

ACTIVISMO SEXOPOLÍTICO JUVENIL EN LICEOS DE SANTIAGO

MARCIA RAVELO MEDINA¹

RESUMEN

El artículo se basa en la investigación “Dinámicas relacionales entre jóvenes de activismo sexopolítico y las personas adultas de la comunidad educativa en liceos públicos de Santiago” y esta se inserta en los estudios de juventudes. Sus líneas de trabajo son la acción política, las relaciones intergeneracionales y el género. Aborda las dinámicas relacionales entre jóvenes y personas adultas en el liceo público a propósito del activismo sexopolítico juvenil. Su objetivo es comprender las relaciones entre jóvenes de esos activismos colectivos y las personas adultas del liceo como expresión de las transformaciones respecto del género y sexualidades.

Metodológicamente, me adentré en la complejidad de las interacciones intra e intergeneracionales, principalmente a través de la entrevista.

Sus resultados colaboran en la comprensión de una transformación social amplia respecto a la construcción de género y de una fractura del modelo relacional adultocéntrico/patriarcal en el liceo.

PALABRAS CLAVE: JUVENTUDES, GÉNERO, EDUCACIÓN, GENERACIONES.

¹ Profesora de Filosofía, Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa, Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Integrante Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Universidad de Chile. Facilitadora de talleres y programas formativos con jóvenes y docentes. Correo electrónico: marcia.ravelo@gmail.com

ATIVISMO SEXUAL E POLÍTICO JUVENIL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DE SANTIAGO

RESUMO

Este artigo está baseado na pesquisa “Dinámicas relacionales entre jóvenes de activismo sexopolítico y las personas adultas de la comunidad educativa en liceos públicos de Santiago” (“Dinâmicas relacionais entre jovens envolvidos em ativismo sexual e político e adultos da comunidade educacional em escolas públicas de ensino médio de Santiago”), que faz parte dos estudos de juventudes. As linhas de trabalho são a ação política, as relações intergeracionais e o gênero e foram abordadas as dinâmicas relacionais entre jovens e adultos em escolas públicas de ensino médio em relação ao ativismo sexual e político juvenil. O objetivo foi compreender as relações entre os jovens desses ativismos coletivos e os adultos destas escolas como uma expressão das transformações em relação ao gênero e às sexualidades.

Metodologicamente, mergulhei na complexidade das interações intra e intergeracionais, principalmente por meio da entrevista.

Os resultados contribuem para a compreensão de uma transformação social ampla no que se refere à construção de gênero e à ruptura do modelo relacional adultocêntrico/patriarcal neste tipo de escolas.

PALAVRAS-CHAVE: JUVENTUDES, GÊNERO, EDUCAÇÃO, GERAÇÕES.

YOUTH SEXUAL AND POLITICAL ACTIVISM IN PUBLIC HIGH SCHOOLS OF SANTIAGO

ABSTRACT

This article is based on the research work called *Dinámicas relacionales entre jóvenes de activismo sexopolítico y las personas adultas de la comunidad educativa en liceos públicos de Santiago* (“Relational dynamics between sexual and political young activists and adults from the educational community of public high schools of Santiago”), which is included in youth studies. Its lines of work are political action, intergenerational relationships, and gender. The article covers the relational dynamics between young people and adults in public high schools concerning youth sexual and political activism, and it intends to gain an understanding of the relationship between young people coming from these collective activisms and adults from these schools, as an expression of their gender-related and sexuality-related transformations.

In methodological terms, I have gone deeper into the complexity of intragenerational and intergenerational interactions, mainly by means of interviews. The results obtained are a contribution to gain a deeper understanding of a broader social transformation regarding the construction of gender, and of a fracture of the adult-centric/patriarchal relationship model in these types of school.

KEYWORDS: YOUTHS, GENDER, EDUCATION, GENERATIONS.

INTRODUCCIÓN

Soy profesora de Filosofía. Hago clases desde hace 25 años. En medio de esas señas me interesé en las juventudes. Me he especializado en educación, especialmente en currículum y convivencia. Sin embargo, tras algunos años de estudio en esas áreas y mi propia trayectoria docente me aventuré en las Ciencias Sociales, pues consideré significativo el trabajo de investigación respecto de los contextos y actorías insertas en el campo educativo, principalmente sus interacciones y el complejo entramado político-cultural que se enfrenta, se recrea y se transforma en las sociedades escolares.

Escribo estas líneas como investigadora social que dialoga con esa trayectoria de relaciones con jóvenes en distintas épocas, en diversos roles y actividades que ofrece el oficio de profesora en el liceo. Con todo ello, y el cuerpo sumergido en la teoría social, me adentré en los mundos juveniles activistas; en el fenómeno de sus demandas político-culturales afines al contexto macrosocial de los últimos años en Chile y el mundo. Desde la Filosofía y la educación, mis disciplinas iniciales de formación, y la perspectiva de las Ciencias Sociales, hilvané interrogantes y reflexiones en torno a las juventudes y sus demandas sexogénéricas. Demandas que resultaron intensas, urgentes y explosivas para los mundos adultos: docentes, directivos, profesionales de la Psicología y de Orientación en cada liceo público.

La investigación se enmarca en el proceso académico del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y se tituló “Dinámicas relacionales entre jóvenes de colectivos de activismo sexopolítico y las personas adultas de la comunidad educativa en liceos públicos de Santiago”; fue desarrollada entre 2018 y 2020.

Con activismo sexopolítico me refiero a la organización juvenil en colectivos que proponían una revisión de la construcción social en torno al género, especialmente en el liceo. Sus acciones fundantes fueron las denuncias

en contra de las diversas violencias experimentadas por los y las jóvenes desde las personas adultas, principalmente, docentes y directivos.

El diseño de la investigación consideró una perspectiva intergeneracional respecto del impacto de los colectivos de activismo sexopolítico en los liceos. ¿Cómo y por qué surgen los colectivos? ¿Cómo reaccionaron y actuaron las personas adultas ante las acciones de los colectivos de activismo sexopolítico? El trazado indagativo de mi investigación doctoral insta a comprender las dinámicas relacionales entre jóvenes y personas adultas en liceos con presencia de activismo sexopolítico.

La investigación la desarrollé en Santiago, específicamente en la zona centro que congrega a los establecimientos educativos con reconocida actividad política de sus estudiantes en lo que va del nuevo siglo. Algunos les llaman *liceos emblemáticos*², yo prefiero nombrarlos liceos públicos tradicionales. La muestra de liceos fue heterogénea respecto de los resultados académicos por mediciones estandarizadas y de grupo socioeconómico.

I. NOCIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y ASPECTOS METODOLÓGICOS

Las líneas de trabajo de mi investigación remiten a la acción política, las relaciones intergeneracionales y el género. Conceptualmente elaboré una interpretación o lectura de los movimientos juveniles desde la filosofía política de Judith Butler (2017) y Jacques Rancière (2006; 1996), como también desde los marcos de la pedagogía *queer* o pedagogía transgresora (Britzman, 2002). Estas autorías y temáticas también dialogan con los feminismos latinoamericanos

² En Chile se entiende por liceos emblemáticos a liceos monogénicos, con buenos resultados en las evaluaciones estandarizadas y de dependencia municipal en comunas céntricas de Santiago.

en las voces de reconocidas activistas y teóricas como Galindo (2018) y Segato (2018). Integro estas referencias en el afán de comprender los diversos afluentes que concurren a una experiencia de resistencia y transformación social en el fenómeno de las dinámicas relacionales entre jóvenes activistas y personas adultas en la educación pública nacional y urbana. Por un lado, están las y los jóvenes, por otro, las mujeres y disidencias sexuales activistas, empujando una transformación desde territorios y tiempos diferentes.

Pues bien, intentaré en las líneas que siguen esbozar en breve el marco teórico de mi investigación.

Con Rancière hay tres conceptos que colaboran para comprender el activismo sexopolítico, a saber: política, policía y desacuerdo (Rancière, 2006; 1996). Esta trilogía es la clave para acercarme al fenómeno del activismo juvenil en el liceo. Respecto de las consideraciones teóricas desde el pensamiento de Judith Butler (2007; 2017) hay otros dos conceptos centrales en mi investigación. El primero es performatividad, el segundo concepto es la vulnerabilidad de los cuerpos.

Particularmente, como he indicado antes, abordé la investigación con lentes de género y generación, es decir, teniendo a la vista analítica dos matrices de dominio que se articulan en las relaciones intergeneracionales y de la socialización escolar: patriarcado y adultocentrismo. Ambos, dan cuenta en la teoría social de elaboraciones socioculturales complejas que derivan en jerarquía relacional: mandatos y prohibiciones asignadas por género y generación, respectivamente. Dicho de otro modo, no solo se recrea una cultura patriarcal en el sistema sexo-género (Lerner, 1990), sino que se reproduce en la sociedad un patriarcado adultocéntrico (Duarte, 2016) y a ello no escapa el espacio sociocultural del liceo. Ambos, patriarcado y adultocentrismo, operan como sistemas de dominio imponiendo hegemoníamente una organización y un organigrama social que determina las relaciones intra e intergeneracionales.

II. LA LÓGICA POLICÍACA Y EL DERECHO A APARECER

En Rancière existe una reconfiguración de lo que tradicionalmente se entiende por policía debido a que esta no se comprende desde la lógica de la coacción, sino como una forma de organización que opera distribuyendo un determinado orden social. Se trata entonces, dice Rancière, de un reparto. Tal reparto es político-policial, puesto que establece lugares y tiempos de y para la actividad social y política de las personas; aquella cuestión es lo que Rancière denomina el reparto de lo sensible: “Este reparto debe entenderse en el doble sentido de la palabra: lo que separa y excluye, por un lado, lo que hace participar, por otro (...) la esencia de la policía es ser un reparto de lo sensible caracterizado por la ausencia de vacío y de suplemento: la sociedad consiste en grupos dedicados a modos de hacer específicos, en lugares donde esas ocupaciones se ejercen, en modos de ser correspondientes a esas ocupaciones y a esos lugares” (Rancière, 2006, pp. 70-71).

Desde estas coordenadas se organiza la “vida comunitaria”, sin embargo, pese a ello, algunas mujeres, disidencias, hombres, personas pobres o inmigrantes reconfiguran el espacio común y, en aquello, disienten del orden que el poder político (y policial, dice Rancière) ha consignado para ellas/os. Ese disenso es la clave para que surja la política como escenario del conflicto, conflicto que activan o intencionan aquellos/as que no han tenido parte en el reparto de lo sensible:

El proceso que opera en esa reconfiguración del espacio común en tanto constitución de lo político es el terreno del encuentro entre la política y la policía en el tratamiento de un daño. (Rancière, 2006, p. 18)

Este aspecto resulta pertinente para la reflexión de profesores y profesoras desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, puesto que la ruptura con cierto fundamento político-policíaco en el imaginario del liceo convocaría a pensar: ¿Qué experiencias de participación política y no policíaca tienen estudiantes y profesores/as en liceos o colegios? ¿Qué voces se articulan para evaluar los

espacios escolares y construir protagonismo en las decisiones sobre lo curricular y la convivencia? ¿Qué conflictos nos sacuden, o bien, cuáles son aquellos conflictos que no nos atrevemos a enfrentar porque aún no tenemos voz? ¿Qué reparto de lo sensible nos animamos a cuestionar y cuál proponer? Con estas interrogantes en mente, me propuse investigar cómo se construían dinámicas relacionales en el liceo una vez instaladas las acciones sexopolíticas juveniles frente a los mundos adultos que gestionan los mandatos tradicionales de la educación formal y sexual, pues en la escuela transitan omisiones y acciones significando las sexualidades, lo que denota a fin de cuentas que toda educación es sexual (Morgade, 2011).

Debo destacar que el objeto de estudio de la investigación es lo relacional, es decir, aquellas experiencias que surgen en la relación social y pedagógica entre jóvenes y adultos en el contexto del activismo sexopolítico juvenil del liceo. En el centro de la relación se construyen o reconstruyen saberes sobre el género y también sobre los modos de relación intergeneracional en la institución educativa. ¿Qué cauce toma el adultocentrismo? ¿Qué fracturas surgen o se evitan?

En esta investigación accedí a tres mundos adultos en el liceo: docentes, profesionales de apoyo (Psicología y Orientación) y docentes directivos. Las interrogantes movilizadoras respecto de estas personas adultas en el contexto del trabajo de campo fueron: ¿Cómo vivieron tales personas este activismo sexopolítico que sacudió la normalidad liceana? ¿Cómo enfrentaron su relación con jóvenes que denunciaron a personas adultas por violencias de género? En este artículo me concentraré mayormente en las y los docentes y algunas notas sobre profesionales de apoyo y directivos en su relación con el activismo juvenil.

La materialidad de la investigación fue un recorrido conversacional con jóvenes y adultos/as por doce liceos públicos capitalinos de la Región Metropolitana urbana, en Santiago y Providencia. En ese recorrido se produjeron

encuentros conversacionales con jóvenes y con personas adultas. También observé y acompañé talleres para jóvenes y docentes facilitados por los colectivos y un festival contracultural sobre educación sexual. Aunque esas acciones investigativas remitieron a la fuente etnográfica en la producción de información, este artículo aborda principalmente los resultados y hallazgos de la fuente conversacional (entrevista).

En el acceso al campo para los encuentros conversacionales con docentes y estudiantes, las puertas institucionales se abrieron de manera heterogénea; algunas con cierto entusiasmo, otras con desconfianza o con miedo, pues las instituciones educativas suelen ser contactadas para la investigación social y, muchas veces, implica que una persona forastera les altere su rutina. Muchas entrevistas con jóvenes las realicé fuera del liceo, en espacios que les acomodaron a las y los jóvenes: plazas, cafeterías, bibliotecas públicas.

Una de las cuestiones teóricas que he considerado pertinente para mirar lo relacional y lo político en mi investigación ha sido la perspectiva de la filósofa Judith Butler y su idea del derecho a aparecer (2016). En esta idea-consigna se condensa una doble vulnerabilidad de los cuerpos que aparecen en la protesta pública en lugares comunes como la calle o la plaza. Se trata de los cuerpos humanos que se exponen al poder hegemónico del control: la policía en la calle, el adulto supervisor en el liceo; esa fragilidad material del cuerpo humano expuesto se duplica al tratarse de cuerpos vulnerados por el sistema, minorizados por ser disidencias, cuerpos abyectos (Sutherland, 2016) que habitan en los márgenes normativos y/o cuerpos juveniles o de “sujetos menores” cuyo lugar político-jurídico legitimado socialmente es la protección (Ravelo y Radovic, 2016; Batallán et al., 2008).

Sin embargo, estos cuerpos pueden performar una provocación política y asomar de manera pública contra la negación cultural del orden político-policíaco del reparto como reflexiona Rancière. Conjugo, entonces, estas autorías político-

culturales en un abrazo teórico como clave de lectura de la discusión social sobre sexualidades en el liceo público: “Si aceptamos que hay normas sexuales y de género que determinan quiénes van a ser reconocibles y ‘legibles’ para los demás, entonces veremos también cómo estas personas se ven expuestas a la violencia de género y cómo esta experiencia común puede llegar a transformarse en la base de su resistencia” (Butler, 2017, p. 44).

III. RUPTURAS, SOLIDARIDAD Y ENSAYOS DE NUEVAS PRÁCTICAS

Como resultado del análisis construí tres categorías centrales, las cuales se corresponden con los objetivos específicos de la investigación: describir las experiencias, demandas y formas de organización de los colectivos; analizar las características de las relaciones entre jóvenes y personas adultas de la comunidad educativa a partir de las experiencias de activismo sexopolítico y, finalmente, analizar los significados que atribuyeron las personas adultas del liceo respecto a la organización de los colectivos juveniles.

Para empezar, no es posible pensar a los colectivos³ de activismo sexopolítico sin las denuncias y las demandas que los hicieron aparecer en los liceos. En ese sentido, una primera categoría en torno a ese fenómeno la denominé *experiencias de ruptura* y refiere a la visibilización que hicieron las y los jóvenes activistas de las violencias de género en el contexto liceano y social, asunto que constituye el origen del activismo sexopolítico juvenil en los liceos.

Al interior de esta experiencia operaron cuestiones más finas que explicaron y orientaron las acciones juveniles con las cuales se trizó una tradición

³ Los colectivos en el liceo eran denominados por los y las estudiantes como Secretaría, Mesa de género, vocalía. La noción “*colectivo*” la utilizo como genérica de esos distintos nombres en cada contexto.

escolar y de género, a saber, mantener silencio o resignación frente a las violencias que vivieron tanto mujeres como varones. Por ello, en esta primera categoría hay otras tres cuestiones que precisan su sentido y que enuncio como (1) *no me callo, no me aguanto*, pues se inaugura una ruptura con el silencio y la complicidad frente a las violencias de género en el liceo: contra las mujeres jóvenes, en contra de varones homosexuales, las masculinidades reflexivas (Fuller, 2018) y las disidencias sexuales, específicamente, en el contexto cotidiano del aula de clases. A propósito, emerge y se instala desde los colectivos un disenso político (Rancière, 1996) con lentes de género respecto de las dinámicas relacionales entre personas adultas y jóvenes.

Con todo ello, esta ruptura alentó (2) *la demanda de justicia respecto de las violencias de género* y las jóvenes exigieron a las autoridades del liceo la aplicación de procesos de investigación (sumarios administrativos) para docentes acusados de acoso sexual, también la creación de mesas de género institucionales, la elaboración de protocolos contra el acoso sexual y la capacitación de docentes en temas de género, diversidad sexual y educación no sexista.

Un tercer asunto más en la línea de lo afectivo frente a esta ruptura fue (3) *los vínculos de apoyo y contención intrageneracional*; en primer lugar, por el solo hecho de asociarse en colectivos y, en segundo lugar, mediante la organización de diversas actividades de denuncia y de formación intrageneracional; actividades de foros, relatos de denuncias en redes mediáticas, círculos de mujeres para socializar experiencias y apoyo emocional:

El año pasado ya teníamos como un grupo de testimonios reunidos que la mayoría apuntaba a [nombre profesor], y también sucede que el año pasado nosotras solamente recibíamos testimonios de discriminación, como decía la Feña, por ser lesbiana o por temas académicos de profesoras que trataban mal, como de tontas, o sea, eso eran los dos testimonios que teníamos recurrentemente; pero este año, cuando empieza la Secretaría de Género, hicimos foros sobre qué es el feminismo, qué es micromachismo,

entonces, las chiquillas comienzan a notar los tratos de los profes y comenzamos a denunciar las actitudes sexistas que veíamos, de los docentes, de dirección, de entre nosotras mismas. (Mujer 17 años, liceo mujeres)

(...) Había profesores que partían todos los años escolares preguntándoles a sus alumnos quienes eran homosexuales, y el que admitía ser homosexual tenía que cambiarse sí o sí fuera de los camarines en horarios de Educación Física, a ese nivel ocurría la discriminación, también con profesores que nos discriminaban por ser afeminados, por gustos musicales. (Mujer trans, 16 años, liceo hombres)

Si considero el análisis sociopolítico de Butler (2017), esta emergencia política juvenil podría comprenderse en la línea de una cierta organización social y política desde los espacios cotidianos (calles, plazas, escuelas) no asociados tradicionalmente con la política; en este caso, había una organización localizada en el liceo público urbano desde el cual las personas jóvenes congregadas en un colectivo corporeizaron la protesta en un escenario común y cotidiano como sus liceos. En ese sentido y en la lógica analítica de Butler, aparecieron aquellas vidas no reconocibles como eminentemente políticas por el sistema social; por cierto, unas vidas juveniles que en el marco de la legitimación y concepción dominante se entienden como fuera del campo de la actividad política legítima, pues se concibe desde el sentido común y el ámbito jurídico que una persona alcanza el estatus de ciudadano o ciudadana a partir de la mayoría de edad.

La ruptura con la tradición patriarcal y escolar tuvo a la base el disenso de jóvenes con la escuela pública tradicional chilena y su reproducción patriarcal. ¿Por qué se trata de un disenso político? Porque se inaugura un conflicto con el orden deseado y se enfrentan perspectivas en torno al espacio público como lugar de deliberación sobre la construcción de comunidad (Mouffe, 2007; Lechner, 1998) y, en ese caso particular, respecto del sistema sexo-género.

Pienso entonces en el “desorden” de las juventudes saltando torniquetes en octubre de 2019: tal protesta representó un *no me callo y no me aguanto* a

nivel macrosocial respecto de la injusticia social en Chile, su desigualdad y segregación (Alé, Duarte y Medina, 2021).

Sin lugar a dudas, desde los discursos juveniles que fui escuchando y procesando durante dos años de investigación, comprendí que la célula originaria del activismo sexopolítico fue, en el caso de los liceos para mujeres y para varones, una experiencia vital estremecedora, atravesada inicialmente en silencio, atada a una biografía de exclusión, enmascarada frente a “lo correcto” y “lo adecuado” y desplegada más tarde en la conversación confidente en los pasillos, en los recreos o en las clases:

(...) Una vez estábamos después de un entrenamiento de la selección de fútbol, estábamos cambiándonos de ropa y todo, y claro, y estábamos cambiándonos el short juntos (...), en realidad siempre ha sido así, no hay como ese tabú de desvestirse, como que se ve normal...y es totalmente normal en todo caso. Y nos dijo [docente educación física] “Uy... los mariconcitos, poco menos se tocan”, eso porque estábamos cambiándonos ropa juntos. Y era como [pensé] “¿qué onda?”. Y siempre tiraba comentarios, así como de ese estilo. Así el típico “corren como niñas” o cosas así. (Varón, 16 años)

IV. RESISTENCIA CREATIVA Y TRANSFORMACIONES MILITANTES

Una segunda categoría analítica la denominé *resistencia creativa*. Entiendo en ello los recursos articulados que los y las jóvenes activistas accionaron frente a la violencia patriarcal, específicamente, ensayando elementos o pistas para una alternativa relacional y de formación con perspectiva de género, participativa y horizontal.

Concretamente, la resistencia creativa se elaboró a través de la formación y la autoformación de las y los estudiantes activistas y la elaboración de

estrategias formativas para jóvenes no activistas, también para docentes y profesionales de la educación. Es decir, los colectivos juveniles no solo estipularon demandas respecto de las dinámicas relacionales en el liceo, sino que promovieron para jóvenes y adultos/as aprendizajes, reflexiones y posibilidades de nuevos estilos relacionales desde mayor conciencia de las violencias de género y su matriz patriarcal. En esa cruzada las y los jóvenes gestaron espacios de formación sobre feminismos y patriarcado mediante grupos de conversación y/o en foros con ponentes externos al liceo (estudiantes universitarios), organizaron encuentros entre docentes y estudiantes con el propósito de reflexionar sobre las violencias de género y la perspectiva de las y los estudiantes:

La mayoría de las actividades que hicimos eran así, fueron o intervenciones o actividades educativas como conversatorios. Hicimos conversatorios sobre violencia de género, sobre género, sobre..., educación no sexista (...) de feminismo, hicimos [charlas] de teorías básicas, qué ramas tiene [el feminismo] y en el colegio igual no nos daba tanto tiempo para eso. (Mujer, 17 años, liceo mixto)

Esos encuentros fueron atendidos con relativa participación de las personas adultas, algunas de ellas se sintieron tocadas y animadas a la reflexión, otros y otras se alejaron y vieron en estas experiencias como un ataque sin fundamento de las/os estudiantes:

Yo creo que la cosa ha cambiado más en el discurso que en la realidad. Donde hay un cambio un poquito más real es en el tema de las minorías sexuales, de los gays y todo eso. De los homosexuales que hay en el liceo, siento que hay más respeto, porque yo me acuerdo de que cuando yo llegué a la sala de clases, todo el mundo se reía de los gays. En la sala de clases era motivo de burlas. Hacían cualquier tontera y todo el mundo se reía y ellos actuaban un poco acostumbrados a esa dinámica, de reírse de ellos y todo lo demás. Y yo debo reconocer que más de alguna vez me habré reído con ellos, hasta que después comenzó el tema, salió a la palestra el tema, empezó a verse y todo, pero la verdad siento que el cambio... A ver, hay una parte de ese cambio que es más bien político, como una banderita de batalla... de colegio de hombre luchando por la

funa y el machista, pero al final, son todos machistas igual. (Profesora de Música, 40 años, liceo de hombres)

La protesta fue, yo diría, la más fuerte de todos los colegios... Fue una experiencia bastante dolorosa; de hecho, el colegio cambió del año pasado a este, hay profesores que se fueron [del liceo] porque fueron perseguidos por las alumnas, profesoras que no pudieron aguantar la violencia, (...) yo también me doy cuenta de que el joven es como un paquete de barquillo, uno lo aprieta un poquito y se quiebra rápidamente, estas colegas dijeron esto no es para mí, será muy el Liceo [nombre liceo] pero me voy, busco tranquilidad, paz, no puedo trabajar. Se deprimieron [los docentes], tuvieron que ir al siquiatra. (Directora, liceo mujeres)

Ahora bien, los colectivos de activismo sexopolítico instaron a una discusión urgente respecto de una reconfiguración sobre género y sexualidades cuyo eje fue el respeto por la diversidad y la disidencia sexogenérica, haciendo frente críticamente al orden patriarcal, binario y heterocentrado. Esta iniciativa analíticamente la denominé *resistencia* porque implicó la capacidad de agencia de jóvenes activistas frente a un sistema uniforme y hegemónico, eminentemente adultocéntrico y patriarcal en las dinámicas de relación intergeneracional e intergénero. Muchas personas adultas quedaron impactadas por las denuncias, ignorantes del sentido sexista de comentarios o acciones, excusándose en falta de información sobre género y la diversidad; en suma, activismo sexopolítico mediante, jóvenes y adultos/as enfrentaron una educación sexual oculta en los silencios y la ignorancia, pues, como diría la profesora y activista argentina Valeria Flores⁴ (2017): “Es necesario comprender la ignorancia no como un estado originario o natural, sino como el efecto de un conocimiento hegemónico” (p. 90).

¿Qué propuestas inaugura el activismo sexopolítico en el liceo? Como esbocé líneas atrás, se trató principalmente de formación en temas de género y

⁴ La autora defiende y solicita que su nombre sea escrito en minúscula como una intervención contra la norma gramatical y por la minorización del nombre propio. Esta práctica la recoge de la escritora feminista estadounidense bell hooks.

sexualidades mediante una educación horizontal entre semejantes y ligado a la performance y al juego. Este asunto lo circunscribo como el despliegue de la autonomía juvenil y la horizontalidad relacional de estos espacios formativos. Esta experiencia formativa y autoformativa de los colectivos de activismo sexopolítico, entendió al aprendizaje como una construcción colectiva que se enriquece con otras personas compartiendo dudas y la propia narrativa personal sobre género y sexualidades:

(...) El enfoque [del colectivo] era educarlos y educarnos y que la mayoría de la gente entendiera por qué lo hacíamos, porque no podemos llegar e imponérselo en la cara de “deje de ser así, dejen de ser cómo son”, sino que era para que entendieran que hay muchas cosas que tenemos que cambiar todos, todes, y eso. Hay actitudes que no van y muchas cosas que de repente pasas a llevar a los otros y no te das cuenta, o a los mismos profes, también que cambien sus maneras de educar porque muchas veces nos violentan. No solo a nosotras, sino a los cabros también. (Mujer, 16 años, liceo mixto).

Es la idea de la Secretaría: aconsejar y guiar para que ellos [compañeros] se definan, para que entiendan que no solo está la heterosexualidad, sino que hay miles [de formas de ser] de las cuales pueden ser parte. Entonces, la Secretaría trata de aconsejar, ayudar y guiar a esos jóvenes que anden perdidos o se sienten raros, que no tendrían por qué sentirse raros porque no son raros, esa es la Secretaría, ayudar y aconsejar. (Varón homosexual, 15 años, liceo hombres)

Sin duda que el sello comunitario fue central, pero también hubo espacio para “movilizaciones” o “movimientos” íntimos en cada joven, un ejercicio de autoconocimiento e, incluso, de transformación personal para explicar su práctica política y sus proyectos de vida social y sobre la cultura. El ejercicio reflexivo y la práctica activista frente a la violencia del patriarcado y su respectiva lucha política y cultural les comprometió en horas de trabajo, en elaborar itinerarios de actividades, solicitudes y encuentros con los mundos adultos del liceo para desarrollar una agenda de género y sexualidades:

Porque uno al hablar de todos los temas de sexualidad, la gente lo ve como un liberal; lo que involucra política, aunque no queramos, aunque alguien dice no, no me gusta la política, no me voy a involucrar, uno está involucrado en la política si habla de sexualidad y género, es algo que está ahí metido, van de la mano. Eso es. Hay sectores políticos donde la sexualidad está tachada, como con cruces rojas, luces, [dicen] “no tocar”. Entonces, uno se pone en una posición, en una posición política cuando empieza a hablar de sexualidad. (Varón homosexual, 15 años, liceo hombres)

Nosotras por lo menos con la [nombre compañera], estuvimos de ocho de la mañana a ocho de la tarde, en las dos jornadas, en paros. Empezábamos primero con definiciones de términos, después hablábamos de los testimonios; yo creo que algo que hay que recalcar mucho que nuestro feminismo es de la guata, las chiquillas no hubiesen entendido todo lo que necesitábamos, todo lo que exigíamos, sino hubiesen sentido su dolor [de otras compañeras], sin haber empatizado; porque no puedes creer que van a entender lo que es un feminismo liberal, uno burgués o uno clasista, en cambio si tú le dices: “mira, tu compañera está viviendo esto, los profes nos están acosando”, sucede que lloramos a mares en los paros, era impresionante la confianza que se daba con las chiquillas, de cómo relataban tanto sus cosas. (Mujer, liceo mujeres)

V. ACCIÓN POLÍTICA ACTIVISTA Y CRISIS DE LOS MANDATOS

Una tercera categoría refiere a la acción política juvenil y se relaciona directamente con las experiencias de ruptura, puesto que se trata de un quiebre relacional entre jóvenes y docentes debido a las denuncias sobre acoso sexual de estudiantes. Sin embargo, el fenómeno apunta más focalizadamente a una inicial desconfianza a nivel relacional que se materializó en una distancia afectiva ante la emergencia de las denuncias por acoso sexual o las denuncias sobre burlas y comentarios homofóbicos de parte de los y las docentes. Tal desconfianza fue recíproca entre jóvenes y docentes, pues estos últimos no daban crédito en un inicio a las denuncias y demandas de los/as activistas jóvenes. Para muchos/as

docentes se trataba de exageraciones, de una “moda del género”. En lo que sigue me refiero a los cambios en los y las docentes a propósito del activismo sexopolítico juvenil.

En primer lugar, las personas adultas, docentes y directivos, se impactaron por la publicidad de las denuncias sobre acoso en las redes mediáticas (Facebook, Instagram) y, al mismo tiempo, con las formas de protesta de las estudiantes como gritos, “capuchas” y ocupaciones (“tomas”) de los liceos. En segundo lugar, hubo desde algunos/as docentes una desaprobación de la protesta activista, sin embargo, de manera paulatina fue surgiendo la conversación entre ambos actores a medida que las acciones de los colectivos proyectaron la reflexión sobre las violencias de género a los mundos docentes. Al respecto, algunas/as docentes adoptaron una postura más dialogante o comprensiva del fenómeno y empatizaron con las demandas juveniles, sin embargo, también se produjeron tensiones entre generaciones docentes.

Las acciones y los discursos de las movilizaciones activistas en sus tonos y ritmos permitieron que las personas adultas comprendieran la profundidad y complejidad de las demandas y transformaciones propuestas por las y los jóvenes y las implicancias para su formación profesional docente y para las dinámicas relacionales jóvenes-adultos/as.

En suma, con diferentes urgencias por liceo, se fue introduciendo la agenda activista en la institucionalidad liceana; por ejemplo, las exigencias activistas lograron concretar mesas de trabajo sobre género, protocolos contra el acoso, gestión de las autoridades para capacitaciones sobre género para los/as docentes, espacio y apoyo institucional para jornadas sobre sexualidades organizadas por los colectivos. Un actor mediador y colaborador con estudiantes activistas en ese contexto fue el profesional de la Psicología u Orientación en cada liceo, pues fue puente entre estos y la autoridad y con los/as docentes. Las acciones activistas, los apoyos y puentes relacionales fueron haciendo posible

cierto reencuentro entre las personas jóvenes y adultas; no obstante, se reconocen los puntos de tensión:

(...) Los adultos somos los que tenemos los problemas. Yo creo que los chiquillos... bueno, igual te encuentras chiquillos que te dicen “no, no, no” [a la diversidad sexual]. El año pasado [2018], el antepasado, no me acuerdo, yo andaba trayendo una encuesta [sobre diversidad sexual], porque la municipalidad también dijo que había que hacer una encuesta y tenía que ser aleatoria. Entonces yo iba con mi encuesta y un profesor me dijo: “No, no, no, las mujeres sentaditas y los hombres hacemos paraditos”. Que él no quería nada, que le fuera a contar algo diferente. También hay chiquillos así, pero yo creo que es más fácil trabajar con los jóvenes que tengan, así como una tranca, que con los adultos. No se van... no los vas a cambiar. (Orientadora, liceo hombres)

Como he dicho, los colectivos de activismo sexopolítico impulsaron una serie de acciones que social e institucionalmente impactaron en la rutina y en la organización del liceo, movilizaron en jóvenes dinámicas transformadoras a nivel subjetivo sobre su aprendizaje y desaprendizaje respecto a género y sexualidades. Algo similar ocurrió con las personas adultas quienes internamente fueron revisando sus prácticas y sus discursos mediante la conversación entre sí e, incluso, la confrontación con otros adultos de posiciones generacionales diversas:

(...) No es solo que se esté hablando de género. El género les molesta [a los profesores] si se pone en tela de juicio su condición de autoridad que han tenido durante tanto tiempo. La misma directora lo dice, antes ella pasaba por los pasillos y estaban totalmente calladas, todas escuchando al profesor, se lo comentaba a algunos colegas. [Al respecto] creo que muchos colegas construían su masculinidad en base a que “yo soy el bacán y las chiquillas me admiran”, casi que: “soy como antipático y eso les parece sexi”. Entonces, de repente ahora que “soy antipático, soy medio, qué sé yo, irónico, ahora las chiquillas me terminan denunciado”; entonces, tiene que cambiar [en esos docentes] su eje pedagógico completo. (Profesor Historia, 29 años, liceo mujeres)

No quiero desconocer el vínculo entre las acciones activistas y sus efectos en el espacio sociocultural del liceo y el pensamiento de intelectuales feministas

latinoamericanas; en ese sentido, el activismo sexopolítico promovió una despatriarcalización de la vida (Galindo, 2018) y una contra pedagogía de la crueldad (Segato, 2018). Como anuncié al inicio, acudo también a la reflexión feminista en la teoría social del género:

La contrapedagogía de la crueldad tendría que ser una contrapedagogía del poder y, por lo tanto, una contrapedagogía del patriarcado, porque ella se contrapone a los elementos distintivos del orden patriarcal: mandato de masculinidad, corporativismo masculino, baja empatía, crueldad, insensibilidad, burocratismo (...) limitada vincularidad. El patriarcado (...) es la primera pedagogía del poder... es la primera lección de jerarquía, aunque la estructura de esa jerarquía haya ido mutando la historia. (Segato, 2018, p. 17).

El desafío que pone la autora a través de estas líneas consiste en cómo construir una pedagogía que destruya o anule esta manera de comprendernos en nuestras relaciones basadas en la jerarquía y la supremacía masculina, aspectos muy arraigados en la pedagogía que ejercen las personas adultas en el sistema escolar y que se replica en la crianza de niños/as y jóvenes en las familias, cuestión que también está presente en la perspectiva intelectual, el deseo pedagógico y en la lucha política de la educadora argentina Valeria Flores (2017):

Intento ejercitarme en la experimentación de un pensamiento que articule, por un lado, la posibilidad de ensayar una pedagogía *queer* que no se ocupe de definir identidades ni representarlas como un objetivo en sí mismo, sino que se resista a las prácticas normales y a las prácticas de la normalidad, reflexionando y alternado los códigos de los procesos de normalización no solo sexo-genérica, sino, también, racial, corporal, nacional, etc. (p. 96).

En ambas autoras, y en las acciones y perspectivas de jóvenes activistas, está presente la necesidad de una transformación “contra violenta” para una relación humana respetuosa y diversa. Es más, tal consigna en las mujeres feministas y de la disidencia sexual tiene máxima sintonía con una nueva

pedagogía contrapatriarcal que habrían inaugurado hace unos años los colectivos de activismo sexopolítico en el liceo público.

El activismo juvenil fracturó la rutina normalizada del liceo y puso en el centro la discusión, la auto-revisión desde cada actor, y ensayó a nivel embrionario una dinámica nueva de participación o de estar en el liceo. Hoy diríamos que fue algo muy circunstancial y contingente, cabe seguir observando qué ocurre hoy en esos mismos espacios desde el lente de esa memoria activista en cada liceo. Espero, como investigadora y docente, que se vaya fracturando el adultocentrismo en relaciones intergeneracionales (Duarte, 2022) y se renueve el sistema sexo-género como un proceso gradual y reflexivo de las comunidades.

VI. DOCENCIA TRANS: FRACTURANDO AL ADULTOCENTRISMO

Si bien mi investigación releva al activismo juvenil como un motor en las transformaciones que tienen lugar en el liceo respecto de las matrices patriarcal y adultocéntrica, también indagué en los significados que atribuyeron las y los docentes al activismo sexopolítico. En tal sentido, las y los docentes reaccionaron al activismo sexopolítico significando a este como un “escándalo juvenil”, específicamente respecto de la protesta en las redes mediáticas y en los patios del liceo.

Si bien este significado es parte de cómo se afectaron las dinámicas intergeneracionales, y que indiqué más arriba como la inicial distancia afectiva entre docentes y jóvenes, hay asuntos más complejos inaugurados en las personas adultas docentes y que entiendo como ciertas transformaciones profesionales y personales gatilladas a partir de interrogantes y (auto) cuestionamientos frente al activismo sexopolítico: soportaron la crisis de autoridad en medio de las denuncias y protestas juveniles; en tal sentido, propongo como analítica de estas

transformaciones en las y los docentes el origen de cierto tránsito conceptual y relacional desde la perspectiva de nuevas dinámicas intergeneracionales con perspectiva de género en el liceo:

Antes tú entrabas a la sala, se paraban, guardaban silencio. Hoy día, tienes que hacer un escándalo para que sepan que están delante de ti, golpeas la mesa. “Buenos días, se paran, señoritas”. Ellas nos piden por norma que solo digamos: “se paran”, no más. No es necesario enfatizar el “señoritas” [dicen]. A ellas les molesta mucho y lo hacen saber y no siempre de la manera más adecuada. (Profesora de Química, 49 años, liceo mujeres)

(...) Y creen que las chiquillas no tienen respeto a la autoridad y tampoco tienen responsabilidades. El profe ve a las estudiantes...y muchas las ven como el enemigo a vencer, como una disputa, un gallito; (...) entonces yo describiría dos niveles, que tiene que ver no solo con el feminismo, sino un montón de cosas culturales que han pasado, [que] les han dado la razón a las estudiantes porque cuando ellas dicen “no, no es justo que tú llegues y me pongas una nota porque sí”, o “no es justo que a la compañera que es más bonita, tú le pongas mejor nota”; resulta que cuando esta estudiante lo está diciendo ahora tiene el peso de la sociedad detrás, entonces creo que ahí se genera una tensión doble, antes si esta niña lo decía quedaba como una falta de respeto, irrespetuosa, entonces todo el liceo la condenaba, ahora más encima se le apoya, entonces al profe se le denuncia, ahí se genera mucha tensión. (Profesor de Historia, 29 años)

Profesores y profesoras advirtieron en la acción activista una insumisión juvenil al protocolo adultocéntrico y patriarcal desde las denuncias primero y, más tarde, en la reflexión y colaboración de docentes con los colectivos de activismo sexopolítico. Este aspecto de cambio a una nueva relación intergeneracional implica también una *docencia trans*, es decir, una docencia que asume una transformación respecto a sus prácticas y sus discursos, asumiendo un proceso de reflexividad sobre el sentido profesional de su rol en la comunidad educativa frente a transformaciones o demandas políticas de jóvenes varones y mujeres.

En mi análisis sobre las principales demandas de la organización de los colectivos de activismo sexopolítico recapitulo dos cuestiones esenciales que les definieron:

- i) Exigencia de justicia por las violencias de género. Ello se expresó en las denuncias.
- ii) Exigencia por una educación no sexista en el marco curricular y relacional, lo que exigía una reconceptualización del género y las sexualidades en la comunidad educativa. Estas cuestiones articularon la organización política de los colectivos, desatando una ruptura con la naturalización de las prácticas docentes y adultas. Aquella normalidad o normalización sobre género y sexualidades se enfrentó desde la crítica juvenil activista y permeó a las personas adultas. Insisto en que en estos espacios hay repertorios relacionales extremadamente jerárquicos a nivel generacional como que los/as estudiantes saluden poniéndose de pie ante el profesor o la profesora, pupitres fijos y frontales, arrimos altos en la sala para el/la docente, entre los aspectos que develan la jerarquización de las dinámicas relacionales en el liceo.

Las denuncias y demandas de los colectivos generaron reflexión docente sobre su rol y un proceso de reconstrucción profesional desde la perspectiva juvenil crítica sobre género y relaciones intergeneracionales. Ese fenómeno involucró tal vez el inicio de un “cambio de piel” del cuerpo escolar hacia un cuerpo social democrático y respetuoso. No solo se trató, reitero, de una transformación sobre género y sexualidades, sino también derivó hacia el cuestionamiento del concepto de joven-estudiante que las personas docentes han integrado en su vida profesional en el sistema público y tradicional por mucho tiempo; un sistema que avala, como esencia de su garantía formadora, un trato jerarquizado que minoriza a la persona joven en términos sociales, afectivos e intelectuales.

En suma, desde un inicio del movimiento activista, al interior de cada liceo tuvo lugar una discusión social no solo entre estudiantes, sino también entre personas adultas, docentes preferentemente, quienes asumieron posiciones y enfrentaron tensiones con estudiantes y entre ellas mismas. En ese sentido, interpreto esta experiencia social, desde la mirada de Rancière, como el desacuerdo desde el escándalo político (Rancière, 1996) a causa de la reclamación activista. Un desacuerdo por “acciones escandalosas” de la denuncia desde la perspectiva adultocéntrica docente. Es más, creo que el desacuerdo puede sostenerse por mucho tiempo como parte de un proceso político deliberativo de las comunidades, proceso que puede atravesar períodos de estancamiento o de desatención a causa de las urgencias contingentes o del quehacer cotidiano, sobre todo en los liceos o escuelas, espacios sociales a menudo demandados y/o sacudidos por situaciones imponderables. Sin embargo, estos procesos de deliberación pueden retomar su incidencia política y social en cualquier momento.

Estas transformaciones que los y las docentes advirtieron en las/os jóvenes de los colectivos de activismo sexopolítico, las reconocieron en algunos casos también como transformaciones alentadoras para sus propias reflexiones y cuestionamientos sobre su rol como formadores/as educativos e, inclusive, asumieron cierto cuestionamiento biográfico introspectivo sobre las creencias y la ausencia de información/preparación sobre género y educación sexual:

El abordaje de esas situaciones [violencia género] fue compleja. Fue compleja para la comunidad, porque no solo era instalar el problema, sino que [resolver] cómo asumíamos ese problema y cómo, finalmente, éramos capaces como comunidad de ir elaborando procesos reflexivos y educativos desde nuestra visión como profe desde lo pedagógico; [un proceso] que pudiera ir educándonos progresivamente, en este paradigma que se estaba levantando y que ya había una demanda hace mucho rato. No era una cuestión que venía del año pasado, esto viene de hace ya un tiempo. Entonces ese proceso fue un poco más complejo y siempre hubo un poco más de resistencia desde los profesores varones, fijate que no

tanto de los estudiantes, sino que más de los profesores varones y algunas que otras profes mujeres, pero pocas. Entonces ahí entramos en algunos procesos de discusión. En el contexto, por ejemplo, reflexivo, hicimos unas asambleas separatistas de hombres y de mujeres. (Profesora de Artes Escénicas, 48 años, liceo mixto)

Como he dicho antes, la protesta de los colectivos vino a ratificar en algunos/as docentes esa pérdida o nostalgia la tradición de autoridad en liceos públicos de fuerte jerarquía relacional y generacional. Sin embargo, para varios/as docentes se inauguró una crisis de los mandatos pedagógicos y patriarcales cristalizados en la formación docente y en la cultura escolar. No obstante, desde otra perspectiva docente-adulta, hubo una valoración al cuestionamiento juvenil significándolo como expresión de autonomía de los/as jóvenes atribuible a una mayor actoría social en el liceo en la complejidad relacional con los mundos adultos:

Yo considero que los estudiantes de un momento a otro se han sentido con la libertad de decir lo que ellos piensan, qué es correcto o qué es adecuado decir. Como que el adulto pasa a ser una persona que es tan valiosa como ellos, porque anteriormente no se valoraba el estudiante como persona, sino que como un rol. Pero ahora tú, desde la perspectiva de los años que uno tiene, considera que tienes a una persona adelante que tiene que decir lo que tiene que decir y es tan válido como que lo diga, no sé, cualquier persona. Parece cliché, pero recién yo creo que a la altura de la vida que uno tiene se da cuenta de que estás conversando con ellos y ellos tienen sus razonamientos y se empoderan y su lógica. (Profesora de Lenguaje y Comunicación, 52 años, liceo mixto)

Para algunas personas adultas docentes suponer la posibilidad de otras existencias sexualmente amplias o fluidas respecto a la heteronorma representa un escándalo moral y un atentado conceptual de proporciones en su representación de mundo. Este aspecto prueba la fuerza de las matrices culturales de dominación; la fuerza con que interfieren y definen la subjetividad, los modos de comprender el mundo y las formas en las que se conciben las relaciones

sociales; en este caso me refiero específicamente a la concepción heterosexual y de la identidad binaria.

VII. CONCLUSIONES REFLEXIVAS Y PROYECCIONES SOCIALES

Finalmente, hay tres cuestiones respecto de las cuales me interesa construir algunas conclusiones específicas desde mi trabajo investigativo y que apuntan a una pedagogía del género a nivel social macro y micro. Estas ideas las elaboro teniendo presente el origen y sentido de los colectivos de activismo sexopolítico y las proyecciones de la discusión social sobre patriarcado en las comunidades educativas. Estas cuestiones condensan reflexiones en temas de género y sexualidades, pero también remiten a la participación de jóvenes en los liceos en clave deliberativa, con voz propia y sin tutelajes adultos.

- i) *Género más allá de las violencias.* Una primera cuestión se refiere a que la discusión social sobre género no se reduce ni debe reducirse a las denuncias y a la visibilización de las violencias tanto a nivel cotidiano como institucional. Más allá de ello, o tal vez con posterioridad a esa visibilización, se hace necesario una pedagogía que cuestione y a la vez reinvente nuevas prácticas o guiones sociales de relaciones afectivas y sexuales. De esta manera, se podría hablar de un proceso para la despatriarcalización de la cultura y de la educación formal.
- ii) *Superar el punitivismo.* Una segunda idea en sintonía con la anterior es el tránsito desde una justicia personal o individual hacia una justicia respecto de las complicidades sociales que permiten y reproducen las violencias de género y el adultocentrismo, ya sea hacia las mujeres, hacia personas de la disidencia sexual, hacia las masculinidades reflexivas y hacia niños, niñas y jóvenes. Este punto refiere a no pensar el género ni una justicia de género únicamente desde los marcos de la victimización y del punitivismo,

favoreciendo en ello, una mirada atomizada de las violencias y no entendiéndolas como parte de un sistema complejo institucionalizado culturalmente, tal como lo comprende el investigador y académico Jaime Barrientos (2015) cuando refiere a los patrones culturales y no meramente psicológicos e individuales de la homofobia.

Por el contrario, en las escuelas y liceos podría asumirse una preocupación por lo relacional y los enclaves de jerarquía, exclusión y discriminación que operan desde un orden de género derivado de los sistemas de dominio patriarcal y adultocéntrico. El adultocentrismo no debería pensarse solo como ejercicio de poderío en vulneraciones de violencias de género o de otro tipo en niñeces y juventudes, sino también reconocer los micro adultocentrismos impregnados en los encuentros relacionales cotidianos y en la perspectiva social y educativa sobre las juventudes. En virtud de lo anterior, pienso en las miradas críticas de algunos feminismos sobre la cultura punitiva frente a las violencias de género, exclusión, censura y control para enfrentar lo que cierto paradigma capitalista, colonial o conservador en términos de género calificaría como diferencia indeseable. Ese modo de operar socialmente es una muestra de la lógica opresiva que los activismos de género pueden cuestionar como solución a sus sueños y demandas de justicia social, es decir, ¿desde qué lógicas pensamos eliminar las violencias de género?

Considerando lo anterior, resulta un desafío social e individual mayúsculo iniciar procesos de revisión consciente de las marcas opresivas en nuestras dinámicas relacionales en los distintos espacios y/o contextos con la finalidad de comprender las raíces históricas de las violencias en nuestras propias trayectorias biográficas. En este aspecto, en 2018, por ejemplo, las denuncias de las mujeres en los liceos y universidades fue un primer paso de visibilización que contribuyó ciertamente a ese examen, pero que no debe contentarse con la atomización del problema, comprendiéndolo como

exclusivo o privado, sin profundizar teórica y experiencialmente en ello como una constante estructural de la cultura patriarcal. Esta última tarea tal vez sea un camino para las comunidades educativas y para la formación inicial docente en las universidades que imparten Pedagogía en el país. Hay entonces transformaciones cotidianas que surgirían desde la problematización de aquellas marcas de opresión que cada persona actualiza, aunque exista reconocimiento de su crítica y significado. Ponernos en la situación de autoexamen sin la lógica de censura o el castigo, sin apuntar (nos) con el dedo, sino llamar a la conciencia de tales marcas y a su des-anclaje en la subjetividad y en la convivencia, trae consigo asumir conversaciones o discusiones incómodas, puesto que implica asumir la opacidad humana, es decir, aquellas sombras con las que cohabitamos como creaturas culturales y que desaparecen paulatinamente con las luces que vamos proyectando en compañía de otros/as para una vida más respetuosa.

Algunas ideas que me surgen no solo como investigadora, sino como profesora, apuntan a una serie de interrogantes que elaboro como posibles andamios para una discusión social y educativa: ¿Cómo cada una y uno de nosotros/as somos parte de esas violencias de género que repudiamos? ¿Cómo se viven, en nuestra experiencia, aquellas marcas de adultocentrismo? ¿Cómo desarticulamos las matrices de dominio, unas y otras en conjunto y, también, desde gestos y acciones personales? ¿Cómo nos autocriticamos y autoconstruimos en un proceso biográfico intencionado como contra-violento? En suma, en mi lectura profesional y analítica de la investigación que llevé a cabo en torno al activismo sexopolítico en los liceos públicos, concluyo que tenemos en frente un proyecto de sociedad alternativo en el que estamos aprendiendo una desconstrucción de la opresión que habita en nosotros como opresores y oprimidos. La dialéctica de Freire (1997) resuena en mi imaginario pedagógico al concluir reflexiones interrogativas.

iii) *¿Protocolos de género?* Una tercera idea consiste en superar la política de la censura; preguntarnos, por ejemplo, por la finalidad y las consecuencias de la protocolización de la vida social en términos de género en los liceos y universidades. El movimiento feminista del 2018 denunció las violencias de género institucionalizadas contra mujeres en el espacio educativo y en la vida cotidiana. Aquella visibilización, dio lugar a la elaboración de documentos de protocolos y mesas u oficinas de género institucionales para regular las dinámicas relacionales con perspectiva de género en los contextos educativos. Si bien estos protocolos fueron los pasos para abordar una situación de violencias de géneros en el liceo y en la universidad, desde su normativa recomienda o favorece directa o indirectamente, ciertas condiciones para las dinámicas relacionales que, en mi interpretación, restan naturalidad y humanidad a los encuentros humanos en una especie de libertad vigilada, puesto que son condiciones basadas en la distancia relacional, la prudencia en el contacto físico, la limitación de la comunicación fuera del contexto de aula, la formalidad en la convivencia entre persona adulta y joven y, con mayor énfasis, entre adulto hombre y joven mujer, entre algunas características que garantizarían algo así como una “convivencia preventiva de violencias de género” o de abuso de poder.

Al pensar en este asunto recojo la perspectiva de Deborah Britzman (2002) sobre una pedagogía transgresora. Ella, específicamente, la llama una “pedagogía *queer*”, puesto que tal pedagogía desmonta la idea de normalidad con que asumimos y dotamos al sistema heterocentrado y binario. Lo *queer*, dice la autora, es justamente rebelarse a esos lentes epistemológicos con que nos comprendemos y nos relacionamos. Ahora bien, en concreto, ¿qué supone esta trasgresión? Si reflexiono sobre los resultados de mi investigación, surgen algunas acciones aplicables a la escuela y al liceo que interrumpen a la tradición sexogénica, desnudando sus limitaciones. Se precisa, en primer lugar, una reorganización del liceo no solo respecto de las dinámicas relacionales, sino también de otros aspectos que dotan de sentido

tradicional a la educación formal y que inciden en tales dinámicas. Uno de los temas claves en esta reorganización, sobre todo por tratarse de instituciones educativas, es la justicia epistémica del saber escolar. Al pensar en este punto, no solo comparto la discusión sobre el androcentrismo y la supremacía masculina en los textos escolares o guías de trabajo, sino, además, en aspectos metodológicos del trabajo didáctico.

Los aspectos metodológicos de formación y autoformación que echaron a andar los colectivos juveniles de activismo sexopolítico expresaron una manera de aprender desde la equivalencia relacional, es decir, aquel vínculo para el aprendizaje en un círculo humano como sujetos en formación.

En este punto pienso, además, no solo en superar el androcentrismo, sino en integrar un enfoque epistemológico sin supremacía de la racionalidad y que sume como vehículo de aprendizaje al cuerpo y a las emociones propias de las experiencias en el saber escolar. Una tendencia en esa dirección podría ser incluir disciplinas y metodologías participativas que pongan el cuerpo de niñas, niños y jóvenes en el centro de su aprendizaje en la escuela y el liceo, pero también que sea parte de la forma de aprender de docentes y profesionales ligados a la educación.

Las personas adultas siguen aprendiendo y sería positivo que renueven los códigos pedagógicos y relacionales desde unas nuevas maneras de enseñar y aprender de manera participativa intergeneracionalmente. Este último asunto, no solo representaría una reorganización curricular epistémica, sino que además implicaría una reorganización de las dinámicas relacionales en el entendido que la organización social de la vida no es indiferente para las maneras en que nos comprendemos y auto comprendemos como seres individuales y sociales. Finalmente, ¿qué es lo viene o debería venir? ¿Qué proyecciones me entusiasman como investigadora en juventudes y como docente? Pues bien, por lo pronto que los activismos permeen los espacios institucionales y académicos, que se

produzcan diálogos entre colectivos e investigadores para sumar empeño en transformaciones sociales que hagan de la vida humana una existencia más armoniosa con la justicia y el respeto, que cada institución educativa acoja estos activismos juveniles y liceanos para un mejor Chile en términos sociales.

RECIBIDO: 30 DE ENERO DE 2024

ACEPTADO: 25 DE ABRIL DE 2024

BIBLIOGRAFÍA

- ALÉ, S., DUARTE, C. y MIRANDA, D. (eds.) (2021). *Saltar el torniquete. Reflexiones desde las juventudes de octubre*. Fondo de Cultura Económica.
- BARRIENTOS, J. (2015). *Violencia homofóbica en América Latina y Chile*. Capítulo 2, “Homofobia: definición, historia, usos y alcances del concepto”. Ediciones El Desconcierto.
- BATALLÁN, G. y CAMPANINI, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, (28), 85-106.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5264741>
- BRITZMAN, D. (2002). La pedagogía trasgresora y sus extrañas técnicas. En R. MÉRIDA (ed.), *Sexualidades trasgresoras. Una antología de estudios queer*. Icaria.
- BUTLER, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.
- _____. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- DUARTE, K. (2022). *Educación para fracturar el Adultocentrismo. Colección Cuadernos Pedagógicos*. Aguaderramada.
- DUARTE, C. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocéntrico. En K. DUARTE y C. ÁLVAREZ (eds.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan*. Social-Ediciones.
- FLORES, V. (2017). *Tropismos de la Disidencia*. Palinodia.
- FREIRE, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- FULLER, N. (ed.) (2018). *Difícil ser hombre. Nuevas masculinidades latinoamericanas*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- GALINDO, M. (2018). ¿Qué es la despatriarcalización? En M. GALINDO, *Feminismo urgente. A despatriarcar* (Capítulo 4). Lavaca.
- LECHNER, N. (1988). *Los patios interiores de la democracia*. Flacso.
- LERNER, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica.

- MORGADE, G. (coord.) (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexual justa*. La Crujía Ediciones.
- MOUFFE, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- RANCIÈRE, J. (2006). *Política, policía, democracia*. LOM Ediciones.
- _____. (1996). *El Desacuerdo, política y filosofía*. Nueva Visión.
- RAVELO, M. y RADOVIC, Y. (2018). Representaciones de lo político en estudiantes secundarios en Santiago de Chile: resignificando el sentido de la formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 389-402.
Doi:10.11600/1692715x.16124
- SEGATO, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo libros.
- SUTHERLAND, J. P. (ed.) (2016). *Ficciones políticas del cuerpo. Lecturas Universitarias de género, sexualidades críticas y estudios queer*. Editorial Universitaria.