posee ciertos elementos que es necesario destacar, ya que van mucho más allá de las 7 propuestas entregadas 2 años antes. Por ejemplo, ocupa la definición de sexualidad que entrega la OMS,

“La sexualidad es una dimensión central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual; se vive y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, roles y relaciones interpersonales. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. Esta comprensión integradora de la sexualidad humana adquiere pleno sentido al plantearse conjuntamente con el desarrollo afectivo”¹⁵³.

Si se considera la definición anterior como artífice de la formación en sexualidad desde el MINEDUC hacia las instituciones educativas, podríamos apreciar que la sexualidad desde esta perspectiva aborda una gran cantidad de variables que, a su vez, incluyen diferentes ámbitos de estudio y variadas aristas que constituyen la complejidad de la vida de las personas.

¹⁵² Ministerio de Educación. Formación en Sexualidad... Op., Cit., . Pág-3.

¹⁵³ Ministerio de Educación. Forma... Óp., cit. Pág-4

A modo de ejemplo y tomando en consideración esta complejidad, dentro de los diferentes modelos de educación sexual que existen, podríamos tomar el modelo “Biográfico Profesional”, para evidenciar un modelo educativo que podría acercarse a las necesidades que posee la realidad de nuestro país y presenta una propuesta que se relaciona de mejor manera a las definiciones que la OMS plantea respecto a la Salud, la cual se comprende como el bienestar y promoción de la calidad de vida y, a su vez, la sexualidad se entiende desde una perspectiva integral.¹⁵⁴ Este modelo de Educación Sexual Biográfico Profesional tiene como objeto promocionar la aceptación positiva de la identidad sexual y el aprendizaje de conocimientos y habilidades sobre las diversas posibilidades de la sexualidad en cada etapa evolutiva.¹⁵⁵ Busca, además, brindar conocimiento científico, el aprendizaje de habilidades (para la toma de decisiones de comunicación, aprendizaje de habilidades sociales) adquisición de actitudes erotofílicas y tolerantes, así como la adquisición de una ética relacional básica (ética del conocimiento, del placer compartido, de la igualdad, de la lealtad, de la salud frente a los riesgos, etc.) que permita las relaciones interpersonales de calidad.¹⁵⁶ La información que brinda este modelo debe estar libre, de estereotipos, prejuicios y ambigüedades, así como reconocer el derecho a la vivencia del placer, no limitada al matrimonio.¹⁵⁷

“La persona: como sujeto y objeto de derecho es responsable de sus decisiones, libre de desarrollar su propia biografía personal sexual, ya que se considera que la sexualidad “(...) pertenece al reino de la libertad (...)” (López, 2005b, p75) Se asume el hombre y la mujer desde

¹⁵⁴ Fallas, Artavia y Gamboa. Educación sexual: Orientadores y orientadoras desde el modelo biográfico y profesional. Revista Electrónica Educare. Vol. 16, Especial, [53-71], ISSN: 1409-42-58, Noviembre, 2012-P-63

¹⁵⁵ Ibidem., P-63

¹⁵⁶ Ibidem., P-63

¹⁵⁷ Ibidem., P-63

una concepción integral del ser sexual, la cual asume tres aspectos fundamentales: La Libertad, la autonomía y la responsabilidad de la persona.”¹⁵⁸

Por otra parte, en el documento “Enfoque de Género en el Espacio Educativo” del MINEDUC. El concepto género se trata en función de las definiciones que hacen tanto la OMS como la OPS (Organización Panamericana de Salud). Ambas definiciones concuerdan en las características sociales del concepto, del ser femenino y masculino comprendido como un aprendizaje social que varía según los diferentes contextos.¹⁵⁹ Por lo que indican que es preciso aplicar un enfoque de género en el espacio educativo. Este enfoque de género lo identifican como una forma de equiparar las oportunidades de desarrollo, a través del proceso educativo sin encasillar a las personas en función de su sexo, pues se parte de la premisa de que las diferencias no pueden ser constitutivas de situaciones de inequidades o injusticias¹⁶⁰ Cómo también plantea, por ejemplo, que se asuma por parte de los y las docentes un lenguaje inclusivo dentro del aula de clases¹⁶¹. Por lo tanto, lo que busca este modelo es la “equidad de género”, que asume las actuales desigualdades inexistentes y busca entregar oportunidades, recursos y responsabilidades que permitan conseguir la igualdad.¹⁶²

Si algún día consideramos aplicar modelos como los que vimos anteriormente, en las instituciones educativas de nuestro país. Quienes

¹⁵⁸ Ibidem., P-64.

¹⁵⁹ MINEDUC. Enfoque de Género en el espacio educativo. 2013- Santiago de Chile. Consultado en www.convivenciaescolar.cl Pág-11

¹⁶⁰ Ibidem. Pág-11

¹⁶¹ Ibidem. Pág-14

¹⁶² Ibidem. Pág-11-12

asumirían este rol en la escuela serían los profesionales de la educación. Docentes y equipos no docentes quienes tomarían la responsabilidad de formar en sexualidad y género. Entonces en función de lo anterior, considerando esta nueva responsabilidad,

“este colectivo debe contar con los conocimientos adecuados y los insumos acordes con sus propias demandas y las de sus educandos; requiere tener en cuenta las necesidades del entorno social para responder de manera adecuada a las exigencias de brindar, a las nuevas generaciones, una formación en la dimensión de la sexualidad humana con carácter científico, Significativo y profesional, para que los vínculos afectivos y sexuales adquiera niveles de funcionalidad adecuados, así como una educación sexual bien cimentada y libre de sesgos, tanto conceptuales, actitudinales, como procedimentales.”¹⁶³

Esto implica que, en el papel que cumplen tanto los profesionales en el aula como los/as demás profesionales que ejercen en las instituciones educativas, respecto a la educación sexual, “es fundamental que este colectivo cuente con un autoconocimiento y autocontrol de sí mismo, así como un reconocimiento de su propia biografía sexual, sin que esta evidentemente sean un referente directo para su trabajo (sin imponer su punto de vista)”¹⁶⁴

Respecto a lo anterior, surgen algunas apreciaciones sobre la forma en que profesionales de la educación deben desenvolverse en los espacios educativos, dejando de lado ciertas actitudes y, también, aprehendiendo otras aptitudes que logren generar aquellos cambios y transformaciones que aparecen como necesarias para el desarrollo integral de los y las estudiantes de nuestro país. Es por esto mismo que se hace necesario revisar algunas

¹⁶³Fallas, Óp., Cit., P-54

¹⁶⁴Fallas, Óp., Cit. P-64.

ideas que plantea la Profesora Verónica Lizama respecto a la formación inicial docente:

“la Formación Docente Inicial no influye en los procesos de objetivación y de subjetivación de los/las estudiantes de pedagogía, es decir, en sus operaciones representacionales o modelos explicativos sobre los modos de ser-hacer-saber-decir, y en sus experiencias identitarias o unidades de sentido sobre las imágenes-apariencias-reacciones de sí mismos/as. Esta formación no logra “empoderarlos/as como actores protagónicos/as del Sistema Nacional de Educación”, puesto que (re)producen los conocimientos, competencias actitudes aprendidas durante su experiencia escolar, y distribuyen los (pre) juicios sexistas, clasistas y étnicos de la sociedad chilena.”¹⁶⁵

En concordancia con aquellos puntos tratados en el marco teórico de referencia, respecto a las características de la educación y la forma en que docentes se ven inmersos/as en procesos ideológicos (de manera consciente o no), resulta necesario recalcar algunos elementos sobre la formación inicial docente según Verónica Lizana,

“los estudios especializados señalan “la persistencia de una perspectiva académica, técnica e instrumental” en la Formación Docente Inicial. Esta visión privilegia “la neutralidad-aséptica de las intervenciones curriculares y la tecnificación-especializada de las prácticas pedagógicas”, en desmedro de “la enseñanza reflexiva, el aprendizaje significativo y el tratamiento de la diversidad étnica, de clase y género”

¹⁶⁶

Lo anterior es de suma importancia, puesto que, en las bases curriculares de los programas de orientación los y las docentes poseen rol sumamente importante en la formación de los y las estudiantes, por ejemplo,

¹⁶⁵ Lizana, Verónica. Representaciones Sociales sobre Heterosexualidad y Homosexualidad de los/las Estudiantes de pedagogía en los Contextos de Formación Docente Inicial. Estudios Pedagógicos XXXV, N° 1: 2009. P-118

¹⁶⁶ Ibidem., . Pág-119.

“(…) La labor de acompañamiento es el proceso mediante el cual este o esta profesional lleva a cabo funciones, tanto a nivel individual con cada alumno y alumna como a nivel grupal con el curso, que facilitan el desarrollo integral de los y las estudiantes, en tanto personas en proceso de formación y en tanto grupo con características propias y originales. El acompañamiento requiere del desarrollo de habilidades personales, como la generación de una relación basada en la confianza y la capacidad de comunicarse de manera efectiva y empática, lo que facilita que las acciones adoptadas para los propósitos de conducción tengan más posibilidades de generar las condiciones para el logro de los propósitos formativos de la asignatura” ¹⁶⁷

También, en la nueva circular del MINEDUC sobre “Las orientaciones para la inclusión de personas LGBTI (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans, Intersexuales)” en el sistema educativo chileno, se plantean ciertos criterios a considerar y practicar, por quienes realizan labores docentes en las instituciones educativas chilenas. Estos criterios se dividen en 4 Aristas, respecto al “qué hacer” de la labor docente respecto a la inclusión,

- a- Oportunidades. Esta incluye cuestiones tan relevantes como el análisis curricular para generar instancias de aprendizaje y vivencia de la igualdad, el lenguaje inclusivo, etc.
- b- Solicitar apoyo. Esta arista implica que los y las docentes soliciten apoyo para formarse y capacitarse para trabajar estos temas con niños, niñas, estudiantes, apoderados/as y familias.
- c- Niños, niñas y estudiantes. En esta arista, el docente debe desarrollar actividades que fomenten sensibilizar, visibilizar e informar sobre la temática. Y por sobre todo, generar espacios de dialogo dentro del aula.

¹⁶⁷ MINEDUC, Unidad de Currículum y Evaluación. Bases Curriculares. 2015. Pág-12

d- Con la familia, madres, padres y apoderados. Al igual que el anterior, implica generar espacios de dialogo, en las instancias con apoderados, padres, madres y familia. ¹⁶⁸

Lo anterior requiere inexcusablemente una enseñanza reflexiva, el aprendizaje significativo y el reconocimiento y la vivencia de la diversidad de manera positiva por parte de los y las docentes. Puesto que no se puede pasar por alto que la escuela hoy en día,

“Enseña las habilidades bajo maneras que aseguran el sometimiento a la ideología dominante, y en este sentido, tiene como objetivo “enderezar” conductas. Esto la hace una institución heteronormativa porque a través de ritos, leyes, normas, códigos, estatutos, reglamentaciones, disposiciones, etc., establece el terreno para la producción de identidades sexuales “normales”¹⁶⁹

Entonces, a partir de lo investigado por Verónica Lizama sobre el rol transformador que los y las docentes debiesen aprehender en el proceso formativo y desde sus experiencias personales, concuerda plenamente con lo que se espera del ejercicio docente. Por ejemplo, es preciso hacer el énfasis en que:

“la profesionalización docente está hoy asociada a un desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que se desempeña (...) estos rasgos se construyen a partir de la confluencia de la existencia de condiciones laborales adecuadas, formación de calidad y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica laboral”¹⁷⁰

Como vemos, el ejercicio docente no está aislado de las condiciones que lo generan o mantienen, sino que es un constructo dentro del proceso

¹⁶⁸ MINEDUC. Orientación para la Inclusión de las Personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex en el Sistema Educativo Chileno. Coordinación General Unidad De Inclusión y Participación Ciudadana. Santiago de Chile. 2017 Pág-32.

¹⁶⁹Siderac, Silvia. Educación y Género en Latinoamérica: desafío político ineludible. Ediciones Amerindia. Santa Rosa. Argentina. P-138

¹⁷⁰ Martínez, Cristina. Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. Bogotá, 2015. P-21

educativo de los y las docentes y que a su vez es constante en el tiempo. Lo importante de este debate es que,

“el asunto de la formación de maestros permite considerar cómo las instituciones estatales y profesionales están creando nuevos mecanismos para, valorar, certificar e impulsar modelos de maestros y de lo que se comprende como su avance o desarrollo. Así, más allá de las formalidades de las reformas educativas, el asunto profundo a considerar se refiere a los modos como la sociedad concibe al maestro, qué roles y responsabilidades le exige y qué papel ocupa en el conjunto de la educación”.¹⁷¹

Hemos visto anteriormente cuales son algunas de las habilidades, conocimientos, destrezas, valores, etc. Que se necesita para desempeñar la docencia en las escuelas de nuestro país. El papel que cumplen (al menos en lo teórico) es de un profesional comprometido con la realidad, los derechos humanos y la transformación de las desigualdades e injusticias que existen en nuestra realidad. Sin embargo,

“(…) las resistencias al cambio de estos actores sociales se explican principalmente porque los espacios de reflexión relativos a las implicancias éticas de la profesión docente y los procesos de (re)significaciones referentes a las especificidades del contexto socioeducativo constituyen una proporción menor dentro de la misma.” Igualmente, el eclecticismo ideológico en las líneas de formación, enfoques curriculares y perfiles de egreso, la fragmentación estructural del entorno institucional y del sistema organizacional termina por obstaculizar la coordinación-consistencia y coherencia-atingencia de las propuestas y programas formativos. Una desconexión entre áreas disciplinares, cátedras y/o asignaturas, donde se “sobreenfoca” que los/las estudiantes de pedagogía son los/las encargados/as de integrar y articular en sus futuras prácticas pedagógicas.”¹⁷²

¹⁷¹ Martínez, Cr... Óp., Cit., P-21

¹⁷² Lizana, Verónica Óp., cit., P-119.

Es por esto, por lo que “se sugiere incorporar ciertas concepciones epistemológicas, ontológicas, axiológicas y éticas en la formación personal, académica, profesional y social de los/las futuros/as profesores/as, de modo que articulen la teoría-praxis del conocimiento pedagógico e (inter)disciplinar.”¹⁷³ Sobre todo, cuando apreciamos que la base de la formación ética de los Objetivos Transversales de la Educación en Chile, son los derechos humanos.¹⁷⁴ Entonces si se trata de transformar la realidad y hacer una defensa férrea por la dignidad y los derechos de las personas desde las aulas, es imperante que quienes cumplen el rol de docentes en los espacios educativos tengan, en primer punto, la formación necesaria para apropiarse del rol que se espera desarrollen y compartan con quienes por derecho merecen acceder a un desarrollo integral sustentado en el tiempo, que les permita sortear de la mejor manera de sus inquietudes, sus relaciones, sus conflictos, etc. Ya que “en la medida en que los alumnos y alumnas estén conscientes de lo que saben y de por qué lo saben, tendrán mayores posibilidades de utilizar ese saber para adquirir nuevos aprendizajes, para consolidar modos de aprendizaje significativo.”¹⁷⁵

Por tanto, nos quedan algunas interrogantes: ¿Es coherente la formación inicial recibida en la formación inicial docente respecto a la demanda por una formación en Sexualidad y Género en nuestro país? Si bien,

“Lo que se considera que es una profesión y como se representa socialmente o cómo se han construido históricamente las condiciones de trabajo y las

¹⁷³ Ibidem., P-119-120

¹⁷⁴ MINEDUC. Bases Curriculares. Unidad de Currículum y Evaluación. Consultado en www.comunidadescolar.cl/documentacion/BasesCurriculares/Objetivos_Transversales.pdf

¹⁷⁵ Abraham, Mirtha. La formación Docente y los Objetivos Transversales. Pensamiento Educativo. Vol. 22-1998. P-333

imágenes públicas respecto a las mismas, responde a una dinámica compleja que no puede quedar explicada por una colección de características”¹⁷⁶

Lo que ha permitido que, en diferentes países y contextos, la profesión docente haya adquirido diferentes características, desde lo valórico hasta lo propio de las disciplinas y contenidos que desarrollan, creemos que el Gobierno chileno a través de sus políticas públicas en torno a Sexualidad y Género, Derechos Humanos y Democracia en los últimos años ha, directa o indirectamente, entregado ciertas aristas que debiesen ser tomadas en consideración en los procesos de formación docente en nuestro país.

¹⁷⁶ Pearlman, Schulmeyer et all. Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su Formación y Desempeño. San Marino. Santiago. 2004. Pág-65

III. Formación Docente.

En Chile, la ley 20903 del año 2016 que, “establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior” ha encargado al CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) que elabore estándares pedagógicos y disciplinarios que serán utilizados como referentes para la acreditación de las carreras de pedagogía de nuestro país, los cuales deben ser presentados antes de abril de 2018.

Desde el año 2012 se han aplicado estándares que el mismo centro (CPEIP) elaboró (por orden del Mineduc en el año 2010),

“respecto a aquellos conocimientos y habilidades fundamentales para ejercer un efectivo proceso de enseñanza, respetando la diversidad existente de perfiles, requisitos, mallas curriculares, trayectorias formativas y sello propio, que caracterizan a cada una de dichas instituciones. Específicamente, se solicitó la elaboración de estándares profesionales para la docencia de Educación Media en las áreas de: Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Biología; Física; y Química.”¹⁷⁷

El concepto de estándar, según este mismo texto, obedece a diferentes razones. Primero; en el contexto educacional, explica como aquello que todos y todas las docentes deben saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito¹⁷⁸. Por ejemplo, la disciplina de la historia, donde uno de los criterios es que,

“El futuro profesor o profesora comprende que el propósito de este sector de aprendizaje es que los estudiantes de educación media logren estructurar una visión comprensiva de la dimensión espacial, temporal y cultural del entorno y su devenir, que les permita actuar crítica y responsablemente en la sociedad y enfrentar los desafíos de su existencia en un mundo dinámico, complejo e interconectado. Infiere los requerimientos pedagógicos y didácticos que se derivan de la naturaleza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, y

¹⁷⁷ MINEDUC. Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Santiago. LOM. 2012. Pág-7

¹⁷⁸ Ibidem. Pág-7

de sus particularidades epistemológicas, y los incorpora en su desempeño profesional.”¹⁷⁹

Segundo; este mismo documento afirma que los estándares cumplen una doble función, la primera un “qué”, relacionado a un conjunto de variables o dimensiones que pueden ser observables en el desempeño de un futuro profesor o profesora, respecto a esto, el documento plantea que “los estándares buscan reflejar la profundidad y complejidad de la enseñanza, destacando aquellos aspectos que resultan indispensables y decisivos para la efectividad del quehacer docente”¹⁸⁰ por ejemplo, la capacidad de abstracción, análisis y síntesis¹⁸¹ También un “cuanto” o medida, “que permite evaluar que tan lejos o cerca se encuentra un nuevo profesor o profesora de alcanzar un determinado desempeño”¹⁸². Finalmente, según este documento, estos estándares tienen por finalidad transmitir a la sociedad, y con especial énfasis al campo de las profesiones, una mirada sobre cuáles son las competencias que un o una profesional de la docencia debe necesariamente poseer al ingresar a desempeñarse como docente en un establecimiento educacional.¹⁸³ A lo anterior, habría que agregar las palabras del Ministro de Educación de aquel periodo, Harald Beyer, sobre la utilidad de estos estándares,

“Son un instrumento que facilitará el seguimiento de los logros alcanzados a través del proceso formativo y que permitirá diagnosticar las necesidades de reforzamiento y formación continua, de manera de apoyar a las instituciones en el desafío que significa en la actualidad formar profesores de calidad.”¹⁸⁴

¹⁷⁹ Ibidem. Pág-140

¹⁸⁰ Ibidem. Pág-7

¹⁸¹ Ibidem. Pág- 15

¹⁸² Ibidem.

¹⁸³ Ibidem. 10

¹⁸⁴ Ibidem. Pág-6. También a través del Decreto Exento 859 de 2015, se crea la comisión asesora en materia de mejora de la calidad en de la formación inicial de docentes. Que tiene por funciones: a) Analizar la formación inicial de docentes y proponer medidas para el mejoramiento de la calidad de las

Por tanto, es sobre la base de la calidad y las competencias que configuran la función docente, lo que parece denominar lo que es ser un profesional de la educación, que, a su vez existe en función de cumplir con lo que el currículum nacional estipula.

Si alguien, “quisiera hacer un listado de lo que se consideran características deseables del nuevo docente a partir de una revisión de la literatura contemporánea seguramente encontraría una serie de elementos muy variados y hasta contradictorios”¹⁸⁵. Aparecerían cuestiones ligadas al conocimiento, los valores que debe poseer, transmitir y procurar desarrollar en sus estudiantes, agregándose también competencias en torno a la consecución de los aprendizajes por parte de los estudiantes: conocimiento de didácticas, aptitudes en las relaciones personales para que sea capaz de interactuar con padres, madres, apoderados, colegas, miembros de la comunidad; y también, por ejemplo, el dominio de las TIC.¹⁸⁶ Sin embargo, ¿es posible definir la

carreras de pedagogía. b) Entregar recomendaciones al Ministerio de Educación, que permitan avanzar en el establecimiento de programas para el mejoramiento continuo de los programas de formación inicial docente. c) Solicitar al Ministerio de Educación, información sobre los avances en el seguimiento del fortalecimiento de la formación inicial docente. d) Proponer recomendaciones al Ministerio de Educación, sobre las necesidades de mejora en la formación, investigación e innovación de la formación inicial docente a nivel local y nacional. Consultado en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1080264>

¹⁸⁵ Pearlman, Schulmeyer et all. Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su Formación y Desempeño. Santiago. San Marino. 2004 Pág.68

¹⁸⁶ Ibidem. Pág-60. Esto también lo plantea José Tejada: “aunque no existe en la literatura una sola concepción de perfil profesional, y no es este el momento de centrar el problema sobre un único perfil, es necesario establecer distintos niveles de cualificación en consonancia con los diferentes escenarios de actuación profesional y sus exigencias (profesor titular, profesor asociado, profesor colaborador, tutor...). Esta consideración hay que tenerla en cuenta tanto en la formación inicial como en la formación continua de nuestros profesionales, que le permitirá no solo la conformación de la cualificación profesional, sino también el propio desarrollo profesional dentro de una perspectiva de aprendizaje permanente.”

TEJADA, José (2013). «Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación». En: «La informalización de la educación» [monográfico en línea].

Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC) Vol. 10, n.º 1, págs. 170-184. UOC. [Fecha de consulta: 06/12/2017]. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada/v10n1-tejada-es> <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471> ISSN 1698-580X

“profesión docente” en torno a elementos que han sido seleccionados a priori?

Para Perlman, Schulmeyer [et all] lo que,

“se considera que es una profesión y como se representa socialmente o cómo se han construido históricamente las condiciones de trabajo y las imágenes públicas respecto a las mismas responde a una dinámica compleja que no puede quedar explicada por una colección de características”¹⁸⁷

El asunto, más allá de ciertas características, está ligado a considerar cuál es el modo en que la sociedad concibe a los y las docentes, que roles y responsabilidades se les exige y que papel ocupan los y las docentes en el plano general de la educación.¹⁸⁸ Para Martínez y otros/as, es necesario tomar en consideración la diferenciación entre profesión y profesionalización, puesto que para ellos/as, la alusión “profesional de la enseñanza” no reúne las características necesarias que son la impronta al título o concepto de “profesional”: “autonomía, responsabilidad y estatus social”¹⁸⁹. Puesto que para ellos se esperaría, “que los maestros tuvieran un discurso, un peso social, unos pares con quien confrontarse y unos mecanismos para hacer visible su saber”¹⁹⁰, por lo que en las actuales condiciones que imponen los modelos de “desarrollo profesional docente”, carentes de estos elementos, no hacen más que afirmar la “condición de funcionario acrítico al servicio del sistema y no su condición de profesional de la pedagogía”¹⁹¹

¹⁸⁷ Perlman. Op., cit., Pág-29

¹⁸⁸ Martínez, María. [et, all]. Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica. Bogotá. IDEP. 2015. Pág-21

¹⁸⁹ Ibidem., Pág-27

¹⁹⁰ Ibidem., Pág-27

¹⁹¹ Ibidem., Pág-27

En el último tiempo y como vimos en el párrafo anterior, ha aparecido en el debate el concepto “profesionalización docente”, idea que tiene a su vez, diferentes formas de abordarse, por ejemplo,

“está asociada a un desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que se desempeña [...] Estos rasgos se construyen a partir de la confluencia de: la existencia de condiciones laborales adecuadas, formación de calidad y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica laboral”¹⁹²

Podríamos decir que, la profesionalización se asocia a lo que hemos hablado en las páginas anteriores, respecto a los intentos por reglamentar, proponer y limitar el ejercicio de la función docente a través de un marco legal, de estándares, planes y estrategias que afectan o actúan sobre el continuo proceso de la formación docente.

Cuando se habla de profesionalización docente, por tanto, “lo que evoca, principalmente, es la idea de perfeccionamiento, debiendo ser este último más bien una consecuencia directa y no un objetivo de la profesionalización.”¹⁹³, ya que, pareciera ser mucho más que una receta mágica, habría que cuestionarse si realmente, más formación es equivalente a más calidad cómo se plantea, por ejemplo, en la primera página del documento sobre los “Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media” del MINEDUC citado en las páginas anteriores, puesto que además en ningún momento se define que es lo que se entiende por “calidad”. Por tanto, “pensar esta equivalencia, sin más, terminaría ocultando las tensiones, trayectorias, voces,

¹⁹² Vaillant, Denisse. Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Preal. 2004. Pág-5

¹⁹³ Ibidem., Pag-12

continuidades, discontinuidades y rupturas que existen al interior del asunto de la formación”¹⁹⁴

Para Emilio Tenti, hay dos racionalizaciones sobre la profesionalización docente que hoy se enfrentan. La primera, es una que privilegia la racionalidad instrumental (medio/fin) donde el docente o la docente pasan a ser tecnócratas, donde se estandarizan los objetivos, la eficiencia en el uso de los recursos, medición de resultados Etc. ¹⁹⁵ y la segunda, una que apunta a la puesta en práctica de lógicas “indefinidas e interactivas” que consideran como fundamento de su práctica cuestiones culturales, ético/morales y políticas, en comunión con la autonomía y la responsabilidad del colectivo docente. ¹⁹⁶

Por otra parte, ¿Cuál es el rol que cumple la experiencia dentro de la formación inicial docente? ¿Cómo se asegura que los planes, programas, proyectos, etc., vinculados a la formación docente, tengan impacto en la experiencia pedagógica de los y las docentes? Para que las acciones, actividades y conocimientos generen experiencia, es necesario que esta se aprehenda como parte importante del proceso de formación docente. ¹⁹⁷ Puesto que más allá de la repetición de contenidos, de lo que se denomina conocimiento pedagógico o estándar, que para Araceli De Tezanos está asociado a las formas en que se conceptualiza la realidad, de cómo se explica e interpretan los fenómenos naturales y sociales y de sus causalidades y dialécticas.¹⁹⁸ Empero, para la autora existe otro saber pedagógico ligado a la

¹⁹⁴ Martínez y otros/as. Op., Cit., Pág-22

¹⁹⁵ Tenti, Emilio. Sociología de la Profesionalización docente. Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. Seminario Internacional. 2008. Pág-15

¹⁹⁶ Ibidem. Pág-15.

¹⁹⁷ Martínez y otros/as. Op., Cit., Pág-60

¹⁹⁸ De Tezanos, Araceli. Oficio de enseñar - saber pedagógico: la relación Fundante. Pág-12 consultado en https://www.academia.edu/17363994/OFICIO_DE_ENSE%C3%91AR_-_SABER_PEDAGOGICO_la_relaci%C3%B3n_fundante?auto=download

reflexión sistemática sobre la práctica docente, sobre su aplicación en la cotidianeidad y la transformación de los diferentes ámbitos sociales donde él y la docente están inmersos/as.¹⁹⁹ Por tanto, en este saber pedagógico la experiencia otorga valor, puesto que implica que los y las docentes “asuman posición frente a hechos y propuestas, les exige saber, construir respuestas y saberes propios”²⁰⁰ Para Dewey,

“La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo "experimento". En el lado pasivo es sufrir o padecer. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar. La conexión de estas dos fases de la experiencia mide la fecundidad o valor de ella. La mera actividad no constituye experiencia.”²⁰¹

Por tanto, ¿Puede ser la formación pedagógica un estado inmóvil, lleno de saberes, técnicas, actividades que no interactúan con el acto de pensar? O más bien, el acto pedagógico se da en la relación de estos factores que se destruyen y reconstruyen en torno a la necesidad de perfeccionar la acción pedagógica. Para Freire, “

“Cuando lo que prima y tiende a imponerse es una visión estrecha, minimalista e inmediateista de la formación docente --capacitación, entrenamiento, manual, cursillo, taller, métodos, técnicas, recetarios, fórmulas-, alguien tiene que resucitar el imperativo de una formación integral, rigurosa y exigente de los educadores; ir al rescate de su inteligencia, su creatividad y su experiencia como materia prima de su propio proceso educativo; recuperar la unidad entre

¹⁹⁹ De tezanos, Op., Cit. Pág-12

²⁰⁰ Martínez y otros/as. Op., Cit., Pág-60

²⁰¹ Dewey, John. Democracia y educación. Madrid. Morata. 1988. Pág-128.

teoría y práctica como espacio para la reflexión y el perfeccionamiento pedagógico”²⁰²

Tomando aquello que plantean Dewey y Freire, podríamos decir que es preciso y de suma necesidad, que los procesos de formación docente le entreguen a la experiencia un papel fundamental en las instancias normativas, formativas y educativas que velan por mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para Martínez y otros/as,

“La formación que afecta la experiencia le permite al maestro alzarse por encima de la inmediatez, de aquello que lo determina socialmente o personalmente, para situarse en un lugar superior que lo saca de su ubicación en la cultura como sujeto que solamente reproduce, instrumentaliza o ejecuta acciones. Lo descentra de la función docente y lo ubica en un plano que lo afirma como sujeto de saber y poder. Si la experiencia deviene como acto de pensamiento y afirmación subjetiva, también es una fuente de producción de saber. Cuando la formación apuesta por construir la experiencia del maestro, cualquiera que sea el umbral donde se desarrolle, se convierte en una disposición ética y cultural que ayuda al maestro a movilizar su pensamiento, a pensarse de otras maneras y a asumir su quehacer como sujeto potente, con poder; esta posición lo distancia de su rol de funcionario, y es lo que hace que el maestro entienda como su problema central la experiencia y afirme como suyo el problema de la formación; también que se piense en colectivo y asuma experiencias colectivas”²⁰³

Aspectos formativos de la Carrera de Pedagogía en Historia de la Universidad de Valparaíso

²⁰² Freire, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires. 2010. Pág- 15

²⁰³ Martínez y otros/as. Op., Cit., Pág-62

En 1998 la carrera de Pedagogía en Historia y Cs. Sociales estableció como su objetivo prioritario,

“entregar una buena base histórico-teórica que capacite al alumno para el análisis historiográfico, suministrar las técnicas y métodos para las tareas de investigación, crear la capacidad de comprender las grandes problemáticas de la Historia Universal y América y Nacional junto a un conocimiento profundo de la historia de Chile y América, formar capacidades para interrelacionar y categorizar las diferentes disciplinas que integran las Ciencias Sociales y proporcionar una formación pedagógica estrechamente vinculada a la Historia y a las Ciencias Sociales”²⁰⁴

Pero también dentro del perfil de egreso de la primera malla curricular, se establecieron elementos como, por ejemplo, “Abordar con espíritu crítico y sentido de responsabilidad social los desafíos de la realidad escolar, contribuyendo a la construcción de una sociedad democrática, solidaria, tolerante y plural.”²⁰⁵ Este objetivo se mantuvo incólume, hasta que en el año 2008 con el proceso de acreditación de la carrera, algunos elementos como los perfiles de egreso y las competencias que debían tener los y las futuras/os docentes, fueron cambiados para adecuarse a las dimensiones que en ese momento había delimitado el Consejo Nacional de Acreditación, así como también a los nuevos horizontes que planteaba la creación del Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso.²⁰⁶ Este nuevo perfil de egreso sugerido en el año 2009 contenía elementos tales como, por ejemplo, “conocen el estado actual de la discusión historiográfica y sus nexos

²⁰⁴ Pág-31. Con esto se mantuvo la misma malla curricular por casi 14 años.. En esta malla, y en función de la presente investigación, se ha dado cuenta de 3 asignaturas ligadas a psicología, Psicología del Aprendizaje, del Desarrollo y general establecidas en los primeros 3 semestres de la carrera. También en el último año de carrera encontramos la asignatura de Orientación Educativa.

²⁰⁵ Informe de Autoevaluación. Julio 2017. 39.

²⁰⁶ Informe de Autoevaluación Programa de Pedagogía en Historia Instituto de Historia y Ciencias Sociales 2009 . Pág-7

con otras disciplinas; actualizan, profundizan y recrean de manera autónoma los contenidos disciplinares”²⁰⁷. Y también, este perfil de egreso incluía tópicos ligados al ámbito de esta investigación como, por ejemplo,

“abordan con criterio ético y espíritu crítico los desafíos de la realidad; promueven formas de pensamiento y acción con hondo sentido de responsabilidad social; ayudan a una mayor y mejor comprensión de los problemas que encara la sociedad; aportan a la construcción de una sociedad democrática, solidaria, tolerante y plural.”²⁰⁸

El año 2011 en vista de un nuevo proceso de acreditación, entran en discusión nuevamente algunos elementos que habían sido analizados en el proceso anterior, pero cuestiones como los perfiles de egresos se mantuvieron en este análisis. Sin embargo, en función de la aplicación de la nueva malla curricular algunos elementos fueron transformándose. A lo anterior, habría que sumarle aquellas características que hoy se consideran dentro del modelo educativo de la Universidad de Valparaíso, como lo son, por ejemplo, “el sentido público, la multidisciplinariedad, el énfasis en el desarrollo de la investigación y producción de conocimiento en todas las áreas del saber, la valoración de prácticas pedagógicas crítico–reflexivas (...)”²⁰⁹ El perfil de egreso que hoy está vigente estableció como objetivo,

“Un programa de formación pedagógica de excelencia conducente al grado de licenciado en educación y al Título Profesional de Profesor de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales, pero manteniendo como una opción al estudiante, vinculada al cumplimiento de actividades curriculares específicas, la posibilidad de obtener también, el grado académico de Licenciado en Historia”²¹⁰

²⁰⁷ Ibidem. Pág-9

²⁰⁸ Ibidem. Pág-10

²⁰⁹ Informe, Op., Cit., 2017. Pág-8

²¹⁰ Ibidem., Pág-39

En función de lo anterior se establecieron 3 líneas de formación: la de Formación Profesional, de Licenciatura en Educación y de Licenciatura en Historia, la cual resulta ser de carácter opcional. De la línea de formación profesional y en función de la presente investigación, destacamos que en el punto 3 de las competencias asociadas a esta línea, se plantea que los y las docentes están “en condiciones de generar estrategias apropiadas para el abordaje y resolución de conflictos en el ámbito educativo”²¹¹ competencias que según este documento se generan a través de la asignatura Psicología del Adolescente.

Por otra parte, destacamos en el área de Formación de Licenciatura en Educación, la competencia que destaca que los y las futuras/os docentes conocen “el modo en que los seres humanos generan y desarrollan sus aprendizajes en las diferentes etapas de su vida”²¹², esto a través de las asignaturas Fundamentos de la Educación y Psicología del Aprendizaje. Junto a la competencia anterior, también se destaca en el área de Formación de Licenciatura en Educación, aquella competencia respecto a los y las futuros/as docentes que estarán “en condiciones de asumir de manera comprensiva, crítica y con sentido de responsabilidad social los desafíos que encara el sistema educativo en el presente”²¹³ competencia que se establece a través de la asignatura Ética y Educación.

Es a través de estas asignaturas, las prácticas y los espacios de vinculación con el medio que posee nuestra carrera, con lo cual se pretende cumplir con la formación en competencias que hoy es parte central de los procesos de formación docente en nuestro país y, que en nuestra carrera, son

²¹¹ Ibidem. Pág-40

²¹² Ibidem. Pág.40

²¹³ Ibidem. Pág-41

esenciales en lo que respecta al perfil de egreso ²¹⁴, en correlación con el proceso de “Innovación Curricular” que declara nuestra carrera, que a su vez, se afirma en el “modelo de formación orientado por competencias y sustentado basado en valores”²¹⁵ que asume nuestra universidad.

El Informe de autoevaluación de este año 2017, ha dejado ver que hay varios elementos que se han superado respecto al mismo proceso del año 2012. Entre esto podemos ver que, por ejemplo, los y las estudiantes, los y las docentes, egresados y egresadas, están de acuerdo con que el perfil de egreso ahora es claro y que las asignaturas están acordes a las competencias a la cual cada una aporta.²¹⁶ También que los y las estudiantes hoy declaran en un 64,4% que participan en el desarrollo de actividades que abordan temas éticos, de responsabilidad social e individual, de inclusión, diversidad, derechos humanos y medio ambiente.²¹⁷ Sobre este último punto y en función de la presente investigación, nuestra carrera declara:

“que desarrolla actividades de vinculación con el medio en campos de interacción local y nacional sobre temas demandados por la sociedad (memoria histórica, ciudadanía, género y derechos humanos)” estableciendo convenios y acuerdos de acción conjunta con organizaciones de la sociedad civil tales como, el Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos y el Parque Cultural de Valparaíso.”

Es necesario hacer énfasis en que el nuevo proceso de autoevaluación en miras de la acreditación de la carrera ha aportado algunos elementos y estadísticas, que permiten mirar con atención el devenir de nuestra carrera,

²¹⁴ Ibidem. pág-9

²¹⁵ Ibidem. Pág-10

²¹⁶ Ibidem. Pág-109

²¹⁷ Ibidem. Pág-118

puesto que pueden aportar bastante a la forma en que se comprenden y transforman los procesos de formación inicial docente. Dentro de estas estadísticas podemos destacar, que los docentes en solo un 37,5% están de acuerdo respecto a la siguiente afirmación: “La carrera cuenta con información relevante y actualizada respecto de la situación de ocupación y desempeño de los egresados de la misma y utiliza los antecedentes obtenidos para actualizar y perfeccionar los planes de estudio y el perfil de egreso”²¹⁸. En un 47,1% de acuerdo y en un 47,1% en desacuerdo los y las egresados/as se manifiestan en torno a la afirmación “He participado de procesos de recolección de información acerca de mi situación ocupacional”²¹⁹. Respecto a los estudiantes este informe declara que, ante la afirmación, “He participado en procesos de actualización y evaluaciones de las asignaturas cursadas y el plan de estudios”, 48,9% declara estar de acuerdo y un 42,7% en desacuerdo.”²²⁰. Sobre lo anterior, es preciso declarar que este informe de auto evaluación plantea que, sin embargo, al ser esta la primera vez que se tienen estos datos, se tomarán en consideración para los futuros procesos de mejoramiento institucional, formativo e interpersonal de nuestra carrera.

En el documento sobre la autoevaluación del año 2017 los temas de diversidad, la sexualidad y el género aparecen asociados a una pregunta en específico,

“Los docentes ante la afirmación. “En el proceso formativo de la carrera o programa, participó del desarrollo de actividades que abordan temas éticos, de responsabilidad social e individual, de inclusión, de diversidad, de derechos humanos y de medio ambiente”, un 87,5% declara estar de acuerdo.

²¹⁸ Ibidem. pág-122

²¹⁹ Ibidem. Pág-22

²²⁰ Ibidem. Pág-128

Los estudiantes ante la afirmación, “En el proceso formativo de la carrera o programa, participo del desarrollo de actividades que abordan temas éticos, de responsabilidad social e individual, de inclusión, de diversidad, de derechos humanos y de medio ambiente” declara un 64,4% de acuerdo. Por su parte, los egresados ante la misma afirmación declaran, un 70,6% de acuerdo. Y los empleadores, alcanzan un 83,4% de acuerdo.”

También, aparece el “respeto a la diversidad” como un valor institucional, sello de la institución Universidad de Valparaíso. Por otra parte, el género y la sexualidad aparecen ligados al valor del respeto por la diversidad o como vimos en las páginas anteriores, el género cómo una de las aristas demandadas por la sociedad y que son parte de las actividades de vinculación con el medio que impulsa nuestra carrera. Habría que inferir que es en la asignatura “Psicología del Adolescente” en la malla actual y que en la malla curricular anterior (1998-2011) en aquellas asignaturas ligadas con Psicología del Desarrollo y Orientación Educacional, donde se trabajan y trabajaban elementos cómo el género y la sexualidad.

Buscando información en los planes de formación y en las competencias de egreso de la carrera de Pedagogía en Historia, en las universidades de la comuna de Valparaíso, Playa Ancha, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad de Valparaíso con el objetivo de encontrar elementos que puedan aportar al análisis de los aspectos formativos de nuestra carrera, hemos encontrado ciertos elementos que son necesarios destacar para hacer comparaciones en función del tema de la presente investigación. Si miramos la misma carrera en la PUCV. En la malla encontramos una asignatura que lleva por nombre “Educación en y para la diversidad” y dentro de las competencias de egreso de los y las docentes de esta universidad se establecen (en relación

con el tema de investigación), Apreciación de la diversidad y multiculturalidad y también, la competencia “comprensión de los procesos del aprendizaje humano y atención de la diversidad para resolver situaciones de la realidad escolar”.²²¹ Empero, habría que considerar que, por ejemplo, el Papa Francisco como máxima autoridad de la iglesia católica se ha mostrado contrario a las teorías de género²²² y diversidad sexual²²³ lo que es preciso considerar, puesto que fue el quien ratificó al actual rector de la PUCV.

En la Universidad de Playa Ancha dentro de las competencias de egreso se establece, por una parte,

“Comprende que las disciplinas de las ciencias sociales aportan al conocimiento de los procesos y acontecimientos políticos, económicos culturales y sociales mismos, a partir de los cuales construye interpretaciones en referencia al tiempo y al espacio, aplicando criterios de análisis derivados de enfoques contemporáneos, como la ecología, diversidad, inclusión, marginalidad, entre otros”²²⁴

Y por otra parte, aparece dentro del “quehacer profesional” el respeto por la diversidad cultural, étnica e histórica²²⁵ (sin mencionar la diversidad sexual y de género) además, dentro de las competencias aparece que en este proceso de formación él o la docente,

“Desarrolla propuestas curriculares de la disciplina histórica siguiendo principios derivados de la didáctica y la evaluación educacional. Adecua

²²¹ Consultado en. http://www.pucv.cl/pucv/pregrado/pedagogia-en-historia-geografia-y-ciencias-sociales/2015-06-11/142531.html?gclid=CjwKCAiA9rjRBRAeEiwA2SV4ZYflu5jl-PZFjmxPPLp14yyFyxApUN0bteXMtAAAn2PqkEmnUKk0xbRoCCE4QAvD_BwE

²²² Consultado en https://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2016/october/documents/papa-francesco_20161002_georgia-azerbaijan-conferenza-stampa.html

²²³ Consultado en <https://www.aciprensa.com/noticias/texto-completo-catequesis-del-papa-sobre-ideologia-de-genero-en-la-audiencia-general-19416>

²²⁴ UPLA. Perfil de profesional de egreso pedagogía en historia y geografía, licenciatura en educación. Valparaíso. 2014. Pág-3

²²⁵ Ibidem. Pág-5

e Innova en estas dos áreas de acuerdo con las variables del contexto y con las características socioculturales y psicosociales de sus estudiantes.”²²⁶

Esta competencia a través de su correspondiente asignatura, Historia Social de la Cultura, permite que los y las estudiantes (según este mismo documento) puedan formarse a través de diferentes ejes temáticos tales como: Arte, género, etnohistoria y ciencia y tecnología. Lo que podría abrir una arista de formación en historia con enfoque de género, que considere elementos que han sido olvidados por la historia oficial y que sin duda resulta necesario incluir en el debate de la educación histórica.

Es necesario reconocer que el proceso de formación de la PUCV es el único que considera dentro de su malla curricular, una asignatura dedicada especialmente a la educación en y para la diversidad (haciendo la salvedad que comentamos), lo que la diferencia necesariamente de las otras dos mallas curriculares (UPLA y UV), en las cuales los aspectos relacionados con la diversidad están considerados como competencias dentro del perfil de egreso (que de ninguna manera quita valor). Según la revisión de estos documentos habría que inferir que tanto en la malla curricular de la UV y de la UPLA, los elementos relacionados con educación en y para la diversidad, están incluidos en algunas de sus asignaturas ligadas al área de la pedagogía.

Respecto a sexualidad y género, habría que inferir (en función en los actuales requerimientos y recomendaciones del MINEDUC) que en las tres mallas curriculares y en sus respectivos procesos de formación docente, estos elementos son parte de aquellas asignaturas ligadas, por ejemplo, a Psicología

²²⁶ Ibidem. Pág-6

Adolescente (UV), Taller de Aprendizaje y Desarrollo Adolescente (PUCV) Orientación Educativa Para el Desarrollo de la Persona (UPLA). Sin embargo, hasta este punto de la investigación estas conjeturas son solo suposiciones.

IV. Marco Metodológico.

La investigación está asentada en el paradigma crítico, considerando que este paradigma posee la intención de asumir el análisis con el objetivo de ser parte de la transformación de la realidad estudiada, en este caso sobre la Formación en Sexualidad y Género en la Escuela y el rol que cumple los y las docentes dentro de este proceso formativo. El paradigma crítico explicita el sentido de pretender realizar análisis y reflexiones de los procesos para generar un sustento en que se basen la toma de las decisiones y las acciones transformadoras²²⁷

En la presente investigación analizamos las concepciones de profesoras y profesores egresados/as de la carrera de Pedagogía en Historia de la Universidad de Valparaíso que se encuentran actualmente trabajando como docentes, reconociendo sus concepciones y experiencias sobre la Sexualidad, el Género, la educación democrática y la manera en que estos conceptos toman forma en la realidad de los procesos educativos de diferentes instituciones educativas de nuestro país. Entendemos que reconocer las concepciones de los y las docentes, es primordial si queremos transformar las practicas escolares en nuestro contexto actual.

Las concepciones son formas respecto a cómo los/as sujetos/as representan el mundo que los rodea, las cuales tienen una relación con el sustento teórico y práctico, lo que genera una base en la cual sustentan sus pensamientos y acciones. Las concepciones de los y las docentes se constituyen del, el sustento teórico y las representaciones que poseen sobre las experiencias sobre sexualidad y género, tanto en la práctica educativa

²²⁷ Sandin. María. Investigación cualitativa en Educación. España: (2003). Mc Graw Hill. Pág 34
También en Carr, Wilfred y Kemmins, Stephen. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del Profesorado. Ediciones Martínez Roca. Barcelona. 1988. Pág-145.

como también en la propia vida. Si bien las concepciones como forma de comprender el mundo que los rodea suelen ser consideradas como procesos individuales, estas nunca están aisladas, ya que comprender e interpretar lo acontecido se enmarca en referentes socialmente contextualizados.²²⁸

El enfoque asumido es el cualitativo, destacando la relevancia en el estudio de las relaciones sociales, principalmente por el hecho de la “pluralización de los mundos vitales (...) lo cual demanda una sensibilidad para su estudio empírico”²²⁹, Nuestra investigación busca reconstruir el punto de vista los actores y actrices que representan de cierto modo el mundo docente, es por esto, que especialmente nos interesa contextualizar las experiencias-sin llegar a constituir historias de vida- ya que son estas experiencias las que permiten explicar los mundos que les rodea, considerando que la metodología cualitativa es la más adecuada, tal como lo plantea Taylor y Bogdan, “En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística (como un todo). Estudia a las personas en un contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan”²³⁰

La investigación cualitativa es coherente con el paradigma crítico, ya que puede establecer como objetivo no solo el descubrir o reconocer el fenómeno de estudio, sino también interpretarlo y transformarlo, en este caso a partir de las concepciones y experiencias de los y las docentes.²³¹

²²⁸ Carvajal, Enna y Gómez, María. Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 7. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 2002. Pág-579-580. También en , Torres, Henry y Pradón, Arasay. (2014). Elementos esenciales de una concepción pedagógica para la formación de valores en ingenieros y arquitectos. Referencia Pedagógica. No.2. 2014. Pág-128

²²⁹ Flick, Uwe. Introducción a la investigación cualitativa. España: 2004. Ediciones Morata. S.L. Pág-15

²³⁰ Pérez, Gloria. “Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes”, España. 1988. Editorial Muralla. Pág-47

²³¹ Sandin. Op., cit., pág 34.

Para poder lograr el reconocimiento y análisis de las concepciones, decidimos considerar las expresiones emitidas por los participantes principalmente en situación de entrevista, las cuales están enfocadas en el problema de investigación y el contexto en el que se enmarca la formación en sexualidad y género en la actualidad en nuestro país, entendiendo esto último como el necesario marco histórico en que los sujetos se expresan.²³² Lo que se ha transformado en textos que nos permite extraer los contenidos relacionados con los objetivos de la presente investigación.

Participantes o sujetos en estudio.

Los/as participantes en estudio, corresponden a profesores y profesoras egresados/as de la carrera de Pedagogía en Historia y Cs. Sociales de la Universidad de Valparaíso, que actualmente trabajan como docentes en alguna institución educativa de nuestro país, las cuales varían entre Públicas y aquellas de carácter Subvencionado.

Hemos decidido integrar a 12 participantes para las entrevistas individuales los/las cuales fueron convocados/as una vez de manera presencial, exceptuando 2 participantes que, por la distancia, se trabajó en torno a Skype.²³³ En esta instancia de entrevista, los participantes fueron capaces de expresar sus discursos en torno al problema en investigación, a través de lo cual pudieron comunicar sus experiencias y concepciones.

El criterio de selección de los participantes se debe principalmente a una cuestión de carácter temporal, tratando de tomar un periodo de 10 años de egresos de nuestra carrera. Intentando de esta manera abarcar un periodo que pudiera permitir evidenciar la problemática, a través de sus experiencias y

²³² Wodak, Ruth y Meyer, Michael.. Métodos de análisis crítico del discurso. España, 2003. Gedisa. Pág-104.

²³³ Plataforma virtual que permite hacer video/conferencias.

concepciones en torno a la formación recibida, considerando los múltiples cambios que ha habido en la carrera durante todo este tiempo

Se consideró utilizar la siguiente figura para identificar a los y las participantes de la presente investigación.

Entrevistado/a 1	Egreso- 2016.
Entrevistado/a 2	Egreso- 2012
Entrevistado/a 3	Egreso- 2014
Entrevistado/a 4	Egreso- 2013
Entrevistado/a 5	Egreso- 2011
Entrevistado/a 6	Egreso- 2015
Entrevistado/a 7	Egreso- 2016
Entrevistado/a 8	Egreso- 2007
Entrevistado/a 9	Egreso- 2006
Entrevistado/a 10	Egreso- 2013
Entrevistado/a 11	Egreso- 2014
Entrevistado/a 12	Egreso- 2008

Estrategia de recolección del material de investigación.

Reiteramos que la técnica central del levantamiento de la información será la entrevista, siendo esta, considerada a nuestro juicio como la técnica

más adecuada para recoger concepciones, con la intención de analizarlas y confrontarlas.²³⁴

La fiabilidad, entendida como cautela del proceso de investigación, se verifica a partir de los procedimientos realizados para levantar la información, es decir, a través de las condiciones o situaciones en que se desarrolla las técnicas de recolección de información y especialmente en base a la restauración que no solo es una nueva instancia de recolección de información, sino también como un momento en que se puede reafirmar las concepciones de los entrevistados.²³⁵

Con respecto a los criterios éticos, hemos asumido una serie de normativas que nos permitan resguardar los derechos de quienes desean participar en la investigación, entendiendo que los fines que se persiguen no pueden estar por sobre la integridad de quienes han participado en esta investigación abriendo aspectos de sus experiencias en diferentes instituciones educativas de nuestro país. Este estatus ético se aplicó a las conductas y procedimientos profesionales, resguardo el cumplimiento de algunas de las condiciones mínimas, tales como: el consentimiento formal de parte de los participantes, la privacidad y confidencialidad de quienes obtén por participar en la investigación, establecimiento de protocolos y compromisos en la instalación en el campo de estudio.²³⁶ Al mismo tiempo de asumir estos

²³⁴ Esto puesto que las entrevistas semi estructuradas hacen que sea “más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista” que en una de carácter estandarizada o cuestionario. Flick. Op., Cit., Pág-89. Esto puesto que

²³⁵ “o bien, las entrevistas comprenden los datos, que se transforman en transcripciones (es decir, textos) y se producen interpretaciones de ellas después (...) El texto producido de esta manera es la base de las interpretaciones posteriores y de los hallazgos derivados...”. Flick. Op., cit., Pág-43

²³⁶ “Respeto por la privacidad y la confidencialidad. Son el corazón de la conducta de la investigación ética

con los sujetos participantes (Folkman, 2001). La privacidad tiene dos grandes aspectos. El primero tiene que ver con el derecho del sujeto de elegir qué información, en qué tiempo y circunstancias, que actitudes, creencias, conductas y opiniones quiere compartir. El segundo se refiere al derecho de la

criterios éticos, entendimos que el compromiso de la investigación, bajo el prisma teórico socio-critico, demanda conductas éticas acordes con los objetivos que se pretenden desarrollar, como es la transformación de nuestra realidad.

Para la elaboración de la instrumentalización se consideraron las siguientes dimensiones y sub-dimensiones:

Pregunta de investigación: ¿Los/las Docentes de “Historia” de la Universidad de Valparaíso están preparados/as desde su formación Inicial y desde sus propias concepciones, para afrontar los desafíos que se presentan bajo las propuestas, por ejemplo, de “Formación en Sexualidad y Género”, educación LGBTI del MINEDUC para las escuelas de nuestro país?		
Dimensiones	Sub-dimensiones.	Elementos de la sub-dimensión.
	Caracterización del entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rol que ocupa en la institución. ➤ Trayectoria educativa.
	Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Definiciones sobre Sexualidad y Género. ➤ Biologicismo, constructivismo o psicoanálisis.

persona de no dar la información que no quiere compartir.” Sañudo, Lya Esther La ética en la investigación educativa. Hallazgos, núm. 6, Bogotá. 2006, Pág-91

Concepciones sobre Sexualidad y Género.	Valorativa.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valorización general: si valora, no valora o le es indiferente la formación en sexualidad y género. ➤ El valor asignado está asociado a algún tipo visiones específicas sobre estos conceptos.
	Experiencias en la Formación Inicial Docente.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La formación en Sexualidad y Género en el contexto Educativo de la Universidad ➤ Opinión sobre el deber ser de la Formación Inicial Docente respecto a las problemáticas de Sexualidad y Género.
Concepciones sobre el proceso educativo.	Concepciones sobre las relaciones pedagógicas presentes en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relación pedagógica: el proceso educativo como un acto transformativo o como acto técnico-procedimental. ➤ Procesos ideológicos dentro del aula.
Educación en/para la diversidad sexual y de género	Concepción sobre una educación democrática	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relación entre los principios democráticos y la educación en/para la diversidad sexual. ➤ Relación entre los principios democráticos y la educación en/para la distinción de género.

	Experiencias sobre educación en/para la diversidad sexual y de género	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relatar alguna experiencia en profundidad que sea significativa en torno al contexto de democratización actual de las realidades escolares ➤ Valoración de dichas experiencias.
--	---	--

De las dimensiones y sub dimensiones elaboramos el siguiente cuestionario que guiaron las entrevistas y que fueron llevadas a cabo bajo el formato de entrevistas semi-estructurales, antes de emitir las preguntas se solicitó una breve introducción sobre aspectos de la vida académica y laboral de los y las participantes como forma de contextualización de sus concepciones y experiencias:

1. ¿Qué entiende por sexualidad? ¿Qué entiende por género?
2. ¿Considera usted importante que el proceso educativo considere los aprendizajes y habilidades ligados a los ámbitos de sexualidad y género? ¿Por qué?
3. ¿Estimas que la formación recibida en el proceso formativo del lugar donde estudiaste, te entrego las herramientas necesarias para afrontar la formación en Sexualidad y Género?
4. ¿Cuál cree es el rol que debe cumplir un docente dentro del proceso educativo?

5. ¿Considera usted, importante el aspecto democrático dentro del proceso educativo?
6. ¿Cómo definiría un proceso educativo democrático?
7. ¿Cree usted que formar en y para la diversidad es un aporte para el proceso democrático del país?
8. ¿Cuál cree usted es el rol que cumplen los/las estudiantes dentro de la formación en sexualidad y género dentro del contexto educativo
9. Si consideramos estos aspectos conversados anteriormente, para usted. ¿Cuál o cuáles deberían ser los aportes que debiese considerar la formación docente para configurar el perfil de egreso de profesores y profesoras?
10. Dentro de su experiencia profesional, ¿le ha tocado vivir alguna experiencia escolar ligada a la problemática de Sexualidad y Género? De ser así, ¿Cómo enfrentó esta experiencia?
11. ¿La institución en la que se desempeña posee un programa de sexualidad y género? ¿Podría decirnos cuales son las características que posee ese programa? En caso de que no exista tal programa, ¿podría indicarnos como se tratan estos ámbitos en la institución?
12. En la institución en la que ejerce la profesión docente, ¿identificas alguna problemática relacionada con sexualidad o género?

Análisis de los datos.

Para el análisis de la información vertida en las entrevistas, , hemos utilizado el análisis contenido. Consideramos inicialmente que la información entregada por las entrevistas debía ser abordada en primer lugar a través de la

estrategia tradicional de análisis del contenido, ya que “el análisis de contenido es uno de los procedimientos clásicos para analizar el material textual, con independencia de la procedencia de éste, que va desde productos de medios de comunicación a datos de entrevista.”²³⁷

La construcción de categorías es un paso relevante en el análisis del contenido, ya que en estas se presentan los rasgos esenciales del análisis de textos, como será en nuestra investigación en que las categorías que surgieron de las situaciones de levantamiento de información fueron complementadas con aquellas pre establecidas.²³⁸ El elemento central en el proceso de categorización son siempre las preguntas que guían la investigación.

Para esto hemos utilizado programa el Atlas Ti 6.2, este programa permite ordenar por códigos de análisis y por categorías. “Los códigos son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante una investigación.”²³⁹ Estos nos permitieron fragmentar el cuerpo de las entrevistas o textos en unidades cada vez más pequeñas Estos códigos ser agruparon bajo categorías de análisis que surgieron fundamentalmente de las dimensiones y sub-dimensiones presentes en las entrevistas realizadas a los participantes.

Una vez que logramos identificar lo que expresan los datos, procedimos a resumir conforme a los objetivos de la investigación, para lo cual derivamos a realizar un parafraseo, continuado por descubrir la relación que existe entre los datos y la pregunta planteada. En base a un análisis explicativo, clarificando los pasajes difusos y agregando datos complementarios presentes en el texto

²³⁷ Flick., Op. cít. Pág-206

²³⁸ Ibidem., Pág-207

²³⁹ Fernández, Lisette. ¿Cómo analizar datos cualitativos? Butlletí LaRecerca (ISSN: 1886-1946 / Dipòsit legal: B.20973-2006) Barcelona. Consultado en <http://www.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm>

como fuera de este, por ejemplo, obtenidos del contexto, a manera de incorporar información ausente .²⁴⁰ Esto quiere decir que la fragmentación de los textos en códigos y posteriormente en categoría nos llevó a ordenar la presentación de los hallazgos, utilizando como principal recurso el relato de ciertas unidades temáticas que poseen directa relación con las categorías y dimensiones, las cuales a su vez presentan coherencia con las preguntas y los objetivos de investigación.

Un aspecto que es necesario explicitar dice relación con la frecuencia, ya que cuando una categoría representa a lo menos la mitad del tipo de participante se expresará que la mayoría de dichos sujetos sostienen tal cosa, en cambio sí solo uno de los participantes sostiene alguna categoría, pero dicha intervención es relevante para la investigación se advertirá que si bien no corresponde a la mayoría si presenta una relevancia para el estudio en conformidad con los objetivos planteados.

²⁴⁰ "El análisis explicativo del contenido trabaja de manera opuesta. Clarifica los pasajes difusos, ambiguos o contradictorios involucrando material de contexto en el análisis. Se utilizan o formulan definiciones tomadas de diccionarios o basadas en la gramática. El "análisis del contexto estrecho" recoge afirmaciones adicionales del texto para explicar los pasajes que hay que analizar, mientras que el "análisis del contexto amplio" busca información fuera del texto (sobre el autor, las situaciones generadoras, a partir de las teorías). Sobre esta base se formula y comprueba una "paráfrasis explicativa" Flick. Op., cit., Pág-202.

V. Hallazgos del levantamiento de información de la técnica cualitativa.

En las siguientes páginas presentarán los hallazgos obtenidos del instrumento aplicado en función de los elementos considerados en el marco teórico de la presente investigación.

1. Concepciones sobre Sexualidad y Género.

En este punto los/las participantes poseen distintas definiciones sobre los conceptos, de género y sexualidad, por ejemplo, sobre género “el género es una condición que tiene que ver más con la identidad de cada persona y que dentro de los temas identitarios también están englobados tanto culturalmente y por otro lado también separa a lo biológico...(…) tiene que ver también, con un sentirse biológicamente diferente o autónomo como sujeto.”²⁴¹ Y sobre sexualidad, “Por sexualidad entiendo los rasgos biológicos entre hombre y mujer, así lo entiendo yo...” También todos/as las/los participantes valoran positivamente la importancia que debe tener la formación en sexualidad y género dentro del contexto educativo, en función de las problemáticas que logran observar en los lugares donde se desempeñan, por ejemplo, “colegio particular subvencionado de Viña del Mar en Nueva Aurora” ²⁴². Conjuntamente los/las participantes concuerdan en que la educación formal de la Universidad de Valparaíso no tomó en consideración este aspecto dentro del proceso formativo, por ejemplo, “Formalmente no, ya como de malla, como instituto, institución Universidad de Valparaíso no. Lo único que me ha servido hartito, es el desarrollo como de los estudiantes sobre los temas...”²⁴³

Es innegable que hoy en día, las problemáticas relacionadas con sexualidad y género son un tema que está en boga. Siendo el aula el lugar de

²⁴¹ Entrevistado/a 1-

²⁴² Entrevistado/a 2

²⁴³ Entrevistado/a 11

acción de los y las docentes es el espacio donde encuentran, conviven y se enfrentan las estas contradicciones que aparecen desde las problemáticas de sexualidad y género. Es que las concepciones de los y las docentes resultan muy necesarias para acercarnos a esta realidad. Puesto que es en este lugar, donde las nociones de los docentes toman relevancia al encontrarse de frente con esta realidad. Estas ideas de los/las docentes -egresados/as de nuestra carrera- sobre Sexualidad y Género no son para nada homogéneas, por ejemplo, un/una docente plantea lo siguiente: “Por sexualidad entiendo los rasgos biológicos entre hombre y mujer, así lo entiendo yo (...) y por género es la carga cultural que se da en base a esos rasgos biológicos...”²⁴⁴ y por otra parte otro/a docente plantea:

“...sexualidad sería cómo al conjunto de relaciones que las personas van a establecer entre sí, (...) pero no solamente eso, sino que podríamos decir que la sexualidad va a englobar una serie de condiciones, tanto culturales, sociales, fisiológicas, emocionales, afectivas, de conducta, o sea, que al final va a involucra todas las condiciones del ser humano, a ver...”²⁴⁵ y “ por género, bueno es que eso también lo podemos vincular un poco con la sexualidad, por ejemplo, ya en el sentido de que en el momento que nosotros nacemos e incluso antes de venir al mundo (...) como en las primeras declaraciones de nuestra familia es como nuestra preferencia o no, sino que si va a ser un niño o si va a ser una niña (...) entonces yo creo que eso se tiende a confundir un poco el sexo, con el género (...) entonces podríamos decir que, a ver, el género sería como las características sociales también culturales (...) que nacen las personas, pero también que se le asignan a las personas, o sea, es que digamos que género es como una construcción social (...) que depende del medio en el cual nosotros estamos insertos y lo que influye también (son) los procesos de enseñanza y aprendizaje, o sea, serían como todas las características, de un tipo histórico determinado o (de) cómo estas se

²⁴⁴ Entrevistado/a 13-

²⁴⁵ Entrevistado/a 6

van transformando con y en el tiempo. Por tanto, también creo que pueden ser modificables”²⁴⁶

Estas diferencias en las concepciones nos dan a conocer las diferentes formas de comprender la realidad que tienen los/las docentes. Sin embargo, a pesar de las diferencias se desprende un aspecto esencial y es que todos/as los y las docentes entrevistados/as valoran de forma positiva la importancia que debe tener la formación en sexualidad y género en la escuela,

“hoy en día es super relevante abordar este tema en los Liceos, porque los chicos están muy sexuados desde temprana edad ¿ya? Desde ... sexto básico los chicos presentan unas conductas sexuales muy marcadas, entonces ya se ha hecho muy necesario cada vez más tempranamente abordar estos temas y sobre todo sabiendo que a esa edad el nivel de desorientación es bastante, muy grande.” ²⁴⁷

También otro/a docente plantea,

“(…) obviamente que considero super importante ligar los procesos de aprendizajes a este tipo de temas, además sobre todo en base al desconocimiento y de (...) las condiciones naturales de cada individuo. Sobre todo, nosotros que somos docentes. De repente yo creo que no estamos, o no de repente, derechamente no estamos preparados para responder ciertos tipos de dudas o cierto tipo de inquietudes que les van naciendo a los chiquillos. Y creo que es super importante dar un poco más de énfasis a ese tipo de problemáticas.” ²⁴⁸

El/la docente anterior, al ser preguntado/a por sobre la importancia de la formación en sexualidad y género, plantea un tema importante respecto a si ¿estamos como docentes preparados/as para afrontar las cuestiones que se van desprendiendo de esta problemática?

²⁴⁶ Ibidem.,

²⁴⁷ Entrevistado/a 9.

²⁴⁸ Entrevistado/a 1.

La interrogante anterior nos hace mirar hacia el proceso de formación docente de nuestra carrera, sobre si ¿considera o no estos aspectos? Para el/la entrevistado/a12,

“explícitamente no, no creo que en ese tiempo sobre todo... a ver creo que hay que contextualizar un poco porque creo yo, que de un tiempo a esta parte el tema de genero está super presente en el debate público, nacional y en distintos espacios. Pero cuando nosotros estudiamos eso no era tan evidente... si bien de repente se hablaba, se comentaba, no era algo tan latente como lo es hoy día. Entonces explícitamente, lo que es el currículum, tengo la impresión de que no estaba en los cursos de educación, pero por otra parte gracias a la formación de pensamiento crítico, al análisis y la formación personal también uno podía tener ciertas herramientas para poder desarticular ciertas presunciones más bien machistas, incluso misóginas e incluso xenofóbicas en ciertos ámbitos, pero explícitamente no.”²⁴⁹

Sobre este aspecto de la formación docente, varios/as de los/las entrevistados/as concuerdan en que fueron las actividades y experiencia de carácter informal las que les entregaron algunos elementos para aportar a su propio conocimiento respecto a estas temáticas, puesto que respecto a la experiencia el/la Entrevistado/a 2 nos dice que,

“(...) también hay muchas cosas implícitas que existían y que a lo mejor nos daban herramientas para problematizar y que uno, por su parte podría sacar la conclusión o no se po, la libertad de expresión y la diversidad que había en la universidad también te permitía ver, “oye hay un grupo feminista, oye hay un grupo que no se po”, o de minorías sexuales y... yo creo que lo que sí pudo entregar la universidad fue más lo, como la vida de universidad, más que la formación. “²⁵⁰

²⁴⁹ Entrevistado/a 12

²⁵⁰ Entrevistado/a 2

Sumado a lo anterior, también consideran que fueron,

“(…) otras instancias formativas de la universidad, ya sean talleres o seminarios (en donde) si tuvimos oportunidad de abordar los temas, pero que se haya abordado directamente dentro de la malla dentro de nuestra profesionalidad, no (...) pudimos a través de talleres por lo menos hablar del tema... (...) y enterarnos de muchas cosas... muchas veces hasta el centro de estudiantes armaba talleres y seminarios entorno a estos nuevos temas de Género, transgénero y (...) entonces ahí nosotros descubríamos que había todo un universo nuevo en torno a estos temas... ²⁵¹

Tomando en consideración que hay acuerdo en todos/as los/las entrevistados/as respecto a que la formación en la carrera de Pedagogía en Historia y ciencias sociales de nuestra universidad no se consideró los aspectos relacionados con las problemáticas asociadas a la Sexualidad y el Género. Por lo que para ellos y ellas es necesario que el proceso educativo en nuestra carrera contemple “por lo menos, como mínimo competencias necesarias para entender, qué es sexualidad, qué es género y como se desenvuelven dentro de un contexto educativo, en donde siempre nos han dicho que existen hombres y mujeres solamente.”²⁵². Pero también,

“(…) la universidad se debería haber preocupado de la actualidad, o sea del contexto en el cual estamos insertos, (...) porque a nosotros nos preparaban para el curso ideal, para los mejores niños, en cambio cuando uno ejerce se da cuenta que no po’, te day’ cuenta que la mentalidad de los chiquillos no sé, (de) 12, 13 años, ellos ya están teniendo relaciones sexuales, tenemos embarazos adolescentes lo que implica también la deserción escolar, no sé, yo creo que se deberían de implementar quizás talleres no tanto, como ramo en si...sino que talleres donde nosotros podamos participar, tengamos incidencia y conozcamos un poco más y nos entreguen las herramientas para poder

²⁵¹ Entrevistado/a 9

²⁵² Entrevistado/a 3

después afrontar estas temáticas que son tan relevantes hoy en día...”

253

B) Concepciones sobre las relaciones pedagógicas dentro del Aula.

Respecto a esta dimensión, es preciso mencionar que la mayoría de las entrevistados considera que el rol que debieran tener los y las docentes dentro del proceso formativo, está ligado a que no son ellos ni ellas los/las protagonista de la relación pedagógica,

“(...) yo creo que todos o sea, no todos, pero la mayoría de los docentes o que estudiamos esto, pensamos que el docente no es solo, que el que propone información o el que entrega la disciplina dentro del aula, sino tiene que ser un mediador entre el alumno y el medioambiente o entorno donde está inserto, o sea, o sea dejando de ser el protagonista del aprendizaje para pasar a ser el guía el acompañante del alumno, una especie de orientador...”²⁵⁴

Empero, también los/las docentes ponen en evidencia que hay contextos en donde los ideales sobre el “deber ser” de los y las docentes se ven trastocados por otras problemáticas presentes en las diferentes realidades en las cuales se desempeñan,

“nosotros hemos leído miles de libros que (el o la docente) tiene que ser mediador, que tiene que ser, a ver... muchas cosas muy “bacanes”, (...) lamentablemente la realidad, socioeconómica por lo menos del liceo, el 90% de los cabros son vulnerables, el 90% de cabros tiene problemas en la casa, están ligados a las drogas, están ligados a diferentes temas... (el rol docente) parte casi en una labor paternal en cierto sentido, contener, tratar de enfocar a estos muchachos en perspectiva de una vida mejorable a partir de la superación personal. (...) entonces nuestro rol ya no solamente se limita a la actividad académica y la actividad pedagógica de tipo formal, sino que también a la actividad emocional, a estar preocupados de elementos quizás

²⁵³ Entrevistado/a 5

²⁵⁴ Entrevistado/a 6

incluso monetarios, a veces ayudar a los chiquillos... (...) que no tienen pa venir o estar pendiente de si están viniendo, si están recibiendo sus raciones porque todos esos elementos lamentablemente después atentan negativamente en su desempeño académico.”²⁵⁵

Considerando los aportes en función al rol que cumplen los y las docentes dentro del proceso de formación, los y las docentes también nos aportan sus concepciones respecto al rol que cumplen los y las estudiantes dentro de su propia formación en sexualidad y género en la escuela. Respecto a esto nos comentan que el rol que debieran cumplir los y las estudiantes, por ejemplo,

“es en primer lugar, presentar sus dudas... (...) Muchas de las actitudes que ellos tienen, muchas de las acciones que ellos toman las toman a partir de conversaciones personales entre ellos... (...) Lamentablemente ellos no son los más preparados, no tienen la experiencia a lo mejor no tienen los años de no sé po. ¿ah? No tienen ni siquiera la práctica, entonces muchas veces la practica sexual, los temas de sexualidad, los temas de afectividad son tomados en broma... (...)”²⁵⁶

A pesar de lo anterior, nos aportan que respecto al rol que cumplen hoy en día los y las estudiantes respecto a su formación en sexualidad y género, no se condice mucho con lo anterior,

“yo creo que el rol que cumplen en este momento es pasivo, desde, desde el desconocimiento y ocurre lo mismo con los profesores y ocurre lo mismo con las directivas. Porque es un tema en algunos casos tabú, que nace desde la vergüenza o nace desde el contexto de los contenidos mínimos de la biología o de la religión”²⁵⁷

c) Democracia y educación en y para la diversidad.

²⁵⁵ Entrevistado/a 5

²⁵⁶ ibidem.

²⁵⁷ Entrevistado/a 7

Todos/todas los y las participantes valoran de manera positiva el aspecto democrático dentro del proceso educativo, tanto en el aspecto valórico:

“estamos formando ciudadanos, o sea no sé si formando es la palabra, pero el aula tiene que entenderse como una instancia democrática, el valor democrático es sumamente importante para poder entendernos y relacionarnos como comunidad, en la forma en que nos relacionamos, en la forma en como construimos comunidad está netamente ligada a la forma en que nosotros guiamos nuestras prácticas, cómo puedes enseñarle a un joven de educación cívica, por ejemplo “¿Qué es democracia? Si tu no aplicas democracia dentro de tu aula, de tu escuela... no se puede po, siempre tiene que buscarse en este caso, la justicia dentro de lo que es el aula yo creo que eso es importante, por eso creo que la democracia es fundamental...”²⁵⁸

Y también algunos/as entrevistados/as consideran que dentro del ejercicio de la docencia de la Historia es importante considerar la multiplicidad de visiones, contenidos y disciplinas que permitan ampliar el campo de visión

“siempre es importante ver todas las versiones, hablo desde mi asignatura de Historia, siempre es importante ver todos los aspectos de un determinado acontecimiento, las distintas visiones. Si estamos hablando de prensa ¿cierto? de distintos sectores políticos. (...) también resaltar lo que fueron haciendo las mujeres, cual ha sido la importancia de la mujer dentro de los procesos históricos. (...) por lo general lo más valorado dentro de nuestro sistema actual educativo, es el rol que tuvo la mujer dentro de la primera y la segunda guerra mundial, sin embargo, sabemos que el rol de la mujer ha sido importante a lo largo de toda la historia...”²⁵⁹

²⁵⁸ Entrevistado/a 10

²⁵⁹ Entrevistado/a 4

Pero, si aplicamos lo anterior al momento de definir las características que debiese tener un proceso educativo democrático, podemos acercarnos a otras concepciones también. Entendiendo un proceso donde,

“primero donde tu reconozcas al otro también (como) parte importante de este proceso y no solo te veas a ti como el único que puede llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, en este sentido ver al estudiante como alguien que también te puede aportar sirve mucho, porque así se realiza una educación mucho más horizontal en donde ambas partes pueden enseñarse mutuamente , hoy en día eso es difícil dentro del aula, pero se pueden ir dando pacitos importantes, por lo menos ir cambiándole la cultura a los chicos de que el educar no es algo obligatorio sino que puede ser algo entretenido y puede ser también un ejercicio democrático para la vida democrática”²⁶⁰

Dentro de los aspectos que podrían definir una vida democrática, la diversidad como forma de vida es parte fundamental dentro de esa idea democracia. Sobre esto los/las docentes nos hablan de la importancia de la formación en y para la diversidad dentro del proceso educativo.

“yo creo que lo que falta bastante es eso. educar en diversidad y, bueno hoy en día hay unas directrices del ministerio de educación que han lanzado una ley, que es la ley de inclusión y que se supone que a través de esa ley de inclusión se debería educar en diversidad ¿ya? Pero todavía no se hace... (...) estamos años luz de incorporarlo todavía a pesar de que esta ley está, pero dentro de la cultura escolar esto no se implementa porque no se conoce y porque los profesores también están muy llenos de tabúes, están muy llenos de una cultura que viene desde atrás, muy conductista entonces eso dificulta bastante el que podamos educar en diversidad. Una particularidad que tienes nuestras escuelas en Valparaíso es que también están muy permeadas por un discurso militar... y entonces eso dificulta aún más la tarea de, de poder educar en diversidad...”²⁶¹

²⁶⁰ Entrevistado/a 9

²⁶¹ ibidem.

A pesar de que existen leyes, decretos, etc., que fomentan la educación en salud sexual y reproductiva, varios/as de los y las entrevistados/as nos entregan información respecto a la inexistencia de planes o programas de sexualidad en las instituciones en las cuales trabajan como docentes. “no, en lo absoluto. Nada...”²⁶² es la categórica respuesta de un/a docente al preguntársele sobre la existencia de estos planes en la institución en la cual se desenvuelve. Otro/a docente nos dice que,

“no, y de hecho te puedo decir más, a nosotros se nos exigía hacer tutoría y uno buscaba planes, de hecho, el gobierno no tiene planes de programas de Orientación en enseñanza media, no existe (...) Y yo traté de hablar con los chiquillos de sexualidad en alguna que otra ocasión a lo que tampoco sabía cómo, no sabía cómo hacerlo porque en realidad nunca tuve la formación en ese tema y también tuve que hablar varias veces con colegas o con la jefa de UTP, respecto de cómo (...) derivar este tema entendiendo que, el colegio tenía una concepción religiosa respecto de la abstinencia, respecto a las relaciones sexuales y todo lo demás. Entonces igual tampoco era claro, en realidad no existía nada como la iniciativa del docente no más... eso era todo”²⁶³

Al momento de observar ciertas realidades dentro de las instituciones educativas de este país, es preciso acotar que en muchas ocasiones es el/la docente quien tiene que asumir la tarea de educar en sexualidad y género de manera autónoma, puesto que las instituciones carecen de los elementos necesarios para acompañar la formación en sexualidad y género. Sobre todo, tomando en consideración que todos/as los/las docentes conviven con

²⁶² Entrevistado/a 11

²⁶³ Entrevistado/a 10

diferentes situaciones y problemáticas que se desprenden de la diaria convivencia con los y las estudiantes,

“y no sé si servirá, pero igual te comentaba que se dan muchos casos donde los chiquillos tienen preguntas respecto a la sexualidad y uno tampoco es capaz de solucionarlo también, no sabe cómo guiarlo... y no sabe cómo eso se contextualiza dentro del colegio... (...)porque si un colegio que tiene una perspectiva igual clara sobre sexualidad, como por ejemplo que es, está en contra de la homosexualidad y el colegio tiene una directiva... es sumamente, más que el colegio, sino que la entidad sostenedora tiene un, como una perspectiva super clara respecto a esto y uno como docente no sabe cómo tratarlo, porque si se da, se da el tema de la homosexualidad, es súper común... súper normal...”

264

Junto con el punto anterior, se pueden observar otros elementos que se desprenden de la experiencia de los y las docentes, por ejemplo, “pero si en los consejos de profesores he escuchado los problemas, por ejemplo, las situaciones en realidad, dos situaciones. La primera, en quinto año básico hay niños que están descubriendo su identidad de género y eso generó una situación para un alumno como Bullying de otro, ¿ya? Que básicamente llegó con los ojos pintados y ahí lo molestaron y fue toda una situación y otro, lo que pasa con los cursos más grandes como octavo ¿cierto?... hay mucha como descubrimiento sexual entre ellos, pero el... pero de una manera así, muy influido por el reguetón por así decirlo... como no es algo como sano, sino que

²⁶⁴ Ibidem.

va reproduciendo ciertas relaciones de poder entre hombres y mujeres, eso tampoco es como...”²⁶⁵

Discusión.

En la parte central de la presente investigación se encuentra el interés por acercarse a aquellos elementos que conforman la formación en sexualidad y género en la escuela no solo a través del marco legal que rige hoy en nuestro país, sino que también, en las concepciones de los y las docentes egresados de la carrera de Pedagogía en Historia de la Universidad de Valparaíso

Si bien las diferencias generacionales de los/las entrevistados/as pueden generar diferencias respecto a la experiencia en torno a la labor docente, es preciso acotar que, todos/as los/las entrevistados/as se caracterizan en que concuerdan positivamente sobre la importancia de la formación en sexualidad y género dentro de los procesos educativos. Así como también valoran positivamente el aspecto democrático dentro del espacio educativo, que como vimos en el marco teórico en palabras de Marcia Prieto, resulta central para el ejercicio de la autoconciencia y la responsabilidad social, puesto que impulsa a los y las estudiantes a ser solidarios/as y críticos/as con el mundo que les rodea.

En los hallazgos se ha podido comprobar que todos/as los/as participantes consideran que la formación inicial docente, no estimó estas

²⁶⁵ Entrevistado/a 11

variables en los aspectos formales. También, se ha podido evidenciar a través de los hallazgos que, las experiencias relacionadas a la sexualidad y el género, que tienen en las aulas de nuestro país los y las docentes son diversas, por lo que para los y las docentes resulta necesario poseer la formación necesaria para poder asumir de la mejor manera los desafíos que plantean estas situaciones con las que se enfrentan los y las docentes en sus espacios de trabajo. Sin duda, es preciso tomar en consideración esta necesidad, puesto que cómo vimos en los capítulos anteriores ,por una parte, esta necesidad se acerca a aquellos elementos que plantean las Bases Curriculares de Orientación respecto a la función docente y su fundamental rol en la formación integral de los y las estudiantes y, por otra parte, se alejan de aquellas visiones académicas, técnicas e instrumentales en las que se enmarca el ejercicio docente..

Concepciones sobre Sexualidad y Género.

Lo primero que aparece respecto a la Sexualidad, es que tenemos docentes que asumen no poder definir el concepto, aceptando el desconocimiento respecto a este y también la forma de enfrentar éste en la sala de clases.

Desde ahí, nos encontramos con las concepciones Esencialistas de la Sexualidad, que la entienden como un elemento ligado a los aspectos biológicos que definen lo que es ser hombre y mujer, junto con esto también lo entienden como parte del impulso a reproducirse o el acto sexual mismo, sin necesidad de la reproducción. Si miramos las experiencias que nos comparten los y las entrevistados/as, es posible encontrar situaciones que se enmarcan en

estos elementos que son parte o que rodean el acto sexual, como el autoconocimiento del cuerpo, el control de la natalidad, la protección a las ETS, el embarazo adolescente, etc. Sin embargo, algunos/as de ellos/as, reconocen que no tienen las respuestas a todas estas situaciones, que hay elementos que desconocen, que faltó preparación, más aún cuando asumen que las instituciones en las cuales trabajan carecen de planes o programas que ayuden o que guíen las formas de enfrentar estas problemáticas.

En una minoría los y las docentes nos entregan construcciones mucho más complejas sobre la sexualidad que consideran la cultura y la sociedad. Estas concepciones van mucho más allá de lo meramente biológico y por tanto, consideran la sexualidad como un constructo histórico social. En las experiencias que nos comentan los y las docentes relacionadas con este aspecto, podemos encontrar: las formas de relacionarse con otros y otras, la identidad sexual dentro de las construcciones culturales tradicionales, que entran en contradicción con algunas vivencias e intereses de los y las estudiantes, que a su vez afecta el comportamiento de algunas/os estudiantes, la transexualidad, niños/as vistiéndose diferente a los cánones tradicionales, maquillándose, etc.

Por último, a través de las concepciones de los y las docentes, aparece una visión de la sexualidad ligada al placer, a la individualidad, a descubrir que elementos son constitutivos de bienestar personal en un contexto diferente. Que consideran los elementos biológicos, históricos y sociales, pero que a su vez se le da un papel importante al ámbito personal, del deseo y el placer. Lo que implica lograr guiar las respuestas a las preguntas ¿Qué es lo que me gusta aprender? ¿Qué es lo que me genera placer aprender? Lo que implica

necesariamente poseer las competencias necesarias para guiar ese aprendizaje, puesto que no solo se considera el ámbito sexual, sino que la construcción integral en la formación de una persona.

Respecto al género, se asume desde la construcción cultural del Género en torno a los cuerpos (y no al revés), desestimando así las propuestas de la Sociobiología que estiman en la carga genética las características sociales de lo que es ser hombre o mujer, por lo que se entiende el Género como un concepto autónomo del sexo, donde se mantiene esta oposición entre naturaleza y cultura, el dualismo cuerpo mente (en Palabras de Tubert, citado en esta investigación). Teniendo en consideración los hallazgos y la literatura que trata sobre este tema, se logra comprobar que ninguno/a de los y las entrevistados/as considera al género como constitutivo del sexo, por tanto, se entiende el sexo como un elemento pre social, el cual tiene características innatas, las cuales luego convergen e interactúan con los elementos culturales. Es así como la construcción cultural del ser hombre y mujer, la asocian a un cuerpo de macho y otro de hembra. Lo que cuadra completamente con la mayoría de las concepciones de sexualidad que fueron entregadas por los y las docentes, al entender estos elementos como autónomos, definidos separadamente y que parecieran interactuar en los ámbitos de la cultura y la biología de manera separada.

Como se vio durante esta investigación, la manera en que nos apropiamos de la identidad sexual y de género no es solamente producto de aquellos elementos físico-biológicos que reconocemos en nuestros cuerpos, sino que están presentes otros aspectos más profundos, personales y/o sociales. Los cuales determinan nuestra identidad sexual y de género, la

reproducen o la subvierten. Y es esta relación entre distintas variables, con la cual se encuentran los y las docentes encuentran en sus experiencias en los lugares donde se desempeña, desde situaciones relacionadas con

Formación docente.

Si uno/a entra en la página de nuestra carrera en la plataforma web de la Universidad de Valparaíso, y mira los puntos que hacen referencia a las características que tiene nuestra carrera, se plantea lo siguiente:

“busca formar un profesional caracterizado por sostener un compromiso activo con los valores democráticos, republicanos y de ciudadanía en la sociedad presente. (...) Atendiendo a ello, su formación está centrada en el estudio y comprensión crítica de los procesos sociales pasados y presentes desde una mirada interdisciplinaria, que se expresa en la formación de profesores para la educación formal, con una sólida base disciplinar y de investigación y con una innovadora metodología pedagógica.”²⁶⁶

A pesar de los elementos que observamos en el capítulo sobre formación docente y, en específico sobre nuestra carrera, es a través de las concepciones de los y las participantes, donde se reafirma que la carrera no ha considerado la formación en sexualidad y género. Si bien, como se ha estipulado en las entrevistas por algunos/as de los/las entrevistados/as los temas sobre Sexualidad y Género hoy en día se encuentran en boga en la opinión pública del país, es preciso acotar que los estudios de género y sexualidad vienen desde hace décadas, también, así como las problemáticas

²⁶⁶ Consultado en <http://www.uv.cl/carreras/?c=19011>

que consigo traen. De no ser así, no habría existido la posibilidad que los y las estudiantes hayan logrado generar instancias para trabajar estas problemáticas (así como lo comentan los/las entrevistados/as). Lo que implica considerar también la idea de que quizás no haya habido interés, preparación, conocimiento, ni preocupación en asumir estas problemáticas como parte central de la formación de los y las docentes de nuestra carrera.

Lo anterior nos lleva a preguntarnos ¿cuál es o debería ser el norte al que apunta la formación docente de nuestra carrera?, ¿dónde se ponen los énfasis? Puesto que para algunos/as de los y las docentes es necesario que nuestra universidad asuma la realidad a la que se enfrentaran los y las docentes al egresar, no necesariamente pensando en los cursos ideales, sino que asumiendo las problemáticas con las cuales tendrán que lidiar en el espacio educativo, lo que implicaría quizás apuntar más de los aspectos pedagógicos que a los meramente disciplinarios de la Historia. Pero no solo comentan esto, sino que también algunos/as de los y las entrevistados/as consideran que la formación docente debe considerar necesariamente las inquietudes, las ideas y la historia de quienes ingresan a nuestra carrera para ser futuros/as pedagogos/as, ser protagonistas también de su propio aprendizaje. .

Concepciones sobre las relaciones pedagógicas dentro del Aula y

Concepciones sobre Democracia.

Tanto la literatura como los hallazgos nos muestran que los y las docentes, consideran que el rol que cumplen o deben cumplir los y las docentes dentro del proceso educativo es de ser un/a guía, los y las

entrevistadas/os de ninguna manera consideran que el/la docente es el/la protagonista de los conocimientos, ni el/la protagonista del proceso educativo. Entonces es en este rol de acompañar, guiar, aconsejar, encaminar, orientar, etc., donde los y las docentes ponen el énfasis. Pero también, estas características que los y las entrevistados/as otorgan al rol que cumplen o deben cumplir dentro del aula, las diferencian respecto a dos ámbitos.

El primero de estos ámbitos está relacionado con el aspecto de los conocimientos de la disciplina, en este caso la Historia, también la capacidad de adecuar el ejercicio pedagógico a las diferentes capacidades de los y las estudiantes, de ser capaces de considerar las diferentes condiciones económicas, culturales, sociales, etc., que poseen los y las estudiantes para así poder generar las condiciones necesarias para el desarrollo del proceso educativo. Proceso que para la mayoría de los y las entrevistadas implica que el aprendizaje sea construido por parte de los y las estudiantes. El segundo ámbito que los/las participantes de la investigación establecen para el rol de los y las docentes, tiene que ver con ser mucho más que alguien que maneja a cabalidad la disciplina histórica y pedagógica, sino que algunos/as de los y las entrevistadas le otorgan un papel importante a la formación valórica que deben realizar los y las docentes, así como de ser receptores emocionales, en función de la formación de personas integrales, cualidad que algunos/as de los/las docentes participantes nos aportan, que por una parte, se relaciona directamente con el concepto educación que plantea nuestra constitución, entendiéndola como un proceso que, no solo aporta contenidos, sino que también considera elementos de la formación integral de las y los estudiantes

y, que también, está planteado en las Bases Curriculares de Orientación del MINEDUC.

Por otra parte, los y las docentes consideran que el rol que los y las estudiantes cumplen hoy en día es pasivo no solo dentro de su propia formación en Sexualidad y Género, sino que también en otras instancias educativas. Admiten o comentan que en general los y las alumnos/as no son escuchados/as, que no logran ser protagonistas del proceso educativo y que las preguntas de los y las estudiantes son necesarias para poder saber cómo enfrentar estas problemáticas. Siguiendo la misma línea algunos/as entrevistados/as asumen que son ellos/as quienes no logran generar estas instancias de participación, teniendo cómo principal obstáculo las lógicas autoritarias que se mantienen aún en los establecimientos educacionales.

Considerar la democracia como una parte importante de la educación en las aulas de nuestro país por parte de los y las entrevistados/as, habla sin duda de una mirada particular respecto a la forma de comprender los procesos educativos dentro de los establecimientos de nuestro país. Los hallazgos nos muestran las visiones de los y las docentes sobre su forma de concebir la democracia en el espacio educativo y también así, la valoración que hacen de la misma.

Respecto a la valoración que hacen del aspecto democrático dentro del espacio educativo, los/las participantes plantean que resulta una necesidad en el contexto actual. Considerando las condiciones de migración, diversidad y pluralismo que se viven en nuestro país. También, destacan que la importancia de lo anterior recae en que asumir una perspectiva democrática dentro de los procesos educativos es una salvaguarda de la convivencia democrática, para

así evitar volver a situaciones del pasado como la vivida durante la dictadura en Chile y, por tanto, se vuelve relevante darles valor a las diferencias.

También, los y las entrevistados/as nos aportan que para ellos/as el valor de la democracia dentro del contexto educativo está relacionado con la forma de comprender la relación pedagógica que se da entre estudiantes y docentes, porque comentan que en su mayoría las instituciones educativas están jerarquizadas, son autoritarias y antidemocráticas. Por lo que nos aportan, que una educación de carácter democrático permite la participación de los y las estudiantes, la posibilidad de que expresen sus ideas, sus emociones, etc., lo que para ellos/ellas es una clara apuesta por combatir las características autoritarias y jerarquizadas del sistema educativo.

Así mismo, valoran la democracia como una forma de permitir una educación que considere dentro de la relación enseñanza-aprendizaje la diversidad intelectual, emocional, familiar, social, etc., lo que implicaría también adecuar la práctica pedagógica y disciplinaria al considerar estas condiciones dentro del proceso educativo, para así eliminar las barreras que enfrentan algunos/as alumnos/as para acceder al aprendizaje y a la participación, lo que traería consigo una forma de sobreponerse a la competencia, para asegurar de esta manera el aprendizaje mucho más allá de las calificaciones.

En la pregunta sobre cuál es la forma en que los y las docentes conciben un proceso educativo democrático, ellos/as nos aportan casi las mismas ideas que en la pregunta anterior respecto a la valoración que hacen del aspecto democrático en el proceso educativo. Solo hay una diferencia en aquello que nos comentan y, tiene que ver con democratizar la disciplina histórica, esto implica para ellos/as considerar las diferentes visiones que existen sobre los

procesos históricos, no solo aquellas que por décadas han primado sobre los currículos en nuestro país. También considerar aquellas otras historias que quedan relegadas en los márgenes de la disciplina en las escuelas, como la historia indígena, la historia de la mujer, etc. Para que así se logre una democratización en el aprendizaje de la historia, donde se abarque la mayor cantidad de visiones y formas de acercarse a la disciplina histórica.

La importancia de enseñar para en y para la diversidad en función del sistema y la vida democrática, los y las docentes la asumen desde diferentes ámbitos. Los y las docentes relacionan la diversidad con la posibilidad de derribar ciertas barreras con las que se encuentran los y las estudiantes en los procesos de formación educativa, sobre las diferentes formas de acceder al aprendizaje, las barreras que encuentran respecto a las condiciones socioeconómicas ligadas, por ejemplo, al capital cultural que poseen los y las estudiantes. Y según las apreciaciones de los y las docentes esta forma de entender la educación, es decir, desde la diversidad permite acentuar y hacer extensivos los derechos, la participación y la posibilidad de desarrollar al máximo las competencias, habilidades y anhelos que tienen los y las estudiantes. Por lo que una educación en y para la diversidad implica asumir y reconocer las limitantes que posee el sistema educativo y democrático actual, pero también, -según los y las entrevistadas- los tabúes y limitantes que son instaurados por las/las mismas docentes, manteniendo modelos estandarizados, poniendo ellos/as mismas/os las barreras que impiden la formación integral y fundada en los derechos de todos y todas los que conforman la comunidad escolar. Es decir que los procesos formativos sobre sexualidad y género (como vimos en el marco teórico), no solo se encuentran

limitados por los aspectos ideológicos que se dan encuentro en las escuelas, sino que también son algunos/as docentes, que insertos en estos procesos ideológicos no los contradicen, sino que asumen estas perspectivas como suyas.

VI. Conclusión.

En Chile existe un marco jurídico-legal de carácter nacional e internacional que consagra derechos básicos e inalienables, un marco pedagógico y orientaciones curriculares para que las escuelas sean capaces de enfrentar de la mejor manera, los desafíos que implica la formación en sexualidad y género dentro de las escuelas de nuestro país.

Esta formación en sexualidad y género puede entenderse desde dos perspectivas. La primera, ligada a los aspectos de la salud, el sexo, el control de natalidad, transmisión de ETS. Etc. Y la segunda, una que considera variables como el bienestar personal, las relaciones y la comunicación afectiva con sus pares o familias, se consideran también los roles de género, los estereotipos, el resguardo a la intimidad, la violencia física y sexual, el cuerpo como objeto, lenguaje inclusivo y el reconocimiento de las desigualdades de género buscando equiparar las oportunidades de todos y todas.

Lo expuesto en el punto anterior, considera solo aquello que debe ser abordado (como parte del currículum escolar) hasta primero medio a través de la asignatura de Orientación, a lo que debe sumarse que este año 2018 estarán disponibles las nuevas bases curriculares de Orientación para los niveles desde segundo medio a cuarto medio. Es por esto, que hemos podido concluir que la formación en sexualidad y género sí está presente en el currículum escolar, como parte de los OA y los AE de la asignatura de Orientación.

Si ponemos atención a algunos de los datos que han sido expuestos en esta investigación, podemos apreciar que, a pesar de que esta formación en sexualidad y género, sí está presente en el currículum nacional, algo está

fallando, solo por poner un ejemplo, el aumento del VIH entre la población adolescente y joven adulta que se puede apreciar en el Informe ENDING AIDS 2017, nos quiere decir que, en algún punto entre la familia y la escuela, no se está cumpliendo con aquello que se establece como derecho fundamental a la educación y la formación integral.

Por tanto, si es la escuela el espacio de formación (cuando la familia no logra dar respuesta a este derecho), no hay que olvidar aquellas disputas ideológicas que en ella convergen como, por ejemplo, sobre cuál es el rol que cumplen los y las docentes. Hoy en día, se encuentra latente la discusión respecto a las características que debiera tener el proceso de formación docente, la profesionalización, etc., en torno a una educación ligada al ejercicio técnico-procedimental versus uno, más bien, ligado al ejercicio crítico, reflexivo y transformador.

Creemos que, en función de la investigación y los puntos tratados en este apartado es necesario aportar dos elementos a esta disputa, el primero, tiene que ver con que, ya en 1990 con la Ley Orgánica Constitucional de Educación, se asume la educación como un proceso permanente y que abarca diferentes etapas de la vida y que apunta a alcanzar el desarrollo moral, intelectual, artístico, etc., de los y las estudiantes (cuestión que fue reafirmada el 2009 con la LGE). Segundo, las bases curriculares que están vigentes hoy en día, apuntan a la importancia de la labor de acompañamiento que cumplen los y las docentes en el desarrollo de los y las estudiantes, a nivel personal como también a nivel de grupo, en torno a potenciar las habilidades personales y generar relaciones basadas en la confianza y la capacidad de comunicarse

de manera afectiva y empática. Estos dos aportes, dan una clara señal sobre cuál es el camino que debe transitar esta discusión.

Dentro de esta investigación, hemos podido apreciar que, en los programas de formación de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso, las problemáticas ligadas con el género aparecen difusas entre aquellas competencias que hablan sobre el respeto a la diversidad, sobre afrontar procesos educativos en diversidad y sobre poder dar respuesta a aquellas “demandas” que hoy la sociedad ha puesto en la palestra (en este caso, demandas de género). Sobre sexualidad, no hay ninguna competencia que la nombre directamente, por lo que aparece difuminada con aquellos elementos ligados, principalmente, a la psicología, juvenil y adolescente, según se puede inferir. Lo que evidencia un alejamiento entre las necesidades educativas que plantea la sociedad y, aquello que sucede en las aulas de clase en las universidades.

Si tomamos como ejemplo las concepciones de los y las docentes entrevistados/as en torno a la temática en cuestión, podemos apreciar que, en su totalidad, los y las participantes egresados/as de nuestra carrera declaran que, en los aspectos formales del proceso de formación inicial docente en la Universidad de Valparaíso no se consideraron los ámbitos de sexualidad y género.

Lo anterior, no entra necesariamente en contradicción con aquello que se plantea en los diferentes documentos que hemos investigado respecto a los procesos de autoevaluación de nuestra carrera, puesto que la formación en sexualidad y género no se nombra directamente como parte de las

competencias que deben poseer los y las docentes al momento de egresar. Sin embargo, desde la primera malla de pedagogía en Historia y Cs. Sociales de la universidad de Valparaíso 1998 hasta el proceso de auto evaluación 2017, se considera como competencia de egreso, “poder atender los desafíos de la realidad escolar y social desde una perspectiva crítica y ética”, cuestión que sí podría entrar en contradicción con aquello que plantean los y las docentes entrevistados/as respecto a sus procesos de formación inicial, como también, con aquellas situaciones que han experimentado en el ejercicio de la docencia.

Siguiendo el punto anterior, es necesario recalcar que algunos/as de los y las participantes del instrumento asumen que fue a través de las actividades extracurriculares realizadas por estudiantes, donde lograron tener un acercamiento a estos conceptos y problemáticas. Sin embargo, habría que cuestionarse sobre si esta formación extracurricular, ¿alcanza para afrontar los desafíos que hoy tiene nuestro país en torno a las problemáticas de sexualidad y género?

A través de las entrevistas y la literatura presente en esta investigación, hemos podido concluir que, en general, las concepciones sobre sexualidad y género que poseen los y las docentes de nuestra carrera parecieran ser insuficientes en función de los desafíos que presenta la formación en sexualidad y género en la escuela. Cuestión que responde negativamente a nuestra pregunta de investigación ¿Los/las Docentes Egresados/as la carrera de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso, están preparados/as desde su formación Inicial y desde sus propias concepciones, para afrontar los desafíos que se presentan bajo las propuestas, por ejemplo,

de Formación en Sexualidad y Género y educación LGBTI del MINEDUC, para las escuelas de nuestro país?

Asumiendo esta realidad, se hace evidente la necesidad de que los planes de formación docente inicial asuman las normativas legales y curriculares que hoy día orientan y norman la formación en sexualidad y género en las escuelas de nuestro país, procurando integrar estos elementos, por ejemplo, a las competencias que establece el perfil de egreso de nuestra carrera. Esto se refuerza en función de lo que pudimos apreciar en relación a las concepciones de los y las docentes entrevistados/as, en torno a los desafíos que trae consigo la formación en sexualidad y género, ya que para ellos/ellas resulta imperativo que este proceso de formación inicial considere la realidad a la que se enfrentarán los y las docentes en el futuro, lo que implicaría necesariamente poner mucho más énfasis en los aspectos pedagógicos de la formación.

En función de lo anterior, resulta imperioso que nuestra carrera asuma dentro de su proceso formación, las experiencias que aportan sus egresados y egresadas en torno a las diferentes problemáticas que se desprenden del ejercicio docente, algunas de ellas evidenciadas en los hallazgos. Ya que, de esta forma se puede identificar y caracterizar en las experiencias de los y las egresados/as, aquellos elementos que pueden dar la pauta para incluir y potenciar ciertos aspectos de la formación docente que, según los y las participantes, no estuvieron presentes en la etapa inicial de su formación.

Se ha podido apreciar que, los y las participantes del instrumento asumen que el rol que deben cumplir los y las docentes en el aula es el de ser

un/a guía, de aconsejar, acompañar, orientar, ser receptores emocionales, etc. Por tanto, (en el discurso) se alejan completamente de aquellas concepciones donde él o la docente, termina siendo el o la protagonista del proceso educativo. Lo que evidencia un aspecto de la formación de nuestra carrera que debería potenciarse en torno a entregar mejores herramientas, por ejemplo, en sexualidad y género para que los y las futuras docentes puedan ejercer este rol de la mejor manera.

Esto se relaciona también, con lo que para ellos y ellas, es la democracia en el espacio educativo, puesto que plantean que una convivencia democrática permite que los conocimientos y las relaciones que se dan dentro del aula, no sean solo producto de lo que aportan los y las docentes, sino que la educación democrática permite que los procesos enseñanza aprendizaje sean producto del dialogo entre docentes y estudiantes en condiciones de igualdad, donde todas las diferencias tienden a confluir y hacerse participes en los procesos de aprendizaje, lo que nos permite decir que, los y las docentes egresados/as de nuestra carrera, no solo valoran el aspecto democrático, sino que también lo consideran central de las relaciones pedagógicas

Tomando en consideración lo anterior, podemos decir que los y las docentes participantes, se alejan de aquellas concepciones de la democracia política y, se acercan más, a aquellas donde los derechos y la participación son fundamentales. Sin embargo, solo una minoría, define la democracia como el lugar donde, más allá de los derechos políticos, humanos y la participación, se producen procesos de transformación que apuntan al bienestar colectivo.

A través de sus concepciones los y las docentes apuntan no solo a la democracia dentro del aula en la escuela, sino que también, a la democratización de la disciplina histórica, considerando la necesidad de que en su formación inicial no solo se produzca el encuentro de diferentes visiones sobre aquellos grupos o personas que han quedado olvidados/as por la disciplina de la historia, sino que también, se debe apuntar a la diversidad y democratización de todos espacios de poder en las instituciones educativas, que existan instancias donde los y las estudiantes tengan cabida en las decisiones que se toman sobre su propia formación, que los espacios de poder no sean sólo ocupados hombres, que también hayan más profesoras mujeres enseñando la historia en la universidad. etc. Por tanto, entienden la democracia no solo como un elemento pasivo dentro de su formación, sino que como un elemento activo que apunta a la participación, la equidad y la justicia en todas las esferas de la vida social.

Los hallazgos nos hablan de que los y las docentes participantes, poseen una visión crítica y reflexiva respecto de la realidad escolar, que se aleja del ejercicio técnico-procedimental de la educación. Los y las docentes consideran que incluir temáticas como la formación en sexualidad y género, son un aporte para la profundización de los procesos democráticos dentro de las escuelas, de las universidades y de nuestro país. Si bien, asumen que existen dificultades y limitantes dentro de las instituciones en las que se forman como docentes y en las ejercen como tales, para ellos y ellas la democracia es y debe ser el punto de partida de las relaciones pedagógicas, lo que creemos, es uno de los pasos fundamentales para la subversión de las desigualdades sociales, culturales, sexuales y económicas que se viven en nuestro país.

Limitaciones de la investigación

Una de las limitaciones que se puede evidenciar dentro del presente estudio, es que quizás, se podrían haber incluido las concepciones de quienes dictan las asignaturas relacionadas con el tema de investigación en la formación inicial docente de la carrera de Pedagogía en Historia y Cs. Sociales de la Universidad de Valparaíso, que podrían haber aportado otros elementos que hubieran enriquecido la presente investigación, sin embargo, se consideró que los y las docentes egresados y sus concepciones como parte fundamental del sistema educativo chileno a nivel secundario, eran los y las sujetas/as idóneos para los objetivos de esta investigación.

También se podría considerar como una limitación el hecho de no haber incorporado otras técnicas de levantamiento de la información que complementara la técnica utilizada como fue la entrevista individual semi-estructurada. Hubiese sido interesante agregar, por ejemplo, algunos grupos focales o grupos de discusión, donde los y las docentes pudieran compartir sus experiencias en torno a la problemática en un ambiente más distendido, ya que, al compartir sus diferentes experiencias entre ellas/os podrían haber apreciado en sus pares elementos que no habían considerado en una primera instancia, como experiencias dentro de la formación en sexualidad y género.

Otro aspecto limitante, es que las concepciones de algunos/as docentes sobre sexualidad y género eran bastante difusas, lo que establecía límites sobre la capacidad de ellas/os mismas/os para identificar en sus propias experiencias problemáticas ligadas a los temas de esta investigación.

Por último, una limitación que fue reflexionada, aunque desde algunas perspectivas pudiera no ser considerada como tal, dice relación con el hecho que es necesario reconocer que la actitud crítica del investigador ha influido en las apreciaciones realizadas en presente informe. Por ser un docente en el último periodo de su formación inicial docente y por ser parte de la carrera de pedagogía en Historia y Cs. Sociales de la Universidad de Valparaíso, dicha voz no es neutra.

Contribuciones del Estudio

Como planteaba Paulo Freire “No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza.”²⁶⁷ Por lo que creemos que este estudio, es un aporte en el constante ejercicio de buscar respuestas y generar preguntas de manera constante sobre nuestras prácticas, sobre la forma en que aprendemos y sobre lo que aprehendemos. Para poder responder de cierto modo, las problemáticas que existen en nuestro país respecto a la sexualidad y el género, había que hacerse algunas preguntas en torno a la educación, por el rol fundamental que juega está dentro de nuestra sociedad. Y desde esta perspectiva creemos que esta investigación es un aporte para dilucidar en algo, algunos de estos aspectos.

Un elemento que en el presente trabajo pueda ser considerado como un aporte al conocimiento dice relación con conectar la formación en sexualidad y género con la democratización del espacio educativo. Alejándose de esas perspectivas que asumen la democracia solo como un elemento ligado a la participación política, se asume la democracia desde una visión que incluye los derechos, el respeto, la solidaridad y la participación de modo que se construya

²⁶⁷ Freire, Paulo. Pedagogía de la Autonomía. Sao Paulo. Paz e Terra SA. 2004. Pág-14

y reconstruya la realidad en pos del bienestar de todas las personas que integran nuestra sociedad, sin distinción alguna.

Por último, creemos que este estudio aporta algunos elementos que pueden potenciar el rol de guías que se asume para la función docente, ya que, pone en la palestra un tema que genera tensiones y conflictos en el espacio educativo. Por lo que dilucidar algunos de estos elementos, podría potenciar los procesos de formación inicial docente en nuestra carrera.

VII. Fuentes Consultadas

Textos:

- Amustachegui y Rodríguez. La sexualidad: ¿Invencción histórica? Manual de entrenamiento de promotores; Democracia y Sexualidad. 2003
- Apple, Michael. Ideología y Currículo. Ediciones Akal. Madrid España. 2008
- Apple, Michael. Teoría Crítica y Educación. Miño y Dávila Editores S.R.L. Buenos Aires Argentina. 1997
- Beltrán , Maquieira, Álvarez y Sanchez. Feminismos, debates teóricos contemporáneos. Alianza Editorial. Madrid. 2008
- Butler, Judith. Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Paidós, Buenos Aires. 2010.
- Bourdieu, Pierre. La Dominación Masculina. Barcelona. Anagrama. 1999
- Butler, Judith. El género en disputa. Ediciones Paidos Ibérica. Barcelona. 2007
- Carlos Mejía Reyes, Cabral Veloz Blanca Elisa y Pizarro Hernández Karina . Estudios de género, feminismo y sexualidad. Pachuca de Soto.: Univ. Los Andes y Univ. Autónoma Estado de Hidalgo. 2014
- Carr, Wilfred y Kemmins, Stephen. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del Profesorado. Barcelona. Ediciones Martínez Roca. 1988
- Cerda, Egaña y Otros. El complejo camino de la formación ciudadana, una mirada a las prácticas docentes. Santiago. LOM. 2004

- Coll-planas, Gerard. La Voluntad y el Deseo. La construcción social del Género y la Sexualidad: el caso de lesbianas, gays y trans. Ed. Egales. Madrid. 2011
- De la Fuente, Gloria y Mlynarz. El pueblo unido: Mitos y realidades sobre la participación ciudadana en Chile. Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado
- Dewey, John. Democracia y educación. Madrid. Morata. 1988.
- Eagleton, Terry. Ideología, una introducción. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona, España. 1997.
- Fausto-Sterling, Anne. Cuerpos Sexuados, La política de Género y la construcción de la sexualidad. Ed. Melusina. Madrid. 2006.
- Freire, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores. 2010
- Freire, Paulo. Pedagogía de la Autonomía. Sao Paulo. Paz e Terra SA. 2004
- Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Citado en Paulo Freire Contribuciones para la Pedagogía. Gadotti, Gomez, Mafra, Fernandes de Alencar. Buenos Aires. CLACSO
- Jayme y Sau. Psicología diferencial del sexo y género. Icaria. Barcelona. 2004.
- Martín, Josefa. Educación para la Igualdad. Educación Anarquista: aprendizajes para una sociedad libre. Ed. Eleuterio. Santiago de Chile 2012. Pág-91

- Martínez, Cristina. Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. Bogotá, 2015
- Martínez, María. [et, all]. Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica. Bogotá. IDEP. 2015
- MINEDUC. Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Santiago. LOM. 2012
- MOVILH. XIV Informe Anual: Derechos Humanos de la Diversidad Sexual Chilena. Coquimbo, Chile. Marzo de 2016.
- Muñoz León, Fernando. Igualdad, inclusión y derecho: Lo político, lo social y lo jurídico en clave igualitaria. Santiago: LOM Ediciones, 2013
- Pearlman, Schulmeyer et all. Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su Formación y Desempeño. San Marino. Santiago. 2004
- Pérez, Gloria. "Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes". España. Editorial Muralla. 1988.
- Platón. Diálogos III. Editorial Gredos. Madrid.1988.
- Rawls, John. *Liberalismo político*. México D.F. 1993. Pág-34
- Rivas, Pedro. Kelsen y la definición de derecho. Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña, 1999, 481-491
- Sandín. María. Investigación cualitativa en Educación.. España. Mc Graw Hill. 2003.
- Siderac, Silvia. Educación y Género en Latinoamérica: desafío político ineludible. Ediciones Amerindia. Santa Rosa. Argentina

- Steinach, Eugen. Sexo y Vida 40 años de experimentos biológicos y médicos. Losada, Buenos Aires
- Szasz, Ivonne y Lerner, Susana (comps.) Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales, El Colegio de México, México.
- Talburt y Steinberg (Eds.) PENSANDO QUEER. Sexualidad, cultura y educación. Editorial GRAÓ. 2005
- Vaillant, Denisse. Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Preal. 2004.
- Vidal, Francisco y Donoso, Carla. Cuerpo y Sexualidad. Santiago, Chile. FLACSO-CHILE. 2000
- Weeks, Jeffry. El malestar de la sexualidad. Significados y mitos y sexualidades modernas. Ed. Talasa. Madrid. 1993.
- Weeks, Jeffry. La invención de la Sexualidad. "Sexualidad", Editorial Paidós, México. 1998
- Wodak, Ruth y Meyer, Michael. Métodos de análisis crítico del discurso. España. Gedisa. 2003

Artículos:

- Abraham, Mirtha. La formación Docente y los Objetivos Transversales. Pensamiento Educativo. Vol. 22-1998

- Antón, Antonio. Igualdad y Libertad: Fundamentos de la Justicia Social. Revista internacional de Educación Para la Justicia Social. Riejs. Vol., Núm. 1. 2013.
- Arregui, Arturo. Dimorfismo Sexual Humano. Revista de la Asociación médica Argentina, Vol. 125 Número 1 de 2012.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25. Noviembre, 20, 1989.
- Carvajal, Enna y Gómez, María. Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 7. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 2002
- De Tezanos, Araceli. Oficio de enseñar - saber pedagógico: la relación Fundante.
- Diaz, Ángel. El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles educativos vol.28 no.111 México ene. 2006
- Diego Palma. La educación para la democracia. Investigación y Crítica Nro. 4, U.ARCIS, Departamento de Investigación, Universidad de Artes y Ciencias Sociales, Santiago de Chile, Chile. 2000
- Fallas, Artavia y Gamboa. Educación sexual: Orientadores y orientadoras desde el modelo biográfico y profesional. Revista Electrónica Educare. Vol. 16, Especial, [53-71], ISSN: 1409-42-58, Noviembre, 2012

- Fernández, Lisette. ¿Cómo analizar datos cualitativos? Butlletí LaRecerca (ISSN: 1886-1946 / Dipòsit legal: B.20973-2006) Barcelona
- Flores, Javier. Las Bases Biológicas de la diferenciación Sexual Humana en el siglo XXI. Revista Desacatos, núm. 8. 2001.
- García, Marcela. Educación y desigualdad. Revista de la Academia, núm. 11, 2006.
- Giroux, Henry. Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico. **Publicado** originalmente en Harvard Education Review No. 3, 1983
- Guell, Pedro. ¿Hacer más para obtener menos?: Los nuevos desafíos de la participación Social” en Ciudadanizando la democracia. Seminario Ciudadanía y Contrato Social. Santiago, 2003
- Hidalgo, Pedro. Dilema entre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza en Chile: ¿Es posible avanzar desde una lógica de mercado hacia una educación de calidad para todos? Synergies Chili nº 7 – 2011
- Lagarde Marcela. Género y Feminismo, Desarrollo humano y democracia. Madrid. Ed. Horas y Horas. Citado en Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, Vol. 13, nº31.- Caracas, 2008.
- Lizana, Verónica. Representaciones Sociales sobre Heterosexualidad y Homosexualidad de los/las Estudiantes de pedagogía en los Contextos de Formación Docente Inicial. Estudios Pedagógicos XXXV, Nº 1: 2009.
- Mercer, Raúl. Revista Chilena de Pedagogía N°79. Santiago. 2008.
- Mesa, Marisa. ¿Qué significa educación **democrática**? Derecho y humanidades. 2013 ISSN . 0716-0825.

- MINEDUC, Unidad de Currículum y Evaluación. Bases Curriculares. 2015
- MINEDUC. Enfoque de Género en el espacio educativo. 2013- Santiago de Chile.
- MINEDUC. Formación en Sexualidad, Afectividad y Género. 2013
- MINEDUC. Orientación para la Inclusión de las Personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex en el Sistema Educativo Chileno. Coordinación General Unidad De Inclusión y Participación Ciudadana. Santiago de Chile. 2017
- Mineduc. Orientaciones Curriculares para el Desarrollo de un plan de Formación Ciudadana. Ed. MAVAL. 2016
- Orellana, Edison. Educación, Ciudadanía y tipos de Democracia: Reflexiones acerca del debate sobre los fines de la educación escolar en Chile. Revista Humanidades y Derecho, N° 21. Santiago de Chile
- Orellana, Edison. Educación, Ciudadanía y tipos de Democracia: Reflexiones acerca del debate sobre los fines de la educación escolar en Chile. Revista Humanidades y Derecho, N° 21. Santiago.
- Organización de las Naciones Unidas. (2008). Declaración Universal de los Derechos Humanos. 2009.
- Palma, Reyes y Moreno. Educación Sexual en Chile: Pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora. DOCENCIA N°49
- Peña, Marcos. Derecho a la Educación y Libertad de Enseñanza. Estudios Públicos, 143. 2016

- Prieto, Marcia. Educación para la Democracia en las Escuelas: Un Desafío Permanente. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- Romero, G. (2009). "Educar en valores: evitar la discriminación en el aula". Revista digital *Innovación y experiencias educativas*". Consultado en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/GUSTAVO%20ADOLFO_ROMERO_1.pdf
- Ruiz, Carlos. ¿Qué hay detrás del malestar con la educación? Análisis del año 2006. Departamento de Sociología de la Universidad de Chile
- Sañudo, Lya Esther La ética en la investigación educativa. Hallazgos, núm. 6, Bogotá. 2006.
- Subsecretaría de Salud Pública, División de Prevención y Control de Enfermedades Departamento de Ciclo Vital. "Programa Nacional de Salud Integral de Adolescentes y Jóvenes" Santiago de Chile, 2013.
- Tenti, Emilio. Sociología de la Profesionalización docente. Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. Seminario Internacional. 2008
- Ugarte, Jose. Momento en que el Embrión es una Persona Humana. Estudios Públicos, Primavera 2004.
- UPLA. Perfil de profesional de egreso pedagogía en historia y geografía, licenciatura en educación. Valparaiso. 2014.
- Vida y Donoso. Cuerpo y Sexualidad. Santiago, Chile. FLACSO-CHILE. 2000
-

Documentos institucionales:

- Informe autoevaluación 2008.
- Informe autoevaluación 2011
- Informe autoevaluación 2017

Entrevistas:

- 12 Docentes.

Encuestas, periódicos digitales y páginas web:

- GFK, ADIMARK. Encuesta Nacional de Victimización por Violencia Intrafamiliar y Delitos Sexuales, Julio 2013.
- <http://dle.rae.es>
- <http://elpais.com/>
- <http://www.ahoranoticias.cl>
- <http://www.biobiochile.cl/>
- <http://www.latercera.com/>
- <http://www.movilh.cl/>
- <http://www.pucv.cl>
- <https://www.aciprensa.com>
- <https://www.iguales.cl>
- w2.vatican.va
- www.ayudamineduc.cl
- www.comunidadescolar.cl
- www.curriculumenlinea.cl

Leyes de la República de Chile:

- Chile. . Ministerio Secretaría General de **Gobierno**. Ley N°20.609. Establece medidas contra la discriminación
- Chile. Ministerio de Educación Ley N°18962.. Ley **Orgánica Constitucional** de Educación.
- Chile. Ministerio de Educación Ley N°20317. Ministerio de Educación. Santiago. 2009.
- Chile. Ministerio de Educación. Ley N° 20.370, 2009: Establece la Ley General de Educación
- Chile. Ministerio de Salud; subsecretaría de salud pública. Ley N°20418. Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad.
- Chile. Ministerio Secretaría General de la Presidencia. Constitución Política de la República de Chile. Santiago, 17 de septiembre de 2005

Anexos.

Modelo Contrato de Confidencialidad:

:

CONTRATO DE CONFIDENCIALIDAD

A objeto de garantizar la confidencialidad de la presente entrevista, se hace necesario la firma de un acuerdo que garantice unos niveles de confianza entre las partes. El documento se firmará una vez aceptado y firmado el acuerdo por ambas partes.

El contenido del acuerdo es el que figura a continuación.

DE UNA PARTE, EL INVESTIGADOR: **Juan Pablo Coronado Bustamante, Tesista de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso, Chile.**

DE OTRA PARTE, EL O LA ENTREVISTADO/A:

EXPONEN

I.-Que las partes, anteriormente citadas, están interesadas en el desarrollo del presente contrato, para lo cual, aceptaron celebrar el presente Acuerdo de Confidencialidad con el fin de establecer el procedimiento que regirá la custodia y la transmisión de la información entregada, así como los derechos, responsabilidades y obligaciones inherentes en calidad de remitente, Propietario y «Destinatario» de la referida información.

II.- Información que será utilizada únicamente en la investigación que realiza el entrevistador.

III.- Quedando así establecido que se mantendrá la confidencialidad de la información personal de los y las entrevistadas/os.

_____ **170021132-0**

Firma y Rut de entrevistado/a Firma y Rut Investigador.

Reunidos en _____ Fecha/ / /

Entrevista.

La siguiente entrevista es la versión final de la limpieza realizada al primer documento transcrito:

Inv: Ya mira, mi nombre es Juan Pablo Coronado. Estoy llevando a cabo una investigación relacionada con la formación en sexualidad y género en la escuela. La Siguiete Entrevista consta de 12 preguntas, que tratan de la formación en sexualidad y género en la escuela, algunos aspectos de la formación docente y democracia, pero mirada desde los docentes y las docentes que han salido de nuestra carrera... Esta entrevista lo que trata de buscar son algunas concepciones, valoraciones y experiencias en caso de que existan. Pero antes de empezar, es preciso contextualizarte a ti, quién eres tú, tu nombre, qué año saliste de la carrera, cuánto tiempo ejerciste como docente, quizás sobre qué estas estudiando ahora...

Entrev12: si, si... mi nombre es "entrevistado-a 12", Bueno, yo entré a la carrera el año 2004 y me titulé el año 2010, egresé el 2008 y de ahí estuve como un año y medio en tesis, ahí el 2010 empecé a hacer clases en un colegio, con permiso ministerial, porque todavía no tenía el título, hice clases desde el 2010 hasta el 2016, 7 años... en enseñanza c media, con cursos de primero a cuarto medio y tercero y cuarto medio electivo... y por mientras también hice un par de ayudantías, pero en el colegio era eso, después el 2011 entré al magister en la (...) terminé el 2014 el magister y el 2015 entré al doctorado y ahora estoy en el doctorado todavía... y espero terminarlo a fines del 2018, 2019, principios, por ahí...

Inv: ah ya. vale, super... la primera pregunta dice ¿Qué entiende por sexualidad y que entiende por género?

Entrev12: ya... por sexualidad entiendo todo un conjunto de prácticas, representaciones que tienen que ver con , la forma de entender , la relación que existe entre distintos géneros, con todas las implicancias que ello implican... y por género entiendo más bien una construcción cultural que... que nada, o sea puede existir una suerte de determinación genética a través de tu, de tu sexo pero eso no es determinante porque creo que el género más bien es una construcción cultural o sea, ,

que se da en el desarrollo de la sociedad y la experiencia que tienen los sujetos con ese desarrollo...

Inv: y ¿considera usted importante que el proceso educativo considere los aprendizajes y habilidad... habilidades ligados a los ámbitos de sexualidad y género...

Entrev12: Si claro... creo que, que es re importante porque, existe dentro de la cultura yo creo, nacional, en términos generales y probablemente dentro de la cultura del colegio también una suerte como de naturalización de ciertas concepciones ligadas al machismo por ejemplo... y una lectura más bien patriarcal que si bien yo creo que a ratos, a ratos algunas veces sí, pero no en la mayoría de los casos, no es tan explícita, si al momento de, desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje se pueden inferir rápidamente, te puedes dar cuenta....

Inv: y ¿tú estimas que la formación recibida en el proceso educativo -que tu recibiste- en este caso la universidad de Valparaíso- te entregó las herramientas necesarias para afrontar la formación en sexualidad y género en la escuela?

Entrev12: explícitamente no, no creo que en ese tiempo sobre todo... a ver creo que hay que contextualizar un poco porque creo yo que de un tiempo a esta parte, el tema de genero está super presente en el debate público, nacional y en distintos espacios. Pero cuando nosotros estudiamos eso no era tan evidente... si bien de repente se hablaba s, se comentaba, no era, no era algo tan latente como lo es hoy día. Entonces explícitamente lo que es el currículum, tengo la impresión de que no estaba en los cursos de educación, pero por otra parte en parte gracias a la formación de pensamiento crítico, al análisis y la formación personal también uno podía tener ciertas herramientas para poder desarticular ciertas presunciones mas bien machistas, incluso misóginas e incluso xenofóbicas en ciertos ámbitos... pero explícitamente no.

Inv: y por ejemplo respecto a este mismo tema de sexualidad y género ¿cuál o cuáles crees tú que deberían ser los aportes que debiese considerar la formación docente eh,

en para... para, ahh... para configurar el perfil de egreso eh de profesores y profesoras por ejemplo en nuestra carrera?

Entrev12: yo ahí creo que podrían ser como dos líneas. Una que es netamente lo académico y disciplinario y, que probablemente se podría fortalecer a partir de la existencia de ciertos cursos que trataran el tema del género ¿no? historia de la mujer, historia de género, el rol de la mujer en ciertos momentos..., entender como también la categoría de género y de mujer, fue sufriendo modificaciones, resignificaciones y cumplió roles importantes en el debate...por ejemplo en el debate al interior del marxismo o el debate sobre “clase, género, raza” presente en, en, Angela Davis y todo lo demás, eso en términos disciplinarios, yo creo que podría ser. Y lo otro mm, podría estar incorporados en ciertos temas entre comillas valóricos en la enseñanza o de técnicas de, de, didácticas y aprendizajes esperados, yo creo que ahí también podría ser algo, algo positivo...

Inv: claro... y mira, ¿cuál crees es el rol que debe cumplir un docente dentro del proceso educativo?

Entrev12: Chuta, eso es una gran pregunta... , ¿Qué rol debe cumplir? A ver, en términos profesionales y éticos el rol creo yo del docente, tiene que ser un rol de facilitador y guía en la construcción de problemáticas, de preguntas y el desarrollo de ciertas habilidades en base a contenidos, no creo en un poco en la educación de habilidades sin contenidos, porque los contenidos tienen una carga ideológica, política, cultural importante y también sirven como herramientas pa poder comprender el presente, entonces creo que son importantes... mm entonces ahí creo que el rol del docente pasa por problematizar, enseñar a los estudiantes a problematizar, a cuestionarse, a identificar argumentos ahh... a entender que existen más miradas sobre un mismo proceso y no hay en historia, sobre todo en ciencias sociales no hay hipótesis únicas totalizantes, sino por el contrario pueden siempre haber un debate

permanente. Creo yo que el rol, el rol del docente, el deber, pasa por ahí, creo que el docente debe ser una persona altamente capacitada en sus contenidos curriculares y profesionales, eso es básico. Ahora también con herramientas didácticas que le permitan adecuarse a distintos contextos educativos porque, también eso es importante, una cosa es el deber docente pero también hay otros factores que son externos o sea, un docente puede tener las mejores intenciones, pero también hay factores estructurales que están, jugando en un proceso de enseñanza aprendizaje, ya sea el capital cultural, las condiciones de pobreza, la desigualdad ... (...) la familia por ejemplo, las composiciones que tu tienes dentro de una sala de clases, porque no es lo mismo hacer clases en un colegio, donde la mayor parte de los estudiantes manejan un segundo idioma y tienen un acceso a un capital cultural mayor que en un colegio donde no es así. Hay un horizonte de expectativas distintas, entonces el docente tiene que ser flexible y adecuarse a esas condiciones y a eso agregarle otros factores que tienen que ver más bien con el ámbito laboral propio del docente, que no es una, no es una dimensión, yo creo que hoy día facilite la práctica de la profesión docente sino que por el contrario ... aumenta la cantidad de exigencias hacia el docente en distintos ámbitos que per se no es un problema, pero si se convierte en un problema en la realidad chilena cuando, de una jornada completa de un docente de 44 horas prácticamente son 37, 38 horas prácticamente frente al aula y eso es una realidad super latente, que sin duda determina el desarrollo de un profesional en un área porque la ejecución de la clase es una cosa, pero hay una serie de cosas detrás: preparación de material; adecuación curricular; análisis de resultados; elaboración de instrumentos evaluativos; que requieren mucho tiempo y que esos necesitarían estar contemplado ahí ¿no? O sea, yo creo que a los docentes en Chile los revientan con aula y además le exigen resultados, pero no está la otra patita que facilita eso...

Inv: Entonces según tu opinión, ¿las condiciones laborales afectarían por ejemplo el rol del...?

Entrev12: si claro...

Inv: que tú me comentabas al principio...

Entrev12: Si claro, totalmente, totalmente... porque (...) como te decía voy a poner el caso de mi ejemplo en particular. Yo era profesor jornada completa me acuerdo y tenía prácticamente como 41 horas de aula, cosa que en ningún país de la OCDE eso se da y cosa que en cualquier país del mundo lo consideran una aberración ¿no?, (...) entonces claro hacía clases a dos primeros, un segundo , tres terceros, dos cuartos, tercero electivo, cuarto electivo, era profesor jefe y además el colegio me exigía una serie de cosas, como tener reuniones semestrales con todos los apoderados siendo que había una hora o dos horas que se pagaban para eso... entonces imagínate lo que es preparar 12 clases a la semana distintas ¿cachay? Y que, además, además atender a toda la serie de cuestiones que están, están que son como periféricas -en teoría- dentro de la, de la labor, de la labor docente, como los problemas de los estudiantes, los problemas con sus familias, las cuestiones académicas, entonces creo que si po, determina mucho, el docente está agobiado...

Inv: y ¿considera usted importante el aspecto democrático dentro del proceso educativo?

Entrev12: Yo creo que si, es importante pero ahí, hay todo un ... hay que hacer un debate, hay que hacer una pregunta de qué podemos entender por democracia dentro de un aula ¿no? Porque tengo la impresión de que, el conocimiento, tiene un lado que no es muy democrático ¿no? y que tiene que ver con que no funcionan por mayoría en el sentido de que quien crea el conocimiento o el conocimiento en teoría más válido sería el que esté mejor mente argumentado... no necesariamente el que apoya o rechaza la mayor cantidad de gente... Entonces la pregunta sería cómo introducimos la dinámica democrática dentro del aula , yo tengo la impresión o por lo menos así yo lo hacía... una de las formas para mi era mostrar distintas hipótesis sobre un mismo

proceso histórico... ¿ya? cosa que se viera el debate que existía dentro de las ciencias sociales al respecto de ciertas problemáticas importantes pal currículum. Lo segundo tiene que ver con la participación de los estudiantes, estimular el respeto hacia las preguntas que puedan hacerse, uno creo no puede buscar que los estudiantes sean historiadores, pero, así como tampoco puedes subestimarlos a que no se hagan preguntas. Sino que hay un equilibrio ahí que es bien, una línea bien delgada por lo demás, pero hacia allá creo que aportaría o en esa dirección trataba de que fuese una clase y una práctica más bien democrática...

Inv: y en tus palabras ¿Cómo definirías tu un proceso educativo democrático?

Entrev12: ¿Proceso educativo democrático? Eh...

Inv: ¿quizás un poco lo que ya me dijiste?

Entrev12: si, pero. Primero habría que aceptar que existen distintos, formas de aprender de los estudiantes y distintos, no sé si llamarlo niveles, pero digámoslo así, aunque suene un poco brutal distintos niveles de aprendizajes previos que traen los estudiantes entonces una clase democrática desde mi punto de vista. Primero sería una clase que esté enfocada a la mayoría del curso y no solamente a unos pocos. Cuando digo no solamente unos pocos, cuando digo unos pocos digo no solo a los que estén muy muy avanzados ni tampoco solo a los que estén muy muy atrasados ¿ya? eso por una parte como te decía, la pluralidad de visiones es fundamental para hacer una clase democrática. Cuando yo era estudiante en el liceo me enseñaban una visión de la historia que era la visión conservadora, Gonzalo Vial, de Jaime Eyzaguirre y esa era la verdad. Creo que enseñarles a los estudiantes que existen distintas miradas sobre el pasado y sobre el presente es un aporte democrático. Y tercero ligado con lo del género creo yo que es necesario develar algunos elementos de naturalización del machismo en la sala de clases ¿no? Ayudar un poco a sentirse orgulloso y hay también una cuestión valórica con ciertos comentarios que pueda

haber en la clase donde el profesor tiene que ejercer un liderazgo sin lugar a duda. O sea, creo yo que en una clase democrática no puede permitir por ejemplo (...) rasgos xenófobos y homofóbicos o machistas dentro de la clase, yo creo que ahí el profesor tiene que ser una suerte de guardián de, de eso...

Inv: entonces sobre eso mismo ¿cree usted que formar en y para la diversidad es un aporte para el proceso democrático del país?

Entrev12: si claro, claro que si. Hoy día los estudiantes son mucho más agudos y más críticos, probablemente en la generación nuestra, ciertos chistes o bromas que tenían fuerte carga machista, hoy día los muchachos no se atreverían a hacerlo... o ciertas prácticas como el bullying por ejemplo, era muy habitual en la generación mia, que se hiciera bullying por ejemplo a los estudiantes que tenían algunos rasgos homosexuales y hoy día eso, los estudiantes son mucho más empáticos con sus compañeros y no es un tema pa ellos. Y si en algún momento lo hay, creo que es deber del adulto poner, llamar la atención sobre eso ¿no?

Inv: claro, y sobre eso ¿cuál cree usted que es el rol que cumplen los y las estudiantes dentro de la formación en sexualidad y género dentro del contexto educativo de la escuela?

Entrev12: ¿el rol que cumple o el rol que deberían cumplir?

Inv: lo que tu prefieras...

Entrev12: yo creo que el rol que cumplen es importante, pero es más bien... O sea, se logra cuando hay cierto nivel de cercanía entre el profesor y el alumno para que logre facilitar ciertos problemas. En primera instancia los estudiantes son un poco más fríos y distantes respecto de ciertas temáticas, pero cuando tu logras que en la sala haya respeto sobre opiniones puedes ... empujar si tu quieres , el debate sobre cuestiones de género por ejemplo que son, son importantes, creo que por allá debiera ser... mmm

y ahí claro, el rol activo del docente es importante mmm, pero pensando sobre todo ojo, con las condiciones laborales que no son las favorables, lo que yo te estoy diciendo, el deber ser del docente pareciera ser un “Superman” de la educación, con condiciones que no lo apoyan....

Inv: que no lo permiten...

Entrev12: claro, claro o que lo hacen muy agobiante...

Inv: Claro... y dentro de tu experiencia profesional, ¿te ha tocado vivir alguna -valga la redundancia- experiencia ligada a la problemática de sexualidad y género? Por ejemplo y de ser así ¿cómo la enfrentaste tú en el contexto educativo?

Entrev12: Estoy recordando, pensando a ver si es que... (...) Me acuerdo que tenía una alumna que, que defendía el tema de género y bueno, era bien activa y crítica en un momento, los compañeros la apodaban la “hippie” o la “comunista”, porque criticaba, entonces recuerdo haber tenido varias clases donde detenía eso y explicaba que eso no se podía hacer, que no correspondía, que era una falta de respeto, que... y una vez que hice eso, como que la cosa , aminoró, disminuyó en particular... ahora estoy pensando en mi experiencia como profesor jefe más que nada... ahhh... también como cuando de repente haciendo clases salía algún tipo de chiste , que podía herir la susceptibilidad de alguien , lo develaba poh, decía “detrás de ese chiste existe esta concepción” “ ¿están ustedes de acuerdo con eso?” ... entonces si decían que no, bueno los que no lo están reproduciendo y los que están, les empezaba a dar argumentos de porque era una posición democrática, me tomaba el tiempo, me tomaba el tiempo que fuese necesario para eso, aun así corriendo los riesgos de atrasarme en los contenidos y que después me podía llegar un reto de UTP por no avanzar lo suficiente de acuerdo a mi planificación ,etc... porque cuando los profes planifican , lo hacen en base a contenidos y habilidades, pero, pero la experiencia pedagógica es mucho más compleja que una planificación...

Inv: Claro...

Entrev12: Pueden ocurrir situaciones donde eso se te, se te corre la planificación y ahí entras en un problema, porque tienes el deber ético de un docente de trabajar y abordar problemáticas, pero tiene el problema de que tu entregaste una planificación. Que te van a venir a evaluar y van a tomar, y van a hacer una triangulación, entonces van a tomar tu planificación, van a observar tu clase, van a ver el leccionario y van a ver el cuaderno de un niño. Entonces lo que pasa con la triangulación, lo que tendría que suceder...(…) es que todo calce. La pregunta es ¿Qué pasa cuando no? ¿y por qué no? Bueno, por que ocurrieron y estos y estos problemas...

Inv: Claro... o sea, esto se escapa de la entrevista a, pero, la forma también en que aprendemos a planificar está muy ligada con una concepción casi ideal...

Entrev12: si...

Inv: de la clase...

Entrev12: de hecho...si, de hecho, si, y nunca... o sea... por lo menos en la realidad que yo conocí que probablemente en otros colegios con altos índices de vulnerabilidad que tienen Ley SEP, probablemente desconozco, pero probablemente debe haber momentos, donde si se establecen mecanismos de trabajo y todo lo demás. Pero en el caso mío en donde yo estaba, claro po, era una planificación en abstracto, de hecho, fíjate lo paradójal... se entregaban las planificaciones antes de que entraran los alumnos a clase, o sea cuando tu no habías hecho una prueba de diagnóstico, entonces la pregunta era ¿Cómo tú puedes hacer una planificación si todavía no tienes un diagnóstico de cuál es el estado de los mismos estudiantes? ¿no? O había de repente situaciones donde se interrumpían clases por “ABC” motivos, por razones religiosas de ritos o de emergencia, en donde todo se modificaba y, y que pasaba ahí ¿no? Entonces si... y yo siento que era, era agobiante el aula... era agobiante el aula...

Inv: y en la institución en la que tu trabajaste el (...)

Entrev12: si...

Inv: ¿poseía un programa de sexualidad y género?

Entrev12: no, no lo poseía...

Inv: ¿no?

Entrev12: no lo poseía, el liceo (...) de Recreo es un liceo que pertenece al Obispado de Valparaíso, por tanto, las líneas valóricas se basaban en, en, en... en el catolicismo, por tanto, esos eran los valores que se buscaban... y uno de los grandes conflictos que surgían era el problema de la homosexualidad y todo eso, por suerte, por suerte hasta el momento en que yo estuve que era directora la Marcela (...), a ver cómo decirlo, para no comprometerla, ella cumplía lo que le pedía la fundación con respecto a las planificaciones y todo lo demás, pero el equipo que era orientación y los docentes eran bastante abiertos y flexibles a la realidad que tenían. Entonces no bus, no buscaban, ni naturalizar, ni hegemonizar las concepciones de la iglesia dentro del estudiante, sino que las mostraban y sino bueno se, se abría el debate, no sé cómo estará ahora, pero al menos en ese tiempo si se daba esa posibilidad, pero no tenía un programa de sexualidad. Si había niños por ejemplo que eran homosexuales y se les respetaba como tal, no había, no hubo problema, nunca se les persiguió ni...

Inv: claro...

Entrev12: ni nada de eso...

Inv: Pero, por ejemplo, ¿Cómo se enfrentaban problemáticas esas? No sé, por ejemplo, de embarazo adolescente en caso de que existiera ¿cuál era el protocolo o quedaba, al libre arbitrio de cada profesor o cada profesora?

Entrev12: no, no habían, a ver el colegio como 2 años antes de que yo me fuera incorporo una cosa que se llama la norma ISO de aseguramiento a la calidad, que es una norma industrial... al aseguramiento de la calidad industrial pero que lo traspasaron a la educación haciéndole algunas modificaciones lo cual yo creo que fue tremendamente perjudicial, porque implicó una serie de eh, de trabajo extra para los docentes que no se veía ni reflejado en un ámbito de remuneracional, ni tampoco se veía reflejado en mayor tiempo para preparar todo ese tipo de cosas... dentro de eso, existían protocolos, habían protocolos pre-establecidos por el diseño de la norma para conflictos y problemas, desconozco si es que había un protocolo de sexualidad en particular, si orientación tomaba la sexualidad como un elemento para trabajar... (...) y se hacían jornadas con los muchachos y todo lo demás, pero no existía que yo recuerde, un plan centrado explícitamente en la sexualidad, en caso de haber problemas, si hubo casos de embarazo adolescente, el conducto regular que generalmente funcionaba era que, primero el profesor jefe era el primer responsable en el sentido de conversar con la niña o el niño en este caso, , recuerdo ahora una pareja que fueron papas dentro del colegio, , luego de dar aviso al apoderado, , luego de eso pasaba a orientación, luego se presentaba en el consejo de profesores y se les solicitaba a los profesores la mayor flexibilidad posible para que el proceso fuera normal, lo más normal, dentro del desarrollo académico y los profesores siempre flexibilizaban las pruebas, adaptaban, ...(...) el problema era cuando cómo eran adolescentes, tenían relaciones que a veces no eran estables y generaban conflictos entre ellos ¿te fijai? Por dar un ejemplo muy burdo, pero no sé... “ el papa de la “guagua” terminaba con la mama y se ponía a andar con otra niña (..)” Entonces claro, los comentarios dentro de los docentes eran el, generalmente las docentes eran mucho más como de protección de la niña y los docentes tenían una parada de... “bueno, en la medida en que no falte el respeto” ... no sé si decir permisivos, pero menos invasivos, como que las docentes tenían mucho más el rol de protección con la niña, los, los docentes también pero no, no, no... trababan de... que la cosa fuera lo

más ágil, siempre habían consejos, habíamos profes que igual nos acercábamos a los muchachos y tratábamos de conversar con ellos en buena onda, si es que ellos querían también...

Inv: claro... no se podía a la fuerza...

Entrev12: claro...

Inv: y mira, llegamos a la última pregunta, quizás ya me la nombraste pero ¿ en la institución en la que trabajaste tú, identificabas aparte quizás de las que dijiste problemáticas relacionadas con este tema de sexualidad y género?

Entrev12: mmm (...) mmm mira, con respecto al género problemáticas que yo recuerde no... no, así como explícitamente ¿no? Porque generalmente, de partida las docentes mujeres eran bien empoderadas con el tema del género, entonces incitaban a las niñas a que, a que... no que se revolucionaran, sino que a que hicieran valer sus derechos, que no soportaran el machismo, etc. Y los profes también, o sea, se trataba de por ejemplo... siempre de decir no, esta idea que la antigua ¿no?... ah bueno! Cuando veíamos siglo XX, sobre todo, explicaba por ejemplo que es lo que hacían la mayor parte de las mujeres en la década del 5, ¿cual era el rol de la mujer ¿no? Entonces lo vinculaba eso con la maternidad entonces, les decía en cambio estoy hoy día no es así y... y... entonces... la enseñanza valórica un poco era no podían esperar depender de un hombre... (...) Para ser feliz, sino que tenían capacidades, independiente las circunstancias que tuvieran... que etc.... por ejemplo el tema de la paridad en los cargos de los, de las organizaciones estudiantiles nunca lo trabajamos... ahora que tú me dices, esto como de la paridad nunca lo trabajamos...

Inv: ¿y por ejemplo en la universidad también?

Entrev12: nunca se trabajó tampoco, no...

Inv: en el sentido de que en cargos directivos...

Entrev12: siempre eran más hombres... había mujeres yo me acuerdo que cuando fui dirigente en, del centro de alumnos, claro era una mujer po la Amanda, ah no y la Cecilia ... de la dirección de instituto y la dirección e carrera los cargos siempre eran... lo paradójal es que en el colegio si había paridad, de hecho, era directora mujer, UTP mujer, orientación mujer e inspectoría general Hombre y... pastoral hombre... Había más mujeres en cargos directivos... había más mujeres en cargos directivos, si...

Inv: mira esto, también está fuera de la entrevista, pero, ¿tú le atribuyes un rol especial por ejemplo a la disciplina histórica en torno a estos temas de formación de sexualidad y género? ¿crees que el rol que deben cumplir profesores y profesoras de Historia- por la disciplina en si- por el contenido que tiene, por la problematización que se puede hacer, es importante para la formación en sexualidad y género?

Entrev12: Yo creo que sí, es importante para evitar ciertas naturalizaciones del orden social imperante como machista por ejemplo... en ese sentido si, pero no tan solo historia, filosofía, por ejemplo, es una herramienta muy importante ¿no? La pura lógica te permitiría desarticular argumentos de ese corte... psicología tienen los muchachos también, entonces yo diría que sí, la historia es importante... ahora, creo yo tampoco hay que pedirle a la Historia en los colegios lo que la sociedad en su conjunto no puede resolver... pero... pero sí, yo creo que puede cumplir un rol importante en eso y la historia en el pasado y también las herramientas más bien sociológicas ¿no? Podrían servir también a los estudiantes para eso... ... estoy pensando en el caso de los electivos cuando enseñábamos herramientas metodológicas y entonces ahí aprendían ellos, a ciertas pautas mínimas de investigación y eso les permitía hacer encuestas por ejemplo y conocer más menos como, como donde se movía la cosa... de hecho los estudiantes yo creo ya no toleran ciertos argumentos machistas que podría plantear un profesor, para nada no, para nada, pero si po yo creo que es importante...

Inv: ya, terminamos la entrevista como tal, no sé si te gustaría reforzar alguna idea o sientes que quedó todo bien, o algo que quisieras decir aparte... de lo que se habló ahora...

Entrev12: si, a ver... el problema del género y la educación siempre va a estar articulado con el tema de la libertad de enseñanza, por cuanto hay religiones que concentran centros de educación y que tienen concepciones que son altamente machistas ¿no? Las ultraconservadoras, por ejemplo, entonces el, el desafío para el estado y para la sociedad en su conjunto es como asegurar que en esos lugares donde a partir de la libertad de enseñanza -que es un valor fundamental desde mi punto de vista ... se logren establecer valores democráticos ... sin pasar a llevar la libertad de enseñanza. Y eso ya se convierte ya en una relación de poder, en una relación de poder entre instituciones ... eso por una parte y por otro, yo creo que... creo que hay una cuestión estructural con el sistema de educación que va a ser muy dif... o sea que hace que sea muy difícil eh el rol de agencia de los docentes a... por el agobio laboral, yo creo que es una cuestión fundamental, que no es tan... Cada vez que en los consejos nos presentaban una nueva política del colegio, yo siempre decía "pero esta política no tiene sustento histórico, ¿Dónde está el análisis concreto de la situación de los docentes para poder plantear estas transformaciones?... (...) La voluntad de los docentes en el colegio donde yo estaba siempre era buena ¿cachay? Y estaban dispuestos a una... nos pasó un debate por ejemplo, con respecto a la aplicación de evaluación edumétrica, como la fundación a propósito de la norma ISO , quería buscar un nivel de estandarización en los 19 colegios que tiene , todos querían tener evaluación edumétrica, que es evaluación por objetivos... ¿cachay? Lo que implica que en una prueba tu ponías 4 objetivos y hay una serie de evaluación que es distinta a la más psicométrica ... pero nunca ni los directivos del colegio, que más que nada cumplen un rol de, de acatar las órdenes que vienen desde el nivel central, ni el nivel central, se cuestionó cuantas horas dedicaba hacer una prueba edumétrica...(...)

nunca se lo preguntaron y nunca conversaron con los docentes al respecto... entonces hay una suerte de hegemonización en los colegios, de la mirada tecnocrática y lo que se llama el "Softmanagment" que es como esta idea que es como... de hecho una vez la directora nos dijo "ustedes tienen que ser gerentes de aula" y quedó la "patá" en el consejo, "que como se le ocurría decir eso"... Pero hoy día los directivos que se están formando, a partir de esa lógica y con fondos estatales que se concursan en "la Católica" sacan magister por ejemplo entre 4 personas y, y ... son con financiamiento público y los forman como gerentes ¿no? Y un inspector general de un colegio hoy día se siente gerente... entonces, yo no tengo na' en contra de los gerentes, ni en contra el espacio privado, o sea el espacio... yo entiendo que, si la lógica de una empresa es maximizar sus beneficios evidentemente que la lógica del gerente debe funcionar, pero la pregunta es si es que la educación es eso ¿o no?

Inv: claro...

Entrev12: entonces, los docentes tienen muy poca voz, los consejos en los colegios particulares subvencionado no son ejecutivos son consultivos... entonces dentro de todo el colegio donde yo trabajaba era más menos democrático entonces los profes podían dar su opinión, pero eso no quería decir que la decisión final fuera esa no... entonces en síntesis, yo creo que incorporar los problemas de género... es importante, es fundamental, no es responsabilidad solo de historia sino también, de otra, de otras disciplinas o asignaturas, pero eso también tiene que venir de la mano con, ni siquiera mejores salariales sino que o ¿por qué no? Pero más bien con disminuir el agobio... o sea...

Inv: con la calidad del trabajo...

Entrev12: Si, justamente. Es difícil pedirle a un docente que hace 11 cursos a la semana que prepare unas clases espectaculares, que serían 12 clases a la semana, cuanto tiempo demora eso... ¿no? O sea, los instrumentos evaluativos que hacen los

docentes en general yo creo que son buenos, pero no son los mejores ni cómo se debieran, pero es así por una razón de tiempo ¿no?

Inv: Claro...

Entrev12: O sea, conversaba con una colega que estaba haciendo el magister en evaluación en la católica y me decía que, que la eva.. ella se demoraba, en tres horas más o menos, 2 o 4 horas se demoraba, una tarde se demoraba de trabajo en armar una evaluación, así como espectacular...

Inv: claro, como corresponde...

Entrev12: claro, entonces... bueno eso...

Inv: ya "...".te agradezco la sinceridad...

Entrev12: no claro...

Inv: la disponibilidad sobre todo...

Entrev12: lo que quieras no más, Juan Pablo...

Inv: Muchas gracias...

Informes de Evaluación.

Valparaíso, 05 marzo de 2018.

Señor

Leopoldo Benavides Navarro

Decano

Facultad de Humanidades

Universidad de Valparaíso

De mi consideración:

A través de este medio cumplo con informar la evaluación de trabajo de graduación para obtener el título profesional de Profesor/a de Enseñanza Media en Historia Ciencias Sociales del estudiante Juan Pablo Coronado, titulado "Formación en sexualidad y género en la escuela: una mirada de las leyes, normas, tratados y orientaciones que regulan en Chile y, las concepciones de los y las docentes egresados (as) de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso".

El estudiante cumple con los requerimientos para obtener el grado de acuerdo con los parámetros establecidos para ello.

La calificación asignada en mi calidad de profesora informante es de seis punto cinco (6.5)

En anexo se adjunta el informe correspondiente.

Sin otro particular, se despide



Claudia Montero

Profesora Adjunta

Instituto de Historia y Ciencias Sociales

Universidad de Valparaíso

Informe

El trabajo de graduación presentado por Juan pablo Coronado, “Formación en sexualidad y género en la escuela: una mirada de las leyes, normas, tratados y orientaciones que regulan en Chile y, las concepciones de los y las docentes egresados (as) de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso”, cumple con los necesarios formales para la obtención de grado.

El trabajo está estructurado por una introducción, marco teórico, dos secciones de contenido, marco metodológico, hallazgos y conclusión. Según las convenciones académicas, se plantea un problema, la pregunta de investigación, la justificación, una visión general del campo que estudiará, la definición de elementos.

En términos formales, el trabajo se presenta en formato informe más que tesis. Es decir, a pesar que posee todos los elementos necesarios de una tesis, con un buen desarrollo de cada una de sus partes, la organización del texto no es como habitualmente se desarrollan las tesis en humanidades. Esto se puede explicar porque la temática corresponde a educación.

El planteamiento del problema es claro, y concordante con los objetivos planteados.

Respecto del marco teórico, aborda los temas necesarios para la comprensión del problema: sexo, identidad sexual, género y sexualidad. Es en este punto donde tengo los mayores reparos. Creo que la discusión sobre sexo y sexualidad recoge aportes de discusiones ya superadas. Eso hace que invierta mucho tiempo en revisar discusiones que se entrampan en justificar la necesidad de investigar un tema frente a un supuesto interlocutor conservador. El problema es lo suficientemente sólido y necesario como para sostenerse sobre sí mismo.

Respecto de los conceptos que se discuten, creo que queda insuficientemente desarrollado el de género. Este tiene una multidimensionalidad que no es recogida en la revisión que se presenta. Por lo tanto, es comprensible para un experto y no para el lector lego. Mi propuesta no es que desarrolle todas las dimensiones del concepto, pero que se especifique cuál es la dimensión que aborda y cuáles son las que no son atingentes a la tesis.

Posee una muy buena articulación de los conceptos que son objeto de análisis para la tesis con los de educación e ideología, y escuela y democracia.

Por otra parte, recoge elementos vigentes de la legislación chilena como de la carrera de Pedagogía en Historia de la Universidad de Valparaíso.

Respecto del análisis de datos, hubiese sido mejor integrar aún más elementos de las entrevistas en el texto.

En relación con la discusión y la conclusión, este trabajo resulta de suma importancia y sirve como una autoevaluación de la carrera para corregir cuestiones de las que no se ha hecho cargo en la formación profesional que se propone.

Es un trabajo valioso, porque contrasta tanto la realidad legal, la necesidad en la práctica, con la formación profesional. La comparación con otras instituciones académicas de la región otorga mayor fuerza a la necesidad que emerge del análisis de las evidencias.

Valparaíso, 19 de enero de 2018

Sr. Walter Díaz
Decano (s) Facultad de Humanidades
Presente.

Estimado Decano:

Mediante la presente informo a usted de la evaluación y calificación de la tesis del estudiante Juan Pablo Coronado Bustamante, la investigación lleva como título: "Formación en sexualidad y género en la escuela: una mirada desde las leyes, normas, tratados y orientaciones que regulan en Chile y, las concepciones de los y las docentes egresados(as) de la Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso".

Como profesor guía puedo dar cuenta de las motivaciones, méritos y dedicación impregnados en el trabajo desarrollado. Es en virtud de aquello y teniendo en consideración los elementos a evaluar dispuesto por la dirección de carrera, procederé a redactar el presente informe.

La tesis consta de las siguientes partes: I. Introducción, II. Marco teórico, III. Educación, Sexualidad y Género en el Contexto Actual Chileno, IV. Formación Docente, V. Marco metodológico, VI. Hallazgos, VII. Discusión y VIII. Conclusión.

I. Introducción: se logra presentar de forma sucinta la temática que aborda la investigación, dando muestra inicialmente de algunos aspectos que dicen relación con el paradigma y el enfoque metodológico que el estudiante decidió aplicar en su investigación. De igual forma, en este apartado da cuenta de las motivaciones asociadas al trabajo desarrollado.

El planteamiento del problema se presenta a partir de algunos casos significativos sobre la vulneración de derechos asociados al no reconocimiento de la diversidad en torno a la sexualidad y género en la escuela y en la sociedad en general. Lo anterior lo ilustra con una serie de datos cuantitativos, confrontándolos con la normativa vigente. Para finalizar formula los objetivos de la investigación (general y específicos).

II. Marco teórico: este apartado es el más extenso de la tesis, el cual está compuesto de tres ejes, el primero de ellos es una exposición teórica conceptual sobre algunas categorías fundamentales para la investigación como son: sexo, identidad sexual, género y sexualidad. El segundo eje corresponde a una bajada teórica con respecto a la educación e ideología, dando muestra como el accionar de la escuela carece de neutralidad en la reproducción y producción de la cultura. En el tercer eje se aborda la relación entre escuela y democracia, en esta parte desarrolla algunos aspectos presentes en la literatura que da cuenta que el sistema educativo y la escuela tiene como objetivo la formación de ciudadanos para un sistema democrático, lo que lleva reflexionar sobre las características de la democracia que demanda dicha formación.

III. Educación Sexualidad y Género en el Contexto Actual Chileno: en esta parte de la tesis se presenta una discusión desde la normativa que regula aspectos de sexualidad y género a nivel general, como específicamente de aquella que trata el ámbito educativo, así como también con respecto a las indicaciones que emanan de la autoridad educativa.

Al final de este apartado da cuenta de dos elementos que es necesario destacar, uno de ellos es la revisión de planes y programas del Mineduc con el objetivo de pesquisar los elementos asociados a la educación con pertinencia en sexualidad y género, el segundo elemento dice

relación con la formación inicial de los/as docentes y su influencia en la educación de los/as estudiantes, con respecto a la temática presente en la investigación.

IV. Formación docente: en este apartado se plantea la problematización de los estándares que regulan la formación de los/as profesores/as, tensionándolos con algunos aspectos que se relacionan con la profesionalización de la docencia, para lo cual establece una discusión en base a la literatura pedagógica.

Por último, en un intento por aterrizar la temática en la experiencia formativa, realiza una revisión de los aspectos formativos de la Carrera de Pedagogía en Historia de la Universidad de Valparaíso, utilizando para aquello los informes de autoevaluación de los dos últimos procesos de acreditación de la carrera, complementándolo con la malla vigente. También es interesante el intento que realiza al pretender comparar los programas formativos con otras dos universidades de la comuna.

V. Marco metodológico: en esta parte se da cuenta del paradigma investigativo (crítico) y de la metodología (principalmente cualitativa), expone que la estrategia para recolectar la información fue la entrevista semi-estructurada, a través de la cual pretendió levantar las concepciones de sus participantes respecto a la temática en estudio. De igual forma en este apartado se puede encontrar la caracterización de los/as participantes y las condiciones técnicas asociadas al levantamiento y análisis de los datos.

VI Hallazgos: en este apartado se presentan las percepciones y concepciones de los participantes entorno a ciertas dimensiones y subdimensiones abordadas durante las entrevistas, surgen aspectos tales como: concepciones sobre sexualidad y género, concepciones sobre las relaciones pedagógicas dentro del aula, percepciones y concepciones sobre democracia y educación en y para la diversidad. El valor principal de esta parte es que quienes aparecen son exclusivamente los participantes entrevistados.

VII. Discusión: en esta parte se establece una relación entre lo encontrado en los datos presentes en las entrevistas y la literatura utilizada para darle un enmarque teórico a los temas investigados, es por lo mismo que reaparecen elementos tales como: concepciones sobre sexualidad y género, formación docente, concepciones sobre las relaciones pedagógicas y su conexión con la democracia en las escuelas.

Es posible que este apartado, al igual que el anterior, pudiera haber sido trabajado con mayor profundidad, lo que no significa que no sea una buena aproximación a la metodología cualitativa de análisis de discurso y/o contenido desde la perspectiva de una tesis de pregrado.

VIII. Conclusión: cumple con lo que se requiere para un apartado de cierre, dando cuenta de las últimas apreciaciones con respecto a la temática investigada, es significativo que se intente conectar los aspectos relacionados con el sistema educativo en general, con algunos elementos presentes en la carrera en la que se formó Juan Pablo.

Finalizando esta parte, da cuenta de las limitaciones y fortalezas de la investigación, dejando el problema abierto para que posiblemente sea abordado en futuras investigaciones.

Sobre la importancia, originalidad e interés profesional: me parece que uno de los aspectos valorables de la investigación dice relación justamente con que Juan Pablo se decidió a investigar una temática que no ha sido mayormente tratada desde una perspectiva educativa y específicamente en el contexto de la carrera, lo que lo hace también interesante, son las conexiones que intenta desarrollar, por ejemplo al relacionar la educación con pertinencia en sexualidad y género con la democracia escolar e inclusive con la formación docente inicial. De seguro que la presente investigación posee elementos que requieren ser revisados, mejorados e inclusive replanteados, pero desde una perspectiva profesional puede llegar a ser el inicio de otras experiencias investigativas.

Con respecto a la amplitud, suficiencia y racionalidad crítica del tratamiento del tema, me parece que la parte teórica es bastante profunda, amplia y crítica en lo que respecta al tema investigado, utilizando un vocabulario pertinente y un uso de fuentes adecuado que permite realizar una problematización de las diferentes partes involucradas. No obstante, hubiese esperado que los hallazgos y la discusión tuvieran la misma profundidad que los apartados anteriores. Aquello no le resta mérito a la investigación, toda vez que Juan Pablo se arriesgó al hacer uso de un enfoque metodológico que escapa al tratamiento documental tradicional.

Con respecto a la metodología, aunque existen reparos a la profundidad del tratamiento de los datos obtenidos, puedo dar cuenta que fue desarrollada conforme a criterios técnicos requeridos, lo que permite confiar en la consistencia lógica de los datos levantados. En lo que respecta a las fuentes escritas primarias y secundarias, el estudiante realizó una amplia revisión de documentos y textos. Lo que sí debe mejorar se relaciona con algunos aspectos formales y con elementos de la redacción.

En conclusión, considero que la tesis presentada es un aporte al conocimiento educativo y pedagógico, más aún si dicho tratamiento escapa de un enfoque técnico, posicionándose desde una perspectiva crítica, en la que no tan solo se buscó comprobar que el sistema educativo o las escuelas posee incoherencias en lo que respecta a la educación con reconocimiento de la sexualidad y género, sino que también intenta realizar un aporte a la carrera en la cual fue formado como docente.

Si esta investigación es leída con la apertura correspondiente, se pueden obtener algunas preguntas que permitirán ir abriendo el debate y mejorando los procesos formativos a favor de una educación que reconozca y valore la diversidad, lo que de seguro sería un aporte para constituir espacios educativos más democráticos.

Por lo tanto dado los alcances señalados y ateniéndome a las normas vigentes, califico la tesis del estudiante Juan Pablo Coronado Bustamante con nota 6.5 (seis punto cero).

Sin otro particular se despide atentamente de usted.



Víctor Figueroa Farfán
Profesor Guía