

Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos

Ximena Azúa Ríos⁴²

“El día 20 de mayo presenciamos un acto que a nuestro parecer es sumamente retrógrado: estudiantes del Internado Nacional Barros Arana (INBA) pasaron por fuera de nuestro establecimiento gritando: ‘¡Que se asomen las maracas!’. A la semana siguiente alumnos del Liceo Manuel Barros Borgoño, en la marcha ‘Ninguna agresión sin respuesta’, convocada en la asamblea entre centros de estudiantes a la que asistimos como liceo, comenzaron a vociferar: ‘¿quién nos lleva el desayuno? ¡Las pelás del uno! ¿Quién nos corre la paja? ¡Las pelás del taja!’. Estos acontecimientos nos han hecho reflexionar con respecto a la educación que queremos. Tenemos la convicción de que esta mirada hacia el género femenino debe cambiar, puesto que estamos exigiendo la integración e inclusión de todos y todas dentro de este sistema, en relación a la reforma y en la vida en todos sus aspectos. Seamos consecuentes, el cambio que tanto anhelamos también depende de nosotras tanto fuera como dentro del aula”⁴³.

El párrafo con el cual comienza este texto es un extracto de la declaración de las estudiantes del Liceo N°1 de Niñas de Santiago de junio 2015, el

42 **Ximena Azúa Ríos** es feminista, doctora en literatura, sus líneas de investigación son educación y género, y el papel de la lectura en la conformación de subjetividad.

43 Estudiantes del Liceo N°1 Javiera Carrera (2015): “Quien no cambia todo, no cambia nada. Carta de mujeres del Liceo Nro. 1”. Disponible en: <http://autonomiafeminista.cl/quien-no-cambia-todo-no-cambia-nada-carta-de-mujeres-del-liceo-nro-1/>

que ilumina de muy buena manera, la reflexión sobre la escuela como reproductora de estereotipos y de la violencia a la cual están sometidas niñas y adolescentes persistentemente en los establecimientos educacionales. Si leemos con atención los gritos emitidos por los estudiantes del Instituto Nacional Barros Arana (INBA) no son nuevos, esos gritos son comunes en diferentes épocas –algunas dirán los 80’, otras los 90’ e incluso los 70’– en las fiestas y en reuniones masivas a las salidas de los liceos. Lo que llama la atención es que esos gritos y consignas pervivan en el marco de una movilización por una educación de calidad.

En efecto, las movilizaciones del año 2015, al igual que las del 2011 y otras, son para demandar una educación de calidad. Sin embargo, pareciera ser que las prácticas cotidianas en nuestro sistema escolar reproducen la violencia a las mujeres y niñas de manera tal, que los que luchan por cambiar el sistema no lo perciben como una forma de violencia; peor aún, no se dan cuenta de la naturalización de un sistema desigual no sólo en lo social, sino también sexista.

La escuela, sobre la base de una igualdad de partida, afecta a todo el mundo, juzga a todos y otorga a cada uno un lugar dentro de las jerarquías escolares, estructuradas en torno a la doble función del sistema escolar: la socialización en los valores culturales dominantes de nuestra sociedad y la distribución de la mano de obra. La ideología presente en la cultura escolar enseña a los estudiantes a ver el fracaso como algo individual que resulta de su escasez de habilidad, desarrollando unos principios que priorizan las diferencias y divisiones en términos de rendimiento académico; consecuentemente, el sistema de enseñanza se encarga de transformar las diferencias y desigualdades extraescolares en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural⁴⁴.

De esa manera, la igualdad formal que rige los principios y las prácticas escolares, ha servido para enmascarar, más que para superar, las desigualdades reales ante la enseñanza y la cultura enseñada y exigida. La cultura escolar no sólo se basa en la igualdad de oportunidades, sino también en el otorgamiento del valor de la excelencia como fórmula de justificación de las diferencias y de la jerarquización; la promoción escolar y la movilidad social van indisolublemente unidas a la implantación de la igualdad formal.

Este juicio lapidario sobre la escuela es el punto de partida para formular lo que hoy se debate en distintos contextos: la reforma educacional. Sin embargo, si no incorporamos el “no sexismo como clave cultural del cambio en el sistema educacional, la igualdad propiciada por el sistema escolar y los que hoy día impulsan la requerida reforma seguirá siendo formal, pues como ya lo han demostrado numerosos estudios, la escuela modela lo que deben ser los hombres y las mujeres en la sociedad en que está inmersa. Ese modelamiento heteronormativo se da a través de las prácticas, del

⁴⁴ Carmen Pérez Sánchez (2000): “La escuela frente a las desigualdades”, *Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente en revista Iberoamericana de Educación*, N°23.

currículum, pero sobretudo del currículum oculto, se manifiesta en las relaciones que al interior de ella se producen”⁴⁵.

Una mirada atenta hacia el aula o al patio de escuelas y colegios muestra algunas evidencias de esto, por ejemplo, se castiga más severamente a las jóvenes que a los varones cuando transgreden la misma norma referida al comportamiento, en particular cuando dicen garabatos o se pelean a golpes; es común ver por televisión –en los noticiarios centrales– peleas entre niñas a las salidas del establecimiento educacional como símbolo de la violencia actual. ¿Alguna vez ha sido noticia una pelea similar entre hombres? A los hombres se les perdona más el empleo de la violencia o, para decirlo de otra manera, no se les señala sistemáticamente la necesidad de resolver los problemas de forma no violenta.

Si se observa el patio de cualquier escuela de nuestro país, veremos la buena “pichanga”, la que ocupa la mayor parte del espacio, llena el patio y, por cierto, no son precisamente las mujeres las que juegan la pichanga, lo más probable es que ellas estén paseando del brazo, conversando con otras amigas o alentando a los jugadores. Y si se da el caso, que alguna joven esté jugando la pichanga, es altamente probable que a ella se la trate de “masculina” o el viejo término “marimacha”. También se da el caso contrario si vemos a niños bailando o desarrollando actividades consignadas como “femeninas”, se les tilda de “flete”, estigmatizando a unas y otros.

El uso del cuerpo y la preocupación por la apariencia, también es diferencial, la forma que se sientan (o hacemos que se sienten) niños y niñas, en los que abren las piernas y las que las cierran, en los que tocan y las que son tocadas. Un ejemplo de lo que me refiero es aquel video en el cual una pareja de adolescentes con uniformes escolares practicaba sexo oral en una plaza; éste circuló profusamente en las redes sociales con el nombre de “Güena Naty”; la grabada fue ella y la sancionada fue ella, nunca supimos –al menos no públicamente– el nombre de quién era acariciado, ni de quién grabó.

A raíz de la declaración de las estudiantes del Liceo N°1 –con la cual comienza este texto–, un grupo de estudiantes del Internado Barros Arana (INBA) manifestó su apoyo a la declaración; sumado a lo anterior, promovieron una asamblea conjunta para trabajar el sexismo al interior de los establecimientos, y con algunos profesores trabajaron estos temas. Esto nos muestra que las comunidades escolares no son uniformes, que hay tensiones y disputas entre modelos hegemónicos y emergentes, respecto de cuáles modelos de ser hombres o mujeres deben imperar en ellas.

Sin embargo, si esto no es tomado por los profesores y los equipos directivos como una política que promueva distintas visiones y perspectivas no sexistas, no pasará de ser un buen deseo. El ejemplo quizás más claro de ello es lo que sucede en los liceos

⁴⁵ María Elena Acuña y Sonia Montecino (2014): “La otra reforma: el ‘no sexismo’ como clave cultural del cambio del sistema educacional”, *Anales de la Universidad de Chile*, N°7.

de niñas en Providencia. En un artículo publicado en diciembre del 2014, titulado “Antilesbianismo escolar: las prácticas homofóbicas que arrastran los liceos femeninos de Providencia”, se daba a conocer la persecución que sufren las estudiantes que manifiestan una orientación sexual distinta a la norma.⁴⁶ Si bien es cierto que la comuna de Providencia ha comenzado –desde el cambio de alcaldes– un recambio en los directores de todos los establecimientos, y en particular de esos liceos, las prácticas represivas o negadoras de cualquier gesto que dieran cuenta de prácticas homosexuales, como tomarse de la mano o besarse, aún persisten. En efecto, la cultura represiva arraigada en sus funcionarios –tales como inspectoras e inspectores– y los prejuicios del profesorado respecto de las orientaciones homosexuales son difíciles de erradicar.

“A María José Muñoz, más conocida como “La Azul”, la tenían fichada. El mismo año que llegó al Liceo Siete se cortó el pelo que antes llevaba hasta la cadera, tenía un piercing en la lengua, usaba jockey y buzo abajo del jumper. Para muchas de las funcionarias del establecimiento, esos eran indicadores claros de lesbianismo. La verdad es que tampoco se preocupaba de esconderlo: era una lesbiana asumida. Pese a que su familia conocía y aceptaba su orientación sexual, en el colegio la mandaron al sicólogo por trastorno sexual y las autoridades no le permitían abrazar a sus compañeras. ‘Después de graduarme, se me prohibió la entrada al colegio. En las tardes iba a buscar a mi pareja, pero no podía entrar’, cuenta Muñoz. Recuerda que antes de salir del liceo, Cristián Núñez, entonces profesor de historia y actual director, se le acercó en uno de los pasillos: ‘Me preguntó que por qué no me gustaban los hombres, si además yo era una joven bonita. Le parecía anormal. Le respondí que a mí me gustaban las mujeres y que no me importaba lo que él pensara. Abí me dijo que no me lo tomara a mal, que solo le llamaba la atención’”⁴⁷.

En nuestro país la investigación sobre temas de educación y género comenzó a incrementarse lentamente a finales de los 80’ y en la década de los 90’, la que apuntó a mirar las significaciones estereotipadas tanto del “currículum formal” como del denominado “currículum oculto”, constituido por las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y hombres. Asimismo, se puntualizaron las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres: el llamado “currículum omitido”, que centralmente silencia cuestiones vinculadas a la sexualidad, la violencia o la precarización laboral. Se indagó también en la baja presencia de las mujeres en los textos escolares –es más, se tomaron medidas sobre este problema, el que, sin embargo, aún persiste. Así también se analizó las expectativas diferenciales de rendimiento y comportamiento hacia niñas y niños, en el lenguaje utilizado y los modos de participación dentro del aula –destacándose un uso menos frecuente de las palabras por parte de las niñas. En menor medida, finalmente,

⁴⁶ Greta Di Girolamo (2014): “Antilesbianismo escolar: Las prácticas homofóbicas que arrastran los liceos femeninos de Providencia”. Disponible en: <http://www.theclinic.cl/2014/12/09/antilesbianismo-escolar-las-practicas-homofobicas-que-arrastran-los-liceos-femeninos-de-providencia/>

⁴⁷ *Ibid.*

se han desarrollado estudios sobre la profesión docente como “trabajo femenino”, y la relación de aquello con su precarización económica y material⁴⁸.

Sin embargo, poco se ha avanzado sobre las identidades sexuales. Algo se ha hecho a partir de los estudios de masculinidad, pero bajo una idea muy global sobre ello, por ejemplo sobre la ausencia o las tensiones de la educación sexual propuestas desde las autoridades. Esto se puede apreciar en la página web del Ministerio de Educación.

*“El Ministerio de Educación **apoya y orienta** a los establecimientos educacionales para que puedan abordar la formación de sus estudiantes en sexualidad, afectividad y género a través del proceso de enseñanza-aprendizaje establecido en los planes y programas del currículum nacional. Además entrega a todos los establecimientos educacionales del país un material complementario para colaborar en el trabajo de esta temática. Junto a este material, se ponen a disposición de la comunidad escolar, diversas alternativas de formación a través de Asesorías Técnicas Educativas, con el objetivo de que sea la propia comunidad educativa la que decida, en coherencia con su Proyecto Educativo Institucional (PEI) qué estrategia implementará en sus escuelas y liceos”⁴⁹.*

El estudio de Debbie Epstein y Richard Johnson en Gran Bretaña en el año 2000, que aborda la producción de identidades sexuales a nivel de enseñanza media, indicaba entre otras conclusiones que en las condiciones de las prácticas y las políticas vigentes, la dinámica del control y la resistencia que se da en las escuelas produce resultados negativos para los y las jóvenes en general y para aquellos/as de orientación no hegemónica en particular. Mientras el principal sentido que los medios de comunicación imprimen en las cuestiones de la sexualidad en el mundo adolescente refiere a la diversión, el entusiasmo o la afirmación de la identidad, para la escuela se impulsa el ocultamiento y la regulación:

“la reglamentación de la forma de vestir y del maquillaje; la negación de la libido en la enseñanza y el aprendizaje; las cautelas en la educación sexual; la vigilancia de las masculinidades mediante los abusos homofóbicos; la obligada invisibilidad del acoso sexista, tienden a la conservación de la subordinación femenina y del valor de la heterosexualidad por sobre toda otra posibilidad, y hacen más que dificultosa la tarea de cualquier docente motivado por otros principios. La escuela construye, entonces, la paradoja en que se hace todo lo posible por orientar a la sexualidad en

48 Un muy buen estudio sobre educación y género en Chile en los 90^o que recoge las investigaciones y estudios que se realizaron en esa época y da cuenta sumaria de todo ello: Elizabeth Guerrero Caviades, Patricia Provoste Fernández y Alejandra Valdés Barrientos (2006): “La desigualdad olvidada: género y educación en Chile”, en Patricia Provoste Fernández (edit.), *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia, Perú* (Santiago, Hexagrama Consultoras, FLACSO, IESCO) pp. 99-150.

49 Colegio Miguel de Unamuno (2015): “Formación en Sexualidad y Afectividad”. Disponible en <http://colegiomigueldeunamuno.cl/formacion-en-sexualidad-y-afectividad/>. En la página del Ministerio de Educación está el manual citado en este encuentro, dirigido a los directores y profesores para entregarles herramientas para trabajar en estos temas con los estudiantes, el que indica: “Este material 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.” Ministerio de Educación República de Chile (2013): “Formación en Sexualidad, Afectividad y Género”. Disponible en: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201307221719000.PDF_formacion_sexualidad.pdf

*el sentido hegemónico, pero al mismo tiempo prohíbe sus manifestaciones. Por ello mismo, las expresiones de la sexualidad no pasan inadvertidas y forman parte de los intercambios más notorios de la vida escolar*⁵⁰.

Consecuentemente con ello, la mayoría de los programas promovidos por el Ministerio de Educación están centrados en la prevención del embarazo y de enfermedades de transmisión sexual y no en el autoconocimiento, y por cierto muy lejos de la idea del placer, más allá de las declaraciones que se hagan en los textos o manuales.

También la sexualidad de las y los docentes es motivo de fuerte atención. La investigación ha encontrado que cuando un profesor o profesora se identifican como homosexuales, se desencadenan rápidamente sospechas de que ellos ejercen una atracción peligrosa hacia sus estudiantes. Epstein y Johnson, por ejemplo, han demostrado “que quienes son heterosexuales tienen muchas menos posibilidades que los docentes gays o lesbianas de sufrir las consecuencias de que sus desempeños se consideren inapropiados.”⁵¹

En un contexto tan altamente sexualizado, según estas características, una de las conclusiones es que la “educación sexual” no heterosexista ni homofóbica deviene casi en una práctica imposible. Pero no es una cuestión meramente de la escuela, ya que no todo lo que ocurre en ella es elaboración propia. El sexismo y la homofobia, al igual que otras relaciones sociales discriminatorias como por ejemplo de clases, etnia, discapacidad, se producen también en otros ámbitos, con los cuales la escuela establece una continuidad importante.

Todas estas discriminaciones se hacen presentes en la escuela, y el profesorado en general se encuentra atrapado en el agobio permanente de jornadas extensas, en su totalidad frente al aula, sin tiempo para pensar, reflexionar y preparar sus clases, pero además poco preparado para enfrentar estos temas. Un ejemplo de ello es la violencia de género que afecta a las mujeres por el mero hecho de serlo, la que cotidianamente constituye un atentado contra la integridad, la dignidad y la libertad de las niñas y jóvenes.

Esto se da en la vida cotidiana y, por cierto, en la escuela, pues es allí donde se modela principalmente qué es ser mujer, y reitero no sólo en el currículum oficial, sino en esos pequeños gestos y prácticas de disciplinamiento denominado el currículum oculto. A modo de ejemplo, el romper la basta del jumper a la salida del establecimiento, es frecuente en la enseñanza media.

¿Por qué traigo a colación este ejemplo? Uno de los mecanismos por lo cual el currículum oculto funciona es la naturalización y les puedo asegurar que una

50 Graciela Mogarde y Graciela Alonso (2008): *Cuerpos y sexualidades en la escuela* (Buenos Aires, Paidós), refiriéndose a Debbie Epstein y Richard Johnson (2000): *Sexualidades e institución escolar* (Madrid, Morata).

51 Graciela Mogarde (2009): “Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes”, en Alejandro Illa (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (Buenos Aires, Noveduc) pp. 19-50.

inspectora parada en la salida del liceo revisando si las jóvenes están muy pintadas o con la falda muy corta es una práctica cotidiana –natural– en el sistema escolar. Lo que no es natural es el trato, pues se entiende por violencia de género “cualquier acto violento o agresión, basados en una situación de desigualdad en el marco de un sistema de relaciones de dominación de los hombres sobre las mujeres que tenga o pueda tener como consecuencia un daño físico, sexual o psicológico.”⁵² En este caso, en general son mujeres las inspectoras de establecimientos de niñas, sin embargo el acto realizado (romper la basta) está movilizadado por un mandato de género, del cómo debemos ser las mujeres. Cuando en la escuela se les dice a las niñas que deben “ser señoritas”, se las sanciona por su apariencia –en algunos establecimientos no las dejan ir con pantalones. Se está apelando a un modelo de mujer construido a partir de una desigualdad inicial que conlleva e implica una violencia simbólica a las cuales estamos sometidos mujeres y hombres a lo largo de nuestra vida, pero que comienza tempranamente a ser inoculada en la escuela en, por ejemplo, los estereotipos de lo que es ser hombre y ser mujer en la sociedad chilena.

Debe recordarse que la violencia es una estructura cultural, no es innata. “Si esto fuera así, todas las personas serían violentas o todas las personas ejercerían la violencia de la misma manera y en el mismo grado”⁵³. Sin embargo, “no siempre la empleamos en nuestras relaciones: hablamos, negociamos, pactamos, tratamos de comprender el punto de vista de la otra persona y finalmente llegamos a un acuerdo, aunque no obtengamos el que en principio queríamos”⁵⁴.

Esto de alguna manera es lo que ha querido implementar el Ministerio de Educación a través de los programas de convivencia escolar. Ellos, sin embargo, poseen un pecado de origen, pues no consideran la perspectiva de género y por ende consideran que niños y niñas son iguales; no hacen un análisis diferenciado.

La Ley sobre Violencia Escolar entiende la buena convivencia escolar como “coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”⁵⁵. Si bien el Ministerio de Educación plantea que esto se debe aplicar “en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos”, en la práctica no sucede, pues ni los equipos directivos, ni los profesores han sido formados en temas tan fundamentales para ejercer su labor profesional como teoría de género y educación para la diversidad. Basta mirar las mallas curriculares de las pedagogías para evidenciarlo.

Una medida simple de implementar en la actualidad y que ayudaría muchísimo a identificar la violencia de género en los establecimientos educacionales sería establecer

52 Ley 11/2007, de 27 de julio, Ley gallega para la prevención y el tratamiento integral de la violencia de género.

53 Xunta de Galicia, Secretaría Xeral da Igualdade: “¿Qué es la violencia de género?” Disponible en: <http://igualdade.xunta.gal/es/content/que-es-la-violencia-de-genero> (visitado en abril de 2016).

54 El país de los estudiantes: “La violencia de género en la mujer”. Disponible en: <http://estudiantes.elpais.com/EPE2015/periodico-digital/ver/equipo/3074/articulo/la-violencia-de-genero-en-la-mujer> (visitado en abril de 2016).

55 Art. 16 A 20.536 del 17 de septiembre de 2011, Sobre Convivencia Escolar.

protocolos de registro que ayudaran a los profesores y al personal paradocente a identificar y a la vez consignar este tipo de conductas. La escuela es un dispositivo de disciplinamiento nato que registra todo aquello que se sale de la norma (anotaciones en libro, comunicaciones al apoderado, etc.). El establecer protocolos que diferencien las conductas de violencia escolar y las de género sería un gran avance, no sólo para tener los datos, sino para sensibilizar al profesorado respecto de una educación no sexista y luchar contra la “naturalización” de conductas sexistas.

De allí entonces que resulta primordial pensar de otra manera la escuela, pero también la formación docente. Incluir en la formación inicial y continua de los profesores, de todos los niveles, los conceptos de diversidad y género es fundamental, pues si no le damos herramientas al profesorado, mayoritariamente conformado por mujeres, para (re)conocer sus propias resistencias, prejuicios y “naturalizaciones”, se seguirán reproduciendo en la aulas de nuestro país la inculcación a niñas y niños de estereotipos hegemónicos de lo que es ser mujer y hombre en la sociedad chilena.