



Educación No Sexista

Hacia una Real Transformación

Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación

Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres

Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, 2016

San Luis 1438, Independencia, Santiago, Chile
redcontraviolencia@gmail.com
www.nomasviolenciacontramujeres.cl

Edición: Silvana Del Valle Bustos

Diseño portada y diagramación: Patricia Martínez I.

Fotografía portada: Soledad Rojas

Impresión: Andros Impresores

Esta publicación contó con el auspicio de la Fundación Heinrich Böll.

Índice

Presentación

Elena Águila Zúñiga 7

Parte I: Sexismo en la Educación y el Continuo de Violencia hacia las Mujeres 13

Androcentrismo en los textos escolares
Sandra Palestro Contreras 15

Patriarcado, educación, literatura. El discurso femenino omitido en los
Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media
Daniela Lillo Muñoz 25

Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora
de estereotipos
Ximena Azúa Ríos 37

Una reflexión feminista para una educación no sexista
Eloísa González Domínguez 47

Patriarcado y capitalismo académico. La reproducción de las violencias
Tania de Armas Pedraza/ Cristian Venegas Ahumada 57

Efectos de la educación sexista en la vida de las mujeres
Priscila González Badilla 69

Parte II: Hacia una Educación No Sexista 81

Derribando paradigmas patriarcales en la educación. Experiencia en jardines
infantiles de Temuco
Rayén Hormazábal Contreras/ Mahuida Hormazábal Contreras 83

Pensando la educación no sexista desde la política pública comunitaria y
descentralizadora. Los pasos de Paillaco
Camila Flores Rivera 93

¿Cómo facilitar experiencias feministas en el aula?
Un charquicán-sancocho posible
Carolina Garzón 105

Feminismo y universidad. Reflexiones desde la U. de Chile para una educación
no sexista
Luna Follegati Montenegro 121



Fotografía Adriana Gómez

Presentación

Elena Águila Zúñiga

Sexismo en la educación formal, desde el parvulario a la universidad. También en el movimiento social por una educación pública, gratuita y de calidad. Sigue pendiente explicitar qué formas, qué contenidos tendría esa calidad. Tendría que ser no sexista, decimos desde el feminismo. Primera tarea, entonces, mostrar que sí lo es; mostrar dónde y cómo se materializa el sexismo en la educación chilena y hacerlo desde la convicción de que este ocupa un lugar central en el continuo de violencia machista hacia las mujeres que incluye la socialización por parte de la familia, los medios de comunicación y la industria del entretenimiento dirigido a los y las jóvenes, y a los niños y las niñas. Segunda y complementaria tarea: dar pistas para avanzar hacia una educación no sexista. Hay experiencias en curso y queremos relevarlas. De esto se trata este libro: visibilizar la violencia del sexismo en la educación y también las resistencias a esa violencia.

Este libro se divide, entonces, en dos partes. La primera, dedicada a la visibilización del sexismo en la educación y, la segunda, a experiencias educativas no sexistas.

En la primera parte, **Sandra Palestro** se refiere a distintas investigaciones que analizan tanto aspectos de contenido como de uso del lenguaje en textos escolares de diversas disciplinas y niveles. Los textos “ya no soportan más recuadros y apartados para agregar a las mujeres”, señala Sandra, puesto que lo que está en juego es una lógica que por definición las excluye. Se requiere, entonces, una “reinterpretación de la historia”, ese gran relato sobre la actividad humana, que hasta ahora ha sido contado desde una, ya naturalizada, perspectiva androcéntrica. Existe hoy una

“historiografía de mujeres” a la que habría que recurrir para ir más allá del “recuadro”. Esta “historiografía de mujeres”, sostiene la autora, “ha sentado nuevas bases para interpretar los procesos sociales. Ha reconstruido la historia desde otros lugares y miradas [...] que enfatizan la co-construcción de lo que llamamos mundo, realidad”.

Daniela Lillo, a su vez, comparte los resultados de su investigación sobre la omisión del discurso literario femenino en los programas de estudio de la educación secundaria en Chile. ¿Qué lógicas clasificatorias sustentan dicha ausencia?, se pregunta la autora. Mediante el análisis de documentos curriculares y entrevistas a personas vinculadas a las instancias de selección de los textos que constituyen el “Repertorio sugerido de obras literarias”, Daniela identifica los criterios de valor y las suposiciones que respaldan la reducida presencia de escritoras en este repertorio para luego cotejar esta información con un catastro de autoras que, ajustándose a los criterios empleados en la selección, no han sido consideradas. Es toda una experiencia del mundo, un saber, una cultura la que se omite y, de esta manera, se invalida como conocimiento necesario para la formación de los y las estudiantes. ¿Qué repercusiones tiene esta omisión en la formación de identidades de hombres y mujeres? ¿Cómo afecta a las jóvenes este vacío de referencias culturales con las cuales identificarse en tanto mujeres? Vacío que, por lo demás, se repite en el ámbito social, “reforzando la idea de una relación dialéctica entre educación y sociedad”, afirma la autora.

Una declaración de las estudiantes del Liceo N° 1 de Niñas de Santiago respecto al contenido machista de algunas consignas utilizadas por sus propios compañeros del movimiento por una educación inclusiva sirve como punto de partida a la reflexión de **Ximena Azúa** sobre “la violencia a la cual están sometidas niñas y adolescentes... en los establecimientos educacionales”. Se trata de una violencia naturalizada de tal manera que incluso quienes luchan por cambiar el sistema no alcanzan a percibirla. Hay violencia en la heteronormatividad y en los usos diferenciados por género tanto del propio cuerpo como de los espacios en los establecimientos educacionales. Se enseñan, así, los estereotipos hegemónicos de género principalmente a través de “esos pequeños gestos y prácticas de disciplinamiento” que conforman el denominado “currículum oculto”, sostiene la autora.

Eloísa González reflexiona sobre la violencia machista y la orientación sexista de la educación a partir de su propia experiencia como estudiante, primero secundaria y luego universitaria, además de militante de una organización política que se autodefine como revolucionaria. Lo que está en acción es “un poder invisible pero efectivo” que no resulta fácil enfrentar, entre otras razones, porque las lógicas de ese poder “subsisten en nuestro interior”, señala Eloísa, al tiempo que reconoce que la comunidad educativa, incluidos en ella los estudiantes activos políticamente, “no hemos sido capaces de instalar una discusión ni una estrategia que establezca el problema de la educación sexista y la violencia de género, como un tema colectivo y por tanto [...] político-estructural”. La autora señala también la tendencia, predominante en la universidad, a “institucionalizar sin politizar” a la hora de enfrentar la violencia

machista que se da en su interior (acoso sexual, abuso de poder, violencia de género). “¿Qué logramos al centrar la discusión sobre violencia de género solamente desde la formulación de protocolos o comisiones de expertos?”, se pregunta. Y agrega: “¿Cómo aprender [...] colectivamente a problematizar las diversas formas que favorecen la reproducción de relaciones de abuso y de las que somos, como generación, parte?”. Avanzar, siempre de manera colectiva, hacia la formulación y la práctica de una ética feminista es su propuesta.

“Las academias, gestadas históricamente desde lógicas patriarcales, se reestructuran en la actualidad desde los procesos que engloba el capitalismo académico”, proponen **Tania de Armas Pedraza y Cristian Venegas Ahumada**. El “capitalismo académico”, término acuñado para nombrar las transformaciones que ha sufrido la universidad en el contexto de la globalización del sistema capitalista, ha sido descrito sobre todo atendiendo a los cambios económicos, jurídicos y contractuales que ha traído consigo, quedando fuera del campo de visión las relaciones de género que se establecen en esta nueva “universidad emprendedora”, sostienen estos autores. Como lo señalan estudios cualitativos y cuantitativos, la academia chilena es un buen ejemplo de las formas que adoptan las desigualdades de género en las universidades contemporáneas. Los autores reconocen la pertinencia de utilizar ciertas metáforas arquitectónicas y espaciales para identificar procesos a través de los cuales se mantiene “la discriminación hacia las mujeres en las universidades”. Junto con la *homosociabilidad*, *el techo de cristal*, *el piso pegajoso*, *los muros de cristal* y *las fronteras de cristal*, “son manifestaciones propias de una cultura patriarcal que promueve estereotipos de género, naturalizando la desigualdad entre hombres y mujeres, generando una profunda tensión entre familia y trabajo académico o, si se prefiere, una tensión entre lo privado y público”, señalan.

La primera parte de este libro se cierra con el artículo de **Priscila González Badilla** en el que analiza los efectos del sexismo en la educación en distintas circunstancias de la vida de las mujeres sin que, en la mayoría de los casos, se perciba que estas están relacionadas entre sí. Lo que se invisibiliza de esta manera es el lugar que ocupa el sexismo en la educación en el continuo de violencia hacia las mujeres que opera en nuestra sociedad. La autora identifica algunos de los efectos que las prácticas sexistas en la escuela, y también en las universidades, tienen en la autoimagen de hombres y mujeres, en sus expectativas y logros en los ámbitos del desarrollo personal, académico y profesional, en la forma en que ciertas carreras y disciplinas se masculinizan o feminizan, en la participación desigual en el mercado del trabajo, y en las labores de la crianza y el cuidado, entre muchos otros ámbitos que se encadenan unos a otros. “Más allá de los efectos en la educación propiamente tal o las perspectivas de desarrollo personal, el sexismo en la educación tiene un correlato en la calidad de vida de las mujeres”, sostiene Priscila. En conjunto, los efectos identificados limitan la autonomía de las mujeres exponiéndolas a situaciones de dependencia que a su vez pueden constituirse en un factor que favorece las experiencias de violencia en sus vidas, concluye la autora.

La segunda parte de este libro se inicia con el artículo de **Rayén y Mahuida Hormazábal Contreras**, en el que se refieren a una experiencia de intervención en cuatro jardines infantiles de la ciudad de Temuco que tuvo lugar durante tres meses del año 2014. Se trataba de, en conjunto con las educadoras, “generar estrategias de educación no sexista” que aportaran “desde la educación preescolar a reducir diferencias entre niños y niñas”. Tres fueron los aspectos considerados pertinentes “para comenzar un trabajo hacia una educación no sexista en el sistema pre-escolar chileno”: los juegos y juguetes (el espacio lúdico como fuente de aprendizaje); la semántica y el discurso (“el lenguaje construye la percepción que tenemos sobre el medio”), y el rol que asumen las y los educadores (cómo educamos). El trabajo en los jardines infantiles se orientó “hacia adentro”, relatan las autoras, es decir, se buscó que las/los profesoras/es reconocieran “los propios prejuicios y estereotipos” a través de un análisis crítico de sus prácticas docentes. Al final de la experiencia en Temuco se hizo evidente, tanto para las autoras como para las pedagogas que participaron en esta experiencia, la necesidad de manejar “elementos teóricos y herramientas pedagógicas para orientar la educación hacia el desarrollo de equidad de género”. Estos temas no están en las mallas curriculares de estudios para la formación parvularia, señalan las autoras.

Camila Flores comparte en su artículo su experiencia como creadora y encargada del Programa de Incorporación de la Perspectiva de Género en Educación de la Municipalidad de Paillaco (Región de Los Ríos). Este Programa “es uno de los ejemplos para pensar una educación no sexista en la educación formal en Chile”, sostiene la autora. “El comienzo más pedregoso y difícil fue la recepción de los docentes”, relata Camila. Los temas abordados por el Programa (publicidad sexista, diferencias entre género y sexo, orientaciones sexuales, acoso callejero, entre otros) “le corresponde[n] a la familia y no a nosotros”, manifestaron no pocos/as educadores/as. Es así como la experiencia en su conjunto arroja como una de sus conclusiones la necesidad de involucrar a docentes, apoderados, estudiantes y familia “invitándolos a cuestionar sus prácticas, actitudes e imágenes sobre los estereotipos de género”.

¿Cómo facilitar experiencias feministas en el aula? es la pregunta a cuya respuesta busca hacer un aporte **Carolina Garzón**. Para ello comparte su experiencia en el desarrollo de talleres de afectividad, sexualidad y género, y de investigación científica en el Liceo San Martín de la comuna de Santiago. Utilizando el recurso visual de la infografía, despliega un itinerario posible a la hora de “traducir los feminismos a experiencias pedagógicas”. La pregunta por el *cómo* se conecta con la búsqueda de “otras metodologías”. La idea de *facilitar*, con “encontrar formas de interactuar que no avasallen”. Intentar llevar adelante prácticas pedagógicas feministas, propone la autora, requiere situarse desde la falta de certezas y desde ahí “compartir preguntas”. Y para ello: desandar el propio camino a través del cual llegamos a plantearnos dichas preguntas. “Integradoras”, “móviles”, “migrantes” son algunas de las características que tendrían que tener las experiencias pedagógicas feministas, propone la autora.

En el contexto de las movilizaciones sociales por cambios en la educación, que tuvieron lugar en Chile el año 2011, algunas estudiantes empezaron a plantear la necesidad de incluir la reflexión feminista sobre el sexismo en la educación en los planteamientos del movimiento estudiantil, señala **Luna Follegati**. Esto se tradujo en la creación de instancias específicas dedicadas al tema, las que, bajo distintas formas y con diversos grados de continuidad, continúan existiendo hasta el día de hoy. Por parte de la institución universitaria también se han creado instancias destinadas a responder a las demandas de igualdad y no discriminación surgidas desde los distintos estamentos de la comunidad universitaria. La autora reconoce la pertinencia de estas iniciativas, pero enfatiza la necesidad de tener presente que en la universidad, como en todo espacio social, operan mecanismos de funcionamiento “anclados en imaginarios culturales” y que se requiere, por tanto, “de una mirada que pueda ir más allá de los aspectos técnicos-institucionales, y apele transversalmente a la transformación de dichos imaginarios, patriarcales y machistas”.

Reúne, así, este libro, el relato de valiosas y diversas prácticas de educación no sexista, e ideas en torno al sexismo en la educación que surgen en el movimiento social y en la academia. Se hace evidente que lo que busca la Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres es el encuentro, la conversación, que potencie nuestra fuerza para instalar en el debate social y en las propuestas políticas en torno a la educación que de allí emanen, el reconocimiento del sexismo que se enseña, y se aprende, en todos los niveles del sistema educativo.

Al cierre de la edición de este libro, asistimos a la repetición de una situación que se menciona en uno de los artículos aquí incluidos: estudiantes hombres de enseñanza media incluyen en sus marchas por la educación pública, gritos machistas dirigidos, de manera explícita, a las estudiantes que participan de la misma marcha. Al igual que en ocasiones anteriores, las estudiantes responden con fuerza y claridad, esta vez saliendo a la calle con un lienzo que dice: “Piden igualdad y calidad y al momento de marchar gritan sin pensar”. Para, y por eso, este libro: difundir el conocimiento feminista producido por las autoras aquí incluidas que torna visible lo que hace posible que esos estudiantes “griten sin pensar”. Y, junto con eso, dar a conocer las propuestas que algunas han implementado y que nos permiten asomarnos a la posibilidad de una educación no sexista.

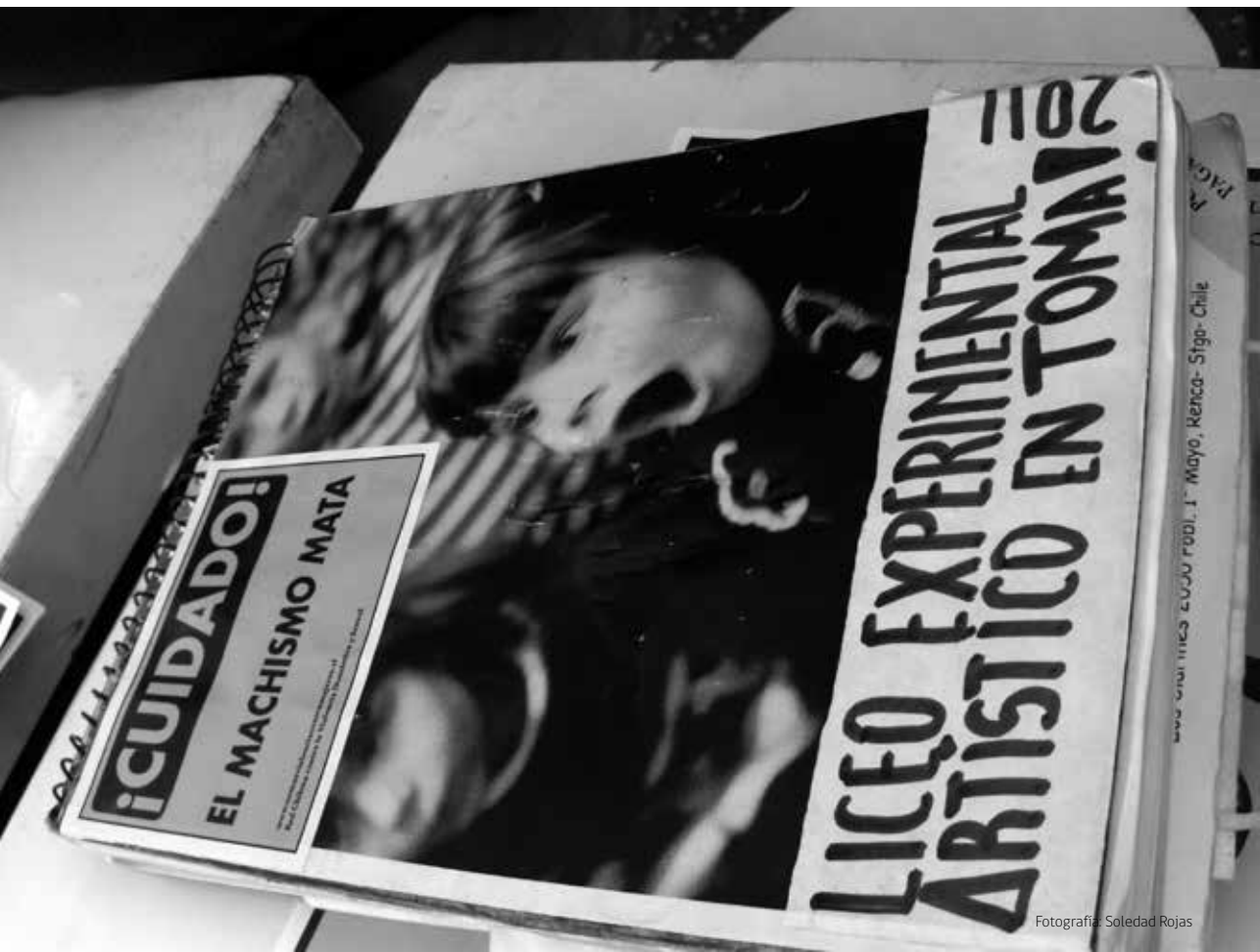
Santiago de Chile, junio 2016



Fotografía: Soledad Rojas

Parte I:

Sexismo en la Educación
y el Continuo de Violencia hacia las Mujeres



Fotografía: Soledad Rojas

Androcentrismo en los textos escolares

Sandra Palestro Contreras¹

La educación formal es importante productora, reproductora y transmisora de sexismo, junto a otras instituciones públicas y privadas como las familias, las iglesias, los medios de comunicación, la publicidad. Sin embargo, el sexismo no es el único sello discriminatorio de la educación formal, también se encuentran desigualdades y exclusiones en las relaciones sociales de clase, etnia, raza y sexualidades, entre otras. La educación refleja, mantiene y transmite el orden dominante que existe en la sociedad y en la cultura; es parte constitutiva del sistema patriarcal y reproduce el orden simbólico que lo sostiene traspasando generaciones y épocas.

El orden simbólico, dice Victoria Sendón, es la condición *sine qua non* de lo humano, de nuestra socialización. “El orden simbólico es lo que da un significado determinado a nuestras acciones, a nuestros deseos, a nuestros logros, a todo lo que realizamos y sentimos. Nuestra cultura es patriarcal y nuestro modelo de mundo es un modelo masculino[...] El padre (es decir, el Patriarcado) es el dueño de las palabras, el que atribuye significados concretos a los significantes, es decir a las cosas, los hechos y las experiencias. Es decir, quien otorga el sentido”. Por tanto, la primacía masculina “prescinde de toda justificación: es lo “natural”, pues el orden social funciona en círculo vicioso, como una gran máquina simbólica que ratifica la dominación masculina en la que se apoya”².

1 **Sandra Palestro Contreras** es feminista, socióloga, integrante de la Coordinación Nacional de la Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres

2 Victoria Sendón de León, “Violencia simbólica”. Disponible en https://apps.euskadi.eus/contenidos/informacion/vcm_sensibilizacion_preencion/es_def/adjuntos/jornada.06.ponencia.Victoria.Sendon.pdf (último acceso: 27 de abril de 2016).

El sexismo en la educación es un factor clave en la reproducción de desigualdades y en la persistencia de distintas manifestaciones de violencia que impactan en el vivir de las mujeres. Desde el nivel parvulario, en conjunto con las familias patriarcales, los cuentos infantiles, los juegos y las actitudes conscientes o inconscientes de parvularias, se va moldeando a niñas y niños en roles diferenciados, en consonancia con la cultura androcéntrica que se manifiesta en todos los ámbitos.

En la etapa escolar, mediante los contenidos de asignaturas y textos, de la atención que les presta el profesorado a unas y otros, y de las expectativas que se tienen respecto de su futuro, las desigualdades se van consolidando entre las y los jóvenes. Se observa, por mencionar solo el recorrido escolar y laboral, en las mediciones estandarizadas, en la selección de carreras universitarias, en la feminización de algunas profesiones y finalmente en las diferencias de salarios y pensiones.

Textos escolares androcéntricos

Una revisión crítica de 28 textos escolares³ de Lenguaje y Comunicación, Historia y Ciencias Sociales y Biología distribuidos en el año 2012 a las escuelas y liceos públicos, mostró no solo un total androcentrismo, sino también elitismo, discriminación de los pueblos originarios y la población afrodescendiente, y una sexualidad única, la heterosexualidad. Es decir, una sola forma de concebir el mundo: la de la élite dominante.

La frecuencia con que las mujeres aparecemos en los textos de Lenguaje es claramente minoritaria respecto de los hombres en autorías; menciones complementarias y recomendaciones para profundizar los contenidos; tramas y papeles protagónicos; referencias a películas, y en ilustraciones. En los textos de Historia es menor aún la aparición de mujeres, y cuando existe referencia a hechos significativos protagonizados por ellas colectivamente, aparecen en apartados, segregadas del contexto político y social. En los textos de Biología, el trabajo científico que se menciona en los contenidos es casi cien por ciento masculino. En muchas unidades, no se menciona a ninguna autora.

Respecto de las referencias bibliográficas utilizadas para la elaboración de los textos escolares, un recuento realizado en 23 de ellos del año 2014 arrojó que solo un 28,9% son textos escritos por mujeres. Esta constatación se logró gracias a una laboriosa búsqueda de los nombres de las y los autores consultados. Extrañamente, se ha masificado el uso del sistema APA para las referencias bibliográficas, que señala el apellido y solo la inicial del nombre de las o los autores, “para abreviar”, dicen, lo cual oculta, una vez más, la desigualdad que queremos visibilizar.

3 Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres. Revisión crítica de 28 textos escolares distribuidos por el Ministerio de Educación a escuelas y liceos públicos en el año 2012. Los textos corresponden a Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación de 1° Básico a 4° Medio, y Biología de 1° a 4° Medio, elaborados por las editoriales: Santillana, Edebé, Cal y Canto, Mare Nostrum y SM. El estudio se realizó sobre la base de cuatro categorías: frecuencia de aparición de mujeres; tipos de participación de las mujeres; atribución de roles, y uso del lenguaje.

En cuanto al tipo de participación y roles que se atribuyen a las mujeres son principalmente de madres, dueñas de casa, cuidado de enfermos, de niños y niñas, de sus esposos y sus familias. Para los hombres, los principales roles se relacionan con acciones de producción económica, de opinión pública y política, fortaleza física, viajes de aventuras y descubrimientos, actividades recreativas y deportivas, liderazgo, entre otros.

Estos roles de cuidadoras de todas y todos atribuidos a las mujeres, listados fuera de sus contextos, parecen de la mayor importancia para la reproducción de la especie humana, pero dentro del contexto en que se mencionan, por una parte, resultan desvalorizados, sin interés ni contribución histórica y subordinados a la acción masculina y, por otra, asignados a una división de desiguales mundos público y privado, que de seguro no construyeron las mujeres; un mundo público ajeno y un mundo doméstico al que más bien se les confinó.

En general en los textos de **Lenguaje**, la participación de mujeres es en roles tradicionales, actividades secundarias y actitudes pasivas o en situación social y cultural de desventaja. La producción de elementos culturales como cuentos, obras de teatro, poemas, películas y pinturas se perciben como asuntos masculinos.

Se observa un intento de integración de niñas, niños y jóvenes en actividades comunes (juegos, bailes, excursiones), sin embargo no en aquellas que marcan claramente diferencias entre unas y otros, como el trabajo productivo y el reproductivo, los quehaceres públicos y los domésticos. Así también, se observa la incorporación de relaciones donde se incluye a otra u otro diferente, ya sea por raza o etnia, que, aún siendo insuficiente, comienza a visibilizar a personas, identidades y elementos de distintas culturas.

En los textos de **Historia**, en general se observa a las mujeres como acompañantes de hombres, victimizadas, feminizadas, en hechos poco significativos, en roles subordinados. Sin embargo, se produce la necesidad de incorporar las reivindicaciones políticas y conquistas de las mujeres desde finales del siglo XIX y todo el XX. La extrañeza se manifiesta en su desconexión con los hechos y los cambios que acontecen, son particulares, ni siquiera afluentes a la historia que siguen protagonizando los hombres.

En los textos de **Biología**, las mujeres que se incluyen en la investigación científica son excepciones. El trabajo científico destacado es masculino. Las contribuciones de mujeres son minimizadas, acompañadas de uno o más hombres, o se destaca solo a los hombres. Las lecturas científicas tienen, de manera muy mayoritaria, un protagonismo masculino.

La aparición de seres humanos en ilustraciones otorga, con toda naturalidad, roles y comportamientos “típicos” a cada sexo. A las mujeres se las asocia a patrones de comportamiento estereotipados, tales como el control del peso o el cuidado del cabello

y uñas. En tanto los hombres se presentan en actividades laborales, de liderazgo y recreativas. En las imágenes de conjunto destacan las familias heterosexuales jóvenes, abocadas a la reproducción y a mujeres enmarcadas en un estereotipo (faldas, pelo largo, en parejas, embarazadas, en actitudes de cuidado), en ningún otro tipo de actividad.

En cuanto al uso del lenguaje, en prácticamente todos los textos de Lenguaje, Historia y Biología es masculino universal, y aunque se observa la intención de evitarlo no logra cumplir ese cometido, pues el lenguaje inclusivo no se sostiene en todo un texto ni en los plurales, demostrando no solo poca rigurosidad, también desinterés por resolver este simbolismo androcéntrico basal en nuestra cultura.

La preocupación por el lenguaje utilizado no es baladí, se puede aquilatar en el siguiente ejercicio que señala como encabezado: “todos somos seres humanos, aunque en apariencia somos distintos” y luego indica mirar alrededor y ver cómo “cada uno de tus compañeros es un niño como tú” (Texto de Lenguaje, 5º básico). Este ejercicio ejemplifica cómo el lenguaje masculino universal no deja cabida a las mujeres, evidenciando una oposición pedagógica en lo que se quiere expresar.

La universalidad de género masculino en el lenguaje claramente dificulta la formación de identidad en las mujeres. Las niñas deben diferenciar el entorno masculino de su propia identidad, en tanto los niños entienden su conformación identitaria como un todo. Así, junto a las ausencias o presencias estereotipadas, desvalorizadas, subordinadas de las mujeres, se va reforzando el orden simbólico androcéntrico.

Estos resultados de la revisión de textos escolares efectuada por la Red Chilena en 2014 son coincidentes con los emanados de otras investigaciones realizadas en 1997, 2008, 2010 y 2013.

Sonia Montecino en 1997 se enfoca en las representaciones de lo masculino y lo femenino en textos de Castellano. Advierte que “desde una mirada antropológica se observa que cuando se pone en acción el complejo proceso de enseñanza se está poniendo en juego no solo la adquisición de determinados hábitos y destrezas sino, y básicamente, una manera de enseñar a habitar el mundo, es decir, una forma de pensar, de representar, de sentir, de conducirse, de accionar en el mundo”. Por tanto, plantea “la necesidad de contemplar miradas más plurales que se sitúen desde el punto de vista de los diferentes sectores de personas que representan los/as educandos/as, y no entregar un único y hegemónico modelo de ver el mundo, es decir, de concebir nuestra cultura. Miradas más plurales, visiones interdisciplinarias, de conectar los saberes, las asignaturas, del mismo modo en que la propia realidad está interconectada”⁴.

⁴ Sonia Montecino (1997): “Constructores del afuera y moradoras del interior. Representaciones de lo masculino y de lo femenino en libros escolares chilenos. Una mirada desde la antropología del género a los textos de Castellano de enseñanza básica”, en Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine (edit.), *El futuro en riesgo. Nuestros textos escolares* (Santiago, CEP).

El estudio realizado por Berta López en 2008 se enfoca en la influencia de los textos escolares de Lenguaje y Comunicación en la formación de las identidades sexuales. Al respecto afirma que estos “no promueven cambios en las alumnas y alumnos y lo que es peor, no proveen de formas de identificación que resulten positivas o atractivas para las propias alumnas. Más aún, en algunos de los relatos seleccionados, la mujer aparece como un valor de intercambio, despojada de sus atributos de persona humana”. Concluye que se puede prever “que los libros de Lengua Castellana y Comunicación, en todos los niveles, no promueven cambios de actitud en la formación de las identidades sexuales, consolidando las formas tradicionales que contribuyen a mantener la desigualdad entre hombres y mujeres”⁵.

María Cecilia Fernández en 2010 indaga en el discurso pedagógico de la Historia y encuentra que la presencia de mujeres representadas por su identidad es escasa. “La exclusión en sus distintos niveles, la impersonalización, la pasividad, el anonimato y la representación de mujeres en función de atributos físicos o materiales, son aún recurrentes”. Señala que “la presencia de mujeres en secciones de lectura complementaria, “apéndices”, o recuadros apartados del discurso central motiva dos reflexiones: la primera es el riesgo de que las notas que se presentan al margen no sean consideradas en la lectura que hacen los/as estudiantes o que no se les asigne la misma importancia. La segunda, que estando fuera del discurso principal, se genere un efecto de distancia entre ellas y los acontecimientos, sin lograr que los/as lectores/as las identifiquen como parte de la historia”. Finalmente, concluye que “las características identificadas en la representación de las mujeres favorecen la reproducción del orden social de género que impera en la sociedad chilena”⁶.

Por su parte, en 2013 Ximena Gallardo investiga los estereotipos de género contenidos en los textos de Lenguaje y Comunicación, y señala que “es frecuente encontrar a las mujeres en tareas de menor creatividad y actividad, y a los hombres en tareas menos monótonas y más divertidas”. Así también, que “las mujeres se dedican a las tareas del hogar, como esposas, madres, dueñas de casa, que transmiten sentimientos de tristeza, son pasivas y mantienen dependencia de los varones. En tanto a los hombres se les asigna fuerza y capacidad cognitiva”⁷.

En suma, los estudios confluyen en el mismo diagnóstico: los textos escolares sostienen y reproducen la cultura patriarcal, esa gran máquina simbólica que ratifica la dominación masculina en la que, además, se apoya.

5 Ver Berta López Morales (2008): “Los textos escolares de lengua castellana y comunicación en la formación de las identidades sexuales”, *Horizontes Educativos*, vol. 13 N° 1, pp. 35-45.

6 Ver María Cecilia Fernández Darraz (2010): “Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia. Exclusiones, silencios y olvidos”, *Revista Universum* N°25 vol. 1, I Sem., pp. 84-99. El estudio indaga en textos escolares que contienen unidades de Historia de Chile entre la Conquista y finales del siglo XX. Dos de ellos fueron editados en la década del ochenta, específicamente en los años 1984 y 1988, tres corresponden a la década del noventa (años 1994, 1995 y 1998), y cuatro textos fueron editados el año 2009.

7 Ximena Gallardo Gamonal (2013): *Estereotipos de género en textos escolares de lenguaje y comunicación de enseñanza media* (Tesis Facultad de Educación y Humanidades Magister en Educación, Universidad del Bío-Bío). Disponible en http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2013/gallardo_x/doc/gallardo_x.pdf

Las instituciones estatales de la educación y el SERNAM han desarrollado variadas iniciativas para enfrentar prácticas sexistas del profesorado y para corregir textos escolares. Al analizar la documentación elaborada por el Ministerio de Educación y la JUNJI, se observan adelantos en material educativo, en guías para promover en las familias prácticas de crianza no sexistas y módulos de capacitación para docentes. Sin embargo, persisten comportamientos que refuerzan los roles y estereotipos asignados culturalmente en razón del sexo, tanto en las familias como en el profesorado.

En dichos documentos se señala que estos comportamientos discriminatorios trascienden al ámbito escolar, se inician en la socialización familiar y son reforzados por el entorno cercano y otros agentes socializadores como los medios de comunicación. Es decir, se reconoce un mismo patrón patriarcal en todos los ámbitos de nuestra cultura, pero no se toman medidas que aborden el fondo del problema, sigue siendo un problema secundario. Cuestión fundamental que ha estado ausente en los debates sobre la calidad de la educación.

En cuanto a las modificaciones incorporadas en algunos textos escolares de enseñanza básica y media, hemos visto sus resultados en las investigaciones precedentes. La conclusión es que los textos ya no soportan más recuadros y apartados para agregar a las mujeres, una especie de invitadas de piedra que en el fondo solo legitiman la historiografía oficial, el conocimiento androcéntrico. Ya no se puede hacer modificaciones agregando a las mujeres dentro de las mismas lógicas que las excluyeron, sino remover esos cimientos. Es necesaria una reinterpretación de la historia, de ese hacer humano en que participamos todas, todos y todxs.

Mujeres ausentes en la historia de la humanidad

Las mujeres fuimos excluidas en la narración de la historia, en la historiografía, en ese relato que hace el ser humano de su pasado o de su tiempo; en el que la memoria queda reflejada de manera explícita por el propio sujeto humano. Coincide en éste y todos los ámbitos que el sujeto humano, no solo por el lenguaje masculino universal, es propiamente el hombre. La narración histórica oficial fue realizada por hombres, trata el hacer masculino, tiene protagonistas masculinos y, por ende, ha creado un conocimiento androcéntrico, cuya interpretación del hacer humano, pretendidamente universal, ha sido naturalizada como “la” realidad en la cultura.

En este sentido, se puede decir que la exclusión de las mujeres se debe a que las fuentes historiográficas son masculinas y fue su visión de mundo y del hacer de la humanidad la que consignó en el relato histórico. Pero no es solo eso, también fuimos excluidas de la historia misma, de ese hacer humano que es la historia de la humanidad, es decir, fuimos excluidas como humanas. Solo la maternidad reveló nuestra existencia, como madres. Cada vez que aparecemos en tanto mujeres somos meros apéndices del hombre, salidas de su costilla para acompañarlo; en otras ocasiones como seres malvadas, con poderes malignos.

Por fin queda impreso en letras de molde que en el siglo XX “la incorporación de la mujer a la sociedad” se vio favorecida por una serie de procesos sociales (cambios demográficos y disminución de tasas de natalidad, incorporación al mercado laboral, avance en niveles educacionales, participación política y representación política) (Texto de Historia, 4° Medio). Muchas reflexiones surgen a raíz de esta afirmación, aunque se internaliza con total naturalidad. Por una parte, la negación de las mujeres en la sociedad, como si no hubiéramos existido en siglos anteriores; la homologación de la sociedad con el mundo público dominado por hombres y, por tanto, la incorporación de las mujeres a ese mundo decreta nuestra existencia. Por otra parte, las razones de dicha “incorporación”, que nos niega historicidad, como si todo nos sucediera pasivamente.

Sociedad se define como un grupo de seres que viven de una manera organizada. Supone la convivencia y la actividad conjunta “del hombre”, conscientemente organizado u ordenado e implica un cierto grado de comunicación y cooperación. Una sociedad humana es un colectivo de “ciudadanos” de un país, sujetos a la misma autoridad política, las mismas leyes y normas de conducta. La palabra proviene del latín *societas*, que significa asociación amistosa con “los demás”. Como se puede apreciar, no es una falla de lenguaje, es el significado que el hombre impuso a la experiencia colectiva humana, en la que no existen las mujeres.

Lo que desechó la narración histórica fue la historicidad de las mujeres, su significativa acción en un mundo compartido. Lejos de una actitud pasiva, la experiencia concreta de sus vidas fue haciendo que las mujeres cuestionaran el orden que se les imponía, principalmente la criminalización de sus saberes y su exclusión del conocimiento que se producía en instancias que les eran prohibidas. El querer saber se parece a la rebeldía, decía Julieta, “el querer saber surge cuando se constata la no correspondencia entre los valores postulados por el sistema y las experiencias concretas reales humanas”⁸. Más aún, insta a dejar el conformismo político con que aceptamos como cierto que lo que conocemos es una verdad neutra y universal, por ejemplo, una historia androcéntrica que negó a las mujeres por siglos.

La historiografía de mujeres, desarrollada durante el siglo XX por mujeres de distintas clases, razas, etnias y sexualidades en todo el continente y el mundo, ha sentado nuevas bases para interpretar los procesos sociales. Ha reconstruido la historia desde otros lugares y miradas; lugares que recogen esos miles de pequeños y grandes actos de subsistencia, resistencia, creación, transformación de las mujeres en los procesos históricos; con miradas inclusivas de la diversidad, emancipadoras, que enfatizan en la co-construcción de lo que llamamos mundo, realidad.

La historiografía de mujeres “está mirando con otros ojos un modo de vida impuesto que nunca fue asumido pasivamente por las mujeres, pero que les costó caro a quienes

8 Julieta Kirkwood (1986): *Ser política en Chile. Las feministas y los partidos* (Sanriago, FLACSO) pp. 200-201.

lo desafiaron. “Sus orígenes más próximos hay que datarlos en la década de los setenta del siglo XX, en los grupos de mujeres, colectivos interesados en reflexionar sobre temas olvidados o desechados por el mundo de la academia como la sexualidad, la reproducción, el aborto, el trabajo doméstico, la maternidad, el maltrato a las mujeres, todo lo que el feminismo de la época compendió en el famoso lema “Lo personal es político”⁹.

Desde las primeras historias de vida de mujeres notables, las feministas han desarrollado diversas corrientes historiográficas: las que han develado la subordinación y discriminación de la mujer; otras que han relevado su creatividad y fuerza; las que han puesto el foco en los movimientos sociales y la lucha por sus derechos; las socialistas que replantearon los postulados marxistas sobre la opresión de la mujer; las que se enfocan en los ámbitos de la familia, el hogar, las relaciones interpersonales, la infancia, la salud. Hasta la actualidad, cuando autoras y pensadoras del feminismo contemporáneo, han instalado una discusión sobre el propio sujeto del feminismo y desplazado las fronteras del género.

Cada una de estas ramas de la historiografía de mujeres, en su momento, ha sido objeto de críticas, algunas ásperas, otras descalificadoras, y muchas que van iluminando nuevos caminos. “En cierto modo”, dice Julieta, “no existe un modelo alternativo y eternamente válido para cuestionar el paradigma del saber patriarcal con que se nos ha vestido y engalanado. Sin embargo, todo lo que hacemos y emprendemos con nuestro paradigma en perpetua revisión, tiene efectos mediatos e inmediatos en muchas otras mujeres, por lo tanto, es aquí donde incorporamos la idea de responsabilidad política”¹⁰.

Una responsabilidad política que nos insta a redoblar esfuerzos para saber y comprender, para crear y comunicar, para consustanciar la acción y el discurso, porque como ella aseveraba “el hacer feminista muchas veces se separa de lo que su saber descubre y descifra”¹¹.

El saber feminista en acción

Diversas iniciativas contra el sexismo en la educación están en curso, entre otras, tesis de grado, cursos, talleres, escuelas y programas especiales. En *El discurso femenino omitido: la ausencia de escritoras en los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media*¹², Daniela Lillo Muñoz (2014) se introduce en el currículum educativo, en los criterios de selección y recomendación de lecturas para las y los estudiantes. Su objetivo fue determinar la presencia de lógicas clasificatorias respecto de los autores y autoras seleccionadas como lectura sugerida en los Programas de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media.

9 Purificación Mayobre (2009): “Mujeres y Saberes”, *Emakunde*, N° 76, “Los Saberes de las Mujeres”, pp. 6-09.

10 Julieta Kirkwood, *op.cit.*

11 *Ibid.*

12 Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Memoria para optar al Título de Licenciatura en Educación c/m en Castellano y Pedagogía en Castellano. Santiago, 2014.

En esta búsqueda encontró una cantidad considerable de autoras omitidas que cumple con una o más de las lógicas clasificatorias declaradas para la selección de autores: premios nacionales e internacionales obtenidos, antologías nacionales e internacionales donde han sido incluidas, y número de publicaciones. El estudio corrobora que son factores culturales androcéntricos naturalizados los que imperan en la selección de obras literarias, y devela las falacias de la escasa producción de las mujeres y la menor calidad de sus obras. Por tanto, expone razones de peso para apelar a una mayor equidad de género en las autorías incluidas en el repertorio.

Siguiendo esta experiencia, podrían realizarse investigaciones que abordaran la cuantía y calificación de obras en distintas disciplinas, puesto que solo por mencionar un ejemplo, en la sección “Momento filosófico” del texto de Historia de 1° Medio, aparece un listado de 30 filósofos de los siglos XIX y XX ¡todos hombres! Sin embargo, arribaríamos al mismo resultado: las mujeres están ausentes porque las lógicas que sustentan cualquier criterio de clasificación, selección o valoración, son androcéntricas. Por tanto, junto con cuestionar dichas lógicas, es necesario ir construyendo nuevas bases para erigir la historia de la humanidad.

En el *Colegio Andino Antuquellén* de San José de Maipo, por su parte, directora, profesorado, madres, padres y alumnado, han unido sus esfuerzos para construir una propuesta de acción educativa que invita a resistir la cultura individualista, competitiva y poco integradora que caracteriza esta época. Su directora expresa que “Aun en sus expresiones más cotidianas, un proyecto educativo que así se lo plantee, puede llevarnos a una nueva forma de pensar y de resolver cada problema. Al constatar algo tan simple como que siempre hay más de una manera de hacer las cosas, se hace posible comenzar a valorar la riqueza de la diversidad”.

Otra gran contribución a la visibilidad del papel de las mujeres en la historia es la que desarrolla el Programa de Género y Equidad de la Dirección de Archivos, Bibliotecas y Museos de Chile (DIBAM) y en particular el programa Letras en Género, de la Biblioteca de Santiago.

Existen muchas iniciativas como las señaladas, algunas conocidas en las localidades o pequeñas comunidades en que se insertan; otras aisladas, invisibles; unas más que reinician lo ya experimentado. Requerimos conversar, compartir los aprendizajes que dejan estas experiencias y sintetizarlas en un discurso que refleje lo nuevo que traen para enfrentar el sexismo no solo en la educación, en todos los ámbitos de la cultura.

La acción solo es política si va acompañada de la palabra, del discurso, y de su comunicación. No puede tener lugar en el aislamiento, ya que quien empieza algo solo puede terminarlo cuando consigue que otras “le ayuden”¹³. Otras que comparten el discurso, lo recrean, lo enriquecen y ponen en movimiento nuevas prácticas en los distintos ámbitos en que desarrollan su acción.

13 Hannah Arendt (1997): *¿Qué es la política?* (Barcelona, Ediciones Paidós) p. 77.



EDUCACIÓN
PÚBLICA
LAICA Y
NO SEXISTA

¡CUIDADO!
EL MACHISMO MATA

www.machismo.es
Red Ciudad Contra la Violencia Doméstica y Sexual

Patriarcado, educación, literatura.

El discurso femenino omitido en los Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media

Daniela Lillo Muñoz¹

Introducción

La educación formal de nuestro país tiene como columna vertebral el Marco Curricular, el que contempla los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) del currículum. Respecto a lo que es pertinente a la mujer y las relaciones de género, dentro de los OF se promueven respetar y defender la igualdad de derechos de las personas, la no discriminación por sexo y el importante desarrollo de las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres en la vida económica, social y cultural, entre otros, estableciendo, además, que dichos objetivos se promoverán en los Programas de estudio². Los Programas de estudio del Ministerio de Educación (Mineduc) consisten en una organización didáctica del año escolar para el logro de los OF y CMO planteados en el Marco. Si bien el Mineduc permite que las instituciones elaboren sus programas, actualmente menos de un quinto de los establecimientos educacionales posee Programas de estudio propios³, lo que significa que una mayoritaria e importante parte de los establecimientos se rigen por los ministeriales, actuando este como el discurso oficial de cómo organizar, presentar y desarrollar los contenidos y aprendizajes a los y las estudiantes del país. Al comprender que el conocimiento que constituye el currículum

1 **Daniela Lillo Muñoz**, viñamarina de nacimiento, santiaguina de ahí en adelante. Profesora de Castellano del gran Pedagógico, estudiante de Magíster de Género en Humanidades en la Universidad de Chile. Feminista. A veces lectora, a veces escritora, tejedora y eterna aprendiz.

2 Ministerio de Educación de Chile (2009): *Marco Curricular Educación Media* (Santiago, Ministerio de Educación, Actualización 2009).

3 Cristián Cox (2011): "Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo", *Revue Internationale de Education de Seves*, N° 56, pp. 51-61.

–y, por ende, su concreción mediante de los Programas de estudio– está inevitable, central y vitalmente implicado en aquello que somos y en lo que nos transformamos, y, además, que ninguna teoría curricular es neutra, sino que está inevitablemente implicada en relaciones de poder⁴, es importante analizar qué conocimiento se considera válido o esencial de transmitir a los alumnos para el cumplimiento de los Objetivos y Contenidos. En el caso de la enseñanza de la literatura, conocer qué autores se consideran más importantes que otros y cuáles son las razones que sustentan dicha inclusión o exclusión de los Programas de estudio.

En relación a lo anterior, surge la necesidad de analizar y reflexionar respecto a la ausencia de mujeres en los programas de estudios ministeriales y las lógicas clasificatorias que sustentan dicha ausencia, específicamente en relación a la literatura, problematizar la desventaja numérica de escritoras en relación a los escritores seleccionados en el anexo “Repertorio sugerido de obras literarias” presente en los Programas de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media elaborados en 1998 y que se mantuvieron en vigencia hasta el año 2009. Esta problematización permite cuestionar cómo aquellas políticas de igualdad señaladas en los OF se presentan en el ámbito educativo, así como también cuestionar los principios ideológicos implícitos en las diferencias de cantidad de autores y autoras y sus posibles repercusiones en la formación de identidades.

1. Mujer, currículum y literatura: selección y poder

La situación histórica de subordinación que experimentan las mujeres se explica a partir de la problemática del *sistema sexo/género*⁵, donde a partir de la actividad humana, la cultura, es que se construyen las diferencias de dominación y subordinación entre hombres y mujeres, atribuidos a diferencias biológicas. El sistema educacional es un espacio de reproducción de estas relaciones desiguales de género y desde el regreso de la democracia no ha habido una preocupación real por el sexismo que el sistema educativo reproduce en la escuela⁶, entendiendo que esta discriminación no solo se refiere al acceso, sino también considera otros tipos de violencia simbólica⁷ como la invisibilidad de sujetos históricos y personajes con experiencias que deconstruyan las lógicas patriarcales que promueve el sistema educativo. Lo anterior se refleja, por ejemplo, en la no incorporación de los saberes y valores tradicionalmente femeninos en la educación y la no consideración como importantes los conocimientos producidos y descubiertos por mujeres⁸.

4 Tomaz Tadeu da Silva (2001): *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum* (Barcelona, Editorial Octaedro).

5 Gayle Rubin (1986): “El tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía política’ del sexo”, *Nueva Antropología*, vol. VIII N° 30, pp. 95-145.

6 María Elena Acuña y Sonia Montecino (2014): “La otra reforma: el ‘no sexismo’ como clave cultural del cambio en el sistema educacional”, *Anales de la Universidad de Chile*, N° 7, pp. 109-120.

7 Pierre Bourdieu (2000): *La dominación masculina* (Barcelona, Anagrama).

8 María Elena Acuña y Sonia Montecino, *op. cit.*; Marina Subirats (2010): “¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 3, N° 1, pp. 143-158.

Para comprender de forma más profunda la génesis de este sexismo es preciso ir a la pregunta –y su respuesta– que da origen a la construcción del currículum educacional: ¿qué enseñaré? Como plantea Tadeu da Silva, el currículum siempre es el resultado de una selección: de un universo más amplio de conocimiento⁹, se eligen sólo una parte. Pero ¿qué parte?, de ahí que el currículum funcione como un mecanismo de poder social, puesto que otorga privilegio a un tipo de conocimiento, una identidad, por sobre otro¹⁰. Lo anterior permite controlar en la sociedad aquellos conocimientos que se considerarán parte de la cultura dominante (lo bello, lo bueno, lo verdadero y lo justo) y aquellos que se considerarán marginados y abyectos¹¹, permitiendo que la clase dominante establezca su cultura como cultura oficial, hasta el punto en que esta se vuelve natural. Esta clase dominante responde a un orden social, económico, político y cultural de tipo patriarcal, donde las mujeres se encuentran subordinadas a los hombres¹². De este modo, la escuela, y específicamente el currículum, constituye un mecanismo de poder que encarna y produce relaciones de género, es decir, que contribuye a reproducir la situación de dominación de los hombres hacia las mujeres¹³. A partir de lo anterior, en el ámbito puntual de la enseñanza de la literatura se presenta un ejemplo de dicha realidad.

El currículum se plantea como objetivo la formación de los y las estudiantes como lectores activos y críticos. Para esto se promueve la lectura de obras que tienen relación con la experiencia personal del lector, como también el análisis de su contexto histórico, social y cultural, dándole la posibilidad al estudiante de enriquecer su mundo a través de obras que la Humanidad ha atesorado como testimonio de la experiencia humana¹⁴. Es para ello que en los Programas de estudios de Lenguaje y Comunicación (1998), elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) y puestos en práctica a partir de 1999, se incluye el anexo “Repertorio sugerido de obras literarias”, el que se propone como “guía y referencia para el cumplimiento del programa, y para una inserción, tanto significativa como de calidad, de los estudiantes en la tradición literaria de Occidente, a través de obras adecuadas a su edad”¹⁵. Del mismo modo, para cumplir con los mismos objetivos, los Programas 2011 de Lenguaje y Comunicación, que surgen a partir del ajuste curricular realizado el año 2009, presentan un listado de “Lecturas fundamentales” para trabajar en cada unidad, donde “se incluye una lista de lecturas seleccionadas por su calidad literaria y estética, y por ser adecuadas a la edad de los alumnos, que permiten enriquecer la discusión en clases y profundizar la comprensión”¹⁶. A pesar de que el repertorio del Ministerio

9 Tomaz Tadeu da Silva, *op. cit.*

10 *Ídem.*

11 Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (2011): *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (Buenos Aires, Aique Grupo Editorial S.A.); Michael Apple (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una línea conservadora* (Barcelona, Editorial Paidós).

12 Carol Pateman (1995): *El contrato sexual* (Ciudad de México, Anthropos-UAM).

13 Tomaz Tadeu da Silva, *op. cit.*; Bourdieu, *op. cit.*; María Elena Acuña y Sonia Montecino, *op. cit.*

14 Ministerio de Educación de Chile, *op. cit.*

15 Ministerio de Educación de Chile (1998): *Lengua Castellana y Comunicación. Programa de estudio. Primer año medio. Formación general* (Santiago, Ministerio de Educación) p. 81.

16 Ministerio de Educación de Chile (2011): *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio para Primer Año Medio* (Santiago, Ministerio de Educación) p. 31.

plantea que el objetivo de dichas obras es que el alumno conozca y valore la tradición literaria de Occidente y el testimonio de la experiencia humana, existe una mínima presencia de escritoras en dicho programa, lo que refleja la supresión y marginalidad de los saberes producidos por mujeres en el ámbito educativo.

Esta omisión es relevante, pues, como plantea la feminista Cixous, la escritura femenina es una escritura marcada por la condición y la experiencia de las mujeres, es decir, es una escritura hecha con el cuerpo, una escritura que lleva las marcas del cuerpo femenino¹⁷, lo que no significa que basta con el hecho empírico de ser mujer para producir literatura femenina, sino que esta experiencia e identidad debe traspasarse a la escritura y para ello es preciso crear un lenguaje que articule la diferencia, ya que la mujer no es representable dentro del discurso masculino, es decir, la escritura es femenina en cuanto abre una brecha con la masculina¹⁸. Esta identidad no es homogénea y clasificatoria de rasgos específicos, sino que este lenguaje y escritura revela la pluralidad y diversidad absoluta de las formas de ser y sentirse mujer¹⁹. De este modo, al marginar la escritura de la enseñanza de la literatura se está marginando una visión de mundo y forma de conocer la realidad que proviene de la experiencia e identidad formulada desde ser mujer.

Por otro lado, la marginalidad y omisión de la literatura escrita por mujeres no se limita solo al ámbito educacional en Chile. Tal como expresa Lina Vera Lamperein: “Existe una amplia información sobre el desarrollo, avance y estado de la literatura en general [...] pero se advierte un vacío en lo que se refiere al papel desempeñado por las mujeres en este ámbito del arte”²⁰. Frente a este mismo tema, en el ámbito de la lírica, Juan Villegas Morales plantea la exclusión y superficialidad con la que ha sido tratada la poesía femenina en Chile, aludiendo a que las escritoras han tendido a encontrar un mundo cerrado tanto en lo literario como lo ideológico, señalando que una de las razones de esta marginación es el hecho de que esta no cumpla con los cánones masculinos imperantes en la sociedad²¹. En cuanto a la dramaturgia, Benjamín Rojas declara que “en la literatura nacional no se avanza más allá de tres o cuatro nombres de mujeres que nunca nadie discute, pero que en los análisis respectivos suelen no privilegiar su particularidad genérica”²². Por otro lado, para la narrativa chilena escrita por mujeres se realiza la misma crítica que en los géneros anteriores. Patricia Rubio expresa que la producción literaria femenina ha sido sistemáticamente marginada del

17 Hélène Cixous, citada en Tomaz Tadeu da Silva (2000): *Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico* (Belo Horizonte, Autêntica) p. 47.

18 Luce Irigaray, citada en Silvana Álvarez (2001): “Diferencia y teoría feminista”, en Elena Beltrán, Virginia Maquieira (edit), Silvana Álvarez y Cristina Sánchez, *Feminismo. Debates teóricos contemporáneos* (Madrid, Alianza Editorial) pp. 243-286; Nelly Richard (1990): “De la literatura de mujeres a la textualidad femenina”, en Congreso Internacional de Literatura Femenina Latinoamericana 1987, *Escribir en los Bordes* (Santiago, Cuarto Propio).

19 Hélène Cixous, citada en Silvana Álvarez, *op. cit.*, p. 258.

20 Lina Vera Lamperein (2008): *Presencia femenina en la literatura nacional. Chile: 1750-2005. Una trayectoria apasionante* (Santiago, Editorial Semejanza, Edición corregida y actualizada por Ana María Viera y Paz Molina, segunda edición) p. 41.

21 Juan Villegas Morales (1993): *El discurso lírico de la mujer en Chile: 1975-1990* (Santiago, Mosquito Editores).

22 Benjamín Rojas (1994): “Segunda parte. El teatro”, en Patricia Pinto y Benjamín Rojas, *Escritoras chilenas. Primer volumen. Teatro y ensayo* (Santiago, Editorial Cuarto Propio) pp. 129-230, 132.

canon y de las historias de la literatura chilena²³. En relación a ello, la autora recalca la importancia de la inclusión de la mujer en los estudios críticos y educativos, ya que su exclusión ha perjudicado el desarrollo de la producción literaria femenina en Chile y se ha dejado en el olvido y la invisibilidad el material que otorgaría a las mujeres una mayor tradición literaria. Por último, en el caso del ensayo, Patricia Pinto señala que éste existe considerablemente tanto en cantidad como en calidad, pero que no ha sido considerado por los estudios literarios²⁴.

Lo anterior permite recalcar, por un lado, la idea de que la presencia o ausencia de mujeres escritoras en los programas ministeriales determina la transmisión o no de una experiencia, un saber, una cultura femenina y, por ende, el hecho de considerarlo un conocimiento válido en la formación de los sujetos; por otro lado, permite establecer una conexión entre aquellos conocimientos que son marginados y disminuidos en el ámbito educativo con la misma marginación que tienen en el ámbito social, reforzando la idea de una relación dialéctica entre educación y sociedad, siendo productoras y reproductoras de una dominación patriarcal que subordina a las mujeres.

2. Escritoras y lógicas clasificatorias en los Programas de estudio

A. REPERTORIO SUGERIDO DE OBRAS LITERARIAS

Al observar el “Repertorio sugerido de obras literarias” de los programas de 1998, en función del sexo/género de los autores de las obras seleccionadas, comprendido este como la atribución de “mujer/femenino” y “hombre/masculino” a partir de sus características biológicas, se presenta que existe una diferencia abismante en la presencia de autores y autoras en cada una de las categorías (Narrativa, Lírica, Drama y Ensayo²⁵), donde las mujeres no superan el 22% de presencia en ninguna de ellas.

Tabla n° 1: Género de autores por categoría:

| | Lírica | Narrativa | Drama | Ensayo |
|---------|--------|-----------|-------|--------|
| Hombres | 11 | 33 | 18 | 5 |
| Mujeres | 3 | 7 | 1 | 1 |

Por otra parte, al comparar la presencia de hombres y mujeres según el nivel de enseñanza media se observó nuevamente la gran diferencia en la presencia de autores hombres y mujeres, donde la literatura femenina no supera el 18% en ninguno de los niveles.

23 Patricia Rubio (1999): *Escritoras chilenas. Tercer volumen. Novela y cuento* (Santiago, Editorial Cuarto Propio).

24 Patricia Rubio (1994): “Primera parte. El ensayo”, en Patricia Pinto y Benjamín Rojas, *op. cit.*, pp. 13-128.

25 De las cuatro subcategorías del anexo estudiado (Universal, Española, Hispanoamericana, Chilena), sólo se consideró la “chilena” para cada categoría. Se debe precisar que la categoría de Ensayo se divide en subcategorías sólo en el nivel de 4° Medio, por lo cual sólo se considera este nivel para su análisis.

Tabla n° 2: Género de autores por nivel:

| | Iº medio | IIº medio | IIIº medio | IVº medio |
|---------|----------|-----------|------------|-----------|
| Hombres | 23 | 38 | 30 | 38 |
| Mujeres | 5 | 6 | 2 | 8 |

Por último, también se presenta que la variedad de autoras es inferior. Mientras se recomienda una variedad de 64 autores distintos, en el caso de las mujeres son solo 12 exponentes recomendadas.

B. ENTREVISTA

Para comprender las lógicas clasificatorias que rigen la selección de escritores del repertorio presentado anteriormente, donde las mujeres se encuentran en una importante desventaja, se realizó una entrevista a un miembro de la Unidad de Currículo y Evaluación (UCE) del área de Lenguaje y Comunicación, el que está a cargo de la elaboración de los Programas de estudio de dicha área. El sujeto entrevistado se enfocó en cuatro temas relevantes que acercan a una posible respuesta de los criterios de selección empleados:

- i. *Metodologías de trabajo de la Comisión de Lenguaje de la UCE para la selección de autores incluidos en los Programas:* Se refiere al sistema de selección de los autores de los Programas de la Comisión de la UCE. A partir de las respuestas del miembro de la UCE se observa que la Comisión posee una metodología poco formal, carente de un protocolo preexistente para la selección: “Es más informal la parte con los estudiantes. La parte con los profesores universitarios y los profesores de colegio también”. La metodología está basada, como se explicita anteriormente, en una consulta externa a académicos, profesores y alumnos de forma azarosa y, también, en una investigación interna, que consiste en la lectura de los miembros de la comisión de los textos recientes publicados por las editoriales.
- ii. *Criterios de selección de los autores y obras incluidas en los Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación:* Se reúnen las cualidades, factores y características que considera la Comisión de la UCE para incluir los autores en los Programas. A partir del análisis se determina que la metodología utilizada es informal, puesto que no existe una rúbrica o lista de criterio establecida. También es posible señalar que se considera la calidad de las obras y el reconocimiento de sus autores, lo que la Comisión lo relaciona con que los autores estén antologizados o hayan recibido premios/distinciones. Por último, se pretende que las obras representen un desafío interpretativo para los alumnos.
- iii. *Factores y elementos que dificultan a la Comisión realizar una mayor inclusión de autoras mujeres en los Programas de estudio:* Se trata de los factores y razones que utiliza la Comisión para explicar la escasa presencia de autoras femeninas en los Programas. Respecto a ello, la Comisión establece que es producto de la tardía

inserción de las mujeres en el oficio literario, lo que produce una escasa oferta de escritoras, provocando que se dificulte el encontrar autoras que cumplan lo sugerido anteriormente (antologizadas/premiadas). Dada esta situación, se cataloga esta búsqueda como “ardua”, “súper difícil”. Por otro lado, frente a la desventaja de escritoras que presentan los Programas, la Comisión ve como una solución el incluir textos de autores masculinos que “retraten” a las mujeres en sus personajes principales, expresando que ello compensa la ausencia de escritoras, reemplazando la existencia de una visión de mundo femenina en los textos del repertorio sugerido, por una representación de las mujeres a partir de la visión de mundo de hombres.

iv. Autoevaluación de la Comisión de la UCE respecto a la inclusión de autoras en los Programas de estudio: Se refiere a la visión que la Comisión tiene de sí misma con respecto a su trabajo desempeñado en relación con la inclusión de autoras en los Programas. A partir del análisis, se observa que la Comisión posee una visión positiva respecto a su trabajo y esfuerzo, avalando la baja presencia femenina actual y explicando que la causa es que es un tema “difícil de resolver”, esto se evidencia cuando la entrevistada expresa que la problemática de una mayor inclusión de escritoras “es un tema que no es fácil de resolver, porque la oferta que hay es muy poca”; asimismo, cuando expresa que “ha sido una búsqueda ardua de encontrar autoras que perduren en el tiempo, que han sido antologadas [antologizadas] o que hayan recibido premios”; y, por último, cuando establece que “cuesta mucho [...] que sean mujeres y que escriban al nivel de los...”, donde, si bien la entrevistada no termina la frase, dejándola inconclusa, es claro que su referencia es *al nivel de los hombres*. También se expone que es un tema de importancia para la Comisión, es por ello que su esfuerzo para resolverlo ha sido significativo. Por último, a pesar de que se afirma que han realizado un gran esfuerzo y es un tema de gran importancia para la Comisión, señalan que en ambos programas (1998-2011) no existe un avance en cuanto a inclusión de escritoras.

C. CATASTRO NACIONAL DE ESCRITORAS

Según los criterios de selección de autores que fueron planteados en la entrevista, se realizó un catastro donde se incluyen autoras que cumplen con dichos criterios y que su producción literaria se clasifica en una de las categorías de los repertorios ministeriales (Narrativa, Lírica, Drama y Ensayo). El catastro²⁶ elaborado incluye a 88 autoras nacionales, considerando los siguientes aspectos: (A) Nombre de la autora y el seudónimo entre paréntesis si es que poseía; (B) Categoría; (C) Año de publicación de la primera obra; (D) Premios Nacionales obtenidos; (E) Premios Internacionales obtenidos; (F) Antologías Nacionales donde han sido incluidas; (G) Antologías Internacionales donde han sido incluidas; (H) Cantidad de publicaciones.

²⁶ El catastro no pretende en ningún caso recalcar o posicionar a las autoras incluidas por sobre las excluidas ni tampoco plantear que su valor y/o aporte literario depende de los aspectos considerados para la elaboración del catastro. Asimismo, la gama de autoras nacionales no se reduce a las aquí presentadas.

| Autoras premiadas | | | |
|--------------------------|-----------------|----------------------|-------|
| CATEGORÍAS | Premio Nacional | Premio Internacional | Ambas |
| Drama | 2 | 1 | 1 |
| Ensayo | 9 | 3 | 3 |
| Lírica | 32 | 6 | 5 |
| Narrativa | 24 | 10 | 10 |
| Total | 67 | 20 | 19 |

En la primera parte del catastro, se ordenó cronológicamente a las autoras, en función del año de su primera obra publicada, en donde se observó que la publicación literaria femenina es anterior a 1900 y ha ido en aumento desde entonces. Luego, se presenta el catastro de escritoras en función de los premios obtenidos. En este caso se observó que, de las autoras incluidas en el catastro, 67 han obtenido premios nacionales por su trabajo literario y 20 internacionales.

Posteriormente, se realiza el análisis en función de la presencia de autoras en antologías, en donde se incluyen 51 autoras que se presentan en antologías nacionales y 5 internacionales.

| Autoras antologizadas | | | |
|------------------------------|--------------------|-------------------------|-------|
| CATEGORÍAS* | Antología Nacional | Antología Internacional | Ambas |
| Drama | 4 | 0 | 0 |
| Lírica | 29 | 3 | 4 |
| Narrativa | 18 | 2 | 0 |
| Total | 51 | 5 | 4 |

* La categoría de Ensayo no fue incluida, ya que no existían autoras antologizadas, debido principalmente a que este no corresponde a un género literario, por lo que las compilaciones son nulas o escasas.

Por último, se realiza un cruce de datos a partir de las autoras que han sido premiadas y antologizadas, y se observa que un total de 39 autoras han sido antologizadas y premiadas en el país; 5 han obtenido premios nacionales y han sido publicadas en antologías internacionales, y 13 han obtenido premios internacionales y han sido publicadas en antologías del país.

| Autoras premiadas y antologizadas | | |
|--|--------------------|-------------------------|
| | Antología Nacional | Antología Internacional |
| Premio Nacional | 39 | 5 |
| Premio Internacional | 13 | 1 |

D. COMPARACIÓN REPERTORIO MINEDUC Y CATASTRO

Finalmente, los datos de este catastro se comparan con el repertorio de obras sugeridas del Mineduc, con el objetivo de conocer cuáles y cuántas son las autoras chilenas incluidas en el catastro que no estaban consideradas en los repertorios de los programas ministeriales. A partir de ello se observa que la existencia de mujeres que cumplen con los criterios de selección planteados por el Mineduc supera cuantiosamente a las autoras recomendadas en los programas. Esto sucede principalmente en el caso de Narrativa y la Lírica y, en menor grado, en el Drama y el Ensayo. De este modo queda comprobado que existe un amplio universo de mujeres posibles para incluir en dichos programas.

| | Lírica | Narrativa | Drama | Ensayo |
|------------------|--------|-----------|-------|--------|
| Hombres Mineduc | 11 | 33 | 18 | 5 |
| Mujeres Mineduc | 3 | 7 | 1 | 1 |
| Mujeres Catastro | 42 | 30 | 4 | 12 |

3. Conclusiones y reflexiones

A partir de las reflexiones y análisis presentados es posible concluir que la literatura femenina ha sido apartada y omitida de la enseñanza de la literatura en el sistema escolar, siendo privilegiada la literatura masculina y, con ello, cánones estéticos, visiones del mundo y expresiones culturales masculinas que son legitimados por la educación por sobre la femenina y es a partir de dichos fundamentos que se presenta la cultura de la “Humanidad”, formando la visión literaria nacional de las próximas generaciones. De este modo, sin dejar espacio al discurso/experiencia femenina, la educación actúa como un mecanismo reproductor hegemónico patriarcal de poder. Lo anterior no es atinente a lo planteado en el Marco Curricular, cuando se establece que los objetivos referidos a la no discriminación y el desarrollo de relaciones igualitarias entre hombres y mujeres se manifestarían en los Programas de estudio.

Por otro lado, es posible señalar que los criterios de selección empleados por el Mineduc son contruidos en función del hombre, dejando en desventaja lo referido a la mujer. En dicha situación se distingue lo planteado por Simone de Beauvoir respecto a la mujer como “Lo Otro”²⁷, es decir, la determinación y diferenciación de la mujer es en relación al hombre, pero no viceversa. En la entrevista realizada, los criterios de selección fueron presentados en función de los hombres: la calidad de las obras, la cantidad de autores. Asimismo, la presencia en antologías adquiere su valor a partir del referente masculino: las mujeres escritoras de Chile son pocas en comparación con los hombres, no son de suficiente calidad, bajo una perspectiva de calidad masculina, y no son tan antologizadas como los escritores hombres.

27 Simone de Beauvoir (1986): *El segundo sexo: la experiencia vivida* (Buenos aires, Ediciones Siglo Veinte).

En cuanto a la entrevista realizada, además, se observan discordancias entre ciertos aspectos mencionados por la UCE y la realidad de la producción literaria nacional femenina. Uno de éstos es la afirmación que realiza la entrevistada de que las mujeres chilenas comienzan a escribir a partir del siglo XX, cuando en el catastro nacional se presentan cuatro autoras previas a este siglo, dos de ellas de gran importancia (Mercedes Marín del Solar y Rosario Orrego). Asimismo, también la UCE plantea que es difícil encontrar autoras que hayan sido antologizadas o que hayan recibido premios, aludiendo que son escasas, pero en el catastro realizado se incluyeron 67 escritoras que habían recibido uno o más premios nacionales o internacionales y 52 que habían sido incluidas en antologías chilenas o extranjeras, lo que significa una suma considerable al compararse con lo expuesto en los Programas.

En relación también a lo señalado por la UCE, es posible distinguir alusiones discriminatorias tanto directas e indirectas respecto a la literatura femenina. Esto se presenta, por un lado, al señalarse en la entrevista que se requieren obras que “perduren en el tiempo”, “propongan desafíos de interpretación” y “contengan dilemas que hagan reflexionar”, implicando indirectamente que en su mayoría la escritura femenina no suscita dicha actitud crítica ni alude a temas importantes que trasciendan. Por otro lado, se indica de forma directa que muchas mujeres en su escritura “plantean problemas que a los niños no resuenan para nada”, descartando la experiencia y reflexión de las mujeres como algo interesante, con lo que fuese posible identificarse (pero sí pueden identificarse cuando escritores “retratan” a mujeres). Del mismo modo, en el Marco Curricular sucede lo similar cuando se plantea que se escogen obras que “tienen relación con la experiencia personal del lector” y que logren “enriquecer” el mundo de los/las estudiantes con obras que representan el “testimonio de la experiencia humana”: al observar una cantidad tan mínima de escritoras, se entiende que la literatura femenina en su mayoría no tiene relación con la experiencia del lector (¿y de la “lectora”?), y que las experiencias y visiones de mundo plasmadas en su literatura no forman parte de la experiencia humana histórica, confirmando que la experiencia humana contemplada es sólo la masculina.

Por último, se determina que las lógicas clasificatorias que la UCE exigía para incluir escritores consistían en la obtención de premios nacionales e internacionales por los autores, así como su presencia en antologías nacionales o extranjeras, aspectos que, a criterio de la comisión, eran necesarios para determinar la calidad de una obra o su autor. Estas lógicas, en función de la ausencia o presencia de autoras en el repertorio de obras sugerido, develan que existe una marginación de la escritura femenina de los Programas de estudio, significando una discriminación de género, ya que se comprobó que existe una amplia gama de escritoras excluidas del repertorio que sí cumplen con las lógicas clasificatorias ministeriales. En efecto, la integración de las mujeres es perfectamente posible, para así lograr una mayor equidad de género en los autores recomendados y, con ello, la valoración de los saberes, aportes culturales y experiencias de las mujeres como un conocimiento válido en la formación de sujetos y sujetas.

Como reflexión final, se debe tener presente que, como plantea Judith Butler, el género es un acto performativo²⁸, por lo cual el cambio de dirección y perspectiva de los actos puede modificar la visión y carga cultural que conllevan los géneros. De este modo, se puede afirmar que la marginación y desvalorización que encarnan las mujeres en las relaciones de poder de género es modificable si se modifican los actos sociales. Una de las formas de modificar estos actos es por medio de la educación: no basta con acceder a las instituciones y formas de conocimiento del patriarcado, sino de transformarlas radicalmente para reflejar los intereses, saberes y experiencias de las mujeres. Del mismo modo, es relevante continuar leyendo con una mirada crítica los próximos Programas de estudio a publicarse, deconstruyendo sus parámetros de “universal”, “verdadero” y “válido”, no tan sólo en lo que respecta a la identidad de las mujeres, sino en todo aquello que se envuelve de una experiencia que rompe con los parámetros heteronormativos, androcentristas y eurocéntricos (literatura homosexual, transexual, indígena, etc.), con el objetivo de cambiar radicalmente las estructuras y relaciones culturales que se reproducen en la escuela, así como las subjetividades que emergen de ello.

28 Judith Butler (2006): *Desbacer el género* (Barcelona, Editorial Paidós).



Fotografía: Difusión Liceo Uno

Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre.

La escuela como reproductora de estereotipos

Ximena Azúa Ríos¹

El día 20 de mayo presenciamos un acto que a nuestro parecer es sumamente retrógrado: estudiantes del Internado Nacional Barros Arana (INBA) pasaron por fuera de nuestro establecimiento gritando: “¡Que se asomen las maracas!”. A la semana siguiente alumnos del Liceo Manuel Barros Borgoño, en la marcha “Ninguna agresión sin respuesta”, convocada en la asamblea entre centros de estudiantes a la que asistimos como liceo, comenzaron a vociferar: “¿quién nos lleva el desayuno? ¡Las pelás del uno! ¿Quién nos corre la paja? ¡Las pelás del taja!”. Estos acontecimientos nos han hecho reflexionar con respecto a la educación que queremos. Tenemos la convicción de que esta mirada hacia el género femenino debe cambiar, puesto que estamos exigiendo la integración e inclusión de todos y todas dentro de este sistema, en relación a la reforma y en la vida en todos sus aspectos. Seamos consecuentes, el cambio que tanto anhelamos también depende de nosotras, tanto fuera como dentro del aula².

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

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

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

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

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

La escuela, sobre la base de una igualdad de partida, afecta a todo el mundo, juzga a todos y otorga a cada uno un lugar dentro de las jerarquías escolares, estructuradas en torno a la doble función del sistema escolar: la socialización en los valores culturales dominantes de nuestra sociedad y la distribución de la mano de obra. La ideología presente en la cultura escolar enseña a los estudiantes a ver el fracaso como algo individual que resulta de su escasez de habilidad, desarrollando unos principios que priorizan las diferencias y divisiones en términos de rendimiento académico; consecuentemente, el sistema de enseñanza se encarga de transformar las diferencias y desigualdades extraescolares en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural³.

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

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

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

currículum, pero sobre todo del currículum oculto, se manifiesta en las relaciones que al interior de ella se producen”⁴.

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

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

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

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

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

⁴ María Elena Acuña y Sonia Montecino (2014): “La otra reforma: el ‘no sexismo’ como clave cultural del cambio del sistema educacional”, *Anales de la Universidad de Chile*, N°7.

liceos de niñas en Providencia. En un artículo publicado en diciembre del 2014, titulado *Antilesbianismo escolar: las prácticas homofóbicas que arrastran los liceos femeninos de Providencia*, se daba a conocer la persecución que sufren las estudiantes que manifiestan una orientación sexual distinta a la norma.⁵ Si bien es cierto que la comuna de Providencia ha comenzado –desde el cambio de alcaldes– un recambio en los directores de todos los establecimientos, y en particular de esos liceos, las prácticas represivas o negadoras de cualquier gesto que dieran cuenta de prácticas homosexuales, como tomarse de la mano o besarse, aún persisten. En efecto, la cultura represiva arraigada en sus funcionarios –tales como inspectoras e inspectores– y los prejuicios del profesorado respecto de las orientaciones homosexuales son difíciles de erradicar.

“A María José Muñoz, más conocida como ‘La Azul’, la tenían fichada. El mismo año que llegó al Liceo Siete se cortó el pelo que antes llevaba hasta la cadera, tenía un piercing en la lengua, usaba jockey y buzo abajo del jumper. Para muchas de las funcionarias del establecimiento, esos eran indicadores claros de lesbianismo. La verdad es que tampoco se preocupaba de esconderlo: era una lesbiana asumida. Pese a que su familia conocía y aceptaba su orientación sexual, en el colegio la mandaron al sicólogo por trastorno sexual y las autoridades no le permitían abrazar a sus compañeras. ‘Después de graduarme, se me prohibió la entrada al colegio. En las tardes iba a buscar a mi pareja, pero no podía entrar’, cuenta Muñoz. Recuerda que antes de salir del liceo, Cristián Núñez, entonces profesor de historia y actual director, se le acercó en uno de los pasillos: ‘Me preguntó que por qué no me gustaban los hombres, si además yo era una joven bonita. Le parecía anormal. Le respondí que a mí me gustaban las mujeres y que no me importaba lo que él pensara. Abí me dijo que no me lo tomara a mal, que solo le llamaba la atención’”⁶.

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

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

6 *Ibid.*

se han desarrollado estudios sobre la profesión docente como “trabajo femenino”, y la relación de aquello con su precarización económica y material⁷.

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

*“El Ministerio de Educación **apoya y orienta** a los establecimientos educacionales para que puedan abordar la formación de sus estudiantes en sexualidad, afectividad y género a través del proceso de enseñanza-aprendizaje establecido en los planes y programas del currículum nacional. Además entrega a todos los establecimientos educacionales del país un material complementario para colaborar en el trabajo de esta temática. Junto a este material, se ponen a disposición de la comunidad escolar, diversas alternativas de formación a través de Asesorías Técnicas Educativas, con el objetivo de que sea la propia comunidad educativa la que decida, en coherencia con su Proyecto Educativo Institucional (PEI) qué estrategia implementará en sus escuelas y liceos”⁸.*

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

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

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

8 Colegio Miguel de Unamuno (2015): “Formación en Sexualidad y Afectividad”. Disponible en <http://colegiomigueldeunamuno.cl/formacion-en-sexualidad-y-afectividad/>. En la página del Ministerio de Educación está el manual citado en este encuentro, dirigido a los directores y profesores para entregarles herramientas para trabajar en estos temas con los estudiantes, el que indica: “Este material se enmarca en el Plan Escuela Segura, promoviendo en las comunidades educativas la formación en prevención y autocuidado; su contenido profundiza sobre los énfasis y lineamientos formativos constitutivos de un programa de sexualidad, afectividad y género en los establecimientos educacionales.” Ministerio de Educación República de Chile (2013): “Formación en Sexualidad, Afectividad y Género”. Disponible en: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201307221719000.PDF_formacion_sexualidad.pdf

el sentido begemónico, pero al mismo tiempo prohíbe sus manifestaciones. Por ello mismo, las expresiones de la sexualidad no pasan inadvertidas y forman parte de los intercambios más notorios de la vida escolar”⁹.

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

También la sexualidad de las y los docentes es motivo de fuerte atención. La investigación ha encontrado que cuando un profesor o profesora se identifican como homosexuales, se desencadenan rápidamente sospechas de que ellos ejercen una atracción peligrosa hacia sus estudiantes. Epstein y Johnson, por ejemplo, han demostrado “que quienes son heterosexuales tienen muchas menos posibilidades que los docentes gays o lesbianas de sufrir las consecuencias de que sus desempeños se consideren inapropiados”¹⁰.

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

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

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

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

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

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

inspectora parada en la salida del liceo revisando si las jóvenes están muy pintadas o con la falda muy corta es una práctica cotidiana –natural– en el sistema escolar. Lo que no es natural es el trato, pues se entiende por violencia de género “cualquier acto violento o agresión, basados en una situación de desigualdad en el marco de un sistema de relaciones de dominación de los hombres sobre las mujeres que tenga o pueda tener como consecuencia un daño físico, sexual o psicológico.”¹¹ En este caso, en general son mujeres las inspectoras de establecimientos de niñas, sin embargo el acto realizado (romper la basta) está movilizado por un mandato de género, del cómo debemos ser las mujeres. Cuando en la escuela se les dice a las niñas que deben “ser señoritas”, se las sanciona por su apariencia –en algunos establecimientos no las dejan ir con pantalones. Se está apelando a un modelo de mujer construido a partir de una desigualdad inicial que conlleva e implica una violencia simbólica a las cuales estamos sometidos mujeres y hombres a lo largo de nuestra vida, pero que comienza tempranamente a ser inoculada en la escuela en, por ejemplo, los estereotipos de lo que es ser hombre y ser mujer en la sociedad chilena.

Debe recordarse que la violencia es una estructura cultural, no es innata. “Si esto fuera así, todas las personas serían violentas o todas las personas ejercerían la violencia de la misma manera y en el mismo grado”¹². Sin embargo, “no siempre la empleamos en nuestras relaciones: hablamos, negociamos, pactamos, tratamos de comprender el punto de vista de la otra persona y finalmente llegamos a un acuerdo, aunque no obtengamos el que en principio queríamos”¹³.

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

La Ley sobre Violencia Escolar entiende la buena convivencia escolar como “coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”¹⁴. Si bien el Ministerio de Educación plantea que esto se debe aplicar “en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos”, en la práctica no sucede, pues ni los equipos directivos, ni los profesores han sido formados en temas tan fundamentales para ejercer su labor profesional como teoría de género y educación para la diversidad. Basta mirar las mallas curriculares de las pedagogías para evidenciarlo.

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

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

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

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

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

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

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



Fotografía: Soledad Rojas

Una reflexión feminista para una educación no sexista

Amelia Eloísa González Domínguez¹

En el mes de diciembre del 2015, el pleno FECh se vio convulsionado por la extensión de dos pendones en el frontis de la Casa Central de la Universidad de Chile que convocaban a los futuros estudiantes a ingresar a esta universidad. En uno de ellos, la silueta de un hombre llamando a “conocer, criticar e investigar”; en el otro, la de una mujer encabezando los verbos “crear, observar y enseñar”. Para todos la evidencia del estereotipo resultó escandalosa y, por algunos días, se vivió un bombardeo de correos electrónicos y posteos en las redes sociales. Todo finalizó cuando los responsables del desaguizado intercambiaron las figuras en los pendones: es decir, ahora el hombre crea y observa, mientras que la mujer investiga y critica. Además de la ingenuidad del gesto al buscar resolver el tema mediante el intercambio de las competencias para uno y otro sexo, lo cierto es que pasado el amago de incendio, como se llaman estos eventos en la universidad, para muchos pasó desapercibido que tanto los primeros como los segundos pendones implican la ceguera conformista propia de una sociedad que aún no se cuestiona a fondo la orientación sexista del conocimiento que imparte.

Lo anterior es un botón de muestra, sólo uno, de que, pese a que tras las movilizaciones estudiantiles 2006-2011 algunos sectores han intentado superar el cuestionamiento del estándar de calidad en la enseñanza

¹ **Amelia Eloísa González Domínguez** es lesbiana y feminista, Estudiante de Cine y Televisión Universidad de Chile, Militante de la Juventud Rebelde, Ex-Vocera ACES 2012.

impartida para pronunciarse sobre la orientación misma del conocimiento, estos esfuerzos aún no dan los frutos esperados. En varios casos se habla de cómo la educación sexista se establece solapadamente desde el contenido en los libros escolares, hasta la manera en que se imparten las clases de orientación, historia, matemáticas o de educación física. Las propuestas para enfrentar esta realidad nacional han ido desde las tímidas y burocráticas iniciativas del Ministerio de Educación y talleres levantados en algunas municipalidades, hasta las diversas iniciativas de organizaciones feministas locales de los establecimientos o externas a ellos. Sin embargo, varios reconocen que ha sido complejo instalarlas como una política permanente en las escuelas y liceos, porque encuentran reticencias tanto en las unidades territoriales administrativas como también en la propia comunidad educativa. Respecto de esta última, muchas veces se ha levantado una cortina de hierro interna que bloquea cualquier cambio que modifique el *statu quo* local, tanto en las Universidades como en los liceos. Éstos son los engranajes de un poder invisible pero efectivo que se fue consolidando tras el oscuro autoritarismo de la dictadura en el sistema educativo.

La experiencia de las movilizaciones secundarias: la violencia específica del Estado y nuestras primeras tomas de conciencia

Me consta que los mejores momentos para discutir y problematizar durante las movilizaciones secundarias se dieron, o bien durante las tomas, con aquellas partes de la comunidad que mostraban interés, o bien en períodos cortos donde el progresismo que arribó en algunas comunas logró momentáneamente continuar la discusión. La capacidad de irrupción que mostraban los/las estudiantes fue la que siempre instalaba la urgencia de la discusión. Si bien la realidad de la Universidad de Chile resulta más amigable para que discursos críticos puedan prosperar, sus espacios no están exentos de pataleo por parte de los sectores más conservadores.

Nuestra comunidad educativa y lamentablemente los mismos estudiantes activos políticamente no hemos sido capaces de instalar una discusión ni una estrategia que establezca el problema de la educación sexista y la violencia de género como un tema colectivo y, por tanto, un problema político-estructural. Aunque la responsabilidad y la deuda es compartida, algunos/algunas venimos con lógicas más cercanas a las experiencias de la época escolar y que nos permiten pensar y problematizar desde el cuerpo, luego desde lo colectivo y por ende desde lo político, para recién entonces intentar proponer mecanismos orgánicos e institucionales no clásicos que permitan discutir y tomar posición.

Algunas de nuestras primeras experiencias sobre la violencia de género las vivimos físicamente y las identificamos desde el cuerpo. Pero al no contar con las herramientas teóricas ni con la academia política, procesamos todo esto desde la praxis misma. Así, por ejemplo, en el desalojo del Servel por parte de fuerzas especiales, una compañera y yo fuimos reducidas al ser golpeadas en la vagina con un napoleón; muchas otras enfrentaron, además, los acostumbrados manoseos y golpes en los senos, mientras

nos arrastraban del pelo. En ese momento, al reconocer la diferencia en la violencia ejercida por el Estado, nos empezamos a organizar para denunciar esta represión específica. Casi al mismo tiempo surgían las denuncias, con una diferencia de cuarenta años de distancia, de otras jóvenes que enfrentaron la tortura sexual y la violación por parte de agentes del Estado en tiempos de dictadura. Allí empezamos a intuir primero, y reflexionar después, que el tipo de violencia del que éramos objeto no surgía sólo de algún “paco” machista, sino que era parte de una táctica específica para enfrentar, y sobre todo amedrentar, a estudiantes movilizadas y militantes sociales o políticas mujeres, tratándonos como los patriarcas definen que hay que tratar a las mujeres.

Es cierto que la violencia policial y del Estado golpea a ambos sexos, pero a quienes tenemos genitales femeninos se nos desnuda en la constatación de lesiones, se nos manosea y se nos humilla sistemáticamente, porque este sistema capitalista y patriarcal NO afecta a todos y todas por igual.

Nosotras no concluimos estas verdades desde un colectivo feminista ni desde la biblioteca de nuestra universidad. Lo hicimos militando con hombres y mujeres, niños y niñas en ese entonces, que buscábamos levantar lo que luego llamaríamos un proyecto revolucionario. Y allí supimos que por más atrasados y atrasadas que estuviéramos en dichas discusiones (como la gran mayoría de nuestro pueblo), no había revolución si no terminamos tanto con el capitalismo como con el patriarcado.

La gran conclusión de toda esta experiencia es que, si bien fuimos y somos militantes de una organización que se constituye tras un proyecto revolucionario, este proyecto **necesita** ser redescubierto desde el cuerpo oprimido, y luego racionalizado desde la colectividad, donde los compañeros se vean obligados a colocarse en el lugar de sus compañeras para comprender aquella violencia específica que vivimos las mujeres.

No nos enfrentamos a una realidad homogénea, y por ende esperamos una respuesta más elevada por parte de los compañeros militantes. Nuestra izquierda tiene tremendas deudas que esta época empuja a resolver y enfrentar, pero no es desde la proclama pública que superaremos el dilema. Porque resulta que hombres y mujeres replicamos dichas prácticas muchas veces sin darnos cuenta, el sexo no nos redime de la hegemonía imperante. No definiendo la denuncia recatada o íntima, creo que se necesita el empuje más terco, desde la politización de nuestros cuerpos, la toma de posición en la izquierda y desde proyectos emancipatorios que también ayuden a descubrir todas aquellas lógicas que subsisten en nuestro interior.

En la época secundaria aprendí que las injusticias y la marginalidad las vivimos de forma visceral hasta que después, con reflexiones colectivas, empezamos a comprenderlas. Como también aprendimos de otra violencia escondida: la desinformación para negar nuestro ser y nuestros cuerpos.

Al interior de las escuelas y liceos no solamente se carece de una educación sexual como la comprende el MINEDUC, sino que además las pocas nociones que se imparten

desde la clase de biología excluyen cualquier expresión diferente a la heteronorma; por ejemplo, nos dicen que las ETS son transmitidas sólo entre varones y mujeres, allí termina la educación sexual. Nada para los/las jóvenes LGBT; en el mejor de los casos, alguna que otra frase bajo la idea de la tolerancia.

Ni a mujeres, ni a hombres, sea cual sea su orientación sexual o identidad de género, nadie nunca nos enseña en la infancia y adolescencia que podemos vivir nuestra sexualidad con quien queramos en el marco del respeto mutuo, nadie nunca nos enseña que el cuerpo es nuestro, que el placer y el goce son derechos tan legítimos como el derecho a una educación gratuita universal. Probablemente porque aprender sobre nuestros cuerpos implica asumir que éstos nos pertenecen y que nadie puede dictar sobre ellos. Éste es el primer paso para comenzar a cuestionar otros elementos que nos aparecen a modo de silogismos irrefutables, y que tendemos a replicar en nuestras relaciones diarias. Si lo personal es político, si en lo cotidiano las expresiones de una hegemonía imperante abandonan lo abstracto y se hacen carne, qué peligroso saber hacer la lectura, qué peligroso por sus consecuencias.

Este proceso de aprendizaje nunca lo vivimos en el aula, y si había profesores que lo intentaban enseñar, siempre fue en una complicidad ajena al currículum y la pizarra. Estando en la secundaria aprendimos en el momento mismo en que fue tema colectivo.

El elemento disruptivo también podría estar presente en los momentos de distensión, cuando naturalizamos aquello que la institución educativa invisibiliza. Pero la “naturalidad” con que vivimos nuestra sexualidad, o la soltura con la que conversamos sobre ello, no significa en ningún momento que cuestionamos la estructura que insiste en mantenernos en la marginalidad, en lo inexistente, en lo invisible. El momento en que politizamos lo personal, y lo convertimos en tema colectivo es cuando realmente comenzamos a cuestionar los cimientos del patriarcado. Por eso digo que el aprendizaje sobre la experiencia de mi cuerpo se convirtió en una reflexión feminista en el momento en que se juntó con otros cuerpos, otras sujetas políticas, y eso fue en la asamblea, junto a los compañeros y compañeras.

La universidad y la violencia de género

Todo lo anterior ocurría en un contexto educativo cuyas condiciones objetivas podrían no parecer las más favorables para desarrollar una postura crítica y reflexiva sobre las expresiones del patriarcado en nuestras vidas. Las autoridades administrativas tenían potestad no sólo en las decisiones, sino también sobre el conocimiento al que un/a alumno/a aún no tenía el privilegio de acceder. Estas condiciones cambian en la universidad, porque los que pudimos ingresar al sistema de educación superior, pasamos a formar parte de un grupo privilegiado, una élite del conocimiento.

En los anales de la Chile pudimos leer sobre aquello que intuíamos: feminismo, género y sexualidad, marxismo, hegemonía y mucho más. Aún así, con la proliferación de organizaciones políticas y de discusiones sobre violencia de género, patriarcado y revolución, en la Casa de Bello la tendencia es **a institucionalizar sin politizar**. El perfil del estudiante secundario tiene un mayor potencial de politización y problematización respecto a la educación sexista y la estructura patriarcal, a diferencia del universitario que tiende a replicar desde un repertorio conocido, mecanismos institucionalizados para responder a los conflictos internos. Esto puede observarse en las discusiones sobre acoso sexual, abuso de poder y violencia de género que marcan la pauta por estos días en la universidad.

En marzo del año pasado se lanzó el manual para enfrentar el acoso sexual en la Universidad de Chile², material que fue promocionado y relanzado en diversos campus de la institución. En esa ocasión, la profesora Carmen Andrade, encargada de la Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género, señaló que “el objetivo de este material es incentivar que en la Universidad se abra el debate sobre el tema”³. Posterior a la discusión que tendría que generar el manual, la idea era delimitar y definir aquellos mecanismos para enfrentar dichas situaciones. Esta iniciativa fue celebrada pero también observada en forma crítica desde las organizaciones estudiantiles que se han constituido en torno a la discusión.

En la universidad existen varias secretarías de sexualidad y género, que fueron edificadas inicialmente con el respaldo del pleno estudiantil de la FECh; sin embargo, no ha existido una discusión transversal a los estudiantes ni a la comunidad educativa. La problemática de dicha realidad es que el debate que se buscaba abrir tanto con el manual como con aquellas iniciativas levantadas desde el estamento estudiantil no han logrado efectuarse. El problema vuelve a centrarse en torno a los mecanismos que ocupamos para reunir una comunidad y hacerla discutir, sobre todo decidir.

El cómo se establecen las decisiones en el marco de una convivencia permanente, sobre todo al interior de establecimientos educativos, es un pilar fundamental de la lucha contra la educación sexista. La asignación de roles al sexo femenino y al masculino no solamente se expresa en el caso que mencionaba al iniciar este artículo, con las competencias y habilidades en la formación educacional. Estos roles también guardan una expresión en el cómo las autoridades de cada facultad, y las organizaciones políticas orgánicas y no orgánicas han asumido la resolución de los casos sobre violencia de género. Partiendo por la premisa que la mayoría estudiantil no es parte de las discusiones, sea por manejo teórico como también porque no accede a las instancias donde se comparten las experiencias y reflexiones sobre estas realidades.

2 Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género, Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones – Universidad de Chile (2015): “Orientaciones para enfrentar el acoso sexual en la Universidad de Chile”. Disponible en: <http://web.uchile.cl/archivos/VEXCOM/AcosoSexual/#1/z>

3 Ver Gonzalo Castillo (2015): “Universidad de Chile presenta innovadoras políticas de equidad de género”. Disponible en: <http://radio.uchile.cl/2015/03/09/universidad-de-chile-presenta-innovadoras-politicas-de-equidad-de-genero>

Lo anterior propicia que sólo aquéllos y aquéllas que militamos, o bien pertenezcamos a un colectivo o cargo político, podamos ser partícipes de la toma de posición.

Todas las dinámicas internas, en cuanto a la vida universitaria, propician que vivamos al interior de nuestra casa de estudio, como también en nuestra intimidad, operando desde lógicas patriarcales sin un cuestionamiento mínimo. Esto se expresa desde la dificultad para enfrentar el trato discriminatorio en el aula, que puede ser extremadamente sutil, hasta la manera en que nos relacionamos socialmente con nuestros pares.

Es en este último terreno donde aparecen otras expresiones del clima en que se vive la sociedad neoliberal y también la violencia de género. Por ejemplo, el clásico “carrete” de todos los viernes en los campus, donde muchas veces se cobijan redes de narcotráfico que se mantienen a punta de amenazas hacia los funcionarios y funcionarias responsables de la seguridad en la unidad académica. Bajo este contexto se viven situaciones que socialmente se encuentran justificadas y que ningún colectivo político-social se ha atrevido a cuestionar: las violaciones, las golpizas y peleas son frecuentes en este tipo de actividades. La solución de lógica más conservadora es la que opera y subyace allí, como también en la actitud para enfrentar discusiones que tienen relación directa con dicho debate, el rito del carrete y consumo excesivo de alcohol, drogas de todo tipo –que por cierto fortalece el narcotráfico en la universidad.

¿Es que acaso ningún universitario-cliente-consumidor se ha cuestionado el contexto del carrete que se sitúa todos los viernes en el campus y en el cual se producen violaciones, violencias de todo tipo, que son avaladas por todos/todas? Bueno, resulta que no. Y el gran problema es que lo que allí se instala es una descomposición soterrada, pero no por ella menos efectiva, de los lazos de solidaridad, respeto y humanidad que tanto nos ha costado aprender en diez años de movilizaciones por el derecho a una educación para todos y todas, igualitaria en su acceso y calidad y cuyos contenidos respondan a las comunidades y al bien común del país.

Al final, la militancia feminista es tanto la de irrupción, confrontación (incluso armada, como la de las mujeres revolucionarias Kurdas), como también la pedagógica, al educarnos a nosotras mismas y a nuestros compañeros. Y en esta última es donde hemos fracasado en forma notoria, porque la izquierda universitaria que carece de autocrítica y de la capacidad de cuestionarse, ha centrado sus debates en formatos institucionales que manejamos solo algunas/os estudiantes junto a las autoridades administrativas.

¿Cómo aprender, luego, colectivamente a problematizar las diversas formas que favorecen la reproducción de relaciones de abuso y de las que somos, como generación, parte? ¿Por qué?, y me interrogo al respecto ya que instalar el habla y la conversación sobre la violencia de género en nuestras instituciones educativas, constituidas desde su origen y propósitos fundacionales por una concepción patriarcal del conocimiento,

el saber y de las relaciones entre sus actores, es un esfuerzo inacabado cuando no se pone todo ello en relación también con esta nueva cultura instalada desde el abuso y el desprecio a la dignidad del otro. Y, ¿cómo, en esta perspectiva, avanzamos sin invisibilizar esta primera violencia?

Luego, me pregunto, ¿qué logramos al centrar la discusión sobre violencia de género solamente desde la formulación de protocolos o comisiones de expertos? Los conflictos que surgen, por ejemplo, desde la violencia de género, especialmente, entre estudiantes, requieren no sólo investigación y sanción, sino también acompañamiento psicológico. La dimensión legal necesita aquí, sobre todo aquí, una perspectiva de reparación, es decir formadora, cuestión que podría incluso propiciar la universidad. Para ello necesitamos combatir estas situaciones al interior de los planteles educativos con el conjunto de toda la comunidad estudiantil y docente.

A modo de conclusión

En la participación de toda la comunidad está la clave. Porque ésta puede ser terreno fértil para apuntalar con debates vitales y urgentes en nuestra sociedad; porque donde se entrega conocimiento también se produce conocimiento, desde las experiencias particulares en su redescubrimiento permanente, gracias a los aprendizajes que empujan a la reflexión. Para nadie es desconocido que la educación-mercado que impera en nuestro país busca perpetuar y reproducir no solamente lógicas propias del modelo neoliberal y del sistema capitalista, sino también de la estructura patriarcal y machista.

La educación chilena es sexista, tanto en su contenido como en la forma en que se imparte. El modo también implica las relaciones sociales que se imbrican en una institución pedagógica, mediante las dinámicas internas y los procesos educativos: la relación docente-estudiante, funcionario-estudiante, docente-funcionario, docente a docente, funcionario a funcionario y estudiante a estudiante. Estas relaciones son de poder, y buscan muchas veces imponerse una sobre otra, sobre todo en la relación hombre-mujer, por eso creo que la discusión sobre constituir una educación emancipatoria es indisociable con la de levantar una educación no sexista.

Es aquí donde se siente la ausencia de una ética feminista que sea capaz de enlazarse con el cotidiano; tanto en el contenido como en la forma con la cual nos enfrentamos a estructuras de dominación y relaciones de poder, sobre todo la forma. Muchas de las personas, identificadas como disidentes sexuales respondemos desde nuestros cuerpos hacia quienes nos oprimen y replican dichas formas de opresión, confrontándonos muchas veces violentamente a ello. Sigo creyendo que para aquellas instituciones que existen con el único propósito de ser servil a la reproducción de la dominación, y que como extensiones del Estado son reflejos del poder actual, no existe otra respuesta alternativa.

He escuchado en varios discursos la argumentación de que si el poder se revistiera de mujer sería distinto, y temo al recordar la actuación de carabineras en las detenciones lo equivocado de esta afirmación y lo peligroso de creerla cierta. Al poder existente se le enfrenta para superarlo, no para convivir con él. Pero esta respuesta no puede ser idéntica hacia nuestra clase, aquellos compañeros y compañeras explotados/as bajo el esclavismo del siglo 21, endeudados, con sueldos mínimos y jubilados en las condiciones más precarias. Aunque de ellos, muchas veces, hayamos recibido la respuesta más cruda. Me refiero al terreno del debate, evidentemente. Porque resulta que la ignorancia nace del que aún no es capaz de cuestionarse éticamente lo que realiza, y por tanto, de proponerse construirse bajo principios y actitudes diferentes.

Los códigos que se establecen en la universidad desde principio a fin, se transforman en un deber ser. Las distintas expresiones de sujetos y sujetas buscan y encuentran espacios de organización que de una u otra forma están dentro del marco institucional propuesto, sin hallar cuestionamiento alguno. Esto se convierte en un impedimento para ampliar la visión crítica sobre nuestro entorno, atrofiando las capacidades de potenciar transformaciones estructurales en nuestras casas de estudio. Porque, además, todo aquello que se levante fuera del cauce institucional es considerado marginal, tanto por la oficialidad como los miembros de dichas instancias.

Estamos acostumbrados a responder desde lo que conocemos y cuando intentamos diferenciarnos desde la negación, sin reflexionar alternativamente a lo que piensa la hegemonía, en la colectividad, terminamos replicando lo peor de aquello que cuestionamos. Esto mismo ocurre en el debate sobre violencia de género en la Universidad de Chile, en particular desde el estamento estudiantil, ya que las discusiones desde otros miembros en nuestra comunidad están atrasadas e intencionalmente omitidas.

Hoy, insisto, necesitamos una educación no sexista. Pero requerimos que ésta se construya de manera efectiva, que se asiente en la vida cotidiana, individual y colectiva. Para eso necesitamos fortalecer una manera de sentir y pensar una nueva ética y ojalá una ética feminista. Con esto me refiero a una ética que no es sólo desde y para las mujeres, sino que al reconocerse como tal no sólo afirme a las mujeres como sujetas, sino que al definirse como transformadora y política se extienda a todo el conjunto social.

Una ética feminista que se sustente sobre la crítica a toda dominación, que se base en el reconocimiento de la dignidad del otro/otra, en la justicia reparadora, el derecho al goce y a la felicidad.

Una ética feminista implica también cuestionar, denunciar todos los mecanismos que hacen miserables al género humano, que reproducen la dominación, instalan la competencia y el hedonismo como otra manera.

Una ética capaz de enlazarse con el cotidiano; tanto en el contenido como en la forma con la cual nos enfrentamos a estructuras de dominación y a las relaciones de poder.



Fotografía: Soledad Rojas

Patriarcado y capitalismo académico.

La reproducción de las violencias¹

Tania De Armas Pedraza²

Cristian Venegas Ahumada³

Introducción

La irrupción de las teorizaciones feministas en las academias universitarias, en diferentes contextos, ha generado un impacto crítico a la producción de conocimiento científico. De este modo, disputando espacios al quehacer científico patriarcal hegemónico, desde epistemologías feministas, se ha develado que el sujeto del conocimiento científico de la ciencia moderna, surge sesgado por atribuciones dicotómicas, bajo un modelo de conocimiento patriarcal⁴.

1 Financiamiento obtenido mediante adjudicación en concurso interno de la Dirección General de Investigación [DGI] año 2014, código CSOC 02-1516, Universidad de Playa Ancha UPLA, Valparaíso. Estados de avance de la investigación han sido presentados en formato de ponencia para el "Seminario Hacia una Educación No Sexista", realizado en Santiago y Valparaíso, ambas actividades organizadas por la "Red Chilena Contra la Violencia Hacia las Mujeres" durante el año 2015.

2 Tania De Armas Pedraza es Socióloga, Magíster en Estudios de Población, Universidad de La Habana, Cuba, Doctora en Procesos Sociales y Políticos en América Latina con Mención en Sociología, Universidad de Arte y Ciencias Sociales [ARCIS], Santiago de Chile. Profesora y Directora del Departamento de Sociología, Universidad de Playa Ancha [UPLA], Valparaíso, Chile. Contacto: tania.dearmas@upla.cl

3 Cristian Venegas Ahumada es Psicólogo, por la Universidad Nacional Andrés Bello [UNAB], Campus Viña del Mar, Chile, Magíster en Psicología Social con Mención en Psicología Jurídica, Universidad de Valparaíso [UV], Doctor (c) en Procesos Sociales y Políticos en América Latina con Mención en Sociología, Universidad de Arte y Ciencias Sociales [ARCIS], Santiago. Profesor, del Departamento de Psicología, Universidad de Playa Ancha [UPLA], Valparaíso, Chile. Contacto: cristian.venegas@upla.cl

4 Ver Riane Eisler (1990): *El Cáliz y la Espada. Nuestro pasado, nuestro futuro* (Santiago, Editorial Cuatro Vientos); Diana Maffia (2007): "Epistemología Feminista. La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia", *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, vol. 12 N° 28, pp. 63-98; Humberto Maturana (1997): *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia* (Santiago, Instituto de Terapia Cognitiva); Sonia Montecinos y Alejandra Obach (1999): *Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas* (Santiago, LOM Ediciones).

La introducción de este enfoque, con toda la variedad de posicionamientos a su interior, en las Ciencias Sociales ha tenido como consecuencia la crisis de sus paradigmas y la redefinición de muchas de sus categorías⁵. Las teorías feministas han aportado a las Ciencias Sociales una mirada intelectual que ha desvelado no sólo el sesgo de género implícito en la propia construcción de las Ciencias Sociales y Humanidades, sino también el entramado material y simbólico que crea y reproduce una estructura hegemónica masculina en todos los ámbitos sociales.

El presente artículo se desarrolla desde un posicionamiento epistemológico, teórico y político feminista. Asumir este posicionamiento implica la articulación con la memoria e historicidad de un movimiento social que, desde que emerge el capitalismo en sus concepciones modernas, develó que la concepción de sujeto y de ciudadanía estaba impregnada de un sesgo patriarcal, donde algunos, entre ellos las mujeres, comenzaban a quedar excluidas. Desde esta constatación de injusticia, las expresiones feministas, aunque internacionalizadas, son diversas y se explican en función de los contextos locales y de los diversos períodos históricos por los que ha transitado, no obstante se puede señalar que las diversas expresiones del feminismo han impulsado acciones que permitan la transformación radical de estas condiciones de desigualdad, que afectan a las mujeres en las sociedades capitalistas patriarcales⁶.

En este sentido, la irrupción de las perspectivas feministas en los espacios productores de saber, como las universidades, han ido socavando las bases androcéntricas del conocimiento científico, sus producciones y los sujetos que las impulsan. La perspectiva de género emerge y se consolida como una herramienta analítica que permite develar los modos en que se regulan las sexualidades en los marcos de sociedades y culturas heteronormativas y patriarcales. Desde esta perspectiva es posible comprender la producción de los sistemas sexos-géneros, que van en diferentes realidades culturales prescribiendo los modos normalizados de construirse como mujeres, hombres, conformando además una estructura de oportunidades sociales altamente desigual. No obstante a los avances de los estudios de género, *las academias persisten como espacios estructuradores y reproductores de las desigualdades de género*, donde las mujeres, actualmente, siguen ocupando un lugar marginal dentro del campo de saber/poder que son las universidades. Frente a esta realidad, en el presente artículo consideramos que al estudiar el capitalismo académico desde una concepción de género como la definida, buscamos promover un cambio en esa realidad social de las academias. Para ello, el primer paso es una postura de compromiso social que lleva a diagnosticar tal realidad. En segundo lugar, lograr la toma de conciencia respecto de las formas que adoptan esas desigualdades de género. Finalmente, promover su transformación.

La reflexiones que se comparten en estas páginas se corresponden con resultados preliminares de la investigación “Capitalismo académico y género: estudio desde el

5 Ver Rosa Cobo (2007): *Sociología crítica y Teoría Feminista*. Disponible en http://masteres.ugr.es/gemma/pages/actividades/actividades-granada/20072008/rosa_cobo/

6 Giulia Colaizzi (1990): *Feminismo y teoría del discurso: Razones para un debate* (Barcelona, Editorial Catedra).

enfoque de la individuación en Universidades de la Región de Valparaíso, pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades de Chile” y que se realiza durante el 2015-2016, en el Departamento de Sociología de la Universidad de Playa Ancha. En el sentido del párrafo precedente, se considera que las academias universitarias, a nivel internacional y de modo particular en el ámbito chileno, han sido afectadas por el proceso estructural denominado como *capitalismo académico*, que potencia un modelo de universidad emprendedora, donde las históricas brechas de género se profundizan.

A continuación, se abordarán algunos aspectos teóricos relacionados con esos procesos que engloba la denominación de *capitalismo académico*, para continuar a partir de la síntesis de resultados de investigaciones cualitativas sistematizadas y de análisis de datos secundarios, evidenciando la estructuración desigual de género del espacio académico.

1. Capitalismo académico desde una perspectiva de género

La academia universitaria se ha visto impactada por un conjunto de transformaciones que han sido englobadas y estudiadas bajo el término de *capitalismo académico*⁷. Entendido este término como el resultado de una política o conjunto de políticas que se materializa(n) en esfuerzos institucionales y de los/as académicos/as, que se dirigen, concretamente, a la capitalización del área investigativa y del conocimiento experto del profesorado, en donde se busca la solución de problemáticas públicas o comerciales privadas⁸. En este contexto, “la universidad ya no es más un lugar tranquilo para enseñar, realizar trabajo académico a un ritmo pausado y contemplar el universo como ocurría en siglos pasados. Ahora es un *potente negocio*, complejo, *demandante y competitivo* que requiere *inversiones continuas* y de gran escala”⁹. Analizando los cambios aludidos dentro del proceso de globalización, se despliegan los procesos asociados al *capitalismo académico* en el contexto de la economía-mundo, estableciéndose un sistema global del conocimiento bipartito entre *centros y periferias*, consolidándose una política educativa de “cuasi-mercados” que permitiría el objetivo final de organizar la *universidad emprendedora*, con una fuerte reducción en el financiamiento estatal para las universidades públicas¹⁰. Esta tendencia global se aprecia también en América Latina, donde las políticas públicas en Educación Superior, al reducir su aporte a las Universidades Públicas, han generado una severa reducción

7 Basado en los desarrollos de: Eduardo Fernández (2009): “El sistema-mundo del capitalismo académico: Procesos de consolidación de la universidad emprendedora”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 17, pp. 1-43; Montserrat Galceran Huguet (2013): “Entre la academia y el mercado. Las universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento”, *Albenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, vol. 1 N° 13, pp. 155-167; Sheila Slaughter y Larry Leslie (1997): *Academic capitalism: Politics, Policies and the entrepreneurial University* (Baltimore, John Hopkins University Press).

8 Sheila Slaughter y Larry Leslie, *op. cit.*

9 Malcom Skilbeck (2001): *The University Challenged: A review of International trends and Issues with particular reference to Ireland* (Dublin, Higher Education Authority), p. 8.

10 Eduardo Fernández, *op. cit.*

de sus procesos expansivos, aumento de la flexibilidad contractual y búsqueda de diversificación de las fuentes de financiamiento para enfrentar el decremento del financiamiento estatal¹¹.

Por otro lado, analizando el impacto de estos procesos de *capitalismo académico* a escala más micro, se constata que el establecimiento de este régimen de competencia en el ámbito universitario ha ido transformando significativamente los procesos de construcción identitaria, sus prácticas y sus modos de actuar, repercutiendo esto en forma importante en el capital humano, es decir, en los académicos y las académicas¹². Expresado en términos específicos, Eduardo Ibarra señala: “los académicos han ido perdiendo su condición de artesanos del saber para conformarse paulatinamente en *engranajes* de algunas de las grandes maquinarias que integran las nuevas formas de *producción de conocimiento*”¹³. A este nivel, el autor citado enfatiza que se precisa un mayor esfuerzo de investigación empírica.

En el contexto chileno, la transformación de la universidad bajo el signo capitalista ha llevado a una trivialización de ésta desde una *concepción de mercado*, que tensiona la misión bajo la cual se concibiera la Universidad como institución¹⁴. En particular, en el ámbito de la *investigación universitaria*, desde lo que se denomina como el *principio de la producción sin límites*, se ha generado, entre otros, los siguientes impactos: la consolidación de clases de universidades con una pequeña elite de excelencia capaz de conformar laboratorios de investigadores con un posgrado acreditado para tales fines; y la consolidación de clases de académicos, con una casta superior de investigadores productivos, una segunda clase de meros/as profesores/as, sin posibilidad de optar a jerarquización y, por último, una cantidad importante de profesores/as con contratos de trabajo flexibles que realizan todo aquello que otros han desechado¹⁵. Un escenario como el descrito lleva a la exacerbación de la *lógica de la productividad académica* como factor predominante para determinar la jerarquización académica, idoneidad y mérito de un/a académico/a para ocupar un cargo de media jornada o jornada completa en una universidad¹⁶.

11 Valdemar Sguissardi (2006): “Universidade pública estatal: entre o público e o privado mercantil”, en Hebe Vessuri (compiladora), *Universidad e investigación científica. Convergencias y tensiones* (Buenos Aires, CLACSO Editorial), pp. 103-133.

12 Eduardo Ibarra (2003): “Capitalismo Académico y globalización: La universidad reinventada”, *Revista de Educación Superior*, N° 122, pp. 145-152.

13 Eduardo Ibarra, *op. cit.*, p. 149.

14 Ver Vicente Sisto (2011): “La Universidad asediada: Epocalismo y nuevo management”, *Estudios de Economía*. Disponible en: <https://estudiosdeaeconomia.wordpress.com/2011/06/24/la-universidad-asediada-epocalismo-y-nuevo-management/>; Vicente Sisto (2011): “Managerialismo y trivialización de la universidad”, *Revista Nómadas*, N° 27, pp. 8-21; y Vicente Sisto (2005): “Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ac)ción de la universidad sin órganos. Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones laborales de precariedad”, en Bettina Levy y Pablo Gentili (compiladores), *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (Buenos Aires, CLACSO) pp. 523-574.

15 Ver Valentina Buló Vargas (2012): “Producción del saber en el mercado del conocimiento: El caso ejemplar de Chile”, *Revista La Cañada*, N° 3, pp. 117-124.

16 Ver José Santos Herceg (2015): *Cartografía crítica. El quehacer profesional de la Filosofía en Chile* (Santiago, Editorial Libros de la Cañada); José Santos Herceg (2013): “Compra-venta de escrituras. El lugar de los académicos en el mercado de las textualidades”, *Revista Paralaje*, N° 10, pp. 6-23; José Santos Herceg (2012): “Tiranía del paper. Imposición institucional de un tipo discursivo”, *Revista Chilena de Literatura*, N° 82, 197-217; José Santos Herceg (2011): “Filosofía de mercado. El filósofo profesional como MINI-PYME”, *Revista Paralaje*, N° 7, pp. 45-63; y José Santos Herceg (2010): “De espejismos y fuegos fatuos. Publicar filosofía hoy en Chile (ISI y Scielo)”, *Revista La Cañada*, N° 1, pp. 126-147.

Los antecedentes referidos que caracterizan estas transformaciones generadas por los procesos englobados bajo el término de *capitalismo académico* se consideran desde una perspectiva de *nivel macro* y con un énfasis muy *homogenizador* de los impactos en la academia, refiriéndose a cambios económicos, jurídicos y contractuales, fundamentalmente, *invisibilizando las diferencias de género en la academia*. Se hace pertinente, entonces, realizar un estudio que permita dar cuenta de la expresión en un *nivel micro*, en contextos diversos, que apunten a comprender desde las perspectivas y experiencias de los académicos y las académicas los modos en que reproducen, se acomodan o fisuran estas lógicas y procesos englobados bajo la descripción de *capitalismo académico*. En este sentido, se considera plausible enfocar el capitalismo académico y el género desde una perspectiva de *interseccionalidad*, donde ambos procesos en curso no poseen relaciones de causa y efecto sino de hibridación¹⁷.

2. Academias universitarias: Espacio estructurante de las desigualdades de género.

Diferentes estudios y estadísticas permiten dar cuenta que la *desigualdad de género* es un componente estructurante de la academia chilena¹⁸ y a nivel intercontinental¹⁹. A antiguas brechas relacionadas con la inserción de hombres y mujeres en este espacio, se suman nuevas desigualdades conectadas precisamente con las transformaciones, desafíos y metas que se imponen en términos de los criterios actuales de *productividad académica*²⁰, que no ha sido enfocada desde la perspectiva de género ni en su relación con el capitalismo académico en los estudios revisados. Algunos estudios cualitativos y estadísticas analizadas permiten evidenciar las *desigualdades de género de la academia chilena*.

La *discriminación hacia las mujeres* en la academia deviene en formas subrepticias que han sido descritas con la ayuda de metáforas espaciales y arquitectónicas para describir estos procesos psicosociales.

En primer lugar, el denominado *techo de cristal* para explicar la limitación en el ascenso a puestos de mayor jerarquía por parte de las mujeres. Concretamente, ellas cumplen todos los requisitos de evaluación formales relacionados con la formación académica, años de experiencia e idoneidad para promover su ascenso, sin embargo se mantienen en puestos de menos jerarquía. Esto permite explicar por qué en las

17 Ver Patricia Muñoz Cabrera (2011): *Violencias interseccionales. Debates feministas y marcos teóricos en el tema de la pobreza y violencia contra las mujeres en Latinoamérica* (Tegucigalpa, Editorial Central America Women's Network -CAWN).

18 Ver Soledad Martínez Labrín y Bruno Bivort-Urrutia (2014): "Procesos de producción de subjetividad de género en el trabajo académico: Tiempos y espacios desde cuerpos femeninos", *Revista Psicoperspectivas*, vol. 13 N° 1, pp. 15-22; Soledad Martínez Labrín y Bruno Bivort-Urrutia (2013): "Los estereotipos en la comprensión de las desigualdades de género en Educación desde una Psicología Feminista", *Revista Psicología y Sociedad*, N° 25 vol. 3, pp. 549-558; Soledad Martínez Labrín (2015): "Género, subjetividad y trabajo académico", *Revista Integración Académica en Psicología*, N° 8 vol. 3, pp. 47-53; y Soledad Martínez Labrín (2012): "Ser o no ser: Tensión entre la familia, subjetividad femenina y trabajo académico en Chile", *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, N° 35 vol. 18, pp. 133-163.

19 UNESCO (2012): *Atlas Mundial de la igualdad de género en la Educación* (París, UNESCO Ediciones).

20 Valentina Buló Vargas, *op. cit.*, y José Santos Hecceg (2015, 2013, 2012, 2011, 2010), *op. cit.*

universidades chilenas hay menos decanas y rectoras, por ejemplo. Tal como se ha señalado, la noción de *techo de cristal* se relaciona con factores invisibles –de ahí su nombre–, donde la concepción machista del poder lleva a considerar menos capaces a las mujeres.

En segundo lugar, el *piso pegajoso* nos ayuda a explicar la tardanza de las mujeres en pasar de una jerarquía académica a otra. Esto lo podemos ejemplificar con el caso de la más alta jerarquía académica, la “Profesora Titular”, la cual se vuelve muy difícil de obtener para las mujeres, no por falta de inteligencia ni capacidad, sino por la doble jornada que cumplen, es decir, trabajo académico y trabajo doméstico –incluso en situación de soltería–, que no les permite disponer de más tiempo para redactar artículos de investigación o presentarse a proyectos por fondos concursables, aspectos críticos para lograr más prontamente jerarquías académicas más altas. En este mismo sentido, aplicamos la noción de *piso pegajoso* para dar cuenta de la demora para pasar de jornada parcial a completa o de contratos por horas, es decir, honorarios –vinculación precaria con la universidad–, a formas contractuales más estables. Por ejemplo, a contrato a plazo fijo o contrato indefinido²¹.

En tercer lugar, *muros de cristal* referidos a la dificultad para desplazamientos horizontales dentro de una organización. Para dar cuenta de esta dificultad, debemos señalar que en una organización no sólo es posible ascender a puestos mayores en jerarquía, sino pasar de un departamento o función que se ubica dentro de un mismo nivel jerárquico. Por ejemplo, pasar de docencia a investigación, o de realizar clases de una asignatura del Departamento de Psicología al Departamento de Ingeniería. Para explicar el caso, se concibe que las Ciencias como la Ingeniería, las Matemáticas o la Química son pensadas como áreas desde el estereotipo masculino, por tanto, disciplinas no propias para las mujeres, por lo que a ellas, aunque tengan las competencias para hacer clases de Psicología en Humanidades, no se les permitirá que realicen clases de Psicología en Ingeniería, aduciendo, formalmente, que no cumplen el perfil requerido, cuando en verdad sólo por ser mujeres se concibe que no son idóneas para entender esas ciencias, y en ello se manifiesta una forma concreta de discriminación²².

En cuarto lugar, *fronteras de cristal* para connotar la dificultad mayor que enfrentan las mujeres para traspasar las fronteras de sus propios países para dirigirse al extranjero por motivos de estudio. Al respecto, pensemos que en Chile hay distintos sistemas de becas para poder efectuar estudios de postgrado como son: Magíster, Doctorado y también estudios de profundización –los postdoctorados y pasantías. Para obtener alguna de esas formaciones en un nivel alto de conocimiento y desarrollo investigativo con centros de estudios de primera línea se requiere, la mayor parte de las veces, optar por estudios fuera del país de origen, para nuestro caso, fuera de Chile. Al respecto, si bien las mujeres pueden tener igual o más capacidad que los hombres, idoneidad y requisitos cumplidos para postular a estos estudios, lo hacen en una proporción

21 Soledad Martínez Labrín y Bruno Bivort-Urrutia (2014), *op. cit.*

22 *Ibid.*

muy menor en relación a los hombres. Esto obedece a que en las universidades las académicas, en tanto que mujeres, están socializadas bajo cánones patriarcales que conciben la *identidad femenina ligada al servicio de familia y lo doméstico*, incluso cuando se hallan en situación de soltería, por tanto, salir del país hacia el extranjero por motivos de estudio se vuelve más difícil al suponer el quebrantamiento de los mandatos patriarcales²³.

Por otro lado, cuando los hombres configuran sus redes de trabajo, lo hacen escogiendo a miembros que tienen más poder, es decir, más capacidad de influencia en temáticas de interés funcionales al logro de objetivos, como así también la capacidad de intercambio de favores. Este proceso social es denominado en los estudios en inglés como *the old boys' club*, constituido por antiguos compañeros de colegio, de pre y postgrado, donde se verifican influencias de estatus social y grupos familiares. Complementando lo señalado, existe además la tendencia que tienen los hombres de seleccionar a sus congéneres para ocupar puestos académicos, integrar grupos de investigación y realizar actividades de extensión (conferencias, seminarios, charlas, clases magistrales, etc.), por cuanto se sienten más a gusto entre hombres, concepto conocido como *homosociabilidad*²⁴. Este proceso psicosocial explica también la menor presencia de mujeres en las academias universitarias, pese a tener la formación académica, la experiencia y las competencias requeridas.

Desde la perspectiva del presente estudio, se sostiene que la *discriminación hacia las mujeres* en las universidades y especialmente en la academia se mantiene por medio de procesos como la *homosociabilidad*, *techo de cristal*, *piso pegajoso*, *muros y fronteras de cristal*, los que, aunque presentes en formas cualitativamente distintas según las universidades que se estudien, son manifestaciones propias de una *cultura patriarcal* que promueve *estereotipos de género*, naturalizando la desigualdad entre hombres y mujeres, generando una profunda tensión entre familia y trabajo académico o, si se prefiere, una tensión entre lo privado y público.

El análisis de datos secundarios permite evidenciar determinadas brechas de género. En el contexto chileno, la brecha persiste respecto a la evolución de la participación de mujeres en comparación a los hombres, siendo de 14,8% al año 2013. A continuación, el **gráfico 1** evidencia esta distribución en el período (2008-2014).

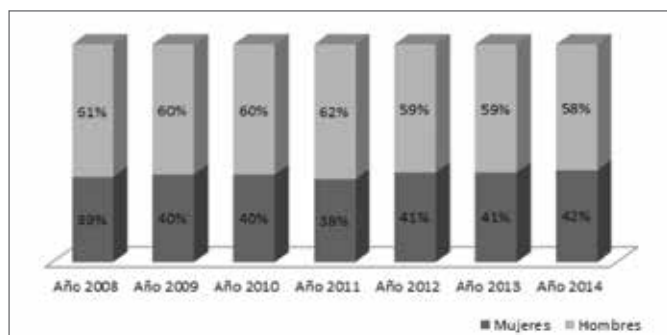
Si se analiza y se compara la trayectoria formativa de postgrado de hombres y mujeres, emergen diferencias importantes que podrían constituirse en generadores de desigualdades para afrontar el trabajo académico, dígame posibilidades para ingresar a la academia, tipo de jornada a la que se accede, jerarquías académicas, así como cumplir con los estándares actuales de productividad académica, que se concretan básicamente en el acceso a fondos concursables de investigación y la publicación en revistas indexadas de alto impacto.

²³ *Ibid.*

²⁴ Patricia García Guevara (2003): "Mujeres ejecutivas en la academia", *Revista Reencuentro*, N° 38, pp. 66-72.

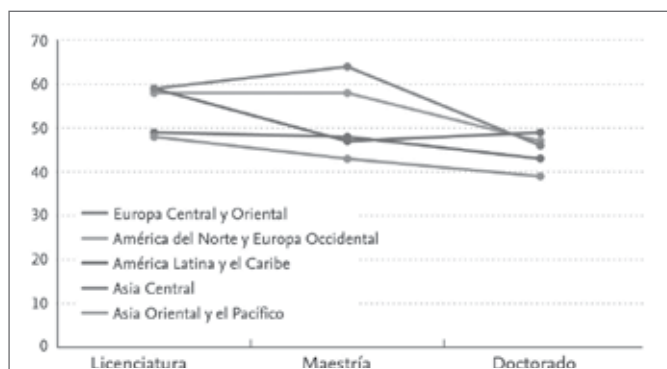
Como tendencia intercontinental existen diferencias. Las mujeres han llegado a la paridad en titulación para el grado de licenciatura, están en superioridad en maestría respecto de los hombres, con un 56% sobre un 44%, respectivamente, y sin embargo, al llegar al doctorado, tal relación es exactamente inversa. A continuación puede graficarse la tendencia. Observamos en el **gráfico 2** que como tendencia existe mayor número de mujeres que obtienen el grado de licenciatura en tres de las cinco regiones y más títulos de maestría en dos. Sin embargo, al llegar al grado de doctorado, los hombres que se gradúan son mayoría en las cinco regiones. Finalmente, el personal que se dedica a la investigación científica está compuesto en un 70% por hombres y sólo un 30% de mujeres, como puede apreciarse en el **gráfico 3**.

Gráfico 1. Personal académico según género en Educación Superior Universitaria en Chile en el período (2008-2014), hasta último año disponible.



Fuente: Elaboración propia a partir de SIES (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013)²⁵ y CNED (2013, 2014)²⁶.

Gráfico 2. Proporción de mujeres graduadas en Estudios Superiores, según grado académico y continente al año 2008, último disponible.



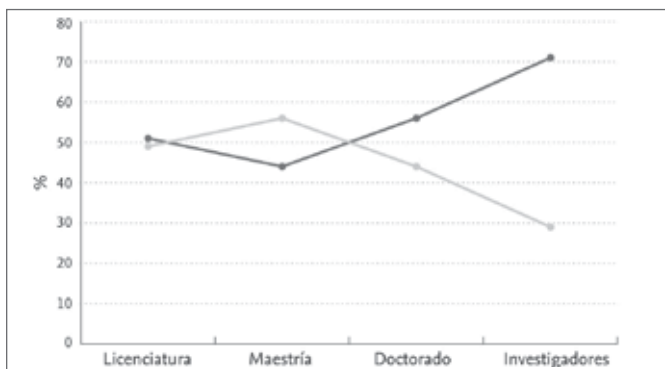
Fuente: UNESCO²⁷.

²⁵ Sistema Integrado de Estadísticas en Educación Superior (SIES), "Informes personal académico" años 2013, 2012, 2011, 2010, 2009, 2008.

²⁶ Consejo Nacional de Educación (CNED), "Índice y bases de datos. Docentes por institución", años 2013 y 2014.

²⁷ UNESCO, *op. cit.*, p. 81.

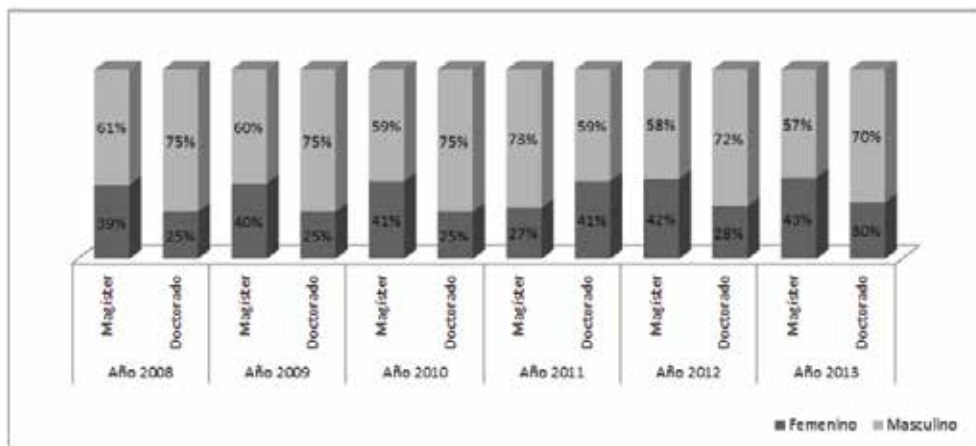
Gráfico 3. Proporción de hombres y mujeres graduados/as en Estudios Superiores, según grado académico, inclusive investigadores/as al año 2008, último disponible.



Fuente: UNESCO²⁸.

En el caso de Chile, el siguiente **gráfico 4** permite evidenciar la persistencia de la brecha de género en la distribución porcentual de Magíster y Doctorado durante el período (2008-2013), inequidad que afecta a las mujeres en su trayectoria formativa.

Gráfico 4. Distribución por género para magíster y doctorado en Chile período (2008-2013).



Fuente: Elaboración propia a partir de SIES (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013)²⁹ y CNED (2014)³⁰.

Es importante considerar que el grado académico aparece correlacionado al número promedio de horas contratadas, de tal modo que al 2013 los académicos doctores

²⁸ *Ibid.*

²⁹ SIES, *op. cit.*


³⁰ CNED, *op. cit.*

tenían como promedio de horas contratadas 37,8. Si se considera la situación descrita para las mujeres respecto a la baja proporción con grado de doctor es posible afirmar que la probabilidad de ser contratadas como jornada completa es menor para las mujeres, registrándose al 2012 una brecha de 17% a favor de los hombres³¹.

Reflexiones finales

Las academias, gestadas históricamente desde lógicas patriarcales, se reestructuran en la actualidad desde los procesos que engloba el capitalismo académico. Desde este entramado estructural, hombres y mujeres afrontan desafíos para articular sus trayectorias académicas, describiéndose inequidades y brechas de género. Las academias se transforman en un espacio que reproduce las desigualdades de género, donde se despliegan relaciones sociales que naturalizan e invisibilizan las relaciones de dominación y los procesos de reproducción simbólica que en ella acontecen. En este sentido, el presente estado de avance de investigación propone una reflexión de los espacios académicos desde una deconstrucción crítica de sus prácticas y desigualdades naturalizadas con la finalidad de avanzar hacia la transformación estructural de esos espacios.

³¹ SIES (2013), *op. cit.*



EDUCACIÓN PÚBLICA LAICA Y NO SEXISTA

Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres
www.nomasviolenciacontramujeres.cl

¡CUIDADO!

EL MACHISMO MATA

Efectos de la educación sexista en la vida de las mujeres

Priscila González Badilla¹

El presente artículo se propone exponer los efectos del sexismo en la educación en las distintas circunstancias que en la vida de las mujeres aparecen aisladas o escasamente relacionadas entre sí. El sexismo es uno de los mecanismos mediante el cual se ejerce la violencia contra las mujeres, que subyace a lo largo de su ciclo vital, y que tiene un carácter histórico y cultural. Éste se expresa con fuerza en la vida de las mujeres, tal como lo ha planteado desde hace varios años la Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, como un *continuo*².

El sexismo en el sistema educativo formal

El sexismo es un mecanismo discriminatorio contra las personas en razón del sexo al que pertenecen. Diversos autores y autoras han caracterizado y definido al sexismo: como un tipo de violencia ideológica, como una manera de relacionarse que implica un emocionar de miedo frente a otro, como una discriminación basada en el sexo o, incluso, como la imposición de un modelo ideal de familia biparental omitiendo las demás³.

-
- 1 **Priscila González Badilla** es Administradora Pública, Lic. en Ciencias Políticas y Gubernamentales por la Universidad de Chile. Estudiante Mg. en Estudios de Género y Cultura, con mención en Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Integrante de la Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
 - 2 Ver por ejemplo, Carmen Durán Carrasco (edit.) (2015): *El continuo de violencia hacia las mujeres y la creación de nuevos imaginarios* (Santiago, Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres).
 - 3 Ver Jorge Barudy (2003): "El sexismo como violencia ideológica: sus efectos en las personas, las familias y los grupos", *Quadern CAPS*, pp. 42-49; Raquel, Flores (2005): "Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida", *Revista Iberoamericana de Educación*, N°38, pp. 67-86; Desirée Ochoa, Maryiri Parra y Carmen García (2006): "Los cuentos infantiles: niñas sumisas que esperan un príncipe y niños aventureros, malvados y violentos", *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, vol. 11 N° 27, pp. 119-154; Carolina Franch, Luna Follegati e Isabel Pemjean (2011), "La infancia. Una lectura desde la perspectiva del género", en Felipe Cousiño y Ana María Foxley (edit.): *Políticas Públicas para la Infancia* (Santiago, Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO) pp. 123-137; Alicia Rivera, María del Pilar Miguez, Leticia Morales, y Rosa María González (1999): "Género y currículum en educación básica", *GénEros*, Año 7 N° 19, pp. 12-23; Mirta González (2008): "Del sexismo a la igualdad de oportunidades en la educación", en Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, *Programa de Formación de Formadores en Educación Sexual y Género en Educación 2008-2012*, Disponible en http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/GEN%20O1/G_01_09_Del%20sexismo%20a%20la%20igualdad.pdf; y SERNAM (1997): *Lo femenino visible. Manual para la producción de textos escolares no sexistas* (Santiago, Servicio Nacional de la Mujer - Ministerio de Educación).

Este continuo de la violencia en la vida de las mujeres tiene su base en la estructura patriarcal de nuestra cultura. Subyace, de manera permanente, saliendo a flote en distintos momentos, ya sea a lo largo del ciclo vital de las mujeres como en los distintos espacios sociales, públicos y privados, con diferentes expresiones, y ha permanecido así a lo largo de la Historia conocida.

El sistema escolar trabaja sobre la base de un currículum que representa los objetivos del proceso educativo, que orienta un determinado proyecto educativo de manera formal y explícita. Pero además opera sobre la base de un currículum oculto⁴. La escuela no es solo un espacio de aprendizaje de contenidos, sino que es además un espacio de socialización importantísimo en la vida de las personas y donde, cuando no existe un trabajo consciente, se reproducen las inequidades entre los sexos.

En cuanto la relación entre las prácticas docentes y los géneros, profesores y profesoras tienden a generar –para sí y para otros– expectativas diferenciadas para el desarrollo intelectual, capacidades físicas y, en general, para las habilidades de hombres y mujeres. La reproducción cultural de estereotipos inserta a cada sexo en roles a desempeñar en la sociedad. Estas expectativas inconscientes y diferenciadas son traspasadas a los y las estudiantes, lo que repercute directamente en su autoimagen, expectativas y su proyecto de vida.

Un medio de transmisión de la cultura androcéntrica es el material educativo con el que se trabaja en la educación formal. Cuentos y textos escolares de cada asignatura son distribuidos a los jardines infantiles y escuelas en el territorio nacional. Una parte de ellos fueron analizados por parte de la Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres⁵. Los cuentos infantiles, por ejemplo, ampliamente utilizados como material didáctico durante los primeros años de la educación formal, muestran marcadas diferencias en las capacidades y roles entre hombres y mujeres.

A través de la trama, lenguaje e ilustraciones de los cuentos se transmiten estereotipos que marcan a las personas desde su formación inicial, configurando su visión de mundo. Aportan información discriminatoria, no solo desde el sexo, sino también desde la etnia, clase social, discapacidades, entre otras. A las mujeres, en general, se les asigna roles pasivos, son brujas, madrastras, débiles, expectantes a la llegada de un varón que las rescate o las ponga fuera de peligro; se les ve mirando por la ventana, en el trabajo doméstico, y se las circunscribe al espacio de lo privado de manera natural. Los hombres toman posiciones de poder: son príncipes, reyes, emperadores, aventureros, exploradores, patrones, en definitiva, son los portadores y transmisores

4 El currículum oculto está formado por los discursos implícitos que se dan durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en el espacio de convivencia escolar, ya sea por las prácticas docentes, en la socialización secundaria recibida en la escuela, por medio de la transmisión de la cultura en textos escolares, el uso del lenguaje, la reproducción de estereotipos o la producción de cuentos por parte de los y las estudiantes. Los y las docentes son centrales en la reproducción de las inequidades, por medio del currículum oculto. Ellos y ellas ostentan poder en el aula, espacios comunes o acerca de la interacción en clases y en el uso del lenguaje. El discurso docente está permeado inevitablemente por desigualdades, ya que, como toda la sociedad, la escuela participa de una macro estructura social que engloba comportamientos y naturaliza diferencias.

5 Ver Sandra Palestro (2015): "Sexismo en la educación en Chile", en Carmen Durán Carrasco (edit.), *op. cit.*, p. 35-44; Paulina Espínola (2015): "Sexismo en textos escolares", en *ibid.*, pp. 45-56.

de cultura. O bien participan de la economía de manera activa y directa: son artesanos, campesinos, comerciantes, cazadores, médicos, mineros, y se los circunscribe al espacio de lo público. Más allá de la posibilidad o imposibilidad de eliminar o transformar por completo toda la literatura que aporta estas discriminaciones, el problema radica en que no se trabaje mediante un ejercicio crítico o donde se ponga en entredicho este asunto, acorde a la edad o etapa del desarrollo de niñas y niños, y en que los cuentos infantiles no muestren otras historias no-estereotípicas con las que encantarles.

Por otra parte, en los textos escolares de cada asignatura, el sexismo ya no es tan evidente como se podía encontrar hace algunos años, pero los análisis han arrojado deficiencias que ya han sido ampliamente estudiadas, tanto por la academia como por la institucionalidad política y administrativa. Se ha tendido a visibilizar a ciertas mujeres cuyo trabajo ha sido considerado como un “aporte” a alguna disciplina de las ciencias o humanidades; no obstante, ese mecanismo de “incorporación” de las mujeres a los textos escolares mantiene la visión de un mundo predominantemente masculino al cual lo femenino se debe “ir trepando”.

Las “heroínas” son mostradas como mujeres excepcionales, en muchas ocasiones asociadas a sus compañeros, padres o hermanos –como sucede en algunos textos escolares con Marie Curie, Simone de Beauvoir, Frida Kahlo, Anna Freud, Virginia Woolf, entre otras. Aunque se haya ido modelando el lenguaje no sexista en los textos escolares durante las últimas dos décadas, y se haya incorporado a las mujeres a través de las “heroínas”, persiste en el discurso oficial de los textos la desigualdad de los géneros como mecanismo de reproducción de violencia simbólica.

De acuerdo al trabajo desarrollado por la Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, se constata en estos libros la invisibilización de las mujeres de todo ámbito que no sea el privado, doméstico, ocupadas en el trabajo del cuidado o en el espectro de las emociones⁶. Por si fuera poco, se muestra como una elección libre de las mujeres, quienes con “agrado” cumplen su destino previamente trazado, mientras que lo masculino es ampliamente visible, poderoso, encargado de la producción cultural, proveedor, y se constituye como el sujeto del espacio público.

Encadenando elementos: El sexismo en la educación como parte del continuo de la violencia hacia las mujeres

Los efectos que la educación sexista tiene en las personas son diversos. Entre los que podemos mencionar están la trastocación de la autoimagen, una notoria diferencia en las expectativas de desarrollo personal de hombres y mujeres, en la elección de carreras profesionales una tendencia a la feminización y masculinización, un menor

⁶ Ver Ofelia Reveco (2011): “Currículum y género en la educación”, *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 5 N° 1, pp. 17-32; Ximena Gallardo Gamonal (2013): *Estereotipos de género en textos escolares de lenguaje y comunicación de enseñanza media* (Tesis Facultad de Educación y Humanidades Magíster en Educación, Universidad del Bío-Bío). Disponible en http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2013/gallardo_x/doc/gallardo_x.pdf; y Patricia Guerrero, *op. cit.*

prestigio asignado a las actividades laborales “tradicionalmente femeninas”, una participación desigual en el mercado del trabajo en cuanto a la precariedad en el tipo de empleo y en los salarios de las mujeres, una distribución desigual del poder simbólico, la limitación emocional de los hombres, la desigual participación en la crianza de los y las niñas y en la atención de otros individuos que requieran cuidado, y el desplazamiento de las mujeres del espacio público.

En grupos humanos, el fenómeno del sexismo en la educación genera discriminación y segregación, rechazando la integración como un meta-valor deseable al que se quiere transitar. En las sociedades, limita el desarrollo integral y diverso de la misma, coartando al conjunto social del aporte que en condiciones distintas a las actuales pudiesen realizar las mujeres, perpetuando las violencias simbólicas, especialmente dirigidas hacia lo femenino.

Las dinámicas al interior de las aulas, en la misma estructura de la escuela como espacio de desarrollo, incluyendo las prácticas docentes, los juegos, las lecturas, las temáticas de estudio, el lenguaje y la orientación vocacional, o incluso el uso de los espacios como el patio, generan expectativas diferenciadas e influencia la autoimagen de niñas y niños.

Raquel Flores relaciona directamente la reproducción de estereotipos en el espacio escolar con la limitante en el desarrollo emocional de los niños y niñas: “una baja autoestima global estaría explicada en gran medida por una escasa percepción en el funcionamiento de aquellas áreas que, por tradición, han sido asignadas a cada sexo”⁷. Cabe mencionar en base a esta reflexión, el mandato social de no expresar sentimientos por parte de los niños y la dificultad que presentan –en general– en la adultez para identificar y moderar sus emociones.

La “incapacidad aprendida”⁸ se refiere al fenómeno que afecta principalmente a las estudiantes mujeres. Consiste en la creencia, consciente o inconsciente, implícita o explícita, de la imposibilidad de realizar una tarea, o en la presunción, previa e infundada, de que no se tendrá un buen rendimiento en determinado asunto o área. Dicha creencia o presunción tiene el poder de apartar, negar o deteriorar el desempeño de los individuos, en particular de las mujeres. Mientras, a los varones se les asocia con el éxito, las matemáticas, las ciencias, los deportes, el movimiento, la tecnología, el poder y el espacio público. Se les incentiva a participar en política, a imaginar un futuro profesional (no necesariamente incluyendo en ese plan la visualización de una familia), a la competencia deportiva y escolar, entre otros estímulos.

Los ejemplos más claros, concretos y fácilmente comprobables son los relativos al campo de las matemáticas, ciencias y la educación física. En cuanto a esta última,

7 Raquel Flores, *op. cit.*, p. 80.

8 Ver Jorge Castillo (2011): “Equidad educativa y género en Chile: estado de situación del sistema educativo y relaciones de género en la escuela”, *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 5 N° 1, pp. 33-48; Patricia Guerrero (2014): “Escuela y género: Una revisión de las prácticas discriminadoras de las mujeres en contexto escolar”. Disponible en <http://www.biblioteca.org.ar/libros/ge-esc.pdf>

Yesenia Pateti ha escrito acerca de la limitación aprendida e impuesta desde el sistema escolar a la motricidad gruesa de las niñas:

“Ellas, a quienes desde un principio se les niega el derecho a expresar y desarrollar su motricidad, herencia humana que nos corresponde a todos, son posteriormente descalificadas por sus pocas habilidades y destrezas para afrontar las exigencias de movimientos más complejos dentro del currículo escolar”⁹.

Sobre las matemáticas, Jorge Castillo, citando al informe de la prueba PISA 2006, señala que la brecha de los resultados de matemática entre hombres y mujeres es de 28 puntos, mucho más que el promedio de la mayoría de los países, y que, por tanto, “al parecer la educación chilena se configura de tal forma que termina, en mayor proporción que otros países, perjudicando más a las mujeres o beneficiando más a los hombres”¹⁰. En cuanto a las ciencias, las mujeres escogen en gran frecuencia las carreras del área de la salud, asociado a su rol cuidador. Aunque la tendencia indica que cada año ingresa una mayor proporción de mujeres a medicina, al ser una carrera tradicional con alta demanda en su ingreso, históricamente las mujeres han ocupado una proporción menor en la matrícula; éstas se encuentran mayormente en las carreras de enfermería, terapia ocupacional y nutrición. Una observación no menor es que las mujeres inscritas para la rendición de la PSU de ciencias en 2013 y 2014 es siempre superior al número de hombres, excepto en la prueba con el módulo electivo de física, donde el número de hombres triplica el número de mujeres inscritas¹¹.

Por otro lado, persiste una menor participación de las mujeres que se dedican a la investigación científica, donde se evidencia nuevamente un efecto del sexismo. No obstante, las mujeres profesionales se están especializando en mayor medida que sus pares hombres:

Tabla 1: Matrícula de postítulo en Chile, por sexo 2014

| Sexo | Cantidad | Porcentaje |
|---------|----------|------------|
| Mujeres | 16.521 | 68,83% |
| Hombres | 7.481 | 31,16% |
| Total | 24.002 | 100% |

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de www.mifuturo.cl¹²

La tendencia a una mayor especialización por parte de las mujeres no revierte las cifras en cuanto a la participación en la docencia universitaria y en el ámbito de la

9 Yesenia Pateti (2007): “Escuela y corporeidad femenina: La cuestión del género en el desarrollo motor de la mujer”, *Educere*, vol. 11 N° 38, pp. 455-460, 456.

10 Jorge Castillo, *op. cit.*, p. 39.

11 DEMRE (2014): Compendio estadístico proceso de admisión año académico 2013. Disponible en <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2013/2013-compendio-estadistico.pdf> (último acceso: 1 de mayo de 2015). DEMRE (2015): Compendio estadístico proceso de admisión año académico 2014. Disponible en <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2014/2014-compendio-estadistico.pdf> (último acceso: 2 de mayo de 2016).

12 Ministerio de Educación (2015), *op. cit.*

academia. Grandes brechas salariales¹³, denuncias por despidos injustificados de los planteles, marginación de los procesos de toma de decisiones y de los proyectos de investigación son prácticas que se siguen sosteniendo en las universidades chilenas en contra de las mujeres¹⁴, lo que coarta su carrera académica. Las cifras sobre cantidad de docentes hombres y mujeres en las casas de estudio son el reflejo de la construcción social, reproducción de estereotipos y violencia simbólica: “La (Universidad Técnica) Federico Santa María cuenta con 1.199 (académicos y académicas), de los cuales, 272 son mujeres y 927 son hombres[...] En el caso de la UMCE (Ciencias de la Educación), concentra cerca de la mitad de docentes hombres y docentes mujeres: 269 y 235, respectivamente”¹⁵.

¿Por qué se reproduce el sexismo *también* en las universidades? Porque no deja de ser un espacio en que se disputa el poder, donde se va accediendo a él mediante escalas, ni es un espacio fuera de nuestra cultura androcéntrica. Así, la docencia e investigación universitaria otorga ya un cierto prestigio en relación al medio social jerarquizado y androcéntrico, por lo que se naturalizan o se minimizan ciertas conductas.

Por otra parte, los datos nos indicarían otro asunto relativo al trabajo. A las mujeres se les estaría exigiendo una mayor certificación que avalara su especialización. En el mercado laboral las mujeres están más expuestas a la cesantía, el trabajo precario, el estancamiento y otras formas de abuso y desigualdad. Por lo tanto, la demanda de las mujeres profesionales por una mayor especialización respecto a los hombres es producto también de este entramado de opresiones.

Volviendo a la Escuela, las niñas estarían constantemente expuestas a estímulos que las posicionan en roles tradicionales de madre¹⁶, esposa, en trabajo de orden y limpieza, alimentación, cuidado de enfermos y adultos o adultas mayores, y en profesiones que extienden esos roles, tales como las pedagogías¹⁷, enfermería, obstetricia, psicología, nutrición o trabajo social.

En cuanto a la matrícula de educación superior universitaria, los hombres se inscriben mayormente en ingeniería comercial, derecho, ingeniería civil y otras ingenierías como computación e informática, ingeniería en minas y en construcción, y otras carreras

13 Universidad de Chile (2012): *Del biombo a la cátedra. Igualdad de oportunidades de género en la Universidad de Chile* (Santiago, Universidad de Chile).

14 Francisca Escobar y Francisca Palma (2014): “Cómo opera la desigualdad de género en la Chile”, *El Paracaídas*, N° 2, pp. 13-20.

15 Fabiola Melo (2013): “Cuatro universidades tienen menos del 30% de mujeres en su planta académica”. Disponible en <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2013/08/657-538673-9-cuatro-universidades-tienen-menos-del-30-de-mujeres-en-su-planta-academica.shtml> (último acceso: 11 de enero de 2016).

16 Tan asumido está el rol de madre, que también las mujeres han asumido para sí la anticoncepción. “Según datos de las subsecretarías de salud, en la entrega espontánea de anticonceptivos, de las 1.411.005 personas que los recibieron, solo hubo 10.724 solicitudes de hombres”. Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) (2014): *Situación de los Derechos Humanos en Chile. Informe Anual* (Santiago, Chile) p. 202.

17 Especialmente en educación parvularia, pedagogía general básica, diferencial, biología y lenguaje y comunicación. De hecho, el 71% del profesorado en Chile corresponde a mujeres. Mientras, el 90% de los directores son hombres. Movimiento Unidad Docente (2015): “Contexto laboral. Estatuto docente y Código del Trabajo”. Disponible en <http://www.unidaddocente.cl/wp-content/uploads/2015/01/Contexto-Laboral-Docente.pdf>

en las que se requiere un trabajo con la motricidad gruesa, como educación física y kinesiología¹⁸.

En cuanto a las áreas de estudio, en 2013 la matrícula de estudiantes hombres en primer año predominó en las áreas de Informática (88,9% de matrícula masculina), Transportes (83,3%), Ingeniería y profesiones afines (80,2%) e Industria y Producción (72,7%). Las mujeres, en cambio, se matricularon mayormente en carreras de las áreas de Servicios Sociales (76,5% de matrícula femenina), Salud (71%), Ciencias de la educación (66,9%) y Ciencias sociales y del comportamiento (65,1%)¹⁹. Lo anterior habla claramente de los estímulos recibidos en la escuela están especificados en función del sexo, que van moldeando y acotando el proyecto de vida de los individuos²⁰.

La marcada división sexual del trabajo provoca necesariamente una valoración social y económica jerarquizada, en la que las mujeres ocupan la posición subordinada²¹. Según Patricia Guerrero, las niñas que optan por una educación media técnico-profesional lo hacen como una opción marcada por los estereotipos de género, por cuanto se desarrollan en el ámbito de los servicios, acceden a trabajos mal remunerados, en condiciones precarias y con escasez de oportunidades²². Existen fuertes limitantes para que las mujeres ocupen posiciones no subordinadas en el mercado del trabajo, y que la elección de sus carreras está marcadamente condicionada por las prácticas docentes:

“También cabe atribuir a la educación recibida la tendencia de las mujeres a ubicarse en posiciones subordinadas en el mercado del trabajo y a preferir profesiones, oficios o actividades vinculadas con el rol tradicional que ha ejercido la mujer en la sociedad (profesoras, enfermeras, etc.) y a descartar o a no considerar las carreras relacionadas a las ciencias y a la tecnología”²³.

El trabajo doméstico, por otra parte, es escasamente valorado en la sociedad chilena contemporánea. Se atribuye a las mujeres el deber de realizarlo, ya sea como

18 MiSanFelipe.cl (2014): “Conozca las carreras universitarias preferidas por hombres y mujeres”. Disponible en <http://misanfeli.cl/2014/10/07/conozca-las-carreras-universitarias-preferidas-por-hombres-y-mujeres/>

19 Ministerio de Educación (2015). *Mi Futuro*. <http://mifuturo.cl/> (último acceso: 11 de mayo de 2015).

20 La Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile (FCFM) implementó en 2014 el Programa de Equidad de género (PEG), el cual, entre otras cosas, considera el llamado a matrícula a las primeras 40 estudiantes mujeres que se encuentren en la lista de espera para su ingreso a primer año del plan común de Ingeniería y Ciencias. Esta facultad es la más masculinizada de la toda la Universidad en todos sus estamentos –estudiantes, académicos y funcionarios–, e implementó ésta y otras medidas para fomentar el ingreso de las mujeres a la ingeniería y las ciencias y a la carrera académica. No obstante, en otros ejercicios de investigación se ha podido constatar que éste no es un asunto que se haya problematizado entre las y los estudiantes de la FCFM y continúa siendo un asunto invisible e inaudible para gran parte de la comunidad. Personalmente, realicé un trabajo de carácter etnográfico en el marco de la cátedra “Género, Cuerpo y Escuela” a cargo de la profesora Ximena Azúa (2015), del magister en Estudios de Género con mención en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Las principales conclusiones de la observación remarcan que en general las estudiantes que ingresaron en el sistema PEG no sienten que sea un acto de equidad y justicia desde la perspectiva de género, sino más bien una especie de “favor” del que no se habla y que constantemente deben validarse bajo los parámetros masculinos, por lo que tampoco se aprecia una transformación de las relaciones de género al interior de la Facultad. Este asunto no forma parte de las discusiones de carácter político en la comunidad estudiantil, sino más bien ostenta un cariz administrativo que ha estado impulsado en gran medida por escasez académicas de esa unidad.

21 Ximena Gallardo Gamonal, *op. cit.*, citando a Cecilia Amorós.

22 Patricia Guerrero, *op. cit.*

23 Ofelia Reveco, *op. cit.*, p. 24.

trabajadora o como parte de las dinámicas al interior de la familia. En Chile, la cifra de niños y niñas entre 9 y 17 años de edad que realizan más de 21 horas semanales de trabajo doméstico no remunerado en su propio hogar es de 354.765²⁴; y al desagregar las cifras, observamos que éstas corresponden a un 59,4% de niñas y un 40,6% de niños realizando las labores domésticas²⁵. Así, las mujeres cumplen en mayor medida con las tareas domésticas durante toda su vida.

El trabajo doméstico no es solo una actividad no remunerada, sino que además no genera reconocimiento de ningún tipo (por ejemplo, derechos laborales o beneficios asignados a la población que trabaja remuneradamente) ni tampoco ofrece protección social. No son solo personas en edad adulta o de la tercera edad quienes tienen como responsabilidad principal esa actividad, sino también el segmento joven de la población y, como tal, tampoco escapa al sesgo sexista. De esta manera, el 87% de jóvenes entre 15 y 29 años que no estudia ni trabaja, son mujeres. Además, las responsabilidades domésticas serían una de las principales explicaciones de este hecho²⁶.

Esta situación limita las posibilidades de las niñas en cuanto al estudio, empleo y vejez de calidad. Para que se reproduzca el sexismo es necesario que se mantengan las relaciones de poder desiguales, mediando la violencia, lo que está relacionado con el acceso a los espacios educativos. Al mismo tiempo que las niñas, jóvenes y mujeres adultas asumen mayores horas diarias de trabajo doméstico no remunerado. Niños, jóvenes y adultos destinan tiempo para otro tipo de actividades: “En líneas generales, las niñas y adolescentes ven más limitados sus estudios, las jóvenes y adultas su acceso al trabajo remunerado y las adultas mayores el derecho a la previsión social”²⁷.

Si supusiéramos que los talentos están distribuidos uniformemente entre la población y que como sociedad alcanzamos la igualdad de oportunidades, o que la escuela es un lugar inocuo para el desarrollo de niños y niñas, no estaríamos evidenciando las grandes diferencias entre los sexos en términos educativos. Las pruebas estandarizadas no arrojarían resultados ampliamente favorables a los hombres.

La PSU otorga luces sobre las perspectivas de desarrollo futuro de las y los jóvenes en Chile. Como grupo, las mujeres obtienen puntajes significativamente inferiores a los hombres. Aunque se ha dicho que a las mujeres se las estimula más en las humanidades y los hombres en la ciencia y las matemáticas, ellos obtienen mejores puntajes en todas las pruebas. Si se observan los datos proporcionados por el DEMRE en que los hombres sacan ventaja en cada prueba:

²⁴ INDH, *op. cit.*

²⁵ *Ibid.*

²⁶ INDH, *op. cit.*, citando Informe INJUV (2012), p. 105.

²⁷ *Ibid.*, p. 107.

| Tabla 2: Puntajes PSU por sexo | | | | | |
|--|-----------|----------|---------------------------------|-----------|----------|
| PSU Lenguaje y Comunicación | | | | | |
| Proceso de Admisión 2013 | | | Proceso de Admisión 2014 | | |
| Sexo | Población | Prom. | Sexo | Población | Prom. |
| Femenino | 124.496 | 496,9 | Femenino | 124.441 | 498 |
| Masculino | 110.919 | 503,9 | Masculino | 110.661 | 502,7 |
| PSU Matemáticas | | | | | |
| Proceso de Admisión 2013 | | | Proceso de Admisión 2014 | | |
| Sexo | Población | Prom. | Sexo | Población | Prom. |
| Femenino | 123.538 | 487,3 | Femenino | 123.388 | 486,2 |
| Masculino | 110.101 | 514,7 | Masculino | 109.894 | 516,1 |
| PSU Historia, geografía y ciencias sociales | | | | | |
| Proceso de Admisión 2013 | | | Proceso de Admisión 2014 | | |
| Sexo | Población | Prom. | Sexo | Población | Prom. |
| Femenino | 72.984 | 488,7 | Femenino | 70.034 | 487,8 |
| Masculino | 67.189 | 513,3 | Masculino | 64.601 | 513,7 |
| Prueba de Ciencias (general) | | | | | |
| Proceso de Admisión 2013 | | | Proceso de Admisión 2014 | | |
| Sexo | Población | Promedio | Sexo | Población | Promedio |
| Femenino | 71.111 | 486,9 | Femenino | 99.574 | 491 |
| Masculino | 61.549 | 517 | Masculino | 40.258 | 523,1 |
| PSU Ciencias mención Física | | | | | |
| Proceso de Admisión 2013 | | | Proceso de Admisión 2014 | | |
| Sexo | Población | Prom. | Sexo | Población | Prom. |
| Femenino | 6.325 | 510,3 | Femenino | 6.227 | 534,6 |
| Masculino | 20.956 | 526,7 | Masculino | 18.291 | 551,5 |
| PSU Ciencias mención Química | | | | | |
| Proceso de Admisión 2013 | | | Proceso de Admisión 2014 | | |
| Sexo | Población | Prom. | Sexo | Población | Prom. |
| Femenino | 16.514 | 525,4 | Femenino | 21.255 | 536,5 |
| Masculino | 14.753 | 541,3 | Masculino | 8.307 | 562,8 |
| Prueba de Ciencias mención Biología | | | | | |
| Proceso de admisión 2013 | | | Proceso de Admisión 2014 | | |
| Sexo | Población | Prom. | Sexo | Población | Prom. |
| Femenino | 48.272 | 470,6 | Femenino | 39.988 | 477,2 |
| Masculino | 25.840 | 495,5 | Masculino | 21.896 | 499,6 |

Fuente: Elaboración propia, en base a datos obtenidos desde www.demre.cl

En promedio, la diferencia de puntaje por grupos (considerando solo los datos generales de la prueba de ciencias y no en su particularidad por mención), entre ambos procesos, es de 22,7 puntos a favor del grupo de los hombres. Según los datos de los Compendios Estadísticos del DEMRE, la distribución de los puntajes altos –superior a los 600 puntos, mínimos para postular a las universidades mejor rankeadas de Chile– favorece notoriamente a los hombres, mientras que los puntajes bajos –inferiores a 500 puntos, ponderación mínima requerida para acceder a la mayor parte de las becas y créditos actualmente otorgados por el Estado– se concentran en mayor medida en las mujeres. De hecho, los puntajes máximos en cada prueba tampoco escapan a este efecto:

Tabla 3: Puntajes máximos nacionales PSU 2013*. Frecuencia por sexo

| | Matemática | Lenguaje | Historia | Ciencias |
|-----------|------------|----------|----------|----------|
| Femenino | 25 | 9 | 5 | 1 |
| Masculino | 137 | 7 | 22 | 14 |

Fuente: Elaboración propia, en base a datos obtenidos desde www.demre.cl

* A la fecha de redacción de este documento no se disponía de la información correspondiente al proceso de admisión 2014.

Solo en la prueba de Lenguaje y Comunicación la tendencia es levemente favorable al grupo de las mujeres; no obstante, en procesos anteriores no se aprecia la misma excepción.

En las profesiones feminizadas se observa un “castigo” en la remuneración de las personas recientemente egresadas:

“A nivel agregado (carreras), los principales predictores fueron el grado de feminización (porcentaje de mujeres), la selectividad de la carrera (puntaje promedio en la prueba de ingreso), duración oficial (número de semestres declarados en el plan de estudio), retraso (porcentaje promedio entre duración teórica y real) y antigüedad (número de años desde la creación de la carrera en la universidad)”²⁸.

Dos de esos factores pueden asociarse a la desigualdad de los sexos, como la selectividad –pues se muestra que por grupos las mujeres obtienen menores puntajes– y el retraso, pues se puede asociar a la maternidad u otras instancias de cuidado de terceros. La feminización también se relaciona con la selectividad de las carreras universitarias, por cuanto como hemos mencionado, como grupo las mujeres obtienen menores puntajes en la PSU. Así, no bastaría con que se tomaran medidas relativas a la incorporación de más jóvenes mujeres a carreras tradicionalmente masculinas, puesto que no sería garantía de que esa discriminación salarial no se trasladara junto con ellas.

28 Roberto Schurch (2013): “El retorno de las carreras: Un estudio de caso de los factores que inciden en las remuneraciones de universitarios recién titulados”, *Calidad de la información*, N° 38, 2013, pp. 215-244, 223.

Más allá de los efectos en la educación propiamente tal o las perspectivas de desarrollo personal, el sexismo en la educación tiene un correlato en la calidad de vida de las mujeres. Los factores o efectos mencionados contribuyen a que las mujeres dependan mucho más económicamente de terceros, especialmente de sus esposos o convivientes, por lo que se merma su autonomía como personas. Hay autoras que relacionan directamente el desigual acceso a las oportunidades educativas con trayectorias de vida marcadas por la dependencia económica²⁹, que se encuentra peligrosamente cerca de la violencia económica y de otras formas de violencia asociadas. El deterioro de esta autonomía puede constituir un factor para que en la vida de las mujeres se manifieste la violencia económica o de otro tipo, cuando este trabajo no remunerado es malentendido como una actividad no productiva.

Las mujeres frecuentemente deben dejar su actividad económica, total o parcialmente, para dedicar parte de su vida al cuidado de otros/as. Una consecuencia en el largo plazo recae en el monto de sus pensiones, que comparativamente es menor a las de los hombres por varios factores: algunos culturales, como la tendencia de que a igual trabajo, el salario de las mujeres es entre un 23 y un 30% menor, y otros propios del sistema de capitalización individual, como las lagunas en las cotizaciones por inestabilidad de los empleos y tiempo que dedican al cuidado de otros/as, la jubilación a una edad anterior a la de los hombres, una esperanza de vida mayor y por tanto entrega montos mensuales menores.

El trabajo precario también puede considerarse dentro de los efectos de la educación sexista. La sumatoria de factores, como las expectativas diferenciadas en la escuela, la subordinación en el mercado del trabajo, baja calificación, el castigo en las remuneraciones de las ocupaciones feminizadas, la adscripción al trabajo doméstico no remunerado y el cuidado de terceros, constituyen a las mujeres como sujetas propensas a aceptar trabajos con condiciones precarias³⁰. De hecho, en Chile “sólo el 44,2 % de las mujeres asalariadas entre 15 y 29 años tienen un contrato indefinido con cotizaciones”³¹. Todo lo anterior repercute en los montos de las pensiones de las mujeres una vez retiradas de la actividad laboral formal:

29 Así, por ejemplo, lo expresa Felicita Njuguna al presentar como consecuencia de las desigualdades en la educación, entre otros aspectos, un impacto económico profundo en la vida de las mujeres: “Among the causes of persistent gender inequality allocation of resources at the household level –in health, nutrition, and education are noted to have a profound impact on women, human and economic development. Low educational attainment drags down living conditions for women, their children, the family and the society at large” [“Entre las causas de la persistente desigualdad de género en la colocación de recursos a nivel del hogar, tanto la salud, como la nutrición y la educación han demostrado tener un profundo impacto en las mujeres y en el desarrollo humano y económico. Los bajos logros educacionales destruyen las condiciones de vida de las mujeres, sus hijos, la familia y la sociedad en su conjunto”]. Felicita Njuguna (2013): “Gender based violence in educational institutions and its impacts on girl’s education: a comparative study of selected countries” [“Violencia de género en instituciones educacionales y sus impactos en la educación de las niñas: un estudio comparado de países seleccionados”], *Research Journal in Organizational Psychology & Educational Studies*, vol. 2 N° 5, pp. 276-279, 278.

30 Durante el gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014), el 58% de los empleos que se crearon fueron ocupados por mujeres, pero de éstos, el 80% son de dudosa calidad: subcontrato, familiar no remunerado y cuenta propia. Benjamín Sáez (2013): “Columna Fundación Sol: Doble jornada y discriminación salarial contra la mujer trabajadora”, Diario PYME. Disponible en http://www.diariopyme.cl/columna-fundacion-sol-doble-jornada-y-discriminacion-salarial-contra-la-mujer-trabajadora/prontus_diariopyme/2014-05-28/170117.html (último acceso: 11 de enero de 2015). Durante el mismo período, 3 de cada 4 nuevos empleos femeninos se concentraron en los sectores de comercio y servicios, que suelen presentar bajos salarios y extenuantes jornadas. Gonzalo Durán y Marco Kremerman (2013): “El ‘trabajo sucio’ de las mujeres”. Disponible en <http://www.elmostrador.cl/pais/2013/03/08/el-trabajo-sucio-de-las-mujeres/> (último acceso: 11 de enero de 2015).

31 *Ibid.*

“En el caso de las pensiones de vejez bajo la modalidad de retiro programado, el 91,2% fueron menores a \$139.857. En el caso de las mujeres la situación empeora, al ser las pensiones un reflejo de la trayectoria laboral y la realidad del empleo, situación que se agrava al existir tablas de mortalidad diferenciadas para ellas”³².

La salud mental de las mujeres también se ve perjudicada. Según cifras de la Asociación Chilena de Seguridad, las mujeres consumen en promedio 2,4 veces más psicotrópicos que los hombres, especialmente ansiolíticos y antidepresivos³³. Condiciones precarias y extenuantes jornadas, tanto remuneradas como no remuneradas, pueden ayudar a explicar esta diferencia dramática.

En resumen, el sexismo es transversal a los espacios y prácticas educativas, y forma parte de la cadena de violencias que se encuentran soterradas o se expresan de manera explícita en la vida de las mujeres. Limita el desarrollo integral de niños y niñas, moldea identidades, expectativas; cercena autoestimas y habilidades, no solo en el ámbito personal, sino también en lo social, profesional y económico. Pero especialmente, el sexismo en la educación pone en un lugar de subordinación y desventaja a las mujeres, por cuanto las consecuencias traspasan todo nuestro quehacer y participación en la cultura, y perpetúan una estructura de desigualdades a través de la violencia en un sentido amplio.

32 Fundación Sol (2014): “Fundación SOL expone ante comisión de expertos y apuesta por un sistema de reparto: ‘El sistema de AFP está ‘quebrado’ socialmente’”. Disponible en <http://www.fundacionsol.cl/fundacion-sol-expone-ante-comision-de-expertos-y-apuesta-por-un-sistema-de-pensiones-de-reparto-el-sistema-de-afp-esta-quebrado-socialmente> (último acceso: enero de 11 de 2015) (El énfasis es propio).

33 Benjamín Sáez, *op. cit.*



Fotografía: Soledad Rojas

Parte II:

Hacia una Educación No Sexista



Fotografía: Soledad Rojas

Derribando paradigmas patriarcales en la educación.

Experiencia en jardines infantiles de Temuco

Rayén Hormazábal Contreras¹

Mahuida Hormazábal Contreras²

Estamos convencidas de que la educación chilena es profundamente machista y que nuestros espacios educativos, lejos de ponerle freno a esta situación, acentúan y reproducen una cultura machista. El sistema escolar chileno puede definirse como el vehículo mediante el cual se van socializando y reforzando conductas y comportamientos sexistas. “La vida en las aulas... es ese lugar donde no sólo se enseña el conocimiento legítimo sino también el comportamiento esperado(...), se aprenden maneras de ser y estar en el mundo”³. De ahí que las escuelas tienen un rol fundamental en la construcción de la identidad subjetiva, de la identidad de lo femenino y lo masculino y de la identidad cultural de los niños y niñas.

Es a través de la educación que se acentúan ciertos cánones, que nos llevan a normalizar perfiles impuestos con límites claros y muy poco flexibles de lo femenino y lo masculino. Por educación entendemos no sólo la que recibimos en las aulas, sino también la que es entregada por la familia, y por la sociedad en su conjunto, por ejemplo, mediante programas de televisión, tanto infantiles como para adolescentes y adultos, mediante la publicidad, la prensa y el consumismo, entre otros elementos que juegan un rol importante en esta construcción binaria. Pero en esta instancia nos centramos en la educación formal que se imparte en Chile. Específicamente aquella que está orientada a la primera infancia, en la etapa pre-escolar.

1 **Rayén Hormazábal Contreras** es Antropóloga, Master en Educación Intercultural, integrante de la Red Chilena Contra la Violencia hacia las Mujeres.

2 **Mahuida Hormazábal Contreras** es Trabajadora Social, Master Internacional de Políticas Públicas de la UE, integrante de la Red Chilena Contra la Violencia hacia las Mujeres.

3 Carlos Lomas García (2008): *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres* (Barcelona, Ediciones Península, primera edición) p. 178.

Es necesario construir una sociedad igualitaria y diversa, y ésta debe partir de una base educacional no sexista, inclusiva, dejando de lado los estereotipos de género⁴. Para poder dismantlar estos estereotipos caracterizados por establecer jerarquías de género, en los espacios educativos, es indispensable que los y las educadoras posean los elementos y herramientas adecuados para saber distinguir cuándo se están reproduciendo en la enseñanza, y además capacitar a los educadores y educadoras para entregar una formación integral a los niños y niñas orientándose hacia una educación pluralista.

Pensemos en dos colores: el rosado y el celeste. Éstos están siendo explotados cada vez con más frecuencia para caracterizar y separar a dos grupos: las niñas y los niños. A quienes visten dichos colores se les atribuyen comportamientos y personalidades⁵. ¿Qué es lo que hace que un niño no pueda vestir una polera rosada o que una niña no deba llevar una polera azul? Si a esta última le agregamos autos o aviones y a la primera le ponemos flores y mariposas, hace aún más interesante el intercambio de vestuario. Podemos preguntarnos: “¿Por qué no?” Dentro de esta pregunta, podemos ir más allá y preguntarnos: “¿Para qué?” “¿Para qué darle importancia a la ropa de la sección infantil?”. Y al buscar una respuesta, volvemos a lo que se menciona con anterioridad: que la sociedad atribuye forzosamente cualidades a lo femenino y a lo masculino, las que se caracterizan por ser completamente opuestas la una de la otra y que en definitiva nos limitan a la hora de escoger, crear, y sobre todo de cómo estamos educando.

En este sentido, hemos establecido dos objetivos principales, los cuales se consideran pertinentes para el mejoramiento del trabajo en educación pre-escolar.

Estos objetivos fueron trabajados durante un periodo de tres meses en cuatro jardines infantiles de la ciudad de Temuco a fines del año 2014⁶, experiencia que conforma la base empírica de este artículo.

- 1.- Generar estrategias de educación no sexista, analizando en conjunto con las educadoras cómo se puede aportar desde la educación pre-escolar a reducir diferencias entre niños y niñas.
- 2.- Transformar las interacciones que se producen en el ámbito pre-escolar y los contenidos que se imparten, propiciando igualdad de oportunidades entre los niños y niñas a través de prácticas educativas no sexistas.

Desde esta práctica se está considerando también el desarrollo integral de los niños y niñas independientemente de su sexo. Esto es sin duda un aporte real para el desarrollo

4 Los estudios de género, que teorizan los estudios de la “mujer” en una forma científica, comienzan como disciplina en Europa en los años 80 analizando la subordinación de la mujer y estudiando la participación del hombre y de la mujer en la sociedad. Yvonne Hirdman (2008): *Género* (Malmö, Liber AB). Los factores que influyen, en la construcción de género como concepto son culturales, económicos, sociales, políticos, geográficos, cronológicos, etc. *Ibid*.

5 Fanny Ambjörnsson (2011): *Rosado, el color peligroso* (Borgå, Bookwell).

6 Trabajo desplegado en cuatro jardines infantiles de la JUNJI del sector de Pedro de Valdivia de la ciudad de Temuco. Capacitaciones teórico prácticas de educación no sexista.

de una sociedad más igualitaria, donde los niños puedan crecer e incorporar valores asociados a la feminidad sin sesgos y prejuicios y, por su parte, las niñas también puedan desarrollar características consideradas tradicionalmente como masculinas. Generando espacios de interacción menos violentos y más tolerantes. El motor de esta iniciativa surge desde la convicción de que la equidad debe trabajarse desde la primera infancia. También recogemos experiencias de países nórdicos, como Suecia y Finlandia, tanto de estudios académicos como también del sistema educativo existente para pre-escolares. Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén y Kajsa Ohrlander señalan que en países nórdicos hay un alto compromiso en lo que se refiere a disminuir la brecha existente por desigualdades de género aplicando un enfoque de género de manera transversal en toda la sociedad⁷. Lo anterior, se ve muy bien reflejado en el trabajo desarrollado por las educadoras en escuelas y guarderías nórdicas.

Si bien la implementación de una educación no sexista en Chile debe ser transversal en todos los objetivos de aprendizaje del currículum educativo, en esta oportunidad proponemos la revisión de tres aspectos que consideramos pertinentes para comenzar un trabajo hacia una educación no sexista en el sistema pre-escolar chileno. Ellos son: la revisión del espacio lúdico, es decir, los juegos y juguetes que se están utilizando y cómo se están orientando; la semántica y el discurso que en este caso la compone la forma en *que* les hablamos, les cantamos y contamos cuentos a los niños y niñas; y el rol que se asume como educadores en los espacios de enseñanza, que según nuestro análisis se debe caracterizar por un rol activo que invite a borrar los límites culturales que se presentan para niños y niñas en materia de roles de género. Finalmente expondremos algunas de las impresiones, opiniones y visiones de educadoras que participaron de la experiencia.

El espacio lúdico como fuente de aprendizaje

El juego se reconoce como el principal agente socializador e impulsor de aprendizaje. Y junto con ello, por medio de los juegos los niños y niñas incorporan aprendizajes y experiencias en torno a la construcción de género. Aprenden a diferenciar distintos roles de género y a otorgarle distintos valores a estos. Así van asociando determinadas conductas a determinados juegos y/o juguetes. Se estudiaron los distintos valores y características que se le asignan a ciertos juguetes tradicionales, dependiendo si son para niña o niño. El desafío apunta entonces a romper con esa estructura binaria y surgen así varias propuestas, como por ejemplo, supervisar e intervenir activamente el juego, por medio de las estaciones de juego, para romper con la costumbre de las niñas de jugar con las tazas y el servicio, mientras que los niños juegan con la construcción y la imaginación. La idea principal de la intervención activa en estas estaciones es controlar que realmente todos y todas pasen y jueguen en distintos espacios que les otorgan aprendizajes, y les ayudan a desarrollar diversas habilidades.

⁷ Ver Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén y Kajsa Ohrlander (edit.) (2014): *Una pedagogía rosada. Desafíos para la pedagogía en equidad de género* (Estocolmo, People Printing, primera edición).

Se propone hacer fiestas de disfraces temáticos para así romper la costumbre que llevan las fiestas de disfraces libres, en donde las niñas en su mayoría se disfrazan de princesa y los niños de animales feroces o superhéroes. La idea de los disfraces temáticos es invitar a la imaginación para innovar e incentivar a nuevos juegos y así ampliar la gama de alternativas de juegos.

Supervisar el juego constantemente, interviniendo cuando se estén reforzando estereotipos sexistas y motivando y alentando cuando los juegos rompan con estereotipos de género. Se propone, además, una observación constante por parte de las educadoras, que consista en tomar nota de comportamientos que ellas constaten como parte de la sociabilización sexista. Para luego discutir y analizar en grupo y más tarde proponer cambios y/o soluciones.

Creemos en la importancia de destinar recursos para generar espacios de juegos en los jardines infantiles que sean asexuados o neutros en género. Es decir, que no sean de niño ni de niña, sino que puedan ser de ambos al mismo tiempo, por separado, o de ninguno. A su vez se precisa trabajar con juguetes asexuados o neutros en género, para así incentivar y desarrollar habilidades en los niños y en las niñas que se pierden al presentarle sólo dos opciones de juego; la del niño feroz y aventurero versus la niña tierna y dulce. Esta urgencia en el plano educativo, es una estrategia pedagógica denominada “neutralidad de género”. Se comienza a aplicar en jardines infantiles suecos a partir de políticas públicas en el año 2003, cuyos resultados están siendo constantemente observados y analizados principalmente por académicas de estudios en Género⁸.

Además, creemos en la importancia de estimular “el intercambio de roles” en los juegos como otra estrategia pedagógica, es decir, que los niños jueguen con tacitas y muñecas, juegos que propician valores como ternura, cuidado por el otro, etc. Y que a su vez las niñas jueguen con autos y construcción, juegos que propician la aventura, experimentación, etcétera.

La semántica forma realidades

Uno de los temas cruciales para generar equidad de género es hacer un buen uso del lenguaje. Puesto que el lenguaje construye la percepción que tenemos sobre el medio. Deborah Tannen señala que *“las palabras importan. Aunque creamos que estamos utilizando el lenguaje, es el lenguaje quien nos utiliza. De forma invisible moldea nuestra forma de pensar sobre las demás personas, sus acciones y el mundo en general”*⁹. Es importante hacer un trabajo de análisis discursivo de cuentos infantiles, de canciones, mensajes de personajes de películas infantiles que sabemos niños y niñas ven o escuchan diariamente ya sea en el jardín infantil o bien en sus hogares.

⁸ *Ibid.*

⁹ Deborah Tannen (1998): *La cultura de la polémica. Del enfrentamiento al diálogo* (Barcelona, Paidós).

Analizar por ejemplo el discurso de los cuentos de hadas que se popularizan por medio de la compañía cinematográfica estadounidense Walt Disney, en donde el rol de la mujer casi siempre es pasivo mientras que el del hombre suele ser activo. Junto con las educadoras desglosamos los atributos que solían tener los personajes femeninos y los masculinos, encontramos que las características y calificativos entre ambos sexos se diferenciaban enormemente creando y reforzando la dicotomía de género machista. En los siguientes cuadros se observan características comunes de personajes de cuentos tradicionales.

| Mujer Joven | Hombre Joven | Mujer Mayor | Hombre Mayor |
|-------------|---------------|-------------|--------------|
| Vanidad | Valentía | Maldad | Sabiduría |
| Miedo | Audacia | Envidia | Valentía |
| Torpeza | Gallardía | Soberbia | Solidaridad |
| Debilidad | Fuerza | Vanidad | Poder |
| Ternura | Agresividad | Egoísmo | Inteligencia |
| Paciente | Aventurero | Locura | Experiencia |
| Sumisión | Determinación | Necedad | Decisión |

Mensajes entregados por distintos emisores suelen contener un significado muy parecido respecto del comportamiento que debe o puede tener una persona según su sexo, estos a su vez reflejan comportamientos en niños y niñas. No es difícil concordar que es fundamental entregar nuevos elementos de aprendizaje a niños y a niñas y que es a través de la modificación discursiva que este cambio puede generarse.

Como alternativa a los cuentos y personajes con que conviven los infantes diariamente, se sugiere una colección española de cuentos no sexistas¹⁰ en donde los personajes rompen con las normas de género establecidas. Estos cuentos fueron analizados en conjunto, para que más tarde las educadoras trabajaran con ellos y así poder estudiar las reacciones de los niños y niñas frente a la presentación de estos nuevos personajes y de esta nueva forma de contar una historia.

Si además analizamos las letras de las canciones cantadas con los niños y las niñas en jardines infantiles notaremos la tendencia sexista de estas. “*Lo esencial es comprender que las niñas y niños son partícipes del idioma, la cultura y el ejercicio de la equidad*”¹¹. En este sentido, se comprende que el lenguaje expresa lo que sentimos, lo que pensamos. Las palabras nombran lo que es, lo que vemos. Considerando lo anterior

10 Melisa Rebolledo Deschamps (2009): *Siete rompe cuentos para siete noches* (ilustraciones Mónica Carretero Sáez) (Cantabria, Imprenta Calima). Disponible en <http://web.ua.es/es/unidad-igualdad/secundando-la-igualdad/documentos/actua/educacion-infantil/siete-rompecuentos.pdf>

11 Lenz Taguchi, Linnea Bodén y Kajsa Ohlander, *op. cit.*

cabe preguntarse ¿Por qué aún cuesta tanto nombrar en femenino¹²? Ese ejercicio debe realizarse cada vez más, puesto que la semántica forma realidades, y los niños y niñas lo van incorporando en su imaginario colectivo.

Cómo educamos

En este aspecto, apuntamos al rol activo que deben asumir las educadoras cuando interactúan con los infantes. Es necesario que pongan en cuestionamiento la construcción de género y las estrategias de intervención que usan en la educación para superar el sexismo en sus espacios de enseñanza.

Por lo mismo, el rol pedagógico que ha de asumirse debe distar de la “no intervención” o “el dejar hacer”, ya que estas prácticas influyen en la reproducción de los dualismos de género. *“Si simplemente se les deja hacer, sin realizar una intervención consciente para favorecer la aparición en los niños de determinadas conductas típicamente femeninas y viceversa, unos y otras acabarán haciendo aquello que se ha tipificado como adecuado para cada género”*¹³. Efectivamente, los discursos a los cuales los niños y niñas están constantemente sometidos les orientan a cierto comportamiento según el sexo que finalmente les limita a la hora de escoger juegos y desarrollar habilidades.

Un ejemplo nos permitirá entender mejor las ideas que queremos transmitir. En los jardines infantiles chilenos se ha ido modificando el orden y los espacios destinados para los juegos. De hecho hoy, en la mayoría de los jardines ya no existe como antes un rincón de juego para niñas y otro para niños, en donde unas y otros tenían hasta prohibido transgredir las fronteras. Sin embargo, hace falta que quienes trabajan como educadoras incentiven a los niños a borrar la brecha y los límites que existen entre juegos socialmente aceptados para unas y otros. Además, hoy en día, la mayor parte de las pedagogas no pretenden influir en el juego que llevan a cabo niños y niñas. Así nos explica una parvularia que participó en el proceso de capacitaciones:

“La educación a la fecha ha cambiado mucho. Antes era más rígido, las niñas se van para el bogar y los niños a la construcción y ni se iban a mirar como jugaban los otros. Nosotros, porque me incluyo, les decíamos: no tienen que ir a jugar allá, éste es el rincón de las niñas y éste el de los niños. No los dejábamos. Ahora con la nueva modalidad que hay se dan opciones, ellos eligen”.

12 Un ejemplo de esto que limita nuestro lenguaje y con ello la forma de ver nuestro entorno, ocurre cuando se enseñan los oficios a las niñas y niños. Al generalizar, la tendencia es nombrar en masculino: el Carabinero, el médico, el profesor, el cocinero, el bombero, el ingeniero, etc.

13 María del Carmen Rodríguez y Susana Torío (2005): “El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 16 N° 2, refiriéndose a Becky Francis (1998), “Oppositional positions: children's construction of gender in talk and role plays based on adult occupation”, *Educational Research*, vol. 40 N° 1, pp. 31-43; Angela Jacklin y Colin Lacey (1997): “Gender integration in the infant classroom. A case study”, *British Educational Research Journal*, vol. 23 N° 5, pp. 623-639; y Glenda MacNaughton (1997): “Feminist praxis and the gaze in the early childhood curriculum”, *Gender and Education*, vol. 9 N° 3, pp. 317-326.

Nos damos cuenta que la tarea pendiente está en generar estrategias pedagógicas, y entregar herramientas a las educadoras para que puedan fomentar y atraer a niñas y niños tanto a juegos socialmente catalogados de niñas, como a juegos socialmente catalogados de niños (“cruce de roles”) y además incentivar la creación de nuevos juegos que sean de género neutro. Como por ejemplo, jugar con baldes y palas, con instrumentos musicales, rompecabezas, etc. Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén y Kajsa Ohrlander explican que en países nórdicos, donde la pedagogía de género forma parte de una política pública instaurada en el sistema educativo, se está discutiendo cómo eliminar aquellos elementos que son socialmente catalogados de uno u otro sexo, la tendencia se inclina a reforzar aquellos elementos de género neutro, dentro de los espacios educativos, tales como juegos, juguetes, vestimenta, lenguaje, etc. Llegando incluso a incorporar al idioma sueco un pronombre nuevo sin género específico (Hen)¹⁴.

Es necesario un plan de desarrollo educativo no sexista. De lo contrario nos quedamos con reacciones de pedagogas como la que nos compartió una parvularia al explicar que en las estaciones de juego socialmente catalogadas para niñas, específicamente en la cocina y las tazas, los niños no se sienten atraídos: “*No les llama la atención*”. Esta idea de generar un plan es profundizada por María del Carmen Rodríguez y Susana Torío:

“En este caso, la tarea de la profesora (educadora) será generar la atención de los niños por el tipo de acciones que pueden llevar a cabo en este rincón, pues les permitirá practicar los hábitos y conductas que deberán realizar en la vida cotidiana. Las maestras no deben esperar a que el niño sienta interés o gusto por ir a ese rincón, pues con frecuencia la socialización recibida en el medio social en el que vive habrá inhibido ese gusto o interés. De ahí que sea necesario ayudarles a romper con lo dualismos de género adquiridos”¹⁵.

En esta tarea se puede también orientar a los niños y niñas en el uso de los colores, ayudarles a descubrir más allá del rosado y celeste que en los últimos años ha borrado el resto del arcoíris,¹⁶ nuevamente limitando, no tan sólo la imaginación sino también la creación de los y las pequeñas.

Entre la teoría y la práctica

En este sentido, con los jardines infantiles nos enfocamos en el trabajo “hacia dentro”, aquella reflexión más bien personal, es decir, en reconocer los propios prejuicios y

¹⁴ Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén y Kajsa Ohrlander, *op. cit.*

¹⁵ María del Carmen Rodríguez y Susana Torío, *op. cit.*, citando a Jackie Marsh (2000): “But I want to fly too!: Girls and superhero play in the infant classroom”, *Gender and Education*, vol. 12 N° 2, pp. 209-220, y a Liz Jones (1996): “Young girls’ notions of ‘femininity’”, *Gender and Education*, vol. 8 N° 3, pp. 311- 321.

¹⁶ Sweet Elizabeth (2014): “Toys are more divided by gender now than they were 50 years ago”, *The Atlantic*. Disponible en <http://www.theatlantic.com/business/archive/2014/12/toys-are-more-divided-by-gender-now-than-they-were-50-years-ago/383556/>. Estudia la transformación que ha tenido el mercado de juguetes en occidente. La tendencia de las últimas décadas ha sido utilizar claves implícitas de género, como el color.

estereotipos, y analizar críticamente las propias prácticas docentes. Esto ha sido el punto más complejo de nuestro proyecto, puesto que implica cambios personales para poder provocar luego, en forma consciente, cambios en los jardines infantiles. Lo anterior es también la meta que pretendíamos alcanzar con esta experiencia.

En general se detecta un alto nivel de interés y compromiso por parte de las pedagogas y educadoras, lo cual se debe a que se ha logrado generar conciencia en la mayoría de ellas, en torno a la importancia de la educación no sexista en edad pre-escolar. Esto también se ha manifestado por medio de los análisis y discusiones que se han logrado en las capacitaciones y trabajos prácticos.

“...A las niñas las caracterizan por lo bonito, que lindos tus zapatos, que lindos ojos, que lindo pelo, y siempre en los niños está la otra parte, que yo creo que nosotros también en nuestra sociedad también nos educaron de esa forma, porque a una la educan para que sea buena mamá, que cocine bien, no sé, que estudie una carrera, que se case y los hombres no, los hombres tienen otra visión y nosotros también somos muy responsables de poder cambiar esa otra mentalidad(...)”

“A veces las niñas cuando se juntan mucho con los niños, yo creo que todas cometemos el error, de que una trata de que no lo hagan porque se ponen más bruscas, más violentas, como que uno lo ve también lo negativo, entonces igual es un cambio de mentalidad, en algunas cosas uno trata de cambiar, pero a veces en la práctica uno vuelve a caer en el error. Y lo importante que yo también veo es que para nosotras como educadoras es súper importante darle a conocer este tema a los papás, o sea, que ellos también nos apoyen.”

La cultura machista se encuentra muy arraigada en algunas educadoras, por lo que hace que les cueste comprender la necesidad de trabajar en educación no sexista. Comprendimos que con algunas educadoras es necesario trabajar durante más tiempo para lograr una comprensión de lo que se intenta generar a través de una educación no sexista. En una ocasión una de las educadoras más antiguas discrepa con dejar a los niños jugar con muñecas argumentando la posible aparición “de una homosexualidad”:

“Si un niño es educado solamente con mujeres, hay algunos estudios que sí han sido comprobados de que el niño tiende a tener una homosexualidad por el hecho de que a lo mejor empezó de chiquitito a aprender”.

Principales conclusiones

Implementar un enfoque de educación no sexista implica ejecutar un instrumento de transformación social, que contribuye a reconocer los prejuicios y prácticas discriminatorias que históricamente han marcado la forma de mirar y tratar a mujeres y

hombres. Una práctica como ésta puede generar un quiebre en la evidente tendencia histórica que se ha inclinado hacia la devaluación de las mujeres en la sociedad.

En este escenario, educadoras y técnicas son agentes socializadores y modelos que tienen un rol fundamental en impulsar cambios culturales, más aún si la intervención es en etapas tempranas del desarrollo de niños y niñas. Asimismo, educadoras y técnicas tienen la posibilidad de colaborar en la tarea de reducir diferencias y de generar igualdad de oportunidades educativas para niñas y niños.

Es importante romper con el esquema binario que se apodera de la educación formal (e informal). Pero, para ello es necesario que profesores, profesoras y educadores en general posean las herramientas pedagógicas necesarias para poder enfrentar el machismo en la vida cotidiana de las aulas, y así poder irrumpir con esta constante transmisión social y cultural de una educación androcentrista y machista.

En esta misma línea, al final de la experiencia en Temuco, se detecta que existe la necesidad de entregar elementos teóricos y herramientas pedagógicas para orientar la educación hacia el desarrollo de equidad de género. Por otra parte las pedagogas reconocen la falta de desarrollo y conocimientos en este tema, y que esto ni siquiera es considerado en las mallas curriculares de estudios para formación parvularia o técnico en parvularia.

La transformación de la educación deberá partir por enseñarle a los niños y a las niñas que existen más de 100 alternativas para vivir, crecer y ser, y no reducirlas a tan sólo dos, dos sentencias o “posibilidades”: la princesa y el superhéroe, la bonita y el fuerte, la llorona y el valiente, la intuitiva y el racional, etc. Este constructo binario que es lo que enseñamos hoy debe ser uno de los frentes de batallas a trabajar por los y las educadoras. Por lo mismo, convocamos a repensar los contenidos educativos, los cuales puedan ser incorporados como parte esencial del currículo educativo en el nivel parvulario de los jardines infantiles y también a nivel de educación básica, media y superior.



Fotografía: Soledad Rojas

Educación no sexista desde la política pública comunitaria y descentralizadora.

Los pasos de Paillaco

Camila Almendra Flores Rivera¹

I. Cómo nace el Programa “Incorporación de la Perspectiva de Género en la Educación”

Era una tarde a comienzos de febrero de 2014, ensayábamos con un grupo de feministas valdivianas una acción para el 14 de febrero –nos parecía una fecha importante para sumarnos al día V (V-day)² del movimiento contra la violencia hacia las mujeres–, cuando me llama para tomar un café la alcaldesa socialista de Paillaco, María Ramona Reyes Painequeo. Tenía bajo el brazo mi reciente título de profesora de Lenguaje y Comunicación, así que por supuesto nos sentamos a conversar de ello y también de los últimos hechos acaecidos en la comuna en menos de seis meses: el femicidio de María Elena Fuentealba en El Llolly, vecina del sector rural de Paillaco, muerta a fierrazos por un hombre que luego se quema, se suicida, y queda en la memoria colectiva; y el femicidio de la carabinera paillaquina Pamela Villanueva³, quien con tan solo 26 años fue baleada en Santiago por su esposo, también carabinero, el que luego se quitara la vida.

1 **Camila Almendra Flores Rivera** estudió Pedagogía Media en Lenguaje y Comunicación (Universidad Austral de Chile). Durante 2014 fue docente encargada comunal del Programa “Incorporación de la Perspectiva de Género en la Educación”, Departamento Administrativo de Educación Municipal Paillaco. En 2015, fue asesora curricular del Programa “Incorporación de la Perspectiva de Género en la Educación”, DAEM Paillaco, y coordinadora del Centro de la Mujer del SERNAM en Paillaco. En 2016 ha sido Asesora Curricular del Programa de Género en el DAEM de Paillaco y está estudiando el Magíster de Literatura Hispanoamericana en la Universidad Austral de Chile. Tiene estudios en género y es activista feminista del sur de Chile. Gusta de escribir poesía, practicar teatro y adentrarse en el mundo mágico del sur y las brujas. De fuertes y admirables ancestras. Contacto: kamila_fr@hotmail.com

2 Más información: <http://www.onebillionrising.org/>

3 Pamela fue la víctima 46 del año 2013 de acuerdo a la contabilización de la Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres. Ver Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres (2013): “Registro de Femicidios año 2013”. Disponible en: <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/femicidio-ano-2015/>

En este café es que me propuso diseñar e implementar un Programa –*“para que nunca más tengamos que lamentar que una de nuestras mujeres muere por alguien que dijo amarla”*, recuerdo las palabras textuales de Ramona. Este Programa debía insertarse en la educación, desde la sala cuna y jardines infantiles, incorporándose en las escuelas (completas, y los microcentros uni y tri docentes), y hasta en el liceo, de 800 estudiantes.

Lo cierto es que pensar en una política pública *sui generis* es hacer trabajo desde la pedagogía feminista, donde si bien la violencia era lo más latente para la comuna habría que insertar una visión mucho mayor, que removiera las pautas socioculturales existentes, un trabajo gigante que requería de alianzas claves y sobre todo conocer el espacio. La visión, al crear la política comunal desde la alcaldía, era que la educación fuera el motor para el trabajo de las diversas redes comunales con perspectiva de género⁴, voluntad política clave para lo que ha ocurrido desde entonces con este Programa, resultando en un quiebre con estructuras patriarcales tradicionales y con su reflejo en las políticas públicas que buscan cambios poco profundos –centradas en las campañas políticas y sus resultados visibles a corto plazo.

La última encuesta nacional de victimización por violencia intrafamiliar y delitos sexuales realizada por Adimark (julio 2013) reveló que 15,4% de las mujeres encuestadas declararon haber vivido alguna forma de violencia intrafamiliar (psicológica, sexual, económica) en los últimos 12 meses. El dato es preocupante considerando que la región de Los Ríos se ubica en la primera a nivel país con mayor prevalencia alcanzando un 21,8 % de violencia contra las mujeres; siendo un instrumento de medición, es apenas la punta del iceberg. En efecto, según el Ministerio de Desarrollo Social en la comuna de Paillaco, cercana a Valdivia, en 2013 habitaban 19,9 mil personas, lo que representa el 5,2% de la población proyectada para la región de Los Ríos⁵. La tasa de denuncias por violencia intrafamiliar es mayor en la comuna que en la región y el promedio del país. En Paillaco la mitad de la población se considera rural. La región y la comuna en particular carecen de fuentes laborales para todas y todos, lo que repercute en la calidad de vida, y el desarrollo económico y social en los hogares, junto con los altos porcentajes de alcoholismo. Algunos/as deben emigrar en busca de sustento y muchas mujeres trabajan en los veranos de temporeras, por lo que en el año emprenden distintas actividades para sustentar a su familia.

4 Es importante realizar la clarificación de cómo se resignifica desde mi enfoque teórico personal el concepto “perspectiva de género”, a mi juicio término cooptado por la institucionalidad capitalista para sustentar el espejismo de la igualdad con la base de un modelo económico que mantiene la segregación y exclusión de las clases populares. De acuerdo a Teresita de Barbieri “género no es sinónimo de mujeres, ni de sexo. Género tampoco es feminismo o perspectiva feminista, aun cuando la categoría género surgió dentro del movimiento de mujeres y dentro del movimiento feminista [...]. Rubin (Gayle), que es una de las dos responsables de la aparición de la palabra, de la categoría y de la elaboración, dice ‘género es una construcción social del sexo’. Es decir, tiene que ver con las diferencias sexuales, sobre las cuales se construye socialmente”. Teresita de Barbieri (1997): Género, educación y desarrollo en América Latina y el Caribe (Barcelona, Ediciones B). Por lo tanto, la perspectiva de género se sustenta en cuestionar justamente las nociones del género como una dirección obligada del sexo a la expresión de género, criticando la homogeneización a las mujeres en el imaginario femenino y a los hombres en la masculinidad hegemónica.

5 Ministerio de Desarrollo Social, Observatorio Social (2014): “Reporte Comunal: Paillaco, Región de Los Ríos”. Disponible en http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/indicadores/pdf/comunal_general/losrios/Paillaco_2013.pdf

Es en este contexto que el Programa nominado “Incorporación de la Perspectiva de Género en la Educación” se instaló desde el Departamento de Educación de Administración Municipal, el cual ha sido un camino de aciertos y tropiezos, pero que sin duda consideramos ambiciosamente que es uno de los ejemplos para pensar una educación no sexista en la educación formal en Chile.

II. Diseño e implementación: 2014-2015

Ya instalada en mi oficina en Paillaco, se comenzó con la observación del territorio y entrevistas. Luego de una primera etapa investigativa⁶, en el mes de febrero de 2014 me presentaron como una “joven profesora” que se haría cargo del Programa. Destaco, en este sentido, la metáfora del cuarto solitario en el que estamos quienes practicamos el feminismo o que nos insertamos en trabajos, donde hay que promover el trabajo con perspectiva de género: no sabemos muy bien si somos parte del equipo o vamos tanteando de a poco los temas –con medida–, pues aunque nos parezca desde la formación profesional, esta temática es aún desconocida en muchísimas personas: *“por género te refieres a la cortina ¿no?”* –recuerdo la exclamación de un profesor confundido en una charla.

Iniciar un programa de género en educación cuando no hay un aterrizaje concreto desde el nivel nacional, nos vislumbró junto al equipo del DAEM que sería una tarea de largo aliento. En Chile existen diversas ideas en torno a la perspectiva de género, bastante trabajo académico también, pero que sin embargo no han sido aplicados, más allá de talleres o de voluntades de algunos y algunas docentes. No ha habido una inclusión real y permanente desde la educación pública, esto ya que el Ministerio de Educación cuenta con materiales de apoyo en su página *web*, pero hay dos paradigmas enfrentados: la integralidad de la educación versus la competitividad masculinizante y neoliberal. Ya el Movimiento Estudiantil lo develó, y desde allí también resurgen las consignas de una Educación No Sexista el 2011, refrescando una lucha de los movimientos feministas y de disidencias sexuales en el país de hace años atrás.

La perspectiva de género en la educación a nivel subjetivo no ha sido instalada en el país, puesto que al no ser política nacional de aterrizaje con metodología y mediciones, solo queda en el campo de las ideas o las buenas intenciones⁷. Además, es necesario precisar ciertos aspectos antes de implementar una política que se proponga intervenir una realidad. Por ejemplo: cuáles son los niveles de violencia intrafamiliar de la ciudad (denuncias y encuestas); nociones acerca del sistema sexo-género, cómo los hombres

⁶ Esta primera etapa ha continuado con un diagnóstico aún en curso en esta comuna diversa de historias y con una cultura llena de tradiciones campesinas.

⁷ Ejemplo 2016: enviar a todos los establecimientos desde el MINEDUC a tener que crear un plan de afectividad, sexualidad y género, planes luego rechazados por el CDNE. Ver, por ejemplo, Erica Castro (2016): “Conflictos por la salud sexual en establecimientos escolares”. Disponible en: <http://www.ipsuss.cl/ipsuss/columnas-de-opinion/erica-castro/conflictos-por-la-salud-sexual-en-establecimientos-escolares/2016-03-18/120635.html>. Es un despropósito que a personas que en su vida se han familiarizado con estos temas (y no tendrían por qué saberlo) se les mande a crear programas sin herramientas o profesionales capacitadas/os para ello.

ven a las mujeres y viceversa; reconocer prácticas naturalizadas o silenciadas bajo el manto de lo tabú⁸ en la sociedad adultocéntrica en la que vivimos, como el abuso infantil, estupro e incestos; conocimiento acerca de la perspectiva de género; nociones acerca de la sexualidad y cómo se educa; nivel de sexismo dentro de las instituciones educativas y todos sus actores (dirección, docentes, estudiantes y trabajadores de la educación).

Cuando fuimos indagando en los aspectos anteriormente nombrados, se hizo más evidente para las y los integrantes de la comunidad educativa que la escuela, como una institución, es un espacio clave de la socialización del género, donde es innegable los sesgos que existen en todos sus niveles. Por otra parte, esta etapa de concientización y conversación acerca de la perspectiva de género permitió problematizar acerca de la cotidianeidad en el aula como también amplificar la mirada de lo que entendemos como escuela, hacia el concepto de “comunidad escolar” que integra a todos los seres que se permean de la escuela. Al ser una comuna no tan numerosa como las grandes urbes, permite trabajar aún más en comunidad el mismo diseño del Programa, en base a las necesidades de los actores de la educación.

Para poder darle un correlato a la educación no sexista pensamos en la idea de las escuelas coeducativas, es decir, que vayan más allá de si son mixtas: escuelas que se interroguen por los modelos patriarcales heredados y examinen el currículum expresado en los Planes y Programas y el Currículum omitido (llamado también oculto), en las maneras de estar en aulas y patios, en el mundo exterior. En el caso del diseño a los microcentros paillaquinos pensar la escuela coeducativa ha sido más fácil de implementar: al ser de uno a tres docentes y un curso de estudiantes multigrado, se ha trabajado para los objetivos de la coeducación otras didácticas como el teatro, aspectos de la educación popular, uso de círculos de conversación, cuentacuentos, entre otros.

Una proyección más latente del Programa para sus comienzos era que las escuelas comiencen a nombrar las mujeres en la historia, por lo que discutimos acerca de este ocultamiento y qué hay detrás de ello. Otro de los objetivos más a largo plazo es proponer otros modelos de masculinidad, fuera de la masculinidad hegemónica construida sobre la agresividad y la falta de exteriorización de lo emocional, esto favorece que las niñas y niños trabajen juntos desde la construcción y no desde la confrontación. Es así como en una escuela rural⁹ hicimos un ejercicio de tres

8 Hay que diferenciar entre prácticas que son naturalizadas, bajo la idea de que son parte de una “tradicción” o cultura ancestral, y aquellas prácticas silenciadas por el tabú, por vergüenza y dogma. Por ejemplo, poco se habla de la cantidad de incestos en las zonas campesinas, aunque en varios de los relatos que acogimos de mujeres sobrevivientes a violencia en contexto de pareja en Paillaco se repiten las historias de abuso sexual cuando eran menores de edad por parte de un familiar cercano hombre. También son muchos los agresores de sus parejas mujeres que abusan del hijastro/a o hijo/a biológico. La iglesia católica y evangélica (no necesariamente sus clérigos, sino también sus feligreses) apuntaron a muchas mujeres que decidieron divorciarse. La hipocresía de la moral pulcra y el “qué dirán” afecta no solamente la vida de las mujeres sino que permea hasta la institución de la escuela, para no querer tocar ciertos temas, para que las familias no reclamen y no pierdan sus matrículas. Esta es una realidad en Chile y no solamente en Paillaco. Y con la competencia que existe entre la educación pública y la particular subvencionada, se nos dificulta aún más tocar temas que causan incomodidad en el *statu quo* de la vida cotidiana “tradicionalista”.

9 En este artículo no nombraré a alguna escuela o curso en particular para resguardar las identidades de a quiénes me refiero.

preguntas: “¿Cómo son las mujeres/hombres?; ¿cómo son las mujeres/hombres que ustedes conocen?; ¿cómo serán las mujeres/hombres realmente?” A partir de ellas, las niñas y los niños develaban que las mujeres en su comunidad se dedicaban exclusivamente a las labores domésticas y los niños desde muy pequeños iban a trabajar con el padre llegando a almorzar a casa “y que los atiendan”. Consideraban (a las mujeres por sobre los hombres) muy feas en su comunidad, comparadas con las mujeres de una revista chilena que les llevé¹⁰. Además, dijeron que las mujeres eran “celosas, lloronas y los hombres fuertes”. Parece arcaico, pero este ejercicio lo desarrollamos el 2014, y ante la tercera pregunta “¿Cómo son las mujeres/hombres realmente?”, hubo un momento gracioso cuando borré toda la pizarra y les escribí: “NO SE SABE”. Les dije después: “no conozco a todas las mujeres y todos los hombres, no los puedo definir, ni juzgar”. Se rieron un poco, descolocados, demostrando el impacto de las bromas o lo lúdico, herramientas que me gusta usar en especial con niños y niñas en talleres donde están los y las docentes presentes.

A nivel de educación básica hemos avanzado en implementar talleres para que las y los docentes, directivos, equipos multidisciplinares en educación, adquieran la conciencia de la importancia de tratar estos temas, pues el comienzo más pedregoso y difícil fue la recepción de los docentes. Se analizaron durante los primeros meses diversos temas tales como, publicidad sexista, diferencias entre sexo y género, opciones en las orientaciones sexuales, tipos de violencia, acoso callejero, entre otros/as. Hubo resistencia y gran debate, puesto que estos temas antes de mirarse con objetividad emplazan nuestras propias vidas, donde lo innombrado se hace visible, incomodando y develando la falta de formación sobre género, siendo la frase más usada “*éste es un tema de las familias, no de nosotros*”, no negamos que la educación no formal que se da en el hogar es determinante, pero no podemos olvidar que la escuela también es un aparato ideológico al igual que la Iglesia, Estado y Familia, que reproduce y ha sido también culpable de la discriminación y violencia que sufren las niñas y mujeres, junto con las disidencias sexuales, inexistentes dentro del imaginario de la escuela chilena.

Interesantes reacciones se dieron de parte del profesorado, demostrando la dispar formación o nula formación en la inserción de la perspectiva de género como transversal a su praxis docente. Hubo numerosas actitudes y demostraciones explícitas aprobando el desafío del Programa comunal, ofreciendo su apoyo para comenzar a implementarlo, otras frases dejaron entrever la negación *a priori* de su inserción: “Este tema le corresponde a las familias y no a nosotros”, “Otro programa con el poco tiempo que tenemos”, “¿Ya no te podré decir mijita rica? ¿Eso ahora será acoso? (docente burlándose y señalando a una profesora ruborizada e incómoda)”, “Mi mamá me decía maricón por cocinar, todo esto es culpa de las mujeres” (docente enfurecido).

“*Este tema le corresponde a las familias, no a nosotros*” fue por lejos la frase más usada por el cuerpo docente, que nos demostraba el escenario complejo, lo que expuse

10 La típica revista de diario que involucra a todas las mujeres en el singular “mujer”, “mujer hoy”, etc.

al DAEM en su momento. Por ello, como “desconocida” de la comuna, comencé a asistir a encuentros, reuniones, presentaciones artísticas, en definitiva a cooperar para establecer nuevos vínculos. Un día de marzo presenté el Programa de Educación en la Radio Diferencia FM, lo que gustó mucho entre las mujeres oyentes, quienes llamaron pidiendo hablar más de estos temas (violencias, autoestima, crianza). Así, en 2014 se creó el programa *Tejiendo Historias*, un espacio radial donde se invitaron a distintas/os especialistas, dirigentes sociales, sindicales, mujeres y hombres, a hablar sobre temáticas que podían darle mayor amplitud a la perspectiva de género, permeando sin duda las escuelas, porque luego las apoderadas comenzaron a pedir también resultados en sus propios hijos e hijas. Algunos temas abordados fueron: derechos laborales de las mujeres, efemérides, mujeres importantes en la historia, aborto, violencia(s), terapias alternativas, las dietas peligrosas, autoestima, qué es el clítoris y los orgasmos, educación no sexista en la primera infancia, entre otros.

A nivel curricular se comenzó con las y los docentes especialistas en Lenguaje y Comunicación presentes en las escuelas y Liceo, a través de otras literaturas, no necesariamente las sugeridas por MINEDUC, ya que aún es bajo el número de literaturas propuestas que aborden el género o que al menos se problematice (sabemos que en cualquier texto esto se puede hacer pero buscamos también textos con intencionalidad de ello), y propusimos más de sesenta autores y autoras latinoamericanos que debaten este sistema patriarcal en sus narrativas y poesía. Periódicamente nos trazamos metas para el trabajo a nivel de didácticas, ejemplos en clases, análisis de publicidad, y los discursos con perspectiva de género con miras a la interdisciplina con otras asignaturas como Filosofía, Artes Musicales y Visuales e Historia, en una primera etapa que fue fructífera. También en este círculo de docentes de Lenguaje se propuso la inserción de la perspectiva de género en sus planificaciones coordinando también con las y los encargados de las Unidades Técnico Pedagógicas (UTP) para que pudiesen leer con esta óptica las planificaciones que revisaban.

Cabe destacar la implementación en los microcentros rurales, alejados del Paillaco urbano, los que han presentado grandes avances, debido a la gran vocación de sus maestros y maestras, y la dedicación que han puesto en pos del Programa. Así se han implementado, para niños y niñas, talleres de análisis de publicidad, autoestima e imaginarios de los estereotipos de mujeres y hombres, además de talleres con las familias, permitiendo diagnosticar los prejuicios, miedos y ansiedades en la crianza de las distintas localidades del mundo rural.

También se hizo una entrega del libro de cuentos *Colorina Colorada ¡Ya no quiero ser un bada!*, primer concurso de cuentos infantiles de Feministas Tramando (2011), el que consideró, además de escuelas y jardines, a la carrera técnico en educación de párvulos del Liceo.

De otro lado, el trabajo en enseñanza media ha sido destacable, posterior a talleres hechos para los y las 800 estudiantes del Liceo, la perspectiva de género permeó desde el sentido común de las y los estudiantes que están cada vez más dispuestos a

escuchar nuevas ideas y son receptivos(as) a ellas. De esta manera, se trabajó el 2014 con letras de hip-hop, además de un taller de sexualidad y afectividad en base a sus propias preguntas y temas sugeridos de manera anónima, algunas de sus preguntas y/o temas sugeridos fueron los siguientes: “Cuál es la diferencia entre sexo y hacer el amor”, “Qué es un orgasmo”, “Anticonceptivos y problemas familiares”, “¿La pornografía es buena para la mente?/ ¿Está bien masturbarse?”, “Virginidad, la importancia de esperar”, “Por qué existe violencia en el pololeo”. Los talleres fueron exitosos, debido a la participación e interés del estudiantado y buena parte del grupo docente (como los jefes y jefas de curso), lo que permitió que algunos(as) docentes pudieran comprender desde la conversación la perspectiva del programa y bajaran la actitud defensiva. Se reflexionó acerca del acoso callejero, de las parafilias, de las opciones sexuales, de lo importante que es decidir acerca de nuestro cuerpo y placeres, conocernos, amarnos, junto con la prevención de las ITS, uso de preservativos, anticonceptivos, etc. Contrarrestando la mirada de la educación sexual solo desde el punto de vista bio-médico, yendo más allá, abordando el deseo y cómo el medio influye en nuestra sexualidad, por ejemplo, la pornografía desde una mirada patriarcal que es tan común en el internet, sin demonizar el uso de pornografía.

Al instalarse el tema en las escuelas y liceo se descubren nuevos casos de violencia intrafamiliar (teniendo que apoyar en las reparaciones o intervenciones)¹¹, violencia en el pololeo, intentos de violación, *sexting*, etc. Aquí cabe destacar que se comprueba *in situ* que el aumento de denuncias no significa que aumente la violencia, sino que al haber una política pública de género comienza el proceso de desnaturalización y acción frente a lo que nos incomoda y que antes lo aceptábamos como parte de nuestra carga por ser *mujer, puta, maricón, intersexual*, etc.

En el camino se ha ido identificando en qué nudos de la educación se manifiestan nociones dicotómicas del “deber ser mujer” y “deber ser hombre”, como el cliché de que “*las mujeres son de venus y los hombres de marte*”. Estas nociones se expresan en: el currículum y el currículum omitido, la gestión escolar, la disciplina (en muchas escuelas se obliga el uso de falda a las niñas para eventos importantes), el deporte¹² y los juegos, la sexualidad¹³, la relación entre docentes y estudiantes y la relación entre pares. Estas nociones dicotómicas en la escuela se pueden ir subvirtiendo a través de ciertas bases para la implementación como la visión de la escuela abierta (o comunidad educativa ampliada), la noción de interseccionalidad (género, etnia y

11 Cabe destacar que gran parte de lo que diagnosticamos el 2014 en el programa, sirvió para fundamentar la creación del Centro de la Mujer en Paillaco el 2015, convirtiéndose en la demostración de la necesidad de retroalimentación de las Orientaciones Técnicas de los programas en base a la comunidad y su pertinencia cultural –cuestión aún al debe, en todo caso.

12 Sobre el deporte en la escuela, existe un cuerpo masculino al que se desea llegar a ser: atlético y fuerte en oposición al cuerpo femenino que puede tener una bio-mujer o un bio-hombre. El juego escolar y los deportes también construyen las actitudes que tendrán en sus vidas y relaciones futuras, sobretudo la mirada desde los estudios de las nuevas masculinidades.

13 Sobre la sexualidad en la escuela, esta omite temas fundamentales como la orientación del deseo, el erotismo, la afectividad y el placer, priorizando temas biológico-genitales-reproductivos (si es que estos se abordan, ya que pese a ser obligatorio para la educación media estatal no se cautela que se cumpla o cómo). Además cuando se discute sobre sexualidad se hace desde una perspectiva de la heterosexualidad obligatoria y homo-lesbo-transfóbica, donde no se acepta ni promueve la diversidad, ni la disidencia de quienes no se sienten cómodos con las etiquetas actuales. Por otra parte, todavía se habla de la abstinencia y pareja única como formas de cuidarse de ITS, algo bastante utópico para nuestras generaciones.

clase) y el paradigma del amplio abanico de los feminismos. Ahora bien, dado que en la comuna, como en todo Chile, la palabra “feminista” sigue causando escozor, el ejercicio del feminismo, la sensibilización de su concepto, se ha implementado en forma gradual y con cautela, pues más que la palabra se busca permear en las ideas, en el buen vivir.

Nuestra mirada es más crítica al trabajo de género con influencias eurocéntricas, nos planteamos el respeto la re-valoración hacia el pueblo mapuche, lo que significa estudiar y rescatar la memoria de las mujeres, que han sido por diversos procesos colonizadores discriminadas. Por lo tanto, no hablaremos de “empoderamiento” en las mujeres mapuche: no necesitan tomar un poder. Podemos propiciar el encuentro con la memoria, en las ancestras quienes tuvieron mayor influencia en sus comunidades.

Finalmente, uno de los ejes clave de nuestro trabajo fue la primera infancia. Aunque JUNJI ya haya comenzado a instalar la temática, se diagnosticó que había que profundizar en cómo se internaliza como educadora y se es capaz de identificar el sexismo dentro de la institución. En este sentido, se han hecho talleres de capacitación a todos los jardines y salas cunas de la comuna, además talleres a las familias y apoyando los programas de género que tiene cada jardín donde se trabaja a nivel de funcionarias, familias y párvulos/as. En los talleres realizados el enfoque está tanto a nivel curricular (canciones, imaginarios de la princesa-héroe-príncipe azul, juegos no sexistas, distribución espacial, etc.) como también en el currículum omitido (sororidad entre las parvularias y trabajadoras). Los juegos son mixtos y tienen estaciones rotativas: todos y todas juegan a las “wawas”, con camiones, con ollitas y usan colores independientes a su sexo. Junto con ello se busca fomentar figuras familiares variadas y hacer ese discurso en correlato del trabajo con las familias, promoviendo una crianza más libre y sin los cánones de héroes o de princesas solo preocupadas de esperar al príncipe o ser muy lindas para validarse.

En definitiva, pudimos medir el recibimiento de estos temas durante el 2014, al analizar la marcha del 25 de noviembre, día internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. Nuestro Programa “Incorporación de la Perspectiva de Género en la Educación” convocó a más de trescientas personas a esta gran marcha-carnaval, un hito histórico para la comuna, donde estudiantes de todos los niveles fueron en gran cantidad con lienzos, poemas, hip-hop, demostrándose que tanto las didácticas con perspectiva de género junto con las literaturas propuestas discutidas en clase, han calado profundo en un grupo de estudiantes y docentes. Así podemos decir que durante el 2015 se afianzó el compromiso motivando además a las instituciones a participar de hitos comunales y campañas de prevención de violencia. Destacamos, por ejemplo, cómo las escuelas recibieron el material de la campaña de la Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, sumándose a la acción de la comuna. Un precedente importante fue la creación de monitoras y monitores de género en cada jardín, escuela y el liceo, para el equipo del DAEM esta creación incipiente serán futuros liderazgos en sus espacios para la permeabilización de la perspectiva de género

entre los pares y hacia las familias, ya que pese a que durante el 2014 se realizaron numerosos talleres a las familias de las escuelas, el Programa no puede recaer en una sola encargada comunal, debe haber un equipo mayor que esté promoviendo las ideas y proponiendo temáticas en la palestra¹⁴. Además, a comienzos del 2015 se hizo un primer diagnóstico hacia los docentes, quienes contestaron una encuesta donde más del 50% del profesorado destacó la importancia de la incorporación de la perspectiva de género en la educación y dijo sentirse parte del proceso y del espíritu del Programa.

III. Primeras conclusiones y desafíos futuros

A casi dos años de esta experiencia comunal, podemos identificar, por una parte, que es dificultoso insertar un Programa de esta visión cuando no hay una macro visión desde la educación chilena. Por otra parte, la sobrecarga horaria de las y los docentes y la presión a la educación pública de responder cada año con mejores puntajes en las pruebas estandarizadas, compitiendo con la educación privada, ha sido también un obstáculo.

Sin embargo, nos desafiamos a profundizar en el currículum en asignaturas como Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales e Historia, pensando en crear instrumentos que permitan cuantificar nuestro proceso. Por lo tanto, es necesario incorporar la visión de género en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de cada comunidad educativa y en el Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM).

Parte de nuestros objetivos están cumpliéndose gradualmente, tales como: identificar los estereotipos sexistas en el material didáctico y en el currículum; fomentar el cambio actitudinal de la práctica docente mediante la sensibilización y formación continua; fomentar el pensamiento crítico hacia los imaginarios que muestran los medios de comunicación que son discriminadores tanto para las mujeres como para todos los seres fuera de la masculinidad hegemónica ya sea por su identidad de género o prejuicios sociales.

De otro lado, un objetivo a largo plazo sería que como comuna pudiéramos garantizar la igualdad de oportunidades tanto para hombres como para mujeres en el acceso a todas las formas de enseñanza y a todos los tipos de formación, para que desarrollen sus aptitudes de manera plena y libre. Esto hoy se dificulta con el sexismo que existe en la Universidad, por ejemplo, o por el hecho de que la mayoría de las personas que desertan de la educación son mujeres, teniendo además pruebas de acceso a la educación con marcado sesgo masculino. Un ejemplo claro es la poca densidad de mujeres en las carreras de ingeniería. Por ello, está también el reto de adecuar de manera sistemática la educación parvularia y primaria paillaquina para todos y todas, atendiendo a las necesidades de las y los educandos.

¹⁴ Es más, este 2016 ya somos un equipo que se hace parte de este Programa: la jefa de UTP comunal, la Docente Encargada Comunal (que además es coordinadora de los programas comunales que trabajan con mujeres) y mi asesoría curricular.

Para fomentar el cambio cultural y el apoyo de la comunidad al Programa, donde la escuela lidere el proceso, hay que seguir manteniendo los hitos concientizadores masivos en la comuna, para que las y los monitores repliquen lo aprendido en sus comunidades educativas. También proyectamos formar a más docentes en la región en Educación No Sexista durante este año 2016, problematizando acerca de cómo podemos trabajar a nivel curricular, enriqueciendo el actual desafío comunal que es crear un programa educativo que se pueda difundir y replicar en otras comunas. En este mismo sentido, destaco el componente de la educación emocional¹⁵, ignorada a la hora del diseño de las políticas públicas que tocan temas que nos interpelan en nuestra vida personal. Los lazos de confianza para la conversación permiten aterrizar los discursos de manera más efectiva, de modo que no se entienda como una guerra de sexos o como un ataque, sino por el contrario, que desde el debate respetuoso nos demuestre lo importante que es en la educación considerar este tema como transversal, no desde la verticalidad y que las comunidades lo aprecien y valoren, tarea compleja por lo demás.

La mixtura paillaquina, entre lo urbano y lo rural, puede apreciarse en muchas comunas pequeñas del país, que si se sumasen son una población demográfica significativa, donde el imaginario del progreso centralista queda en el ideal de la televisión y los otros medios. Por eso creo que el diseño de una Educación No Sexista, y cualquier reforma en la educación que se haga –la que sin duda debe incluir un diseño no sexista–, debe considerar la participación de las comunidades. Esto refuerza la visión de que no existe una sola forma de implementación de una política de esta envergadura, ni una sola estrategia o receta, pues cada institución escolar tiene sus propias formas de socializar el género y es mutable en el tiempo, aunque sí podemos crear a partir de lo vivenciado ciertas claves y metodologías de acción a proponer.

Otra de las conclusiones importantes de este Programa es que para concretizar la perspectiva de género en la educación, se debe visualizar a la escuela en su mirada más amplia, involucrando a docentes, apoderados, estudiantes y familias en general, invitándoles a cuestionar sus prácticas, actitudes e imágenes sobre los estereotipos de género.

Sin duda que para que nuestro Programa se siga sosteniendo hay determinantes importantes para ello como la mirada política del próximo municipio en torno al tema y la desmunicipalización de la educación, presentándonos una figura desconocida para la gestión escolar. Con el advenimiento de la Reforma Educacional tenemos la expectativa de que el género sea uno de los aspectos importantes a tratar. Aunque solo sea el comienzo de una apertura a este camino, será un avance respecto de lo que tenemos en la actualidad.

15 Como dice Humberto Maturana: "Las emociones son el fundamento de todo hacer. Nunca se pueden separar. La comprensión no se da en la argumentación racional, si no en que yo acepte esa argumentación racional como válida, y eso depende de la emoción". César Pincheira (2010): "Humberto Maturana: 'Las emociones son el fundamento de todo hacer'". Disponible en: <http://www.elciudadano.cl/2010/05/13/22096/humberto-maturana-las-emociones-son-el-fundamento-de-todo-hacer/>

Como docente considero que las acciones que se hagan de implementación deben contemplar una mirada positiva, más que de negación: que la comunidad educativa se pregunte por qué es necesario cambiar las pautas socioculturales patriarcales, por qué visibilizamos tanto a las mujeres, y por qué esto nos hará más felices. Porque, finalmente, una Educación No Sexista es justamente la promoción de las transgresiones a los roles heredados, lo que nos provoca, en un comienzo, un desconcierto desde el conservadurismo, pero que, al superarse esta barrera, termina siendo una esperanza para un futuro con comunidades más resueltas en sus múltiples identidades y autonomías. Es importante que los movimientos sociales también luchen por los lugares que parecen olvidados para el centralismo y doten la consigna de Educación No Sexista con la interculturalidad y con la diversidad de identidades de género.



Fotografia: Carolina Ibacache

¿Cómo facilitar experiencias feministas en el aula?

Un charquicán-sancocho posible

Carolina Garzón¹

Antesala a este charquicán – sancocho

Migrar es darse cuenta que hasta las preguntas eran prestadas. El mejor argumento que pude encontrar para decirle a mi madre del viaje, es que había sido ella justamente quien me había enseñado a sentir, a tener curiosidad y por tanto quedarme era una contradicción. En una sociedad tan exitista está bien viajar siendo turista, más no apostar, no tener nada fijo, como si no fuera válido perderse, errar, equivocarse, reinventarse. (Fragmento del texto escrito para el montaje teatral Perro Suelto. Temporada Agosto 2015 en GAM).

Introducción

Voy a compartir en este texto aprendizajes de la experiencia del año 2015, desarrollando los talleres de afectividad, sexualidad y género y de investigación científica en el Liceo San Martín de la comuna de Santiago². La puerta de entrada fue la responsabilidad que asume hoy esta escuela de brindar una formación en sexualidad incluyendo el término afectividad. Cuando me convocaron para facilitar el taller propuse incorporar explícitamente en el título la palabra género, en sincronía con la propuesta de formación desde el MINEDUC.

1 **Carolina Garzón** (Del transmilenio al transantiago): persona en movimiento, feminista, profesora y librera. Participe de experiencias culturales desde la poesía, cine-foros y la comedia en formato *stand up*. Disfruta e invita a vivir la bicilibertad. Contacto: carolinagarzon@gmail.com

2 Liceo Polivalente Libertador General José de San Martín. Comuna de Santiago.

Estará bien admitir que no tenía muchas ganas de retomar el ejercicio docente. La llegada al Liceo fue bastante a tientas (tan a tientas como fue devenir profesora), por todos los cuestionamientos que se suscitan al ocupar este “rol docente”, que lleva aparejado una situación de verticalidad reconociéndome como feminista, con una historia de migración en el cuerpo y sintiéndome yo misma en plena exploración. No había querido volver a ese lugar de “maestra” porque en mi experiencia anterior sentía que no lograba poder integrar en la práctica otros conocimientos y me había encontrado con que lxs estudiantes necesitaban otro tipo de cosas.

Necesité muy poco tiempo de vuelta en el Liceo para comprender que tenía que ser consecuente, que no les podía dar información ni transmitir fórmulas. Quería encontrar maneras de darme a entender, para que ellxs pudieran aproximarse al feminismo desde un lugar que les fuera cercano.

Para poder compartir(me) preguntas con lxs estudiantes tuve que hacer el ejercicio de conciencia de volver sobre los caminos y elementos que me llevaron a mí misma a hacerme las preguntas que hoy me hago, a indagar, citar y construir los ejemplos a los que me remito. Implicó devolverme en mis propias reflexiones para recorrer nuevamente las rutas que me llevaron a cuestionar(me) y a migrar. Y es que veo a estxs estudiantes y me veo a mí, tratando también de hacerme un lugar no hostil, aceptable, agradeciendo ciertas amistades y odiando madrugars.

En este recrearme como maestra descubrí que la pedagogía tiene todo que ver con asumirse siempre “en proceso”, con reconocerse en construcción y por tanto con posibilidades de cambio constante; con desestigmatizar la duda, el error, el fracaso; con aprender que no siempre se tienen certezas y que son varios los momentos en que eso ocurre, solo que nos llenamos desde los cotidianos con clasificaciones (llenas de estereotipos) cumpliendo normas que nos dicen que todo está bien, creyendo que la estabilidad está libre de movimiento. Descubrí entonces que se puede cuestionar desde el bien-estar, experimentando de manera directa con lxs cuerpos.

Me resulta complejo escribir este artículo sin manifestar que lo que fue, en medio de esta experiencia, el paro docente nacional y que rondó los tres meses, fue muy similar a lo que ocurrió también en Colombia un poco antes. Salieron a relucir en diferentes espacios, acciones y frases relacionadas con la memoria educativa, con lo que implica desempeñarse en este campo profesional. Fue muy potente en términos de lxs vínculos que establecí con colegas, saber que lxs profes con los que marché vivieron la revolución pingüina que, desde Colombia, había seguido a través de noticieros y redes sociales, y que hoy aún seguían en marcha. Todxs comprendíamos que lo que se ha impuesto en nuestros países es lo que Saramago sintetiza en su libro *La caverna* de la siguiente manera: “*Venderíamos todo cuanto usted necesitara si no prefiriésemos que usted necesitase lo que tenemos para venderle*”³.

3 José Saramago (2001): *La caverna* (Madrid, Alfaguara).

La experiencia estuvo nutrida por la posibilidad de interacción, de encuentro con lxs estudiantes desde este espacio/ahora, también por irles/nos/me conociendo en diferentes momentos. Como educadora una propone actividades que no sabes cómo van a salir, si el grupo se va a conectar con el juego o no. En ocasiones se cuenta con una buena dinámica, pero nada garantiza, solo la confianza en la capacidad de comunicación, en los pasos, en estrenar libertades. Y ahí tienen lugar muchas experiencias que pasan por compartir directamente pasajes de sus/nuestras vidas. Así nos *narrainvencreamos* lo que suelo llamar derecho a la improvisación.

Una infografía

Lo que voy hacer para compartir la experiencia vivida con lxs estudiantes del liceo y los aprendizajes a partir de la interacción con cuatro grupos de primero medio, es desarrollar una infografía que expone algunos hallazgos para facilitar experiencias pedagógicas feministas en el aula, que tuve en la práctica. Asumo que correspondería en este momento arriesgar una definición sobre qué vamos a entender por experiencia feminista, pero contra este pronóstico voy a dejarla en pausa por el momento, porque –espero– se vaya construyendo junto con la infografía y sea completada por ustedes en la lectura (y ojalá en sus acciones).

Voy a desarrollar este artículo a partir de una infografía porque fue lo que primero que hice para organizar las ideas, cuando me propuse escribir este artículo. Por lo demás propongo también este recurso como clave para facilitar experiencias feministas en el aula (ya verán por qué).

A continuación enumero los pasos para realizar una infografía y los aplico a mi experiencia para organizar el artículo:

Paso 1.- Plantear un tema. ¿Qué tema o pregunta nos interesa? y ¿qué nos preguntamos en relación a este tema? ¿Cuáles son las preguntas clave? = El tema o pregunta central de este artículo es: **¿Cómo facilitar experiencias feministas en el aula? Y qué es lo que nos preguntamos en relación a eso: ¿Qué características tienen las experiencias feministas? ¿Cuáles son sus contenidos? ¿Cuáles podrían ser sus metodologías?**

Paso 2.- Investigar. ¿Qué fuentes podemos consultar? ¿A qué fuentes podemos recurrir para desarrollar nuestra investigación? ¿De dónde proviene la información? = **En este caso es sobre todo empírica: Mi fuente fue mi bitácora de clase, el registro de las experiencias y los recursos que me ayudaron a instalar temas o conversaciones.**

Paso 3.- Seleccionar y relacionar qué de esa información nos sirve y cómo se conecta entre sí. ¿Qué hay en común? ¿Qué términos sirven de puente? = **Lo que hice fue preguntarme qué información responde las preguntas planteadas en el paso 2.**

Paso 4.- Diseñar, disponer los elementos que hemos seleccionado. Buscar imágenes que “traduzcan” las ideas para lograr una interpretación visual. ¿Qué imágenes me ayudan a representar mejor las ideas que seleccioné? = **En este caso seleccioné imágenes que fueran espirales, que hablaran de multidireccionalidad, movimiento y por ende de la posibilidad de transformar(se).**

Éste es el resultado del proceso:

Imagen 1: Infografía de creación propia.



A continuación iré realizando paradas para explicar/describir los componentes de la infografía.

Del **¿Cómo?** (facilitar experiencias feministas en el aula) se desprenden **“otras metodologías”** y es que si queremos obtener otros resultados, tenemos que cambiar las metodologías. De eso va toda la infografía.

De facilitar se desprenden **relacionarse en meseta** y **espacios de tensión**. Esto porque para propiciar experiencias feministas, creo que hay que **relacionarse en meseta**, es decir, sin jerarquías y con capacidad amplia de interacción. Este término se me quedó de un conversatorio sobre gestión cultural en que una compañera uruguaya del mundo de la danza planteó la importancia de funcionar en *meseta*. Me gustó porque logré asociarlo a una imagen y porque comprendí que más que decidir u optar por una única radicalidad o forma de ver, lo importante es encontrar formas de interactuar que no avasallen, que inviten y logren ilustrar eficazmente de qué trata lo que hablas. Una meseta es una figura intermedia, *“una región continua de intensidades, que vibra sobre sí misma y que se desarrolla evitando cualquier punto*

*culminante o hacia un fin exterior*⁴. Diríamos, entonces, más coloquialmente, que con ella busco proponer lo importante de tener la capacidad de “fluir”. Aterrizando esto a la experiencia concreta del trabajo en el liceo, lxs estudiantes suelen responder desde la información que escuchan, que procesan en sus entornos familiares/sociales, así que varias de las respuestas están moldeadas de antemano por prejuicios con los que inevitablemente coexistimos y que seguimos empleando. Así, hay que hábilmente trabajar esas situaciones, saber sortearlas, fluir con ellas, tomarlas y problematizarlas, pero sin perder de vista el objetivo de la actividad planteada.

Digo **relacionarse en meseta** también porque en lo educativo tendría que haber un contexto que permita relacionarse/interlocutar con lxs distintxs actores y niveles que inciden en lo educativo (Estado, comunidad, otras instituciones, expertos, organizaciones, etc.) con la misma cercanía. En otras palabras, el Estado, las instituciones, lxs expertos, tendrían que ser tan accesibles y dialogantes como lo son la comunidad y las organizaciones que suelen relacionarse de manera más horizontal cuando participan de las actividades propias de las escuelas. En otro nivel, dentro de la escuelas y dentro de las aulas, lxs estudiantes tendrían que sentir que pueden dialogar horizontalmente con la directora, la jefa técnica, lxs profesores, etc. En síntesis, tanto a nivel macro como a nivel micro tendría que haber un contexto dialogante y que permita cuestionar los roles (de poder) que nos son asignadxs a unxs y otrxs (estoy pensando en que sobre todo lxs estudiantes tendrían que sentirse libres y validadxs/reconocidxs en todxs los espacios que transitan).

Luego, para facilitar experiencias feministas son importantes los **espacios de tensión**. Es decir, hablar de los temas que son tabú. Hablar de aborto, del consumo de marihuana, de sexo, del placer. Hablar de patriarcado, del sexismo en la publicidad, de las cadenas de sexismo que terminan en femicidios, de las cadenas de opresión que terminan en mujeres y niñas siendo víctimas de redes de trata. Hablar de lo que no se habla en la escuela, hacer visible aquello de lo que no se conversa. Hablar de todos los saberes omitidos, hacerse cargo de las preguntas de las que nadie quiere hacerse cargo en la escuela: ¿Cuál es mi componente afro? ¿Por qué las mujeres abortamos?⁵ El reto constante es invitar (no imponer) a re-conocernos desde nuestras tensiones; el reto es relacionarnos con respeto y confianza desde nuestros espacios de libertad, para que escribamos otras historias cambiando las dinámicas de la nuestra.

Por ello, creo, llevar adelante prácticas pedagógicas feministas (o intentar hacerlo) se trata de **compartir preguntas**, no de imponer certezas ni tampoco situarse desde ellas (¿situarse entonces desde la incomodidad?). Cuando se abren estos **espacios de tensión**, la no resolución (la no certeza) tiene que ser una posibilidad real, cotidiana y habitable (ojalá transmitirles a lxs estudiantes que esto puede ser no solo en la escuela sino también en la vida).

4 Estela Mattioli (compiladora) (2006): *Educación a distancia. Reflexiones y experiencias* (Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral).

5 Ver las preguntas sugeridas más adelante en este artículo para trabajar con los documentales Calafate y MIAU.

Integradoras y Móviles/Migrantes son características que tendrían que tener las experiencias feministas. **El cuerpo como primer territorio y amorosidad/lenguajes** son contenidos de esas experiencias.

Las experiencias feministas son **integradoras** en varios sentidos. Primero porque a una, como mujer feminista, le toca integrar procesos que ocurrieron en simultáneo en su vida íntima y que, como educadora, además le toca comunicar/compartir con lxs estudiantes. Una se vuelve feminista porque en algún momento comenzó a cuestionarse la forma en que habíamos sido educadas/formadas. A partir de ese cuestionamiento comienzas a deconstruir lo que te enseñaron, a resignificar, complejizar, entender qué de eso que te enseñaron te sirve. Esto es un reto, ya que implica un cuestionamiento que no está fuera de mí. Es desde la formación que nos dieron de donde echamos mano para descubrir qué es lo que hay que deconstruir y rechazar, entonces tiene la dificultad de que aquello que hay que cuestionar y desandar, hace parte de nuestra historia y de cómo nos hemos construido. Junto con deconstruir, viene la exigencia del cotidiano de hacer que esa nueva consciencia o forma de ver el mundo se materialice; la exigencia de poner en práctica también en la dimensión de lo íntimo estos cuestionamientos y críticas permanentes que nos definen como feministas. Junto con ese proceso de cuestionamiento y deconstrucción, hay un proceso de integración en que una suma nuevos contenidos que va incorporando a su vida cotidiana y que se desprenden de la autoformación feminista que se da en la manada, en el grupo de pares/amigas/cómplices feministas. Una viene entonces reciclando y aprendiendo (en panorámico) de lo que ya fue y haciendo ahora una lectura más consciente de la realidad, **más integradora**. Luego, el reto como educadora feminista es el de aterrizar esas reflexiones, esos cuestionamientos para llevarlos al aula. Revisar cuáles son los recursos que te facilitaron a ti hacerte esas preguntas para compartirlo con lxs estudiantes.

Este es el segundo sentido de **integradoras**. Las experiencias feministas tienen que ser integradoras también en el sentido de que los conocimientos que les estás planteando tienen que invitar más que cortar y fragmentar, que es lo que les y nos han venido enseñando (sobre todo la ciencia ¿no?). Es importante desde el lenguaje invitar, agradecer, acercarse a ellxs para conversar y reconocerse.

En síntesis, estamos inventando, estamos identificando qué, dentro de los que nos enseñaron, nos puede ayudar a recrear la pedagogía y a la vez, estamos tratando de transformar ese conocimiento para transmitirlo a lxs estudiantes. Así que, en una tercera instancia, tenemos la necesidad de comunicar y acompañar/nos en el aula, junto a lxs estudiantes, en la construcción de otros saberes, otros contenidos, más complejos, flexibles. Esto es un reto, porque transformar las prácticas pedagógicas para que sean feministas, implica un cuestionamiento que no está fuera de mí. Porque es desde la formación que nos dieron de donde echamos mano para descubrir qué es lo que hay que deconstruir y rechazar, entonces tiene la dificultad de que aquello que hay que cuestionar y desandar hace parte de nuestra historia y de cómo nos hemos construido.

Además, las docentes feministas tenemos por un lado la exigencia del cotidiano –de poner en práctica en la dimensión de lo íntimo estos cuestionamientos y estas críticas permanentes que nos definen como feministas. Y, en una tercera instancia, tenemos la necesidad de comunicar en el aula, a lxs estudiantes, otros saberes, otros contenidos, más complejos, flexibles.

La segunda característica de las experiencias feministas, como ya dijimos, es que han de ser **móviles y migrantes**. Si sabemos que en el mundo no hay certezas y hemos aceptado que todo cambia, los saberes cambian, se relacionan con otros campos del saber, es decir, transitan, se mueven de sus lugares, ¿cómo seguir enseñándole a lxs jóvenes saberes estáticos? Se deben transmitir conocimientos móviles y migrantes, conocimientos que circulan, se deshacen, se recrean. Debemos comunicar a lxs estudiantes la importancia de que los contenidos cambian y que los sepan con lugares de cambio.

Dentro de los retos principales de facilitar experiencias feministas –y parece realmente paradójico– está el posibilitar instancias de empoderamiento desde **el cuerpx como primer territorio**. En relación a poner en el centro el cuerpx, es clave crear nuevos espacios de trabajo dentro de la escuela y apropiarse de los ya existentes, proponer ejercicios desde diferentes ámbitos (relajación, elongación, estimulación cerebral, ejercicios de confianza, etc.) que reflejen procesos mentales, y donde también tengamos que, desde lo que pensamos, hacernos cargo de lo que dice nuestra corporalidad. Emplear los caso-acción⁶ siempre resultó interesante. Hacerlo desde el manejo de la respiración, la proyección de la voz y la potencia corporal, lo hace aún más interesante.

Lxs estudiantes piden y agradecen salir del aula, interactuar desde el juego. Una de las experiencias que más recuerdo es haber llevado al colegio juguetes que fabriqué en Quito, en pleno viaje, y lo mucho que disfrutaron usándolos. Como parece que viviéramos haciendo que el cuerpo cumpliera (¿cuerpo como máquina?), en el ejercicio

de los malabares se pone en conflicto la coordinación. Vivencian el conflicto en su cuerpo cuando luego de hacerles girar los juguetes hacia adelante se les pide que giren en simultáneo con un brazo hacia adelante y con el otro hacia atrás. Intentando coordinar su propio cuerpo, se inundaba el espacio de risa.



Imagen 2: La foto es registro personal de la autora

⁶ Le das a lxs estudiantes un guión, o lo construyen colectivamente, y luego lo representan. Pueden girar en torno a temas o tratarse de situaciones cotidianas.

Otra buena oportunidad de análisis desde la corporalidad se dio gracias a que en el mismo colegio se presentó la obra *Otras*, de la compañía Teatro Público, donde se recrea el feminismo como inquietud histórica, se muestran diferentes modelos de familia, se problematiza cómo el amor romántico afecta nuestro cuerpo y qué significa que el cuerpo de las mujeres sea intervenido por modelos de femineidad inexistentes e impuestos. Al respecto, dice Despentes: *“esta mujer blanca feliz que nos ponen delante de los ojos, ésa a la que deberíamos hacer el esfuerzo de parecernos, aparte del hecho de que parece romperse la crisma por poca cosa, nunca me la he encontrado en ninguna parte. Es posible incluso que no exista”*⁷. Se cierra el panorama mostrando las violencias que cotidianamente nos atraviesan. Incluyen también la demanda del aborto libre y la clara opción de vivir y contemplar otras prácticas amatorias.

En este intento por poner al cuerpo en el centro en ambos talleres, fueron emergiendo también otras temáticas –como la autonomía alimentaria– que me llevaron siempre de vuelta a la misma carta de navegación: la toma de decisiones. La mayoría de las guías de educación sexual comienzan abordando contenidos desde la familia; no hay ningún capítulo que hable desde los auto –autoconocimiento, autopercepción, autoexploración. No parten hablándote a ti, de la importancia de que te la lleves bien contigo, que sepas cómo funciona tu cuerpo, cómo se relaciona con el mundo. El cuerpo como primer territorio es en sí un contenido a abordar en el aula: cómo estoy, qué quiero, cómo me relaciono conmigo mismx.

Volvamos a la infografía. La **amorosidad/lenguaje** que se propone, comienza con el buen trato. Y hay que tenerlo más que presente y desde la propia cuerpo, ya que el patriarcado y sus formas se legitiman desde la violencia, que no es otra cosa que desconocimiento/miedo frente a la necesidad de contención, de escucha.

En relación a esto, es importante usar un lenguaje cercano, es clave “sacar a bailar” términos que tengan vida, hablar desde las emociones y de cómo nos atraviesan, interactuar con el grupo desde las lecturas de nuestras propias corporalidades y estados de ánimo. Son importantes los refuerzos afectivos positivos que dan cuenta de la escucha, contactos y confianzas propias de un aprendizaje que quiere ser cooperativo (dichos refuerzos también se pueden incluir en las anotaciones de los libros de clases que suelen estar relacionados de manera exclusiva al control. Pienso que puede ser una forma de subvertirlo).

Es aconsejable para el uso de un lenguaje cercano, proponer ejemplos sencillos, vincular temas y experiencias anteriores haciendo uso de la mochila de historias propia y de ellxs, poner a jugar la autobiografía/la autogeografía. Es importante nosotrearnxs más. Recuerdo especialmente una sesión del taller de indagación científica cuyo objetivo era que ellxs aprendieran los pasos del método científico (formular preguntas, definir la metodología, etc.). Para ello, las preguntas que usé hacían guiño al plano de los

7 Virginia Despentes (2007): *Teoría King Kong* (Tenerife, Editorial Melusina) p.11.

deseos y el amor: ¿qué es lo que se mueve cuando alguien nos gusta?; ¿dónde se construyen los deseos?; ¿qué metodologías empleamos para realizarnos desde lo que nos complace?

En ese nosotearnxs más desde el lenguaje, las mismas palabras ocuparon un lugar central. Ellxs disfrutaban conocer otras/nuevas palabras. Descubrí que no conocían, por ejemplo, los términos retroalimentación y autoevaluación.

En esta relevancia que tiene el lenguaje, pareciera obvio, pero el ser extranjera jugó un papel importante. Mucho tenía que ver con las diferencias entre países. Fue bonito cuando ellxs me explicaban qué significaban algunos términos que usaban. Ellxs me traducían, decían juguera, y yo decía “¿Qué?”, entonces ellxs me explicaban qué era y yo decía “Aaaah! Licuadora”. Ahora, mirando para atrás, me parece bonito cómo también lxs estudiantes chilenxs usaban términos colombianxs como *parcerx*⁸, que fácilmente se asocia con amistad.

Los lunes siempre comenzábamos conversando acerca de qué hicieron el fin de semana. Era frecuente que se explayaran y comenzaran a interactuar entre sí y que yo me quedara “colgada” con algunxs términos y les pidiera traducción.

Tengo que reconocer que por supuesto se estableció una empatía especial con lxs dos estudiantes colombianxs. Unx de ellxs “tuteaba” y el otro no; ambos provenían de la misma ciudad y, sin embargo, representaban una diversidad.

En una sesión del taller de afectividad, sexualidad y género salimos al patio para realizar un ejercicio que se denomina “línea de privilegios”. Éste consiste en que lxs participantes deben responder desde el cuerpo, decidiendo si dar un paso adelante o atrás frente a una consigna que la facilitadora “vocea”. Por ejemplo: “den un paso adelante quienes tardan más de una hora en llegar al liceo”. Este ejercicio, que hace aparecer las múltiples experiencias de vida, las desigualdades y también las similitudes entre ellxs, fue todo un éxito. Al realizarlo, me pidieron repetir la lectura de las consignas varias veces; la segunda o tercera vez que lo “jugamos”, logramos incorporar a un inspector y a otrx profesorx. También pasó con un grupo que ellxs mismxs comenzaron a turnarse para vocear consignas creadas en el momento, lo que permitió que yo me uniera al grupo como una participante más. En relación a esto considero que hacerse cargo de la formación de alguien, como un par-guía, resulta mucho un espejarse en el/la otrx (entendiendo que “yo soy otro tú”). Esta posibilidad permite relacionarnos desde los parabienes (tratando al otrx como si fueras tú mismx) y de manera más intergeneracional.

También me gustaría decir aquí que, como hago *stand up comedy*, el humor surgió fácil. Muchas veces me sentí ante un auditorio y me valí del humor para captar su atención.

8 Término usado en Colombia, que viene del portugués *parceiro* y que significa amigx.

Retomando la ruta de la infografía, en seguida de cuerpo como primer territorio está la pregunta **¿cómo nos construimos en movimiento?** Esta se conecta con el otro lado de la infografía que es cuando recomendamos Calafate (ver página 10), documental que cuestiona cómo nos relacionamos con los pueblos originarios, o sea con nuestros ancestros, nuestra primera familia. Calafate sirve para explicar a lo que quiero plantear aquí: es un contenido local, pero que tiene la característica de detonar reflexiones profundas que tienen además la potencia de ser comunes (en el sentido de interpelarnos) a toda América, América Latina y el Caribe. Esto pues los pueblos indígenas han sido arrasados, omitidos, desaparecidos, reducidos a “minorías” no sólo en Chile, también en Colombia, en Argentina, etc. Las **preguntas movilizadoras** nacen de la utilización de **otrxs referentes/fuentes**, que nos muestran otras realidades, que nos interpelan. Historias que nos pertenecen pero que no figuran ni en los libros ni las fuentes habituales y que tienen un lugar muy reducido en nuestro imaginario. En otras palabras, los recursos que más van a propiciar la aparición de preguntas para compartir con el grupo, son aquellos que interpelan nuestra forma de pensar. Un ejemplo concreto de mi experiencia en aula fue lo que se produjo con Calafate. Este documental permitió preguntarnos ¿cómo nos relacionamos con nuestrxs antepasadx? ¿Cómo nos relacionamos con su historia y con su presente? ¿Por qué confinamos las representaciones indígenas a museos? ¿Cómo hemos construido nuestra memoria? Lo que pasa con los pueblos originarios es que los vemos (lxs estudiantes sobre todo) como si estuvieran en el pasado y ya no existieran. Vivimos como si nada de lo que somos respondiera a ese origen. Por eso es importante poner en cuestión las representaciones que asumimos como propias. Establecer una relación entre ese origen y lo que somos ahora hace aparecer la idea del movimiento.

Siguiendo con lo importante que es que aparezcan otrxs son referentes/recursos, el taller de afectividad, sexualidad y género, dio pie para que, con la complicidad de la profesora de artes visuales, se desarrollara fuera del horario de clases, un cine club en el que se proyectaron tres documentales y un foro al que se invitaba a partir de una serie de preguntas. Se proyectaron en orden:

- **Documental MIAU⁹.**



Imagen 3: Afiche para proyección de MIAU.

Serie de preguntas propuestas para el foro: ¿Por qué la menstruación sigue siendo tabú?, ¿por qué aparece un líquido azul en las propagandas?¹⁰, ¿Por qué está “prohibida” esa sangre?, ¿qué efecto tiene

9 Movimiento Insurrecto por la Autonomía de una misma. Documental disponible en <https://vimeo.com/118763092> (último acceso 27 de abril de 2016).

10 Ver, por ejemplo, Violencia Rivas (2012): “No le echas la culpa a mi menstruación”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ugayFCCUnSE>

acercarse desde ahí a un ciclo propio de las mujeres y que dura en promedio 30 años de su vida?, ¿qué es la copita menstrual?, ¿cómo hacer toallas ecológicas? (la proyección de este documental generó censura porque en él se habla de aborto. Tres profesoras fuimos reprendidas por mostrar este material a lxs estudiantes)

- **Calafate. Zoológicos Humanos.**



Imagen 4: Afiche para proyección de Calafate

Serie de preguntas propuestas para el foro: ¿Qué implica el desarraigo de los pueblos originarios?, ¿qué procesos migratorios que nos componen?, ¿desde qué referentes construimos las/nuestras memorias/identidades propias?, ¿cuál es la representación de lxs indígenas en los medios de comunicación?, ¿qué vienen siendo los procesos de decolonización?¹¹, ¿cuál vendría siendo nuestra identidad primera?

- **Buen Cabello.**



Imagen 5: Afiche del documental

Serie de preguntas propuestas para el foro: ¿Por qué resulta tan determinante la apariencia de nuestro pelo en nuestra sociedad?, ¿por qué es considerado como malo/negativo el pelo afro?, ¿Por qué hay que tener el pelo liso?, ¿por qué su extensión, largo o corto, va asociado al sexo?, ¿cuáles son nuestros imaginarios de belleza?, ¿qué cuerpos están representados?

Aunque en este artículo se plantea principalmente el desarrollo de experiencias feministas en el aula, ha de destacarse aquello que emergió en el quehacer cotidiano. Resultó muy importante en éste el crear otros espacios, como el cine-foro, trabajar

¹¹ Proceso que deja sin efecto una situación colonial.

más en el patio y la construcción de un huerto¹². Cada vez que salíamos a trabajar al patio (decir además que la demanda por “salir” fue creciendo mientras avanzaba el año) pude ver cómo, mientras más libres ocurren las clases, las sesiones llegan a tener mayor atención y participación de lxs estudiantes.

Junto con lo importante que es salir o cambiar la lógica de trabajo en el aula (un cineforo ya la modifica) pude vivenciar (espero que quede claro con los referentes que mencioné) que fueron (y son) los contenidos artísticos (visuales y corporales) y los aprendizajes aplicados a una experiencia concreta y colectiva, como es el huerto, los que más permiten profundizar en las conversaciones y analizar distintas realidades.

Para encontrar otrxs referentes, también busqué materiales que abordaran los conceptos que iba a trabajar en clase con una perspectiva de género, y que propusieran una mirada o un abordaje más desde la empatía y la amorosidad. Fue clave “echar mano” a actividades ya propuestas que incluyeran un trabajo desde el cuerpo, que me transmitieran una intención por apostar a construir saberes desde experiencias corporales activas y activadoras de conciencia y autorregulación.

En mi experiencia los recursos que encontré y que me ayudaron a pensar en el diseño de metodologías fueron principalmente: *Conociendo para decidir, una brújula para mi autocuidado*¹³ y *Ni ogros ni princesas*¹⁴.

En el diálogo con las necesidades del grupo, me pasó que antes de hablar sobre la familia, noté que era fundamental plantear primero la relación con el cuerpo propio, la conciencia en el desarrollo de lxs autos (percepción, estima, conocimiento, cuidado, etc.), para desde ahí avanzar luego a que lxs estudiantes comprendieran que el bienestar colectivo parte por el propio. A contrapelo de lo que los manuales de educación sexual usualmente hacen (que es describir la familia y casi de inmediato pasar al capítulo de la “reproducción” que finalmente es cómo mantener ese modelo único de construirse colectivamente), estos materiales proponían un abordaje distinto, poniendo en primer plano la relación con el sí mismx. Esto no quiere decir que se cerraran en lo individual sino que plantean –desde mi perspectiva– una relación equilibrada, bidireccional, entre lo personal y lo social –como en el principio de correspondencia del Kybalion (“como es arriba es abajo”), que algunxs misticxs/esotéricxs han resignificado en un nivel cósmico para decir que “como es adentro, es afuera”. ¿Cómo me relaciono conmigo?, ¿me gusta mi cuerpo?, ¿cuáles son las partes

12 En el taller de investigación científica se desarrollaron miniproyectos de investigación desde el huerto del colegio, conectando con la especialidad de gastronomía. Lo que se buscó fue que reconocieran el circuito de otros huertos comunitarios cercanos/locales, facilitar el intercambio de semillas, y así ir sembrando inquietudes respecto de la soberanía alimentaria. De fondo, visionar y ser parte de procesos en contacto con la tierra, conscientes del ciclo lunar y por añadidura, mejorando la calidad del aire.

13 Susan Cabezas y Carla Cerpa (2012): *Conociendo para decidir. Una brújula para mi autocuidado. Material educativo en sexualidades y ciudadanía* (Santiago, Colectivo Conspirando).

14 Adelina Ordoñez, Ana Gloria Blanco y María Dolores Rubio Fernández (coord.) (2012): *Ni Ogros Ni Princesas. Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO (Educación Secundaria Obligatoria)* (Asturias, Consejería de Salud y Servicios Sanitarios del Principado de Asturias). Existe también y como herramienta complementaria: Consejería de Salud y Servicios Sanitarios del Principado de Asturias (2012): *Ni Ogros Ni Princesas. Materiales audiovisuales para la educación afectivo-sexual en la ESO* (Asturias, Consejería de Salud y Servicios Sanitarios del Principado de Asturias).

que más me gustan?, ¿cuáles no y por qué?, ¿cuáles son mis cicatrices?, ¿qué hitos me componen?, ¿desde dónde nos narramos?, fueron algunas de las preguntas que a partir de estos materiales trabajamos en el aula, y que nos devuelven, en la infografía, al “cuerpx como primer territorio”.

Para enseñar investigación científica (recordar que además del taller de afectividad, sexualidad y género, trabajé con un tercero medio, el taller de investigación científica), me encontré con que las nuevas perspectivas pedagógicas en el campo de las ciencias nos hablan de enseñar la indagación, concepto que tiene un componente afectivo (dejarse afectar) importante y que se puede materializar, por ejemplo, mediante un instrumento como la **bitácora**. Llevar una bitácora nos permite registrar mediante apuntes, ir compilando las observaciones, documentar las curiosidades, las intuiciones. Esto abre una posibilidad de hacer de las ciencias una experiencia cercana, de convergencia. Es clave, al desarrollar la bitácora, anotar lo que ocurre en el desarrollo de las actividades, el ambiente con el grupo, estados de ánimo y situaciones que especialmente queramos resaltar. Registrarlo permite dar lugar al seguimiento e ir, *a posteriori*, nutriendo la propuesta propia. Ir armando reflexiones sobre el quehacer.

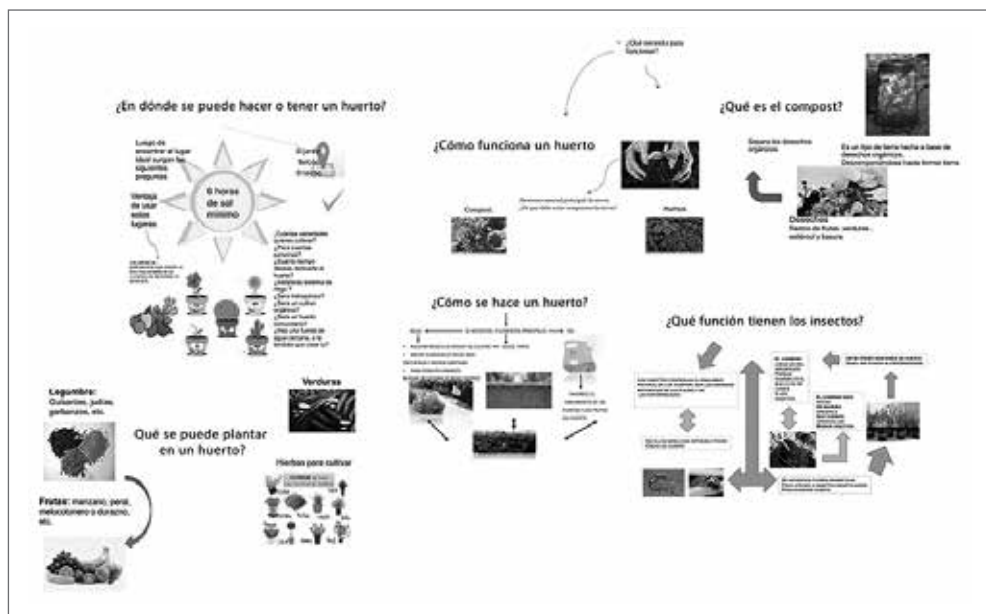
Pero en contraposición, la imagen de ciencia que nos venden, la que se ha desarrollado es extractiva y depredadora, como buena parte de los países con la lógica *preferimos pensar que es más fácil irnos a otro planeta antes que hacernos cargo de lo que hemos hecho en/con este*.

Junto con la bitácora podría recomendar llevar un portafolio o tener siempre, para cada sesión, una maleta con actividades y recursos para tener a la mano distintas opciones de desarrollar la clase, a partir de lo que lxs jóvenes van mostrándote.

Además, como ya experienciamos, las infografías son una entrega visual de información que, se agradece, incluye imágenes, lo que permite precisar/aterrizarla y, a la vez, genera doble recordación (por la imagen o el texto). Además, como es un organizador gráfico, permite mostrar –visualmente– las relaciones que se establecieron a la vez que posibilita que en su lectura/contemplación se generen otras.

Este recurso puede ser creado por lxs estudiantes, facilitando el aprendizaje cooperativo, propiciando el análisis, la integración de conocimientos (conocimiento relacional). Usar infografías con lxs estudiantes permite invitarlxs a encontrar relaciones desde la reflexión conjunta y en voz alta. En mi experiencia, las infografías facilitaron, y creo que podría servirle a otras profesoras, experiencias de aprendizaje cooperativo, propiciaron análisis, así como encontrar otras formas de comunicar-nos.

Imagen 6: Infografía que fue resultado de un proceso primero individual (cada estudiante escogió una pregunta para desarrollar su infografía) y luego colectivo (se organizan todas para dar cuenta de un proceso).



Devolviéndonos en la ruta que hemos descrito para navegar en la infografía sobre ¿Cómo facilitar experiencias feministas en el aula?, llegamos a que siempre se trata de una **investigación abierta/conjunta**. Y es que como he intentado mostrar, desde mi perspectiva, las experiencias pedagógicas feministas son pura experimentación, descubrimiento, hallazgo, por tanto son siempre en sí mismas un proceso de investigación; investigación, entonces, para enseñar, aprender y des-aprender.

Ideas al cierre (para abrir otras preguntas)

Estaba renuente a ejercer como profesora porque no escogí la carrera, llegué a ella porque no me celebraron (en la familia) cuando dije diseño gráfico, y porque la trampa generacional era (¿aún?) la medicina. Porque mi madrina me dijo que estudiara una licenciatura y a una le gusta la rebeldía. Porque sabía que no quería replicar experiencias fragmentadoras, más bien fijas, porque en la práctica profesional docente me di cuenta que se parecía a un campo de batalla. Hoy, ahora, este oficio me permite y mucho, mantener un espacio de tensión o mejor, una constelación de los mismos, como quien juega a enseñar a desaprender.

Ahora bien, desde lo propositivo, asumo el reto también de ser parte de la formación de una generación que ya se vive desde la interculturalidad. En cada grupo de estudiantes con lxs que trabajé, al menos un 10% era migrante, y su nacionalidad es cercana (suramericana), por lo que hablamos frecuentemente del reto de suscitar identidades abiertas, latinoamericanas y quizás universales (sin que esto signifique renunciar a nuestros orígenes).

La idea es entonces facilitar contenidos desde el placer, el autoconocimiento y el ejercicio de –nuestrxs– derechos sexuales y reproductivos. Traducir los feminismos a experiencias pedagógicas implica realizar la transposición didáctica de una posición política que abarca diversidad de perspectivas, visiones y formas. Esto es complejo y en este ejercicio de llevarlo al aula, corremos el riesgo de hacerlo “digerible” o volverlo simplemente un “contenido”. El desafío, me parece, es poder mostrar su profundidad y esto implica llevarlo al plano de las prácticas (aquí la centralidad del cuerpo), las acciones (como el buen trato y la amorosidad descrita) y las metodologías que usamos. Tenemos que construir nuevos saberes e incitar a que esas comprensiones se traduzcan más fácilmente en un actuar.

En el viaje, ese tránsito interminable, una aprende qué es la capacidad de comunicarnos, de vernos, de reconocernos desde la empatía, la que nos permite aprender/saber. En una comprensión de saber que, entendido como tener la oportunidad de relacionar conocimientos y aplicarlos, tenga más que ver con construir que con querer dominar. No es fuerte quien impone sino quien invita, porque reconoce las tensiones, lo incómodo, resuelve y plantea nuevas dudas, las incorpora en su cotidiano. Por eso el reto constante es relacionarnos con respeto y confianza desde nuestros espacios de libertad, para que escribamos otras historias cambiando el paradigma de la nuestra.

Quiero desde este espacio agradecer a las personas que se han unido al viaje bailable, a esta locura de preguntarse/viajarse, a esta investigación poética. A lxs cómplices, a todxs.



Fotografía: Soledad Rojas

Feminismo y Universidad.

Reflexiones desde la U. de Chile para una educación no sexista

Luna Follegati Montenegro¹

Educación superior y feminismo

¿Cómo pensar una educación no sexista desde el feminismo? ¿Cómo construimos una reflexión que logre trascender los aspectos procedimentales a partir de indicadores y variables de sexo, obviando muchas veces las formas sutiles en que los mecanismos discriminatorios se siguen reproduciendo? ¿Es posible tensionar una lectura que no solamente arguya una igualdad, sino también una transformación de los mismos paradigmas que posibilitan la exclusión y discriminación en el ámbito universitario?

Pensar el sexismo en la educación, y puntualizarlo en el espacio universitario, constituye un ejercicio poco practicado por los/as participantes, trabajadores/as, estudiantes y docentes de la educación superior. Desde las lecturas de género comprendemos cómo la educación constituye un mecanismo social que la mayoría de las veces reproduce la cultura, tradiciones, significados, expectativas y comportamientos atravesados por sesgos sexistas, que imprimen desde temprana edad una lógica de cómo se debe actuar y valorizar la sociedad². Dichos análisis están puntualizados en las edades formativas de los niños y niñas, a

1 **Luna Follegati Montenegro** es Académica de la Universidad de Santiago de Chile y del Magíster en Estudios de Género y Cultura, de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Doctora (c) en Filosofía Política por la Universidad de Chile; Magíster en Comunicación Política y Lic. en Historia de la misma casa de estudios. Correo electrónico: lfollegati@gmail.com. Agradezco a la Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, el haberme facilitado la sistematización de los talleres sobre Sexismo en la Educación, realizados durante los años 2012-2015, información que fue utilizada en el presente escrito.

2 Ver Anna Lovering Dorr y Gabriela Sierra (1998): "El currículum oculto de género", *Educación, Revista de Educación*, N° 7.

partir del Jardín Infantil hasta la Escuela y Liceo, al ser justamente espacios donde se construyen los roles de género a la par de la conformación de estereotipos y prejuicios sexistas. En este sentido, develar el Currículum Oculto de Género constituye un imperativo para contrarrestar las prácticas normativas y patriarcales inscritas en dichos espacios.

Sin embargo, cuando apuntamos a la Universidad nos fijamos en ámbitos seccionados de la realidad. Se observa desde el punto de vista laboral, atendiendo por ejemplo a las remuneraciones de los y las trabajadores/as, o bien, cuando se piensa desde lo estudiantil, se atiende a la feminización o masculinización de ciertas carreras, así como problemáticas concretas tales como abuso y acoso sexual en los establecimientos de educación superior. La necesidad de realizar una reflexión que logre dimensionar problemas transversales relativos al sexismo en la educación, independiente del estamento al que se pertenezca, busca establecer un diálogo a lo menos en dos dimensiones: desde la comunidad educativa y sexismo por un lado; y de la institucionalidad y condiciones educativas y laborales, por otro.

Una institucionalidad sexista

Desde el ingreso de las mujeres al espacio universitario, su inclusión ha sido parte del lento proceso de acceso a los distintos espacios de educación y deliberación política. A través de un siglo XX caracterizado por la presión de movimientos sociales, Chile no fue la excepción: las mujeres organizadas a comienzos del 1900 establecieron un precedente de lo que será, un siglo más tarde, la igualdad en términos de acceso universitario.

El ingreso de las mujeres a la universidad ha experimentado un constante aumento, hasta una actual equiparación en términos concretos, entrando una proporción similar de hombres y mujeres³. Sin embargo, persiste una feminización y/o masculinización de ciertas carreras, atribuidas socialmente a labores femeninas y masculinas, lo que influye en las oportunidades laborales al momento del egreso, condicionando así el desempeño económico en la vida adulta. Las tareas relativas al cuidado, como por ejemplo vinculadas a salud, educación y carreras técnicas derivadas de éstas, compone una sexualización de los roles que socialmente se le atribuyen a hombres y mujeres: *“De ahí que siga vigente el estereotipo según el cual las profesiones ‘más propias’ de mujeres son aquellas que, de alguna manera, reproducen los roles que ellas desempeñan en el hogar, es decir, cuidar, criar y educar a los hijos”*⁴. A su vez, existe una masculinización de carreras científicas y tecnológicas, lo que da cuenta de una segregación horizontal por sexo en las carreras de pregrado, que luego continúa en los espacios de perfeccionamiento.

3 Robert Austin Henry (2003): “Las Mujeres y La educación Superior en Chile”, en *Intelectuales y Educación Superior en Chile. De la independencia a la Democracia Transicional* (Santiago, CESOC Ediciones) p. 60.

4 *Ibid.*, p. 61.

Sin duda, esta preconcepción cultivada desde los anteriores espacios educativos, familia y prácticas socioculturales, contribuye a la segregación que se produce en la elección de carreras. Pero también, la institucionalidad universitaria replica ciertas dinámicas que están lejos de posicionarse como un espacio igualitario. La Universidad, en cuanto espacio de encuentro y construcción de comunidad, está contenida en una institucionalidad que no logra hacer frente a las desigualdades que se gestan en su interior.

Comunidad educativa y sexismo

El movimiento feminista en Chile, particularmente en el contexto de los 80', logró posicionar una crítica radical a las formas en que se han gestado y reproducido espacios patriarcales, en nuestro caso en relación a la educación formal en tanto área de reproducción de desigualdades. Siguiendo esta crítica, hoy en día podemos enfatizar que las lógicas de generación del conocimiento, particularmente en el contexto neoliberal, han fortalecido una tecnificación de los estándares y mecanismos educativos, potenciando aspectos androcéntricos, occidentalizados y mercantiles de comprender la gestión y educación universitaria.

La reflexión feminista al interior de las universidades tomó nuevos bríos a partir de la movilización nacional por una Educación Gratuita y de Calidad, durante el año 2011. Podríamos acotar que a partir de allí se establecen nuevos espacios de reflexión, donde el feminismo se hace parte. Se problematiza cómo la institucionalidad universitaria, y la vida académica que allí se gesta, está inmersa en un ambiente que –bajo el alero de la pluralidad y diversidad– esconde diferencias. Éstas se ejemplifican en todos los espacios, tanto académicos como estudiantiles y de estamentos administrativos, situación que se grafica también en el estudio del año 2012 y 2013 realizado por la Oficina de Igualdad de Género de la Universidad de Chile⁵. A partir de estos esfuerzos, podemos destacar algunos puntos comunes:

La Universidad se percibe como un espacio masculino, impregnado por una división de roles desde el ámbito y desempeño laboral, como también a nivel de prácticas estudiantiles al interior de sus espacios organizativos. La autoridad y prestigio se validan desde aspectos socialmente asimilados en los hombres, donde se destacan características como la competitividad, autoridad, conocimiento y exitismo, generando un ambiente cuya validación se da por el género⁶.

Estas mismas prácticas obstaculizan una visibilización de las temáticas, lo que origina una omisión al momento de apelar o denunciar actitudes machistas y patriarcales. La minusvaloración de las temáticas de género se da tanto por la inexistencia de espacios

5 Carmen Andrade Lara (coord.), Oficina de Igualdad - Universidad de Chile (2014): *Del Biombo a la Cátedra. Igualdad de Oportunidad en la Universidad de Chile* (Santiago, Universidad de Chile).

6 Por ejemplo, un testimonio de la investigación realizada en la Universidad de Chile, da cuenta de eso: "Yo creo que está esa idea, que el pensamiento más abstracto es masculino y las mujeres sirven más para otras cosas". *Ibid.*, p. 125.

y canales adecuados para articular las demandas como por la necesidad de asumir una “condición de igualdad”, supuestamente ya existente.

Las iniciativas que buscan revertir esta situación se generan desde distintos espacios, sin propiciar una real coordinación entre los estamentos y espacios de representación. Por ejemplo, existen experiencias enmarcadas en la institucionalidad universitaria, y otras articuladas por los/as estudiantes como las Secretarías de Género. El problema radica en que no existe un diagnóstico común que pueda dar cuenta de manera completa del panorama desde el punto de vista de la discriminación, exclusión, desigualdad y violencia que se genera en los ambientes universitarios.

Dentro de las situaciones que se gestan al interior de la comunidad educativa, se dan aquellas vinculadas a prácticas sexistas al interior del aula. Existen variados testimonios que relatan cómo profesores y estudiantes generan un trato discriminatorio en el aula, práctica reconocida en lo que llamamos como currículum oculto:

“En una cátedra de ética, el profesor es un misógino. Nunca le da la palabra a las mujeres en su clase, puede haber tres mujeres y un hombre levantando la mano y él le da la palabra al hombre. En una clase estaba contando que fue como asistente a una charla, terminó de contar lo que quería, y para rematar dice “además era harto fea la mujer (que daba la charla)”. Yo le escribí un correo diciéndole que no me parecía bien que hubiese hecho ese comentario. Después de eso, me dijo que no podía entrar a su clase por un período. Yo lo hice igual”⁷.

“Un hombre se puede referir en los términos que quiera a una mujer dentro de la Universidad y ahí queda. Tampoco se inculca el respeto”⁸.

“A un profesor le tocaba, por programa, pasar “feminismo” dentro de un ramo. Él dijo que no lo iba a hacer, que él era machista. Que el aborto beneficiaba a los hombres porque “hacían lo que tenían que hacer” y que después decían “mi amor, hazte un aborto”. Dijo que en su familia adolecían de un “mal”, que consistía en casarse con mujeres más inteligentes que ellos. Cuando algunas chicas quisieron contestarle, él no les dio la palabra. Y en realidad nadie quiere ir más allá por miedo a que el profe se las vaya a rajear a fin de semestre”⁹.

Las prácticas docentes machistas muchas veces son ocultadas por los propios estudiantes, por temor a represalias. De igual manera, esto se repite en las relaciones entre los mismos alumnos y alumnas, sobre todo cuando surgen voces explícitas que buscan apelar y revertir las actitudes patriarcales universitarias. El sexismo de los profesores valida e incentiva las prácticas discriminatorias de los estudiantes, en tanto son figuras de autoridad que ironizan y ridiculizan no solo a las mujeres, sino

7 Taller realizado por Red Chilena Contra la Violencia hacia las Mujeres, con estudiantes universitarias (4 de diciembre 2014).

8 Carmen Andrade Lara, *op cit.*, p. 128.

9 Taller realizado por Red Chilena Contra la Violencia hacia las Mujeres, *op. cit.*

que las demandas feministas en su conjunto, como observábamos en los testimonios anteriores. La violencia se vuelve explícita, invisibilizada en humor y sarcasmo:

“Nos enfrentamos al sexismo de nuestros propios compañeros en innumerables ocasiones. Nos ridiculizaban, y particularmente a las más denunciante y voceras de este malestar, las hostigaban y objetivizaban aún más”¹⁰.

“Cuando anunciamos nuestra primera actividad abierta como colectivo feminista, nuestros compañeros reaccionaron formando un ‘colectivo machista’, y tenía en redes sociales contenido muy violento. Eso se supone que era gracioso”¹¹.

Los colectivos y organizaciones estudiantiles comienzan a reaccionar frente al trato despectivo, ridiculización y malas prácticas que acontecen en el ambiente universitario. En este sentido, las Secretarías de Género surgen como un espacio heterogéneo, compuesto por estudiantes, en el marco de las acciones emprendidas en el contexto de las movilizaciones del 2011. Una de las primeras Secretarías fue la de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad de Chile, que se propuso levantar actividades y socializar temáticas hasta ese minuto obviadas dentro de las prácticas de colectivos y agrupaciones de izquierda universitaria. Al ser una instancia transversal en cuanto a las militancias, esta iniciativa se califica como un espacio pionero para que se impulsaran distintas actividades: foros sobre aborto, irrupción de la cotidianeidad de los espacios universitarios, discusión de temáticas feministas en las asambleas, participación en las distintas marchas. Las distintas secretarías que comenzaron a levantarse a nivel nacional¹² posicionaron temáticas que hasta ese minuto no se consideraban como temáticas relevantes dentro de los espacios de izquierda universitarios, siendo por lo mismo un mecanismo de denuncia que buscaba revertir el machismo implícito que se gesta en muchas organizaciones estudiantiles.

El 2011 renueva las formas en que hasta ese minuto se había pensado la comunidad universitaria y el rol de la educación, y se reactiva una noción de derechos sociales de carácter igualitaria y profunda. Esta reflexión vinculada con el malestar que se hacía sentir en torno al silenciamiento de situaciones que estaban lejos de propiciar un ambiente igualitario al interior de la comunidad universitaria, el feminismo aparece como una respuesta frente a vacíos que los colectivos y organizaciones de izquierda no pueden dar cabida. En este sentido, las críticas a las lógicas de participación y militancia son parte de un cuestionamiento profundo a temáticas como la *masculinización de la política*, y particularmente cómo ésta se gestaba en las formas de participación asamblearias de las universidades que participaron de las movilizaciones. Este malestar

10 *Ibid.*

11 *Ibid.*

12 Entre ellas: Universidad Alberto Hurtado; Cardenal Silva Henríquez; Universidad de Playa Ancha; Universidad de Valparaíso; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Universidad Academia de Humanismo Cristiano; Universidad Diego Portales; Universidad Católica del Norte; Universidad de Concepción; Universidad del Bío Bío; y un sinnúmero de otros espacios dentro de la propia Universidad de Chile se hicieron parte de este proceso levantando sus propios espacios de organización.

se grafica también en la creación de las secretarías, cuyo intento era el de disputar las lógicas de mercado y patriarcado¹³ que se reproducían en la educación:

“Las Secretarías de Género que se levantaron durante este año, forman alianzas, y superan el espacio ideológico clásico de la Universidad, lo potencian y lo ponen en entredicho”¹⁴.

“Cuando empecé a tener las juntas con las feministas, seguramente alguien dijo ‘estas demandas hay que llevarlas al movimiento estudiantil’ y yo recién abí me di cuenta que eso se debía hacer”¹⁵.

Las secretarías son quizás una respuesta a la necesidad de generar una acción colectiva de estudiantes, que pueda irrumpir y tensionar la cotidianidad universitaria, funcionando como espacios de contención, denuncia y resguardo frente a las formas machistas reproducidas en una transversalidad de espacios. El impacto del fenómeno radica en la misma creación de tales espacios, tematizando por primera vez lo que hasta ese minuto era un secreto a voces. El vínculo entre acción colectiva, movilización y feminismo se vuelve vigente, como también en la proliferación importante de colectivos y agrupaciones feministas y de disidencia sexual en los espacios universitarios, generando un lugar de diagnóstico, reflexión y producción analítica fuera de los parámetros históricamente establecidos por la izquierda, pero con un indudable diálogo con ella.

Este resurgimiento feminista da cuenta de nuevas sujetas que encarnan reflexiones que interpelan directamente las formas patriarcales de hacer política. Sin embargo, al ser una nueva generación la que genera estos espacios de reflexión universitarios, muchas veces se vuelve a comenzar reflexiones que el movimiento feminista históricamente ha portado, de manera más compleja y sistemática. La falta de un diálogo y conversación común en relación a las experiencias de lucha y actividad política feminista, hacen que los nuevos espacios no reconozcan de manera suficiente una trayectoria de las demandas, como también, la necesidad de articular de manera transversal y con mayor fortaleza una acción feminista conjunta, que desborde los lindes universitarios.

En este sentido, tanto los colectivos como las secretarías han propugnado un nuevo perfil para el “hacer comunidad” universitaria. Han podido trascender a los estigmas, prejuicios y miedos dadas por la jerarquía y autoridad, que muchas veces obstaculizan la denuncia y acción para la revertir dichas situaciones. Estas características fueron abordadas en uno de los espacios de reflexión levantados al respecto, el “Primer Congreso Nacional por una Educación no Sexista”, realizado en los meses de septiembre y octubre del 2014. En esta instancia convergieron distintas organizaciones, colectivos universitarios y Secretarías de Género, que a nivel nacional se organizaron

13 Particularmente el caso de la Secretaría de Género de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

14 Taller realizado por Red Chilena Contra la Violencia hacia las Mujeres, *op. cit.*

15 Taller realizado por Red Chilena Contra la Violencia hacia las Mujeres, sobre sexismo en el movimiento estudiantil (13 de enero de 2015).

en tres zonales (norte, centro y sur), “con el objetivo de generar instancias de discusión y construir entre todas un proyecto educativo no sexista, a través de las experiencias de distintas organizaciones e individualidades frente al sexismo que se vive en la educación”¹⁶.

El “I Congreso Nacional por una Educación No Sexista” fue un espacio de convergencia, abordando una diversidad de temáticas y generando reflexión de norte a sur. El proceso de convergencia, mediante los encuentros que se realizaron en los tres zonales, propició una articulación y organización feminista, dotando de contenido una demanda que fue llevada a la Confederación de Estudiantes de Chile, CONFECh, la principal y más representativa articulación de estudiantes universitarios del país, posicionando la demanda de “Educación no Sexista” en uno de los documentos elaborado el año 2014¹⁷. Sin embargo, los resultados y/o repercusión no fueron los esperados, quedando como una primera instancia de reflexión sin continuidad para el año siguiente. De igual manera, habiendo pasado casi una generación de estudiantes de pregrado, las experiencias de las secretarías muchas veces se han diluido, o bien no han logrado generar un anclaje institucional, tanto en el espacio universitario como en los espacios de representación estudiantil.

Profundizar en instancias como éstas apunta a generar una transformación en las prácticas educativas y relaciones sociales que se gestan en la Universidad. Es necesario que, como feministas, podamos comprender la universidad como un espacio que posibilite la formación de nuevos sujetos/as carentes de sesgos, discriminaciones y vejaciones amparadas en una institucionalidad que omite su existencia. Es preciso que la reflexión no esté afincada en algunos estamentos o estructuras, sino que logre permear y revertir la actual condición en la que nos encontramos. A continuación observaremos algunos elementos desde el punto de vista institucional y las acciones que desde allí se han generado.

Institucionalidad: condiciones educativas y laborales

Como hemos observado, la comunidad está atravesada por prácticas misóginas y sexistas que persisten sistemáticamente. Desde la institucionalidad, como también a partir del ámbito docente, estas situaciones no son abordadas de la forma adecuada, produciéndose un estado similar al de las estudiantes. Muchas de las experiencias se analizan en los testimonios recogidos por la investigación realizada por la Oficina de Igualdad de la Universidad de Chile, y sistematizadas en el libro *Del Biombo a la Cátedra. Igualdad de Oportunidades de Género en la Universidad de Chile*¹⁸, texto que

16 Catalina Bestia (edit.) (2014): “Primer Congreso Nacional de Educación no Sexista. I Encuentro Concepción”. Disponible en: http://issuu.com/catalinabestia/docs/sintesis_encuentro_educ_no_sexista_/0 (visitado el 21 de enero 2016).

17 En el año 2014 la CONFECh elabora un documento denominado “Bases para un Sistema Nacional de Educación Pública: Propuestas de la CONFECh”. En los principios orientadores, señala: “Educación No sexista: El Sistema Nacional de Educación pública debe orientarse hacia una transformación de las relaciones entre hombres y mujeres, superando la jerarquización, explotación y opresión en base al sistema sexo/género”. Confederación de Estudiantes de Chile (2014): *Bases para un Sistema Nacional de Educación Pública: Propuestas de la CONFECh* (Santiago, CONFECh) p. 7.

18 Carmen Andrade Lara, *op. cit.*

aborda la preocupación de la Oficina por propiciar las condiciones de igualdad en el desempeño académico de alumnas y académicas en la universidad. Los resultados son bastante explícitos en cuanto a las falencias institucionales por asegurar una igualdad en los distintos ámbitos de desempeño. Algunos de los temas transversales los puntualizamos a continuación:

Segregación horizontal y vertical en los distintos niveles: estudiantes, académicos/as y funcionarios/as. Se deriva en una desigual distribución por sexos en los espacios de trabajo/estudio (repartidos en distintas facultades y áreas) y en posiciones jerárquicas diferenciadas (cargos directivos y jerarquía académica mayoritariamente masculina).

Brechas en remuneraciones: diferenciadas por sexo, en perjuicio de académicas y funcionarias (en relación a los mismos niveles de formación y perfeccionamiento).

Constatación de prácticas machistas y discriminatorias: desigualdad en el trato y problemáticas como acoso sexual en profesionales y estudiantes.

La feminización de determinadas áreas de conocimiento repercute en la forma en que se reproducen los imaginarios culturales asociados a la comunidad universitaria. Los tratos peyorativos que sufren las académicas dan cuenta de un ambiente hostil para el desempeño de su carrera, evidenciando un complejo escenario para las generaciones futuras:

“Los colegas hombres con grado de doctor y cargos en la Facultad tienden a subestimarme. Tengo la impresión o pareciera que me ven más como mujer que como académica o como intelectual”¹⁹.

“En mi caso la carrera ha sido más difícil que en el caso de muchos hombres. Muchos de los colegas varones obtuvieron su tiempo completo hace diez años atrás y en mi caso condicionaron mi horario completo al Doctorado”²⁰.

La respuesta institucional frente a las arbitrariedades y discriminaciones en el estamento académico también son invisibilizadas tanto por las docentes como por las universidades. Por una parte, hay un desconocimiento generalizado sobre las formas en que la violencia de género se manifiesta en los distintos niveles, cuestión que influye en que los espacios de dirección están mayoritariamente en manos masculinas. El informe lo señala: *“los(as) estudiantes hacen referencia a la tolerancia institucional que existe frente a una permanente agresión verbal tanto hacia las mujeres como hacia la diversidad sexual, mencionándose que, en algunos casos, el discurso misógino nace de académicos de reconocida trayectoria”²¹*, situación que entra en diálogo con los casos de acoso sexual. Este último tema es una de las problemáticas más complejas

¹⁹ *Ibid.*, p. 73.

²⁰ *Ibid.*, p. 74.

²¹ *Ibid.*, p. 128.

que se puedan abordar en el ámbito universitario, siendo un aspecto invisibilizado, ocultado y tolerado por las direcciones académicas. La transversalidad del problema coincide con la inexistencia de protocolos y procedimientos claros para realizar las denuncias, como tampoco un respaldo y contención institucional para la víctima. El acoso no solamente se genera entre profesores y estudiantes, sino que también entre los mismos estamentos universitarios. Casos de violencia en las relaciones de pareja son comunes, al igual que situaciones de violaciones en “fiestas” al interior de espacios universitarios y bajo los efectos del alcohol. Lamentablemente, muchas de estas situaciones no se denuncian, y más bien quedan en el terreno de las posibilidades personales para sortear la problemática, debido a la falta de una política institucional, como también a la jerarquía de los agresores respecto de la víctima:

“Las mujeres que han vivido una situación de acoso tienen una percepción negativa generalizada del ambiente universitario y que incluso generan estrategias para evitar coincidir nuevamente con los sujetos acosadores, lo que las lleva, por ejemplo, a cambiarse de cátedra, renunciar a proyectos o, incluso, abandonar la carrera”²².

En las conclusiones del Informe se hace manifiesto que *“se requieren soluciones directas a las desigualdades en general, y a las de género en particular, las que pasan por definir políticas universitarias que regulen y fijen procedimientos estandarizados y transparentes para las contrataciones, remuneraciones y carrera funcionaria”²³*. Las políticas propuestas en las recomendaciones del Informe están planteadas desde el punto de vista de los Planes de Igualdad de Oportunidades, replicando perspectivas asociadas a las políticas públicas. Si bien la intención y el avance son importantes, es preciso puntualizar algunos elementos. Primero, existe una lectura que está bastante centrada en las condiciones laborales –principalmente académicas– frente a otras experiencias o testimonios de los otros estamentos. La precarización laboral y subcontratación, principalmente feminizada en tareas relativas al aseo y alimentación, es una situación cada vez más presente en las instituciones universitarias, por lo tanto, es preciso incluir en las demandas una acción específica frente a esta problemática. Por otra parte, la discriminación a las mujeres académicas, funcionarias y estudiantes se responde con la propuesta de creación del Código de buenas Prácticas Laborales con Equidad de Género, fortalecimiento de la Institucionalidad de Género al interior de la Universidad y la implementación de un procedimiento específico para abordar situaciones de acoso sexual²⁴.

A un año de publicado tal informe, la recomendación incluida –una unidad especializada que acoja las denuncias y proceda con el sumario– no ha sido ejecutada por la Universidad de Chile, pese a que el mismo autor del informe, el académico y jurista Claudio Nash, señala en el texto que no requiere de modificación normativa

²² *Ibid.*, p. 123.

²³ *Ibid.*, p. 157.

²⁴ Ver Claudio Nash (2015): *Respuesta Institucional ante la Universidad de Chile* (Santiago, Universidad de Chile – Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones, Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género).

alguna para su creación²⁵. Por lo tanto, por un lado, el alcance del texto queda en las recomendaciones guía que se hacen a las unidades directivas de cada facultad o carrera, que no son vinculantes. Por otro lado, el documento ha sido socializado pobremente, ya que si bien no existen índices de lectoría o entrega en los últimos tres casos de acoso denunciados en la Facultad de Filosofía de tal universidad, no se ha utilizado ninguno de los procedimientos o estándares recomendados.

Si bien todas las iniciativas anteriores son pertinentes frente al diagnóstico levantado por la Universidad, desde una perspectiva feminista es preciso generar instancias de diálogo que apelen a una comunidad que se construya en conjunto y no solamente desde las políticas públicas universitarias. Comprender la universidad como un espacio social, que contiene distintos mecanismos de funcionamiento anclados en imaginarios culturales, requiere de una mirada que pueda ir más allá de los aspectos técnicos-institucionales, y apele transversalmente a la transformación de dichos imaginarios, patriarcales y machistas. El problema no radica solamente en generar una “institucionalidad” que pueda dirigir y contener propuestas que propicien una igualdad –por cierto, condición mínima y necesaria–, sino que también en generar una reflexión al nivel de la comunidad educativa, cuyo fin sea el de generar conciencia y socializar las prácticas discriminatorias, sexistas y violentas que se dan en la Universidad. La necesidad de esto radica en que muchas veces los diagnósticos y lecturas institucionales desconocen los problemas específicos que se dan entre los/as estudiantes y sus espacios representativos, y éstos en relación a las problemáticas de las académicas tanto desde el punto de vista de las remuneraciones como de la falta de transparencia en la información, acceso a beneficios y discriminación en la labor intelectual.

Generar espacios de convergencia y diálogo debe ser una propuesta para abordar estas temáticas. Las iniciativas levantadas por las Secretarías de Género podrían tener un homólogo de carácter triestamental que busque generar acciones concretas frente a estas temáticas, posicionando un espacio de reflexión conjunta entre los/as distintos sujetos/as universitarios. Los problemas derivados de una Educación Sexista en la Universidad dan cuenta de temáticas transversales que son necesarias de politizar, desnaturalizar, generando un contenido crítico que emerja de la comunidad educativa en su conjunto. El movimiento feminista históricamente se ha encargado de esto; es necesario por tanto que nuestras voces se manifiesten –de manera coordinada y conjunta– en los espacios académicos donde nos desenvolvemos, generar una crítica no sólo a las prácticas peyorativas, sino también a las formas masculinizantes y autoritarias que muchas veces se reproducen en los espacios educativos y las formas de construcción del conocimiento. Llevar el feminismo a la academia es continuar con el proceso iniciado por las feministas, seguido por las estudiantes el 2011, asumiendo una crítica en una temática que hoy toma un vuelo de carácter nacional pero que sin duda continúa siendo un pendiente. La educación formal, en particular la Educación

25 *Ibid.*, p. 27.

Pública, debe ser No Sexista, y es tarea de todos y todas los/as miembros de la comunidad educativa dar forma a esa disputa.

La necesidad de articular un saber para la educación no sexista

Uno de los principales desafíos para abordar esta temática es la escasa información, investigaciones y experiencias que sistematicen el sexismo en la educación superior. Hemos intentado generar una reflexión que apele a la comunidad educativa, a las prácticas sexistas y a la respuesta institucional en este ámbito, demostrando cómo existen relaciones de poder verticales que amparan situaciones de discriminación y violencia. Prácticas misóginas, sexistas y homofóbicas son cotidianas en un ambiente donde se forman profesionales y se establecen los patrones de un desempeño laboral futuro. Obviar el acoso sexual, y las violencias implícitas en la intelectualidad académica frente a las propias docentes, nos enfrenta a una responsabilidad política que como feministas debemos asumir.

Nos encontramos en un escenario propicio para una reflexión de tales características. La educación ha adquirido un carácter moralizador, universalizante y economicista en la democracia neoliberal actual. La intención de ingresar variables de género en la enseñanza está coartada tanto por la propia caracterización de una democracia inconclusa, donde los problemas mercantiles que afectan a la educación hacen imposible plantear una real igualdad en el acceso al conocimiento, como también por la presencia de factores simbólicos que permean el aparato educativo condicionando el potencial emancipador.

Desde esta última noción, los análisis de Michel Foucault en cuanto al despliegue de un poder-saber son atingentes, produciendo formas específicas de sexualidad que intensifican los placeres, discursos, formación de conocimientos y controles y resistencias de éstos²⁶. La escuela, junto con una serie de otras instituciones, posiciona el disciplinamiento social generando la constitución de formas específicas de subjetividad, y tecnologías y técnicas de gobierno afines a tales objetivos. Pierre Bourdieu dirá que el conocimiento enmarcado en la escuela se consagra y reproduce sobre la base de un supuesto orden natural que perpetúa la asimetría entre lo “masculino” y lo “femenino”²⁷.

Desde esta situación se comprende que el currículo, inserto en una sociedad y una cultura determinada, refleja las políticas oficiales y los intereses materiales de la clase gobernante. Tanto en el currículo explícito (contenidos manifiestos en planes y programas, de conocimiento público) como en lo que se ha denominado currículo implícito (no declarado), se transmiten los principios éticos, valóricos y normativos que rigen la estructura social y que son defendidos con recelo por los grupos

26 Michel Foucault (traducción de Ulises Guiñanzú) (2008): *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber* (México, DF, Siglo XXI Editores) p. 129.

27 Pierre Bourdieu (2000): *La dominación masculina* (Barcelona, Edit. Anagrama).

dominantes. En este aprendizaje, lo femenino queda supeditado a lo masculino, condición que traspasa todas las esferas de la vida, cristalizando relaciones de poder y minusvalorando el rol que tradicionalmente cumplen las mujeres en la sociedad. Pero esta diferenciación no afecta sólo a las mujeres sino también a los hombres, los que son encasillados en modelos valóricos y conductuales que deben seguir para cumplir con las expectativas que se tiene sobre ellos.

El discurso feminista sobre la diferencia es atingente al transparentar las contradicciones existentes en las perspectivas hegemónicas, desprendidas desde los diferentes paradigmas del orden. La emancipación, término al cual se han adscrito diferentes corrientes del feminismo, es hoy nuevamente interpelada. Rosi Braidotti alude a una importante problemática al respecto:

“Si la emancipación significa adaptarse a las normas, criterios y valores de una sociedad que durante centurias estuvo dominada por los hombres, aceptando sin cuestionar los mismos valores materiales y simbólicos que los del grupo dominante, entonces la emancipación no basta”²⁸.

La perspectiva de la emancipación, desde una vertiente feminista, deberá ser entendida no sólo como la inscripción en el espacio público, en las instituciones educativas y en los registros electorales. Frente a ello, la educación rompería con el carácter conservador que pretende transmitir, con los aspectos hegemónicos y normativos que emanan en su constitución, que han tendido a la reproducción de ciertas relaciones de poder. Más bien, siguiendo a Alejandro Madrid, la educación debería comprenderse *“como fuerza crítica, como fuerza de cuestionamiento y también de deconstrucción, de desarticulación de un orden dado”²⁹*. Como dice Rosi Braidotti, la emancipación debe ir más allá:

“Debemos liberarnos de la idea simplista de que podemos compensar los siglos de exclusión y descalificación padecidos por las mujeres con una rápida integración en la fuerza laboral, auspiciada por el Estado y en las instituciones y en los sistemas de representación simbólicos... es preciso que las recién llegadas puedan redefinir, y estén habilitadas para ello, las reglas del juego a fin de establecer una diferencia y lograr que dicha diferencia se perciba concretamente”³⁰.

Desde el feminismo, pero también desde perspectivas educativas contra hegemónicas, resulta necesario plantear una construcción de conocimiento y saber que implique una noción de autonomía en su interior, una capacidad subjetivadora que logre generar libertad y emancipación en los hombres y mujeres que se encuentran anclados a

28 Rosi Braidotti (2004): *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada* (Barcelona, Edit. Gedisa).

29 Alejandro Madrid (2008): “La filosofía como práctica y como formación. Talleres de lectura, escritura y enseñanza de la filosofía”, en Olga Grau y Patricia Bonzi (edit.), *Grafías Filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza* (Santiago, Trama Impresores), p. 553.

30 Rosi Braidotti, *op. cit.*

perspectivas totalizadoras y aniquilantes, tanto políticas como económicas, sociales y culturales.

