

Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno¹

Diversity in the classroom: gender perspective and migration in the Chilean Educational System

Marta Belmar

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule, Chile.
E-mail: mbelmar@ucm.cl

Juan Cornejo

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule, Chile.
E-mail: jcornejo@ucm.cl

Carolina Cornejo

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule, Chile.
E-mail: ccornejo@ucm.cl

Julio Domínguez

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule, Chile.
E-mail: jdominguez@ucm.cl

Marcelo Rioseco

Facultad de Educación de la Universidad Católica del Maule, Chile.
E-mail: mrioseco@ucm.cl

Susan Sanhueza

Facultad de Educación de la Universidad Católica del Maule, Chile.
E-mail: ssanhueza@ucm.cl

Resumen

Una sociedad que aspira a mejorar la calidad de la educación debe enfocarse en todos los factores que rodean la dinámica escolar, siendo uno de estos el enfoque de género. El artículo aborda la temática a partir de las directrices que entrega el Ministerio de Educación chileno, haciendo una revisión desde la normativa jurídica, curricular, y de la puesta en marcha de acciones que orientan el quehacer educativo. Los hallazgos indican que existe discordancia entre el discurso oficial y la implementación de las normativas en los establecimientos educacionales, como también detectan algunas falencias en torno a la selección de contenidos y su concreción en el aula.

Palabras Clave: currículo, género, equidad, igualdad, programas educativos.

Abstract

A society that aspires to improve the quality of education must focus on all the factors surrounding the school dynamics, being one of these, the gender approach. The article addresses the topic from the guidelines delivered by the Ministry of Education of Chile, making a revision from the legal regulations, curriculum standards and the implemented actions which guide the educational work. The findings indicate that there is disagreement between the official speech and the implementation of the normative in educational establishments, as well as flaws in the selection of contents and its concretion in the classroom are detected.

Key words: curriculum, gender, equity, equality, educational programs.

BELMAR, M. y otros (2018) "Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol.1 – en./jun. 2019, pp. 29-44. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

RECIBIDO: 04/09/2017 – ACEPTADO: 09/12/2017

Introducción

Una educación que respete la diversidad debe crear las condiciones para que sus alumnas(os) alcancen autonomía; es decir, que sean capaces de “elegir por ellos mismos sin estar condicionados por su sexo” (Rodríguez, 2011:24) u otras limitantes. La educación es, por tanto, una herramienta necesaria para conseguir autonomía y calidad, ya que a través de ella las personas pueden alcanzar las capacidades necesarias para desarrollarse. No obstante, la educación formal (escuelas) también transmite los intereses de determinados grupos hegemónicos, que tienen el poder, y que privilegian habitualmente roles masculinos por sobre los femeninos.

Bajo esta lógica, a la hora de “diseñar sus formas de actuación” (Rodríguez, 2011:31), la escuela reproduce desigualdades socioeconómicas, culturales y sexuales, ya que, aprovechando estas instancias, transmite y forma a las nuevas generaciones de estudiantes acorde a los patrones establecidos por los grupos dominantes. Paradójicamente, también permite la formación, autonomía y la expresión a través del diálogo, llegando a consolidar en los estudiantes la autoestima y autoconfianza, además de potenciar expectativas sociales en la formación ciudadana. En este sentido, desde los primeros años de escolarización los niños y niñas aprenden a convivir en espacios colectivos, fortaleciendo vínculos afectivo-sexuales que posibilitan la identidad de género. Estas construcciones requieren escuelas respetuosas de los ritmos de aprendizaje de los(as) alumnos (as), de su diversidad cultural, religiosa, valórica, de sus capacidades cognitivas y/o físicas, de razas, de sexos, de orientaciones sexuales o identidades genéricas entre otras, sin incitar relaciones colectivas homogéneas, sino por el contrario que promuevan una integración que beneficie la diversidad.

En las siguientes páginas se analizan los alcances y limitaciones de las políticas del Ministerio de Educación de Chile en relación al género. Y si bien el artículo se centra en ese objetivo, en las conclusiones se deja abierta la discusión al introducirse algunos otros elementos que complejizan la apuesta de una educación con perspectiva de género. Esto es, se plantea, por ejemplo, como se tensiona aún más la inclusión de esta perspectiva con la presencia de niños migrantes en el sistema educacional chileno, en consideración a los encuentros y desencuentros que supone su incorporación a las escuelas nacionales, especialmente porque los estudios existentes en torno a la migración no problematizan los alcances de las intersecciones entre género y migración. Mayoritariamente, los estudios que abordan el tema de la migración en el espacio escolar lo hacen en términos de cobertura, distribución regional, niveles de escolaridad de los estudiantes o de sus orígenes nacionales, pero no así de las dificultades adicionales que supone la adaptación curricular en las aulas para el trabajo en contenidos escolares en perspectiva de género o las tensiones que implica la inclusión de estudiantes mujeres migrantes en las escuelas de las distintas regiones del país.

En sintonía con lo anterior, se plantea la urgencia de la reformulación de la formación de profesores en tanto condición básica que asegura no sólo una educación con perspectiva de género, sino una auténtica educación inclusiva.

Apostando a la diversidad

La institución escolar asume una función social que legitima el sistema establecido, instaurando en las nuevas generaciones el legado cultural y las formas de convivencia en sociedad. No obstante, los significados socio-culturales transferidos en el conocimiento, a través del lenguaje y de los contenidos escolares, son manifestaciones que históricamente han ido desplazando a las mujeres de las experiencias de participación y competencia.

Tales significados conducen a pensamientos y comportamientos sociales y del alumnado, en “tanto propagan un conocimiento que legitima el orden social de los discursos en las actuales sociedades” (Rodríguez, 2011:120). Así los contenidos escolares conllevan una carga ideológica, no sólo en la discriminación de género sino también en la étnica, sexual, religiosa, social y en la forma de tratar a los otros pueblos. Por tales razones se hace necesario revisar los contenidos escolares, a fin de procurar que la escuela no produzca ni reproduzca desigualdades, ni mucho menos que limite las expectativas de su alumnado.

La inclusión de la perspectiva de género en los planes de estudio, tanto en países europeos como en los sudamericanos ha sido dispar, autónoma y generalmente transversal. Chile no ha estado exento de tal recorrido y durante los últimos años la noción de género se ha concebido como aquellas formas de relacionarse y como las oportunidades que hombres y mujeres tienen en la sociedad (MINEDUC, 2012a), las cuales se han visto amparadas en la asignatura de orientación, pretendiendo desde allí contribuir a la educación cívica del alumnado, bajo un enfoque de convivencia. Desde este último, la dimensión pedagógica de la convivencia escolar facilita la perspectiva de género, y como tal debe ser enseñada y aprendida, llegando a ser una dimensión intencionada en el proceso educativo y que por tanto debiera ser planificada y gestionada tanto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como en el reglamento de convivencia escolar y en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

Desde comienzos de los años 90 el Ministerio de Educación ha puesto en marcha planes y programas orientados a avanzar en equidad de género en el ámbito escolar. En este sentido, “uno de los principales esfuerzos para incorporar la perspectiva de género en el sistema educativo se centra en la reforma curricular” (Guerrero, et. al, 2007:5) procurando transportar la perspectiva de género a los aprendizajes y prácticas educativas. Tal innovación ha implicado reconocer las desigualdades y estereotipos construidos socialmente y favorecer la igualdad de oportunidades para ambos sexos, añadiendo contenidos donde se acentúan roles tanto de hombres como de mujeres, el uso de metodologías participativas grupales y mixtas y el uso de un lenguaje incluyente.

Además, el plan de formación nacional ha ofertado instancias para abordar la equidad de género a través de los objetivos de aprendizaje transversales (OAT) y de los objetivos de aprendizaje verticales (OAV), reconociendo y respetando la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, destacando “la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social, cultural y cívica” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014:14). No obstante, si bien el gobierno chileno legisló e implementó políticas públicas con el fin de avanzar en igualdad, evitando la discriminación por género, incluido el sector educación, “diversos indicadores educativos revelan que los avances son insuficientes, que el sistema escolar sigue reproduciendo desigualdades no sólo de clase, sino también en el campo de las relaciones de género” (Valdés, 2013:47).

Una manifestación de las desigualdades son las diferencias de rendimiento obtenidas en mediciones nacionales e internacionales, donde los hombres históricamente obtienen mejores resultados que las mujeres, evidenciando que

“el sistema escolar continúa reproduciendo el orden cultural que privilegia ciertas habilidades para los hombres (la razón y el intelecto) y otras para las mujeres (los afectos y emociones), asociadas a estereotipos de género y que los colegios no están dando a los niños y jóvenes una educación que asegure condiciones de igualdad, es decir, no están cumpliendo con su objetivo de entregar herramientas necesarias para el pleno desarrollo de sus potencialidades como personas” (Valdés, 2013:50).

Minimizar el suministro de herramientas para el desarrollo deja en evidencia la incongruencia entre el discurso y la práctica, puesto que pretender educar en condiciones de igualdad implica poner atención a los factores de apropiación de esas oportunidades, para que estén efectivamente a disposición de las personas. En este sentido, se debe asegurar la igualdad de acceso a las oportunidades, asumiendo que la capacidad de actuar se encuentra desigualmente distribuida en la población. Ahora bien, cimentar capacidades requiere de un trabajo organizado donde las políticas públicas anticipen y construyan escenarios sociales en los que las personas puedan poner en práctica las potencialidades adquiridas. Por el contrario, no proveer escenarios institucionales, culturales y relacionales donde desarrollar oportunidades, puede jugar en contra del esfuerzo de las políticas destinadas a crear capacidades, y del de las personas por aprovechar las oportunidades que se les ofrecen (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014).

Transición del género al curriculum

A partir de la revisión de los documentos oficiales del Ministerio de Educación (MINEDUC) y desde los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) se desprende que el Estado pretende hacerse cargo de la existencia de la discriminación por sexo, incluyendo conceptos tales como diversidad, igualdad y derechos humanos. Dichos objetivos se enmarcan en principios orientadores basados “en los principios de la constitución política,

en la ley orgánica constitucional de enseñanza y en el ordenamiento jurídico nacional de la declaración universal de los derechos humanos y en las grandes tradiciones espirituales del país” (MINEDUC, 2005:2). Argumentos que se sustentan en los principios de igualdad, libertad, dignidad y de derechos, en que el Estado debe garantizar la enseñanza básica de calidad para todos, con la finalidad de que las personas “se desarrollen libres y socialmente responsables” (MINEDUC, 2005:3).

Los OFT se orientan principalmente a la formación ética, personal y social de la persona, reconociendo y respetando sus derechos y su diversidad. Al respecto Guerrero, Provoste y Valdés (2006) sostienen que aun cuando está la intención de trabajar con los OFT, habría dificultades a nivel de formulación y en la ejecución de estos mismos, puesto que los docentes deben involucrarse en temas donde no tienen un amplio dominio. Por otra parte, manifiestan también que se produciría un quiebre en los formadores, puesto que deben responder al currículo oficial desde su propia especialidad, disminuyendo la posibilidad de incorporar temáticas transversales en el aula. Consecuentemente ejecutar los OFT implica renovar los “métodos pedagógicos, los textos y materiales didácticos, así como cambios en la formación de las y los docentes, que son los agentes llamados a poner en práctica todas esas transformaciones” (Guerrero, Provoste y Valdés, 2006:28) y, por otra parte, a la hora de abordarlos en todas las disciplinas, surgirían algunas limitaciones, en tanto resultarían más efectivos en aquellas disciplinas en que los objetivos contengan implícitamente los propósitos.

Los cambios introducidos en el sistema educativo chileno a partir de la implementación de la Ley General de Educación (MINEDUC, 2009) han reemplazado las nominaciones anteriores de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) “por un concepto acorde con la necesidad de vincular más estrechamente la formulación del aprendizaje con su seguimiento y evaluación” (MINEDUC, 2013a:13). Esta nueva nominación Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos Transversales de Aprendizaje (OTA) definen los propósitos y logros del proceso educativo, estableciendo primero los desempeños que permitirán verificar el logro del aprendizaje en cada nivel educativo. En el segundo establecen las metas referidas al desarrollo personal, intelectual, moral y social de los estudiantes. Ambos objetivos deben promoverse a través del conjunto de actividades educativas durante el proceso de educación, debiendo abordarse en experiencias de clase, ritos escolares y en dinámicas de participación y convivencia (MINEDUC, 2013a:26). Situación manifiesta en la dimensión socio-cultural de los OTA, que sitúa al estudiante en un entorno democrático y con sentido de responsabilidad social, siendo uno de los objetivos el respeto y la igualdad entre hombres y mujeres (MINEDUC, 2013a:28).

En este nuevo escenario la Ley General de Educación procuró que el instrumento principal del currículum nacional, Bases Curriculares, lograra un mejor grado de definición de lo que se espera que los alumnos aprendan, y en este sentido armonizan con los planes

y programas de estudio, como apoyo a los docentes, sin embargo, “en dichos instrumentos no se utiliza nunca el concepto de género y escasamente se hace referencia a mujeres y hombres” (Valdés, 2013: 53), quedando en evidencia que si bien existe una intención de incorporar la perspectiva de género y de plasmarla en los OA no siempre resulta aplicable, y que más bien se ve afectada por la demanda de las disciplinas y por la necesidad de lograr metas en la formación general más que en la dimensión personal.

En respuesta a estas dificultades, la implementación de los *Planes de Orientación* (MINEDUC, 2012b, 2013a) adecuados por nivel, y con tiempo calendarizado en el programa escolar, se pretende que a partir de sus ejes orientadores los estudiantes se desarrollen íntegramente tanto en el plano de *crecimiento personal, relaciones interpersonales, participación y pertenencia, y, trabajo escolar*, no obstante, solo en 1° y 2° año los estudiantes pueden “observar, describir y valorar sus características personales, incluyendo el ser hombre o mujer, sus habilidades e intereses” (MINEDUC, 2013a:107). A partir del 3° año, el *Eje de relaciones interpersonales*, propone manifestar actitudes de solidaridad y respeto por las diferencias de género, entre otras; mientras que en 5° y 6° año se enfoca en rechazar la violencia y discriminación sea esta de género, etnia o nacionalidad.

Evolutivamente en 7° y 8° básico; 1° y 2° año de secundaria el *Eje relaciones interpersonales*, se orienta a analizar relaciones

“presenciales o virtuales por medio de las redes sociales, y las de su entorno inmediato atendiendo a los derechos de las personas involucradas, considerando los principios de igualdad, dignidad, inclusión y no discriminación identificando circunstancias en las que no se ha actuado conforme a estos derechos y reconociendo el impacto en el bienestar de quienes se vean involucrados” (MINEDUC, 2015:14).

Tales orientaciones incorporan paulatinamente estándares de desempeño, que se asumen logrados al finalizar el octavo año. Es decir, si bien en secundaria el objetivo se mantiene, la identificación de las circunstancias, y el reconocer impactos en el otro, se asumen como tareas logradas por el alumno(a).

Curricularmente además de la asignatura de orientación, se puede observar que las Bases Curriculares de Educación Básica, en la asignatura de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* incorporan el OA de respetar y defender la igualdad de derechos de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, etnia, situación económica, etc. (MINEDUC, 2012c), siendo el *Eje Historia* el que de mejor forma incorpora contenidos que permiten visibilizar a las mujeres y sus aportes, en tanto que el *Eje de formación ciudadana* alude a que “todas las personas son sujetos de derechos y que los derechos no dependen de características individuales como etnia, sexo, lugar de nacimiento u otras” (Valdés, 2013:53). Tal reconocimiento no se evidencia en el *Eje Geografía*, ya que tiende a utilizar un lenguaje común e inclusivo.

Finalmente, las Bases Curriculares en *Ciencias Naturales*, *Eje ciencias de la vida* menciona cambios entre hombres y mujeres en la etapa de la pubertad a partir de 6° año básico. Mientras que las de *Educación Física y Salud*, orientan sus esfuerzos hacia la promoción equitativa de hombres y mujeres en la actividad física, mientras que en *Lenguaje y comunicación* no se evidencia un lenguaje que incorpore aspectos tales como sexo, mujer-hombre, género, similarmente ocurre con las bases de *Matemática*.

En síntesis, si bien el MINEDUC se adhiere a las convenciones internacionales de derechos humanos, asumiendo tanto en las bases curriculares como en los planes y programas la promoción del desarrollo cognitivo, personal, afectivo y social, la perspectiva de género como tal, transita entre el currículo oculto y el currículo explícito, en tanto no es vista la diferenciación como una necesidad social, por tanto tiende a incorporarse bajo otros conceptos de igualdad y de respeto por los derechos, sin que se vislumbre qué perspectivas subyacen a estos lineamientos pedagógicos. Por otra parte, tampoco queda claro qué lugar se le otorga a la perspectiva de género, ni bajo qué ideologías se sostienen las Bases Curriculares, en tanto tienden a excluir o minimizar conceptos diferenciadores de sexo, roles y de participación en la sociedad. Bajo este contexto, el currículo oficial y las instituciones educativas estarían incurriendo en prácticas discriminatorias al no declarar ni abiertamente los supuestos teóricos que subyacen a sus lineamientos y al homogeneizar inmaterializando las diferencias de sexo y de roles en la sociedad.

Proyectos ministeriales relacionados con la identidad de género

Junto con las intenciones de abordar la diversidad e identidad de género, el Estado chileno desarrolló una serie de instancias de carácter oficial que permitiesen evidenciar la puesta en marcha de acciones concretas, entre ellas las *Orientaciones para el diseño y la implementación de un programa en Sexualidad, Afectividad y Género*, publicación desarrollada por la Unidad de Transversalidad Educativa, de la División de Educación General, perteneciente al Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2012d; 2013b). Esta iniciativa se sintetiza en un material complementario a los Planes y Programas de Estudio, y desde ella se procura responder a lo establecido en la Ley de Salud N° 20.418 (Gobierno de Chile, 2010) incorporando en los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, un programa de educación sexual para el ciclo de Educación Media.

Ahora bien, la Ley N° 20.418, en el inciso cuarto del artículo 1° establece que:

“los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir dentro del ciclo de Enseñanza Media un programa de educación sexual, el cual, según sus principios y valores, incluya contenidos que propendan a una sexualidad responsable e informe de manera completa sobre los diversos métodos anticonceptivos existentes y autorizados, de acuerdo al proyecto educativo, convicciones y creencias que adopte e imparta cada establecimiento educacional en conjunto con los centros de padres y apoderados” (p. 1).

Lo primero que llama la atención es que dicha ley se enmarca dentro de las políticas de Población y Salud Pública. Sin embargo, la entidad responsable de fiscalizar el cumplimiento del programa de estudio de educación sexual en las escuelas, es la Superintendencia de Educación. En segundo lugar, no existe un programa de educación sexual, propiamente tal. Los programas de estudio son una propuesta que realiza el Ministerio de Educación para cada asignatura, en la que se operacionalizan contenidos, habilidades y actitudes, a través de OA. Esta propuesta incluye indicadores y procedimientos de evaluación, actividades para los estudiantes y docentes, orientaciones para la planificación, etc. Desde esta perspectiva, lo que se está implementando realmente, en el caso de la educación sexual, no es un programa, sino unidades de contenidos incorporadas dentro de otros programas de estudio, en las asignaturas de Ciencias Naturales y de Orientación. Desde esta perspectiva, la temática de la educación sexual tiende a estar centrada en aspectos esencialmente biológicos y pensados para disminuir los embarazos adolescentes y prevenir los abusos sexuales.

Por otra parte, es representativo de la influencia que tiene en Chile la política neoliberal adoptada desde el tiempo de la dictadura: ante la falta de políticas educativas claras y asumidas a nivel gubernamental para abordar la sexualidad, la afectividad y el género, el Ministerio de Educación orienta a los establecimientos educacionales para que contraten asesorías técnicas pagadas, en función de su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esta situación permite vislumbrar que el Estado de Chile no ha cumplido con los compromisos asumidos a nivel internacional en materia de educación sexual. Así, por ejemplo, en el año 2008, en el marco de la XVII Conferencia Internacional sobre Sida realizada en la Ciudad de México, los representantes de los Ministerios de Educación y Salud de los países de América Latina y el Caribe, a través de la declaración conjunta "*Prevenir con Educación*", se propusieron reducir en un 75% las escuelas dependientes de los Ministerios de Educación que no han incorporado una educación integral en sexualidad y reducir en un 50% la brecha en adolescentes y jóvenes sin cobertura en los servicios de salud para atender sus necesidades de salud sexual y reproductiva. En este contexto, un estudio llevado a cabo por la Red Democracia y Sexualidad (2012) sitúa a Chile como el segundo país con menores avances en la región.

Igualmente, en la Primera Reunión de la Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo celebrada en Montevideo en agosto de 2013 (CEPAL, 2014), Chile participa aprobando el Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo, siendo este uno de los acuerdos intergubernamentales más importantes firmado hasta la fecha en Latinoamérica en materia de población y desarrollo. En el marco de este contexto, el capítulo sobre *derechos, necesidades, responsabilidades y demandas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes*, se establecieron acuerdos relacionados con la implementación de programas de educación integral para la sexualidad, desde la perspectiva del género, los derechos humanos, la interculturalidad; con la implementación de programas de salud

sexual y salud reproductiva para adolescentes y jóvenes, incluyendo servicios integrales, oportunos y de calidad; con el acceso a métodos anticonceptivos modernos, seguros y eficaces, respetando el principio de confidencialidad y privacidad; con el desarrollo de políticas para evitar la deserción escolar de las adolescentes embarazadas y las madres jóvenes; con la prevención del embarazo adolescente y la eliminación del aborto inseguro, incluyendo la anticoncepción oral de emergencia sin receta y los condones femeninos y masculinos; con la disponibilidad de datos estadísticos confiables, particularmente vinculados a la salud sexual y reproductiva.

Posteriormente, en el documento que sintetiza los acuerdos emanados de esta primera Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo hay, al menos, dos capítulos vinculados a los temas de sexualidad y de género: 1) acceso universal a los servicios de salud sexual y salud reproductiva y, 2) igualdad de Género. Ambos capítulos están orientados a la población en general, por lo tanto, también repercuten en el trato que entregan los Estados a los jóvenes y adolescentes. Básicamente, se aboga por la protección de los derechos sexuales y reproductivos, en una sociedad libre de toda forma de discriminación y violencia, mediante la promoción de políticas en el ámbito de la salud, la legislación y la formación de las personas. Del mismo modo, se busca fomentar la igualdad de derechos y oportunidades de los géneros, en todos los ámbitos de la sociedad.

Demás está decir que gran parte de los compromisos que nuestro país ha firmado en este tipo de instancias internacionales no se ven reflejados en las políticas educacionales, ni en el ámbito de la salud, ni de la economía, ni de la justicia. En este contexto, los medios de comunicación, cada cierto tiempo, con el interés de producir un impacto en la población, instalan temas relacionados con la sexualidad y el género, dejando en evidencia la falta de políticas claras, consistentes y coherentes, y el abandono del Estado de Chile en estas materias. Por ejemplo, en julio de 2013 el “*Programa Contacto*” registró el nivel de conocimiento sobre educación sexual de decenas de jóvenes entre octavo básico y segundo medio. Los resultados fueron tan dramáticos y desastrosos que la Ministra de Educación de aquella época tuvo que declarar a la prensa que la Superintendencia de Educación comenzaría a fiscalizar los planes de Educación Sexual a partir de ese momento, puesto que era obligación de todos los colegios disponer de programas de educación sexual. Es muy probable que, a la fecha de hoy, la situación no haya cambiado de manera significativa, debido a que se trata de un problema estructural, asociado al alcance que tienen y pueden llegar a tener las políticas públicas en un sistema educativo altamente privatizado.

Normativa de género

Al realizar una revisión detallada de la información emanada del Ministerio de Educación chileno, podemos mencionar que no se cuenta con ninguna normativa oficial que pueda orientar el trabajo relacionado con la temática de género en cada una de las unidades

educativas, dejando a consideración de los sostenedores y directivos las decisiones pedagógicas que se puedan adoptar para una mejor comprensión y abordaje de instancias formativas. No obstante, el Ministerio de Educación en su página web permite el acceso a un link de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2011), manual que surge en respuesta a la Ley N° 20.536, en la que se pueden encontrar orientaciones que permiten elaborar los planes de convivencia escolar incorporando aspectos de sexualidad, afectividad y género, con los que se identificaría cada establecimiento. Se puede evidenciar que si bien el Ministerio de Educación entrega declaraciones de principios, a su vez otorga la autonomía para que cada establecimiento educacional elabore un programa o se adscriba a uno existente respondiendo a las necesidades y directrices tanto del ministerio como de su proyecto educativo.

En ausencia de normativas ministeriales de educación es importante considerar las declaraciones, orientaciones y aportes que entregan organismos internacionales, tales como el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), quien pone a disposición de los establecimientos educacionales una guía para trabajar la temática de género (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2003) y también algunas indicaciones para velar por el respeto de los derechos de los niños y niñas. Esta carencia a nivel nacional pone en evidencia que la temática de género en los establecimientos educacionales es una temática en vías de desarrollo y que es responsabilidad del Estado generar las instancias y estructuras para avanzar en la concreción y la implementación de estas directrices en el aula.

Tensiones en el trinomio género, migración y escolaridad

De acuerdo al estudio de Joiko y Vásquez (2016) el 59% de estudiantes migrantes en Chile se encuentra en educación básica y el 23% en educación media. El 82% de estos estudiantes reside, principalmente, en tres regiones: Metropolitana, Antofagasta y Tarapacá. Respecto del género los hombres representan un poco más del 50% en relación a las mujeres. La mayoría de los estudiantes migrantes (56%) se encuentra matriculado en establecimientos municipales y un 36% de ellos en particulares subvencionados.

En relación con el grupo socioeconómico a que adscribe el establecimiento de acuerdo al indicador del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE), el 6% de los estudiantes migrantes está matriculado en establecimientos considerados como bajos, el 73% en establecimientos medio-bajos y medios, y un 21% en establecimientos medio-altos y altos. En relación a los programas y/o políticas específicas, un 75% de los estudiantes migrantes se encuentra en establecimientos con subvención escolar preferencial (SEP) y un 58% en establecimientos con programas de integración escolar (PIE).

Los antecedentes demográficos anteriormente expuestos dejan en evidencia que si bien ha habido una preocupación creciente, tanto de parte del Ministerio de Educación

como de organismos especializados e investigadores interesados en el tema, por caracterizar la población migrante estudiantil del país, dicha preocupación se focaliza en aspectos que tienen relación con la cobertura, distribución regional, orígenes nacionales, entre otros; descuidando no sólo las diferenciaciones de género en términos estadísticos sino también la dimensión cualitativa asociada a la inclusión de estos estudiantes, tales como: adaptaciones curriculares en perspectiva de género, las tensiones entre los intentos asimilacionistas y los esfuerzos interculturales o la atención a la diversidad en aulas heterogéneas.

En este sentido, se puede afirmar que durante la última década los estudios de educación y migración en el contexto chileno se han centrado en las micro-interacciones que se producen entre estudiantes, profesores y otros miembros de la comunidad educativa; además de las relaciones entre escuela y familia. Respecto al primer grupo los estudios han subrayado la necesidad de una educación anti-contrarracista dadas las situaciones de discriminación a las cuales se enfrentan los estudiantes migrantes en los distintos contextos escolares, "(...) donde la inmigración actúa como un fenómeno sociológico que refleja y cuestiona las profundas desigualdades y vulneraciones que se viven al interior de la propia sociedad chilena" (Pavéz, 2012:94).

En esta misma línea Joiko y Vásquez (2016:138) sostienen que: "el espacio escolar, por lo tanto, puede reproducir interacciones caracterizadas por dominación (nacionalidad, raza, género y clase social) y diferenciación (nosotros y ellos), basada en elementos de oposición (chileno/migrante, blanco/negro)". Y, aun cuando se ha comenzado a vincular el concepto de inclusión con el fenómeno migratorio, en lo referente a posibilidades de acceso de las familias y en la adaptación de los estudiantes "a los patrones culturales establecidos por la escuela" (Carrillo, 2014:52), se evidencian acciones de integración "más que de inclusión, dadas las lógicas asimilacionistas propias de la cultura escolar, con un fuerte énfasis, por ejemplo en el currículo nacionalista y monocultural, con menos espacios para el diálogo del otro diferente, tanto cultural como socialmente" (Joiko y Vásquez, 2016:139).

De allí que una de las exigencias que recae sobre las escuelas sea la necesidad de transitar desde el reconocimiento implícito de la diversidad, hacia prácticas cotidianas de la interculturalidad, lo cual implica tanto el reconocimiento explícito de la diversidad como la urgencia de promover el desarrollo social y cultural del conjunto de la comunidad escolar (Colectivo Sin Fronteras, 2007:37).

En esta misma línea Poblete (2009:184) sostiene que "se han privilegiado ciertas formas de enseñanza y aprendizaje que dan cuenta de una hegemonía, que en la mayoría de los casos se identifica con aquello que representa los intereses de una clase, raza, etnia y de género en particular". Hegemonía que, por otra parte, no sólo invisibiliza la presencia femenina en el espacio escolar, sino que supone en los estudiantes migrantes un cierto

grado de “retraso” (Actis, De Prada y Pereda, 2006), con lo cual se intersectan dos tipos de exclusiones.

No se puede obviar tampoco, desde esta perspectiva, que la diversidad es percibida como carencia, motivo por el cual el modelo educativo propuesto apuesta por una educación compensatoria, en el sentido que intenta solventar las deficiencias de partida, de modo de garantizar una igualdad de oportunidades educativas.

No menos relevante resulta la intersección entre género y clase social, especialmente si se tiene en consideración que la clase social ha estado en el centro de los estudios acerca de la elección de escuela en Chile (Gubbins, 2014). Es decir, si bien la escuela no crea la desigualdad entre niños y niñas, sí contribuye a legitimarla y reproducirla (Actis, De Prada y Pereda, 2006).

En consideración a estos antecedentes, la mayor parte de los estudios propone la coeducación, entendida como un proceso que potencia intencionalmente el desarrollo de niños y niñas, partiendo de la realidad de dos sexos diferentes, tendiendo a un desarrollo personal y a una construcción social común, particularmente cuando se trata del trabajo con niños migrantes. No obstante, para alcanzar aquello se ha de promover la coexistencia de actitudes y valores que han sido tradicionalmente asignados a ambos géneros, de tal forma que puedan ser asumidos y aceptados por todos los miembros de la comunidad.

Conclusiones

A manera de conclusión, se puede decir que, aunque existe un marco legal en el ámbito educativo que considera la perspectiva de género, estos lineamientos no se incorporan en la totalidad de los establecimientos educacionales chilenos, muchas veces por desconocimiento, porque no ha sido efectiva su transferencia al aula, o bien, por la inexistencia de una entidad que supervise que dichas directrices se apliquen. Algunas tareas pendientes son:

1- Una condición necesaria para avanzar en políticas educativas es atender al desarrollo de las capacidades de convivencia de la ciudadanía, excluyendo todo tipo de discriminación, entre ellas las de género, a través de la promoción de prácticas equitativas que garanticen la equidad e igualdad de oportunidades y derechos de hombres y mujeres.

2- Si bien los antecedentes dan cuenta de una débil promoción de la identidad de género en los establecimientos educacionales, es un desafío del país responder adecuadamente a la formación de la identidad y, una tarea inconclusa, el generar los mecanismos para que cada centro educativo, en coherencia con sus programas de mejoramiento, gestione acciones que potencien las identidades genéricas.

3- Las dinámicas escolares se ven afectadas por variables socioculturales, especialmente en momentos en que la presencia de niños migrantes se ha tornado un

desafío para las escuelas chilenas, tensionando aún más los condicionantes que inciden en la construcción de las identidades y los estereotipos de género.

4- Uno de los déficits más evidentes en torno a las temáticas de género y migración es que en las escuelas chilenas la reflexión y discusión acerca de las implicancias de una auténtica inclusión educativa está ausente, no sólo porque las políticas del Ministerio, pese a los avances, son aún ambiguas o excesivamente genéricas, quedando más bien en el plano de las exhortaciones o las declaraciones de principios, pero poco efectivas a la hora de implementar programas que incluyan una perspectiva de género u otras exigencias de la inclusión, también porque los propios profesores no se sienten preparados para abordar esas temáticas, o sienten que los insumos para la reflexión son aún insuficientes.

5- El análisis de la política educativa permite señalar que no hay congruencia entre el discurso y la práctica, manifestado en una descoordinación a la hora de incorporar la perspectiva de género en las bases curriculares. No obstante, hay evidencias de abordaje del género, pero carece de soporte teórico que lo sustente. Si bien se introducen algunas acciones puntuales en los planes y programas transversales, estas actúan descoordinadamente, lo que impediría determinar un real impacto en el proceso educativo.

6- Además de una implementación efectiva en los planes y programas de una perspectiva de género, el sistema educativo chileno tiene otras tareas pendientes que dificultan la implementación, tanto desde el punto de vista curricular como de las prácticas cotidianas en el aula. Por lo pronto, se requiere de profesores preparados, capaces de crear las condiciones de una educación que privilegia la diversidad por sobre la homogeneización, que promueve la equidad e igualdad de género como requisito básico de funcionamiento escolar.

7- La exigencia anterior necesariamente remite a otro aspecto, que si bien no derivado de las políticas educativas del Ministerio, sí condiciona su puesta en práctica. La queja permanente de los profesores chilenos es que no se sienten preparados para el trabajo con la diversidad en el aula, no sólo en términos de los distintos ritmos de aprendizaje o de capacidades cognitivas, sino que declaran no saber cómo lidiar con estudiantes migrantes, por ejemplo, cuyo acervo cultural escapa a los patrones de la cultural nacional hegemónica. Mucho menos se sienten capaces de incorporar una perspectiva de género en sus prácticas de aula más allá de los discursos formales. Ello no sólo porque las universidades responsables de la formación de profesores no les entregan las herramientas necesarias, sino también por el propio acervo cultural-familiar que condiciona su percepción del problema. En ese sentido, en muchas oportunidades, ese acervo es el portador de elementos machistas o xenofóbicos que limitan las posibilidades de una educación inclusiva.

8- En términos prácticos, se requiere de políticas educativas que incluyan una perspectiva de género, pero no sólo en términos discursivos, sino que contribuya a modelar las prácticas educativas de modo de garantizar la equidad e igualdad de género como condición mínima de formación. No obstante, para garantizar aquello se requiere de una reformulación de la formación pedagógica en estas materias, de la supervisión permanente de las autoridades ministeriales y de un acompañamiento efectivo a las escuelas, de modo de asegurar la reflexión y puesta en práctica de estas políticas.

9- El desafío es doble tratándose de los niños migrantes, pues, en relación a estos, no existen políticas definidas, salvo aquellas que garantizan su acceso a las escuelas chilenas. Los desafíos que supone el encuentro y desencuentro de su cultura con la cultura nacional en el espacio escolar aún permanecen invisibilizados y no han sido problematizados; mucho menos el cruce con una perspectiva de género que revele las tensiones y resistencias de sus culturas originales.

10- Por último, el estudio de las políticas educativas chilenas relativas al género deja en evidencia que ninguna política se puede pensar de forma aislada o desarticulada de otras políticas inclusivas que tiendan a la inclusión de otros grupos que son objeto de invisibilización, discriminación o marginación de los sistemas escolares formales. De allí la importancia de articular y problematizar a partir de las intersecciones. No se debe olvidar que la escuela es una comunidad de diferencias, que exige la negociación y diálogo permanente de modo de garantizar la equidad e igualdad y, al mismo tiempo, reconocer y valorar la diferencia.

Notas

¹ El artículo se enmarca en el Proyecto Anillo SOC 1401 “Inmigrantes en el sistema educacional de Chile. Representaciones de género, lengua, territorialidad y exclusión social”. Financiado por el Programa de Investigación Asociativa (PIA) de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (2015-2018).

Bibliografía

- ACTIS, W.; DE PRADA, A. y PEREDA, C. (2006) *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Madrid.
- CARRILLO, C. (2014) “Reflexión en torno a las construcciones simbólicas de los/las profesores/as respecto de la inclusión educativa de hijos e hijas de inmigrantes en el sistema educativo chileno” en *TS Cuadernos de trabajo Social*, 11, 43-56. Disponible en <http://www.tscuadernosdetrabajosocial.cl/index.php/TS/article/view/12> (Consulta: 4 septiembre de 2017).
- CEPAL (2014) *Informe de la Primera Reunión de la Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo de América latina y el Caribe*. CEPAL, Montevideo.
- COLECTIVO SIN FRONTERAS (2007) *Niños y niñas migrantes: políticas públicas, integración e interculturalidad*. Editorial Quimantú, Santiago.
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (2003) *Guía para trabajar la equidad de género con la comunidad educativa*. Unicef, Paraguay.

- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (2014) *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno*. UNICEF-PNUD, Santiago.
- GUERRERO, E.; PROVOSTE, P. y VALDÉS, A. (2006) *Equidad de género y reformas educativas en Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Hexagrama Consultoras - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO-Buenos Aires, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos -IESCO- Universidad Central de Bogotá, Santiago.
- GUERRERO, E.; HURTADO, V.; AZUA, X. y PROVOSTE, P. (2007) *Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Hexagrama Consultoras – CPEIP, Santiago.
- GUBBINS, V. (2014) “Estrategias educativas de familias de clase alta” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*, 19(63), 1069-1089. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1405-6666. (Consulta: 4 septiembre de 2017).
- JOIKO, S. y VÁSQUEZ, A. (2016) “Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: no tuve problemas porque la escuela es abierta, acepta muchas nacionalidades” en *Calidad en la Educación* 45, 132-173. Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>. (Consulta: 4 septiembre de 2017).
- LEY N° 20.370. Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile N° 39461, 12 de septiembre de 2009. Gobierno de Chile.
- LEY N° 20.418. Ley sobre Información, Orientación y Prestaciones en materia de Regulación de Fertilidad. Diario oficial de la República de Chile N° 39572, 28 de enero de 2010. Gobierno de Chile.
- LEY N° 20.536. Ley sobre la Violencia Escolar. Diario oficial de la República de Chile N° 40064, 17 de septiembre de 2011. Gobierno de Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005) *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios en la Educación media*. Actualización 2005. MINEDUC, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011) *Manual de Convivencia Escolar*. MINEDUC, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012a) *Enfoque de género en el espacio educativo*. MINEDUC, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012b) *Bases curriculares 2012. Educación Básica, Educación Física y Salud*. MINEDUC, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012c) *Bases curriculares 2012. Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Educación Básica*. MINEDUC, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012d) *Orientaciones para el diseño y la implementación de un programa de sexualidad, afectividad y género*. MINEDUC, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013a) *Bases Curriculares Educación Básica*. MINEDUC, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013b) *Formación, sexualidad, afectividad y Género*. MINEDUC, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015) *Bases Curriculares Orientación*. MINEDUC, Santiago.
- PAVEZ, I. (2012) “Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. Si somos americanos” en *Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 75-99. Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004> (Consulta: 4 septiembre de 2017).
- POBLETE, R. (2009) “Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación” en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 140-156. Disponible en https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33264662/Educacion_Intercultural_en_la_Escuela_de_Hoy.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504538140&Signature=w9QQ16leOaoUT78qoDUnd%2FIMVa4%3D&response-content-

disposition=inline%3B%20filename%3DEducacion_Intercultural_en_la_Escuela_de.pdf
(Consulta: 4 septiembre de 2017).

RED DEMOCRACIA Y SEXUALIDAD. AC. (2012) *Evaluación de la implementación de la declaración ministerial “Prevenir con Educación 2012”. Del acuerdo a la acción; avances en Latinoamérica y el Caribe*. Talleres de Plan B Printers. Soluciones Gráficas Sencillas, México.

RODRÍGUEZ, C. (2011) *Género y currículum. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Akal, Madrid.

VALDÉS, T. (2013) “Género en la escuela, o la porfiada desigualdad” en *Docencia* 49, 46-61. Disponible en <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20130626215807.pdf> (Consulta: 4 septiembre de 2017).