

INVESTIGACIONES



Autorretrato  
Artemisia Gentileschi

RED NACIONAL  
UNIVERSITARIA INTERDISCIPLINARIA  
DE ESTUDIOS DE GÉNERO

Dina Escobar Guic,  
Raquel Flores Bernal  
Diana Veneros Ruiz-Tagle  
Editoras



GOBIERNO DE CHILE  
SERVICIO NACIONAL  
DE LA MUJER

INVESTIGACIONES RED NACIONAL UNIVERSITARIA  
INTERDISCIPLINARIA DE ESTUDIOS DE GÉNERO

© Servicio Nacional de la Mujer  
Teatinos 950, piso 5, Santiago  
[www.sernam.gov.cl](http://www.sernam.gov.cl)  
[info@sernam.gov.cl](mailto:info@sernam.gov.cl)

Nº Registro Propiedad Intelectual: 119.506  
I.S.B.N. 956-7387-11-7

Coordinadora SERNAM: Raquel Flores Bernal  
Diseño: Surada Gestión Gráfica y Editorial  
Impreso en Andros Ltda.

Primera Edición: mayo de 2001

## ÍNDICE

Presentación .....	7
Introducción .....	9
<b>I PARTE</b>	
Programas de Género en las Universidades Chilenas. Planes y Perspectivas .....	17
1. Red Nacional Universitaria Interdisciplinaria de Estudios de Género .....	18
2. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género en la Facultad de Educación y Humanidades..... Universidad de Tarapacá. Arica	23
3. Programa de Estudios de Género .....	27
Universidad José Santos Ossa. Antofagasta	
4. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género .....	33
Universidad de Viña del Mar. San Felipe	
5. Programa de la Comisión Interdisciplinaria de Estudios de Género .....	34
Universidad de Playa Ancha. Valparaíso	
6. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género .....	37
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago	
7. Instituto de Estudios Avanzados (IDEA) .....	42
Universidad de Santiago de Chile	
8. Red Intrauniversitaria de Estudios de Género .....	45
Universidad de La Frontera. Temuco	
9. Programa de la Mujer .....	49
Universidad de Los Lagos. Osorno	

## II. PARTE

Artículos e investigaciones .....	51
1. La perspectiva de género como eje transversal en el currículum del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PROFIDO) en la Universidad de Tarapacá .....	52
Miria Luque Arias y Patricia Rojas Alarcón	
2. Educación y género: nuevos paradigmas .....	64
María Felixis Vargas Donoso	
3. ¿Cómo se aborda el género en la cotidianeidad educativa del nivel terminal de la educación parvularia? .....	80
Georgina Narbona Véliz	
4. Socialización y socialización de género .....	94
Ximena Sánchez Segura	
5. Siglo XX, <i>Cambalache</i> . Breve reseña histórica de los avances de la mujer en Chile .....	103
Diana Veneros Ruiz-Tagle	
6. Percepciones sobre conductas de género en los académicos y académicas de la UMCE .....	122
Ximena Vergara Johnson	
7. Perspectivas históricas en torno al desarrollo de la educación de las mujeres en Chile, 1938-1952 .....	136
Dina Escobar Guic	
8. Incorporación de la perspectiva de género en la formación de educadoras de párvulos en la UMCE .....	154
Patricia Araneda Castex	
9. Más allá del lamento de la Víctima .....	162
Celina Tuozzo Burrier	
10. Mujer, poder y conocimiento. La educación como instrumento de promoción de la igualdad de oportunidades: una reflexión inicial .....	174
Jéssica González Gómez, Margarita Zegpi Herrera y Aracely Caro Puentes	
11. Algunas reflexiones sobre la mujer .....	188
Olga Barrios Bélanger	

## PRESENTACIÓN

La presente publicación contiene un significativo compendio de temas que dan cuenta de las relaciones de género, en la sociedad chilena actual, o en un pasado que incide e influye sobre el presente.

El conocimiento histórico de la trayectoria realizada por las mujeres en pos de sus derechos es un imperativo, y puede –desde luego– significar un gran aporte a la hora de diseñar políticas que favorezcan su posición y condición en la sociedad chilena. Pero también es absolutamente indispensable ir construyendo la capacidad de tomar y retener los hilos de la historia para captar una modernidad que no es plana y que no está al alcance de la mano.

Los textos que tenemos a la vista entran directamente a un terreno de vital importancia: la socialización –tanto primaria, como secundaria– y su influencia en la vida de las personas, en sus enfoques y actitudes adultas, en las relaciones interpersonales, sobre todo en las relaciones de pareja, en la constitución de las familias, en la distribución y la asunción del poder dentro de las mismas, en definitiva, en las relaciones de género.

En la sociedad actual, es indudable que estos temas ocupan un lugar destacado. Cada vez más, la gente tiene necesidad de resituar su perspectiva para mejorar sus relaciones, perfeccionar la comunicación, hacer familia –de una manera diversa y aún más rica que en épocas pasadas. Por otro lado, la sociedad necesita resolver problemas que, viniendo desde el ámbito privado, inciden de manera definitiva en el llamado mundo público, donde se toman las decisiones políticas, económicas y culturales que afectarán al conjunto de la ciudadanía.

El mundo de las decisiones políticas debe nutrirse y esperanzarse con el conocimiento elaborado por la Academia. Sobre todo, porque el Gobierno está empeñado en promover los cambios culturales indispensables para la construcción de una sociedad pluralista, democrática, que deseche los rasgos autoritarios, con altos niveles de confianza en la posibilidad del desarrollo personal y colectivo.

De ahí la importancia de la palabra escrita –surgida de la elaboración del pensamiento, de la profundidad de la reflexión contrastada con la práctica de la investigación– para devolver a la ciudadanía la imagen real de su historia,

de lo hecho, transmitido y guardado tan anónima e invisiblemente que necesita del poderoso aliento de la voluntad y el ejercicio de conocer, para poder salir a la luz y formar parte de la cultura y la conciencia ciudadana.

Es por eso que para el Servicio Nacional de la Mujer el estímulo, el patrocinio, el intercambio, el reconocimiento y la visibilización de la Red Nacional Universitaria Interdisciplinaria de Estudios de Género son acciones de primera importancia. Porque es ésta la llamada a recoger de la cultura aquellos elementos dispersos y subterráneos que, analizados y enriquecidos, son devueltos como patrimonio para el creciente ejercicio ciudadano, tanto de las mujeres, como de los y las jóvenes y de los hombres.

Esta publicación permite visualizar los elementos dispersos y ocultos de la socialización de los géneros en tempranas edades. Pesquisados, examinados y vinculados entre sí, permiten, en primer lugar, dar una mirada global sobre aspectos de la vida humana con fuerte impacto en la vida familiar y social. En segundo lugar, esos elementos recogidos y devueltos, con una metodología precisa, permiten elaborar, diseñar, prever políticas más sistémicas; políticas que incidan en el conjunto de la vida de las mujeres, permitiendo, entonces, modificaciones a corto, mediano y, sobre todo, a largo plazo, de hábitos, costumbres, actitudes y enfoques en la propia vida cotidiana de las personas que es donde se establecen, en la práctica, las relaciones de género.

Adriana Delpiano Puelma  
Ministra Directora  
Servicio Nacional de la Mujer

## INTRODUCCIÓN

La presente publicación, auspiciada y financiada por el Servicio Nacional de la Mujer, compendia una serie de propuestas y trabajos emanados de un interés y aspiración nacionales por promover y consolidar los estudios de género en las universidades del país, en el marco de políticas conjuntas e integradas.

Atención especial merece, en el contexto de la presente edición, la creación de la Red Nacional Universitaria de Estudios Interdisciplinarios de Género, en el marco de la cual se han preparado los informes y artículos que se incluyen en la publicación. Nacida de la iniciativa propuesta por la académica Sra. María Antonieta Mendoza de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, esta Red fue formalizada inicialmente como Red Nacional Universitaria de Educación y Género, durante un primer encuentro desarrollado durante los días 9 y 10 de diciembre de 1999, en la misma universidad, con la participación de doce universidades chilenas, públicas y privadas. En una segunda reunión, desarrollada durante los días 4 y 5 de mayo del 2000, fue ampliada su denominación y se diseñaron sus objetivos generales, los que persiguen: la elaboración de una política de estudios de género en las universidades del país; la creación y difusión de conocimientos y experiencias sobre temáticas afines, y la contribución con conocimiento especializado y crítico a la elaboración de políticas públicas en temáticas de género.

En la Primera Parte, la publicación recoge los informes que dan cuenta de las iniciativas y plataformas de acción de algunos de los programas de género existentes en las universidades del país; específicamente, de aquellos que se llevan a cabo en la Universidad de Tarapacá, Universidad José Santos Ossa, Universidad de Viña del Mar, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha, Universidad de La Frontera, Universidad de Los Lagos y Universidad de Santiago de Chile.

En la Segunda Parte, la publicación compila los resultados de algunas investigaciones elaboradas en la temática de género, emergidas del trabajo disciplinar o de convergencias interdisciplinarias, en las que se intenta arrojar luz sobre diversos tópicos de interés contingente.

En «La perspectiva de género como eje transversal en el currículum del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PROFIDO)

en la Universidad de Tarapacá» –el primer artículo de la serie conforme a un ordenamiento territorial norte-sur–, Miria Luque y Patricia Rojas, de la Universidad de Tarapacá, aluden a las posibilidades ciertas que plantea el Programa de Fortalecimiento Inicial Docente (PROFIDO/MINEDUC), en actual desarrollo en esa universidad, para la incorporación y aplicación del componente de género a los planes y programas de estudio. En una propuesta de modernización a la formación de los futuros docentes, el PROFIDO contempla la aplicación de innovaciones curriculares a todas las carreras de pedagogía impartidas por esa universidad, el uso de enfoques metodológicos actualizados en el entrenamiento docente y la consideración especial de Objetivos Transversales asociados al desarrollo personal, ético, moral y social del futuro profesor y profesora. En una propuesta de sumo interés, las autoras enuncian la incorporación de la perspectiva de género a los Objetivos Transversales definidos por la Universidad de Tarapacá para la formación docente, en la búsqueda de la desarticulación y desconstrucción cultural de una sociedad «androcéntrica y desigualitaria» y el logro de una mayor equidad.

En «Educación y género: nuevos paradigmas», María Felixis Vargas de la Universidad José Santos Ossa, discurre sobre las relaciones sociales de género, el tradicional modelo patriarcal o dominador en el que éstas surgen y operan, y la relación de jerarquía, poder y dominio de hombres sobre mujeres que a través de ese modelo se genera, con efectos en relaciones sociales de género que aparecen signadas por la desigualdad. Con asidero en la sugerente teoría de Riane Eisler, la autora propone la transición armoniosa desde este paradigma social tradicional –que promueve una modalidad dominador-dominado de relacionarse con los otros seres humanos en un escenario de competencia permanente– hacia un nuevo paradigma que plantea al individuo en unidad armónica con el mundo natural, que favorece su desarrollo integral en el marco de un modelo cultural no competitivo, solidario, y pacífico, y que lo resitúa en el ambiente de una relación con otros, particularmente con los pares intergenéricos, mediada no por la jerarquía, sino por los principios de vinculación e igualdad. La autora propone la transición hacia este último modelo a través de un cambio holístico que debe abarcar la realidad familiar, social y cultural, con eje en los sistemas de socialización.

En «¿Cómo se aborda el género en la cotidianidad educativa del nivel terminal de la educación parvularia?», Georgina Narbona, de la Universidad de Viña del Mar, sintetiza los resultados de una investigación, desarrollada

durante el año 1998, en torno a los modos en que se aborda el género en el nivel terminal de ese subsistema educacional. La autora plantea que durante los primeros años de vida se fijan los aspectos más significativos de la personalidad e identidad genérica del sujeto. Es en esa etapa que comienzan a transmitirse las primeras tipificaciones de género, en el marco de las expectativas que sobre roles sociales para niños y niñas la sociedad establece, conforme al sistema de género culturalmente dominante. Concluye que en las unidades educativas observadas en la ciudad de San Felipe la dimensión de género se aborda en la forma tradicional, definiéndose, de esta suerte, una tendencia a la reproducción de estereotipos normalmente socializados al interior de la familia respecto del ser y actuar en masculino o femenino. El trabajo pone en evidencia que el currículum oculto del nivel terminal de educación parvularia exhibe una serie de restricciones e inhibiciones que afectan a niños y niñas, las que perpetúan el clásico modelo de «machismo dominador» y con éste, la también tradicional pasividad, invisibilidad y subordinación femenina.

En «Socialización y socialización de género», Ximena Sánchez, de la Universidad de Playa Ancha, expone los resultados de distintas investigaciones centradas en torno a los temas de socialización primaria, agentes de socialización y roles de género, en familias urbanas y rurales de la región de Valparaíso. Tales resultados muestran que, no obstante cambios observados, las familias siguen socializando a sus hijas e hijos con orientaciones sexistas, en especial en lo que atañe a la estructura de roles. Con todo, esta socialización muestra una tendencia hacia un estilo más participatorio que represivo. El proceso de socialización y sus características particulares, como lo plantea la autora, estará, según estos resultados, fuertemente influido por variables estructurales como la clase social. Se observa la persistencia de formas de socialización más tradicionales en las clases más bajas de la sociedad, incidiendo en este fenómeno el clima educativo del hogar y el temprano abandono de la escuela e inserción en el mundo laboral. En cuanto a la relación existente entre la exposición a la televisión y el género, los datos permiten inferir también una fuerte relación entre dichas variables observándose una mayor exposición a este medio de comunicación masiva en niños que en niñas.

En «Siglo XX, *Cambalache*. Breve reseña histórica de los avances de la mujer en Chile», Diana Veneros, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, discurre sobre las paradojas del cambio social femenino en Chile. Si bien este cambio exhibe, históricamente, avances significati-

vos en el proceso de apertura al protagonismo femenino de los ámbitos político, económico y social (un protagonismo mensurable estadísticamente en porcentajes de mujeres con acceso a la educación en todos sus niveles, insertas en el mercado laboral, o activas en el mundo de la representación pública y política), resulta a la vez irrefutable la consideración de que tras esta enorme latitud y extensión del cambio social femenino se oculta un fenómeno de modernización incompleto. De un lado, el cambio ha tocado sólo tangencialmente a algunos segmentos de mujeres. De otro, este mismo cambio adolece de profundidad. En efecto, todavía existen en el país severos fenómenos de discriminación y subordinación de género, los que se manifiestan en todas las esferas de la sociedad: legislación, educación, trabajo, salud, identidad, participación social y política, inhibiendo las posibilidades de desarrollo del segmento femenino. Esta consideración plantea una serie de tareas pendientes las que, como sociedad en tránsito a la consecución de valores humanos y democráticos plenos, deben ser acometidas sin postergación.

En «Percepciones sobre conductas de género en los académicos y académicas de la UMCE», Ximena Vergara, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, exhibe los resultados de una investigación enmarcada en el fenómeno de interacción profesor/a-alumno/a en las aulas universitarias y centrada, específicamente, en el problema de discriminación de género que dicha interacción muestra, según consta a partir de percepciones y experiencias recogidas de alumnos y alumnas de ese plantel. De acuerdo con el análisis de los datos obtenidos, la autora concluye que tanto profesores como profesoras discriminan, aunque los profesores lo hacen más recurrente y desenfadadamente que las profesoras. A su vez se tiende a favorecer a alguna categoría, destacándose mayoritariamente en este caso, el favoritismo del profesor para con las alumnas; éste puede manifestarse en simples preferencias en el trato, o en privilegios que eventualmente pueden concluir en una mejor calificación. Un resultado inesperado para Ximena Vergara es la denuncia de los alumnos y alumnas respecto de la existencia de acoso sexual de parte de algunos profesores, los que actuarían «conforme a los dictámenes culturales que, como es bien sabido, entronizan como ideal masculino, aquel Don Juan, del seductor impenitente, tan grato a la cultura patriarcal...» (p. 134).

En «Perspectivas históricas en torno al desarrollo de la educación de las mujeres en Chile, 1938-1952», Dina Escobar, de la Universidad Metropolitana

de Ciencias de la Educación, se refiere al provocativo tema de la educación formal como fuente de discriminación histórica para las mujeres. El cargo se plantea desde una doble perspectiva. Desde la discriminación que excluyó largamente a las mujeres de las aulas escolares, impidiéndoles su desarrollo efectivo, hasta la discriminación más sutil que, no obstante la cesión a la mujer del derecho a la educación plena, ha mantenido y reproducido los rasgos de una cultura machista y discriminatoria. Dina Escobar analiza este fenómeno en el periodo de los gobiernos del Frente Popular y las coaliciones radicales, periodo en el que se manifiestan, de un lado, los logros incontestables asociados a la expansión y promoción de la educación femenina y, con ello, el protagonismo creciente de la mujer en la esfera pública como trabajadora calificada o profesional liberal. De otro lado, sin embargo, emergen del registro del periodo las limitaciones e inhibiciones de género que, en virtual paradoja, aún se mantenían, circunscribiendo a la mujer a su clásico rol doméstico-maternal. En síntesis, el análisis histórico delata la presencia de un paradigma tradicional reformulado que, en el ámbito de la educación, promovió y a la vez retrasó la causa de las mujeres.

En «Incorporación de la perspectiva de género en la formación de educadoras de párvulos», Patricia Araneda, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, plantea el desafío que representa asumir, desde la formación inicial docente de futuras y futuros educadores, «el logro de la igualdad de oportunidades entre las personas de distinto sexo» (p. 155). Patricia Araneda presenta, en este ámbito, los objetivos y enfoques que subyacen a los currículos en actual aplicación en la Universidad Metropolitana, enmarcados en el FID (Proyecto de Perfeccionamiento de la Formación Inicial Docente, UMCE/MINEDUC). En los planes de formación docente de la carrera de Educación Parvularia, el enfoque de género está presente en una dimensión transversal, destacándose su incorporación en algunas líneas fundantes, tal como la asociada a la familia y comunidad. Interesantes consideraciones y propuestas de género, en el marco de los objetivos, contenidos, actitudes, y trabajo con la familia y la comunidad –que acompañan a este nivel de formación– concluyen la presentación.

En «Más allá del lamento de la Víctima», Celina Tuozzo se cuestiona «lo que ha llegado a ser un género discursivo: la queja femenina». Amén de fatigosa, según la autora, la mera queja reviste algunos problemas. En tanto elemento recurrente «lleva a la repetición fracasada» y, en tanto género discursivo, se yergue como «un texto sin poder». En su artículo, Tuozzo

pretende –allende el lamento de la victimización– aportar con un análisis de la dupla Víctima/Victimario, en el marco del fenómeno de violencia intrafamiliar. El enfoque utilizado (novedoso en su aplicación a los estudios de género), se inscribe en el marco analítico y metodológico de los estudios sobre esclavitud desarrollados en Estados Unidos y Brasil, con énfasis en la dialéctica Amo/Esclavo. Tanto la mujer victimizada como el Esclavo –plantea la autora– exhiben subjetividades subordinadas. Más aún, tanto la mujer victimizada como el Esclavo reconocen al Otro como Amo y Verdugo, lo que los remite al papel de «Víctima activa y consciente que se adapta pero resiste, y en la resistencia, perpetúa su sufrimiento». En este marco se forja, entonces, un íntimo pacto de dolor. En cuanto al Amo, en su búsqueda «del reconocimiento del Esclavo, en la búsqueda de sí mismo como Amo reflejado en el espejo distorsionado de su subordinado, ...[él] establece con el Esclavo una «unidad escindida» que sugiere, que demanda, que pone en escena, una relación de alto grado de intimidad». Tal expresión, según Tuzzo, también es aplicable a la sociedad patriarcal vigente que reproduce tales mecanismos de dominación Amo/Esclavo en el fenómeno de la violencia intrafamiliar.

En «Mujer, poder y conocimiento. La educación como instrumento de promoción de la igualdad de oportunidades: una reflexión inicial», Jéssica González, Margarita Zegpi y Aracely Caro, de la Universidad de la Frontera, discurren teóricamente sobre los factores y estrategias que sirvieron a los fines de inclusión de las mujeres a la vida nacional. Dos fueron las estrategias básicas: una estuvo vinculada con medidas sanitarias que mejoraron la calidad de vida de las mujeres y con políticas dirigidas al resguardo de la maternidad; la otra estuvo relacionada con políticas de fomento a la educación y capacitación femeninas. La educación, en particular, fue considerada como una herramienta esencial para el desarrollo económico, el progreso social y la transformación cultural del país. Pero, si bien la educación ha servido a los fines de inclusión de las mujeres a la vida nacional y al mercado laboral, ésta todavía sigue presa –de acuerdo con las autoras– de «esquemas de formación más bien tradicionalistas que refuerzan ciertas situaciones de injusticia social» (p. 177). Los verdaderos cambios, en consecuencia, amén de afincarse en medidas o políticas inclusionistas, requieren de un proceso de «empoderamiento» de parte de sus protagonistas, entendidos éstos no como agencias o instancias políticas, sino más bien como los sujetos-objeto de dichas planificaciones (en este caso, profesorado y alumnado, mujeres, etc.).

En «Algunas reflexiones sobre la mujer», Olga Barrios, de la Universidad de Los Lagos, discurre sobre la importancia de la inclusión de la perspectiva de género en el análisis de lo social. «Además de responder a razones de justicia social, la perspectiva de género» –de acuerdo con la autora– «constituye una estrategia para promover una sociedad más democrática y pacífica» (p. 189). Por ello se hace necesario que el género cruce todas las políticas de la administración, que desde el lenguaje hasta las acciones se incluya a las mujeres, y se apoyen sus esfuerzos para ganar autonomía, acceder a actividades no tradicionales, participar en la toma de decisiones y satisfacer sus necesidades. Interesantes resultan, en este ámbito, las propuestas de la autora de incorporar a las mujeres a los procesos de toma de decisión, planificación y gestión del desarrollo, al nivel local, y que se considere sus intereses específicos en las agendas de trabajo de los gobiernos regionales. Con todo, una activa participación de las mujeres en la sociedad, en cualquiera de sus niveles, debe considerar un proceso de conciencia de ciudadanía y empoderamiento que las promueva y califique, permitiéndoles una capacidad de decisión y acción constructivas, libre de discriminaciones, en igualdad de condiciones con el hombre.

Por cierto, esta breve reseña no agota la riqueza y, sobre todo, las proyecciones de las propuestas vaciadas en los artículos aquí expuestos. Esperamos que esta publicación sea, en consecuencia, un aporte para los estudiosos y estudiosas del género en el país.

Comité editorial  
Santiago



# I. PARTE



La dama que descubre el seno  
Tintoretto

## PROGRAMAS DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS. PLANES Y PERSPECTIVAS

## 1. RED NACIONAL UNIVERSITARIA INTERDISCIPLINARIA DE ESTUDIOS DE GÉNERO

En el marco del proyecto de extensión «Organización de eventos y talleres de capacitación y perfeccionamiento en educación y género», presentado a través del Programa Educación y Género de la Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE, se contempló la creación de la Red Nacional Universitaria de Educación y Género, cuya convocatoria fue enviada a todas las universidades del país, principalmente las que han firmado Convenios Específicos y Marcos con el SERNAM. En este sentido, una instancia fundamental de intervención para el SERNAM, la constituyen las universidades que imparten carreras de pregrado docente, las que a través del trabajo académico interdisciplinario deben revisar y analizar sus mallas curriculares, para incorporar temáticas relacionadas con la igualdad de oportunidades para las mujeres en la educación, con el propósito de que las instituciones de formadores puedan responder a los requerimientos de los nuevos tiempos.

Con miras a este objetivo, el SERNAM ha realizado un trabajo de coordinación con universidades que imparten carreras de pedagogía, en virtud de lo cual se han firmado Convenios Marco y Específicos con diversas universidades del país desde el año 1995, en vistas a promover la incorporación de esta temática en sus mallas curriculares. Actualmente son doce universidades.

Para el SERNAM constituye un gran desafío avanzar en la incorporación de la perspectiva de género en las carreras de pregrado, postgrado y formación de técnicos superiores, con miras a tener profesionales en nuestro país con perspectiva de género.

La convocatoria fue la siguiente:

«En la actualidad, existen numerosos esfuerzos de las instituciones de educación superior, por abordar la temática de género, con la finalidad de provocar cambios sustanciales en la comunidad nacional e internacional proyectada al nuevo



milenio, en la concepción de una sociedad más igualitaria en términos de oportunidades para hombres y mujeres. Es, por lo tanto, de vital importancia eslabonar esta acción a nivel universitario, en un camino de integración que propicie la interrelación académica, el intercambio de experiencias, como el apoyo docente y la conducción de iniciativas comunes de innovación y experimentación pedagógica. Todo ello, en la prosecución de metas de alta trascendencia valórica para el desarrollo armónico del ser humano de las futuras generaciones.

Por tales razones, se hace un llamado a la formación de una Red Nacional Universitaria de Educación y Género, que permita aunar los esfuerzos realizados en los diferentes programas y carreras a nivel superior; en las instituciones formadoras de los profesionales de la educación, en sus niveles de pre y postgrado como en sus funciones y actividades de docencia, extensión e investigación, para incorporar la perspectiva de género en forma permanente y continuada.»

El encuentro se desarrolló los días 9 y 10 de diciembre, con la participación de representantes de doce universidades desde Antofagasta a Osorno.

En las exposiciones realizadas en dicha ocasión, se pudo visualizar la incorporación del género en los programas de asignatura, tales como: Bases de la educación, Comunidad y familia, Historia de la educación chilena, Educación y diversidad, Cultura y filosofía andina, etc. Del mismo modo, los cursos con carácter electivo y/o facultativo en algunas mallas curriculares existentes y la implementación de programas de postítulo y postgrado, a través del Diplomado y el Magíster.

A su vez, se observa una importante producción en la publicación de revistas, artículos e investigaciones realizadas por docentes y estudiantes en el aula universitaria. Existe interés por desarrollar esta temática en las memorias y seminarios de titulación, tanto a nivel de pregrado como de postgrado.

Se han creado programas de género, que cuentan con el apoyo institucional necesario para su funcionamiento y desarrollo, como así también la realización periódica de seminarios y encuentros diversos en la línea de



extensión, que han pasado a ser un espacio relevante, al igual que la formación de centros de estudio.

Los acuerdos tomados representan la génesis de un anhelo compartido por extender más allá de las propias fronteras, un tema que puede ser el eslabón para la superación y transformación de la sociedad del nuevo milenio:

- Que las universidades de regiones extremas del país, sean consideradas como futuras sedes para los próximos encuentros de la Red, con el fin de ejercer una solidaridad geográfica y a la vez, consolidar los equipos de trabajo en ellas.
- Que se considere la invitación a especialistas en el tema, nacionales e internacionales, que dicten cursos de especialización para la Red y de esa forma, ofrecer mayores oportunidades a los/as académicos/as de universidades regionales.
- Que se comunique a la Red sobre cualquier evento que se realice en el país.
- Que el próximo encuentro se planifique para los primeros meses del año 2000, nuevamente en la UMCE, para dar curso a su organización definitiva.
- Se comprometen los/as participantes a enviar las exposiciones realizadas, para gestionar una publicación SERNAM-UMCE.

El primer encuentro de la Red se llevó a efecto los días 4 y 5 de mayo del presente año, ocasión en que se presentaron trabajos de avance y se acordó ampliar el nombre de la Red, con la finalidad de dar cabida a especialistas interesados/as en participar y que no se desempeñan estrictamente en el área de la educación, no obstante su dedicación al estudio y divulgación del género en distintos ámbitos del quehacer universitario.

De tal modo se definió como Red Nacional Universitaria de Estudios de Género.

Los objetivos fijados fueron los siguientes:

- Elaborar una política de estudios de género en las universidades chilenas.
- Crear y difundir conocimiento y experiencias sobre temáticas afines a los estudios de género.

- Contribuir con conocimiento especializado y crítico a la elaboración de políticas públicas en temáticas de género.

Se constituyó una directiva nacional por el periodo de un año, integrada por la representante de la Universidad José Santos Ossa de Antofagasta, académica María Felixis Vargas Donoso, por la zona norte; la representante de la Universidad de Los Lagos, académica Olga Barrios Bélanger, por la zona sur y la representante de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, académica María Antonieta Mendoza Basaure, zona central.

La misión fundamental de la directiva, en una primera etapa, fue la elaboración de estatutos y reglamentos, junto con establecer contacto con otras universidades de la región para ampliar la Red. Una vez cumplida dicha gestión, se estaría convocando a un nuevo encuentro para dar a conocer la labor realizada y someterla a consideración. Ello, sin perjuicio de otras actividades que surjan de cualquiera acción programada y anunciada por los/as representantes.

La constitución de la Red, a partir de este primer encuentro, quedó constituida por las siguientes universidades y sus representantes:

1. Universidad de Tarapacá, Arica. Miria Luque Arias, Directora del Departamento de Español.
2. Universidad Arturo Prat, Iquique. Antonia Santos Pérez, Directora de la Carrera de Sociología.
3. Universidad de Antofagasta. Patricio Núñez Henríquez, Director del Instituto de Investigaciones Antropológicas.
4. Universidad José Santos Ossa, Antofagasta. María Felixis Donoso, Escuela de Ciencias Sociales.
5. Universidad Viña del Mar, San Felipe. Georgina Narbona Véliz, Directora de la Escuela de Educación Parvularia.
6. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso. Ximena Sánchez Segura, Comisión Interdisciplinaria de Estudios de Género.
7. Universidad de Chile, Santiago. Margarita Iglesias Saldaña, Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina.
8. Universidad Central, Santiago. Verónica Romo López, Escuela de Ciencias de la Educación.
9. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Santiago. Gretel Mülhausser Máximo, Departamento de Educación.

10. Universidad de Santiago de Chile. Celina Tuozzo Burrier, Instituto de Estudios Avanzados.
11. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago. María Antonieta Mendoza Basaure, Coordinadora Programa Educación y Género, Facultad de Filosofía y Educación.
12. Universidad de Talca. Alicia Salomone.
13. Universidad de la Frontera, Temuco. Jéssica González Gómez, Departamento de Ciencias Sociales.
14. Universidad de Los Lagos, Osorno. Olga Barrios Bélanger, Programa de la Mujer.

## 2. PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE ESTUDIOS DE GÉNERO EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

### **UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ** **Arica**

La Universidad de Tarapacá (UTA) es la presencia académica más importante del extremo norte de nuestro país, por lo que debe asumir una actitud de liderazgo en función del desarrollo integral de la Primera Región tanto en el orden económico, tecnológico, social y cultural. Esto implica revisar objetivos e incorporar constantemente una visión autocrítica a fin de modernizar las estrategias de conservar, crear, aprehender y difundir conocimientos en la macrorregión andina. La globalización de los mercados, la apertura e integración bioceánica, el concepto de desarrollo sustentable, han creado un contexto social nuevo, exigente de la academia, que tendrá que adoptar nuevos planteamientos para capacitar a sus egresados con las herramientas teóricas y prácticas necesarias en pro de una sociedad no sólo más tecnificada y productiva, sino que igualitaria, equitativa, democrática y solidaria.

La legitimidad y validación del conocimiento ha sido y sigue siendo en la actualidad una de las características del quehacer de la universidad. De esta manera, es una instancia que ha validado múltiples saberes, excluyendo, no deliberadamente, aquellos que intentan cuestionar esta institucionalización existente.

Los estudios de la construcción social y simbólica del tema de género, han demostrado que los diferentes paradigmas educativos no han incorporado esta dimensión de la realidad social y cultural que define, entre otros elementos, la estructuración de la sociedad.

Esta ausencia comienza a ser resuelta durante las tres últimas décadas a través de la investigación y de la planificación para el desarrollo. No obstante, estos planes han tardado en incorporar, como una vía para alcanzar mejores resultados, la temática de género en la formación docente.

En este contexto el Departamento de Español de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá, implementó el

Programa Interdisciplinario de Estudios de Género, a fin de que se desarrollara un espacio de reflexión en torno al tema de género y los nuevos requerimientos de la educación chilena.

El programa de género de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá contempla tres espacios de trabajo fundamentales:

- Docencia como una forma de ampliar y enriquecer la formación de profesionales que egresan de las carreras que imparte la universidad (en especial las pedagogías).
- Investigación para implementar proyectos que permitan avanzar en el conocimiento social de la primera región, de tal forma de educar y sensibilizar a la comunidad en este tema.
- Extensión para generar instancias de debate, reflexión y perfeccionamiento en el manejo del tema.

## **Direccionalidades del programa**

1. Introducir la temática de género en la Universidad de Tarapacá, centrándose en las carreras de la Facultad de Educación y Humanidades.
2. Posibilitar el intercambio teórico multidisciplinario desde una perspectiva de género.

## **Construyendo caminos**

### *Docencia*

La docencia universitaria se caracteriza por su complejidad, puesto que sus repercusiones trascienden el aula, y el proceso de enseñanza-aprendizaje permeabiliza las prácticas cotidianas e históricas de los actores sociales. De aquí surge la idea de que ninguna estrategia orientada a la innovación y mejoramiento de la calidad podría centrarse exclusivamente en el perfeccionamiento pedagógico, sino que debe incluir en esta dinámica un conjunto de acciones que estimulen y faciliten cambios institucionales de actitudes

y valores éticos en todos los individuos y espacios sociales involucrados en ella. En este contexto se fijó un espacio de trabajo fundamental para el programa: la docencia en la Facultad de Educación y Humanidades, unidad académica inserta en el Programa de Fortalecimiento Inicial Docente (PROFIDO). Este proyecto tiene como marco general el proceso de enseñanza básica y media, presentando entre sus rasgos más relevantes el haber introducido cambios significativos en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía, en el perfil y competencias del futuro profesorado, en las orientaciones metodológicas y en otros aspectos constituyendo desafíos para las Facultades involucradas en el citado proyecto.



Este programa de estudios de género ha propuesto la inserción de la perspectiva de género como un concepto que globalice, sustente y reformule los significados de los objetivos transversales fundamentales, diseñados en el PROFIDO. Para esto se trabajó en el documento «La perspectiva de género como eje transversal en el currículum del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PROFIDO) en la Universidad de Tarapacá».

### *Investigación*

Se han desarrollado proyectos que han sido presentados para financiamiento, entre ellos «El enfoque de género y su incorporación a los Objetivos Fundamentales Transversales de los programas de asignaturas de la UTA» (Luque, Báez, Herrera y Rojas, 1999), aprobado y en actual ejecución. Asimismo, el proyecto menor «Análisis sociolingüístico de los textos escolares del primer año básico de la escuela G-27».

Por otro lado, se están propiciando investigaciones en las carreras de la Facultad a través de seminarios de título que permitan sensibilizar al alumnado en esta temática y posibiliten la recopilación y sistematización de información teórica. Este trabajo no es del todo nuevo, puesto que ya se han realizado tesis, seminarios o actividades de titulación de pre y postgrado en esta temática. Se trabaja actualmente en la construcción de una base de datos de las actividades vinculadas al programa dentro y fuera de la UTA.



### *Extensión*

El programa se ha propuesto dictar y coordinar ciclos de charlas especializadas, ofrecidas por profesionales reconocidos tanto a nivel nacional como internacional. En esta área lamentablemente tenemos el problema de financiamiento, dado que no contamos con fondos propios. Pese a esta dificultad, hemos concretado:

1. Primer Congreso Internacional de Literatura y Género (noviembre, 1998) organizado por el Departamento de Español, de donde surge la necesidad de crear este programa.
2. Jornadas de Capacitación sobre Género y Comunicaciones: 7 al 9 de octubre de 1999, organizadas en conjunto con la Casa del Encuentro de la Mujer (Cedemu).
3. Charla «Perspectiva de Género en la Sociedad Contemporánea» (octubre, 1999), organizada en conjunto con el Ceidis (Consorcio de Educación Intercultural para el Desarrollo y la Integración Sur Andina), dictada por la distinguida socióloga María Esther Pozo, Coordinadora del Programa Nodal de Cochabamba, Bolivia.

La inserción de los estudios de género en la UTA significan un modo de acercamiento a la igualdad y complementariedad entre hombres y mujeres. Obedece en última instancia a un desafío de contribuir en la creación de nuevos órdenes al interior de la academia y de la sociedad global.

### 3. PROGRAMA DE ESTUDIOS DE GÉNERO

#### **UNIVERSIDAD JOSÉ SANTOS OSSA (UJSO)\* Antofagasta**

Las actividades del Programa de Estudios de Género de la Universidad José Santos Ossa, se han orientado a desarrollar principalmente cinco líneas de trabajo:

- **Perfeccionamiento:** orientado a lograr la especialización temática de las integrantes del programa en desarrollo, educación y género. Ésta se realiza a través de la participación de colaboradoras del programa en actividades de perfeccionamiento nacional y/o subregionales. Con esta actividad se pretende responder a las necesidades de capacitación que tienen las profesionales al interior del programa, para contar a corto y largo plazo con un equipo especializado en los temas desarrollo y educación con perspectivas de género. Se busca materializar esta iniciativa a través de la firma de convenios de perfeccionamiento con programas de universidades e instituciones del país y de la subregión andina.
- **Extensión:** para promover la legitimación del programa en la universidad y en la región. Uno de sus objetivos es sensibilizar a la comunidad universitaria en el tema de género. Esta línea de trabajo se desarrolla a través de la búsqueda de principios rectores que relacionen la misión del programa con la institucional, para ello es necesario contar con la colaboración de académicos de la UJSO, en actividades específicas del programa. Además, es necesaria la difusión y socialización de la misión y las actividades del programa entre académicos/académicas y el alumnado de la UJSO, para generar una reflexión y/o debate interno sobre temas vinculados al programa, especialmente aquellos que relacionen educación y género.

---

\* Convenio SERNAM/Universidad José Santos Ossa, 17 de abril, 1997.

El objetivo está orientado a promover la incorporación al programa a largo plazo, de académicos y académicas de todas las unidades de la UJSO.

- **Docencia:** para promover actividades interdisciplinarias que incorporen y fomenten una formación basada en los principios de participación, pluralismo, y equidad de género en el alumnado de la UJSO, que promueva la interdisciplina al interior del programa.  
Para su implementación se han planificado las siguientes actividades: primero, todas las escuelas impartirán la asignatura «Cambio cultural y relaciones de género»; segundo, promover el diseño de asignaturas sobre desarrollo y políticas públicas con perspectiva de género; tercero, elaborar proyectos de investigación curricular en perspectiva de género y finalmente, difundir el programa al interior de las unidades académicas de la UJSO.
- **Gestión de excelencia:** orientado a promover la elaboración de normas, procedimientos y criterios de evaluación del programa, cuyo objetivo es optimizar el quehacer de éste. Las actividades propuestas para su implementación son la elaboración de proyectos de auto-evaluación con la participación de evaluadores externos; solicitud de asignación horaria al programa, según requerimientos de proyectos y funcionamiento y difusión del mismo al interior de la UJSO. El propósito de estas iniciativas están orientadas a contar, a corto plazo, con una propuesta de gestión avalada interna y externamente; con reconocimiento horario que permita la consolidación del programa; contar con recursos humanos suficientes que permitan una gestión desconcentrada y con apoyo administrativo eficiente.
- **Investigación:** para generar y promover el reconocimiento regional del programa, como instancia de estudio, perfeccionamiento y capacitación especializada en los temas de desarrollo y educación con perspectiva de género, con el objeto de aprovechar demandas y oportunidades del contexto relacionadas con los temas priorizados y acceder a recursos externos en el tema en cuestión. Las actividades se orientan a elaborar un documento que contenga la misión del programa; realizar un catastro de necesidades y demandas de estudio y capacitación en los temas de desarrollo y educación; confeccionar un catastro de fuentes de financiamiento ex-

ternas, referidas a los temas en cuestión, y realizar jornadas en reflexión con profesores y profesoras de enseñanza media.

### **Perfeccionamiento: situación 2000**

- Las colaboradoras del programa han participado en: talleres de formación, cursos, foros y conferencias sobre la temática de género a nivel regional, nacional e internacional (como expositoras y asistentes).
- Convenios de intercambio de material docente, experiencias y resultados de investigaciones con Centros de Estudios de Género de la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia; Universidad de Catamarca, Argentina; Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile; Centro de Estudios Co-participativo, dirigido por Riane Eisler de California, Estados Unidos.
- Tesis doctoral en la temática de género a través de beca DAAD, Alemania (Paulina Salinas).
- Actualmente la coordinadora realiza el Diplomado Género y Desarrollo, dictado por la Universidad de Chile, Santiago.



### **Extensión: situación 2000**

- El equipo comprometido con la temática de género cuenta con académicos y académicas de la Escuela de Ciencias Sociales, Escuela de Educación y el Programa de Identidad y Patrimonio, los que trabajan en diversas actividades y proyectos.
- Realización del curso «Perspectiva de género en la educación», de perfeccionamiento sistemático para académicos y académicas de las carreras de Educación Parvularia y Trabajo Social, financiado por el SERNAM.

- Desde 1992 se realizan las jornadas de reflexión, debate y discusión intra y extra universitarias de los distintos enfoques de género, con la colaboración de docentes de las distintas especialidades de la UJSO.
- Elaboración de documento que sistematiza ponencias entre 1998 y 1999.

### **Docencia: situación 2000**

- Se han estudiado los contenidos curriculares de la carrera de Educación Parvularia, donde se ha propuesto incorporar la temática de género transversalmente.
- De la misma manera, los contenidos curriculares de la malla de la carrera de Trabajo Social incorpora la temática de género a nivel transversal.
- Complementario a esta formación desde 1995 se imparte el electivo de formación profesional «Cambio cultural y relaciones de género».
- Se ha implementado desde 1997 como electivo de formación general, para distintas carreras de la universidad, «Lo femenino y lo masculino en la sociedad actual».
- Se ha implementado desde 1998 el Taller Género para la carrera de Sicipedagogía.
- Desarrollo de tesis y seminarios de título, que incorporan la temática de género en las distintas carreras de la UJSO y de otras universidades de la región.

### **Gestión de excelencia: situación 2000**

- Integración del programa en redes de género a nivel nacional e internacional.

- Internamente el programa está institucionalizado y legalizado por decreto.
- Se reconoce la carga horaria de la coordinadora y se reconocen las horas de docentes colaboradores bajo proyectos de extensión e investigación.
- Se cuenta con un equipo de siete personas comprometidas permanentemente con la temática de género e insertas en las distintas áreas académicas de la UJSO.
- Se cuenta con una secretaria compartida entre tres programas.



### **Investigación: situación 2000**

- Se reconoce la existencia del programa de género de la UJSO a nivel subregional, regional, nacional e internacional.
- Se han aprobado y financiado proyectos con la temática de educación, identidad y género: Reduc/BID (1999-2000).
- Realización del proyecto FNDR, 1999, «Iconografía y oralidad popular», género de identidad.
- Quinto Seminario Internacional de Universidades de la Sub-región Andina «Género, Realidad Andina», que se realizará los días 26, 27 y 28 de septiembre del 2001.
- «Mujer y participación social», proyecto de investigación, publicado en *Revista de Ciencias Sociales* de la UJSO, volumen 1, N° 1, 1999.

- «El acceso a mujeres a cargos directivos: significación de un sendero», proyecto de investigación, publicado en *Revista de Ciencias Sociales* de la UJSO, volumen 1, N° 1, 1999.
- «Los roles paterno y materno en la estimulación de los niños y niñas menores de dos años desde la perspectiva de género», proyecto de investigación, publicado en *Revista Ciencias Sociales* de la UJSO, volumen 1, N° 1, 1999.

## 4. PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE ESTUDIOS DE GÉNERO

### **UNIVERSIDAD DE VIÑA DEL MAR San Felipe**

#### **El género y la educación parvularia en la ciudad de San Felipe**

Tratar de sintetizar la experiencia obtenida a través de la investigación que fue realizada en la ciudad de San Felipe durante el año 1998, bajo el patrocinio de la Universidad de Chile, resulta ser una gran tarea, sobre todo porque la información obtenida resulta cada vez de mayor relevancia y mejor digerida, convocando a mayores y profundos análisis.

El trabajo en sí mismo, consistió en observar durante un periodo de tiempo la realidad que se vivía en el aula y patio de la mitad de los colegios municipalizados de la ciudad de San Felipe, en total nueve cursos de Transición II. Esto se hizo a través de la técnica de *observación no participante*. Para ello se utilizaron tres observadores, los que iban registrando todos los acontecimientos relativos al género que se presentaban durante la jornada de trabajo. A cada uno de ellos le correspondió tres cursos. La información que se vaciaba en registros abiertos, fue triangulada y validada, con el intercambio de observadores por una sesión completa, a fin de que los tres observadores hubiesen tenido la experiencia de pasar por los nueve cursos, respectivamente. Con esos registros en la mano, se pudieron establecer las *unidades de análisis* y sus respectivas *categorías*, las que finalmente dieron como resultado las conclusiones y el surgimiento de una propuesta pedagógica en el marco de la reforma curricular de la educación parvularia y en especial de los Objetivos Transversales de la reforma educativa chilena.



Eloísa Díaz

## 5. PROGRAMA DE LA COMISIÓN INTERDISCIPLINARIA DE ESTUDIOS DE GÉNERO

### **UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA\*** **Valparaíso**

#### **Incorporación de la temática de género en el debate y trabajo académico en la Universidad de Playa Ancha**

En el año 1995, la universidad se hace cargo de la organización del III Seminario Interdisciplinario de Estudios de Género en las Universidades Chilenas. Académicas de esta universidad habían participado activamente en los encuentros anteriores.

Durante 1997, la rectoría de esta universidad, a cargo del profesor Norman Cortés Larrieu –acogiendo una iniciativa de un grupo de académicas y académicos de las Facultades de Humanidades y Educación con interés en el estudio del tema de género– firma un convenio con el Servicio Nacional de la Mujer, con el propósito de desarrollar actividades conjuntas de extensión e investigación, tendientes a incorporar el tema de género en el trabajo y reflexión académicos. Con ello se inicia un proceso de sensibilización de la comunidad universitaria en el marco de la reforma educativa y del proceso de recuperación democrática del país.

El mismo año, se constituye la «Comisión Interdisciplinaria de Estudios de Género», esta comisión dependiente de la rectoría de la universidad es la encargada de planificar y ejecutar actividades en el ámbito aludido. Actualmente reúne a académicos y académicas de las Facultades de Humanidades, Ciencias de la Educación y Arte. Coordina esta comisión la Dra. Marcela Prado Traverso.

En el año 1998, se realiza el Primer Seminario de Sensibilización y Educación en el tema de género, destinado especialmente a profesores, profe-

---

\* Convenio SERNAM/UPLA, 25 de septiembre, 1997.



soras, alumnos y alumnas de las carreras de Educación Básica, Educación Parvularia y Periodismo.

En el año 1998, el SERNAM regional junto a la comisión, realizan en la universidad otra jornada de trabajo tendiente al estudio de la incorporación de la categoría género en el currículum de las carreras de pedagogía. A fines de este mismo año, la comisión accede a nuevos fondos provenientes del SERNAM, los que permiten avanzar en las tareas propuestas, entre las cuales se destacan: la realización de una tercera jornada de trabajo, específicamente la realización de un seminario de sensibilización a la comunidad docente y el inicio, a cargo de las profesoras Prado y Sánchez, de una investigación sobre el comportamiento de la variable de género en distintos estamentos de nuestra universidad.

En el primer semestre del año 1999, en la actual rectoría del profesor Óscar Quiroz Mejías, se entrega a la comunidad académica el texto *Sociedad, cultura y género: ensayando el fin de siglo*, financiado con fondos del Servicio Nacional de la Mujer, región de Valparaíso.

Los artículos contenidos en este libro tienen un carácter exploratorio y permiten dar cuenta del complejo escenario de fin de siglo, en el cual emergen con mucha fuerza los estudios de género convocando especialmente a las ciencias sociales y a las humanidades. Las disciplinas, áreas de estudio y modelos de análisis participantes: sociología, literatura, comunicaciones, medios de comunicación de masas y teoría del discurso, producen un campo de reflexión y de conocimiento que, además de interrogar presupuestos de las ciencias sociales y de las humanidades, las invitan a remirar a la luz de la nueva escena sus presupuestos epistemológicos.

En el segundo semestre del mismo año, se dicta el curso «Cultura y género: una propuesta crítica», para la franja de formación general de las carreras de la universidad.

En junio del 2000, se realiza el seminario «Voces de la alteridad: encuentro de comunicación, género y medios de comunicación», esta actividad contó con la participación de la Dra. Amparo Moreno Sardà de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Auspició esta actividad el SERNAM de la región de Valparaíso y se contó con el patrocinio de la Secretaría Regional de Educación. Participaron como exponentes, investigadores e investigadoras de las Universidades de Chile, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de



Playa Ancha y del Centro de Estudios SUR. Asistieron a este seminario alumnos y alumnas de diferentes instituciones de educación superior, representantes de los servicios públicos de la región que trabajan temáticas de género, y académicos y académicas de las universidades del país. Se señala además que las actividades mencionadas se han complementado con seminarios de titulación para las carreras de Educación Parvularia, Educación Básica, Pedagogía

en Castellano y Periodismo, entre otras.

Actualmente la comisión trabaja en la revisión y sistematización del material del seminario «Voces de la alteridad: encuentro de comunicación, género y medios de comunicación», recientemente realizado.

Finalmente, es importante señalar que en el contexto de los antecedentes entregados y que se refieren al compromiso de la universidad en los estudios de género, los resultados de investigaciones con respecto a la importancia del proceso de socialización en el aprendizaje y reproducción de los roles de género, constituyen información necesaria para la búsqueda de una equidad de género, en el cual la investigación científica es fundamental.

## 6. PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE ESTUDIOS DE GÉNERO

### **UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN\*** **Santiago**

Con fecha 3 de septiembre de 1997 fue suscrito un convenio específico de cooperación académica, de duración indefinida, entre la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y el Servicio Nacional de la Mujer, firmado por el rector Sr. Jesús González López y la entonces Ministra Directora del SERNAM, Sra. Josefina Bilbao Mendezona. Dicho convenio fue aprobado por la universidad mediante Resolución Exenta N° 03037, del 26 de septiembre de 1997, el que se encuentra en plena vigencia en la actualidad.

El objetivo de dicho convenio fue llevar a cabo actividades de colaboración académica, mediante programas, proyectos y actividades de interés común (art. 1°), para lo cual se comprometieron recursos económicos específicos (art. 3° de la resolución exenta).

En cumplimiento de sus respectivas funciones y en el marco del citado convenio, ambas instituciones acordaron coordinar, promover y desarrollar actividades académicas destinadas a favorecer la incorporación del Principio de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres en los ámbitos de la docencia, investigación, extensión y capacitación (art. 2°).

Las actividades, fundamentalmente con el alumnado, se comenzaron a desarrollar durante el año 1998. Durante el año siguiente, se llevaron a cabo las evaluaciones de dichas actividades y se inició una reprogramación para el 2000.

Para el presente año las actividades académicas proyectadas en el marco de este convenio, han sido planificadas en el contexto de las tres áreas clásicas: docencia, investigación y extensión. Conforme con lo anterior, las tareas proyectadas en relación con la temática mujer, género e igualdad de oportunidades, en las distintas áreas, es el que sigue:

---

\* Convenio SERNAM/UMCE, 3 de septiembre, 1997.

## 1. Área docencia

### *Talleres de trabajo*

Éstos están dirigidos a profesores y profesoras de la UMCE y del Liceo Manuel de Salas y destinados a la presentación, por parte de especialistas internos y externos a la institución, de trabajos relativos a la temática central de mujer, género e igualdad de oportunidades y a la discusión de la misma, con miras a la elaboración de documentos de carácter conclusivo<sup>1</sup>.

### *Seminarios*

A través de este tipo de actividades buscamos incentivar el análisis de temáticas referidas a la mujer y al género, sobre la base de un tratamiento interdisciplinario, en aras de establecer los orígenes y las alternativas de solución a las cuestiones que hoy afectan a la mujer, sobre todo en relación con el tema de las discriminaciones múltiples y el de la igualdad de oportunidades, especialmente en el ámbito de la educación y el trabajo.

### *Cursos de carácter electivo*

Se intenta institucionalizar al menos un curso facultativo y algunos en el área de formación cultural –en las nuevas mallas curriculares del Programa de Formación Inicial (FID)–, destinados a analizar y evaluar la situación de la mujer en la historia y en la actualidad, e identificar la cuestión de la igualdad de oportunidades en Chile, en diferentes ámbitos de la vida nacional<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> En el marco del objetivo antecedente, se ha organizado en la universidad el Taller Interdisciplinario de Educación y Género para el Profesorado del Área Metropolitana del NB4, a cargo de la profesora María Antonieta Mendoza.

<sup>2</sup> Para enfrentar dichos objetivos, en la actualidad se están realizando las siguientes actividades y cursos:

Curso facultativo: «Actividades recreativas desde una perspectiva de género», dictado por la profesora María Antonieta Mendoza, dirigido a alumnos y alumnas de las diferentes carreras de la universidad.

Curso de mención: «Mujer y género en la historia», dictado por la profesora Diana Veneros, para los alumnos y alumnas de 5° año de la carrera de Historia y Geografía.

## 2. Área investigación

### *Investigación académica*

En esta área de las actividades universitarias el objetivo fundamental es promover la investigación científica del profesorado y estudiantes en torno a la temática de mujer y género, en sus diversas manifestaciones, y a través de un enfoque multidisciplinario que involucre a los diversos departamentos y facultades de la universidad<sup>3</sup>.

En este contexto estamos estudiando la posibilidad de crear un centro de documentación sobre el tema de mujer, género y educación, en el Departamento de Historia y Geografía de nuestra universidad, con el fin de atender las necesidades docentes e investigativas del profesorado y alumnado, incluso de egresados. Estimamos que éste sería de gran ayuda, sobre todo pensando en los nuevos requerimientos que plantean los programas de enseñanza, emanados de la actual reforma educacional. Lo anterior comprometería la adquisición de material bibliográfico actualizado.




---

Curso de Métodos y Técnicas de Investigación Histórica II: «Las mujeres en Chile: de la mujer tradicional a la mujer nueva», dictado por la profesora Dina Escobar G., dirigido a los alumnos y alumnas de 4° año de la carrera de Historia y Geografía.

Asimismo está en funcionamiento el Programa de Educación y Género de la Facultad de Filosofía y Educación, a cargo de la profesora María Antonieta Mendoza.

- <sup>3</sup> En este contexto, se están desarrollando los siguientes proyectos:
- «Mujer y educación durante los gobiernos radicales en Chile. 1938-1952». FIE-99-03. A cargo de Dina Escobar G., como investigadora principal, y Diana Veneros, en calidad de coinvestigadora. Dicho proyecto es financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad (DIUMCE) y tiene una duración de dos años.
  - «Aplicación de la propuesta de incorporación de la perspectiva de género en el NB4 del Liceo Experimental Manuel de Salas», investigadora responsable: María Antonieta Mendoza (Departamento de Educación Básica); coinvestigadores: Fresia Fariás (Departamento de Biología), Marisol Briones, Raquel Villagra, Luz Peralta y Jorge Rojas del Liceo Experimental Manuel de Salas.



### *Investigación estudiantil*

En este ítem, nuestro objetivo es promover la elaboración de memorias de titulación<sup>4</sup> y trabajos de investigación de los alumnos de la UMCE, en el marco de los diferentes cursos vinculados con el tema de las mujeres y en relación con los problemas de mujer, género, educación, igualdad de oportunidades y otros. En estos aspectos, contemplamos ciertos incentivos para los memoristas, como ayuda en la impresión de los informes finales y la eventual publicación en una página web de los mejores trabajos realizados en los cursos regulares y electivos.

Nos proponemos iniciar la pesquisa de otras memorias y/o seminarios de titulación que, considerando la temática mujer y género, se estén desarrollando en la institución con el fin de incorporarlas a las actividades del convenio.

### **3. Área extensión**

En esta área nos proponemos desarrollar actividades de difusión en la problemática de educación y género, con apoyo de especialistas externos e internos y con fines de divulgación, tanto de las actividades docentes como de las investigativas, en torno al tema propuesto, a través de conferencias, paneles de discusión, mesas redondas, y eventualmente publicaciones, con miras a dar a conocer los documentos elaborados en las actividades anteriormente señaladas<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> En relación con lo anteriormente expuesto, están en curso las siguientes memorias:  
–«Binomio madre-hijo entre 1900-1940», a cargo de las alumnas Jéssica Doods y Edith Marín, dirigido por la profesora guía, Sra. Diana Veneros, Departamento de Historia y Geografía.

–«Mujer y Educación. Perspectivas histórico-filosóficas en los siglos XIX y XX», Departamentos de Historia y Filosofía, realizada por las alumnas del Departamento de Filosofía, Macarena Cañas y Carolina Ramírez, y a cargo de la profesora guía, Sra. Dina Escobar G.

<sup>5</sup> Al momento de realizar este informe se encontraban en preparación las siguientes actividades de extensión:

En relación con esta área, se realizó en la universidad, los días 4 y 5 de mayo del 2000, el «Primer Encuentro de la Red Nacional Universitaria de Educación y Género», en el que tuvieron activa participación académicas de las diferentes universidades.

Asimismo, se llevó a cabo un ciclo de conferencias, titulado «Mujer e igualdad de oportunidades para el nuevo milenio», el que se efectuó durante los meses de mayo y junio, cuyo objetivo fundamental fue generar un espacio de discusión y análisis de los principales conflictos de las mujeres y las familias chilenas en la actualidad, e identificar las políticas públicas que hoy se presentan como vías de solución.

El ciclo estuvo dirigido a toda la comunidad universitaria y se realizó en sesiones quincenales con especialistas del SERNAM para cada una de las diferentes materias propuestas. Éstas fueron:

- Discriminación femenina y Plan de Igualdad de Oportunidades, Raquel Flores Bernal.
- Violencia intrafamiliar, «Sin violencia se vive mejor», Rosario Carcuro Leone.
- Responsabilidades familiares compartidas, Andrea Bagnara Calvo.

Finalmente, en el marco de las actividades del presente convenio UMCE–SERNAM, nos hemos comprometido en el fortalecimiento y el desarrollo de la investigación y difusión académica programadas por la Red Nacional Universitaria de Educación y Género, formada por académicas y académicos de las universidades del país, constituida el 10 de diciembre de 1999, en nuestra universidad.

---

–«Seminario de historia de mujer y género, de alumnos de Historia de la UMCE», se realizó en el mes de octubre del 2000, cuyo objetivo fue dar a conocer las investigaciones que sobre el tema realizaron los alumnos de la universidad, adscritos a las asignaturas en curso y descritos en el ítem I, N° 3 de este convenio, como asimismo, de la publicación de los mejores trabajos producidos por alumnas y alumnos en una página web.

## **UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE\***

### **Estudios de Género en el Instituto de Estudios Avanzados**

Habiendo sido creado el Instituto de Estudios Avanzados como un centro de reflexión ante los desafíos de la sociedad de hoy, los estudios de género han sido una inevitable veta de análisis. Muchos son los estudiosos que han producido desde esta perspectiva y lo que sigue es una síntesis de lo realizado con los fines de introducir al lector a nuestra casa de estudios.

Teresa Gatica Pinto inició los primeros estudios de la mujer, profundizando acerca del «Ideario de la educación femenina en Chile (1850-1930)». Gatica se centró en el debate sobre la socialización de la mujer como madre-esposa o como un ser igual al hombre.

El Dr. Eduardo Devés, especialista en la historia del pensamiento latinoamericano, investigó el papel de la mujer en el mismo. Entre las pensadoras que abordó pueden mencionarse Flora Tristán y Clorinda Matto de Turner. También analizó la representación de la mujer en la obra de intelectuales como José Joaquín Fernández de Lizardi, Juan Bautista Alberdi, Francisco Bilbao y José Martí, entre otros. La conclusión más significativa es que la mujer en el siglo XIX fue pensada desde la dicotomía mujer ilustrada/mujer frívola.

La Dra. Carmen Norambuena trató el tema de la mujer desde el estudio de las migraciones internacionales y fronterizas. El estudio se amplió incluyendo el estudio de las categorías de lo femenino y masculino así como los roles y expectativas de género en la transición de una sociedad a la otra. Este análisis permitió corroborar el protagonismo de la mujer generalmente invisibilizada en los estudios de inmigración clásicos. Aun más, la autora ha concluido que los estudios de movimiento de población demandarán una reescritura decisiva, cuando el punto de vista femenino sea recuperado por la historia.

---

\* Convenio SERNAM/USACH, 23 de julio, 1999.

En 1997, el Instituto reunió un grupo de jóvenes investigadoras para el estudio de género que fructificó en dos grupos: Desde 1997 a 1999, el Grupo de Género coordinado por la Dra. Celina Tuozzo y conformado por Alicia Salomone y Darcie Doll, y desde el año 1998, el Seminario de Género. En el marco del convenio firmado por la Universidad de Santiago de Chile y el Servicio Nacional de la Mujer, en el año 1999, el Grupo de Género presentó el Ciclo «La mujer en el ojo del huracán», inaugurando meditaciones inspiradas en el cine sobre la relación estudios de género y la sociedad moderna.



Por su parte, el Seminario de Género reúne a especialistas en el tema, provenientes de distintas casas de estudio, entre ellas se destacan, Claudia Burgueño (Universidad de Santiago), Maritza Jara, alumna del Doctorado en Literatura de la Pontificia Universidad Católica, Marcela Medina (Universidad de Santiago), la ensayista Silvia Tafrá (Pontificia Universidad Católica), la Dra. Celina Tuozzo (Universidad de Santiago), la Dra. Malva Vázquez (Universidad de Chile) y Bélgica Watts, alumna del Doctorado en Estudios Americanos de la Universidad de Santiago.

En diciembre del año 2000, el Seminario organizó y presentó el ciclo de cine y conferencias titulado «Cine chileno prohibido» con la recuperación de obras y autores como Aldo Francia, «Las tres coronas del marinero», una de las primeras obras de Raúl Ruiz, y el tema de la memoria y los testimonios político-cinematográficos del reconocido documentalista Patricio Guzmán. En el contexto de este ciclo, la perspectiva de género se presentó como una clave particularmente apropiada para la revelación de «secretos», celosamente escondidos en el Chile actual, como el crítico actuar de una nueva censura, tácita, impronunciable y cómplice que, sin embargo, no ha perdido su filo autoritario. También en el marco de la realización del Seminario de Género se han organizado cursos como «Introducción al análisis del discurso», dictado por la profesora especializada en socio-semiótica Gabriela Weller de la Universidad Nacional de Córdoba, y «Lacan a través del cuerpo: la ética de la nueva clínica», dictada por la psicoanalista belga Christine Graux de la Universidad de Lovaina. La propuesta para el 2001 es comenzar el año con un curso sobre el pensamiento político de la filósofa Hannah Arendt.

Actualmente la variable género es un elemento constitutivo de gran

parte de las investigaciones que se llevan a cabo en esta casa de estudios. Esta dimensión constituye el enfoque principal de dos investigaciones. La Dra. Celina Tuozzo está llevando a cabo dos proyectos en relación a la violencia de género en el pasado chileno (principios del siglo XX), y en la sociedad contemporánea. Uno de los resultados de la investigación ha sido la necesidad metodológica de complejizar el concepto de violencia reconociendo no solamente la violencia intra-familiar como una dimensión fundamental, sino los efectos de una violencia pública que se especializa en «criminalizar» a las mujeres de los sectores populares. Alicia Salomone, alumna del Doctorado en Literatura de la Universidad de Chile, estudia las mujeres latinoamericanas que han ocupado históricamente un lugar marginal dentro de los espacios masculinos de la cultura letrada, en el marco de lo que denomina «nuestra» modernidad cultural de 1920 a 1950. No han descuidado, sin embargo, la variable de género las Dras. Olga Ulianova y Eugenia Feidakova en sus estudios sobre los exiliados rusos, ni el Dr. Vicente Espinoza en su investigación sobre la juventud. En síntesis, el Instituto de Estudios Avanzados tiene ya una tradición de compromiso con los estudios de género que se proyecta prometedora en el inicio de este nuevo siglo.



La maja vestida  
Goya

## 8. RED INTRAUNIVERSITARIA DE ESTUDIOS DE GÉNERO

### **UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA\*** **Temuco**

A pesar de la relevancia de las temáticas asociadas a la investigación de género, dentro de la Universidad de la Frontera la tónica de trabajo ha sido más bien inorgánica. Esto quiere decir, que hasta el momento las iniciativas e interés por el tema han sido más bien el resultado de iniciativas aisladas, más que del trabajo sistemático desarrollado por equipos. Sin embargo y, a pesar de lo limitada de nuestra producción al respecto, en la actualidad y a propósito de la conformación de la Red Nacional, se están haciendo los esfuerzos por reunir a los profesionales y proyectos que hasta ahora se han venido ejecutando. Sin ser contradictorios con lo anterior, creemos que en el futuro cercano estaremos en condiciones de coordinar experiencias de trabajo multidisciplinario con claras proyecciones en el campo de la investigación y la docencia dentro y fuera de nuestra casa de estudios. Por lo pronto, las actividades hasta ahora realizadas por quienes conforman este equipo, pueden ser traducidas básicamente en los siguientes aspectos:

#### **1. Actividades de docencia**

Básicamente las acciones se han orientado a dos objetivos fundamentales: el primero, tendiente a promover la discusión respecto del tema y la problemática de género, en cada una de las disciplinas en las que desarrollamos docencia; el segundo, tendiente a modificar parcialmente el currículum tradicional, proponiendo formalmente el tratamiento de algunos temas asociados a la problemática de género, compatible y complementaria a los planes generales de estudio. En tal sentido, dicha iniciativa ha sido implementada en carreras del área humanista como Historia y Trabajo Social, así como carreras del área de la salud, como Obstetricia y Enfermería.

---

\* Convenio SERNAM/Universidad de La Frontera, 30 de julio, 1997.

## *Carrera de Historia, Geografía y Educación Cívica*

### Asignatura

Modelos fundamentales de organización social, (primer año, II semestre). Esta asignatura pretende hacer un revisionismo de la evolución del ser humano y las sociedades a través del tiempo, por lo que ha sido utilizada para introducir contenidos como:

- La mujer a través de la historia.
- Sociedad, mujer y sistemas de organización cultural.
- Rol económico y social de la mujer en la historia.
- Nuevos paradigmas de interpretación historiográfica en función de la temática de género.
- Género e historia, una nueva posibilidad de reconstrucción del conocimiento.

### Asignatura

Control social en el medioevo (segundo año, I semestre). Sin lugar a dudas, la aproximación a la historia medieval proporciona enormes posibilidades de comprender y, cuando menos, problematizar acerca de los grandes paradigmas de pensamiento que han cruzado la construcción de imágenes acerca de la mujer y que, de alguna manera, han prevalecido a través del tiempo, sobre la base de la difusión de los principios del pensamiento cristiano occidental. Aquí se han introducido, al programa ya existente, temáticas como:

- Mujer y concepciones culturales en la Edad Media.
- Poder, conocimiento y mujeres en la Edad Media.
- Estado, Iglesia y cultura frente al tema de la mujer.
- Proyección, creación y construcción de imágenes de la mujer en la Edad Media.

### *Carrera de Trabajo Social*

Dentro de esta carrera, la implementación de la temática de género ha estado encaminada al tratamiento de contenidos como:

- Administración y planificación de políticas de acción social.
- Programas sociales dirigidos a la mujer.
- Programas de organización comunitaria y las relaciones de género.
- Programas de organización urbana y mujeres.

### *Carrera de Obstetricia y Enfermería*

En esta especialidad se han abordado los siguientes temas:

- Políticas de salud de la mujer: salud reproductiva.
- Calidad de la atención en salud con enfoque de género.
- Programa de salud de la mujer: subprograma de paternidad responsable.
- Ciclo vital pareja y familia.
- Discriminación de género en la atención sobre sexualidad humana y educación sexual.
- Roles sexuales en la cultura.
- Sexo y temperamento; climaterio y menopausia.
- El rol profesional y social de la salud.

## **2. Apoyo a tesis**

Una de las actividades donde se está manifestando con mayor claridad el interés por las problemáticas de género, es en aquellas dirigidas a la ejecución de los trabajos de tesis. Al respecto existen varias tesis de grado en carreras como Castellano, Historia, Trabajo Social, Sociología y Periodismo. Al respecto sólo mencionaremos aquellas en las que hemos participado en forma directa o indirecta.





### *Carrera de Periodismo*

La realidad laboral de la mujer periodista en los medios de comunicación de Temuco, 2000.

### *Carrera de Historia*

- Mujer, género y educación. Un estudio de caso en el liceo Tiburcio Saavedra Alarcón de Temuco, 2000.
- La mujer en Chile colonial. ¿Ángel o demonio? Una aproximación a su estudio en los siglos XVII y XVIII, 1994.

### *Carrera de Sociología y Educación Parvularia*

Currículum pertinente culturalmente y reforma educacional. Estilos y pautas de crianza, 1998.

## **3. Perfeccionamiento e investigación**

En este ámbito pueden ser mencionados:

Profesora Sra. Aracely Caro

- Licenciatura en matronería.
- Investigación sobre mujer indígena.
- Gestión municipal. Comité de acción de actores.

Profesora Sra. Jéssica González

- Seminario «Mujer, género y desarrollo».
- Primer Cabildo Regional sobre Políticas de Igualdad de Oportunidades, organizado por el SERNAM, IX Región.
- Seminario «Género e historia», dictado por la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Concepción.

## 9. PROGRAMA DE LA MUJER

### **UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS\***

#### **Osorno**

«Los mecanismos insuficientes a todo nivel para la promoción y avance de las mujeres, es una cuestión de justicia, y la justicia está en el corazón de los derechos humanos.»

Cladem (1996)

#### **Fundamentación**

La universidad asume su responsabilidad y liderazgo frente a la demanda de espacios visibles, con respaldo institucional, a la temática de género y a través de dicho programa crear y apoyar espacios de interlocución y debate, enmarcados en una estrategia clara y permanente respecto de la participación de las mujeres y su empoderamiento, dentro del marco del Plan de Igualdad de Oportunidades.

#### *Objetivo general:*

Consolidar y poner en marcha el Programa de la Mujer de la Universidad de Los Lagos, en una perspectiva transdisciplinaria y que tiene como fin el rescate de lo femenino, para reanimar la región de Los Lagos en una perspectiva más democrática, equitativa y pacífica.

#### *Objetivos específicos:*

- Diagnosticar la realidad interna de las mujeres de la universidad, tanto funcionarias como alumnas, para fundamentar un plan de acción que permita la igualdad de oportunidades y su empoderamiento frente a su realidad.

---

\* Convenio SERNAM/Universidad de Los Lagos, 17 de octubre, 1995.

- Apoyar iniciativas para el estudio e investigación de la realidad de la mujer en Osorno, tanto desde las y los académicos como del alumnado tesista.
- Incorporar en las mallas curriculares de pregrado y postgrado la perspectiva de género que vaya introduciendo un cambio de criterio, que permita a futuros profesionales una real e igual participación ciudadana.
- Propiciar espacios de reflexión, capacitación y debate sobre la temática de género, tanto a nivel interno como de organizaciones que lo soliciten, para el estímulo y fortalecimiento de las políticas con perspectiva de género.
- Realizar actividades de extensión que creen condiciones sociales y culturales favorables a la nueva relación de género.
- Establecer redes y alianzas con otras organizaciones e instituciones para potenciar actividades.

### **Programa de trabajo 1999-2001**

- Compilación y ordenamiento de antecedentes estadísticos.
- Determinación de variables para su estudio.
- Investigaciones de la Escuela de Trabajo Social: «Participación y empoderamiento de la mujer y su relación con la violencia doméstica» y «Menores y trabajo».
- Reuniones con distintas escuelas para introducir la temática de género.
- Conformar equipos de trabajo que entreguen contenidos a distintas escuelas.
- Reuniones periódicas de reflexión sobre temáticas de género de acuerdo a necesidades de las participantes en el programa.
- Trabajo con el grupo Perspectiva en organizaciones comunitarias.
- Día de la mujer, 8 de marzo.
- Día de la madre.
- Día de la no violencia.
- Seminarios con el SERNAM.
- Participación en red de mujeres y violencia.
- Participación en la red de universidades.

## II. PARTE



Cleopatra  
Guido Reni

## ARTÍCULOS E INVESTIGACIONES

# 1. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO EJE TRANSVERSAL EN EL CURRÍCULUM DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (PROFIDO) EN LA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ<sup>6</sup>

Miria Luque Arias  
Patricia Rojas Alarcón\*

La educación es una de las áreas prioritarias del gobierno de Chile y es así como, a través del Ministerio de Educación, ha puesto en marcha un proceso de reforma educacional que se formaliza mediante el decreto 240 de los «Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos», para enseñanza básica aprobado en el año 1998, en conformidad con la Ley 18.962, llamada Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y decreto 220 para enseñanza media.

Innovar en los esquemas establecidos no es tarea fácil, pues las estructuras tradicionales opondrán resistencia a los cambios, pero es absolutamente necesario entender que continuamente las sociedades se ven enfrentadas a variaciones políticas, económicas, sociales, tecnológicas, culturales y de otra índole, por lo tanto se requiere de una nueva actitud y de una nueva forma de ver el mundo.

La reforma educativa no significa sólo una transformación permanente de los sistemas de educación básica y media, sino también es un proceso cultural y social que debe ser asumido por variados actores, entre ellos, las universidades. Este desafío que involucra un cambio de currículum en el sistema educacional chileno, motivó a la Universidad de Tarapacá, como entidad comprometida con las carreras pedagógicas, a diseñar un proyecto destinado a mejorar la calidad de la formación de profesoras y profesores de enseñanza básica y media. Estos profesionales deben ser aptos para enfrentar los complejos cambios de la sociedad contemporánea y que, ade-

---

<sup>6</sup> Documento presentado en el Tercer Encuentro de Universidades Latinoamericanas y del Caribe sobre Estudios de Género, 18-20 de agosto de 1999, ciudad de Panamá, Panamá.

\* Académicas del Departamento de Español, Universidad de Tarapacá.

más de ser pluralistas, respeten la diversidad y lo esencialmente humano. Se espera que sus esquemas formativos estén centrados en los aprendizajes significativos, contextuales y orientados hacia la globalización. En otros términos, preparar personas con competencias esenciales en el desempeño de sus funciones docentes, con capacidades para adaptarse a los requerimientos del siglo que se aproxima y que se sientan comprometidas con las generaciones futuras.

Todo lo anterior significa que las y los docentes universitarios formadores de potenciales profesoras y profesores, debían replantear el actual modelo curricular pedagógico vigente, por uno que privilegiara una visión estratégica e integradora. De este modo se propone un nuevo perfil profesional, donde se elijan los objetivos pertinentes, se organicen contenidos desde una perspectiva constructivista, contextualizándolos con identidad, sin que por esto se pierda de vista la situación global de la modernización. En este marco de innovaciones y cambios se originó el PROFIDO.

### **Fundamentos del Programa de Fortalecimiento Inicial Docente, PROFIDO (Proyecto, UTA, 1997)**

La Universidad de Tarapacá es la institución formadora de profesoras y profesores más importante del norte de Chile, es la que dicta la mayor cantidad de especialidades pedagógicas y para mantenerlas ha tenido que realizar grandes esfuerzos académicos y económicos. Desde 1997, esta casa de estudios superiores participa en el Programa de Formación Inicial Docente. El impacto que tendrá el fortalecimiento de la formación del profesorado, en esta parte del país, será considerablemente significativo en el futuro, pues podrá responder a sus necesidades desde La Serena hasta Arica.

El programa, que se inició en marzo de este año, tiene entre sus rasgos más relevantes el ser de carácter integral, puesto que considera los niveles establecidos del sistema educacional y todas las carreras pedagógicas que tiene esta universidad. Ofrece un sistema de ingreso común y una diversificación en el segundo semestre, una vez que la alumna y el alumno tienen definidos sus intereses. La propuesta de fortalecimiento introduce innovaciones en el currículum; en las metodologías conduce al aprovechamiento de los recursos académicos, a la renovación y mejor implementación de materiales de apoyo y presenta, además, una estructura organizacional

adecuada. En resumen, un enfoque moderno de la formación de profesoras y profesores.

La ejecución del programa permitirá alcanzar a sus egresados los siguientes estándares:

- Enseñar usando métodos o tecnologías innovadoras que aseguren un aprendizaje significativo.
- Desarrollar la capacidad de investigar buscando respuestas a su quehacer pedagógico.
- Utilizar los elementos del contexto para generar nuevos conocimientos.
- Estimular y complementar las experiencias de aprendizaje del alumnado, más que esforzarse por transmitir contenidos.
- Diseñar un currículo pertinente, seleccionando secuencias de experiencias de aprendizaje, antes que «pasar» una lista predefinida de contenidos.

La puesta en marcha de este proyecto es una necesidad perentoria del sistema educacional chileno y para el éxito de él la Universidad de Tarapacá posee una experiencia de treinta años en la formación de profesoras y profesores, sumado a ello el 21% del total de su alumnado se encuentra en carreras pedagógicas, mientras que el 35% de sus académicos está dedicado a la formación docente.

En este contexto, el área pedagógica de la Facultad de Educación y Humanidades modificó cualitativamente los perfiles profesionales vigentes y los actuales planes y programas de estudio.

Los Objetivos Fundamentales Transversales han sido incluidos favoreciendo la integración de conocimientos, pero ellos han omitido abiertamente la perspectiva de género. Dicha exclusión también se presenta en los Objetivos Fundamentales Transversales de enseñanza básica y media, así lo comenta Abraham Magendzo:



Simone de Beauvoir

«El tema de género, o de la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, no aparece explícitamente en los OFT. Sin embargo, implícitamente está contenido en otros temas como afectividad y sexualidad, familia y vida social democrática.» (Magendzo et al., 1997)

Antes de analizar el documento que informa sobre la incorporación de los Objetivos Transversales en las mallas curriculares de las carreras pedagógicas de las Facultades de Educación y Ciencias de la UTA, es necesario presentar las ideas de Magendzo (1997), elaboradas en su texto *Los Objetivos Fundamentales Transversales en la reforma educativa chilena*. El autor participó directamente en el desarrollo de los OFT de la enseñanza básica y media que el Ministerio de Educación elaboró como parte integral de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Todo esto como una manera de contextualizar y puntualizar el enfoque que se propone.

En el decreto 240 se definen operativamente dos tipos diferentes de Objetivos Fundamentales: los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV) y los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). Los primeros se definen como aquellos que «se dirigen específicamente al logro de competencias en determinados dominios del saber y del desarrollo personal». Los segundos, que son el tema central de este trabajo, son definidos como aquellos «que miran a la formación general del estudiante y que, por su propia naturaleza, trascienden a un sector o subsector específico del currículum escolar». Señala Magendzo, que «tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de las alumnas y alumnos, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica». Habría que agregar la enseñanza media y la universitaria.

El carácter fundamental de ambos tipos de objetivos queda determinado por el hecho de que son competencias o capacidades, que hacen referencia a conocimientos, habilidades, actitudes y valores básicos que el alumnado debe adquirir para avanzar en una disciplina de estudio y para manejarse en la vida.

El carácter transversal de los OFT, lo determina el hecho de que trascienden un sector específico del saber, es decir, son de responsabilidad compartida de muchos espacios curriculares. Estos objetivos son transversales, dado que están insertos en una institución que los asume en todo su quehacer y compromete a cada uno de sus miembros.

Cabe señalar, que los OFT hacen referencia no sólo al dominio ético y afectivo, y al dominio del crecimiento personal, sino que también al cognitivo intelectual. La verdadera dimensión formadora de la educación se juega en los OFT. Sin ellos, el aula podría transformarse en un mero espacio capacitador de habilidades y destrezas requeridas por el mercado laboral.

Al interior de los OFT se encuentran –además de temas que emergen de las necesidades de nuestro mundo de hoy– dos grandes categorías de formación: la propiamente intelectual o cognitiva y metacognitiva, y la formación en valores o formación ética. Se dice formación ética, por cuanto incluye tanto la formación en valores como el proceso por el cual se determina que algo específicamente es valioso o correcto. Ciertamente la formación en valores no es posible sin el desarrollo de las habilidades del pensamiento, pero no es menos cierto que estas últimas son preferentemente intencionadas por los objetivos verticales.

Respecto a la formación valórica, los OFT se han organizado en tres dimensiones propias de la formación ética:

1. Desarrollo de la capacidad y voluntad para autorregular la conducta.
2. Desarrollo de una personalidad integrada, emocionalmente equilibrada y capaz de conocer los códigos del mundo en que vive.
3. Desarrollo de la capacidad de interacción social y de responsabilidad por los otros.

Agrega Magendzo, que la educación en valores puede y debe ser un ámbito emancipador que ayude a descubrir y adherir a los valores universalmente reconocidos como la justicia, la libertad y la solidaridad; a detectar los aspectos injustos de la realidad cotidiana y de las normas vigentes, a construir formas de vida más justas en el ámbito interpersonal y colectivo y a desarrollar la voluntad y autodisciplina necesarias para autorregular la conducta.

Además señala que en los OFT no hay que perder de vista la idea de que existe una necesaria y estrecha relación entre los objetivos cognitivos y los valóricos –actitudinales– sociales. La distinción que se hace entre éstos es sólo analítica. De hecho, todo conocimiento realmente significativo para las y los estudiantes tiene una carga afectiva, una valoración que ellos hacen del conocimiento. Para ser capaz de establecer una jerarquía de valores, formular juicios morales, establecer posturas éticas, asumir compromisos

sociales, se requiere de la elaboración de estructuras cognitivas.

De igual forma, existen investigaciones que muestran con claridad que los aprendizajes y las capacidades cognitivas están determinadas, en gran medida, por las actitudes y valores que los estudiantes desarrollan respecto a sí mismos y al entorno escolar y social. Más aun, Howard Gardner ha desarrollado la teoría de las inteligencias múltiples (H. Gardner, 1983, 1991), en la que se observa con claridad que no sólo existe una inteligencia lingüística y cuantitativa, sino que también hay una inteligencia para comprenderse a sí mismo y a los demás.

Las habilidades cognoscitivas planteadas en los OFT incluyen tanto el aprender, como el aprender a aprender, el desarrollo de la habilidad para resolver problemas, para la lectura crítica y reflexiva, para ordenar, clasificar, etc. A su vez, las destrezas desarrolladas con conciencia por parte del individuo, le permiten hacer uso de los instrumentos cognoscitivos que le son propios, a través de los cuales interactúa con el entorno y enriquece su visión de mundo.

En el dominio de las habilidades cognitivas se debe incluir las habilidades metacognitivas básicas, es decir aquellas que permiten predecir los resultados de las propias acciones en la solución de problemas, para comprobarlos, para supervisar el propio progreso hacia una solución, y para valorar lo razonable que son las propias acciones y soluciones ante la realidad.

### **La perspectiva de género y los Objetivos Transversales del PROFIDO**

Los Objetivos Transversales (OT) en la formación de profesoras y profesores de la Universidad de Tarapacá (UTA) están conceptualizados como la «..formación integral de las y los estudiantes y que por su naturaleza trascienden las áreas específicas del currículum. Tienen un carácter comprensivo y general, orientado al desarrollo personal, ético, moral, social y son de responsabilidad compartida por todas las personas que participan en la formación docente» (Informe de Comisión de Objetivos Transversales en el PROFIDO, 30 de abril de 1999). Agrega el documento: «los OT posibilitan enfrentar los distintos requerimientos que plantea la sociedad actual. [...] pueden ser hilos conductores para dar un enfoque globalizador e interdisciplinario a los contenidos que se imparten en diferentes áreas...».

Estas definiciones entregadas por el informe, y un análisis de cada con-

ceptualización y operacionalización de los Objetivos Transversales, dan cuenta de una presencia implícita de la perspectiva de género, subestimando la riqueza de este constructo para entender la significación de lo social en las relaciones interpersonales del profesorado y su rol protagónico en la formación de nuevas generaciones. Esta omisión potencia un serio riesgo para alcanzar la equidad social y la igualdad, no sólo entre sexos, sino en un contexto social integral, donde están incluidas todas las relaciones y construcciones sociales.

Los Objetivos Transversales propuestos por el PROFIDO se agrupan en cuatro temas que se subdividen a su vez de la siguiente manera:

### *1. Desarrollo personal y relaciones interpersonales*

- 1.1 Respeto.
- 1.2 Conocimiento de sí mismo.
- 1.3 Habilidades de comunicación.
- 1.4 Tolerancia frente al error.
- 1.5 Capacidad de enfrentamiento de conflictos.
- 1.6 Valoración de la actividad docente.

### *2. Posición frente a la realidad*

- 2.1 Comprensión de la realidad como construcción social.
- 2.2 Actitud reflexiva.
- 2.3 Amplitud cultural.
- 2.4 Integración de la experiencia.
- 2.5 Capacidad de investigación.

### *3. Gestión orientada a la tarea*

- 3.1 Flexibilidad.
- 3.2 Creatividad.
- 3.3 Utilización adecuada de recursos tecnológicos.
- 3.4 Trabajo en grupo.
- 3.5 Capacidad de gestión.
- 3.6 Liderazgo.

#### *4. Relaciones con el entorno físico y social*

4.1 Vinculación del profesorado con la familia y la comunidad.

4.2 Cuidado de bienes y del entorno.

Para desarrollar estos objetivos la universidad los ha conceptualizado de la siguiente forma:

##### *1. Objetivo Transversal N° 1: acerca del desarrollo personal y las relaciones interpersonales*

La perspectiva de género globaliza, sustenta y permite entregar un nuevo significado a los objetivos de desarrollo personal y relaciones interpersonales (OT N°1), enunciados en el PROFIDO, dado que el respeto y el conocimiento de sí mismo, necesariamente implica un proceso sociocultural que articula la socialización y la incorporación de valores de una sociedad androcéntrica y desigualitaria.

##### Respeto

Este objetivo es operacionalizado, a groso modo, como el cumplimiento de normas, actitud de aceptación hacia las personas y la tolerancia frente a las diferencias. En una forma ambigua no refleja las inquietudes actuales que dan cuenta de las demandas de igualdad y de reconocimiento. El respeto no debe ser entendido sólo como una conducta pasiva y tolerante frente a «los otros» o frente a «la diferencia», porque de este modo perpetúa la verticalidad de las relaciones sociales. La aceptación no es un acto de abnegación o de bondad, sino un proceso donde todas las instancias de la sociedad reconocen que las «supuestas» diferencias entre sexos y entre cualquier tipo de personas son creaciones culturales.

##### Conocimiento de sí mismo

Ligado fuertemente con el punto anterior, el conocimiento de sí mismo pasa necesariamente por el conocimiento del otro, sobre todo, si ese otro es considerado como diferente o inferior. Para progresar en el desafío del cambio social y del profesorado para que sean agentes de este cambio en las

aulas, se hace urgente reconocer –como lo plantea la perspectiva de género– que la construcción del conocimiento para hombres y mujeres en nuestra cultura responde a estereotipos, afecta y tiene relación con el conocimiento creado desde y hacia las mujeres.

## Habilidades de comunicación

Es significativa la omisión que este objetivo conlleva; no se menciona las locuciones, aseveraciones y vicios idiomáticos que existen en la cultura occidental, cuya herencia y transmisión constituyen el riesgo de perpetuar transgeneracionalmente dichos prejuicios. Un clásico ejemplo lo constituye hablar del *hombre* cuando hay que referirse a la especie humana, dejando como un implícito sin valor agregado a la imagen de la mujer.

## *2. Objetivo Transversal N° 2: posición frente a la realidad*

La importancia de incorporar los Objetivos Transversales propuestos por el PROFIDO permitirá acceder a una conceptualización de las diferencias arraigadas culturalmente y cuestionarlas a la luz de una apertura crítica y conciliadora, promoviendo implícitamente la resolución no violenta de conflictos, la igualdad de oportunidades en la vida pública, política, familiar y democrática y el respeto por las minorías (étnicas, marginalidad social, etc.) y los que se encuentran en una situación de desigualdad-subordinación social (ancianos, niños, adictos, minusválidos, entre otros).

## Comprensión de la realidad como construcción social y amplitud cultural

En el objetivo de «Percepción de la Realidad» el enjuiciamiento de una realidad social construida culturalmente y significada en la colectividad no da cuenta de los prejuicios y las significaciones discriminadoras y estereotipadas, no sólo en el ámbito de los roles sexuales (subordinación eje hombre-mujer), sino que los preceptos epistemológicos que sustentan la producción cognoscitiva propia de la sociedad contemporánea. La universidad por el hecho de ser una instancia con poder intelectual, que promueve y produce conocimiento, debe permitir, a través de sus estructuras formativas, la construcción de nuevas relaciones sociales y culturales desde una perspectiva de género.

## Actitud reflexiva y crítica

Privilegiar el análisis de lo imaginario y de las representaciones sociales, por ejemplo, permite aprehender y trabajar con sistemas simbólicos y lingüísticos que potencian una mentalidad, en el futuro profesor y profesora, para desarrollar una comprensión real –y no distorsionada– de las relaciones sociales entre sexos y entre dicotomías. Una nueva epistemología postestructuralista y postmoderna debe poner en evidencia las teorías del conocimiento androcéntricas; y facilitar el camino para los conceptos de desconstrucción, consiguiendo con esto enriquecer las reflexiones teóricas sobre la realidad social y pedagógica. En otras palabras, la importancia de incorporar en este objetivo transversal la perspectiva de género, permite entregar al estudiante la noción de poder como elemento estructurador de la jerarquía y asimetría de las relaciones en la colectividad.

## Capacidad de investigación

Por medio de los fundamentos epistemológicos y metodológicos de las distintas lógicas de diseño de investigación en las ciencias sociales, podemos problematizar la articulación existente entre los llamados paradigmas y la construcción del objeto de estudio. Esto nos permite acceder al proceso del cómo la observación se construye y que la mayor parte de ese proceso de construcción pertenece al dominio del diseño. Los diseños de investigación y la capacidad del alumnado y docentes para generar conocimiento, tienden a perfilarse casi instantáneamente en las visiones tradicionales y no se plantean puntos de vista alternativos, como los enfoques múltiples en la construcción de una realidad diversa, variada, multifacética y multidimensional. Desde un paradigma dialéctico –como la perspectiva de género– este enfoque trae consigo la desconstrucción de conceptos abstractos que no son neutros, porque están cargados de ideologías, juicios de valor, omisiones, dando cuenta de una construcción sociocultural que refuerza el sistema sexo-género, que ha sido «naturalizado» incluso en las esferas académicas. El objetivo es permear con la perspectiva de género y motivar al alumnado a cuestionar los métodos de análisis en la producción del conocimiento y en el diseño de las investigaciones.

### 3. Gestión orientada a la tarea

Una de las grandes dificultades que han encontrado los grupos «discriminados», en su afán de integración e igualdad, ha sido la resistencia de la mayoría para aceptar su incorporación, y el trato justo y respetuoso. Una vez integrados con el grupo mayoría se detectan actitudes negativas y la falta de habilidades para la realización de tareas, y serias dificultades consiguientes en el trabajo de equipo. Potenciar esta capacidad permitirá no sólo la superación de la desigualdad laboral en las oportunidades de trabajo, sino que mejorará las relaciones interpersonales al interior de las organizaciones sociales y productivas.

Se propone replantear los OFT en el PROFIDO bajo el prisma de la perspectiva de género, porque se le considera a ésta una herramienta de trabajo analítica enriquecedora, no sólo en el ámbito de las relaciones entre sexos, sino que como una óptica integradora para los procesos sociales y epistemológicos.

### 4. Relaciones con el entorno físico y social

La capacidad del profesorado para perfilarse como figuras activas de acción y cambio en el entorno social, facilitará el surgimiento de condiciones que favorezcan la igualdad de oportunidades, la integración comunitaria y los valores solidarios de una sociedad democrática. La apertura en la visión de sí

mismo, el autoconcepto de profesora y profesor en relación a sus alumnas y alumnos y a la comunidad en ellos representada, hará tomar conciencia de su rol protagónico y de las consecuencias de sus decisiones y conducta, consecuencias de largo alcance no sólo en el presente inmediato, sino en el futuro, dado que tanto el alumnado como la comunidad circundante se ve influida por la figura de la docente y el docente.



La maja desnuda  
Goya

La ampliación y modificación de la formación docente, implicará necesariamente un replanteamiento del quehacer pedagógico. La profesora y el profesor asumirán el compromiso de que su función sobrepasa los límites del sujeto alumno-alumna, comprenderá la trascendencia de su accionar más allá de la adquisición de destrezas, habilidades y/o contenidos; al mismo tiempo que, los visualizarán no sólo como sujetos pasivos, sino que activos en los cambios sociales y comunitarios.

## BIBLIOGRAFÍA

- «Comisión de Facultad de Educación y Humanidades. Los Objetivos Transversales en el PROFIDO», Arica, 1999.
- Cox, Cristian. *El proceso de cambio curricular en la educación media*. Mineduc, 1998.
- Gardner, Howard. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1983.
- Magendzo, Abraham et al. *Los Objetivos Fundamentales Transversales en la reforma educativa chilena*. Santiago: Editorial Universitaria, 1997.
- «Programa de Fortalecimiento Inicial de Docentes», Arica, 1998.

## 2. EDUCACIÓN Y GÉNERO: NUEVOS PARADIGMAS

María Felixis Vargas Donoso\*

### **Introducción**

El taller que imparto –en la forma de un electivo de formación profesional– es la culminación de una serie de asignaturas tendientes a reforzar el área humanista de la carrera de Trabajo Social de la Universidad José Santos Ossa. El nombre del electivo, «Cambio cultural y relaciones de género», es indicativo de la necesaria vinculación que veo entre la cultura patriarcal que vivimos hoy día y las relaciones de género que en ellas se dan.

En el contexto actual, la socialización de género que se hace en la familia y en la educación, es una socialización tradicional que contribuye a mantener la desigualdad entre mujeres y hombres, tanto en el ámbito privado como público. De allí que la inserción de una perspectiva de género en la educación, sea una tarea que urge abordar, en la medida que las instituciones educativas, junto con la familia, constituyen los pilares del proceso de socialización de niñas y niños.

Nuestra tarea en el ámbito académico es hacer conciencia de esta desigualdad en las relaciones de género, identificando las razones que la engendran y proponiendo alternativas de cambio. Responder a este desafío en el plano educativo, es un imperativo ético que supone diseñar una nueva propuesta pedagógica –tanto metodológica como curricular– tendiente a la formación de nuevas generaciones que, sensibilizadas frente a las necesidades del mundo de hoy, se constituyan en agentes de cambio.

Si nos hacemos cargo de que el mundo en que vivimos es nuestra responsabilidad, podemos visualizar y orientar el cambio cultural, de un modelo dominador, que admite la jerarquía, el poder y el sometimiento de unos seres humanos a otros, a un modelo solidario, que establece relaciones sociales de vinculación e igualdad. Este cambio cultural implica, entre otros aspectos,

---

\* Profesora de Filosofía, docente de la Escuela de Ciencias Sociales, Universidad José Santos Ossa, Antofagasta.

proponer nuevas formas de relaciones entre los géneros, más flexibles y más solidarias, tendientes al desarrollo armónico de mujeres y hombres y, por ende, a la construcción de un mundo más justo y más humano.

## **Cambio cultural y relaciones de género**

El significado de ser mujer u hombre se construye en un contexto histórico que tiene que ver con prácticas y relaciones sociales fuertemente arraigadas. De este modo, reflexionar sobre las relaciones de género implica también reflexionar sobre el modelo cultural en el que surgen dichas relaciones. Este modo de ser cultural, que afecta a hombres y mujeres, que denominamos modelo patriarcal o dominador se caracteriza por establecer una relación de jerarquía, poder y dominio de los hombres sobre las mujeres, generando así relaciones de desigualdad entre los géneros, que afectan específicamente a las mujeres, relegándolas a un segundo plano en distintos ámbitos –laboral, educativo, de salud, etc.–, lo que impide su desarrollo integral como seres humanos. El modelo patriarcal o dominador, propio de nuestra cultura occidental, impregna las organizaciones sociales, así como también el sistema de creencias y los estilos de vida de la cultura.

Del mismo modo, las instituciones intermedias entre el individuo y la sociedad, como son las instituciones educativas, laborales, recreativas (entre otras), también se permean de los valores del modelo cultural, repitiendo los esquemas del poder vertical y del autoritarismo. En el ámbito familiar observamos que se repiten estos modelos jerárquicos tanto en las relaciones de pareja, como en las relaciones padres-hijos/hijas, lo que constituye muchas veces un factor detonante de situaciones de violencia intrafamiliar (Corsi, 1994, p. 16). La forma en que se estructuran las relaciones de género se constituye en un modelo básico para otro tipo de relaciones humanas:

«En consecuencia cada niño criado en una familia tradicional de dominio masculino internaliza desde su nacimiento una modalidad dominador-dominado de relacionarse con los otros seres humanos.» (Eisler, 1990, p. 190)

De este modo, abordar el tema de la igualdad de las relaciones entre los géneros implica asumir que este cambio no es viable, si no se intenta un

cambio simultáneo en el entorno social y cultural, en el sistema escolar y familiar. En el ámbito docente entonces, es necesario generar espacios de reflexión desde una perspectiva integral, sistémica, que dé cuenta de la complejidad de relaciones recíprocas que se dan entre la realidad familiar, social y cultural, realidades que se articulan entre sí de una manera dinámica.

### *Relación entre realidad, cultura y paradigmas*

En la concepción tradicional que manejamos cotidianamente, pareciera ser que entendemos por realidad algo fijo, estático, que está allí frente a nosotros, sin darnos cuenta de que toda realidad es un flujo, un devenir siempre cambiante y que indirectamente implica un ser humano que la percibe y que la interpreta, elaborando ideas que están en directa relación con su percepción. De este modo, aquello que llamamos realidad es una realidad construida en parte por un sujeto que la «filtra» a través de sus paradigmas o creencias, seleccionando el material que percibe. Estas creencias subyacen en nuestra cultura y tienen un inmenso poder sobre nosotros; justamente, porque como tales creencias son colectivas e inconscientes y en la medida que no las cuestionamos, concluimos que la realidad es así como la percibimos.

Utilizando una analogía, podríamos decir que la relación entre cultura y paradigmas se asemeja a un iceberg. La característica esencial del iceberg es que gran parte de su masa está oculta en el mar y sólo una parte, la más pequeña, se manifiesta o se muestra en la superficie. Así también, podríamos decir, que la realidad se nos presenta siempre en un aspecto visible y otro invisible. El aspecto visible de una realidad lo constituye en parte, aquello que llamamos cultura y que se manifiesta, entre otros aspectos, en elaboraciones racionales ya sean ideas filosóficas, científicas, políticas, etc., las cuales son expresión de algo más profundo y oculto que son los paradigmas o creencias que constituyen la base o la raíz de una cultura.

De estas consideraciones colegimos que la cultura ejerce una enorme influencia en nuestra percepción e interpretación de la realidad. Nosotros vemos la realidad a la luz de las creencias, valores y normas propias de nuestra cultura y la interpretación a nivel teórico que hacemos de ella depende de esta visión de mundo (Vargas, 1999, p. 14).

Si aplicamos este esquema a la realidad social mujer-hombre, ésta la percibimos a través de «filtros», que son nuestras creencias de lo que es

femenino y masculino, las cuales, en último término, se afincan en una creencia muy arraigada culturalmente, tendiente a suponer que existe una naturaleza humana fija e inmutable que se manifiesta en una «esencia femenina» y una «esencia masculina». Este supuesto, constituye la base sobre la cual se han elaborado ideas sobre la mujer y el hombre que históricamente han sido construidas por hombres y que manifiestan, generalmente, un claro sesgo sexista masculino.

De este modo, han surgido estereotipos en relación a lo «femenino» y lo «masculino», que son como camisas de fuerza que nos resultan incómodas tanto a las mujeres como a los hombres, tendientes a separarnos en lugar de vincularnos y que ocultan el hecho de que en las mujeres y los hombres habitan principios «femeninos» y «masculinos», importantes de desarrollar e integrar en ambos sexos (Stein, 1993, p. 72).

Tomando como marco conceptual la teoría de la transformación cultural de Riane Eisler, se intenta explicar en este trabajo los efectos que tiene tanto para las relaciones de género, como para todo el sistema social, el vuelco que se produce en la prehistoria desde un modelo solidario a un modelo dominador. Este análisis está centrado en dos momentos de la historia: la cultura griega y la cultura medieval.

### **Las relaciones de género en la historia a la luz de la teoría de la transformación cultural de Riane Eisler<sup>7</sup>**

La teoría de la transformación cultural de Riane Eisler afirma que podemos entender mejor nuestro pasado, nuestro presente y las posibilidades de nuestro futuro, descifrando el modo en que interactúan dos tendencias. La primera, es la tendencia de los sistemas sociales a moverse hacia una mayor complejidad, debido, por ejemplo, a la incorporación de nuevas tecnologías. Sin embargo, es importante clarificar acá, que esta mayor complejidad no siempre significa un movimiento cultural ascendente sino que podría, por el contrario, producirse un movimiento regresivo. La segunda tendencia

---

<sup>7</sup> Este artículo fue publicado en *Actas VI Seminario Interdisciplinario de Estudios de Género en las Universidades Chilenas*, Santiago: Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina (CEGECAL), Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2000, pp. 209-222.

se refiere a los cambios culturales entre dos formas básicas de organización: el modelo dominador y el modelo solidario o coparticipativo.

### *Sistemas sociales: dos modelos básicos*

Al mirar las diferentes culturas desde la perspectiva de la transformación cultural, es posible ver en ellas patrones similares que de otro modo serían invisibles. También nos permite ver que la omisión del rol de las mujeres en la historia de las sociedades ha producido severas distorsiones e imprecisiones. La historia se ha construido desde un discurso masculino, lo que ha contribuido a invisibilizar a las mujeres confinándolas al mundo doméstico, y desde este punto de vista podríamos hablar de una «inexistencia histórica» de la mujer en el recorrido de la humanidad.

Se ha ocultado el hecho de que la manera como la sociedad estructura los roles y las relaciones entre las dos mitades de la humanidad –mujeres y hombres– es de una importancia decisiva para la forma en que estructuramos todas las instituciones –desde la familia, religión y educación, hasta la política y la economía–; al mismo tiempo que se ha ocultado el hecho de que la construcción social de los roles y las relaciones de género, se han visto, a su vez, afectadas por una sociedad que se guía por un sistema de valores y por mapas culturales cognitivos distorsionados. De este modo, es imposible ver elementos comunes en sociedades que, en la superficie, parecen completamente diferentes.

Riane Eisler en su libro *El cáliz y la espada* (1990) hace un estudio de la sociedad humana que difiere de la mayoría de los estudios anteriores, al tomar en cuenta toda la historia de la humanidad –incluyendo nuestra prehistoria– como también todo el género humano –femenino y masculino–.

Al reexaminar la sociedad humana desde una perspectiva genérico holística surge como resultado una nueva teoría de la evolución cultural. Esta teoría, llamada por su autora «teoría de la transformación cultural», plantea que bajo una superficie de gran diversidad cultural subyacen dos modelos básicos de sociedad. El primero, que llama modelo dominador, se caracteriza por la dominación de una mitad de la humanidad sobre la otra y, generalmente, se designa como patriarcado o matriarcado, dependiendo del género que asuma el poder subordinando al otro. En el segundo, que denomina modelo solidario o co-participativo, las relaciones sociales se basan primordialmente en el principio de vinculación en vez del principio de jerarquización. En este mo-

delo, no se considera a la mujer como un ser inferior al hombre sino que ambos géneros están en igualdad de condiciones.

*La prehistoria a la luz de la teoría de la transformación cultural*

Las estatuillas de Venus encontradas en la Europa prehistórica nos muestran figuras de mujeres de anchas caderas, algunas embarazadas y sin rasgos faciales. Tradicionalmente los eruditos y estudiosos de la prehistoria las consideraron como expresiones de erotismo masculino y para otros simplemente representaban obscenos ritos de fertilidad.

Sólo a fines del siglo XX, a raíz de excavaciones hechas en Europa y Siberia, se ha producido un cambio gradual en la interpretación de los hallazgos arqueológicos presentes y antiguos. Las nuevas excavaciones, a diferencia de las anteriores, se hacen con equipos interdisciplinarios de científicos, zoólogos, botánicos, climatólogos, antropólogos, paleontólogos y arqueólogos. Este enfoque interdisciplinario, más las nuevas técnicas utilizadas (como el carbono 14), nos está entregando un conocimiento más exacto de nuestra prehistoria.

Eisler reconstruye el periodo de la prehistoria y nos señala que los descubrimientos arqueológicos actuales nos muestran un periodo de evolución armónica social, cultural y tecnológica, que se manifiesta en igualdad y vinculación en las relaciones de género, en una organización social no jerárquica y una tecnología destinada a la producción no bélica.

De acuerdo a la tesis de la arqueóloga Gimbutas (1990), la prehistoria corresponde a un tipo de sociedad matrilineal, es decir una sociedad en que la descendencia y la herencia se traspasan por medio de la madre, lo que evidencia el rol fundamental de la mujer en la Europa antigua. Sin embargo, a pesar del papel importante que juegan las mujeres en este periodo, no se puede hablar de un matriarcado pues los hombres no se consideran inferiores. Las mujeres, como jefas de clanes, ejercían el poder como responsabilidad y no como medio de control sobre los hombres, y tanto hombres como mujeres trabajaban juntos para el bien común, en equitativa solidaridad.

El arte no refleja en absoluto escenas de guerra, ni conquistadores orgullosos de su poder sobre otros seres humanos, ni tampoco aparecen escenas



de mujeres sometidas o esclavas. Lo que se observa más bien es el respeto a la naturaleza, expresado en pinturas y grabados de alta calidad que representan plantas, árboles y figuras de animales que reflejan el carácter ecológico de nuestros ancestros. En el arte están presentes los elementos sol y agua que sustentan la vida, y serpientes y mariposas como símbolos de la transformación. Estatuillas conservadas por más de veinte mil años evidencian la creencia fundamental en una deidad femenina, la gran Diosa Madre o la Dadora de Todo: «la fuente de la cual mana la vida humana origina también toda vida vegetal» (Eisler, 1990, p. 3). Las mariposas y las serpientes se identifican también con los poderes transformadores de la Diosa. Como la serpiente que cambia su piel y renace, la Diosa simboliza el poder de regeneración. En esta nueva perspectiva que abre la teoría de la transformación cultural, sabemos ahora que en cierta época de la prehistoria, las mujeres y los valores tales como la compasión, la no violencia y el amor –que actualmente se asocian mayoritariamente con valores femeninos y que, muchas veces, son subvalorados– eran altamente apreciados (Eisler, 1993, p. 57).

Eisler afirma que toda esta nueva mirada a la prehistoria nos revela que el curso original de nuestra evolución cultural fue hacia la solidaridad, y producto de un quiebre cultural –provocado por invasiones periféricas que tienen en común el dominio y la violencia masculina y una estructura social jerárquica y autoritaria– se impone progresivamente un modelo dominador (tanto en Oriente como en Occidente), quedando el modelo solidario encapsulado en el nuevo modelo dominador. Eisler postula que el curso de la historia está configurado por las tensiones que se producen entre estos dos sistemas alternativos.

### *La cultura griega clásica a la luz de la teoría de la transformación cultural*

Desde la perspectiva de la teoría de la transformación cultural, el periodo clásico griego se nos muestra bajo un nuevo prisma, lo que nos permite visualizar la transformación que sufre la cultura griega debido a la imposición progresiva del modelo dominador androcático –de mayor jerarquía masculina– con la consiguiente pérdida de los valores del modelo solidario o gilánico<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> *Gilania (Gylany)*. Término creado por Riane Eisler. *GY* deriva de la raíz griega *gyne*, o «mujer». *An* deriva de *Andros*, «hombre». La letra *l* entre ambas tiene un doble significado. En Inglés representa la vinculación entre ambas mitades de la

Los valores adecuados para una sociedad solidaria –como la idea de igualdad por ejemplo– son totalmente inadecuados para una sociedad dominadora. Las normas –lo que se considera normal y correcto– bajo estos dos tipos de organización social son, como hemos visto, polos opuestos.

Progresivamente, en la cultura griega el modelo solidario o gilánico quedó colapsado, encapsulado en el nuevo modelo dominador patriarcal o androcrático. ¿Cómo se implanta una nueva ideología? Sepultando la anterior de una manera violenta: utilizando «argumentos» que justifiquen la acción violenta. Desvirtuando y transformando los símbolos que representan el antiguo modelo. Así, por ejemplo, en los antiguos jeroglíficos egipcios la imagen de una cobra simbolizaba a la Diosa. La cobra era conocida como el ojo o signo de mística clarividencia y sabiduría. Ya en el periodo clásico, el Oráculo de Delfos –originariamente consagrado a la Diosa– será consagrado al Dios Apolo y la Diosa queda relegada al papel de pitonisa, aquella que interpreta las palabras enigmáticas del Dios. Ella está sentada en un trípode en cuya base está enrollada una serpiente pitón de donde deriva su nombre de pitonisa. Así entonces, la serpiente –que en el antiguo modelo solidario era símbolo de sabiduría profética y sanación, asociado con los poderes regeneradores de la Diosa– va perdiendo su significado original.

En cuanto a las religiones místicas, cuya data se pierde en los tiempos, son religiones de corte popular, vinculadas a celebraciones agrarias que revelan la permanencia del modelo solidario en la cultura griega. La Diosa Deméter –cuyo nombre significa en griego la Tierra Madre– es el símbolo, por excelencia, de la fertilidad. Es la Diosa de la agricultura, protectora de los cereales –especialmente del trigo– ofreciéndosele las primicias de las cosechas (Pérez Rioja, 1988). Deméter sería una nueva representación de la antigua Diosa prehistórica.

Del mismo modo Dionisos es, en la época clásica, el Dios de la viña, de los placeres y del delirio místico. Entre sus símbolos o atributos el más notable y difundido era el falo, representación de la fuerza generadora de la naturaleza (Pérez Rioja, 1988, p. 166).

---

humanidad, –*link* en inglés significa vínculo. En griego deriva del verbo *lyen* o *lyo* que, a su vez, tiene un doble significado: solucionar o resolver y disolver o liberar (Eisler, 1990, pp. 119-120).

La religión olímpica en cambio –religión oficial del Estado griego– es una religión más bien de corte aristocrático, jerárquico y androcrático, representativa del nuevo modelo dominador. Zeus, el padre de todos los dioses, es un Dios violento y guerrero que mantiene su poder mediante actos de crueldad y barbarie, y que se caracteriza por ser un Dios violador de diosas y mujeres mortales. Apolo, el segundo Dios en importancia después de Zeus, es el símbolo de la belleza, de la luz, de la música, de la poesía y de la elocuencia (Pérez Rioja, 1988, p. 71). Las diosas del panteón olímpico como Hera, Atenea y Afrodita, si bien es cierto, tienen un lugar en esta religión, aparecen como subordinadas al poder de Zeus. Especialmente Hera, esposa y hermana de Zeus, es el estereotipo de la mujer celosa, enredosa y posesiva.

En la figura de la diosa Atenea se manifiesta claramente la mezcla del modelo solidario y el modelo dominador. La permanencia del modelo solidario, se muestra por la presencia en su mano derecha de las espigas, símbolo de la fertilidad, y la serpiente enrollada a sus pies, como símbolo de la sabiduría y sanación –asociado desde la prehistoria con poderes femeninos. En su mano izquierda aparece el escudo y la lanza, simbolizando la importancia que le otorga a la guerra el nuevo modelo dominador.

Quizás, donde mejor podemos apreciar el progresivo deterioro de la imagen de la mujer es en la inmortal tragedia de Esquilo *La Orestíada* (Esquilo, 1968, p. 255). Esta trilogía nos cuenta la historia de Orestes. En el primer drama, llamado Agamenón, la reina Clitemnestra actúa para vengar el derramamiento de la sangre de su hija. Ifigenia fue sacrificada a los dioses por su padre Agamenón, para obtener vientos favorables para su flota que lo llevaba rumbo a Troya. En el segundo drama llamado Las Coéforas, cuenta Esquilo que después de quince años Agamenón padre de Orestes, vuelve victorioso luego del saqueo y la destrucción de Troya y es recibido con muestras de júbilo por su esposa Clitemnestra. Ella, en su ausencia ha tomado como amante a Egisto y ambos asesinan a Agamenón. Orestes junto con su hermana Electra planean la venganza de la muerte de su padre y asesinan a Clitemnestra y Egisto. Posteriormente, en el tercer drama llamado Las Euménides, Orestes es juzgado por un tribunal ateniense quien determina, con el voto decisivo de Atenea, la inocencia de Orestes, sobre la base de no haber derramado sangre de un familiar.

Es importante señalar, el papel educativo y moral que tienen las tragedias en la cultura griega. Eran espectáculos públicos a los cuales se invitaba

a todos los ciudadanos griegos, incluyendo a las mujeres y los esclavos –quienes no eran considerados ciudadanos. ¿Qué lección moral deja Esquilo en esta obra? Que el matricidio no es un crimen, puesto que tal como lo explica Apolo «la madre no es progenitora de aquel que es llamado su hijo». Ella es «sólo la nodriza de la semilla recién plantada que crece». Por su parte, Atenea confirma lo dicho por Apolo en el sentido que sólo los padres están emparentados con sus hijos, prueba de ello es que ella misma brotó de la cabeza de su padre, sin la intervención de mujer alguna.

En política, en el periodo clásico griego, se instaura la democracia como forma de gobierno, pero no se menciona en los textos de historia el hecho de que la democracia fue una organización social natural de la cultura minoica cretense. Sin embargo, podemos observar ya en el siglo V a.C. la imposición del modelo dominador que impide la participación política de esclavos y mujeres, ya que al no disponer de bienes materiales no pueden ejercer sus derechos ciudadanos.

En cuanto al pensamiento filosófico, Pitágoras, Sócrates y Platón no desarrollan teorías filosóficas congruentes con un modelo dominador o androcrático. Es importante destacar que tanto Pitágoras y Sócrates –cuyas creencias fundamentales son solidarias o gilánicas– fueron educados por mujeres, hecho que los historiadores del pensamiento filosófico en general no toman en cuenta.

Pitágoras fue educado por la sacerdotisa de Delfos, Temistoclea, de quien recibe toda su formación ética, y podemos advertir que su filosofía está impregnada de elementos místicos, como por ejemplo su teoría de los números y la armonía de las esferas. La escuela pitagórica introduce reformas en las ideas religiosas de los misterios órficos, destacando la adoración del principio femenino. Por otra parte, en la escuela pitagórica hubo mujeres y hombres, destacando una mujer filósofa, Arignote, que incluso publicó un libro llamado *Discurso sagrado*, autora también de los *Ritos de Dionisos* y otras obras (Eisler, 1990, p. 127).

Sócrates recibe sus enseñanzas de una sacerdotisa de Mantinea, Diótima. Sus convicciones sobre la justicia y la educación igualitaria para mujeres y hombres le valieron la condena a muerte por «corromper» a la juventud.

En cuanto a Platón, las fuentes de su pensamiento son, entre otras, Pitágoras y Sócrates. De Pitágoras toma sus convicciones religiosas órficas y las desarrolla en su teoría de la transmigración de las almas. Fiel seguidor de su maestro Sócrates (quien aparece como protagonista de todos sus diálogos), adopta

sus convicciones éticas. Las ideas socráticas de igualdad y democracia son desarrolladas por Platón en *La República* donde promueve la educación igualitaria para las mujeres de la clase gobernante (J. Marías, 1986, p. 54). En la Academia de Platón hubo discípulas mujeres como Lashenia de Mantua y Axiothea.

Aristóteles, a diferencia de los filósofos que hemos señalado anteriormente, representa la voz oficial del nuevo modelo dominador androcrático. Fue un filósofo que tuvo una gran influencia en el pensamiento posterior y cuya palabra no se cuestiona hasta el Renacimiento. El principio que sostiene su filosofía política dice «la naturaleza ha creado individuos hechos para mandar e individuos hechos para obedecer». Este principio le permite justificar la esclavitud y la situación de inferioridad en que se encuentra la mujer respecto del hombre (Marías, 1986, p. 80).

Según Aristóteles la mujer es inferior al hombre cualquiera sea su edad. Es un ser desvalorizado desde el punto de vista metafísico, puesto que encarna el principio negativo, la materia. Por el contrario, el hombre personifica la forma, principio divino, sinónimo de pensamiento e inteligencia. La mujer está igualmente considerada con un rol secundario en la concepción. Aristóteles pensaba que los menstruos eran la materia a la cual el esperma daba forma. La inteligencia, virtud de la humanidad, era transmitida por los hombres. Parecida a la tierra que debe ser inseminada, el sólo mérito de la mujer es ser un buen vientre. Como en aquella época las mujeres tienen poca capacidad de deliberación, Aristóteles deduce lógicamente que no era necesario tomar en cuenta su opinión (Badinter, 1980, p. 41).

### *La cultura medieval a la luz de la teoría de la transformación cultural*

#### Cristo y los trovadores de Francia como expresión del modelo solidario

Aplicando la teoría de la transformación cultural, el Evangelio de Cristo aparece como expresión del modelo solidario. Jesús denuncia a los poderosos y ricos, y también a las autoridades eclesiásticas, de oprimir y explotar a los pobres y los más débiles. También se manifiesta en contra de la posición subordinada y aislada que la cultura de su tiempo le asigna a las mujeres. Rechaza la práctica común en su época de lapidación de las mujeres, a quienes se las consideraba culpables de haber tenido relaciones sexuales

con hombres que no eran sus amos, acusándolas de violar los derechos de propiedad sexual de los hombres. También proclama la igualdad espiritual de hombres y mujeres –a pesar de que desde Aristóteles se dudaba si las mujeres tenían alma.

Cristo rescata los valores «femeninos» y los hace suyos destacando la responsabilidad mutua, la compasión, la dulzura y el amor. Se relaciona libremente con María Magdalena, aun siendo una prostituta, y los Evangelios Gnósticos cuentan que es a ella a quien se le aparece Jesús cuando está próximo a ascender. También hubo entre sus discípulas verdaderas líderes cristianas tales como María Magdalena, Tabita, Dorcas, Junias y Priscila, que raramente se las considera cuando se habla de los discípulos de Cristo.

En suma, el mensaje de Cristo proclama una igualdad espiritual para mujeres y hombres proponiendo una liberación de toda la humanidad a través del reemplazo de los valores androcárnicos por los valores gilánicos.

Posteriormente en el siglo XII hay un resurgimiento del modelo solidario o gilánico con los trovadores del sur de Francia. El amor cortesano y la veneración de las mujeres fueron temas centrales de la poesía y la vida. En esta visión de los trovadores, la mujer no aparece como sometida y despreciada por los hombres, sino como poderosa y honorable y el hombre no como un ser dominador y cruel, sino como honorable y gentil. En una época de auge y triunfo del modelo dominador, los valores sustentados por los trovadores como la caballerosidad, honorabilidad, gentileza, y amor romántico, eran considerados como definitivamente revolucionarios.

Los trovadores fueron innovadores y progresistas. Se interesaron por las artes y propiciaron reformas sociales. Su patrona predilecta fue la virgen María lo que significa un retorno a la adoración de la antigua Diosa.

## La religión judeo cristiana y el modelo dominador o androcárnico

La Biblia fue varias veces corregida. Una de esas reinterpretaciones y recopilaciones fue hecha por sacerdotes hebreos. Parte integral del proceso de cambio fue considerar normal la violencia y la jerarquía. Las tribus hebreas trajeron consigo un dios guerrero y castigador: Yahvé o Jehová. En el Antiguo Testamento leemos como Jehová ordena destruir, saquear y asesinar y sus órdenes son cumplidas. También allí se proclama en forma explícita que es voluntad divina que la mujer sea gobernada por los hombres, se la considera propiedad privada de los hombres.

Parte de este proceso es también el tratamiento bíblico dado a la serpiente. El papel que juega la serpiente en la expulsión de Adán y Eva del Jardín del Edén, sólo se entiende si tomamos en cuenta que la serpiente era uno de los principales símbolos de la Diosa. No es accidental entonces que la serpiente, antiguo símbolo profético u oracular de la Diosa, aconseje a Eva, la mujer prototipo, para que desobedezca los mandatos de un Dios masculino. Las consecuencias que tiene la desobediencia de Eva a los mandatos divinos, es también una advertencia tendiente a evitar la aún persistente adoración a la Diosa, y dado que es la mujer quien incita a Adán a la desobediencia, su castigo debe ser más terrible: debe someterse a futuro a las órdenes del varón representante de Dios en la tierra.

La imposición progresiva del modelo dominador implica un proceso gradual por medio del cual se propician conductas y actitudes más acordes con el nuevo modelo. Las formas androcáticas o dominadoras del cristianismo están representadas por la interpretación que algunos padres de la Iglesia hacen con respecto al rol de la mujer en la sociedad. En la era cristiana San Pablo, recogiendo las ideas del Antiguo Testamento recomendaba a la esposa, como antiguamente Aristóteles, observar un comportamiento propio a su inferioridad, es decir modestia y silencio (Badinter, 1980, p. 45).

La Iglesia como institución también en algunos momentos históricos y en relación a ciertas materias ha respondido a un modelo androcático o dominador. Hacia fines del siglo II d.C. la participación de las mujeres en el culto fue explícitamente condenada. Los grupos religiosos en los cuales las mujeres continuaban teniendo liderazgo fueron tachados de heréticos. Se constituye en una práctica normal que la Iglesia ordenara la tortura y ejecución de todos aquellos que no aceptan el nuevo orden. Los Evangelios Gnósticos, que en el comienzo del cristianismo circularon libremente en las comunidades cristianas, se consideraron herejes por la nueva Iglesia Ortodoxa.

Es importante preguntarse qué contienen estos Evangelios que los hacen tan peligrosos para el modelo dominador imperante. En muchos sentidos representan un desafío a las normas de la sociedad dominadora. Afirman que el conocimiento divino es accesible a todos nosotros y no se requiere de la intervención de obispos y del Papa para llegar a él. Sólo se requiere de una disciplina religiosa y una vida moral adecuada. Impugnan la jerarquía androcática de la Iglesia, y opinan que tanto hombres como mujeres pueden ser elegidos como sacerdotes, obispos y profetas. Se denuncia en ellos

que en el año 391 d.C., los cristianos ya convertidos al régimen dominador y androcrático queman la gran biblioteca de Alejandría, último depósito de la sabiduría antigua.

También se informa en estos Evangelios, que los monjes cristianos ayudados de un sacerdote que posteriormente será canonizado como San Cirilo, despedazaron con conchas de ostras a Hipatia, notable matemática, astrónoma y filósofa de la Escuela de Filosofía Neo-Platónica de Alejandría. Se le acusa de haber pretendido enseñar a los hombres en contra de los mandatos divinos.

El espíritu dominador y androcrático de la Iglesia se manifiesta también en la quema de brujas durante la Inquisición. Estos no son hechos casuales ni aislados sino persecuciones muy bien organizadas, que terminaban en el doloroso tormento de morir en la hoguera. Estas mujeres, acusadas de prácticas mágicas, eran curanderas que practicaban el arte de sanar. También se les acusa a estas mujeres de adherir a antiguas creencias religiosas relacionadas con la Diosa. Para la Iglesia de la época, el poder de las brujas residía en la «pecaminosa sexualidad femenina», origen carnal de todo mal (Eisler, 1990, p. 143).

Vemos, entonces, cómo tanto en la época clásica griega, como posteriormente en el cristianismo, algunos de los aspectos que originalmente aparecen como claramente representativos del modelo coparticipativo o gilánico asumen transformaciones que responden al modelo dominador o androcrático.

## **Conclusiones**

Numerosos pensadores tanto del ámbito de las ciencias naturales como de las ciencias sociales (Berman 1987; Capra 1992; Eisler 1990; Ferguson 1991), coinciden en afirmar que se está viviendo un cambio paradigmático radical en la forma de ver y conceptualizar el mundo. El físico Fritjof Capra en su libro *El punto crucial* (1992, p. 17), nos informa que:

«Los nuevos conceptos de la física han ocasionado un profundo cambio en nuestra visión del mundo, determinando el paso de una concepción mecanicista cartesiana y newtoniana a una visión holística y ecológica.»



Afirma también que nuestra sociedad está viviendo una crisis similar, una crisis global cuyas manifestaciones son múltiples –ecológicas, económicas, energéticas y de una escalada de violencia y agresividad en las relaciones humanas–, lo que nos revela la urgente necesidad de un cambio en nuestra forma de pensar, de percibir y de valorar el mundo. Estamos en este momento en una encrucijada histórica, en «un punto crucial» como lo denomina Capra, decisivo en términos de nuestro futuro como humanidad.

Ahora bien, si como lo afirman estos autores, la historia no sigue un desarrollo lineal –en términos de avanzar necesariamente hacia una evolución humanamente superior–, ¿cómo orientar el cambio cultural hacia un modelo solidario?

El paso armonioso desde el paradigma social tradicional que privilegia la jerarquía, el poder y el control entre los seres humanos, que concibe la sociedad como una lucha competitiva permanente por la existencia, y en que la subordinación de lo femenino a lo masculino se funda en una «ley natural»; a un nuevo paradigma holístico –globalizante– y ecológico, que ve al ser humano como parte integrante de la naturaleza, en armonía con ella y no en relación de poder y dominio, y que privilegia el desarrollo integral del ser humano, implica una modificación total en los distintos ámbitos del quehacer humano y, específicamente, implica una modificación en las relaciones de género, desde la forma jerárquica en que se viven hoy estas relaciones, a una forma de vinculación e igualdad en la medida que ellas se constituyen en modelos para otro tipo de relaciones humanas, y también en el sentido de que tienen un profundo efecto en la dirección de nuestra evolución cultural, especialmente si ésta va a ser pacífica o guerrera (Eisler, 1990, p. XXVIII).

En efecto, si en el curso que sigue la humanidad es decisiva la forma en que los niños y niñas aprenden, de una manera inconsciente, las formas de relacionarse entre los seres humanos, tenemos que fortalecer una cultura que reafirme valores tales como la solidaridad, la compasión y el amor entre otros y que propicie una colaboración natural entre los sexos.

En síntesis, posiblemente la forma más efectiva de avanzar hacia un modelo solidario, es construir desde la familia, en la vida cotidiana, el respeto por los derechos humanos. Haciéndonos partícipes responsables de nuestra evolución cultural, podemos ingresar a una nueva era solidaria.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles. *La Política*. Libro 1, Cap. 1. Madrid: Aguilar, 1967.
- Badinter, Elizabeth. *L'amour en plus*. Francia: Flammarion, 1980.
- . *L'un est l'autre*. Francia: Odile Jacob, 1986.
- Berman, Morris. *El reencantamiento del mundo*. Santiago: Cuatro Vientos, 1987.
- Capra, Fritjof. *El punto Crucial*. Argentina: Estaciones, 1992.
- Corsi, Jorge (comp.). *Violencia familiar*. Argentina: Paidós, 1994.
- Eisler, Riane. *El cáliz y la espada*. Santiago: Cuatro Vientos, 1990.
- . *The partnership way*. San Francisco: Harper, 1990.
- . «La transformación social y lo femenino», en *Ser Mujer*. Barcelona: Kairós, 1993, pp. 53-70.
- . «Dominator and partnership shifts», en *Macrohistory and Macrohistorians*. J. Galtung y S. Inayatulla (eds.). Londres: Praeger, 1997.
- . *Placer sagrado*. Santiago: Cuatro Vientos, 1998.
- Esquilo. *Tragedias*. España: Zeus, 1968.
- Ferguson, Marilyn. *La conspiración de acuario*. 2ª ed. Argentina: Troquel, 1991.
- Gimbutas, Marijas. «The early civilization of Europe», en R. Eisler, *El cáliz y la espada*. Santiago: Cuatro Vientos, 1990.
- Marías, Julián. *Historia de la Filosofía*. Madrid: Alianza, 1986.
- Pérez Rioja, José A. *Diccionario de símbolos y mitos*. 3ª ed. España: Tecnos, 1988.
- Pomeroy, Sara. *Diosas, rameras, esposas y esclavas*. 2ª ed. España: Akal, 1990.
- Stein, Robert. «De la liberación de las mujeres a la liberación de lo femenino», en *Ser Mujer*. España: Kairós, 1993, pp. 72-90.
- Vargas, María Felixis. «Cambio cultural y relaciones de género», en *Revista Ciencias Sociales*, vol. 1, N° 1. Antofagasta: Ediciones José Santos Ossa, 1999, pp. 9-18.
- Vidal, César. *Evangelios Gnósticos*. España: Martínez Roca, 1991.

### 3. ¿CÓMO SE ABORDA EL GÉNERO EN LA COTIDIANEIDAD EDUCATIVA DEL NIVEL TERMINAL DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA?

Georgina Narbona Véliz\*

#### **Objetivos de la investigación**

##### *Objetivos generales*

Indagar los modos en que se aborda el género en la cotidianeidad educativa del nivel terminal de la educación parvularia, en un ámbito regional determinado, y en unidades educativas precisadas.

##### *Objetivos específicos*

- a) Identificar algunas unidades de análisis y sus categorías, desde la inserción en la cotidianeidad educativa, del nivel terminal de la educación parvularia, en los espacios señalados.
- b) Dar a conocer algunas pautas culturales que son posibles de identificar en las situaciones cotidianas del nivel terminal de la educación parvularia.
- c) Analizar las situaciones registradas.
- d) Proponer las acciones educativas tendientes a un enfoque comprensivo y equitativo, sobre la base del registro acumulado, y de su análisis correspondiente, a partir de los objetivos fundamentales transversales y del programa oficial para el segundo nivel de transición de la educación parvularia.

---

\* Directora de la Escuela de Educación Parvularia, Universidad de Viña del Mar, San Felipe.

## Antecedentes

En nuestra sociedad los roles de hombres y de mujeres se van construyendo a partir del nacimiento, desde ese momento se van tejiendo los elementos que en muchas ocasiones nos separan en una u otra categoría. Las diferencias de género no se sustentan en los aspectos biológicos que marcan los sexos, sino que se basan en una serie de estereotipos que reducen y limitan tanto a hombres como a mujeres. En este sentido se van estructurando las mayores distancias entre el hombre y la mujer.

Otro de los aspectos que generó esta investigación da cuenta de las observaciones recopiladas en relación a la existencia de barreras legales, políticas y culturales que imposibilitan la integración igualitaria de ambos sexos. Esta diferencia entre los géneros no está dada desde las raíces biológicas naturales, más bien se dan desde las construcciones culturales. Es por esta razón que nuestra investigación cobra importancia, ya que se plantea desde la perspectiva educativa. Estimándose que somos seres educables, con posibilidades de cambiar y de mejorar, lo que nos conduce a pensar que si cambiamos nuestras prácticas pedagógicas llenas de preconceptos de género, podríamos cambiar los modos de convivencia.

También, se hace necesario considerar la importancia que tienen los primeros años de vida del ser humano, es en ellos donde se fijan los aspectos más significativos de su personalidad; es en ellos donde se construye su identificación, la que se constituye gracias a la forma en que se inserta en el mundo. La identidad se forma a partir del modo cómo los otros dicen que es; vale decir, está dada desde el otro. De allí la importancia de nuestra investigación y el motivo por el cual se desarrollará en el nivel educativo de la educación parvularia. Es precisamente en este segmento de la educación donde se comienza a vivenciar los preconceptos de género, a través de contenidos de todo tipo. Estos se transmiten y se adquieren en forma inconsciente y su carácter es duradero. En este sentido, planteamos situaciones relativas al género en el nivel más inicial del sistema formal, como es el caso de la educación parvularia, ya que nuestro sistema educativo comienza a actuar desde muy tempranas etapas en torno a la clasificación de determinadas conductas y criterios respecto de los roles sociales de niños y niñas. Estos mecanismos de tipificación se gestan, como se sabe, a partir de los primeros procesos socializadores. La familia es la primera gran transmisora y reproductora de estas tipificaciones de género, como también lo es la

escuela y el jardín infantil. De allí la importancia de sensibilizar y producir los primeros acercamientos respecto de esta significativa temática.

Por todo lo señalado, nos resulta muy necesario observar las prácticas pedagógicas que existen en el sistema educacional, puesto que se requiere visualizar los contenidos y los mensajes que se transmiten al interior del aula, con niñas y niños más pequeños; todo cuanto es importante demostrar que las condiciones de la valoración de ambos géneros es imprescindible para lograr mejorar la convivencia humana, bajo esquemas más humanitarios equitativos y justos. Otra consideración que se debe tener en cuenta, es el proceso de la construcción de los imaginarios sociales, los cuales hacen aparecer a todos los fenómenos discriminatorios e inequitativos, como eventos determinados por la naturaleza de las mismas. Aspecto que no es otra cosa, que la mantención del poder de los unos sobre los otros, sustento del dominador-dominado, que prevalece en nuestra esfera social con mucha fuerza y que solo un nuevo paradigma, el de la integración podría permitir superar estos imaginarios latentes, que fueron contruidos en la base de un estilo de crianza, por lo general de carácter eminentemente patriarcal y autoritario.

## **Algunas consideraciones teóricas**

### *Sobre el concepto de género*

Gayle Rubin (1986) define el género como «el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en producto de la actividad humana y en el que se satisfacen esas necesidades humanas transformadas»<sup>9</sup>. Siguiendo esta definición Barbieri plantea que «los sistemas de género/sexo son los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anátomo-fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y en general al relacionamiento entre las personas»<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Citada por Marta Lamas, *Algunas dificultades en el uso de la categoría género*, Apunte del Programa de Estudios de Género, Centro de Documentación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, p. 14.

<sup>10</sup> En Judith Astelarra et al., *Fin de siglo. Género y cambio civilizatorio*, Isis

La idea de categorizar en forma distinta el sexo del género, era para poder establecer las influencias socioculturales existentes para el determinismo de las características femeninas. De esta manera se intentó desvirtuar la idea de «lo natural» de los comportamientos femeninos, estableciendo que las construcciones de género eran fundamentadas y originadas en una concepción de poder de lo masculino por sobre lo femenino.

### *Importancia de la construcción de la identidad en el niño y la niña*

La identidad de género distingue entonces un sentimiento de sí mismo, en tanto femenino o masculino, que se reconoce y es reconocido en la medida en que se acerca a rasgos y expectativas establecidas. De tal manera podemos definir los roles de género como «un conjunto de prescripciones y prohibiciones para el ejercicio de conductas ligadas a la feminidad o a la masculinidad»<sup>11</sup>.

A su vez, los teóricos del aprendizaje social ven el proceso de la identificación, como «la consecuencia de observar e imitar un modelo»<sup>12</sup> (Bandura y Huston). Por su parte, Jerome Kagan señala que existen cuatro procesos interrelacionados que establecen y posibilitan la identificación de los niños y niñas. Estos son: 1) que niños y niñas quieren ser como el modelo; 2) niños y niñas creen que son como el modelo; 3) niños y niñas experimentan emociones como las que el modelo está sintiendo; y 4) niños y niñas actúan como el modelo<sup>13</sup>. Por lo tanto, de acuerdo con este autor, a través de la identificación de niños y niñas llegan a creer que tienen las mismas características del modelo. La identidad se constituye en la relación con los otros y vinculada al contexto histórico social en el cual les corresponde vivir. Esto último, legitima el tipo de conductas de vida que se va a mantener. «La evidencia sugiere que la percepción infantil de la propia imagen a través de la conducta del cuidador, no se limita a las situaciones en las que padres y madres intentan satisfacer sus necesidades básicas. La imitación infantil de la conducta paterna, es muy habitual desde los periodos más tempranos y muy probablemente, tal

---

Internacional, Ediciones de las Mujeres, N° 17, 1992, p. 115.

<sup>11</sup> Dariela Sharim et al., *Los discursos contradictorios de la sexualidad*, Ediciones SUR, 1996, p. 33.

<sup>12</sup> En Diane Papalia, *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*, cap. 10, Santa Fe de Bogotá: Edit. MacGraw Hill, 1992, pp. 353-356.

<sup>13</sup> Ibid.

imitación es una clave esencial que permite al niño y la niña reconocer como propias las características y actitudes a través de las cuales los cuidadores lo perciben como persona»<sup>14</sup>.

De este modo, la forma como enfrentamos el mundo está determinado por los estilos de crianza y la educación más temprana, de ahí que en el área de la educación parvularia y básica, las situaciones de género deberían ser consideradas como fundamentales.

### *Cultura, género y poder*

El papel que la cultura ha tenido, en la conformación de la categoría del género ha sido preponderante, sobre todo cuando se producía el debate sobre el comportamiento de hombres y mujeres, y se discutía si éste era de raíz biológica o sociocultural. Al respecto la antropología ha salido adelante de las otras ciencias sociales respecto a lo que determina la cultura y en cómo la cultura expresa las diferencias entre varones y mujeres. Este enfoque está orientado con énfasis a los papeles de género, supuestamente originados por la división del trabajo, esta división estaría dada fundamentalmente por la maternidad en la mujer, como también por aspectos transculturales relativos a «la diferente participación de los hombres y mujeres en las instituciones sociales, económicas, religiosas, incluyendo las actitudes, valores y expectativas que una sociedad dada conceptualiza como femeninos o masculinos»<sup>15</sup>. De este aspecto señalado, ha surgido el debate sobre lo que es natural versus lo cultural. Este debate intentó desentrañar la relación existente entre la evolución biológica y el comportamiento sociocultural. Por otro lado, uno de los aspectos que transmite la cultura está dado en el desarrollo de la identidad sexual, Papalia dice que «surge como la asimilación de los valores que la sociedad ejerce de acuerdo a los papeles de género y del comportamiento de los hombres y mujeres»<sup>16</sup>. Este comportamiento estaría determinado por las diferencias sexuales, las que son de naturaleza biológica y las diferencias de género son de origen cultural y psicológica entre los sexos.

---

<sup>14</sup> Vittorio Guidano, *Psicoterapias postracionalistas*, Edit. CEPC, 1994, p. 22.

<sup>15</sup> Marta Lamas, *Estudios sobre la mujer: problemas teóricos*, cap. «La antropología femenina y la categoría género», México: Editorial Nueva Antropología, 1986, p. 174.

<sup>16</sup> Diane Papalia, op. cit., p. 354.

Entre estos dos aspectos se enmarca el desarrollo de los papeles de género, específicamente los papeles asignados a las mujeres, estas han sido excluidas del poder público y relegadas al ámbito doméstico. Lévi Strauss<sup>17</sup>, destaca que las sociedades tienden a pensar que las diferencias entre macho y hembra estarían determinadas porque las hembras están más cercanas a la naturaleza, producto de su función reproductora, sin embargo se demostró que éste es un hecho cultural, puesto que cuando la mujer desea salir de la esfera natural, se le rotula de antinatural. En cambio, para los hombres «lo natural» está dado por su posibilidad de introducirse en el mundo, especialmente en el mundo de lo cultural. Este fenómeno, se puede expresar en dos palabras: diferencia y desigualdad<sup>18</sup>. Las diferencias biológicas se traducen, de esta manera, en desigualdad entre hombres y mujeres y especialmente en relación a esta última «en subordinación». Al respecto Scott menciona que «el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de las relaciones significantes de poder»<sup>19</sup> y agrega además que «el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder»<sup>20</sup>.



Todos somos seres culturalmente marcados, lo que no significa que, a pesar de la tipificación, no logremos sobrellevar el estereotipo y en muchas ocasiones superarlo, con mucho esfuerzo. La escuela es uno de los lugares en donde la tipificación cultural y la reproducción social se hacen acción. Por esto mismo, en este caso la demarcación de género se manifiesta con fuerza y nitidez. Por ello creemos necesario intervenir e intentar revertir estas situaciones, es decir, es allí donde se deben introducir verdaderos y reales cambios para modificar la problemática.

---

<sup>17</sup> Citado por Marta Lamas, op. cit., p. 178.

<sup>18</sup> Ibid.

<sup>19</sup> Citado por Marta Lamas, *Algunas dificultades en el uso de la categoría género*, Apunte del Programa de Estudios de Género, Centro de Documentación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, p. 5.

<sup>20</sup> Ibid., pp. 5-6.

## Conclusiones

Referirse a las situaciones de género en el sistema educativo, implicó adentrarse en la cotidianidad del aula y la oportunidad de poder observar a profesionales y funcionarios que participan en ella. Fue posible percibir la dimensión y niveles de enraizamiento con que se presentaban las situaciones de género en el último nivel de la educación parvularia, efectuando una mirada a los hechos que se observaron cotidianamente.

Con el propósito de poder dar respuesta adecuada a los objetivos de esta investigación, se estructuró el contenido del material recolectado en dos grandes unidades de análisis: las manifestaciones extrapedagógicas y las manifestaciones pedagógicas. Cada una de estas unidades de análisis, nos permitió ir dando una explicación y una interpretación de lo acontecido durante el proceso de la investigación.

Podemos afirmar que la dimensión de género se aborda en la forma tradicional, lo que significa que en esas maneras existe una tendencia a considerar colores, acciones, modos de relacionarse, demarcadas como femeninas o masculinas; lo que fue evidenciado desde el primer día de observación por los tres observadores. De esta forma predomina en el currículum oculto una serie de restricciones y discriminaciones que afectan tanto a niñas como niños, los que van forjando y/o fortaleciendo los estereotipos que son inculcados dentro de la familia. A modo de ejemplo, se recuerda el siguiente diálogo de los niños:

«¿Cierto que tú estai pololeando con la Francesca...? ¿Cierto que tú no más le podís pegar, porque ella pololea contigo?», este diálogo es representativo de la cultura que se impone en el entorno de este centro educativo, el que corresponde al sector de clase sociocultural baja, donde se considera parte del ser hombre dominador, el que se le puede pegar a la mujer, si es que ella tiene algún vínculo afectivo con él. Este sentido del machismo dominador y el de la mujer sometida, que asume como parte de su rol el ser castigada por «su» hombre, corresponde a un estigma social que se adquiere desde muy pequeños, como se puede deducir del diálogo presentado, aspecto que para la escuela no parece ser tomado en cuenta, ya que se percibe como algo natural de ese nivel cultural; no considerando que de este estigma, surgen la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil, males que nos afectan socialmente en forma alarmante.

## **Unidades de análisis**

Fue posible, en consecuencia, dar respuesta al primer objetivo específico, que dice relación a identificar algunas unidades de análisis asociadas al género, y que a la luz de las observaciones obtenidas, se pudieron mencionar. La Unidad de Análisis (U.A.) Extrapedagógica, dio origen a las categorías comunes de todos los centros educativos visitados, tales como: Color (de las salas, de vestuario y de accesorios), decoraciones y uso de los baños.

Por otra parte, las Unidades de Análisis Pedagógicas, dieron origen a las categorías que permitieron visualizar el fenómeno de las situaciones de género, que se reiteraron en diferente forma en cada uno de los niveles de los centros educativos observados. El total de aspectos que se evidenciaron fueron once: autonomía, espacio, movimiento, juegos, juguetes, interacción, participación, sanciones, tipos de prácticas pedagógicas, discursos de niños y niñas y discursos de adultos y adultas.

### *Autonomía*

Se refiere a las posibilidades de autovalerse que les permitieron las adultas (educadora de párvulos y asistente de párvulos) a los niños y niñas dentro del aula y patio. Al respecto, existieron marcadas diferencias en las exigencias de autonomía con las niñas que con los niños. Siendo mayores para las niñas, es decir a ellas no se les ayudaba a ponerse el delantal y se les exigía prolijidad, limpieza y orden con sus pertenencias, a los niños, no se les exigía y, por el contrario, se les sobreprotegía en algunos casos.

### *El espacio*

Este aspecto dice relación a las dimensiones de espacio que le son permitidos a los niños y niñas, en cuanto a exploración. En este estudio se pudo observar cómo las adultas conciben los espacios para los niños y las niñas en forma diferente. Es decir, para los niños se concibe que deben explorar, y su naturaleza es el movimiento: «son más inquietos». A las niñas se les reducen los espacios y no se les permite la exploración, se las sanciona si lo intentan, todo en la creencia que las niñas «son más tranquilas».

### *El movimiento*

Este aspecto también dice relación a los tipos de movimientos que les son permitidos a los niños y las niñas, toda vez que en ello existe un predominio de los estereotipos culturales que categorizan a unos y otros. Como se mencionó en el punto anterior, esta tipificación corresponde a los patrones culturales que nos han inculcado y que se van demarcando a través de las sanciones verbales, psicológicas y hasta materiales, de la movilidad de las niñas respecto de los niños. A los niños se les permite moverse libremente, a las niñas no.

### *Los juegos*

Este aspecto dice relación a los tipos de juegos (quietos, bruscos, activos o inactivos), que las adultas presentes en el aula les permiten jugar a los niños y niñas, todos éstos teñidos por el manto de las tendencias naturales de niños y niñas. Se evidenciaron marcadas diferencias, respecto de los juegos que les permiten jugar a los niños y a las niñas. Se observó que a los niños les permiten los juegos con mucho movimiento, juegos bruscos, juegos de fuerza, si las niñas intentan jugar a lo mismo, se las castiga y se las sanciona. Por lo tanto, a las niñas se les incentiva a jugar en forma delicada, más quietas y en espacios más reducidos.

### *Los juguetes*

Son los elementos materiales que permiten las diferentes manifestaciones lúdicas, sean didácticas y/o cotidianas. A través de ellos, niños y niñas van socializando sus respectivos roles, que les son asignados por las adultas que interactúan con ellos. Al respecto, en los centros educativos que se permitían juguetes, éstos se usaban para la designación de los roles femeninos y/o masculinos, como por ejemplo, las muñecas para las niñas y camiones para los niños. Se sanciona a las niñas que intentan jugar con otros juguetes que no sean los asignados a su estereotipado rol.

### *La interacción*

Este aspecto dice relación al sentido de invisibilidad que tienen las adultas para interactuar con los niños o las niñas según corresponda. En este sentido, se pudo observar que existe una interacción mayor con los niños cuando se trata de desarrollar aspectos pedagógicos cognitivos, lo que quiere decir que las niñas son invisibles a los ojos de las adultas. Sin embargo, cuando la interacción se hace de manera no formal, en aspectos cotidianos, como el requerir de ayuda con cuadernos, recortes u ordenar la sala, el predominio es a interactuar con las niñas más que con los niños.



### *La participación*

Este aspecto se relaciona con las posibilidades que les ofrecen las adultas para participar durante las clases. Se refiere al grado o nivel de consideración de los niños y las niñas durante las clases, especialmente cuando se manejan ámbitos de orden cognitivo. En este sentido, pudimos visualizar que existe una tendencia a considerar a los niños más que a las niñas durante las clases, en especial cuando se trata de que hablen y se expresen respecto de preguntas específicas. También existe una cierta relación al tipo de práctica pedagógica escogida por las adultas, ya que en aquellos lugares más rígidos, se inhibe con mayor intensidad la participación de las niñas que de los niños.

### *Las sanciones*

Son todas aquellas manifestaciones punitivas de carácter verbal, gestual y actitudinal que expresan las adultas, respecto de los comportamientos de los niños y las niñas. Este aspecto fue posible observarlo en reiteradas ocasiones en todos los centros educativos, y dicen relación a los castigos que dan las adultas presentes en el aula respecto del comportamiento, siendo discriminatorio para las niñas, no así para los niños, a los cuales se les permite todo tipo de comportamientos, como escaparse de la sala, subirse a las mesas, correr por la sala, sin que éstos sean llamados al orden en la forma ni en la intensidad que se hace respecto de las niñas, por acciones mucho menores.

### *Los tipos de prácticas pedagógicas*

Se refieren a aquellas de carácter autoritario o más democráticas, que desarrollan las adultas presentes en el aula. Existiendo una tendencia por parte de éstas, a presentar mayores estereotipos de género en aquellos lugares cuyas prácticas eran de carácter rígidas y autoritarias, lo mismo que a reprimir con mayor intensidad a las niñas que a los niños.

### *Los discursos de niños y niñas*

Este aspecto da cuenta de los patrones culturales presentes, los cuales ya en este nivel educativo, han sido incorporados como naturales a través de la socialización de la familia y la escuela. Este aspecto fue muy visible durante las horas de patio, en donde niños y niñas podían interactuar sin problemas, sin la supervisión interventora de las adultas. A través de sus diálogos fue posible descubrir el entorno de su cultura, marcada por aspectos de «machismo dominador» y de los estereotipos inculcados desde la familia, respecto de los roles femeninos.

### *Los discursos de adultos y adultas*

Se refiere a los estereotipos ocultos en los planos más inconscientes y que emergen a través de las conversaciones cotidianas, los cuales dan cuenta de los estereotipos de género presentes en las adultas que interactuaban con los párvulos/as. Este aspecto dio cuenta de esos patrones culturales, y que se dan como naturales respecto de niñas y niños, tales como creer que a «ellas les encanta limpiar» o «sí, los niños necesitan moverse más... tienen más fuerza...»

- a) Las educadoras de sectores socioculturales más bajos y que trabajan en sectores de escasos recursos, presentan un mayor nivel de discriminación en esta dimensión<sup>21</sup>. Lo que evidentemente hace reflexionar respecto de la teoría de reproducción social<sup>22</sup>, que se mantiene gracias a la

---

<sup>21</sup> Rosario Altable V. et al., *Educación y género: una propuesta pedagógica*, Ediciones La Morada/MINEDUC, 1993.

<sup>22</sup> Bourdieu y Passeron, *La reproducción social*, Editorial Amorrout, 1995.

incorporación de los elementos intersubjetivos, presentes en el inconsciente colectivo, de esas educadoras que fueron formadas bajo el estereotipo del sometimiento y el servilismo que había de prodigarle al hombre y a los hijos varones. Toda vez que con ello se mantienen de igual manera las diferencias en las mentes de los sujetos y con ello el status quo social. Ejemplo de ello es posible ver en el centro educativo N°4: «Niños sáquense la mochila y colóquense la cotona... dice la educadora... esto lo pide más de cinco veces. Las niñas llegando lo hacen sin que se lo pidan o recuerden... Después de un largo rato aún Jorge no lo hace, la educadora le dice a la asistente que lo arregle, la asistente lo hace. Entonces llama a una de las niñas y le pasa la mochila de Jorge para que se la cuelgue en el perchero».

- b) De las pautas culturales evidenciadas persistentemente, se encuentra el sentido de invisibilidad de las niñas en el uso del lenguaje, las educadoras y asistentes de párvulos, siempre se refieren a los niños, nunca a las niñas, aspecto que se repite constantemente en los resultados de otras investigaciones sobre la temática.
- c) La principal influencia en la construcción de los estereotipos de género (a la par con la familia), está dada y establecida por las educadoras de párvulos y sus asistentes, las que presentan una serie de constructos inconscientes que se hacen carne en aquellas acciones cotidianas que se realizan durante todos los días del año, en el interior de las aulas escolares.

Esta influencia tiene tal fuerza en los hechos, que asombró a los observadores. Sin embargo, se pudo comprobar que las acciones de la cotidianeidad están absolutamente teñidas por los patrones culturales que al parecer, podrían responder a las construcciones simbólicas presentes en el imaginario colectivo, el cual hace aparecer actos eminentemente aprendidos y culturales, como algo natural inherente al sexo del sujeto que, se supondría, actuaría de una determinada manera, producto de la biología o de los genes presentes en él. También permitieron las observaciones poner en evidencia la presencia de la teoría del moldeamiento social, el que se constituye en la base de la construcción de la identidad de niños y niñas; presente, de igual modo, en los efectos dentro de los roles asignados socialmente al papel femenino o masculino.

En síntesis, desde esta perspectiva, se pudo también ratificar cómo se cumplieron algunas de las teorías que se mencionaron en el marco referencial, de tal manera que si las personas adultas permiten que los niños y niñas se expresen sin restricciones, tanto las niñas como los niños pueden ser activos, agresivos, peleadores, tranquilos o relajados, y pueden disfrutar de juegos diversos. Ejemplo de ello se pudo observar en el centro educativo femenino, donde se observó un alto nivel de restricciones y de sanciones dentro de las aulas. Sin embargo, fuera de ellas, en el patio, en donde no había presencia de las educadoras (tomaban desayuno a esa hora), y se quedaban con una asistente para los tres cursos, el tipo de juegos y destrezas mostrado por las niñas era similar al observado en los cursos mixtos, pero sólo en los varones para el caso de esos centros educativos.

Es importante destacar la responsabilidad que les corresponde a las educadoras de párvulo en este importante aspecto: en la medida que ellas se hagan conscientes de la relevancia de su hacer y decir, estarán promoviendo condiciones más equitativas y justas para ambos géneros. Sobre todo, en relación al lenguaje que ellas usan, el cual tiene la particularidad de restringir su motricidad y movilidad. Esto produce en las niñas un mayor auto-control, y querer pasar desapercibidas. El ejemplo más claro se produjo en el Centro Educativo N° 4, donde eran seis niñas y el resto eran hombres; allí las niñas sólo ayudaban, en el momento de la participación en clases, callaban y no respondían; las adultas presentes tampoco las tomaban en cuenta.

En consecuencia, podemos afirmar que:

- Estaremos cambiando las mentalidades, en la medida que se dejen de lado aquellas creencias, que asocian al rol masculino con la fuerza y la actividad, permitiéndoles a las niñas expresarse, participar y moverse, sin rotularlas como «poco femeninas». Si les permitimos a los niños jugar con las muñecas, como lo hacen los padres con sus hijos, estaremos creando una sociedad más equitativa.
- Emergen las discriminaciones de género con mayores posibilidades, en aquellos niveles educativos que mantienen un currículum del tipo tradicional, autoritario, como a su vez en el establecimiento de tipificaciones de carácter genérico.
- Se hace referencia, en el discurso pedagógico de las educadoras y de las asistentes de párvulos, a tipificaciones masculinas cuando éste apunta a la fuerza, la responsabilidad y el trabajo. Sin embargo, hay poca o ninguna

referencia a aspectos del hogar, al cuidado de los hijos e hijas o a las actividades cotidianas de índole familiar.

- Al contrario de lo anterior, las imágenes que se proyectan a través del discurso pedagógico de las educadoras y asistentes de párvulos, hace referencia al papel de cuidadora de niños, al rol de tener que preocuparse por el aseo y limpieza de los niños, en relación a las acciones del hogar. Ejemplo: la educadora le dice a una niña «dígame a su mamá que le ponga un pantalón limpio la próxima vez...».
- Finalmente, se puede establecer que para el caso de la comuna de San Felipe, se han observado situaciones de género presentes en la cotidianidad del último nivel transición, correspondiéndoles la máxima responsabilidad de mantención del status quo, respecto a los estereotipos y discriminación de género, a las educadoras de párvulos y asistentes que trabajan en este nivel educativo. Es aquí donde se termina por establecer la identidad del niño o la niña, con todos los roles que esta categorización implica.

## 4. SOCIALIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO<sup>23</sup>

Ximena Sánchez Segura\*

### 1. Principales antecedentes teóricos

Los estudios sobre roles de género han mostrado que las distintas culturas establecen pautas de conducta consideradas apropiadas según los sexos, observándose una diferenciación más rígida entre hombre y mujer en las sociedades tradicionales que en las modernas (Sánchez, Villarroel, Fernández, 1998).

En las sociedades modernas, el conjunto de expectativas de comportamiento de hombres y mujeres se caracteriza más que por una igualdad, por una tendencia a ella, pues si bien la mujer ha tenido un mayor acceso a la educación, al mundo del trabajo y a otras esferas sociales, aún desempeña roles tradicionales, como madre, esposa y dueña de casa. Por otra parte, el hombre sigue manteniendo sus roles tradicionales y escasamente asume algunos roles complementarios que le exige la sociedad actual.

La internalización de los roles de género ocurre principalmente durante la socialización primaria en la familia y en la escuela, agentes de socialización en los cuales aún están arraigados muchos de los patrones culturales de la sociedad tradicional.

La socialización es el proceso más importante en la vida de la persona, posibilita el desarrollo y actualización de las capacidades físicas, el aprendizaje de normas y contenidos específicos, permitiendo la participación adecuada de la persona en la sociedad.

---

<sup>23</sup> Los resultados de investigaciones que se presentan en esta ponencia corresponden a estudios financiados por Fondecyt (proyecto 90.1282) y por la Dirección General de Investigación de la Universidad de Playa Ancha, proyectos EDUI 9798 y EDUI 04.9920. Forman parte del equipo de investigación Gladys Villarroel Rosende, académica Universidad de Playa Ancha, y Francisco Fernández Mateo, académico Universidad de Chile.

\* Socióloga, profesora titular de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha. Integrante de la Comisión Interdisciplinaria de Estudios de Género.

En este proceso, la familia de la niña y del niño es uno de los ambientes sociales más importantes en la medida que permite la ligazón con la estructura social. De las características de la familia y de su ubicación en el sistema de estratificación social, dependerán en gran parte sus posibilidades de desarrollo, considerando que el proceso de socialización implica a su vez uno de diferenciación social, debido a que se dá en y para el estrato, determinado por las características del entorno sociocultural, las potencialidades del individuo y las posibilidades de la situación social.

El proceso de socialización tiene una enorme importancia en la internalización de la realidad social y cultural, este proceso se lleva a cabo con una enorme carga emocional: los niños y las niñas se identifican con sus significantes, los cuales a decir de Berger (1973), mediatizan el mundo, es decir seleccionan aquellos contenidos y aspectos que consideran más importantes y necesarios de ser incorporados en virtud de sus propias historias de vida.

El proceso va más allá de un aprendizaje cognoscitivo y queda firmemente grabado en la conciencia de niñas y niños: «El mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias» (Berger, 1973, p. 170). Por lo tanto, se puede establecer que las niñas y niños pertenecientes a los grupos más pobres de la sociedad, incorporan durante el proceso de socialización, especialmente en la etapa denominada primaria, aquellos aspectos y antecedentes culturales más distintivos de la realidad social y cultural de sus familias de origen.

En relación a la importancia que los medios de comunicación tienen en el proceso de socialización, se señala que éstos han alcanzado una difusión sin precedentes. Los diarios, las revistas, el cine, la radio y, sobre todo, la televisión, son usados por una cantidad muy significativa y creciente de personas para satisfacer, principalmente, las necesidades de información y entretenimiento, dedicando un número muy grande de horas a ver, escuchar o leer los mensajes difundidos por estos medios. Para las niñas y niños, se ha dicho que al cabo del año están más tiempo frente al televisor que frente al maestro en el aula. Tal situación tiene un claro efecto socializador,



planteándose que una buena parte de la construcción social de la realidad está determinada por los medios de comunicación masiva. Estos medios, particularmente la televisión, darían una imagen del mundo, elaborarían un «mapa» de la realidad que resultaría de capital importancia en la conducta social (Fernández, 1992).

Los enfoques más recientes referidos al uso de los medios de comunicación dejan de lado la visión más tradicional de considerar a la audiencia como una masa o grupo pasivo. Se enfatiza que el usuario decide si utilizar o no los medios, selecciona qué medio usar, qué programa ver, etc. Las preferencias en estas decisiones o selecciones están fuertemente determinadas por los valores, creencias o actitudes que han conformado otros agentes de socialización, particularmente la familia (Fernández, 1992). Cabe esperar, entonces, que las diferencias en la socialización familiar, determinadas por la clase social, se expresen también en un uso diferencial de la televisión y en una distinta percepción de los mensajes de acuerdo a la clase social. Tal situación tendería a apoyar las tesis del mutuo refuerzo como uno de los efectos más frecuentes de los medios de comunicación.

Lo anterior pone en evidencia que todos estos agentes contribuyen a formar en la juventud imágenes de sí misma y del mundo que son diferenciales según su género. Por lo tanto, mientras más tradicional sea la socialización en términos de los roles de género, más probabilidades existen que niñas y niños vean el mundo desde la perspectiva de lo que se espera de ellas o ellos, como niñas o como niños.

## **2. Metodología**

### *2.1 Tipo de estudio*

- a) Los hallazgos que corresponden a socialización y roles de género provienen de estudios descriptivos implementados en diseños no experimentales, realizados en familias urbanas y rurales pobres de la región de Valparaíso.
- b) Los resultados referidos a exposición a la televisión y género provienen de estudios explicativos implementados en diseños no experimentales, realizados en familias urbanas de la región de Valparaíso.

## *2.2 Universo y muestra*

Con respecto a las familias rurales, el universo fueron los niños y niñas que estudiaban en las escuelas de dos comunidades rurales ubicadas en las comunas de Nogales y Casablanca respectivamente. En este caso no se trabajó con muestras.

En el caso de las familias urbanas, el universo correspondió a todos los niños y niñas que estaban en 4º básico en colegios municipalizados, subvencionados y particulares pagados de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar, la muestra fue probabilística y estratificada.

## *2.3 Técnica*

La técnica utilizada fue el survey social o encuesta social.

## *2.4 Recolección de la información*

Fuentes secundarias: se obtuvo información de los libros de clases y de los antecedentes escolares de los alumnos y alumnas.

Fuentes primarias: esta información fue obtenida mediante la aplicación de una cédula de entrevista semiestructurada, destinada a estratificar a las familias de los niños y niñas estudiadas, a establecer las características del proceso de socialización y la exposición a los medios de comunicación de masas, especialmente la televisión.

## *2.5 Validez y confiabilidad*

Los instrumentos utilizados para obtener la información empírica fueron sometidos a las correspondientes pruebas de validez y confiabilidad.

## **3. Principales resultados**

Los antecedentes y los datos analizados señalan que las familias –aun cuando se observa un cambio, desde una perspectiva general, en las características del proceso de socialización, operacionalizado en un conjunto de dimensiones, tales como ejercicio de la autoridad, comunicación y estructura

de roles-, siguen manteniendo un proceso de socialización con orientaciones sexistas, en especial en el caso de la estructura de roles (Sánchez, Villarroel y Fernández, 1998 y Sánchez, Fernández y Villarroel, 1999).

Con respecto al modo de socialización, estos resultados muestran cambios interesantes: el 49% de las familias socializa a los niños de una manera participatoria y un 39% de una manera combinada entre lo participatorio y lo represivo. Sólo un 12% socializa a las niñas y niños usando un estilo represivo. Estos resultados no son totalmente coincidentes con algunos de los planteamientos teóricos vigentes, en los cuales se establece que en las familias de clase baja se socializa a las niñas y niños represivamente.

En el caso de las familias rurales pobres estudiadas, la tendencia a una socialización participatoria, podría indicar que la modernización y la influencia de agentes de socialización como los medios de comunicación de masas han introducido cambios en los patrones culturales de este tipo de familias. Pero, cuando se controla al interior de la variable modo de socialización las diferentes dimensiones que componen el proceso, es posible señalar que existe una tendencia de los padres a privilegiar el premio por sobre el castigo como mecanismo de control, sin embargo, se encuentra un mayor porcentaje de padres que premian más a las niñas que a los niños. Estos resultados son coincidentes con antecedentes empíricos de investigaciones semejantes en el mundo urbano (Sánchez y Villarroel, 1991).

En relación a lo anterior, otros hallazgos de estos estudios (Villarroel, Sánchez y Fernández, 1997) confirman la importancia de la clase social como variable explicativa de las características diferenciales que asumen los procesos sociales, en este caso, la socialización. Estos resultados pueden estimarse como indicativos de la persistencia de las formas de socialización más tradicionales en las clases más bajas de la sociedad, algunas de las cuales se aplican más rigurosamente en los niños, concordando con una estructura más tradicional de socialización.

En el caso de la dimensiones de la socialización como la comunicación familiar, en estas investigaciones, se observó un predominio de la comunicación de tipo horizontal, siendo sin embargo la forma de comunicarse más frecuente en familias con niñas, la vertical. Esto señala la existencia de subordinación del género femenino en las pautas de socialización.

Al analizar la dimensión de estructura de roles, definida como la configuración de la organización interna del papel que desempeña cada uno de los miembros de la familia, se encontró una distribución porcentual con

mayor presencia de estructura rígida, tanto en el caso de los niños (60%) como en el de las niñas. Esta distribución es aún porcentualmente más alta en el caso de las niñas (68%).

Finalmente es importante mencionar que –aun cuando se observa un cambio desde una perspectiva general en las características del proceso de socialización, operacionalizado en las dimensiones analizadas– el estudio de la dimensión estructura de roles y de sus indicadores en las familias rurales, señala permanencia de un proceso con claras orientaciones sexistas.

En el caso del contexto urbano, es posible además establecer claras diferencias en los roles de género en adolescentes, según información proveniente de estudios latinoamericanos, al respecto: «Alrededor del 60% de las mujeres y algo menos del 50% de los varones entre 15 y 19 años de edad se dedican a tener que estudiar sin tener que asumir otras responsabilidades, lo que les permite acumular mayor capital educativo. En cambio entre los que abandonan la educación, se aprecia que cerca de la mitad de las mujeres pasan a realizar exclusivamente quehaceres domésticos, mientras que casi la totalidad de los hombres ingresan al mercado del trabajo. Lo que les otorga más habilidades y amplía sus posibilidades, con relativa independencia de la calidad de la inserción ocupacional que logren» (CEPAL, 1997, p. 105).

Lo anterior permite plantear que las diferencias de género que se perfilan en la adolescencia, se relacionan con las características económicas del hogar y el clima educativo.

Cuando se analiza, por ejemplo, en el caso de Chile (CEPAL, 1997, CAsEN 1994), el porcentaje de jóvenes mujeres y hombres que no estudian y que están en el mercado del trabajo o que realizan labores domésticas, los resultados permiten establecer que el 18% de los hombres que no estudia está en el mercado del trabajo, en el caso de las mujeres que no estudian el 10% está en el mercado del trabajo y el 8% realiza tareas domésticas en el hogar (Sánchez, 1999).

Con respecto al comportamiento de las variables en el primer y cuarto cuartil de ingreso, en ninguno de ellos los hombres realizan tareas domésticas en el hogar. Con respecto a las mujeres los porcentajes son primer cuartil 11% y 2% en el cuarto cuartil.

Estos datos evidencian empíricamente la reproducción de roles de género tradicionales en las familias más pobres. Incide en esta reproducción el clima educativo del hogar y el temprano abandono de la escuela. El mayor nivel educativo de los padres influye positivamente en una concepción más



igualitaria de los roles de género; en la medida que el clima educacional de los hogares pobres aumente, las diferencias entre niños y niñas, tenderán a disminuir desde la infancia.

En los grupos pobres, las diferencias en los roles de género se expresan además de las características en los modos de socialización, desde una perspectiva general, en el abandono de los estudios entre los adolescentes y la temprana incorporación al mundo del trabajo. En ambas situaciones se observan diferencias entre mujeres y hombres, diferencias que van a condicionar sus desempeños futuros.

Referido a la relación existente entre la exposición a la televisión y el género, los datos analizados constatan una fuerte relación entre dichas variables: los niños ven más televisión que las niñas. Es interesante preguntarse hasta qué punto la programación infantil satisface más las expectativas o necesidades de los niños que las de las niñas. Éste es un tema que cabría abordar en futuras investigaciones (Villarreal, Sánchez y Fernández, 1997).

Estos resultados señalan que al controlar la relación entre género y horas de exposición semanal a la televisión, de acuerdo al modo de socialización imperante en las familias, se observó mayor exposición en las niñas cuyos procesos de socialización eran participativos. Todo lo cual permite plantear la importancia del proceso de socialización y de sus agentes en la internalización de los roles de género.

Finalmente, es necesario señalar que los antecedentes expuestos describen desigualdades importantes que afectan a niñas y niños, en sus procesos de socialización, las cuales son especialmente más fuertes en el caso de las niñas y de las mujeres de grupos pobres. Por lo tanto, es importante recalcar la necesidad de integrar las demandas del género femenino desde una perspectiva integral y de largo plazo, en la búsqueda de una equidad de género. Aun cuando la educación es considerada un importante factor de modernización social y un mecanismo de movilidad, cambio y transformación social, los avances, son modestos y exigüos a pesar de las políticas existentes, de la elaboración de programas y de las estrategias de intervención en los grupos más pobres de la sociedad (Sánchez, 1999).

Al respecto, es interesante señalar que existen un conjunto de variables

provenientes tanto del sistema como de las características de la propia familia, que inciden negativamente tanto en el proceso de aprendizaje al interior del aula, como en la integración a la sociedad, relacionadas directamente con el proceso de socialización.

Corresponden en este caso las características de la cultura de la pobreza. Aun cuando pertenecen a la sociedad y comparten como todos sus miembros la cultura y sus orientaciones generales, los grupos pobres poseen también su propia cultura la que tendría, según autores como Lewis (1964), una calidad residual, es decir sus miembros han intentado integrar en ella elementos de sistemas de creencias y costumbres de diversos orígenes en un sistema operativo y estable.

Desde el punto de vista social y psicológico esta cultura se caracteriza por el hacinamiento, sentimiento de desesperanza aprendida, uso de la violencia física, machismo, el que asume en este contexto rasgos distintivos y particulares, y mayor número de familias centradas en la madre. Se presenta además una marcada orientación hacia el presente, falta de visión de futuro, sentimiento de fatalismo, culto a la masculinidad y una fuerte y marcada solidaridad en las interacciones.

El proceso de socialización y sus particulares características están, por lo tanto, fuertemente influenciadas por variables estructurales como la clase social, la cual influye en cómo las distintas familias socializan a sus hijas e hijos, estableciendo –desde la perspectiva del género– distintos modelos de comportamiento, pautas y normas sociales cuya internalización tiene consecuencias importantes en el desempeño de los roles en los diferentes contextos y ambientes sociales.

Aun cuando no se puede negar que en la sociedad moderna los roles asignados a las mujeres y hombres han sufrido algunos cambios, es preciso reconocer también que en muchos sentidos aún no se logra equipararlos. Esto se explica, fundamentalmente, por el hecho de que la incorporación de los roles de género ocurre principalmente durante la socialización primaria en la familia y en la escuela, agentes de socialización en los cuales aún están arraigados muchos de los patrones culturales de la sociedad tradicional.

Es, por lo tanto, necesaria la orientación y coordinación de políticas en el área. Esto permitirá potenciar los recursos y los esfuerzos en la búsqueda de acciones y estrategias que se proyecten en el tiempo, que permitan considerar la equidad de género recalcando la importancia de la socialización y la educación como procesos fundamentales de formación de la persona social.

## BIBLIOGRAFÍA

- Berger, P. y T. Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu, 1973.
- CEPAL. *Panorama social de América Latina*, 1997.
- Fernández, F. «Efectos persuasivos y cognitivos de los medios de comunicación de masas», en J. Barceló (ed.). *Persuasión, retórica y filosofía*. Santiago: Editorial de Economía y Administración, 1992.
- MIDEPLAN. *Realidad económico-social de los hogares en Chile. Indicadores relevantes*. Encuesta CASEN, 1992-1994. Chile: 1996.
- . *Pobreza y distribución del ingreso en Chile, 1996. Resultados de la encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. Informe Ejecutivo, 1997.
- Lewis, O. *Antropología de la pobreza*. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.
- Sánchez, X. y G. Villarroel. «Clase social y modos de socialización familiar», en *Revista Diálogos Educativos*, N° 16, Valparaíso, Universidad de Playa Ancha, 1991.
- Villarroel, G.; Sánchez, X. y F. Fernández. «Género y exposición a la televisión», en *Construyendo saberes*. Centro de Investigaciones en Bioética y Salud Pública, Universidad de Santiago de Chile, 1997.
- Sánchez, X.; Villarroel, G. y F. Fernández. *Socialización y estructura de roles en familias rurales de la región de Valparaíso*. Segundo Encuentro Latinoamericano de Educación Rural, San Felipe, Chile, 1998.
- Sánchez, Ximena. «La pobreza femenina, doble dimensión de la desigualdad social», en M. Prado Traverso y X. Sánchez Segura (eds.). *Sociedad, cultura y género. Ensayando en fin de siglo*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha, 1999, pp. 38-53.
- Sánchez, X.; Fernández, F. y G. Villarroel. *Ruralidad y modernidad psicosocial en una comunidad pobre de la región de Valparaíso*. XXI Congreso de Sociología, ALAS, Universidad de Concepción, 1999.

## 5. SIGLO XX, CAMBALACHE. BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LOS AVANCES DE LA MUJER EN CHILE<sup>24</sup>

Diana Veneros Ruiz-Tagle\*

Constituye una evidencia incontestable la de que nunca antes, y esto es particularmente válido para los últimos cincuenta años, la mujer había tenido tanta figuración y protagonismo en la esfera de lo público. Eric Hobsbawm, el historiador inglés, atribuye a este fenómeno el carácter de revolución social, toda vez que trajo como consecuencia el disloque de las relaciones de género tradicionales en todo el hemisferio occidental<sup>25</sup>. Sin duda el fenómeno fue tributario del desarrollo y despliegue, desde la segunda mitad del siglo XIX, de la así llamada «mujer nueva»; una mujer que no sólo aspiraría a reivindicar un derecho sin precedentes –el derecho a ser ella misma–, sino también lucharía por objetivos nuevos, como los de participar en la cosa pública, en igualdad de condiciones con los hombres, a través del acceso a la educación, al mundo laboral y político, y de la conquista de su autonomía civil.

En Chile, la ocurrencia del fenómeno significó desplazar, paulatinamente (y en un proceso aún en marcha), del imaginario y las expectativas sociales a la «dueña de casa» de tiempo completo, para ceder paso al paradigma de la mujer moderna con todas sus paradojas y contradicciones. Hasta la emergencia de esta controvertida «mujer nueva» rigió en el país un modelo de feminidad tradicional, acorde con el cual la misión exclusiva de la mujer giraba en torno al matrimonio y la reproducción, en el marco de una esfera netamente doméstica subordinada a la autoridad masculina. Por cierto este

---

<sup>24</sup> Los contenidos de este artículo son parte del proyecto de investigación «Mujer y educación durante los gobiernos radicales. Chile, 1938-1952», financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, FIE N° 99-03-HG, del que es investigadora principal Dina Escobar G. y co-investigadora esta autora.

\* Académica del Departamento de Historia y Geografía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

<sup>25</sup> Eric Hobsbawm, *Age of extremes. The short twentieth century 1914-1991*, Londres: Abacus, 1995, pp. 310-319.



modelo no sólo tuvo un carácter fuertemente normativo en Chile. Cristalizó en todo el mundo occidental, de la mano de la Revolución Industrial, de Darwin y del darwinismo social, sobre la base de atributos considerados esenciales y universalmente dados, por la propia naturaleza, a machos y hembras. Según este modelo, conocido eufemísticamente como del «orden natural de las cosas», hombres y mujeres debían desempeñar roles y funciones específicos. En concordancia con su biología sexual, la mujer estaba diseñada por la propia naturaleza para traer hijos al mundo y mantener la especie. El hombre estaba destinado a procrearlos, proveer a su sustento y defender la raza.

Así, mientras el modelo de socialización de roles de género adscribía a estereotipos convencionales en virtud de los cuales se ensalzaba el carácter agresivo, dominador y expansivo de los hombres, las mujeres eran consideradas naturalmente dóciles, pasivas y frágiles. Enseñadas por la Iglesia a abjurar de toda frivolidad, a ser virtuosas y resignadas, discretas y prudentes, eran socializadas para ser madres devotas y esposas obedientes y sumisas, dotadas de inextinguible dulzura y buen humor, de manera que el marido se sintiera agrado y satisfecho en el hogar –el reino indiscutido de la mujer. Más aún, como la sociedad normaba con carácter de excluyente el rol doméstico y maternal, desde la ortodoxia médica se inhibía el cultivo de la mujer puesto que, de un lado, se la percibía genéticamente inferior al hombre y, de otro, se consideraba que cualquier despliegue del intelecto femenino podía afectar la producción de futuros hijos sanos; ello, al estar el útero y el cerebro femeninos ligados, según se creía, por un mecanismo de asociación refleja<sup>26</sup>.

Conforme a estos roles, funciones y atributos, las mujeres eran consideradas, desde la perspectiva del derecho, como incapaces relativas, sujetas a la «potestad marital», e impedidas para hacerse cargo de sus hijos y aun para hacer usufructo de sus propios bienes. Pese a que la Constitución de 1833 había consagrado en la letra la igualdad de todos los chilenos ante la ley, el Código Civil de 1855 mantuvo a la mujer en una situación claramente inferior a la del

---

<sup>26</sup> Ver Diana Veneros, «Género, salud y educación», en Revista *Dimensión Histórica de Chile*, N° 10, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 1994, pp. 135-153.

hombre en cuanto a su facultad y capacidad para celebrar actos jurídicos válidos. Mientras las casadas estaban sujetas a la autoridad legal del marido, las solteras, por su parte, no podían ser testigos, curadoras ni tutoras, ni podían obtener cargos como los de martillero, corredor, ni la totalidad de los cargos públicos, por no ser ciudadanas electoras. Los clásicos derechos civiles y ciudadanos que hoy se entienden inalienables a todo individuo no eran, de ningún modo, parte del cotidiano de nuestras antepasadas.

¿Cómo se produjo, entonces, ese salto cualitativo desde esta tradicional mujer chilena hacia la «mujer nueva» o la «mujer moderna»? En la emergencia de ésta última, a lo largo de un proceso que se extendió desde la segunda mitad del siglo XIX, con prolongaciones a lo largo de todo el siglo XX, influyeron varios fenómenos, tanto de naturaleza exógena como endógena. Entre los primeros, uno de los más importantes estuvo vinculado al impacto social y cultural ejercido por la Primera Guerra Mundial.

Tras la cruenta Gran Guerra, que tuvo lugar entre 1914 y 1918, el ideal femenino tradicional empezó a exhibir, en todo el mundo occidental, fisuras evidentes. A los cambios que ya comenzaban a darse en Europa en el último cuarto del siglo XIX, inducidos por la modernidad y la expansión de la educación sin distinciones de sexo, se agregaron otros precipitados por el conflicto bélico, los que en conjunto favorecieron la irrupción masiva de la mujer en el mercado de trabajo.

Más aún, la postguerra trajo consigo una oleada liberalizadora y revisionista de la mano de la cual se produjo un cambio general en los usos y costumbres, así como en las conductas y expectativas femeninas. El uso de faldas más cortas y cosméticos, y la nueva sociabilidad de postguerra –amén de exhibir una dosis mayor de autocomplacencia femenina y, al decir de la sociedad, de expresar una mayor banalidad en las conductas de la nueva mujer– se convirtieron, solapada o explícitamente, en estrategias contestatarias y expresiones de resistencia femenina ante el uso, por parte de la tradición, de la moralidad como mecanismo de opresión de la mujer y de su encasillamiento dentro de un modelo de relaciones sociales de género, de sesgo patriarcal.

Fue entonces que comenzó a hablarse en Chile de una más liberada «generación del jazz», la que no guardaba ya vinculación alguna con las generaciones femeninas del pasado siglo. Las críticas de la Iglesia acusaban a estas cohortes femeninas de 1920 y 1930 de ser autorreferentes y egoístas, triviales y mundanas.

Y es que no fue fácil para la sociedad chilena de las primeras décadas del

siglo XX, aceptar que las mujeres usaran cosméticos o «afeites», acortaran sus faldas, raparan su cabeza a «lo garçon» (minimizando la función del cabello largo como rasgo de diferenciación secundaria), y optaran por una silueta plana y estilizada, abandonando las formas redondeadas y las crenolinas y los corsets decimonónicos. Hubo fuertes reacciones contra los «afeites»: los polvos, las pinturas, «el horrible color rojo remolacha» de los labios, «los cabellos postizos, y los perfumes intensos»; así como no menos agudas críticas a los «trajes indecentes» de las jóvenes que provocaban «malos deseos». Qué nueva manía ésta de las mujeres, según se decía en la época, de «vestirse de desnudez». Así también, fue motivo de censura la nueva autonomía de las jóvenes que hacia 1920 ya se desplazaban sin sus tradicionales chaperonas y concurrían «a los espectáculos licenciosos de biógrafos» y a los bailes públicos, donde a los sonos del charleston, jazz y el tango se favorecía una «promiscuidad de los sexos» sin precedentes anteriores<sup>27</sup>.

La Iglesia, especialmente, temía que «la ola de materialismo, de sensualismo y de frivolidad» dislocara el ideal femenino tradicional. Las admoniciones moralistas del año 1935 aconsejaban «reaccionar enérgicamente contra la frívola educación de la mujer moderna; contra la vida femenina de hoy, esencialmente material, en que la mujer hace uso inmoderado de la libertad, lee libros inmorales, fuma, bebe alcohol, se pinta, se entrega a los juegos de azar...»<sup>28</sup>. La Gran Guerra había traído cambios que se quedarían con las mujeres para siempre.

Por cierto en este fenómeno de cambio social femenino tuvieron también una influencia innegable, además de las influencias liberalizadoras de postguerra, los avances de la educación femenina, primaria y secundaria, y el creciente acceso de las mujeres a la educación superior. La educación femenina fue, no cabe duda, una de las reivindicaciones femeninas más importantes en la segunda mitad del siglo XIX y, asimismo, una de las variables más importantes en la emergencia de la «mujer nueva» en Chile.

A lo largo del siglo XIX, las mujeres chilenas desplazaron lenta y sostenidamente las barreras que la separaban de la educación universal<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> Ver Diana Veneros (ed.), «Continuidad, cambio y reacción, 1900-1930», en *Perfiles revelados. Historias de mujeres en Chile. Siglos XVIII-XX*, Santiago: Editorial USACH, 1998, pp. 21-39.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>29</sup> Hacia 1812 alrededor de un 10% de las mujeres leía y un 8% escribía. Hacia

Hacia 1853, un 25% de las matrículas registradas en el sistema educacional correspondía a estudiantes del sexo femenino<sup>30</sup>. Ya a mediados del siglo XIX, la creación de la Escuela Normal (1854) permitió a muchas mujeres acceder a una de las actividades más tradicionales por ellas desempeñadas: el magisterio. Años más tarde, en 1877, el ministro Amunátegui libraba el decreto que permitía a las estudiantes rendir exámenes válidos para ingresar a la universidad. En el año 1888, en tanto, se abrió a las mujeres la Escuela Técnica y, ya casi en las postrimerías del siglo, en 1895, el Ministerio de Educación autorizaba, en definitiva, el acceso de la mujer al liceo. En los albores del ya pasado siglo XX, la Ley de Enseñanza Primaria Obligatoria de 1920, se encargaría de favorecer, extensivamente, no sólo la alfabetización femenina, sino consagraría el derecho de muchas mujeres para proseguir estudios secundarios y universitarios.

Abriéndose paulatinamente espacios en el nivel terciario o superior, a partir de fines del siglo XIX, las mujeres accedieron preferentemente a aquellas carreras que, según se pensaba, eran más cercanas a los saberes femeninos innatos. Pedagogía, Servicio Social, Enfermería, Obstetricia, y Secretariado congregaron, hasta entrado el siglo XX, a la mayoría de las postulantes femeninas. Una cohorte de mujeres ilustres de las décadas de 1940 y 1950 dio cuenta de esta nueva visibilidad y protagonismo profesional. A las pioneras médicas pediatras Eloísa Díaz y Ernestina Pérez, se agregaron otras mujeres notables, como la profesora Amanda Labarca y la abogada Elena Caffarena –ambas feministas de nota–, la poetisa Gabriela Mistral, la escritora «Georgina Durand» (Raquel de Laporte), la periodista Lenka Franulic, la escultora Mimí Marinovic, la abogada Inés Henríquez –intendente y luego primera diputada chilena. Todas, hacia 1950, y entre muchas otras de sus congéneres, competían con éxito y desde sus respectivas profesiones con los varones en la esfera pública, alcanzando ya las mujeres un porcentaje de 36,1% en las cohortes matriculadas en las aulas universitarias en el año 1952<sup>31</sup>.

Sin duda un énfasis decidido a la educación femenina (particularmente en

---

1881, el 32% de las mujeres estaban alfabetizadas. Ver Diamela Eltit, *Crónica del sufragio femenino en Chile*, Santiago: SERNAM, 1994, p. 19.

<sup>30</sup> Centro de Estudios de la Mujer, *Mundo de mujer. Continuidad y cambio*, Santiago: CEM, 1988, p. 114.

<sup>31</sup> Manuel Barrera, *La mujer en la estadística educacional y en la fuerza de trabajo chilena*, Santiago: PIE, 1976, pp. 131-137.

el acceso a los niveles superiores del sistema) e, indirectamente, a la promoción de la mujer, estuvo tras las reformas educacionales de los 60 y 70, dentro de los proyectos globales de promoción de las capas populares de la población<sup>32</sup>. Hoy, hemos llegado a un punto que muestra no sólo un incontestable avance de la educación femenina –consideradas variables de cobertura, proporción de mujeres en la matrícula de cada nivel de enseñanza y tasa de crecimiento del acceso a cada nivel de enseñanza por sexo–, sino a la vez exhibe en las «mujeres nuevas», opciones vitales y expectativas laborales que pasan por la adquisición de un título profesional en el sistema terciario de educación.

Así, conforme a datos recientes, del total de enrolados en programas de pregrado, en el sub-sistema de educación superior (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica incluidos), un 48,7% correspondía a mujeres y un 51,3% a hombres, superando incluso por un promedio de tres puntos las mujeres a los hombres en los centros de formación técnica e institutos profesionales. En las universidades, el porcentaje favorecía a una mayor cantidad de hombres, con un 56,1% de matriculados, en tanto las mujeres se sumaban, en un 43,9%, a las cohortes de ingreso<sup>33</sup>. Esta situación, por cierto, permitiría augurar mayores perspectivas para una inserción creciente de las mujeres en el marco de un trabajo calificado, en las próximas décadas.

Pero, no sólo de la mano de la educación se fue produciendo, a lo largo de los siglos XIX y XX, el fenómeno de cambio en la condición femenina. El cambio también estuvo condicionado por el ingreso creciente de la mujer, aun de mujeres casadas (tradicionalmente ajenas a la actividad fuera del hogar dada su condición de esposas y madres), al mercado de trabajo.

Si bien hasta el año 1952 la población femenina económicamente activa era aún magra: de un universo total de 3.020.437 mujeres, sólo trabajaban 539.141 (equivalentes a un 25% de la Población Económica Activa –PEA– nacional), en los próximos cuarenta años, hasta 1992, la fuerza de trabajo femenina experimentó un notable aumento. Lo anterior, en el contexto de la industrialización

---

<sup>32</sup> Es interesante señalar que las mayores tasas de crecimiento en la matrícula femenina para el nivel de enseñanza media se dieron durante los gobiernos de Carlos Ibáñez (19,37%), seguidas por las de los gobiernos de Eduardo Frei Montalva (14,05%) y Salvador Allende (13,12%), en *Continuidad y cambio*, op. cit., p. 116.

<sup>33</sup> María Cecilia Pérsico y Pablo Pérsico, *El rol de la mujer en la educación superior*, Santiago: Centro de Promoción Universitaria (CPU), 1998, pp. 24-25, 54.

sustitutiva de importaciones, el crecimiento del sector terciario y el desarrollo de las ciudades, fenómenos que tendieron a incorporar, crecientemente, la mano de obra femenina.

En los primeros años de la década de los 80's alrededor de un 30% de la PEA nacional<sup>34</sup> correspondía a la PEA femenina y 70% a la masculina, agregándose cerca de 420.000 nuevas mujeres a la fuerza de trabajo del país, desde 1950 en adelante. Al actual, alrededor de un 40% de mujeres en edad productiva aportan su fuerza de trabajo en un mercado laboral formal, advirtiéndose un aumento en las tasas de participación de las mujeres en el empleo, particularmente de las más pobres<sup>35</sup>.

Pero no sólo el número de trabajos en manos de mujeres se incrementó a lo largo del siglo pasado, también lo hizo la diversidad y calidad de los trabajos a ellas confiados. Desde aquellos trabajos tradicionalmente femeninos, los que desde la Colonia habían congregado a las mujeres en torno a la venta de comidas, al lavado, servicio doméstico<sup>36</sup>, éstas fueron extendiendo paulatinamente su quehacer –de la mano de la educación en todos sus niveles– al trabajo calificado.

Educación y trabajo, a su vez, deben ser también analizados en el marco de un proceso progresivo de iluminación o de toma de conciencia de las mujeres respecto de su propia condición y rol social. Ningún proceso de movilización femenina es explicable sin este sentimiento de agravio que las mujeres comenzaron a articular, abogando por la cesión de espacios en aquellos ámbitos de tradicional dominio masculino y dando forma, de esta suerte, a las primeras manifestaciones de un feminismo pujante y reivindicativo.

Un feminismo de tinte reformista y no rupturista comenzó a perfilarse en Chile, desde comienzos del siglo XX, dando sus frutos más notables entre

---

<sup>34</sup> Si bien el Censo de Población y Vivienda de 1982 arroja una participación femenina del 26% en la PEA nacional, los datos de la Encuesta Nacional de Empleo de octubre-diciembre de 1982 establecen un 29,9%. Ver CEM, *Continuidad y cambio*, op. cit., pp. 198-199.

<sup>35</sup> Ver Organización Internacional del Trabajo (OIT), Revista *Trabajo*, febrero, 1998, y *Panorama laboral. América Latina y el Caribe*, 1999.

<sup>36</sup> Ver Leyla Flores, «Mujeres del bajo pueblo y la construcción de una sociabilidad propia: la experiencia de las pulperías en Santiago, Valparaíso y el Norte Chico (1750-1830)», en Revista *Dimensión Histórica de Chile*, N° 13-14, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 1997-1998, pp. 13-32.

1920 y 1950. Al alero del mismo, las mujeres de clase media y, en menor proporción, las de la clase alta y de la clase popular, no sólo comenzaron a vocear quejas contra el sistema de dominación patriarcal en el que estaban insertas, sino además se dedicaron a consolidar un movimiento social femenino llamado a alcanzar importantes reformas.

Durante este lapso, 1920-1950, se desarrollaron en Chile dos vertientes feministas, una asociada a un feminismo laico y otra vinculada con un feminismo católico. Las mujeres que suscribieron los postulados del feminismo laico –más crítico y cuestionador de las estructuras sociales y abogado tenaz de todo tipo de reformas civiles en pro de la elevación femenina– reconocían que se encontraban «en un plano de inferioridad en relación con el hombre». Ocupadas «sólo de la casa», se percibían a sí mismas alejadas de las cuestiones «de interés general» y algo así «como un mueble». Pese, sin embargo, a la fuerza de estas críticas, las mujeres que las formularon, en el año 1922, no pretendían renunciar a sus roles tradicionales de género. Sólo aspiraban –según sus propias palabras– a «dejar de ser esclavas». Sólo intentaban alterar las instituciones y hábitos sobre los cuales se asentaba la dominación masculina afincadas en el principio de «igualdad en la diferencia»<sup>37</sup>.

En ese mismo año, 1922, se fundó el primer partido exclusivo de mujeres, el Partido Cívico Femenino (PCF), creado con el fin de «conseguir el despacho por el Congreso Nacional de los muchos proyectos pendientes y que tienden al mejoramiento de la condición civil de la mujer y al mismo tiempo impulsar otros nuevos hasta alcanzar la plenitud de los derechos a que el actual estado de la cultura femenina la ha hecho acreedora»<sup>38</sup>. Además de la aspiración a la libertad e igualdad legal y social de las mujeres, el PCF abogó por una serie de reivindicaciones que conjugaron los derechos femeninos con la moral social: legislación protectora del trabajo femenino, capacitación laboral de la mujer, derecho a sufragio y algunas reformas sociales vinculadas con el control de la prostitución y del alcoholismo y la defensa del menor desvalido<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> Ver Diana Veneros y Paulina Ayala, «Dos vertientes del movimiento proemancipación en Chile: feminismo cristiano y feminismo laico», en *Perfiles revelados*, op. cit., pp. 43-62.

<sup>38</sup> «Notas políticas», en *El Mercurio*, Santiago, 10 de mayo de 1922.

<sup>39</sup> Diana Veneros y Paulina Ayala, «Dos vertientes del movimiento proemancipación en Chile: feminismo cristiano y feminismo laico», op. cit., pp. 53-60.

En cuanto al feminismo católico articulado por esos mismos años (1920-1940), si bien menos crítico de las estructuras sociales productoras de la discriminación contra la mujer, éste también buscó elevar la condición femenina e instituir a las mujeres en apoyo y complementos del varón en la lucha contra los males más apremiantes de la época. Al igual que las feministas laicas, las católicas se atribuyeron una mayor sensibilidad frente al sufrimiento ajeno, argumentaron un mayor desinterés en su desempeño en la cosa pública, y aspiraron –como las otras– a erradicar el vicio, remediar la injusticia y contribuir a un mayor bienestar social<sup>40</sup>.

La presión social ejercida por estas mujeres, en una época de aires renovados como la de los años 20 en Chile, trajo consigo algunas conquistas que favorecieron la apertura del espacio público a la causa y protagonismo femeninos. En 1925 se libró el decreto conforme al cual se otorgaba a las madres la Patria Potestad de sus hijos en caso de muerte o inhabilidad del padre, se les permitía la libre administración de sus bienes, «fruto del trabajo industrial y profesional», y se les reconocía su derecho a ser testigos. En 1931, en tanto, bajo la presidencia de Carlos Ibáñez del Campo, se les concedió el derecho al voto municipal. Tenían derecho a sufragio, en el marco del D.F.L. N° 320 del 20 de mayo de 1931, las mujeres alfabetas, mayores de 25 años, propietarias de un bien raíz o inscritas en el rol de patentes municipales por pago no inferior a \$ 60 anuales de impuestos correspondientes.

El espíritu reformista y de crítica social, tan característico de la primera oleada feminista, preparó a las mujeres chilenas para la lucha en pro de su reivindicación mayor: el voto presidencial. A la vez, las dotó de una conciencia acrecentada respecto de los problemas que las afectaban como esposas y madres. La maternidad, al igual que en Europa y los Estados Unidos, pasó a ser así una primera condición unificadora del sexo femenino.

El ejercicio pleno de los derechos ciudadanos, ya esbozados tempranamente por las feministas de los años 20, pasó a constituir una reivindicación mayor ya hacia mediados de los años 30, cristalizando en forma definitiva en los 40. Enraizados en el siglo XIX, los primeros intentos de las mujeres por acceder a este elusivo derecho dieron cuenta de un puñado de mujeres audaces, las que, en el año 1875, llamaron a sus congéneres a inscribirse en los

---

<sup>40</sup> Ibid., pp. 45-52.



registros electorales, bajo el precepto que la Constitución de 1833 hablaba de «ciudadanos», sin distingo de sexos<sup>41</sup>. El hecho, que provocó revuelo en el congreso, llevó a la exclusión explícita de las mujeres del derecho a sufragio, exclusión consagrada en la ley electoral de 1884.

Posteriormente, las visionarias creadoras del Partido Cívico Femenino (1922) volverían a plantear esta reivindicación y, más tarde que ellas, hacia 1935, sería el MEMCH (Movimiento de Emancipación de la Mujer Chilena), creado por la notable abogada Elena Caffarena, el encargado de guiar la emancipación económica, social y jurídica de la mujer. Entre sus mayores reivindicaciones se alzaría el sufragismo. Más tarde, se agregarían a este objetivo político otras instituciones, como la Acción Cívica Femenina, creada en 1940.

El Primer Congreso Nacional de Mujeres de 1944, la creación de la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF), en 1945, y los inicios del gobierno de Gabriel González Videla en 1946 (en neta asociación con la segunda oleada democratizadora que sacudió al mundo tras el fin de la Segunda Guerra Mundial) constituyeron los hitos sobre los cuales se ancló, en definitiva, la conquista de la mujer de sus derechos ciudadanos plenos.

El 15 de diciembre de 1948 «entre gallos y medianoche», según la pintoresca descripción de un diputado, fue aprobada por la Cámara de Diputados la moción que modificaba la ley electoral y concedía derechos cívicos a las mujeres chilenas, mayores de 21 años, alfabetas, e inscritas en los registros electorales. La votación, 67 votos contra uno, registró la disidencia del hasta entonces poco conspicuo diputado liberal por Victoria, Manuel Huerta, quien pasó a la historia como el último antifeminista. Según Huerta, el

---

<sup>41</sup> Los argumentos que movieron a la Junta Calificadora de San Felipe a autorizar la inscripción en los registros electorales de la precursora, Domitila Silva y Lepe (viuda del antiguo Intendente de la provincia), consagraron su derecho a sufragio en función del cabal cumplimiento de los requisitos exigidos. Era chilena, sabía leer y escribir y no caía en ninguna de las categorías de individuos a quienes se prohibía explícitamente ejercer este derecho. Este precedente permitió a la Junta Calificadora Santa Lucía, en La Serena, inscribir también a otras mujeres. Ver el periódico *El Estandarte Católico* del 16 de noviembre de 1875.

voto sería la pérdida de la Derecha como fuerza política porque las mujeres [serían] acaparadas por los comunistas y socialcristianos, y se pondrían «más locas de lo que son» con el voto<sup>42</sup>.

El 21 de diciembre, en un trámite constitucional relámpago, el Senado presidido por don Arturo Alessandri aprobó con todas sus modificaciones el proyecto de ley que concedía el voto presidencial a la mujer. El ansiado derecho se haría por primera vez efectivo en la elección presidencial de 1952. En ésta resultaría electo Carlos Ibáñez del Campo, el «General de la Escoba», quien había prometido a las mujeres barrer con la demagogia y la politiquería.

De acuerdo con lo hasta aquí expuesto, habría clara conciencia de que se han producido cambios significativos en la condición de la mujer a lo largo de los siglos XIX y XX, de la mano de la reivindicación que de algunos derechos hemos hecho las chilenas. Hoy somos, efectivamente, ciudadanas educadas, tenemos estatus reconocido como eventuales «jefas de hogar», ocupamos espacios insospechados en cargos de representación pública y política, y estamos presentes en el mercado laboral como trabajadoras con o sin calificación, como intelectuales, artistas, y profesionales. Somos, ciertamente, muy distintas a las mujeres de los pasados siglos XIX y XX.

Sin embargo, el análisis hasta aquí desarrollado enmascara las tensiones y contradicciones ocultas tras este fenómeno de cambio social. Peor aún, asume que tal cambio, que asumimos positivo, se ha dado en forma homogénea y horizontal para todas las mujeres, sin importar su raza, clase o condición. De otra parte, el recuento asume una profundidad del cambio que no es tal y que deja tareas pendientes para el futuro.

En lo que dice relación con las tensiones y contradicciones asociadas al cambio, el análisis hasta aquí planteado podría sugerir que el cambio femenino y la apertura de nuevos espacios para las mujeres se produjo sin traumas sociales aparentes y que el sistema patriarcal tradicional accedió, graciosa y desinteresadamente, a perder prerrogativas propias en beneficio de la cesión, a las mujeres, de nuevas oportunidades y derechos. ¿Fue, efectivamente, así? El sólo suponerlo sería incorrecto. En verdad, la causa femeni-

---

<sup>42</sup> Ver Diana Veneros, «Sufragismo y roles femeninos. De las paradojas de 'la mujer moderna', 1946-1952», en Revista *Nomadías*, serie monográficas 1, Universidad de Chile, 1999, pp. 239-263.

na ha estado asociada en Chile, desde sus orígenes, a un despliegue y desarrollo paradójico y condicionado, dando cuenta de avances y retrocesos, de flujos y reflujos.

De hecho el cambio femenino al que asistimos, a lo largo de los siglos XIX y XX, operó al interior de un sistema social de relaciones de género que fue y es, en general, aún recalcitrante y renuente a aceptar la «liberación femenina». Tanto así, que las imágenes favoritas que se asocian a la emancipación de las mujeres han sido, recurrentemente, las de «un mundo puesto de cabeza», un mundo subvertido por la audacia infinita de las mujeres. Más aun, en nuestras sociedades latinoamericanas y en Chile, en particular, conceptos tales como el de «feminismo» acarrean una carga social negativa, evocando temas arquetípicos de algo contaminante y enfermo e intrínsecamente perverso. Baste sólo recordar las ácidas críticas a las feministas tempranas, denostadas socialmente como «hombrunas», «solteronas», «feas», «neuróticas» y «degeneradas»<sup>43</sup>. Cómo no recordar aquí a Amanda Labarca cuando, ante la reacción masculina, llamaba a sus congéneres a no predicar el feminismo a las mujeres: «convenzamos a los hombres en la esperanza de que las hijas paguen menos caro que nosotras su sorbo de dicha»<sup>44</sup>.

Pero, analicemos ahora brevemente los rubros que han incidido en la promoción de la mujer desde la perspectiva de las contradicciones recién esbozadas. En este contexto cabría plantear que la educación de la mujer, una de las piezas angulares sobre las cuales ha descansado el cambio femenino, se enmarcó –en sus inicios– más bien en un objetivo modernizador del Estado que en la adopción de un objetivo de promoción femenina. En efecto, la expansión de la educación hacia la mujer constituyó un parto difícil, el que, de no haber mediado la pugna entre los liberales y la Iglesia, en la segunda mitad del siglo XIX, no habría dado frutos tan sustantivos. Tras el decreto del ministro Amunátegui de 1877 –considerado como uno de los logros paradigmáticos en la apertura de espacios femeninos al permitir a la mujer el acceso a la educación superior–, estuvieron presentes no sólo las presiones femeninas por acceder al esquivo derecho a educarse en propiedad, sino, también, los intereses de los liberales por extender una educación desemba-

---

<sup>43</sup> Luis Cruz Ocampo, «El feminismo en general y sus relaciones con la legislación chilena», Memoria para optar al grado de Licenciado en Leyes, Universidad de Chile, Concepción, 1914, p. 58.

<sup>44</sup> Amanda Labarca, *¿A dónde va la mujer?*, Santiago, 1934, p. 242.

razada de preceptos y contenidos clericales. En su búsqueda de contención a la influencia de la Iglesia, los liberales optaron por la cesión regulada de oportunidades educativas a la mujer, «contemplados ciertos límites». De acuerdo con el ministro Amunátegui, tales límites ni siquiera necesitaban ser establecidos por ley, toda vez que la propia «naturaleza» opondría a la mujer «una barrera insuperable». Se refería con ello el Ministro a la maternidad y rol doméstico femenino, de suyo irrenunciables en el marco de la época<sup>45</sup>.

Y ni hablar del debate sobre la cesión a la mujer del derecho a voto presidencial. Su otorgamiento estuvo rodeado de un clima de opinión que a favor y en contra movió la causa femenina, poniendo en el tapete todos los pretendidos méritos y defectos de las mujeres para ejercerlo en propiedad. Para sus partidarios, la cesión a la mujer de sus derechos ciudadanos plenos contribuiría a reconocer el importante rol que las mujeres estaban llamadas a desempeñar en una sociedad moderna y democrática<sup>46</sup>. Para sus críticos, el voto inducía a una radical desviación de la misión de la mujer, enmarcada en la teoría de las esferas separadas, y que consagraba para ella un ámbito doméstico excluyente. Por lo demás, según se argüía, la mujer no estaba suficientemente preparada para asumir responsabilidades en la marcha directa de la nación, por ser «apasionada» y «absorbente», y por actuar sólo guiada por el «sentimentalismo». En el debate en torno al voto se levantarían todos los prejuicios en contra de la mujer. Como ella era, según se creía, voluble por naturaleza, cambiaría de opinión como las frágiles y movedizas veletas. Las revistas de humor político, como el conocido *Topaze*, insistían en el tema a través de alusiones e imágenes jocosas. Una de éstas mostraba a una mujer almorzando con un socialista, tomando once con un liberal, yendo al cine con un conservador, comiendo con un radical, bailando en una boite con un democrático y regresando, por si acaso, a su hogar acompañada de un militar.

Pero el sistema patriarcal no sólo se ha parapetado tras la ridiculización, la crítica admonitoria o el chiste, los que permiten calificar la naturaleza de la reacción social frente a los cambios de la nueva mujer y las conquistas

---

<sup>45</sup> Cfr. Teresa Gatica, «Ideario de la educación femenina 1850-1930», tesis para optar al grado de Magister Artium, Universidad de Santiago de Chile, 1993.

<sup>46</sup> Una de las portavoces más conspicuas de este argumento fue Amanda Labarca. Ver la entrevista a Amanda Labarca por Georgina Durand, en *Mis entrevistas: escritores, artistas y hombres de ciencia en Chile*, Santiago: Editorial Nascimento, 1943.

por ésta alcanzadas. Al mismo tiempo, y a través de una reacción más sutil, el sistema tradicional de relaciones de género ha resultado (y resulta) particularmente exitoso en la estrategia de ceder o transigir, ante la causa femenina sin transar necesariamente. Ello ha significado que, tras cada acción femenina exitosa, se produjera en todos los ámbitos una reacción social del *establishment* definiendo y poniendo límites al cambio femenino.

Así, en el ámbito del género, la transacción entre el poder y la modernidad –dirigida desde el poder en todas sus esferas– ha derivado, de un lado, en una cierta actitud de permisividad y condescendencia social hacia las mujeres y sus reivindicaciones. Nadie se atrevería hoy, por ejemplo, a desconocer la legitimidad de la causa femenina, so pena de ser tildado de retrógrado. Pero, de otro lado, la permanente reacción (y en muchos aspectos prevalencia) del sistema tradicional ha obligado a las mujeres a retribuir las concesiones recibidas, adicionando a sus roles tradicionales de género los nuevos roles que con tanta obstinación ha perseguido.

Como muy bien argumentaba un orador en una conferencia sobre feminismo en los años 40, principio que puede ser considerado como la quintaesencia del «nuevo trato» hacia la nueva mujer chilena: «Reconozcamos a la mujer todos sus derechos; no la emancipemos de ninguno de sus deberes»<sup>47</sup>. Este principio ha sido tan exitoso en su consagración y aun en su aceptación, por parte del universo femenino, que muchas mujeres se consumen hoy en una así llamada «doble presencia»; intentando, la mayoría, conciliar una vida laboral o profesional exitosa con un rol de género tradicional de sesgo maternal y doméstico. Esto es, aspiran a responder, coetáneamente, tanto a las demandas del trabajo familiar como a las de un trabajo remunerado extradoméstico, en el marco de expectativas propias de desarrollo y autorrealización.

Pero se ha planteado, asimismo, que la tentación generalizante puede llevarnos a asumir que el cambio, aunque limitado, ha sido homogéneo para todo el universo femenino. Parece imposible, por cierto, sostener que todas las chilenas nacidas en el siglo XX han experimentado una pretendida «emancipación» o liberación, de manera diacrónica y secuencial, y que han visto mejoradas sus posibilidades de acceso a la educación y al mercado de trabajo de manera equivalente.

El cambio, qué duda cabe, ha alcanzado primero a las mujeres más

---

<sup>47</sup> Revista *Margarita*, N° 775, 1949, p. 5.

articuladas, a las profesionales universitarias de clase media, más abiertas a las nuevas ideas, más permeables al progreso y la modernidad. Pero, ¿podría argüirse que las mujeres de clase popular son igualmente emancipadas, o aún todas aquellas de las élites socio-económicas? Tal vez sea preciso recalcar que no hay una «única mujer». La experiencia de las mujeres es compleja y multivariada y no reductible a generalizaciones simplistas. Ello nos lleva a asumir con cautela la latitud del cambio a objeto de no plantear lecturas distorsionadas de la realidad. Hoy por hoy, pese a las piezas de legislación reciente de la última década, hay muchas mujeres que son discriminadas en los ámbitos educacional y laboral, hay muchas que son golpeadas, abusadas, acosadas sexualmente, y hay muchas otras que están conminadas a actuar como jefas de hogar en reemplazo de un ya frágil modelo de hombre proveedor.

Por último, en relación a la profundidad del cambio, es preciso calificar con cuidado los avances femeninos. Si bien es cierto las mujeres han accedido masivamente a la educación en los niveles primario y secundario, y engrosado las cohortes de ingreso a la educación superior a lo largo del siglo XX, no es menos cierto que la educación formal aún arrastra inadecuados y obsoletos marcos de socialización los que, disociados de la perspectiva de género, tienden a perpetuar estereotipos tradicionales en torno a una pretendida menor capacidad intelectual de la mujer y a una suerte de ineludible sino, vinculado al matrimonio y a la maternidad. Ambos estereotipos se manifiestan tras las opciones educacionales de las mujeres –particularmente en el sistema de educación superior– las que aún hoy registran preferencias hacia las carreras de las áreas de Educación y Salud, y exhiben magros porcentajes de adscripción a aquellas carreras de orientación científica. En un alto porcentaje, las matrículas femeninas aparecen todavía hoy identificadas con carreras tradicionalmente asociadas a mujeres, esto es con el magisterio en todos sus niveles, la obstetricia, el secretariado. Hay pocas mujeres en ingeniería, medicina, computación y las ciencias duras, así como pocas estudiantes de postgrado, nivel en el que las mujeres no alcanzaban el 30% de los enrolados en programas equivalentes en 1998<sup>48</sup>.

Veamos ahora el ámbito del trabajo. Si bien es cierto ha habido avances

---

<sup>48</sup> Ver tablas en María Cecilia Pérsico y Pablo Pérsico, *El rol de la mujer en la educación superior*, op. cit.

ciertos en el ingreso de la mujer al trabajo profesional remunerado y cada vez hay más jefas de hogar que aportan en exclusiva el sustento familiar, no es menos cierto que, en general, los trabajos femeninos siguen siendo los mismos que hace medio siglo. La localización en ciertos sectores y profesiones es uno de los mecanismos de concentración de la fuerza de trabajo femenina. Los otros (que a veces se superponen) son: concentración en los niveles retributivos más bajos y en cualificaciones inferiores; concentración en sectores productivos atrasados y en especializaciones «obsoletas»; concentración en unidades productivas con mano de obra predominantemente femenina; concentración en unidades productivas de tamaño reducido.

Pero la presencia masiva de mujeres en determinados sectores y actividades (educativas, socioasistenciales, de servicio en general) no sólo constituye un efecto directo de la selección de la demanda al interior del mercado laboral. Además contiene elementos de elección individual. Las características comunes a las actividades de este abanico son la transmisión, recuperación y reelaboración de los contenidos tradicionales de la producción femenina.

Así, la mayoría de las mujeres que constituyen la Población Económica Activa (PEA) femenina se dedican a actividades tradicionales, concentrando éstas un alto porcentaje de asesoras, lavanderas, cocineras, secretarias, telefonistas, profesoras, enfermeras, matronas, paramédicas, lo que denota la persistencia de una segregación y segmentación del mercado de trabajo por sexo.

De otro lado, tampoco puede sostenerse que no existe en este país una discriminación laboral hacia las mujeres, bajo las presunciones de que conciben más, faltan más, se embarazan, producen menos... Tal vez hasta podríamos agregar una variable de tipo objetivo. En América Latina y el Caribe, las mujeres pierden uno de cada cinco días de trabajo debido a problemas de violencia en el hogar.

Vayamos ahora al ámbito de la participación ciudadana: una aspiración tan sentida por las mujeres. Una vez conseguido el voto presidencial, las mujeres, en su gran mayoría, se alienaron de la política contingente. Ni siquiera en una época de máxima efervescencia política, en la década de los 60 y 70, mostraron una capacidad de movilización por motivos estrictamente políticos, salvo que hubiera alguna batalla entrecruzada por la subsistencia. Al respecto valga mencionar la «marcha de las cacerolas vacías» en diciembre de 1971 y, más tarde, las protestas y los cacerolazos persistentes de mujeres agobiadas por la crisis en 1982, en pleno periodo de la dictadura militar.

Las mujeres han sido, en general, apáticas frente a lo político. Y, si bien exhiben una mayor disciplina al momento de emitir su voto (los porcentajes de abstención eran hasta 1973 menores en mujeres que en varones, tendencia que se ha mantenido en la última década), no por ello exhiben una adhesión plena y masiva a la política partidista. De otro lado, los partidos políticos, pese a contar en sus filas con una militancia femenina activa y aprobar explícitamente en el discurso la participación de las mujeres, todavía exhiben prácticas discriminatorias hacia ellas. A lo que cabe agregar que hasta las propias mujeres discriminan a la hora de emitir el sufragio. No manifiestan, en general, preferencias por partidos o candidatos cuyas plataformas se conecten directamente con lo femenino y son, en general, reacias a pronunciarse por una mujer candidata. Las cifras son claras al respecto. Entre 120 diputados y 38 senadores elegidos, el porcentaje de representación femenina es magro, lo que no se condice con el hecho inobjetable de que las mujeres constituimos un poco más de la mitad de la población.

Lo anterior nos vincula con otro aspecto, que dice relación con la escasez de mujeres activas en la cosa pública y con cargos de cierta representación en ella. En una clásica frase, Angélica Ducci plantea que «faltan 475 años para que haya igualdad entre hombres y mujeres en las esferas superiores de decisión política y económica, si sigue el actual ritmo de incorporación de la mujer a los niveles directivos», una afirmación muy poco alentadora pero certera<sup>49</sup>. Que hay una sub-representación de las mujeres en los cargos públicos es una verdad que nadie desconoce, concentrándose la mayoría de los mismos en los niveles intermedios. Hay pocas ministras, pocas senadoras, pocas diputadas, pocas rectoras, vicerrectoras, decanas. De alguna manera tiende a persistir el estereotipo paternal-protector hacia las decisiones femeninas o la creencia de una menor eficiencia de las mujeres en niveles ejecutivos.

Sin duda, todavía existen en Chile fenómenos de discriminación y subordinación de género, los que se manifiestan en todas las esferas de la sociedad: legislación, educación, trabajo, salud, identidad, participación social y política. Como mecanismo de control social, un sistema de rela-

---

<sup>49</sup> En Eugenia Hola y Gabriela Pischedda, *Mujeres, poder y política. Nuevas tensiones para viejas estructuras*, Santiago: CEM, 1993, p. 64.

ciones de género, de carácter restrictivo o inhibitorio, todavía opera al interior de la sociedad en su conjunto, y a distintos niveles, determinando la actividad, las maneras de pensar, los comportamientos de hombres y mujeres, estableciendo lo que es posible hacer y ser de acuerdo al sexo y a la clase.

Amanda Labarca planteaba en los 40, que el progreso general del país no podía avanzar sin la colaboración de las mujeres, considerando que la creciente participación femenina era crucial para la creación de un Estado democrático moderno, así como su participación en el mundo del trabajo esencial para el desarrollo económico e industrial de la nación.

Parece legítimo sostener, en el contexto del argumento precedente, que posee plena validez hoy, que la inclusión educacional, laboral y política de las mujeres se afianza en tres principios fundantes. El primero es el de justicia democrática, el que no requiere de mayor justificación. El segundo dice relación con la utilización eficiente de los recursos humanos (o virtuales talentos) con que cuenta el país, considerado el diagnóstico censal de una población nacional equivalente para ambos sexos (49,1% de hombres y 50,9% de mujeres según el censo de 1992). El tercer argumento, y que dice relación específica con una aspiración creciente a favorecer la participación política de la mujer, alude a que los intereses y temas femeninos –no necesariamente idénticos a los de los hombres– requieren de mayor representación en los foros públicos.

Con todo, el acceso a una real liberación que garantice la participación femenina en todas las esferas de la vida pública requiere de una reconversión de las esferas privada y pública. Requiere, en la esfera privada, de una división democrática del trabajo en la reproducción, y de una paternidad compartida, que permita a la mujer una real participación sin que ésta aparezca gravada por responsabilidades domésticas excluyentes. Requiere, en la esfera pública, de una educación liberal que –imbuida de la responsabilidad de rediseño de las relaciones sociales de género– capacite a la mujer, a la par que la dote de la auto-confianza y autonomía necesarias para competir. Requiere, por último, del desarraigo de las sutiles estructuras de poder y dominación sexual que todavía existen en los ámbitos político y laboral, desplazadas bajo el peso de una efectiva igualdad social que inhiba cualquier forma arbitraria de discriminación por concepto de género, raza, clase o condición.

Cabe concluir más allá de las tareas pendientes, sin embargo, con una

evaluación positiva de los desarrollos habidos al interior de la causa femenina<sup>50</sup>. Uno de los ámbitos más significativos en que se ha manifestado el cambio, desde el siglo XIX y a lo largo del siglo XX, se relaciona con la creciente toma de conciencia y aceptación, por parte del segmento femenino, así como de la sociedad, de la categoría de mujer. En el siglo pasado la categoría era oscurecida por las de «esposa» y «madre». En esos dos vocablos no sólo estaban contenidos, de manera excluyente (y aún están), los roles y funciones femeninos, sino también la justificación social y valoración ética de la mujer. Ésta definía su identidad en función de otros, de sus seres dependientes. Sus temores, ansiedades, aspiraciones y deseos como sujeto quedaban obliterados por las necesidades de otros.

A lo largo del presente siglo y de la mano de la expansión de la democracia, de la creciente aunque segmentada y discontinua movilización feminista, y de la no menos importante (aunque también reciente) adhesión social a la valoración de los derechos humanos individuales, allende consideraciones de clase, raza, condición y género, la categoría «mujer» ha ido adquiriendo relevancia y se ha entronizado como componente activo del sujeto social femenino. Hoy sentimos, a diferencia de ayer, que primero somos mujeres y que somos capaces de asumir, cada vez más con mayor propiedad, el matrimonio y la maternidad como opciones no determinantes de nuestro ser sujeto, algo que nuestras congéneres ayer desconocían.

---

<sup>50</sup> Ver los legados del movimiento social de las mujeres chilenas en la síntesis aportada por Ximena Valdés, Loreto Rebolledo, Teresa Valdés y Diana Veneros, «El movimiento social de mujeres: memoria, acción colectiva y democratización en Chile en la segunda mitad del siglo XX», en *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*, varios autores, Santiago: LOM, 2000, pp. 213-227.

## 6. PERCEPCIONES SOBRE CONDUCTAS DE GÉNERO EN LOS ACADÉMICOS Y ACADÉMICAS DE LA UMCE

Ximena Vergara Johnson\*

### **Introducción**

La primera fase de este estudio fue concebida inicialmente como totalidad y abocada exclusivamente al análisis de los recuerdos que alumnos y alumnas de la UMCE tienen acerca de cómo eran las pautas de interacción entre profesor/a y alumnado en su liceo durante los últimos años de la enseñanza media, en virtud del género del alumnado. Los hallazgos obtenidos en ella mostraron la conveniencia, y por qué no decir la urgencia, de desarrollar nuevas etapas investigativas donde se redefiniera el problema de estudio, se problematizara y se buscara abordarlo mediante otros métodos y técnicas de investigación.

Entre los problemas posibles de plantearse al interior de esta temática, se seleccionó el de la discriminación de género atribuida a académicos y académicas de la UMCE por parte de alumnos y alumnas. Para estudiar esta problemática, alumnos del tercer semestre de la carrera de Biología entrevistaron a sus compañeros y compañeras de carrera.

### **Marco teórico**

Coherente con los conocimientos ya establecidos, la hipótesis general que orienta esta etapa cabe expresarla en los términos siguientes: los estereotipos que orientan la acción del profesor y la profesora en materia de género son los culturalmente prescritos y no están determinados, en lo capital, por su formación pedagógica. Ello implica que habría una suerte de fracaso implícito de la transmisión cultural efectuada en las aulas pedagó-

---

\* Académica del Departamento de Formación Pedagógica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

gicas universitarias, ya que el profesorado en su práctica docente experimentaría un mayor condicionamiento socio cultural que gremial o profesional<sup>51</sup>.

La problematización de los primeros resultados de la investigación y el esfuerzo por tornarlos inteligibles, exigieron atribuir un papel clave a las teorías críticas de la educación<sup>52</sup>, donde, a groso modo, se supone que la escuela en general y el profesorado en particular no cumplen fundamentalmente una función liberadora o transformadora, sino una reproductora, y donde se postula una preeminencia de la cultura global sobre la específica o del gremio en el sistema educativo. No obstante lo sugerente que resulta la adecuación de sentido entre el material empírico ya recogido y las orientaciones teóricas, la fase inicial sólo puede considerarse una primera aproximación al tema o un interesante punto de partida para el diseño de nuevos objetos específicos de investigación, que obligarán a utilizar técnicas de recopilación de información, tales como la observación etnográfica, los grupos de trabajo o talleres de discusión, etc., y a enfrentar el estudio de diversas poblaciones (universitaria, básica, media, etc.).

Finalmente, cabe explicitar que la dinámica seguida en la investigación, así como la que se expondrá en las etapas venideras, se asimila fielmente a la lógica de la investigación cualitativa donde el trabajo empírico realizado, sin grandes orientaciones teóricas previas, origina teorizaciones y éstas, a su vez, hipótesis y nuevas búsquedas que posibilitarán teorizaciones de mayor nivel de generalidad<sup>53</sup>.



<sup>51</sup> Cabría preguntarse si esta subordinación observada de la ética profesional a la ética general entre el profesorado, podría ser compartida por los restantes profesionales, o bien, sólo la característica peculiar de algunas de ellas. Sería interesante investigar el tópico en una perspectiva comparativa.

<sup>52</sup> Bibliografía sobre el particular en Viola Soto, «Texto guía de apoyo al curso Teorías y Enfoques Curriculares», UMCE, mimeo, 1996.

<sup>53</sup> Ver J. Delgado et al, *Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid: Editorial Sintisis, 1993.

## Presentación y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos de las entrevistas

A continuación se expondrán cuadros con información general y parcial de la tabulación de las entrevistas en la dimensión de la discriminación de género atribuida a las profesoras y profesores universitarios. A diferencia de la recopilación de «datos» sobre entrevistados/as informando acerca de la enseñanza media, esta vez se solicitó que el mismo entrevistador/a codificara las percepciones del encuestado/a acerca del tópico estudiado en un recuadro final en la transcripción de las entrevistas.

El análisis básico versará sobre un conjunto de 62 respuestas proporcionadas por 31 entrevistados/as, que implican un juicio respecto de la orientación de género del profesorado en su relación con su alumnado.

### Cuadro general 1

Presentación del total de respuestas clasificadas por sexo del profesorado y evaluación sobre la discriminación de género<sup>54</sup>.

#### Total

	Discrimina	No discrimina	No contesta	Total
Profesor	24	6	1	31
Profesora	19	11	1	31

---

<sup>54</sup> No se recurre a distribuciones porcentuales por ser los casos relativamente poco numerosos.

## Cuadro 2

Respuestas de los entrevistados **hombres** clasificadas por sexo del profesorado de referencia y evaluación sobre la discriminación de género.

### Entrevistados varones

	Discrimina	No discrimina	No contesta	Total
Profesor	14	2	1	17
Profesora	12	5	–	17

## Cuadro 3

Respuestas de las entrevistadas **mujeres** clasificadas por sexo del profesorado de referencia y evaluación sobre la discriminación de género.

### Entrevistadas mujeres

	Discrimina	No discrimina	No contesta	Total
Profesor	10	4	–	14
Profesora	7	6	1	14

*¿Qué puede deducirse de las cifras expuestas?*

- a) El hallazgo más significativo del material reunido es, quizás, que los datos revelan nítidamente que la mayoría de los universitarios reconoce tener profesoras y profesores discriminadores, pero, al mismo tiempo, el alumnado no califica a todo el profesorado de su carrera o de su promoción como discriminadores. Ellos perciben que uno o dos de sus profesores y profesoras discriminan, pero otros emplean pautas igualitarias en su interacción con el alumnado, por lo menos, en materia de género.

- b) Una de las razones para explicar la evaluación del alumnado respecto de la práctica docente del profesorado dice relación con la identidad sexual del entrevistado.
- c) Tanto hombres como mujeres entrevistados/as, aunque no en proporciones iguales (77% profesores y 61% profesoras), consideran que sus profesores y profesoras discriminan ya sea positiva o negativamente entre alumnos y alumnas. También ambos sexos afirman que los profesores varones discriminan más frecuentemente y más desenfadadamente. Lo anterior, como se verá más adelante, está relacionado con el hecho de una evaluación casi unánime del grupo encuestado acerca de que los profesores actúan con favoritismo hacia las alumnas por tendencias tanto naturales como culturales, argumento ya empleado por universitarios/as al describir su experiencia en la enseñanza media.
- d) Muchos entrevistados, como veremos más adelante, aprovechan la oportunidad para expresarse respecto de otros tipos de discriminación, por ejemplo, social, política, académica, racial, etc. Este es un tema latente que genera sentimientos negativos y, a juicio de muchos, exigiría una mejor formación en valores del profesorado y una política global tendiente a generar en ellos actitudes más objetivas en la sala de clases que minimizaran los comportamientos cargados de prejuicios tan habituales en la actualidad.

Recapitulando, la variable sexo del entrevistado adquiere importancia en esta materia, ya que los hombres juzgan la actuación de profesores y profesoras de la UMCE como más discriminadora. Además entrevistados y entrevistadas piensan que las profesoras discriminan, pero algo menos que los profesores. Sobre este punto se profundizará en el análisis cualitativo pero quizás cabe anticipar el factor que en la situación de discriminación de género en la universidad es muy diferente entre alumnos y alumnas por la situación minoritaria en que están los primeros.

Ahora, corresponde presentar los cuadros donde se distingue entre discriminación positiva y negativa.

### Cuadro 4

Presentación del total de respuestas clasificadas por sexo del entrevistado, sexo del profesorado y evaluación sobre la discriminación de género.

#### Entrevistados varones

Profesor	Discriminación negativa	Discriminación positiva	Total
Alumna		13	13
Alumno		1	1
no discrimina	2		2
No contesta	1		1
Total	3	14	17

Profesora	Discriminación negativa	Discriminación positiva	Total
Alumna	4		4
Alumno		5	5
no discrimina	4		4
No contesta	4		4
Total	12	5	17

### Entrevistadas mujeres

Profesor	Discriminación negativa	Discriminación positiva	Total
Alumna	2	8	10
Alumno	3		3
no discrimina	3		3
No contesta	1		1
Total	9	8	17

Profesora	Discriminación negativa	Discriminación positiva	Total
Alumna	1		1
Alumno	1	4	5
No discrimina	3		3
No contesta	5		5
Total	10	4	14

Resulta difícil interpretar el significado de los polos positivo y negativo de la discriminación de género. Obviamente, en ambos casos se discrimina y se podría deducir que la opción escogida, favorece o perjudica, es únicamente un asunto de forma, y depende del grupo de referencia que adopta el entrevistado/a al verbalizar. No obstante, cabe destacar que la naturaleza de la discriminación ejercida es calificada mayoritariamente de positiva (76%). En otras palabras, a juicio de los informantes la actitud del profesorado tiende a favorecer a alguna categoría y no se explicita que esa opción perjudique a la otra. Conviene precisar que el número de entrevistas es escaso

para un análisis trivariato, pero si algo se puede observar mediante la distribución de frecuencias es que las mayores concentraciones se mantienen en los casilleros de favoritismo del profesor para las alumnas (13 + 8 casos).

Que la discriminación más mentada sea la positiva asemeja los resultados obtenidos en la fase 1 y en la fase actual de la investigación.

Ahora bien, podría concluirse, de acuerdo al contenido de las entrevistas, que se pueden distinguir, a lo menos, dos niveles de favoritismo profesor/a-alumna/o: los casos en que existen privilegios en la evaluación parcial o final y las ocasiones en la que hay sólo preferencias en el trato, fundamentalmente de palabra, pero que no se traduce en mejor calificación. Las citas que registraremos textualmente ayudan a establecer qué categoría es la más frecuente.

La discriminación más habitual se nutre de los sentimientos y acciones favoritistas de los profesores hacia las alumnas. El por qué de estas actitudes del profesorado radica, como ya anticipáramos, en el afán reiterado de halagarlas y en el límite de seducirlas. Esto es grave, porque puede constituir la antesala del acoso sexual. En trece entrevistas se denuncia la existencia de *acoso sexual* de parte de profesores de la universidad. Esta denuncia la formulan seis entrevistados y siete entrevistadas<sup>55</sup>, lo que es muy significativo e inesperado, dada la formación valórica de los profesores. Ellos y ellas entregan casos concretos, con protagonistas provistos de nombre y apellido<sup>56</sup> y también especifican las circunstancias en que se practicó el acoso sexual profesor-alumna. Respecto de las circunstancias que rodearon a los hechos, lo capital es que los denunciantes mencionan que los profesores para acosar se valen del poder de que está revestido su cargo. En particular, hablan del poder de la nota que detenta el profesor. Estas acciones son repudiadas por alumnos y alumnas que las enjuician en tanto manifestaciones de la mediocridad y bajeza que envuelve conseguir una mujer con esas artimañas.



<sup>55</sup> No es posible descartar la posibilidad que algún o algunos de los trece entrevistados se refieran al mismo caso.

<sup>56</sup> Los que se omitirán o serán cambiados para no interferir la convivencia universitaria.

El planteamiento de Mario ayuda a ejemplificar cómo enfrentan los alumnos el favoritismo desmedido de algunos profesores.

**Entrevistador/a:** (...) *¿Te molesta que los profesores discriminen a favor de las niñas, porque en el fondo te discriminan de forma negativa?*

**Mario:** (...) Mira, la verdad no me molesta a mí, lo que sí molesta es que en esta discriminación se grafica la mediocridad que existe en los profesores de esta universidad, ya que su mediocridad no llega sólo a sus conocimientos, sino también a ellos mismos a tal punto de que... no se poh, seguramente no son potencialmente hombres en su plenitud que no tienen la capacidad de conquistar a una mujer de su edad, sino que tienen que recurrir al poder que entrega el ser profesor, para poder conseguir una mujer.

Otro alumno nos habla extensamente del acoso sexual:

**Julio:** (...) Ahora, la discriminación de acuerdo a si erís hombre o mujer, se da bastante y, en ocasiones, esto ha ido más allá de ser una simple preferencia..., hay profes que se le han tirado a sus alumnas y en base a esto la nota, cachai. El año pasado hubo un profesor en sumario por ese mismo problema, en una clase de xxx se le tiró a una alumna (piensa), bueno mejor no te doy más detalles. Pienso que el departamento es diferente por tratarse de xxx, ya que como es xxx, se involucra más la parte afectiva...

Sabes Lili, me gustaría contarte algunas historias de profesores y profesoras que han tenido relaciones con alumnos, que ha ido más allá de una simple preferencia.

El primer caso que te voy a contar es el caso del profesor xxx, un destacado compositor nacional, profe de xxx. El año pasado durante una clase se le tiró a una alumna de tercero y todo pasó como por debajo, no se informó nada, incluso trataron de tapar el asunto, de bajarle el perfil y se dijo incluso que el profesor andaba en xxx haciendo un postgrado, porque este viejo estuvo varios meses inactivo, pero muchos alumnos lo vieron en el centro o tocando en algún lado; resulta que al final estuvo en sumario, ésta es una de las cosas que se saben y quizás cuántos más de estos casos hay que no se saben, bueno lo típico.

Otro caso (exclama riendo) es el de una profesora que se iba a dar vueltas por los patios centrales, por el casino, acompañada por un alumno y no sé, igual ahí se apoyaban en los naranjos (ríe a carcajadas), no, en serio, eso me consta, es verdad.

Otro caso es el de una amiga con la que estudio. Un profesor, que ahora es el xxx de la carrera, no se la tiraba, pero le mandaba flores, recados o cosas raras.

***Entrevistador/a:*** (...) *¿Qué tipo de recados?*

**Julio:** Mira, le mandaba a decir cosas con el secretario académico, o cuando ella pasaba le comentaba a la persona que estuviera con él en ese momento: «Mira, que linda alumna, que bella mujer» y cosas de ese estilo, aparte siempre buscaba la ocasión para quedarse conversando con ella, pero mi amiga no lo pescó mucho, pero como es retimida la xxx ni siquiera se atrevía a darle la cortada; y resulta que por esta misma situación esta alumna reprobó el ramo dos veces con el mismo viejo y tuvo que elevar solicitud de gracia, y ahora posiblemente lo tenga que hacer con él de nuevo.

***Entrevistador/a:*** (...) *¿Y por qué crees que el profe tuvo que ver con que haya reprobado el ramo dos veces?*

**Julio:** Mira, xxx no es matea, pero estudia y se saca buenas notas, ella es de las alumnas que se esfuerzan, entonces no es común que repita un ramo y que lo repita dos veces es rarísimo. Entonces, igual se dan situaciones anormales dentro del departamento, que te sugieren que hay algún tipo de discriminación de género. Yo creo que el profesor estaba esperando algún tipo de respuesta por parte de la xxx, y a lo mejor la xxx hubiera pasado.

Imagínate, de estas cosas no se sabe mucho, y si es así, se le trata de bajar el perfil. Y mira ahora ese profe asume como xxx de la carrera, esas cosas te dan que pensar... «Mea culpa» (suelta una carcajada).

***Entrevistador/a:*** *Con todo lo que me has dicho ¿podrías concluir si son o no discriminadores los profesores?*

**Julio:** Sí, por lo menos en xxx se nota mucho, porque no es una clase tradicional en donde el profesor está con treinta o treinta y cinco alumnos en una sala, sino que estas clases son personalizadas. El profesor tiene muchas veces clases con un alumno en una sala, se da mucho más la cosa afectiva para ayudar al aprendizaje y por eso se nota más. Me consta que en xxx también es así, y en todas las carreras con enseñanza personalizada.

Un tema sobre el cual hay controversias es respecto al rol que le cabe a la mujer en estos requerimientos del profesor. Hay quienes dicen que las mujeres son víctimas del acoso y otros piensan que, en cierta medida, ellas son culpables ya que estimulan con su coquetería los avances de los profesores. Estas últimas serían, a juicio de sus compañeros/as, aprovechadoras y también responsables de inducir la conducta del profesor.

Veamos los puntos de vista de Eugenia:

**Eugenia:** (...) Yo creo que depende de uno. Una vez que yo fui a la oficina del profesor, pudo haberse dado que... porque mira, porque a veces esto sucede, pero si tú le das la confianza al profesor, y si él te da una risa y tú le das otra, el profesor dice ah... ¡Ésta es la mía!, cachai, el profesor la empieza a buscar más y más, pero yo fui a la oficina del profesor, tiró una talla que a mí no me pareció una talla... porque me dijo que la puerta solamente se cierra cuando hay mujeres, me dijo el profesor, porque la puerta se cerró con el viento, pero yo le dije: -¡oh, picaron la puerta! Yo le respondí en forma... ¡ah! le dije yo- ¡póngale un pestillito para que no se cierre sola!, o sea, le hablé de otra manera, como diciéndole que no me había gustado la broma... Los profesores se dan cuenta cuando una alumna es medio coquetona, entonces es cuando pasa. Con los mismos hombres, cuando tú estás en una fiesta, un gallo llega y te saca a bailar, y te empieza a decir: oye ¿cómo te llamai?, que lindos tus ojos; qué pelo más lindo, y te ves súper bien, y tú le contestai: ¡oye qué te pasa, para qué tanto piropo! y se queda achunchado... pero si tú le dices ¡oh, gracias, tú también te veis súper bien, eres súper buena onda!, el gallo más te persigue, si tú le estás dando pase libre para que él, qué sé yo, te siga... emm... conquistando; lo mismo con un profe, también es un hombre y si te dice: -¡oh, que

anda bonita hoy día! y si tú le decí –¡oh gracias, usted también!–, él queda pero alucinado, pero si tu respuesta es: –¡gracias!– y filo no más, y no te sigues riendo, entonces él sabe que con esa niña no se puede; por eso yo creo que también va en que hay que darse a respetar, porque esto te puede pasar en la universidad, te puede pasar en el trabajo más adelante, por eso hay que tener las cosas bien claras y apartar... las risitas coquetas, de las risas por una broma o algo así, y qué sé yo, moví los ojitos así medio picarones, los hombres se dan cuenta, así es que en ese sentido hay que darse a respetar, así como te das a respetar delante de un profesor, te dai a respetar en la vida laboral... que hay gallos frescos cuando tu salgai, sí hay, yo lo digo a lo mejor porque yo soy así... si yo veo que un gallo está muy latoso, que se esté pasando pa' la punta, yo le pongo un stop altiro, instantáneo y cortante... y que no dé lugar a dudas que yo esté bromeando...

Evidentemente, la alumna citada piensa que son las mujeres las que con su actitud provocan a los profesores y debido a ello éstos se sobrepasan. La entrevistada afirma que esta situación obedece a los mismos parámetros que en otros ámbitos de la vida: las fiestas, en el trabajo, etc. Pero el argumento contiene una debilidad. La supuesta neutralidad afectiva del deber practicado para el profesor debería obligarlo a no hacer la más mínima insinuación.

Ahora bien, la controversia de la mujer ¿culpable o víctima del acoso sexual?, también se da a nivel de la sociedad en su conjunto. Por consiguiente, las opiniones discordantes observadas a nivel de los entrevistados/as es una réplica más de lo advertido a nivel de la sociedad.

Es importante también enumerar y comentar algunos aspectos de los juicios vertidos por los informantes recién aludidos sobre el particular:

- 1) Entre los denunciantes de situaciones de acoso sexual nadie culpó de lo ocurrido a las alumnas. Salvo un caso (Eugenia), los confidentes no recurrieron al discurso integrista que afirma que esos comportamientos suceden porque la mujer abandona el rol que le corresponde por «naturalidad» e invade esferas ajenas, manifestando en ellas actitudes provocativas.

- 2) Tampoco los denunciantes invocaron viejos argumentos que justifican el carácter agresivo del hombre porque es inherente a su «naturaleza». Muy por el contrario, reiteradamente señalaron que eran situaciones repudiadas, donde el profesor abusaba del poder del que está investido para lograr una conquista, que de otra forma no podría obtener.
- 3) Tampoco los acusadores, alumnos o alumnas, tienen dudas respecto de cómo tipificar el hecho. No cuestionaban si se trataba de un acercamiento sexual honesto o era un acoso sexual. Los significados estaban meridianamente claros, especialmente que el rechazo de la alumna del requerimiento sexual le había traído consecuencias negativas en la esfera académica. Vale decir, reconocían que el hostigamiento del profesor traía aparejado una suerte de chantaje académico frente a futuras evaluaciones. Este ingrediente es tan obvio para los informantes que varios hablan en términos radicales del poder de la nota. Por consiguiente, los alumnos/as no profesaban un modelo explicativo biológico natural del acoso sexual, sino más bien uno de tipo organizacional-cultural.
- 4) Una última referencia de interés es que no se acusó a profesoras de acoso sexual. Hay un caso mencionado en las entrevistas que presenta ribetes risibles, en el cual el entrevistado más bien plantea una situación romántica que de asedio, por consiguiente es de difícil clasificación.

Podrían plantearse dos interrogantes:

¿El acoso sexual es igual en el empleo, en la educación, en la salud...? y ¿hay diferencias entre cómo se manifiesta en los distintos grupos dependiendo cuál sea su quehacer y las funciones de los empleados? Las respuestas a estas preguntas serían del mayor interés, pero el alcance de este trabajo no permite contestarlas enfáticamente. A modo de conjetura, podríamos proponer que en la práctica docente en materia de discriminación de género tienen gran vigencia, son casi determinantes, las ideologías sexistas interiorizadas en el quehacer cotidiano. El profesorado en este ámbito actuaría conforme a los dictámenes culturales que, como es bien sabido, entronizan como ideal masculino, aquel del Don Juan, del seductor impenitente, tan grato a la cultura patriarcal, cosa que no sería tan frecuente entre, por ejemplo, los médicos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Eisler, Riane. *El cáliz y la espada*, 3ª edición. Santiago: Cuatro Vientos, 1991.
- Delgado, J. et al. *Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Sintesis, 1993.
- Gissi, J. «El machismo en los dos sexos», en *Chile, mujer y sociedad*. Santiago: Editorial Alfabetas Impresores, 1978.
- Milicic, N. y L. Cereceda. *Mujer y política*. Participa, Serie de Documentos de Estudios, N° 2.
- PARTICIPA. *Existe la vocación política de la mujer*, Santiago, 1990.
- . *La identidad femenina en situación de poder*. Santiago: Andrés Bello, 1992.
- Soto, Viola. «Texto guía de apoyo al curso Teorías y Enfoques Curriculares». UMCE, mimeo, 1996.
- Silva Donoso, M. «Mujer y participación política», en *Identidad femenina en situaciones de poder y conflicto*. Santiago: Andrés Bello, 1992, pp. 81-87.
- Vergara Johnson, X. *Recuerdos acerca de la práctica docente en materia de género*. Santiago: Ediciones UMCE, 1997.

## 7. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS EN TORNO AL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN CHILE, 1938-1952<sup>57</sup>

Dina Escobar Guic\*

### Introducción

Un fenómeno que hoy en día no requiere de mayor constatación es que las mujeres han sufrido discriminaciones múltiples a lo largo de la historia, éste es un tema que difícilmente alguien pueda cuestionar. Sin embargo, también es preciso reconocer que no todos los problemas involucrados en la cuestión de las discriminaciones, han sido abordados, ni menos resueltos y no cabe ninguna duda, que éste es uno de los obstáculos más serios para un país que se ha propuesto la democratización de la sociedad, el crecimiento con equidad y la justicia social.

En consecuencia, dichos objetivos difícilmente tendrán un destino feliz sin la participación plena de las mujeres y ello pasa por un efectivo proceso educativo, donde el concepto igualdad de oportunidades sea internalizado por una sociedad que históricamente las ha discriminado. Promover dicha igualdad y por ende resolver el conflicto de las discriminaciones históricas, es en esencia una tarea cultural, que implica al complejo fenómeno del cambio cultural y donde le cabe un rol protagónico al sistema de educación nacional en todos sus niveles, así como a la institucionalización de dicho cambio respecto del género.

Desde esta perspectiva cobra importancia el conocer y evaluar los patrones históricos que han caracterizado la vida de las mujeres en Chile, con el fin no sólo de hacer visible su trayectoria histórica, de dar voz a su

---

<sup>57</sup> Los contenidos de este artículo forman parte del proyecto de investigación «Mujer y Educación durante los Gobiernos Radicales. Chile, 1938-1952», financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, FIE N° 99-03-HG, del que es investigadora principal esta autora y co-investigadora Diana Veneros Ruiz-Tagle.

\* Académica del Departamento de Historia y Geografía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

experiencia social y de recuperar al actor histórico femenino como objeto de conocimiento, sino como una construcción cultural necesaria, en cuanto permite detectar las especificidades de las experiencias femeninas pasadas y establecer pautas de integración de los procesos históricos conocidos con aquellos aspectos ignorados, pero no con fines meramente cognitivos, sino también como una instancia que permite la identificación y evaluación de las experiencias históricas pasadas. Pero este esfuerzo por sacar a la luz los hechos, de interpretarlos y llegar a la reconstrucción de las vidas extinguidas, a la recreación de las existencias pasadas, como nos enseña W. Bauer<sup>58</sup>, también, debe tener por fin el conocer los hechos e identificar sus efectos, reconocernos en ellos, en un intento de conocernos a nosotros mismos, en un intento por saber cómo enfrentaron otros sus conflictos, cuáles fueron sus logros, cuáles sus falencias y errores, y a partir de allí tal vez valorar nuestros logros, pero también identificar nuestras deficiencias, reconocer nuestros errores y eventualmente encontrar vías de solución a los conflictos de nuestro presente. Entre ellos por cierto, los que dicen relación con las mujeres.



La historia de las mujeres en Chile nos advierte que la educación ha sido una fuente de discriminación para las féminas, primeramente porque en sus etapas iniciales éstas quedaron excluidas de toda enseñanza formal, es decir, de enseñanza a través de la escuela; y más tarde, cuando su incorporación a las aulas escolares se hizo efectiva, ésta perpetuó los patrones tradicionales y con ello las diferencias entre los géneros.

De manera tal, que desde la perspectiva de la historia de la educación chilena es posible identificar grandes paradojas, por una parte, siglos de exclusión efectiva de las mujeres de toda educación formal y, al mismo tiempo, la construcción de una identidad femenina que estableció ciertos parámetros de conducta y ciertos roles, considerados inherentes a ellas, que las identificaban como las principales agentes socializadoras y transmisoras de cultura, valores y modelos de vida cotidiana. Con todo, la mujer no

<sup>58</sup> Wilhelm Bauer, *Introducción al estudio de la historia*, Barcelona, 1970.

recibía educación formal, pero al mismo tiempo era el agente esencial en la formación de sus hijos y de las generaciones futuras.

Más tarde –a partir del siglo XIX–, cuando las mujeres comenzaron a ser integradas al sistema nacional de educación, con grandes resistencias del propio orden social por cierto, nuevas paradojas emergieron en el campo educacional. Efectivamente, si bien en forma sistemática se fueron incorporando cada vez más mujeres al sistema de educación formal y se fue masificando la idea acerca de la necesidad de que éstas se educaran, la institución educacional se transformó en la entidad que perpetuó las diferencias, las discriminaciones y las iniquidades tradicionales de una cultura en que superpusieron los valores masculinos a los femeninos, entonces se reprodujeron las conductas relacionales tradicionales.

En suma, se perpetuó una cultura machista y discriminatoria, característica de una sociedad tradicional y paternalista donde se observa que los roles de género, es decir, las conductas que eran consideradas apropiadas para cada sexo, establecían una diferenciación muy rígida entre mujeres y hombres, a la vez que en muchos sentidos eran más exigentes con ellas, presentando grandes desigualdades entre los géneros<sup>59</sup>.

## **Mujer y educación en la sociedad tradicional chilena**

El modelo educativo establecido en Chile durante el periodo colonial excluyó a las mujeres de la educación formal. La educación que éstas recibieron respondía a las costumbres sociales y a las pautas sobre las relaciones conductuales hombre-mujer, establecidas por la corona española para la sociedad colonial americana, caracterizadas por una gran severidad y exigencia para las mujeres, cargada de responsabilidades morales y marcadas por el ideal de la virtud y la rigidez de conducta.

Así entendida la educación, las mujeres eran instruidas en los saberes de la doctrina cristiana, para procurar que de adultas vivieran conforme a los preceptos morales establecidos en la sociedad de la época. Lo esencial fue que la educación femenina estuvo vinculada a los roles de género tradicio-

---

<sup>59</sup> G. Villarroel; X. Sánchez y F. Fernández. «Género y exposición a la televisión», en *Construyendo saberes*, IV Seminario Interdisciplinario de Estudios de Género en las Universidades Chilenas, Universidad de Santiago de Chile, 1997, p. 32.

nales y a los espacios de acción diferenciados establecidos para hombres y mujeres, el espacio público para los varones y el privado para las féminas, siendo el mundo del hogar el espacio de desenvolvimiento de ellas y los roles de esposa fiel y complaciente, madre cariñosa y buena dueña de casa, las tareas esenciales que les correspondió desarrollar<sup>60</sup>. Según Asunción Lavrín, en Hispanoamérica:

«...el consejo que daban a las mujeres era vivir una vida casta antes del matrimonio, al tiempo que aprendían las habilidades que más tarde necesitarían como esposas... La mujer debía evitar las fiestas, bailes, demasiados amigos, gasto excesivo en ropas para salir a pasear y comportamiento frívolo con hombres jóvenes. Les permitían diversión honesta en casa, tal como lectura de buena literatura u opúsculos religiosos, música y oración».<sup>61</sup>

En estos procesos se inculcaron conceptos y valores morales estimados como esenciales para la construcción de la identidad femenina: virtud, sumisión, obediencia, pureza física y espiritual, bondad, serenidad, buen carácter, recato y buenas costumbres, espíritu de sacrificio y caridad, sencillez en el vestir, discreción, desprecio por las vanidades, la mentira y el disimulo, fueron parte de los preceptos fundamentales que se trasmitían a las mujeres en una buena educación. El desapego a estas conductas sociales o la transgresión de las normas establecidas implicaba la presión y la sanción del orden social.

Si las mujeres eran formadas para el papel social que debían desempeñar, la enseñanza entonces estuvo dirigida a instruir a las mujeres en los saberes y habilidades que luego habrían de desarrollar en cuanto esposas y madres. Prácticamente todas las mujeres –sin distingo de clases, condición económica o grupo étnico– recibieron una enseñanza informal, esto es, fueron instruidas al interior del hogar, y sólo por excepción, algunas recibieron una educación más sistemática en algún convento o claustro, y ello porque sus padres, personas con ideas más ilustradas, valoraban la necesidad de dar una educación metódica a sus hijas y estaban en condiciones de

---

<sup>60</sup> Cfr. Asunción Lavrín, «Las mujeres en la sociedad colonial hispanoamericana», en *Historia de América Latina*, vol. IV, cap. 4, Leslie Bethell (ed.), Barcelona: Crítica, 1990, pp. 122-126.

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 123.

pagar un preceptor. De manera que algunas mujeres, y por excepción, aprendieron a leer, escribir, gramática, nociones de aritmética, dogma cristiano, historia sagrada, literatura y algo de música, cantar y tocar algún instrumento, además de las labores domésticas inherentes a sus roles.

Sin embargo, la gran mayoría fue analfabeta y la oralidad fue su forma usual de expresión. De manera que se les enseñaron cuestiones de carácter doméstico. Cocinar, lavar, limpiar, coser, bordar, organizar y administrar la casa, eran los elementos más significativos de la educación femenina. Por tanto la educación fue en esencia práctica, con miras a las actividades de dueña de casa futura.

También se las instruyó en cuestiones de índole social, es decir, se ocuparon del proceso de socialización, esto es «el proceso mediante el cual una persona adquiere las habilidades y las conductas necesarias para la vida social»<sup>62</sup>. Entonces, se les enseñaban las conductas sociales deseables que incluía comer, hablar; algunas pocas mujeres de las élites aprendieron algo de música, algún idioma –por excepción– y cuestiones que les permitiera relacionarse con otros y en un ámbito restringido. En estos procesos se inculcaron conceptos y valores morales deseables en cada mujer.

Análoga fue la formación que recibieron las mujeres indígenas, ellas ancestralmente eran educadas en el hogar, fenómeno que se siguió desarrollando en el periodo hispánico. En general, se las instruía en las labores domésticas que incluía todo lo referido al cuidado de la casa y los hijos, además de las funciones productivas que desarrollaban, de manera que aprendían sobre agricultura, ganadería, cestería, alfarería, a hilar, tejer, entre otras actividades.

En Chile sólo en los inicios de la segunda década del siglo XIX emergieron las primeras disposiciones destinadas a institucionalizar un sistema formal de educación para las niñas<sup>63</sup>, fenómeno que se enfrentó en forma más seria

---

<sup>62</sup> Villarroel et al., p. 31.

<sup>63</sup> Al comenzar la segunda década del siglo XIX, José Miguel Carrera, imbuido de las ideas ilustradas, dispuso que los conventos de monjas debían establecer al menos un aula de clases en sus respectivos conventos, para impartir a las niñas enseñanza de primeras letras. La disposición prácticamente no tuvo efectos positivos. Más tarde, hacia 1828, Fanny Delaunau, esposa del intelectual español José Joaquín de Mora, avecindado en Chile, creó un colegio para señoritas, en el que se matricularon 40 niñas de la élite ilustrada. Más tarde se fundó otro, el de Madame Versín, con características similares.

y concreta a partir de 1831. En efecto, durante esa década y las siguientes, según los planes de los gobiernos llamados conservadores, se fueron creando y extendiendo por el país todo tipo de instituciones destinadas a impulsar el desarrollo general de la educación y la cultura, entre esas, escuelas fiscales de primeras letras destinadas a la enseñanza femenina. Así mismo se fundaron algunos colegios particulares para niñas, creados gracias al esfuerzo privado, pero esos se orientaron especialmente a los sectores altos de la sociedad<sup>64</sup>.

Lo cierto es que fue durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando se inició verdaderamente el proceso de expansión del sistema de educación para las mujeres en Chile, promovidos por personas de ideas liberales. La expansión referida se evidenció tanto en términos de su incorporación a la educación formal, reduciendo lenta, pero sistemáticamente los porcentajes tradicionales de analfabetismo femenino, como con respecto de su incorporación a los niveles superiores de enseñanza<sup>65</sup>, aunque con grandes resistencias de algunos sectores de la sociedad e incluso de sus propias pares genéricas. Los logros señalados se evidenciaron sobre todo en el contexto de la enseñanza primaria, muy tenuemente en la secundaria y sólo excepcionalmente en la universitaria.

Lo anteriormente expuesto, tampoco significó un cambio trascendental en cuanto a las orientaciones educacionales, es cierto que se incorporaron al currículo materias nunca antes estudiadas por las féminas, sin embargo,

---

<sup>64</sup> No podemos dejar de mencionar a las hermanas Cabezón, las que en 1832 fundaron en Santiago un colegio para mujeres, y luego prosiguieron creando otros en la Araucanía, Copiapó y Valparaíso. En 1845 Mercedes Cervelló fundó otro. También es necesario recordar que durante la presidencia de Manuel Montt, se desarrollaron relevantes iniciativas en favor de la enseñanza en general y del desarrollo educacional femenino, en particular, entre ellas la fundación de la Escuela Normal de Preceptoras en 1854. Especial importancia tuvo la Ley Orgánica de 1860, que estableció en Chile la gratuidad de enseñanza primaria y dispuso la apertura de escuelas para niñas y niños por cada 2.000 habitantes.

<sup>65</sup> Entre las disposiciones más importantes destinadas a ampliar el sistema educativo para las mujeres en Chile, debemos recordar la ley de 1877 que permitió a las mujeres rendir exámenes de convalidación para ingresar a la universidad y la ley de 1895 que permitió la creación de liceos femeninos, puesto que hasta esa época la enseñanza secundaria de las mujeres la entregaban sólo colegios particulares, atendiendo preferentemente a mujeres de los sectores altos de la sociedad.



ello no cambiaba ni las pautas de conducta consideradas apropiadas para las mujeres, ni el conjunto de expectativas de comportamiento de hombres y mujeres. Los roles asociados a cada uno y las esferas de acción de ellos siguieron siendo los característicos de una sociedad tradicional. De manera que los planes y programas fueron diferenciados por género, acorde a las concepciones respecto de las conductas tradicionales consideradas apropiadas para las mujeres en la época, pero, también, en consideración a la supuesta debilidad física y a las ideas que asignaban menores capacidades intelectua-

les a las mujeres según los estudiosos de la época<sup>66</sup>. No obstante, el desarrollo de planes y disposiciones legales en favor de la enseñanza femenina a finales del siglo XIX, marcó una tendencia que prosiguió en las primeras décadas del siglo siguiente.

Efectivamente, en el cambio de siglo el proceso de modernización que se impulsaba en la sociedad chilena, también incorporó el paradigma educacional como factor preponderante en el marco modernizador que cruzaba América Latina y con ello, la enseñanza formal de las mujeres cobró durante el siglo XX una importancia significativa, especialmente luego de aprobada la ley de enseñanza primaria obligatoria, que por cierto también incluía a las mujeres. Lo que no significó, en términos de logros alcanzados, que la educación chilena en general, y el de las mujeres en particular haya cambiado drástica y positivamente en favor de una masificación efectiva de la enseñanza –al menos en los niveles primarios–, toda vez que el sistema aún ofrecía una débil cobertura y favorecía esencialmente a los sectores urbanos, y especialmente, a los de mayores ingresos, siendo los sectores populares y los rurales los menos favorecidos con los cambios enunciados. De manera que los fines que impulsaban los espíritus más vanguardistas fundados en los conceptos de la llamada «escuela nueva»,

---

<sup>66</sup> Al respecto véase el trabajo de Diana Veneros Ruiz-Tagle, «Consideraciones médicas decimonónicas en torno a género, salud y educación», en Revista *Dimensión Histórica de Chile*, N° 10, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, 1993-1994, pp. 135-153.

respecto de la masificación de la educación, que inspiraba a la ley de enseñanza primaria obligatoria de 1920<sup>67</sup> y la renovación metodológica de la enseñanza, no iban a ser metas fáciles de alcanzar.

No obstante lo anterior, tampoco se pueden negar los avances realizados en esta materia, los que se evidencian en la efectiva merma de las tasas de analfabetismo, tanto en hombres como en mujeres. Si hacia 1810 se calculaba que más del 90% de la población general del país era analfabeta –y podemos deducir entonces que ante la carencia de escuelas para las mujeres el porcentaje era aún más alto en la población femenina–, hacia 1920 el porcentaje general había descendido al 49% y al 43% respectivamente en 1930. Entonces, a pesar de todas las deficiencias que presentaba el sistema, se había iniciado el proceso de incorporación masiva y efectiva de las mujeres a la enseñanza formal en el país, proceso que se extendió lentamente hasta comienzos de la década de 1930<sup>68</sup>, época en la que por efectos de la crisis económica mundial, iniciada con la depresión de 1929, se produjo un estancamiento del proceso de expansión educacional que se estaba desarrollando en el país.

Con todo, el enorme esfuerzo realizado tanto por el Estado como por los particulares, no sólo había logrado rebajar considerablemente las cifras de analfabetismo en las mujeres chilenas, sino que había permitido que paulatinamente éstas fueran ampliando sus esferas de acción, lentamente se comenzaban a insertar en la esfera pública y cultural del país, así como cada día más mujeres se incorporaban al mundo de las profesiones y al trabajo remunerado fuera del hogar, abriendo nuevas expectativas y posibilidades de desarrollo de impensables efectos futuros.

Asimismo, nuevas conductas sociales empezaban a caracterizar a muchas mujeres en el mundo y también en Chile. Los cambios se evidenciaban tanto en su apariencia física –faldas más cortas y vestuario más liviano; pelo corto y sencillamente peinado; uso generalizado del maquillaje–, como en

---

<sup>67</sup> La ley de 1920 estableció la enseñanza obligatoria para niños y niñas hasta cuarto grado. En la reforma educacional de 1928 se amplió la obligatoriedad hasta sexto grado y a octavo año en la de 1965.

<sup>68</sup> Dos establecimientos importantes se crearon en la época: el Liceo Experimental Manuel de Salas y el Liceo Experimental Darío Salas, que abrían caminos hacia la modernización de la educación y a la profundización de la coeducación o enseñanza mixta en el país.

sus preceptos morales, conductas cotidianas, y nuevas formas y espacios de sociabilidad –su presencia en espectáculos públicos como el cine y los bailes, el fumar en público, y otros, que las hacían aparecer como frívolas y desenfrenadas ante una crítica opinión pública tradicional. Estas conductas que empiezan a caracterizar a la llamada «mujer nueva», se perfilan junto a la mantención de los patrones de conducta de las mujeres tradicionales, todavía insertas en un mundo privado y sujetas a las pautas diseñadas por una sociedad patriarcal y tradicional<sup>69</sup>.

### **La educación femenina en el periodo 1938-1952: transición entre la mujer tradicional y la mujer nueva**

Al terminar la década de 1930, nuevamente tomó relevancia la cuestión educacional. En efecto al finalizar la segunda presidencia de Arturo Alessandri el país estaba recobrando su estabilidad, desarticulada en gran parte por la gran crisis económica, asimismo se había logrado detener la fuerte efervescencia social que la depresión había desatado, y el país se preparaba para hacer frente a las elecciones presidenciales. Sin embargo, durante ese periodo, nuevas fuerza políticas se habían generado en el país acorde las nuevas corrientes ideológicas imperantes en la Europa de la preguerra. Estas nuevas concepciones pugnan por alcanzar el poder, entre ellas la nueva coalición política conformada por los partidos de izquierda, conocida en sus inicios como el Frente Popular Chileno, el que estuvo constituido por radicales, comunistas, socialistas y demócratas, que finalmente triunfaron en los comicios de 1938.

Las nuevas orientaciones político-sociales del periodo que se iniciaba, dieron importancia significativa a la educación general del país, en concordancia con la política modernizadora impulsada que se proponía enfrentar los desafíos del desarrollo a través del fortalecimiento del Estado, incorporando el concepto de Estado Benefactor o Bienestar y de una serie de estrategias fundadas en la industrialización nacional, el fomento de la producción y la sustitución de importaciones. Se trataba de enfrentar los desafíos

---

<sup>69</sup> Ver Diana Veneros Ruiz-Tagle et al., «Continuidad, cambio y reacción, 1900-1930», en *Perfiles revelados. Historias de mujeres en Chile siglos XVIII-XX*, Santiago: Editorial USACH, 1998, pp. 19-39.

de la modernización y el desarrollo, para mejorar la calidad de vida de la población. Sin embargo, tan complejos propósitos requerían imperiosamente de un significativo proceso de transformación y mejoramiento de la calidad de la educación chilena, pero sobre todo, de una educación que preparara a las nuevas generaciones para la vida del trabajo, esto es, que fuera capaz de generar una mano de obra calificada acorde a los objetivos generales propuestos por el Estado chileno<sup>70</sup>.

De manera que es posible afirmar que durante el periodo de los gobiernos radicales (1938-1952), comenzó a hacerse efectivo el proceso transformador del sistema educativo nacional, el que se concretó en varios sentidos. Por una parte, se hizo visible la relación entre la nueva estrategia económica y la educativa, a través del impulso dado a la enseñanza técnica, especialmente con Pedro Aguirre Cerda. Entre 1940-1953, el alumnado de la educación técnico-profesional creció en un 105%, y llegó a representar el 44,2% del total de la matrícula de nivel medio<sup>71</sup>. Por otra parte, continuó y se profundizó la expansión del sistema escolar en términos nacionales en todos los niveles de la enseñanza. En el periodo antes citado, la enseñanza primaria creció en un 40% y la secundaria en un 90%<sup>72</sup>.

Finalmente, se crearon y se pusieron en marcha planes de reforma y experimentación educacional, caracterizados por los afanes renovadores que defendieron y mantuvieron las nuevas orientaciones pedagógicas, que propiciaban los métodos activos de enseñanza establecidas en la Escuela Nueva, iniciándose así las llamadas modernizaciones educacionales<sup>73</sup>, y llevadas a cabo especialmente por los gobiernos de Pedro Aguirre Cerda y Juan Antonio Ríos, y continuadas con Gabriel González Videla. Fue ésta una nueva etapa en la historia de la educación chilena en que se inició la modernización educacional y estuvo caracterizada por la búsqueda de cambios en el sistema de enseñanza nacional, que aunque lentos y parciales, al menos lograron generar adecuaciones al sistema escolar.

---

<sup>70</sup> Programa presidencial del candidato del Frente Popular Chileno, *El Mercurio*, Santiago, abril, 1938.

<sup>71</sup> Iván Núñez, *Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973*, Santiago: Centro de Estudios Económicos y Sociales, 1979, p. 19.

<sup>72</sup> Ibid.

<sup>73</sup> Josefina Rossetti, «La educación de las mujeres en Chile contemporáneo», en *Mundo de la mujer: continuidad y cambio*, Santiago: Ediciones CEM, 1988, p. 107.

Si bien, las acciones emprendidas no produjeron todos los frutos esperados, entre 1940 y 1950 descendieron significativamente los índices de analfabetismo. Considerando aquella población de quince años y más, que no había recibido instrucción elemental y no sabía leer, ni escribir, en 1940 la cifra era de 27,1%; en 1950 la tasa de analfabetismo había descendido a 18,8%.

En lo relativo específicamente a la educación femenina, es posible constatar la expansión y mayor cobertura producida durante el periodo de los gobiernos de la coalición de izquierda, 1938-1952. En efecto, si bien se mantuvo la tendencia tradicional, es decir, que la matrícula masculina fuese mayor que la femenina, también, es posible afirmar que esa diferencia comienza lentamente a modificarse. La tendencia al aumento sostenido de la enseñanza femenina continuó en las décadas siguientes, hasta producirse la modificación del fenómeno antes descrito, cuando la matrícula secundaria femenina superó en 16,4% a la masculina, fenómeno que se materializará en el año 1970.

En la enseñanza primaria, se puede apreciar a partir de 1940 un crecimiento –aunque muy lento– de la participación femenina en la educación. Los indicadores establecen que el ingreso de la mujer a este nivel subió desde el 46,4% en 1938 al 48,8% en 1952. Sin embargo, el incremento más significativo se produjo en la participación de las mujeres en la educación secundaria, tasa que se elevó desde el 43,6% en 1938, al 52,5% en 1952<sup>74</sup>.

Por niveles, hemos visto que en el periodo hay un incremento importante en enseñanza primaria y secundaria, la tendencia es al aumento de la mujer en la educación secundaria, mientras que la de los hombres es a la disminución, situación que se explica fundamentalmente por el temprano ingreso masculino al ámbito laboral.

El crecimiento de la matrícula femenina también se presenta en la enseñanza universitaria, a este respecto debemos considerar que en 1940 el 25,1% de la matrícula universitaria en el país es femenina y ésta ha ascendido a 34,0%, en 1952<sup>75</sup>. En suma, si bien es evidente que el hombre mantiene supremacía sobre la mujer en el ámbito universitario, llama la atención la

---

<sup>74</sup> Ernesto Schiefelbein, «La mujer en la educación primaria y media», en *Chile: mujer y sociedad*, Santiago: UNICEF, 1978, pp. 694-695.

<sup>75</sup> Rafael Echeverría, *Evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981*, Santiago: PIIIE, 1982, p. 115.

disminución sostenida del peso relativo de los hombres en la matrícula universitaria –del 74,9% en 1940 descendiendo al 66% en 1952–, y el aumento de la misma relación porcentual en la mujer. No obstante, la cobertura es siempre inferior en la mujer.

Si bien desde 1938 en adelante observamos que hay una evolución importante en la condición educacional de la mujer, no podemos olvidar que esta condición varía según ésta se ubique en los distintos niveles de enseñanza, en los distintos tipos de educación, en los diversos espacios geográficos y según los sectores sociales a los que pertenezca. Estos parámetros nos llevan a concluir que no todas las mujeres estaban en las mismas condiciones educacionales, las cifras antes señaladas representan promedios generales, por tanto es evidente que las mujeres de Santiago, por ejemplo, presentaban mejores niveles educacionales que sus pares de provincias o de los sectores rurales.

En lo relativo al tipo de profesiones, sabido es que los estudios a los que optaban la mayoría de las mujeres en la universidad, durante esta época, se relacionaban con los roles femeninos tradicionales. Por una parte, se ha supuesto que se relacionaran con funciones en las que debían existir rasgos sicosociales afines a un desempeño en el que se requerían condiciones entendidas como propias de la mujer<sup>76</sup>, y por otra, a las funciones tradicionalmente realizadas por ellas. Así se optó, preferentemente, por servicio social, enfermería, obstetricia, educación, y otras semejantes, que en definitiva estaban todas conectadas con las funciones que las mujeres habían desempeñado siempre al interior del hogar: enseñar a sus hijos, cuidar de enfermos, asistir comprensiva y cariñosamente a los otros a través de la caridad.

El mismo fenómeno se puede apreciar en otros niveles de la enseñanza femenina, tal es el caso de la enseñanza técnico-profesional y de la opción por la Escuela Normal. En relación con la primera, la mayor parte de las mujeres que buscaban incorporarse a la enseñanza técnica<sup>77</sup> se inclinaban

---

<sup>76</sup> María Aragonés, «La mujer y los estudios universitarios», en *Chile: mujer y sociedad*, Santiago: UNICEF, 1978, p. 717.

<sup>77</sup> Durante el periodo 1938-1952 la enseñanza técnico-profesional mantiene el patrón tradicional, esto es, el área es copada fundamentalmente por los hombres. La matrícula técnico profesional de las mujeres alcanzó al 45,6% en 1938, mientras que la masculina se elevó al 54,4%. En el año 1952 los porcentajes fueron de 62,7% en los hombres y del 37,3% en las mujeres.

por cursos de costura y labores, moda y bordado, corcetería, peletería, sombrerería, economía doméstica, tejido a telar, tejido a mano, artes decorativas, bordado a máquina, juguetería y otros semejantes. Todos estaban en directa relación con funciones definidas socialmente como femeninas y obviamente, con los roles tradicionales. También las preferencias femeninas –aunque algunas de menor cuantía en la época–, favorecían los cursos de secretariado, contabilidad, la enseñanza comercial, ventas y publicidad. Actividades todas que en mayor o menor medida habían desarrollado las mujeres tradicionalmente.

La Escuela Normal<sup>78</sup> a su vez, fue la gran preferencia histórica de las mujeres respecto de una enseñanza que les permitiera un futuro profesional. Entre los múltiples aspectos que explican este interés, podemos considerar ciertos «beneficios» que conllevaba para la mujer. Por una parte, ésta obtenía en corto tiempo un oficio –lo que duraba la enseñanza secundaria más un año de estudios de pedagogía–, permitiéndoles integrarse rápidamente a una actividad laboral. Ésta a su vez era socialmente aceptada, puesto que desempeñaría una actividad que históricamente había desarrollado, la de madre formadora, maestra de sus hijos, lo que la legitimaba ante el orden social, toda vez que cumplía una tarea de alta trascendencia social, mejorar el nivel de la educación y la cultura nacional.

Por otra parte, en la práctica esta actividad no entorpecía otras aspiraciones femeninas de temprana realización en la época, como era el matrimonio. A su vez, esta actividad no las mantendría lejos del hogar durante todo el día, lo que les permitía desarrollar sin grandes tropiezos sus labores domésticas. No olvidemos que en la medida que las mujeres se fueron incorporando al trabajo fuera del hogar, la mayoría no abandonó las funciones domésticas, sino que adicionaron nuevas funciones a las tradicionales.

La orientación de la enseñanza de las mujeres, entonces, no cambia en forma radical durante el periodo 1938-1952. Más bien debemos afirmar que esta época corresponde a una etapa de transición en que las mujeres se han

---

<sup>78</sup> Si bien la escuela normal continuó siendo preferida por las mujeres, es interesante constatar que durante el periodo 1938-1952, se produjo la merma sostenida, en términos porcentuales, de la matrícula femenina, así en 1938 las mujeres alcanzaban a un 80,4% de la matrícula total y en 1952 ésta había descendido al 57,7%. Evidentemente ello fue producto del crecimiento femenino en la educación secundaria (liceos) y la opción universitaria más tarde.

incorporado a todos los niveles de la enseñanza formal, lo que permitió que cada día se igualaran más los niveles de alfabetismo entre los sexos. Ello sin duda era un fenómeno capital para el desarrollo de las mujeres chilenas. Gran parte de la sociedad, incluidas las propias mujeres, estaba tomando conciencia de ello:

«El mundo avanza y exige cada vez más de la mujer... Y la muchacha que ayer creía completa su educación con saber tocar el piano, bailar graciosamente, hacer confituras y tejer encajes, comprende que hoy eso no basta y busca los medios para adquirir conocimientos que se traduzcan en beneficios para ella y para los demás...»<sup>79</sup>

Pero al mismo tiempo se insistía en que la educación de éstas debía reforzar las cuestiones llamadas «femeninas». *¿Cómo educaré a mi hija?* se titulaba un artículo de una revista femenina en 1950, y en él se afirmaba:

«Ya no se discute sobre el punto de saber si es bueno instruir a las niñas y sobre los grados de esa instrucción. Hoy en día las muchachas son admitidas en todas las universidades... han efectuado toda clase de trabajos... y al mismo tiempo continuaban desempeñando su papel en las tareas femeninas... Las mujeres de la actualidad... deben poseer cualidades que en el siglo pasado eran consideradas como específicamente masculinas y al mismo tiempo no perder un ápice de su femineidad. ¿Cómo conciliar esas virtudes que durante generaciones fueron consideradas como enteramente opuestas? Si tiene usted una hija jovencita debe: 1° Cuidar que su hija tenga un buen carácter. 2° Vigilar para que trabaje bien en sus clases... pero no exigir que sea la primera en todo. 3° Guiar sus gustos. Una niña debe agradar... no deslumbrar, sorprender, ser coqueta, sino agradable, interesante, encantadora. 4° Imponerle reglas de cortesía. 5° No olvidar que su hija es de otra generación que la suya. En cuanto esté lo suficientemente grande, déjela salir bajo la vigilancia de otras niñas. 6° Enséñele todo lo que una mujer debe saber. Aunque piense seguir una profesión o trabajar en oficinas, que sepa manejar su casa, que aprenda a coser. Que los días que no asiste al colegio le ayude

---

<sup>79</sup> Revista *Eva*, N° 256, Santiago, febrero, 1950, p. 30.



a usted en la cocina, a lavar la loza... 7° Enséñele, con su ejemplo a no hablar de los ausentes, más que con circunspección, y sólo recordando de ellos lo bueno que tienen. En esta forma se creará una simpática disciplina y tomará fama de discreta. 8° Haga que evite al hablar las frases hechas. Vigile para que no emplee dichos vulgares, ni palabras triviales, tan en uso actualmente...»<sup>80</sup>

La cita anterior nos ilustra fehacientemente que los marcos conceptuales, así como los valóricos y conductuales esperados de las mujeres a mediados del siglo XX, no distaban mucho de los fines de la educación femenina en el mundo colonial. Es cierto que hacia la época se estaba viviendo un importante proceso modernizador, pero las transformaciones no fueron todo lo radicales que parecían.

En primer lugar, no todas las mujeres se habían integrado a las nuevas formas de vida que caracterizaban los nuevos parámetros de la vida moderna, lo que no desdice el interesante proceso de cambio social que se vivía, y que nos permite identificar similitudes, y, a la vez, claras diferencias entre las concepciones, conductas e intereses de las mujeres del cambio de siglo, y las mujeres de las décadas de los 40 y los 50 del siglo XX.

Respecto de éstas últimas ya se percibían rasgos más claros de la llamada mujer nueva, al menos en dos de los aspectos fundamentales: en primer lugar, se habían incorporado al sistema nacional de educación, y en segundo, muchas de ellas eran parte del ámbito laboral, pero como profesionales o con un oficio calificado. A los cambios antes citados debemos adicionar, la abierta lucha que habían iniciado las mujeres de los sectores medios y altos, que buscaban alcanzar sus derechos cívicos plenos, los que lograron en 1949. Muchas mujeres se destacaban en sus profesiones, asociaciones, cultura, política, incluso en el ámbito internacional. Muchas ya no estaban reclusas en el hogar y eran importantes figuras de los espacios públicos.

---

<sup>80</sup> Revista *Margarita*, N° 819, Santiago, enero, 1950, p. 37.

## Conclusión

El concepto de mujer moderna aparece por doquier en diferentes fuentes del periodo, especialmente en la prensa de la época. No obstante, las características de la mujer tradicional aún estaban presentes, no sólo en las mujeres que no se habían incorporado al cambio, sino en las que estaban en pleno proceso de transformación, por lo que resulta más adecuado caracterizar las tendencias femeninas y la época, como la de una etapa de transición entre la mujer tradicional y la mujer nueva, lo que obviamente generaba a su vez grandes confusiones, incertidumbres y ambivalencias en las propias afectadas.

En efecto, si partimos de la base que en las sociedades modernas «... el conjunto de expectativas de comportamiento de mujeres y hombres se caracteriza más que por una igualdad, por una tendencia a ella, pues si bien la mujer ha tenido un mayor acceso a la educación, al mundo del trabajo y a otras esferas sociales, aún desempeña roles tradicionales como madre, esposa y dueña de casa. Por otra parte el hombre sigue manteniendo sus roles tradicionales y escasamente asume los roles complementarios que le exige la sociedad actual»<sup>81</sup>. Tales planteamientos teóricos corresponden exactamente a las formas que caracterizaban a estas mujeres de la transición; ellas habían cambiado, pero no tanto como para abandonar sus roles tradicionales. A su vez los hombres conservaban sus costumbres, sus espacios, los conceptos de autoridad, proveedor, jefe del hogar, conductor de una sociedad con características aún fuertemente patriarcales.

La opinión pública en parte aceptaba los cambios, y en parte miraba con ojos críticos las nuevas tendencias, llamando a las mujeres a no abandonar sus tareas fundamentales, a «ser femeninas». En este sentido, es posible identificar fuertes resistencias sociales y a veces una ácida crítica por parte de la opinión pública respecto de los comportamientos específicos de estas nuevas mujeres, los que no serán abordados en esta ocasión dado lo restringido del espacio.

Con todo, el proceso de cambio se percibe ampliamente en la prensa<sup>82</sup>,

---

<sup>81</sup> Villarroel et al., p. 32.

<sup>82</sup> Ver Dina Escobar Guic, «Mujer, Estado y educación en Chile: demandas educacionales y socializadoras, 1946-1952», en Revista *Dimensión Histórica de Chile*, N° 13-14, Santiago, UMCE, 1997-1998, pp. 139-187.



donde en parte se valoraba a la llamada mujer moderna, pero también, donde se manifestaban las disidencias de diversos estamentos de la sociedad al cambio que vivían las mujeres. También se expresaban los hombres, con diversos grados de aceptación o de rechazo. Por ejemplo, en un artículo dirigido a las féminas titulado «*Si quieres agradarme...*», entre muchas otras recomendaciones les decían:

«No seas demasiado ignorante, pero tampoco demasiado instruida. En todo caso, no más que yo: no hallaría de que hablarte, y me vería obligado a escucharte. Sí; sobre todo, déjame hablar; es algo por lo que todos los hombres deliran».<sup>83</sup>

Por otra parte las propias pares genéricas se encargaban de reforzar roles tradicionales. En este contexto revisemos uno de los múltiples escritos que se pueden analizar, reconociendo y valorando sus transformaciones, pero al mismo tiempo recordando su función en el hogar, titulado «*Moder-nas... pero, siempre mujeres*», en parte de él se afirmaba:

«Casa y mujer van tan juntas, que en realidad el pretender separarlas es un absurdo. La buena marcha del hogar exige mano y cerebro de mujer... Más que nunca es difícil ser mujer. Pero más que nunca es maravilloso continuar siéndolo, equiparadas en inteligencia con el hombre, libres de acción en todo lo que justo sea... Una mujer no por ser moderna debe perder lo más grato de su femineidad... Que si la mujer se olvida de ser mujer, todo lo pierde, pues dinero, situación, honores, nunca compensarán la mirada orgullosa del hijo a la madre, del hombre a la mujer...»<sup>84</sup>

Finalmente, debemos consignar que con profusión encontramos en la prensa la idea de incertidumbre, de duda, de confusión, y por tanto, de la

<sup>83</sup> Revista *Margarita*, N° 641, Santiago, agosto, 1946, p. 7.

<sup>84</sup> *Ibid.*, N° 683, Santiago, mayo, 1947, p. 12.

tensión que afectaba a las mujeres del periodo, el proceso que vivían. No obstante, dichas tensiones eran inherentes a la crisis que conlleva todo fenómeno de cambio, por lo que se requería a la vez que enfrentar procesos, la adecuación e internalización de los conceptos nuevos que había generado la ruptura de los consensos, al agotarse o al menos cuestionarse los lazos tradicionales. La tarea era –y sigue siendo respecto de los problemas de género– superar el estado de tensión y emprender la búsqueda del equilibrio, aunque éstos sean siempre «equilibrios inestables».

## 8. INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS EN LA UMCE

Patricia Araneda Castex\*

### **La educación de párvulos y el género**

En la educación de párvulos la actuación de las personas adultas, y la relación que se establece entre él y el niño o la niña, reviste una importancia trascendental, existen además principios en los que se debe inspirar toda actuación docente. Las características de la edad del párvulo hacen resaltar la conveniencia de que la igualdad de oportunidades para las mujeres se asuma de manera primordial, por los propios profesionales de la educación.

Así, por ejemplo, los principios de educación para la igualdad de oportunidades se recogerán en el establecimiento de relaciones personales y afectivas que favorezcan la construcción de la personalidad del niño o niña y su crecimiento en un medio impregnado de valores de respeto, tolerancia y aceptación de las diferencias.

Las personas adultas, las educadoras y educadores en este caso, como mediadoras de estos procesos y a través de sus actitudes, valores, expectativas y efectos, influirán, y en muchas ocasiones de manera no intencionada, en las diferencias que niñas y niños manifiesten al establecer sus primeras relaciones con el mundo social.

Los estudios en aulas de preescolar, realizados por la española Marina Subirats (1988), muestran cómo el profesorado selecciona un lenguaje diferencial en razón del sexo; al referirse a las niñas aparecen adjetivos como: guapa, hermosa, pequeña, buena... y un gran número de diminutivos; por el contrario, en las interacciones verbales con los niños se utilizan preferentemente adjetivos como: grande, malo, bruto, inquieto y un menor número de diminutivos.

---

\* Académica del Departamento de Educación Preescolar, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

También de forma específica en esta etapa este tema debe ser trabajado conjuntamente con las familias, de manera que los niños y las niñas no vivan actuaciones contradictorias entre la escuela y su casa.

El jardín infantil constituye el primer espacio de socialización ajeno al núcleo de convivencia primario; por tanto, contribuye al desarrollo de los niños y niñas en sus primeros años, ofreciendo oportunidades de experiencias y de aprendizaje, y colabora con la familia compensando desajustes de origen diverso, entre otros, los que provienen de prejuicios sexistas.

En términos generales, en la escuela se aprende a desempeñar roles y a expresar los comportamientos apropiados a cada sexo según las normas establecidas, se transmite y refuerza el código del género y, junto con la familia, contribuye a mantener y reforzar los estereotipos sexuales presentes en la cultura.

Mientras que en el niño se potencian y consideran positivos los comportamientos que demuestran independencia, decisión, autonomía, agresividad, fuerza y dominio, considerándose inapropiadas la debilidad, pasividad, sensibilidad; en las niñas, en cambio, se valora la obediencia, la aceptación de la norma, la ternura, la afectividad y la dependencia, siendo inapropiados la agresividad, el inconformismo, la independencia, la fuerza.

Con el propósito de cambiar esta situación ¿cómo se puede contribuir, desde la educación de párvulos en el logro de la igualdad de oportunidades entre las personas de distinto sexo?; ¿es esta etapa importante para la consecución de una mayor igualdad?; ¿cómo se pueden introducir estos conceptos nuevos en la formación de las educadoras y educadores de párvulos?

Es necesario aclarar que no es suficiente la voluntad de eliminar el sexismo del medio escolar para erradicar la discriminación, ya que ésta subsiste en la sociedad en la que está inmerso el jardín infantil. Ello significa, en todo caso, que debemos tomar un compromiso activo con el cambio.



## *¿Qué ha empezado a hacer la UMCE en educación preescolar?*

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación es una institución de educación superior especializada en la formación de profesores y profesoras, que posee una tradición centenaria en educación que surge en 1889, cuando la Universidad de Chile en la Facultad de Humanidades funda el Instituto Pedagógico. De hecho la UMCE en su constitución inicial es declarada sucesora legal de las entidades precedentes (Luis Rubilar, «Del Instituto Pedagógico a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación», 1998).

Por otra parte la educación superior en Chile está enfrentada a un enorme desafío: modernizarse. Para enfrentarlo con posibilidades de éxito, será imprescindible encarar con firmeza su transformación y en consecuencia emprender los cambios necesarios, es decir, aquellos que puedan dotarla de la máxima eficiencia social, entendiendo por tal la capacidad de satisfacer, sin limitaciones ni discriminaciones de tipo alguno, la creciente demanda con una educación masiva de calidad, altamente pertinente ante los requerimientos de la sociedad, como así también consciente de las carencias e inequidades que en esa sociedad se verifica. Una de las demandas más sentidas que la sociedad le ha hecho al sistema educativo corresponde a la igualdad de oportunidades, y aquí surge la temática de género.

Es así como la reforma que se está llevando cabo en la UMCE, cuyo principal exponente es el llamado Proyecto de Formación Inicial Docente (FID), ha favorecido la inclusión de la perspectiva de género en los nuevos planes de estudio, en investigaciones, seminarios y encuentros, y ahora en esta Red de Género y Educación que estamos constituyendo.

Ahora bien, en el Departamento de Educación Preescolar esta temática tiene un sentido transversal y es incluida en varios módulos; comprendamos que estamos en etapa de transición entre plan de estudios antiguo y plan nuevo, algunos de estos módulos corresponden a aquellos que pretenden formar a la educadora en el trabajo con las familias y la comunidad, que detallo a continuación:

## *Familia y Comunidad I y II en educación preescolar*

Características de los módulos:

- Corresponden a séptimo y octavo semestre de formación.
- Los cursos están formados por estudiantes de sexo femenino.
- Son seis cursos de aproximadamente treinta alumnas cada uno.

1. Curso de séptimo semestre, Familia y Comunidad I; asignatura de carácter teórico-práctico que incluye los siguientes contenidos de género:

- Diferencia sexo-género.
- Familias y construcción de género:
  - Tipos de familias, incluida las de jefatura femenina.
  - Ciclos de la vida familiar.
  - Funciones de las familias.
  - Roles de género en las familias.
- Mujer: familia y trabajo fuera de casa.
- Responsabilidades familiares *¿compartidas?*

2. Curso de octavo semestre, Familia y Comunidad II; asignatura de carácter eminentemente práctico, que incluye los siguientes contenidos, en torno a dos temas:

- *Género y familias en educación de párvulos:*
  - Autopercepción de mujeres y hombres.
  - Socialización de género en la familia.
  - Signos de educación sexista en casa y centro infantil.
  - ¿Qué hacer?
- *Paternidad:*
  - ¿Qué es? ¿Cómo la viven los varones?
  - Imagen del propio padre (abuelo del niño/a).
  - Roles masculinos en la sociedad.
  - Ausencia paterna.
  - ¿Qué hacer?

Después de la realización, desde hace ya cuatro años, de estas asignaturas surgen algunas ideas: el profesional de educación de párvulos ofrece en Chile un modelo social constituido generalmente por mujeres, y conforma actitudes, valores y creencias específicas, y diferentes del resto de los profesionales de la enseñanza. La feminización del profesorado de esta etapa, perpetúa la idea de que la responsabilidad educativa de los y las más pequeños/as es del colectivo de mujeres, este es un ámbito que debería tener preferencia en cuanto a investigación de género.

En cuanto a objetivos a lograr con los niños y niñas, se propone:

- Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una imagen positiva de sí mismos, valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, y adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.
- *Actuar de forma cada vez más autónoma* en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional, y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismos.
- Establecer vínculos fluidos de relación con las personas adultas y sus iguales respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.

Al trabajar los contenidos ha de tenerse en cuenta:

- La importancia de la expresión de los sentimientos y emociones en ambos sexos.
- El desarrollo de la identidad sexual y la aceptación del cuerpo sexuado femenino y masculino, sobre la equiparación de los dos sexos y superación del binomio cultural sexo fuerte/sexo débil.
- La construcción del autoconcepto y autoestima evitando la asignación de roles, estereotipos, valores y comportamientos sexistas.
- La valoración e igualdad de tratamiento de las formas de vida tanto en el ámbito de lo público como en el de lo privado-doméstico, poniendo énfasis en la importancia de las tareas cotidianas y domésticas, así como en actitudes que desarrollen la cooperación entre los sexos y las relaciones solidarias y compartidas.
- El tratamiento de la maternidad-paternidad como tarea compartida. La corresponsabilidad en el cuidado, alimentación y educación infantil.

Menchistas



- Los aprendizajes que favorecen la autonomía del niño y la niña en la vida cotidiana y doméstica.
- También se han de incorporar aquellas producciones artísticas, científicas y culturales, que protagonizadas por mujeres, ayuden a la equiparación de los modelos positivos femeninos con los modelos positivos masculinos.
- En cuanto a los contenidos de expresión que en sí mismos no son discriminatorios, cabe decir que no siempre se trabajan favoreciendo la igualdad entre ambos sexos. Habría que evitar los estereotipos prefijados que atribuyen a las niñas más y mejores posibilidades expresivas, corporales y emocionales, e incentivar la participación del párvulo en grupos mixtos, así como el desarrollo de destrezas corporales sin tratamientos diferenciales por razones de sexo.

En cuanto a las actitudes:

- Favorecer el cambio de actitudes en las familias hacia el uso de juguetes de forma no discriminatoria.
- Promover la reflexión sobre el uso no sexista del lenguaje oral y escrito que utilizamos en el jardín infantil y con el que nos dirigimos al alumnado.
- Observar el uso del espacio por los niños y niñas, e intervenir educativamente para que sea igualitario.
- Actuar el equipo educativo con los mismos criterios para la selección de material curricular, en que esté debidamente tratada y reflejada la coeducación.
- Planificar las actividades extraescolares teniendo en cuenta los intereses de ambos sexos.
- Favorecer aquellas actividades relacionadas con la vida doméstica, que desarrollen habilidades y destrezas independientemente del sexo y que no refuercen los estereotipos.
- Revalorizar el lenguaje corporal y favorecer la expresión de los sentimientos en ambos sexos.
- Desarrollar, para ambos sexos en igualdad de oportunidades, los valores

considerados como femeninos: afectividad, sensibilidad, cooperación; o como masculinos: actividad, autonomía, competitividad.

- Promover en educadores y educadoras un proceso de reflexión y formación en la coeducación.
- La motivación es el primer elemento a considerar en todo aprendizaje. Debe reforzarse la motivación de las niñas en aprendizajes etiquetados socialmente como masculinos (deportes, construcciones, mecánica...), e igualmente se hará con los niños en el caso de los aprendizajes considerados femeninos (juegos, ayuda en las rutinas cotidianas, buena presentación de tareas...).
- Un factor relacionado con la motivación es el del propio autoconcepto: la inseguridad y ansiedad que produce el abordar un nuevo conocimiento puede bloquear el proceso de aprendizaje, si no tenemos confianza en la propia capacidad.
- En el caso de los niños y niñas más pequeños la propia autoconfianza suele tener de referente la valoración que le expresen las personas adultas que le rodean; éstos suelen transmitir una valoración discriminada, producto de las diferentes expectativas sociales para los sexos: de los niños se espera y valora el desarrollo de sus capacidades socio-profesionales; de las niñas, prioritariamente, las doméstico-afectivas.

En el trabajo con la familia y la comunidad:

- Transformar las reuniones de centro de padres en reuniones de centro de padres y madres.
- Velar que en las directivas no se reproduzca los estereotipos de género: padres-presidentes y madres-secretarias.
- Apoyar la presencia de varones en las acciones del jardín infantil.
- Reforzar permanentemente a los padres que ejercen su rol de manera adecuada.
- Incluir el tema de la construcción de género en la escuela para padres y madres.
- Realizar acciones para atraer a los padres a las reuniones, y acciones del jardín infantil.
- Velar porque las imágenes en los textos, láminas y otros, que desde el jardín infantil se comuniquen a los padres/madres y comunidad, representen a papás y mamás en roles flexibles y no estereotipados dentro de la familia.

Finalmente, cabe señalar que la educación formal infantil junto con la que entrega la familia, constituyen los primeros espacios de socialización. En general, las educadoras y educadores intentan evitar la confrontación entre los valores que entrega la familia y la escuela. Sin embargo, esto no los exime de realizar actividades de cambio con toda la familia, abordando además otros tópicos culturales: racismo, necesidades educativas especiales, etc.

Este trabajo debería ser desarrollado por el equipo educativo, incluyendo en su proyecto actitudes positivas y ofertando un modelo exento de prejuicios, flexible y reflexivo que, sin duda, encontrará resultados positivos en niños y niñas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alario, Carmen et al. *El femenino y el masculino*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1995.
- Araneda, Patricia et al. *Lo femenino visible: manual para la producción de textos escolares no sexistas*. 2ª ed. Santiago: Ministerio de Educación, Servicio Nacional de la Mujer, Corporación de Promoción Universitaria, 2000.
- Ministerio de Educación. *La reforma educativa en marcha*. Santiago: Publicaciones MINEDUC, 1995.
- Ministerio de Educación y Cultura. *Guía didáctica para una orientación no sexista*. Ministerio de Educación y Cultura España, 1988.
- Rubilar, Luis. «Del Instituto Pedagógico a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación», bajado de Internet, [www.umce.cl](http://www.umce.cl).
- SERNAM. *Responsabilidades familiares compartidas*, Documento de Trabajo, Santiago, 1994.
- Subirats, Marina. *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Barcelona: Instituto de la Mujer, Serie Estudios, N° 19, 1988.
- UMCE. *Proyecto de Formación Inicial Docente*, 1997.

## 9. MÁS ALLÁ DEL LAMENTO DE LA VÍCTIMA

Celina Tuozzo Burrier\*

Este trabajo supone una actitud de oposición a lo que ha llegado a ser un género discursivo: la queja femenina. Si no la confrontamos el peligro resultante es grave, porque una de las reglas que definen a este género discursivo es que la queja lleva a la repetición fracasada. La queja (según Meaghan Morris) o el lamento (según Anne Freadman) se constituyen como un texto sin poder<sup>85</sup>. La posición de la que se queja en el discurso la vuelve sino estrictamente no existente, definitivamente insufrible. El problema radica en que una no puede evitar cierta fácil simpatía por el discurso de la queja en un principio, pero es necesario superarlo, porque justo es reconocer que ya está incorporado como sentido común de la ideología dominante. Coincido, entonces, con Morris en lo fatal del género de la queja y mi impotencia en lidiar con ella y transformarla en acción. Este artículo es un intento de ir más allá del lamento comenzando por un análisis de la dupla Víctima/Victimario.

El intento de estudiar la inevitable relación de Víctima/Victimario, en tanto uno no puede serlo sin el Otro, remite a iniciar el estudio de un tipo de relación entre hombre y mujer que prevalece en la sociedad, una «comunicación» (si es dable llamarla de esta manera) caracterizada por la violencia cotidiana y sistemática. Para comenzar a desentrañar este tipo de relación voy a concentrarme en estudios que se han venido dedicando desde hace décadas a comprenderlo. Me refiero a los estudios de la esclavitud en Estados Unidos y Brasil, y su especial énfasis en la dialéctica Amo y Esclavo. Lo que intento es aproximarme al tema de género desde una mirada nueva, como una fresca aproximación a un tema que, como la violencia intra-familiar, peca de escasa indagación teórica. El aportar los resultados de una disciplina distinta es un intento consciente de superar el ghetto de los estudios de género.

---

\* Académica del Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile.

<sup>85</sup> Meaghan Morris, «Feminism, Reading, Postmodernism», en John Storey (ed.), *Cultural Theory and Popular Culture*, Athens: University of Georgia Press, 1998, pp. 368-369. Anne Freadman, op. cit.

Dos son mis puntos de partida. En primer lugar, el paralelo establecido entre la situación de la mujer victimizada y el Esclavo se da en tanto subjetividades subordinadas. No pretendo llevar el paralelo más allá de una metáfora útil, es decir, metodológicamente útil en tanto la situación de la esclavitud permite, en su extremismo, un análisis eficiente. En su exceso, reside la claridad. En segundo lugar, existen paralelos históricos y antecedentes teóricos que justifican esta aproximación a la relación hombre y mujer en la sociedad patriarcal, a la relación Amo y Esclavo en la sociedad esclavista. En diversos trabajos la prostitución, o la denominada «esclavitud sexual femenina», actúa como una metáfora teórica de la violencia existente en las relaciones del hombre y la mujer. De acuerdo a estas formulaciones la esclavitud femenina existe en aquellas situaciones donde «las mujeres no pueden modificar sus condiciones de existencia [,] no pueden escapar [y son] sujetas a violencia sexual y explotación»<sup>86</sup>. Sin embargo, dada la fuerza del primer punto, no es necesario coincidir en el segundo para continuar con la exposición.

Iniciaré este trabajo con una síntesis de la evolución de los estudios del sistema esclavista en Brasil. El estudio de la esclavitud en el Brasil cuenta con una primera etapa denominada «patriarcalismo», cuyo representante máximo es Gilberto Freyre. La hipótesis de Freyre en *Casa grande & Senzala* es la de un Brasil que ha logrado una sólida armonía entre sus diferentes elementos étnicos. En Brasil,

«los elementos ‘racionales’ e ‘irracionales’, ‘civilizados’ y ‘primitivos’ se han mezclado íntimamente, contribuyendo todos al proceso de adaptación a la vida en un área trópicual o cuasi-tropical de un nuevo tipo de sociedad y una nueva armonía entre los hombres usualmente antagonistas blancos y negros, Europeos y cafés, civilizados y primitivos.»<sup>87</sup>

A esta visión de armonía le respondió la denominada Escuela Paulista en la década del 60 del siglo anterior. Los estudiosos de la Escuela Paulista enfatizaron el proceso de cosificación a la cual estuvo sometido el Esclavo.

---

<sup>86</sup> Me refiero específicamente al trabajo de Kathleen Barry, *Female Sexual Slavery*, Englewood Cliffs, NJ, 1979, p. 33 y ss.

<sup>87</sup> Gilberto Freyre, «Preface to the Second English-Language Edition», en *The Masters and the Slaves*, Berkeley: University of California Press, 1986, p. XXII.

Jurídicamente éste constituía una mercadería y la disciplina que se le aplicaba era brutal y deshumanizadora. En términos de Fernando Henrique Cardoso, el Esclavo se autorrepresentaba como cosa y sufría el proceso que daba en llamar de «cosificación subjetiva». Desde esta perspectiva se lo estudiaba como el «instrumento pasivo sobre el que operan las fuerzas transformadoras de la historia» y por lo tanto no tenía «historia posible»<sup>88</sup>.

Bajo la influencia de la historiografía estadounidense sobre la cultura esclavista, en la década de los 80 en adelante, el Esclavo comenzó a ser retratado como un actor dotado de voluntad propia, capacitado de acción autónoma en el interior del opresor sistema esclavista. «Cosificación», entonces, pasó a ser un término prohibido y en lugar del proceso de la «cosificación subjetiva» se habló de la «subjetividad autónoma del Esclavo», construida a partir de las estrategias cotidianas de resistencia y adaptación. El representante institucional más activo de esta nueva tendencia fue el Departamento de Historia de la Unicamp.

Si el error de la Escuela Paulista fue comprender al Esclavo como un ser pasivo, totalmente derrotado por el sistema que lo encerraba, el aspecto negativo de los forjadores de la «nueva» historia de la esclavitud, fue afirmar que la esclavitud se apoyaba en la violencia legítima, el considerar que el concepto de violencia aceptada era inadecuado para caracterizar a la condición del Esclavo. Según el argumento de Silvia Hunold de Lara, el castigo físico, en tanto moderado, era considerado por los propios Esclavos como justo y el «castigo físico» poseía, incluso a sus ojos, una dimensión pedagógica<sup>89</sup>. Coincido con Jacob Gorender en que si bien el concepto de violencia es histórico y que:

«mudan las formas y los grados de la violencia legítima es decir socialmente aprobada [la] violencia legítima no deja por eso de ser reconocida como violencia, por los que la aplican y por los que la sufren. En ninguna sociedad, sus miembros precisan de la sofisticación del profe-

---

<sup>88</sup> El representante más inhumano de la Escuela Paulista y por esta razón citado en este artículo es Fernando Henrique Cardoso, *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional. O negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*, San Pablo: Difel, 1962, pp. 153-157.

<sup>89</sup> Silvia Hunold de Lara, *Campos da violência. Escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro*, Río de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

sor universitario para distinguir los actos voluntarios y espontáneos de los actos practicados por coacción efectiva de la violencia, aún legítima, o la amenaza de esta coacción.»<sup>90</sup>

Me permito abrir aquí un paréntesis y aplicar esta discusión a la historia de género. Este término de castigo físico aceptable en tanto moderado y con funciones pedagógicas tiene su paralelo en la historia de la violencia de género en la colonia y el siglo XIX hispanoamericanos. Los tribunales eclesiásticos aceptaban que el esposo podía golpear a la esposa bajo la figura del «castigo físico aceptable», cuyo límite era la muerte de la mujer o el peligro de muerte<sup>91</sup>. Sin embargo, y siguiendo el argumento de Gorender, si bien la Iglesia, el esposo y la esposa podían considerar estas golpizas como aceptables es importante rescatar que no por esto dejaban de ser considerados actos de violencia, es decir, de presión y agresión física.

El resultado no es un status quo, sino una tensión que vuelve difícil de aceptar los argumentos que afirman la violencia de género como históricamente integradora en la denominada «sociedad patriarcal tradicional»<sup>92</sup>. El uso de la violencia indica, por el contrario, que hay un debilitamiento de la autoridad o dominio del padre, una pérdida de consenso que demanda un refuerzo del poder perdido, del consenso en crisis. Estudios recientes sobre violencia intra-familiar demuestran que la mis-

---

<sup>90</sup> Jacob Gorender, *A Escravidão Reabilitada*, San Pablo: Editora Ática S.A., 1990, p. 24.

<sup>91</sup> René Salinas Meza, «Violencia conyugal y el rol de la mujer en la sociedad chilena tradicional, siglos XVIII y XIX», en Jorge Núñez Sánchez (ed.), *Historia de la mujer y la familia*, Quito: Editora Nacional, 1991, pp. 37-68. Maritza Carrasco G., «La historicidad de lo oculto. La violencia conyugal y la mujer en Chile», en *Perfiles revelados. Historias de mujer en Chile, siglos XVIII-XX*, Diana Veneros Ruiz-Tagle (ed.), Universidad de Santiago de Chile, 1997, pp. 113-140; y René Salinas, «De la familia patriarcal a la familia moderna. Matrimonio y divorcio en Chile, 1883-1930», en *Contribuciones Científicas y Tecnológicas*, Universidad de Santiago de Chile, N° 109, agosto, 1995, pp. 1-20.

<sup>92</sup> Nicolás Corvalán, «Amores, intereses y violencias en la familia de Chile tradicional. Una mirada histórica a la cultura afectiva de niños y jóvenes», en *Contribuciones Científicas y Tecnológicas*, Universidad de Santiago de Chile, N° 114, noviembre, 1996, pp. 62-66.



ma es una respuesta del esposo/padre a una amenaza (real o no) de su autoridad. Los hombres violentos tienen una identidad masculina frágil y su violencia, lejos de ser un descontrol, resulta una manera de controlar<sup>93</sup>. Sin embargo esta última afirmación sobre la violencia intra-familiar hoy no debe ser aplicada al pasado sin una adecuada discriminación que evite, como previene Frederic Jameson, alzar al presente como el lugar de la verdad<sup>94</sup>.

Volviendo a la historiografía de la esclavitud en el Brasil, la visión de la nueva historia esclavista, a pesar de sus ya mencionadas limitaciones, abrió las puertas a un mayor entendimiento de la frágil situación de dominación y de la compleja relación existente entre el Amo y el Esclavo, o, en otros términos, entre el Victimario y la Víctima. Y esto es porque introdujo una importante diferencia entre el dominado que se sitúa en la posición de la Víctima y el dominado que resiste. Había aquí una decisión personal que permitía entender el sistema

esclavista de una manera menos determinista en términos de estructura; el individuo y el grupo social podía hacer una diferencia.

La teórica feminista Jessica Benjamin estudia uno de los enigmas centrales que guían mi trabajo: la extraña unión de racionalidad y violencia que existe en el corazón secreto de nuestra cultura<sup>95</sup>. Esta unión tiene como escenario nuestro cuerpo así como los cuerpos femeninos y masculinos. En este último caso, concluirá Benjamin, la fantasía de la domina-

<sup>93</sup> Gill Allwood, *French Feminisms. Gender and Violence in Contemporary Theory*, Londres: UCL Press, 1998, pp. 120-121, y Richard Collier, «Masculinities, Criminology and the Family», en *Gender And Crime*, R. Emerson Dobash, Russell P. Dobash y Lesley Noaks (eds.), Cardiff: University of Wales Press, 1995.

<sup>94</sup> Fredric Jameson, «Marxism and Historicism», en *The Ideologies of Theory. Essays 1971-1986*, vol. 2, Syntax of History, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989, pp. 148-177.

<sup>95</sup> Jessica Benjamin, «Master and Slave: The Fantasy of Erotic Domination», en Ann Snitow, Christine Stansell, & Sharon Thompson (eds.), *Powers of Desire*, Nueva York: Monthly Review Press, 1983.

ción erótica permea todas las imágenes sexuales en nuestra cultura.

Esta dominación se traduce fácilmente en violencia. Inspirada por los estudios del psicoanalista francés Jacques Lacan, Benjamin partirá diciendo que el énfasis individualista en las fronteras definidas entre el yo y los otros promueve una sensación de aislamiento e irrealidad. Esto vuelve difícil aceptar la experiencia y la independencia del Otro como real. La violencia, pues, es una expresión del deseo de quebrar estos aislamientos.

Desde esta perspectiva, la violencia debe ser entendida como un acto de desesperación de llegar al Otro, de controlarlo. El abrir la carne del Otro a través de las flagelaciones, era un castigo físico aceptable dentro del sistema esclavista. Este flagelar al Otro es de suma significancia porque supone una «intimidad dolorosa», entre Victimario y Víctima que va más allá de la piel, como explica Camille Dumoulié:

«La crueldad *strictu sensu* como penetración de la carne por desgarramiento previo de la piel, oculta una experiencia metafísica y pone en juego la existencia como tal. Es ese movimiento que empuja a ir a ver, bajo la piel del otro, bajo la envoltura que delimita su integridad y la delimita como suavidad, delicadeza, *morbidezza*, según la palabra que emplea Hegel en su *Estética*. Por otra parte, precisa que la epidermis humana, contrariamente a la del animal, ‘permita comprobar a cada instante que el hombre es un ser *uno*, sensible y dotado de alma’. Es por eso por lo que la crueldad ejercida sobre el hombre es la más interesante, la más reveladora. Lo que la piel protege frágilmente de la fractura, a la vez que lo deja ver es, continúa Hegel, ‘la vida por así decirlo, turgente: *turgor vitae*’. Pero la piel cortada sangra (*cruor*), se agita, y más al fondo, incluso, apesta.

...

*Cruor*, la sangre que corre, es el signo de la vida y significa: ‘vida, fuerza vital’; pero también y por éso mismo es signo de violencia infligida a esa carne.»<sup>96</sup>

---

<sup>96</sup> Camille Dumoulié, *Nietzsche y Artaud. Por una ética de la crueldad*, México D.F.: Siglo XXI, 1996, pp. 22-23.

Este desgarramiento de la piel puede ser entendido como un intento dramático de penetrar al Otro<sup>97</sup>. Lo que nos lleva a otro crimen naturalizado dentro del sistema esclavista como un derecho del Amo sobre la Esclava: la violación. Semen y sangre, dos son los fluidos de la violación, que señalan que la violencia asume una identidad genérica: es el hombre ejerciendo su violencia contra la mujer, un intento dramático por desgarrar al Otro por excelencia, la que exacerba con su extrema diferencia. En este contexto nos referimos al Otro del sujeto occidental que no puede aceptar la diferencia sino es devorándolo. Sylvane Agacinsky describe este proceso<sup>98</sup>. El sujeto afirma su independencia en la posesión y control del objeto que necesita. La intención no es prescindir del Otro, sino asegurarse que este Otro, que esta Otra, y su alteridad son asimilados y controlados. Agacinsky continúa la línea de pensamiento de importantes estudiosos como Tzvetan Todorov, Michel Foucault y Edward Said. Para estos autores la reducción del Otro es una de las características del pensamiento occidental. Todorov expresa que «la otredad nunca es radical», y las ciencias occidentales, la antropología en particular, se han desarrollado en el supuesto que el conocimiento «puede asumir una infinita profundidad en el comprender de los Otros». Históricamente Europa occidental en su negación de la última inaccesibilidad de los Otros, ha asaltado

---

<sup>97</sup> Este deseo desesperado no pretende de ninguna manera justificar o empatizar con la posición del Victimario, toda tendencia en este sentido queda detenida por lo que hoy llamaría la debida memoria de la tortura ejercida, entre otros, por los regímenes militares latinoamericanos todavía, histórica y carnalmente, demasiado cercanos. Inevitablemente se introduce el tema de la tortura que excede nuestro trabajo. La tortura infligida por el Estado es menos un deseo que una racionalidad sistemática y calculada de infligir dolor, una acción calculada con fines como, por ejemplo, obtener información. El escenario inconsciente de esta acción racional es un campo que queda aún por investigar hasta sus últimas consecuencias, es decir, hasta revelar el horror del corazón humano al menos del siglo XX. (Limito lo que escribo en relación al siglo que nos precede recordando a Antonin Artaud que, en una de las afirmaciones centrales en la búsqueda de comprenderlo, estableció que los campos de concentración constituían la mayor cuestión histórica y metafísica de nuestra época.)

<sup>98</sup> S. Agacinski, «Another Experience of the Question, or Experiencing the Question Other-Wise», en Eduardo Cadava, P. Connor y J. Nancy (eds.), *Who Comes After the Subject?*, Nueva York y Londres: Routledge, 1991, pp. 9-23.

culturas indígenas hasta su genocidio. Europa maniáticamente se ha reproducido y continúa reproduciéndose en malformaciones o, en palabras de Todorov, «una variedad de pequeñas Europas dispersadas a través de Asia, África, y las Américas». Reproducciones que Todorov califica como «grotescas». Si esta imposible aceptación del Otro ocurre a nivel político, en el orden del pensamiento Foucault afirmará el rechazo de la noción del Otro «en el sentido de una exterioridad irreductible e insuperable»<sup>99</sup>.

Volviendo a J. Benjamin, ella establece en su análisis que Hegel explicaba que la esclavitud descansaba en la falsa suposición que un hombre o una mujer podían ser una extensión de la voluntad del Otro. Si un hombre o una mujer aceptan transformarse en la extensión de la voluntad del Otro entonces sólo puede hacerlo como un acto de esa, su voluntad<sup>100</sup>. De tal manera que el proceso de cosificación subjetiva (sostenida entre otras tendencias por la Escuela Paulista) es imposible social y psicológicamente: si el Esclavo se percibe como una cosa entonces el reconocimiento es imposible. Un sujeto no puede ser reconocido por un objeto.

Benjamin explica este mismo proceso en términos de Lacan: en orden de existir para uno mismo, uno debe existir para un Otro buscando el reconocimiento. De esta manera la violencia infligida al Otro, la tortura incluida, lleva en sí una paradoja: si por este deseo de existir para Otro, uno completamente destruye al Otro, el Otro no puede reconocernos. De tal manera que no se puede subyugar al Otro de una manera total en tanto dependemos que este Otro nos reconozca como Amos<sup>101</sup>.

Muchas son las consecuencias de esta paradoja. Por un lado, el Amo se convierte en dependiente del reconocimiento del Esclavo, depende del Esclavo para existir, para ser Amo, o en el caso de la relación hombre y mujer, para ser hombre. Por otro, el Esclavo al reconocerlo como Amo paga un alto precio psicológico, en términos de W. Du Bois, «el sentimiento impuesto, pero personalmente asumido de la inferioridad, del llamar al Otro, ‘Amo.’»

---

<sup>99</sup> T. Todorov, «Race, Writing, and Culture», en L. Henry y Jr. Gates, *Race, Writing, and Difference*, Chicago y Londres, 1986, pp. 370-380; Edward Said, «Zionism», en Michel Foucault, *The Order of Things. An Archaeology of the Human Sciences*, Nueva York: Vintage Books, 1973.

<sup>100</sup> Benjamin, op. cit., pp. 276-277.

<sup>101</sup> Ibid., pp. 283-284.

Esto es, la impotencia<sup>102</sup>. En su análisis de la psicología del Esclavo en el Sur de Estados Unidos, Bertram Wyatt-Brown establece la necesidad del Esclavo de utilizar «la máscara de la obediencia» con el fin de sobrevivir:

«La ética del honor requería la voluntad no disimulada de los Esclavos de otorgar honor a todos los blancos... Por lo tanto era importante que los negros exhibieran obediencia con sinceridad aparentemente del corazón.»<sup>103</sup>

El Amo, pues, necesita del reconocimiento de su posición y de su honor por parte del Esclavo, y, éste es el que en última instancia otorga el honor al Amo. Así, el Esclavo o el Otro subordinado no puede ser totalmente destruido; un muerto o una muerta no puede otorgar al Victimario ningún reconocimiento de su dominación. La destrucción total del Esclavo lo dejaría sin conciencia y entonces el Amo no podría reflejarse o verse a sí mismo en el espejo de este ser inconsciente y muerto. El Amo puede flagelar pero debe saber exactamente cuándo detenerse, una vez muerta la Víctima la lógica del Amo y del Esclavo deja de existir. Esta línea sutil debe ser respetada para mantener el equilibrio frágil de toda situación de dominación.

Las consecuencias de esta lógica para el concepto de resistencia son de importancia: cuanto más resista el Esclavo, cuanto más conciencia tenga de su posición de Víctima, entonces, más reconocimiento y poder le otorga al Amo. El peligro del Amo es perderse en la excitación de su crueldad. En Brasil, el Amo, Francisco Peixoto de Lacerda Werneck quebró, abrió, desgarró la carne de su Esclavo, Sebastiano Pedreiros, a través de la flagelación. La resistencia del Esclavo, nos cuenta la crónica, sólo aumentaba la violencia del Amo hasta el punto de «querer asesinarlo, cosa que no haré», según declaraciones del propio Werneck<sup>104</sup>. En su resistencia, el Esclavo, el Otro, se afirma como Otro consciente y, por lo tanto, multiplica la violencia

---

<sup>102</sup> W. Du Bois, en Eugene Genovese, *Roll Jordan Roll. The World the Slaves Made*, Nueva York y Toronto: Vintage Books, 1974, pp. 69-70.

<sup>103</sup> Bertram Wyatt-Brown, «The Mask of Obedience: Male Slave Psychology in the Old South», conferencia presentada en Commonwealth Fund Lecture, University College, Londres, 2 de febrero, 1985.

<sup>104</sup> Carta de Francisco Peixoto de Lacerda Werneck a Bernardo Ribeiro de Carvalho, Fazenda Monte Alegre, Brasil, 31 de marzo, 1856.

que, sin embargo, no debe excederse. De esta manera, la violencia se presenta no como una acción brutal sino como un acto de alta precisión y extrema sutileza. El control, de uno mismo y del Otro, juega un rol central.

Si, como hemos antedicho, la resistencia del Esclavo otorga más poder al Amo, los argumentos a favor de la resistencia como arma política no resultan totalmente convincentes. James Scott, en su ya clásico estudio sobre la resistencia campesina resalta su importancia al establecer que son las formas de defensa más efectivas en contra del orden impuesto. «Es mi conjetura que justamente estos tipos de resistencia son frecuentemente los más significativos y los más efectivos a largo plazo». Que esta afirmación se aplica a los sistemas esclavistas es señalado por el propio Scott cuando escribe que esta perspectiva es «apropiada seguramente para el estudio de la esclavitud en el Nuevo Mundo»<sup>105</sup>. Por el contrario, afirmo que los diferentes tipos de resistencia de la vida cotidiana, reafirman el poder del Amo y de la sociedad que le sirve de contexto. En este sentido, Eugene Genovese al estudiar la resistencia de los Esclavos del Sur de Estados Unidos se refiere a la resistencia cotidiana como una forma de aceptar aquello que no se podía modificar. Evitaba, en efecto, caer preso a las presiones de la deshumanización pero difícilmente liberaba al Esclavo de la estructura que lo apresaba<sup>106</sup>.

James Scott sugiere una acumulación cuantitativa de pequeños actos de resistencia que hacen posible los grandes sucesos como las insurrecciones y las revoluciones. La pregunta inevitable es si estas rebeliones o revoluciones no implican más un cambio cualitativo, un salto cualitativo, que una suma de pequeños actos de resistencia como robos, mentiras, falsa ignorancia o pretendida complacencia. En este sentido cabe repetir el acierto de la Escuela Paulista en su acentuación de la estructura, u «orden», que sirve de contexto, solamente comprendiendo la inercia de las estructuras esclavistas



<sup>105</sup> James Scott, *Weapons of the Weak. The Everyday Forms of Peasant Resistance*, New Haven y Londres: Yale University Press, 1985, pp. XVI-XVII.

<sup>106</sup> Genovese, op. cit., pp. 597-598.

o patriarcales se puede comenzar a tener una medida del coloso que enfrentamos, del desafío tremendo del cambio. A este punto de la discusión me gustaría aclarar, sin embargo, que mi relativización de la resistencia cotidiana postulada por Scott no implica una negación de la vida cotidiana. Porque es en la cotidianeidad donde se forja la cultura popular que será el suelo o nutriente del cambio político. Es de esta misma tierra fértil de donde nacen los actos de la resistencia cotidiana; el mismo Scott reconocía el papel de la «venerable» cultura popular aunque la limitaba a la función de acentuar los actos individuales de resistencia<sup>107</sup>.

Son muchas, pues, las consecuencias de la lógica del Amo y del Esclavo, podemos contar otras. Si bien la violencia requiere de la existencia y del reconocimiento del Otro, también implica la negación de la subjetividad independiente y de la autonomía de ese Otro o esa Otra. Una negación que debe ser, una vez más, precisamente calculada porque en cuanto el Otro/a es convertido/a en objeto, entonces no hay posibilidad de reconocimiento como ya he explicado anteriormente. La subjetividad del Otro debe negarse hasta el punto en que el Otro se reconozca a sí mismo como subordinado. En otras palabras, es el sentimiento de inferioridad ya citado por W. Du Bois, «el llamar a otro Amo, el estar parado con el sombrero en la mano»<sup>108</sup>. Así, el reconocimiento del Otro como Amo y Verdugo, implica la existencia de un subordinado, o una víctima activa y consciente que se adapta pero resiste, y en la resistencia perpetúa su sufrimiento. Y se forja entonces un íntimo pacto de dolor. En la búsqueda del Amo del reconocimiento del Esclavo, en la búsqueda de sí mismo como Amo reflejado en el espejo distorsionado de su subordinado, el Amo establece con el Esclavo una «unidad escindida» que sugiere, que demanda, que pone en escena una relación de alto grado de intimidad de la que ya hiciera mención Dumoulié. Esta «unidad escindida» hace que cualquier desobediencia o insubordinación –todo acto de auto-afirmación no sancionada–, se constituya en alta traición, ya que ataca al corazón de la auto-estima del dominante.

El retrato final de este complejo proceso de dominación excede las simplificaciones de las usuales dicotomías utilizadas para describir la relación dominante/dominado –por ejemplo, agencia/pasividad, humanidad/

---

<sup>107</sup> Scott, op. cit., p. XVII.

<sup>108</sup> W. Du Bois, op. cit.

cosificación. No hay simplicidad ni inocencia en la relación de esclavitud o en una relación semejante a la de la esclavitud. El mismo Gilberto Freyre, acusado de idealizar la relación Amo y Esclavo, realzó las tendencias perversas de la sociedad esclavista, o, en las palabras del historiador Eugene Genovese, en una sociedad como la esclavista «manejos diabólicos del mundo prevalecen»<sup>109</sup>. Desgraciadamente esta expresión también es aplicable a la sociedad patriarcal de hoy que, desgarrada en la diferencia sexual, reproduce los mecanismos de la relación Amo y Esclavo en la relación conyugal de la familia nuclear donde la violencia prevalece. El próximo ejercicio es pensar la relación del esposo y la esposa en términos del recién estudiado caso del Amo y el Esclavo, teniendo en cuenta la inevitable atmósfera que impone la violencia.

---

<sup>109</sup> Freyre, op. cit., p. 330; Genovese, op. cit., p. 16.

## 10. MUJER, PODER Y CONOCIMIENTO. LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO DE PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES: UNA REFLEXIÓN INICIAL

Jéssica González Gómez  
Margarita Zegpi Herrera  
Aracely Caro Puentes\*

A partir del siglo XX y particularmente en las últimas décadas, nuestra sociedad ha sido testigo de la vertiginosa incursión de las mujeres tanto en el mundo político, profesional como laboral. Si bien es cierto, éste fue un proceso que se inició a fines del siglo pasado como consecuencia del fenómeno de migración campo-ciudad, gatillado por la instauración del régimen capitalista y el modelo de desarrollo industrial en Chile, será durante el presente siglo cuando logre concentrar la atención tanto desde la institucionalidad política, como de la opinión pública general.

Desde una perspectiva histórica, la constatación de esta nueva realidad fue produciendo una serie de transformaciones que más allá de generar una reestructuración en la escala de productividad económica por la irrupción de la mujer en el mundo del trabajo, desencadenó una serie de readecuaciones tanto en el plano de las relaciones sociales hombre-mujer, como de la valoración social e individual que se hizo de los sujetos, con la consecuente reestructuración de clases, roles y funciones.

A partir de este momento, y en forma sostenida, las demandas femeninas, así como la necesidad de considerar a las mujeres como elementos activos y participativos en la sociedad, se fue haciendo sentir en forma cada vez más marcada y no pudo dejar de ser atendida desde la institucionalidad. Efectivamente, el Estado como primer elemento ordenador y estructurador del funcionamiento social, político y económico de nuestra sociedad, debió hacerse cargo no sólo de la mayor presencia de las mujeres en los distintos ámbitos de la vida cotidiana, sino que de sus necesidades inmediatas y

---

\* Académicas del Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de la Frontera, Temuco.

mediatas, las que necesariamente pasaron a formar parte de la agenda política nacional.

Las demandas por nuevos espacios de participación, así como la satisfacción de las necesidades de educación, vivienda y salud fueron consideradas y planificadas ahora desde la institucionalidad. Así, a partir del siglo XIX, una sociedad y un Estado que originalmente trató de contener el protagonismo de los sectores populares, como el de las mujeres, por la vía del disciplinamiento y el control, ahora intentará hacerlo a través de proyectos políticos que permitieran su integración e interacción, en condiciones similares a la del resto de los actores sociales nacionales y en el marco de un proyecto mayor: la modernización<sup>110</sup>. En otros términos, los sectores y actores que detentaban el poder en nuestra sociedad se dieron a la tarea de diseñar y promover diversas estrategias, que permitieran hacer de estos nuevos grupos y de su accionar elementos funcionales al orden, a los intereses y al funcionamiento social ya establecido.

En el caso de las mujeres, dos medios resultaron esenciales en esta tarea: el primero, asociado al impulso de medidas sanitarias que permitieran mejorar las condiciones y calidad de vida de las mismas a través de programas de prevención y políticas dirigidas al resguardo de la maternidad; en tanto que el segundo se encauzó a través de la promoción de políticas de fomento de la educación y capacitación femenina<sup>111</sup>.

---

<sup>110</sup> Una serie de autores, entre ellos, Gabriel Salazar, María Soledad Zárate, Alejandra Brito, María Angélica Illanes, han abordado el tema de la relación Estado y sociedad en el siglo XIX, y en sus trabajos han logrado establecer que más que una preocupación espontánea y consciente de los derechos de los nuevos actores emergentes en el cuadro nacional, el Estado, a través de sus diversas instituciones, así como la gran mayoría de la sociedad, desarrollaron más bien actitudes y acciones de control y contención hacia espacios y sectores controlados, de estos grupos. Las referencias a cada uno de los trabajos de estos autores se encuentran consignados en la bibliografía de este trabajo.

<sup>111</sup> Debe ser considerado que ambos medios no fueron medidas específicas dirigidas sólo a las mujeres, sino al conjunto de la sociedad nacional dentro de lo que fue considerado, en su momento, como un conjunto de estrategias políticas y sociales destinadas a producir la modernización de la sociedad nacional y del progreso desde el Estado, proceso que fue a la par de la consolidación del denominado Estado Benefactor, cuya presencia más clara se dejó sentir en el

Efectivamente, a partir de este momento, la educación en particular comenzó a ser valorada no sólo como una herramienta esencial para la promoción del desarrollo o el progreso económico del Estado y la sociedad nacional, sino también como uno de los pilares principales de transformación cultural. Entonces se concibió la idea de que el progreso ininterrumpido y el bienestar de todos los sectores de la sociedad necesariamente pasaban por la preparación de los mismos a través de la instrucción, para enfrentar los desafíos y demandas del futuro, cuestión absolutamente sintomática con la difusión de las ideas del pensamiento ilustrado y liberal del siglo pasado y que, en el caso de nuestro país, se vería favorecida por la llegada e influencia de connotados intelectuales extranjeros.

Nuestra sociedad ha sido testigo, a lo largo de todo el siglo, de la implementación de una serie de reformas dirigidas a aspectos como: el aumento de la cobertura educativa, la modernización de los planes y programas de educación, la implementación de medidas que aseguren la promoción y continuidad de la formación educacional para todos los miembros de la sociedad, y por supuesto, la democratización de la sociedad sobre la base del impulso educativo. Estas premisas que encabezaron las preocupaciones políticas durante el siglo XIX se mantendrían, con algunas variaciones a lo largo del tiempo<sup>112</sup>, cuestión que explica que en la actualidad el progreso y la equidad social sigan siendo pensadas y promovidas a través de la educación. Efectivamente y, particularmente desde la instauración de los gobiernos democráticos en nuestro país, la búsqueda de la equidad y la eliminación de las formas de discriminación social, han constituido uno de los ejes esenciales de las planificaciones estatales.

Sobre este punto, sorprende la similitud de los principios de base pre-

---

periodo comprendido entre 1930-1952, correspondiente a la etapa de los denominados gobiernos del Frente Popular. Ver «Mujer, Estado y educación en Chile: demandas educacionales y socializadoras, 1946-1952», en Revista *Dimensión Histórica de Chile*, N° 13-14, pp. 139-187.

<sup>112</sup> A partir del 1900, el Estado se preocupó sistemáticamente de promover una serie de reformas en el plano de la educación, todas tendientes al mejoramiento de su calidad, con vistas a convertirla en un mecanismo de cambio en las condiciones de inequidad social persistentes. En tal sentido fueron promovidas las reformas de 1927, 1965, 1980 y la reforma de 1990, que actualmente se encuentra siendo implementada.

sentes en cada una de las iniciativas de promoción, actualización y modernización de la educación. Todas, cual más cual menos, de una u otra forma, dejan entrever la intención de impulsar, a través de ella, no sólo el mejoramiento sustancial de las condiciones sociales y materiales, sino el deseo de lograr la construcción de una sociedad más justa, tolerante y abierta a la diversidad, erradicando los vestigios de la discriminación o diferenciación en la valoración de sus miembros. Este espíritu progresista y pluralista, también es constatable dentro de la actual reforma educacional como uno de sus principales fundamentos.



No obstante lo anterior, y si bien el espíritu de las leyes y reformas emitidas al respecto no puede ser negado desde el punto de vista del aumento de la cobertura educativa o de la mayor participación o acceso de hombres y mujeres al sistema de educación formal, si pudiera ser, cuando menos dudoso, en cuanto a su eficiencia en la promoción de la eliminación de rasgos de diferenciación entre los distintos sujetos, o de su impacto en la promoción de cambios culturales de fondo dentro de nuestra sociedad. En tal sentido, la práctica demuestra que nos seguimos moviendo en esquemas de formación más bien tradicionalistas que refuerzan ciertas situaciones de injusticia social<sup>113</sup>. Y es que creemos que los verdaderos cambios, no sólo pasan por la implementación de medidas de reforma o políticas inclusionistas, sino que necesariamente demandan un proceso de «empoderamiento» de parte de sus protagonistas, entendidos éstos no como agencias o instancias políticas, sino más bien como los sujetos-objeto de dichas planificaciones (en este caso, el profesorado, el alumnado, mujeres, etc).

Diversos estudios han demostrado que, a pesar de haber avanzado en diversos aspectos curriculares y de cobertura, el lenguaje y las prácticas docentes siguen estando imbuidas de un estilo tradicional, arraigando la persistencia y consecuencias del denominado «currículum oculto», que reafirma la estructura, roles y funciones tradicionales atribuidas a hombres y mujeres en

<sup>113</sup> Chile, *Informe Nacional, V Conferencia Mundial de la Mujer*, Documento del SERNAM, Santiago, 1995.

el marco de relaciones más bien asimétricas. En dicho sentido pareciera ser que los avances no se han traducido en un verdadero proceso de posicionamiento de los sujetos en el marco de relaciones más equitativas.

Al respecto y siguiendo las ideas de Michel Foucault, concordaremos con que el poder básicamente puede ser definido, en términos simples, como la capacidad de realizar alguna cosa, lo que a su vez implica que quien posea ese poder, en cualquiera de sus dimensiones, debe además tener las herramientas necesarias para hacer ejercicio de él. Alcanzar dichas condiciones significa la promoción de un cambio real y no sólo formal, como pareciera ser ha estado ocurriendo hasta este momento.

En concordancia con lo anterior, uno de los requisitos básicos y necesarios para llegar a ejercer poder pasa, en primer lugar, por hacerse consciente de que se es depositario de una cierta cuota del mismo, y en esa línea el «conocimiento», es decir, el manejo de información constituye uno de los medios fundamentales para llegar a ejercitarlo. De allí que resulte lógico y comprensible aceptar que, en el último tiempo, especialmente desde la perspectiva del diseño de las políticas estatales de «igualdad y equidad de oportunidades», la educación aparezca como una de las preocupaciones y demandas centrales. De allí también los esfuerzos de inclusión de ciertos temas dentro del debate político y público, que han logrado promover una serie de reformas educacionales, constitucionales y judiciales canalizadas a través de instituciones como el Ministerio de Justicia, de Educación o el propio SERNAM.

Sin embargo, la preocupación de base sigue siendo la misma y podemos esbozarla a través de las siguientes interrogantes: ¿basta con el desarrollo de iniciativas concertadas desde la institucionalidad para generar los cambios necesarios que aseguren, en el terreno práctico y concreto, la igualdad de oportunidades y, por tanto, la eliminación de las barreras discriminatorias entre los distintos actores sociales, incluida aquí la mujer? ¿Esfuerzos como los que se intentan hacer y llevar a cabo a través de la reforma educacional, sobre la base de la inclusión de las problemáticas de género en las distintas disciplinas, es suficiente para eliminar o cuando menos modificar actitudes tan arraigadas dentro de las prácticas pedagógicas que, tradicionalmente han servido para reforzar desigualdades? Por último, ¿es posible promover un cambio cultural desde la escuela y los espacios formales de socialización, sin que éstos necesariamente sean asumidos como espacios de complementariedad y cooperación de las experiencias de todos los actores involucrados?

La respuesta de buenas a primeras pareciera ser negativa. Ningún cambio de mentalidad es logrado por decreto, es necesario hacer y llevar adelante un proceso de toma de conciencia en el que los agentes promotores del cambio sean efectivamente eso, agentes participativos y propositivos, y quienes sean los beneficiarios de ese cambio, también asuman que dicho proceso de reestructuración de relaciones implica adoptar una actitud de promoción y no de recepción de dichos cambios.

En la actualidad y, a pesar de todos los progresos alcanzados, del aumento de la participación femenina en el ámbito educacional, profesional y del trabajo, se sigue sosteniendo que persiste el fenómeno de las «barreras invisibles», o sea se mantienen una serie de obstáculos más bien de naturaleza artificial e invisible que se arraigan en la persistencia de prejuicios psicológicos y estructurales, fuertemente condicionados por una tradición cultural e histórica, que impiden la valoración y el acceso de la mujer en igualdad de condiciones que los varones, o bajo las mismas circunstancias a oportunidades de capacitación y educación, así como a los puestos de trabajo de mayor responsabilidad o que impliquen la toma de decisiones, a las carreras profesionales que no son de corte tradicional y de prestación de servicios, etc.; cuestión que, finalmente, se traduciría en un creciente nivel de frustración de las mujeres, en las distintas facetas de su vida cotidiana.

A modo de ilustración, mencionemos solamente que aun cuando actualmente la mujer constituye el 40% de la fuerza laboral mundial, sólo un 20% de ellas ha logrado legitimar sus aptitudes y capacidades a la hora de ocupar puestos de dirección y resolución en sus respectivos ámbitos de desempeño<sup>114</sup>.

En el caso específico de nuestro país, se ha producido un impacto positivo en cuanto al nivel de inclusión de las mujeres en el mundo del trabajo, sin embargo, y a pesar de que desde el año 1993 en adelante las tasas de empleo femenino se han incrementado en más de un 8%, el desglose de dichos porcentajes entrega datos, como por ejemplo que la participación laboral femenina tiende a ocuparse en empleos de carácter ocasional, este es el caso específico de las temporeras, o en empleos de bajo reconoci-

---

<sup>114</sup> María Cristina Casciano, «Mujer, poder y conocimiento», en *Mujer, ciencia y tecnología*, Buenos Aires, 1998, p. 33.

miento social y salarial. Por otro lado, y de la misma situación anterior se comprende mejor la situación de indefensión previsional y de seguridad social a las que dichas trabajadoras normalmente se ven expuestas.

Visto desde otra perspectiva, el desarrollo de una serie de investigaciones ha podido demostrar que los niveles de escolaridad son considerablemente más alto en el caso de las mujeres que en el de los varones. Esto implica que un mayor porcentaje de mujeres cursa en forma completa los niveles básicos y medio (50,4%) y un significativo número llega a cursar estudios técnicos y superiores (49,7%). Sobre la base de dichas informaciones es posible sostener que la creciente participación de la mujer en la vida pública (profesional, empresarial y política), en gran medida es el reflejo de la flexibilización en el acceso e igualdad educacional<sup>115</sup>.

Sin embargo y, a pesar de que el mayor nivel educativo y de capacitación técnica y profesional alcanzado por las mujeres, harían suponer que se encuentran en un mayor dominio, no sólo de conocimientos, sino también de información para hacer presentes sus derechos y exigir un mayor reconocimiento de sus aptitudes en el mundo laboral y empresarial, la contradicción se manifiesta cuando se constata que frente a las mismas labores y aun en los mismos puestos, las mujeres pueden llegar a realizar los mismos trabajos hasta por la mitad del sueldo aportado por una empresa a un varón<sup>116</sup>.

Al mismo tiempo, y con las mismas competencias, serán, mayoritariamente, los hombres los llamados a ejercer cargos de decisión y a detentar la autoridad y el poder dentro del mundo del trabajo. Por otro lado, la carga impuesta al mundo femenino a cambio de compartir los espacios públicos y de trabajo con los varones, ha resultado abrumadora. De la mujer no sólo se ha demandado eficiencia y profesionalismo, sino que al mismo tiempo se ha supuesto que ella no debe renunciar a lo que son consideradas sus labores y responsabilidades propias del mundo familiar. Como resultado de lo anterior, un porcentaje significativo de mujeres debe ver su vida dividida entre el resguardo de la seguridad familiar o el éxito profesional<sup>117</sup>.

---

<sup>115</sup> Juan Eduardo García Huidobro, *Hacia la igualdad de oportunidades de la mujer en Educación. La experiencia chilena*, Santiago: SERNAM, 1996, p. 86.

<sup>116</sup> SERNAM, Informe sobre Igualdad de Oportunidades, Santiago, 1994, pp. 40-46.

<sup>117</sup> El cambio social que ha implicado la promoción de la mujer en el mundo intelectual, profesional y laboral, no ha ido a la par con un cambio en los roles y funciones familiares, lo que ha demandado una fuerte presión hacia la mujer, de

Es indudable que la equidad en las posibilidades de acceso a la educación y a la capacitación técnica y profesional se traducen en una clara ventaja para las mujeres, pero indudablemente la realidad demuestra que no es suficiente para conseguir la eliminación de las denominadas «barreras invisibles», las que, como ya hemos señalado, forman parte de la tradición cultural, que ha constituido un imaginario colectivo entre los miembros de nuestra sociedad que atribuye a la mujer determinadas cualidades y atributos, reservando otros al mundo exclusivamente masculino que dejan a la primera en una situación de inferioridad.

Al respecto, el diagnóstico y la propuesta del SERNAM parecen ser más críticos. La búsqueda de la igualdad ya no pasa por el acceso a las formas de educación y socialización formal, sino más bien por un cambio en las concepciones, contenidos y prácticas que tradicionalmente han regido a las mismas. De este modo, no basta con tener más mujeres dentro de las aulas, sino que en lo que se debe insistir realmente es en hacer presente y hacerse conciente de la diferencia hombre-mujer, para promover la verdadera equidad de género.

Esto supone, desde el punto de vista educativo, la eliminación del lenguaje sexista dentro y fuera del aula, la apertura dentro del currículum de temáticas enfocadas desde una perspectiva de género y no solamente desde una perspectiva generalizante, como suele suceder, pero sin lugar a dudas el elemento que es más urgente eliminar o superar es aquel que se relaciona con el denominado impacto del currículum oculto. En otras palabras, podemos emplear un lenguaje que incluya a hombres y mujeres, podemos emplear libros de texto donde se plantee la discusión de temas asociados a la realidad de género, pero podemos seguir pensando y transmitiendo, incluso inconscientemente dentro de nuestras prácticas, concepciones como por ejemplo, que es preferible que las niñas opten por carreras de servicio

---

quien finalmente se termina demandando eficiencia y compromiso laboral y profesional, así como también responsabilidad y eficiencia como madre, esposa, compañera, etc. La carga de angustia impuesta, desde este punto de vista, se ha traducido incluso en un aumento significativo de ciertas patologías como depresión y estrés en la población femenina. En otras palabras y en torno a las ideas de Blanca Castillo, tenemos mujeres de vida y acción pública, pero con personalidades escindidas en el mundo privado e íntimo de su convivencia cotidiana.



y de proyección de tareas desarrolladas en el hogar y por el rol históricamente asignado a las mujeres en la sociedad<sup>118</sup>.

En este sentido, creemos que un rol importante también le compete a las instituciones superiores de educación. Si entendemos la universidad como una comunidad de intelectuales dialogantes, que privilegian el saber y la generación de conocimientos por sobre las contingencias políticas y sociales, entonces es el lugar natural para la presencia equitativa de todas las diversidades propias de nuestra condición de seres humanos, capaces de pensar, proponer y asumir concepciones de mundo y sociedad divergentes a lo tradicionalmente establecido, más aún en el entendido de que la reflexión superior no es privativa de un grupo específico, sino más bien la práctica libre, dialéctica e igualitaria del diálogo y el desarrollo de las competencias de cada individuo, independiente del credo, sexo o etnia, para generar ideas que ayuden a resolver los problemas sociales.

De allí que la reforma no sólo demande un cambio de actitudes del profesorado ahora en ejercicio, sino que exige que dentro de las instituciones formadoras de los futuros profesionales docentes, se haga el esfuerzo y se implementen una serie de modificaciones curriculares, que permitan abrir los espacios de discusión y la generación de estrategias para la promoción

---

<sup>118</sup> Un estudio parcial efectuado por alumnas de la carrera de Historia y Geografía de nuestra casa de estudios, en un liceo de la ciudad de Temuco, arrojó como una de sus conclusiones más preocupantes que, a pesar de estar implementándose los planes y programas de la reforma educacional, y aun cuando el profesorado ha gozado de una serie de perfeccionamientos, en los cuales no ha estado exento el tema de género, un porcentaje importante de ellos sigue pensando la diferencia entre hombres y mujeres, alumnos y alumnas, única y exclusivamente desde un punto de vista biológico, sin contar con que existe una clara preconcepción en torno a las capacidades femeninas y masculinas, a la hora de enfrentar requerimientos intelectuales y de ejercicio físico. Al respecto, ver «Mujer, género y educación. Un estudio de caso en el Liceo Tiburcio Saavedra Alarcón», tesis para optar al grado de Licenciado en Educación, Flor Beltramín y María Cristina Flores, Temuco, 1999.

de dicho cambio. Al respecto, las experiencias han sido más bien escasas y, en la mayor parte de los casos obedecen a iniciativas aisladas, implementadas y trabajadas en forma individual<sup>119</sup>.

En el caso específico de nuestra propia casa de estudios, nuestro juicio es más bien crítico. Si bien en el último tiempo se han generado espacios de apertura y de discusión en torno a la necesidad de readecuación y modernización de planes y prácticas pedagógicas, dentro de dichas discusiones la puesta sobre el tapete de temas asociados a la problemática de género y a su necesaria inclusión en las futuras modificaciones curriculares, dirigidas a nuestros estudiantes y futuros profesores, se ha abordado tangencialmente y, hasta ahora, no se ha traducido en un proyecto orgánico que dé origen a una propuesta de trabajo y acción clara.

Esta inorganicidad, sin duda restringe las posibilidades reales de generar un cambio y una continuidad en el tiempo. Por el contrario, quienes hoy compartimos estas reflexiones, hemos debido enfrentar individualmente el desafío de romper con los prejuicios colectivos de académicos y alumnos, respecto de lo que hasta hace un par de décadas se consideraban temas tabúes.

Desde nuestros espacios individuales de acción, quienes nos hemos interesado en dichos temas, hemos ido incluyendo en nuestras prácticas cotidianas la discusión, ya sea en el campo de la antropología, filosofía o historia, todas, en mayor o menor medida, hemos tratado cuando menos de sembrar la inquietud. Sin embargo, lo que nos congrega hoy y lo que motiva la presentación de esta reflexión tiene que ver directamente con la necesidad experimentada de complementar acciones y buscar nuevas orientaciones respecto de la temática de género, con el fin de que, a través del desarrollo de una perspectiva interdisciplinaria, se concerten esfuerzos en

---

<sup>119</sup> Una de las modalidades preferentes de trabajo en torno a la inclusión de la temática de género ha sido la inclusión de temas afines en el trabajo directo con los estudiantes en el aula. Lo propio ha sido realizado en aquellas asignaturas servidas por cada uno de los miembros de este equipo, en las diversas carreras a través de las denominadas prestaciones de servicios, en especialidades como obstetricia, enfermería, servicio social, y las carreras propias de la Facultad de Educación y Humanidades, entre las que se cuentan particularmente Historia y Castellano. Los enfoques dados a estos temas han estado directamente relacionados con la perspectiva antropológica, histórica y filosófica.

torno a la validación del tema, así como a la necesidad de generar espacios de trabajo colectivo que se traduzcan en una legitimación de la temática de género en los círculos académicos, no como tolerancia pasiva, sino de autorreflexión y compromiso de todos los miembros de nuestra sociedad, que facilite la presencia real y concreta del tema de la diversidad y por tanto de género.

Por otro lado, y debido a la persistencia de los enfoques tradicionales aún vigentes, los temas asociados a la perspectiva de género hoy forman parte de las denominadas materias electivas dentro de las mallas curriculares, cuestión que muchas veces limita su incorporación en las primeras opciones de los estudiantes debido a que, por razones obvias de tiempo, presión y costo, privilegian el avance en los programas de formación que son de carácter obligatorio. Las limitaciones propias de esta realidad impiden explorar con mayor profundidad en temas y problemas que cruzan nuestra realidad e identidad regional. Estamos hablando de una región donde, a la par de la persistencia de patrones tradicionales de relación entre hombres y mujeres, existe más de un componente étnico, cuestión que aporta una serie de elementos culturales distintos, que cruzan el establecimiento de relaciones entre los miembros de la sociedad.

La posibilidad de explorar ese universo no sólo resulta interesante, sino absolutamente necesaria a la hora de entender el funcionamiento y la identidad de nuestro espacio regional. Sin embargo, la aproximación y comprensión de esos espacios se ha visto restringida justamente por la inorganicidad de las iniciativas emprendidas al respecto. En concordancia con lo anterior, insistimos en hacer presente la necesidad de formar parte de grupos mayores, de compartir enfoques de análisis, visiones de problemas, como parte de un ejercicio que valide la importancia y trascendencia de un tema que cruza la construcción de las relaciones sociales, culturales e históricas y que, de una u otra forma, está presente en la construcción y transmisión del conocimiento dentro de todas las instancias de educación formal de nuestra sociedad.

Al respecto y retomando en cierto modo la frase de Foucault, es necesario que iniciemos un proceso de empoderamiento real, dentro de nuestros respectivos espacios de acción.

## **A modo de síntesis**

Actualmente existe un gran interés y esfuerzo por parte de la comunidad nacional e internacional tendiente a eliminar los problemas históricos de desigualdad económica, social, política y cultural del que son objeto los distintos miembros de la sociedad, dentro de los cuales, pueden ser contadas las mujeres. En nuestro país, dicho proceso ha sido coincidente con la instauración de los gobiernos democráticos, los que han tomado conciencia de que la persistencia de desigualdades a través del tiempo no sólo han dado origen al establecimiento de relaciones de asimetría, muchas veces atravesadas por el conflicto, sino que además han limitado o cuando menos frenado considerablemente las posibilidades de avance de los grupos en las construcción de sociedades más democráticas y justas.

Sin embargo, lo que pareciera ser un síntoma propio de sociedades en proceso de globalización y modernización, ya se expresó como una necesidad desde mediados del siglo pasado. En aquella oportunidad, como hoy se hace, se vio en la promoción de la educación una de las herramientas básicas de progreso y de consolidación de relaciones justas y equitativas entre los sujetos.

El desarrollo de tales iniciativas, tanto en el pasado como actualmente, han posibilitado que las mujeres accedan vertiginosamente a los espacios públicos, sin embargo, este proceso no ha sido congruente con la valoración que de ella se hace en términos reales y prácticos, plano en el que parecen persistir no sólo patrones de discriminación y subvaloración, sino que además tienden a consagrarse formas, roles y funciones de corte tradicional para ellas. En otras palabras, el proceso de posicionamiento de la mujer en el mundo público, no ha significado en términos reales un proceso de empoderamiento de la misma.

La apuesta del Estado, los sectores políticos, así como desde el mundo de la intelectualidad, insisten en señalar que es la educación la herramienta más válida para la promoción de un cambio cultural real y profundo, que permita ver y entender a la sociedad y sus miembros desde una perspectiva genérica. En tal sentido, la responsabilidad que le compete a las instituciones encargadas de promover estos cambios desde el plano de la formación es significativa. De allí la necesidad de insertar el tema de género dentro de las discusiones académicas, de los proyectos de investigación y de la promoción de reformas curriculares tendientes a la construcción de formas de relación más equitativas. Este es el desafío específico a enfrentar en el caso de este equipo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Beltramín, Flor y María Cristina Bustamante. «Mujer, género y educación. Un estudio de caso en el Liceo Tiburcio Saavedra Alarcón». Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación, Universidad de la Frontera, Temuco, 1999.
- Brito, Alejandra. «Del rancho al conventillo. Transformación en la identidad popular femenina. Santiago de Chile, 1850-1920», en *Disciplina y desacato. Construcción de la identidad en Chile, siglos XIX y XX*. Santiago: Ediciones SUR/CEDEM, 1995.
- Casciano, María Cristina. «Mujer, poder y conocimiento», en *Mujer, ciencia y tecnología*. II Congreso Internacional Interdisciplinario. Red Argentina de Género, Ciencia y tecnología. Buenos Aires, 1998.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores, 1989.
- García Huidobro, Juan Eduardo. *Hacia la igualdad de oportunidades de la mujer en educación. La experiencia chilena*. Santiago: SERNAM, 1996.
- González, Jéssica. «La mujer en Chile colonial. ¿Ángel o demonio? Una aproximación al estudio de los siglos XVII y XVIII». Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación, Universidad de la Frontera, Temuco, 1994.
- Hutchison, Elizabeth. «La defensa de las hijas del pueblo. Género y política obrera en Santiago a principios de siglo», en *Disciplina y desacato. Construcción de identidad en Chile, siglos XIX y XX*. Santiago: Ediciones SUR/CEDEM, 1995.
- Lagarde, Marcela. *Identidad de género*. Nicaragua: Centro Juvenil «Olof Palme», 1992.
- Lemaitre, María José. «Experiencias en la incorporación de la perspectiva de género en educación», en *Igualdad de oportunidades para las mujeres en la educación*. Santiago: SERNAM, 1996.
- Salazar, Gabriel. *Labradores, peones y proletarios. Formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX*. Santiago: Ediciones SUR, Colección Estudios Históricos, 1989.
- . «Ser niño huacho en la historia de Chile», en *Revista Propositiones*, N° 19. Santiago: Ediciones SUR, 1990.

- Servicio Nacional de la Mujer. *Plan de igualdad de oportunidades para las mujeres 1994-1999*. Santiago, 1995.
- Smith, Dorothy. «Un eclipse peculiar: la exclusión de las mujeres de la cultura masculina», en *El mundo silenciado de las mujeres*. Santiago: Ediciones CIDE, 1990.
- Zárate, María Soledad. «Mujeres viciosas, mujeres virtuosas. La mujer delincuente y la Casa Correccional de Santiago, 1860-1900», en *Disciplina y desacato. Construcción de identidad en Chile, siglos XIX y XX*. Santiago: Ediciones SUR/CEDEM, 1995, pp. 149-180.

## 11. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA MUJER

Olga Barrios Bélanger\*

«Hoy más que nunca, la causa de la mujer  
es la causa de toda la humanidad.»

B. Boutros Ghali

Hoy en día está presente en muchos autores y autoras la importancia de rescatar lo femenino, que es una forma de ser y sentir la vida y la relación, de componer o edificar el mundo. Atañe a las raíces de la justicia y representa un nuevo paradigma, supone el paso de relaciones jerárquicas y piramidales a otras más igualitarias y que repercute en la totalidad, no sólo porque todo está relacionado, sino porque en definitiva afecta al ser humano en cuanto tal, a su configuración mas honda como persona, a la forma de ser mujer, pero también a la manera de ser varón. De ello depende en gran parte la re-animación del mundo. Es ésta una conciencia que apenas comienza a despuntar con lentitud pero cuyas repercusiones son aún imprevisibles.

«Porque la cuestión de ‘la mujer’ no es algo puntual, no es un ‘tema’ interesante, ni tampoco algo más o menos marginal en la existencia humana, sino que está en la base y atañe profundamente a toda la existencia, al ‘entramado’ del mundo donde todos los problemas están interrelacionados. La economía, la política, la educación, el trabajo, el lenguaje, la sexualidad... todo queda resituado por la presencia o ausencia de las mujeres.»<sup>120</sup>

En los dos últimos años, la evidencia de un progreso en América Latina, en materia de equilibrios macroeconómicos, ha ido acompañado

---

\* Académica de la carrera de Trabajo Social, Universidad de Los Lagos.

<sup>120</sup> M.J. Arana, «Rescatar lo femenino para reanimar la Tierra», artículo bajado de Internet, [www.fespinal.com](http://www.fespinal.com).

de severas desigualdades, ha llevado a los mismos organismos que promovieron las primeras reformas que redujeron la presencia del Estado y con ello de las políticas sociales, promover ahora la elaboración de propuestas de nuevas reformas a las que han llamado de «segunda generación», para afrontar la tarea pendiente de este siglo como es la búsqueda de la equidad. En estas nuevas reformas se reinstala al Estado como un actor protagónico en materias sociales y, abiertamente, se habla de combinar una política fiscal progresiva y eficiente, que asuma las necesidades de mayor financiamiento y del mejor uso de éste para promover la equidad en las sociedades<sup>121</sup>.

La mujer se encuentra en el centro de la solución de los problemas y las necesidades básicas de la familia. Ella ha sido tradicionalmente el canal de transmisión de los beneficios y subsidios hacia la familia. Pero también es importante su papel como educadora informal y movilizadora de la comunidad, adquiriendo una «importancia política estratégica que las convierte en actores relevantes para los gobiernos locales»<sup>122</sup>.

Por consiguiente, el cambio en la estrategia para una mayor autonomía y equidad en las relaciones genéricas, pasa necesariamente por una transformación en la desigualdad social que es inherente a la desigualdad genérica.

«Hoy día el análisis de las condiciones sociales de cualquier población debe necesariamente considerar la dimensión genérica si realmente quiere llegar a un nivel de explicación de los cambios y la dinámica propia de los procesos socioeconómicos de la región y de la población en su conjunto.»<sup>123</sup>

Además de responder a razones de justicia social, la perspectiva de género constituye una estrategia para promover una sociedad más democrática y pacífica. Para ello es necesario que la perspectiva de género atraviese todas las políticas de la administración, es decir, que desde el lenguaje hasta las acciones incluyan a las mujeres y apoyen sus esfuerzos para proteger a

---

<sup>121</sup> Clarisa Hardy, «Igualdad de oportunidades e integración social», Mimeo, 1999.

<sup>122</sup> Teresa Quiroz, *Orientaciones para la construcción de diagnósticos comunales para la mujer*, Documento del SERNAM.

<sup>123</sup> S. Fernández y M. Cardona, «El impacto del modelo de desarrollo en la calidad de vida de las mujeres», Ponencia en las Primeras Jornadas Australes Interdisciplinarias «Mujer y Desarrollo», Valdivia, 1999.

sus hijos, ganar autonomía, acceder a actividades no tradicionales, participar en la toma de decisiones y satisfacer sus necesidades.

«La mujer es sujeto estratégico para la superación de la pobreza, porque desde ella es posible aumentar la calidad de vida en su entorno.»<sup>124</sup>

Esto implica cambiar la concepción de los programas dirigidos a las mujeres así como aplicar los compromisos adquiridos en convenciones internacionales, políticas nacionales y proyectos locales. Conlleva además la formulación de una política hacia las mujeres en la nueva concepción del progreso social, que se expresa en el reconocimiento de los múltiples aportes –la mayoría de ellos gratuitos–, que las mujeres han venido dando y al alivio de diversas crisis que ellas han debido enfrentar para la sobrevivencia de sus familias. De esa nueva concepción debe procurarse el cambio de mentalidad y actitud de los funcionarios hacia las mujeres que realizan tareas sociales y comunitarias.

La posibilidad del nuevo enfoque es que los espacios de encuentro hasta ahora logrados a través de las conferencias mundiales de El Cairo y Beijing, por ejemplo, han permitido que gobiernos, sociedad civil, organizaciones y movimientos, confronten y contrarresten con su acción los aspectos devastadores y/o negativos de la globalización, y respondan en sus propios términos con una integración regional y global para la oposición o para la transformación de esta situación.

## **Mujer y planificación del desarrollo local**

En este sentido, es necesario incorporar, en el proceso de planificación para el desarrollo local, el conocimiento acumulado, el manejo de mecanismos y la experiencia acumulada de mujeres a nivel local, no sólo por razones de eficiencia y de eficacia (ya que esta experiencia y mirada, enriquecerá la estrategia del desarrollo local), sino porque existe la necesidad que esta participación sea reorientada hacia una participación más plena. Es por ello fundamental que se incluya en la agenda de los gobiernos locales los intere-

---

<sup>124</sup> Teresa Quiroz, op. cit.

ses propios de la mujer, y se incorpore su participación en un nivel más sustantivo en la toma de decisiones.

«Será esta práctica de participación de ambos géneros en la solución de los problemas locales y en el trabajo permanente contra los condicionantes que generan la inequidad, la que permitirá establecer las bases para construir gobiernos locales democráticos y enfrentar desafíos tan urgentes como el combate contra la exclusión y la pobreza que enfrentamos en América Latina en forma aguda a fines de este siglo.»<sup>125</sup>



El programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ha acuñado y operacionalizado la expresión desarrollo humano que, buscando recoger señales del nivel de distribución efectiva en cada sociedad concreta, mediante un conjunto de indicadores diversos, busca recoger distintas dimensiones de la calidad de vida (la salud, la vivienda, la educación), más allá del ingreso familiar. «Los indicadores de desarrollo humano insinúan pero se quedan cortos ya que –todavía– están amarrados a la gama de las cosas a las que cada grupo y cada sociedad tienen acceso»<sup>126</sup>.

Al contrario de lo que tradicionalmente se ha utilizado en nuestros países para medir la pobreza, el desarrollo humano es un concepto amplio e integral. Al desarrollo humano le interesa tanto la generación de crecimiento económico, como su distribución; tanto las necesidades básicas como el espectro total de las aplicaciones humanas; «tanto las aflicciones humanas del norte, como las aflicciones humanas en el sur».

El concepto de desarrollo humano no comienza a partir de un modelo predeterminado, sino que se inspira en las metas a largo plazo de una sociedad que construye el desarrollo en torno a las personas, y no las per-

<sup>125</sup> Teresa Quiroz, *Guía de planificación y formulación de políticas municipales de promoción de la equidad entre los géneros*, Ecuador: Centro Latinoamericano de Capacitación y Desarrollo de los Gobiernos Locales (CELCADEL de IULA), 1998.

<sup>126</sup> Evelyn Neelsen, «Seminario organizado por la Fundación Nacional para Superación de la Pobreza», Discurso para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1999, p. 16.

sonas en torno al desarrollo. Por otra parte, el desarrollo es entendido para permitir a las personas «disfrutar de una vida prolongada, saludable y creativa; es el proceso de ampliar las opciones de la gente. Aspiramos a un ser humano libre y próspero en un planeta que podamos entregar a nuestros hijos y a los hijos de nuestros hijos»<sup>127</sup>.

Una de las características más relevantes de la globalización es la informalidad y ella se inscribe en el contexto familiar que en las localidades se expresa, desde lo barrial y lo comunitario, y desde donde se articula el desarrollo local. Si la globalización es un hecho: ¿Cómo enfrentar el modelo desde lo local? Y desde allí ¿cuáles son las acciones a seguir que alcancen a tener alguna repercusión en el modelo global?

Hemos comprobado que uno de los efectos sociales más importantes de la economía global informal ha sido la incorporación masiva de la mujer a la población económicamente activa de todos los países, tanto como asalariada, como en la posición de trabajadora microempresaria y conjuntamente con ello, la doble y triple jornada que debe asumir para garantizar la reproducción biológica, social y cotidiana del grupo familiar al que pertenece y en el cuál ella sigue siendo preponderante con su intervención, dado el régimen de patriarcado culturalmente aún vigente.

Desde esta realidad surge la pregunta: ¿cuál es la relación específica entre el nuevo orden económico, flexible, sin previsión, con menos salarios y mayores jornadas y el comportamiento de las mujeres? ¿Qué pasa en las redes sociales y cómo se está enfrentando el efecto y las repercusiones lesivas del modelo actual, desde las políticas sociales? ¿Qué estamos haciendo como profesionales de servicio social, que no hemos incorporado efectivamente la perspectiva de género, a pesar de ser una profesión compuesta mayoritariamente por mujeres?

Afortunadamente, hay inicios de cambios al respecto: la *Guía de planificación y formulación de políticas municipales de promoción de la equidad entre los géneros*, de los autores Teresa Quiroz, y el Dr. Fernando Medellín, del Centro Latinoamericano de Capacitación y Desarrollo de los Gobiernos Locales (CELCADEL de IULA), entrega un aporte importante para construir y evaluar políticas sociales con perspectiva de género.

El SERNAM en Chile en su Plan de Igualdad de Oportunidades, ha entregado capacitación a profesionales y funcionarios para diseñar y evaluar proyectos con perspectiva de género, pero ello aún no se incorpora a la realidad.

---

<sup>127</sup> Ibid.

Estamos conscientes que es necesario un cambio cultural importante en hombres, mujeres y en todos los niveles, desde la pre-básica, los distintos niveles de educación, pero también en las organizaciones, tanto las públicas como las de base, para que el hablar de género y de igualdad de oportunidades no sea perspectiva de unos pocos.

El feminismo liberal ha dicho que el Estado no es neutral, que ha sido capturado por los hombres y que la estrategia para lograr «desencadenarlo» del poder masculino, debe orientarse hacia un mayor acceso de las mujeres al Estado<sup>128</sup>.

Con esta mentalidad se iniciaron las campañas de igualdad de derechos entre mujeres y hombres, que dio lugar a importantísimos avances desde el derecho a voto, a la conferencia de Beijing:

«El movimiento de mujeres ha tenido una gran influencia en la aprobación de proyectos de ley que tienden a impulsar el pleno desarrollo de las mujeres y el respeto a sus derechos humanos, comenzando con la aprobación al derecho al voto en 1949 y concluyendo con la ley de Violencia Doméstica en 1996. La posición predominante de las mujeres al respecto ha sido la de lograr ‘las leyes justas y necesarias’ y no ‘las posibles y oportunas’.

Entre las mujeres se ha ido desarrollando una identidad de grupo que lejos de encontrar fundamento en una igualdad ficticia, se basa en la aceptación de las diferencias y en la clara disposición de llevar las propuestas a un debate propio de la lógica democrática que inspira nuestro sistema político.»<sup>129</sup>

Es necesario de acuerdo a estas autoras, aumentar la participación de las mujeres en el parlamento y promover el ingreso de mujeres conscientes de las necesidades de las mujeres, para ir eliminando el sexismo en toda la legislación, no sólo en las leyes específicas para la mujer.

Los datos actuales sobre la representación de la mujer en cargos públicos, es un llamado de atención, porque si bien hemos mejorado considerablemente y ganado ciertos espacios, falta aún una incorporación de la mujer, a

---

<sup>128</sup> Ana Badilla y Lara Blanco, «De lo posible a lo oportuno a lo justo y necesario. La incidencia del movimiento de mujeres en la elaboración de las leyes», en *Revista Parlamentaria*, N° 3, volumen 4, 1996.

<sup>129</sup> *Ibid.*

todos los grupos sociales, que participe activa y sustantivamente en el cambio de condiciones de vida de su familia, su comunidad y con ello consecencialmente del desarrollo de su región.

## **Constitución de ciudadanía y empoderamiento**

Estamos de acuerdo en la importancia de la visibilidad de la mujer desde el cargo en la organización local, hasta su acceso a los municipios y parlamentos, pero ello requiere de un proceso de conciencia de ciudadanía y empoderamiento.

La operacionalización de conceptos como empoderamiento para el análisis de las condiciones de las mujeres desde la perspectiva de género ha sido realizada desde diferentes dimensiones, por ejemplo Hady, Nath y Chowdhury (1997)<sup>130</sup> abordaron en su investigación tres elementos básicos para estudiar el empoderamiento: la capacidad de compra, la participación en la toma de decisiones y la equidad de género. Los indicadores que utilizaron fueron: el acceso a los créditos, el uso de anticonceptivos, el nivel educativo, el empleo, el grado de subordinación y dependencia y el manejo de los recursos entre otros. Dicho estudio concluye que la participación de las mujeres en programas de crédito, favorece su proceso de toma de decisiones e incide positivamente en el uso de anticonceptivos.

El empoderamiento se constituye en una categoría de análisis, donde el ejercicio de los micro y macro poderes cobra relevancia, si a la par que se sucede el cambio de modelo productivo, se desarrolla en la región el replanteamiento del orden político que busca el desplazamiento de la centralidad del Estado y traslada su poder de manera descentralizada a la sociedad civil. En América Latina dice Uribe de Hincapié (1995) ese tránsito inconcluso y difuso hacia la matriz sociocéntrica se expresa en el surgimiento de:

- Identidades político no partidistas. Desarrolladas en torno a la condición de género (las mujeres) a un rol privado (ancianos, homosexuales, jóvenes), a una categoría social (minorías étnicas, colonos, campesinos), o a valores universales que apelan al individuo como miembro del género humano (pacifistas, defensores de los derechos humanos, etc.).

---

<sup>130</sup> En S. Fernández y M. Cardona, op. cit.



- Nuevas organizaciones. Definidas más por el movimiento que por la estructura, que no se enmarcan en el sistema de partidos ni en las estructuras orgánicas permanentes, y que presentan altos grados de flexibilización y desregulación.
- Nuevas pautas de acción política, más cercanas a las formas directas de la democracia que se orientan hacia la participación social y ciudadana, para la definición de prioridades locales o sectoriales, sin pasar por la mediación de los partidos ni por el proceso electoral.
- Estrategia de acción política por fuera de los canales institucionales electorales y representativos. Acciones no convencionales que van desde la protesta ciudadana, hasta acciones concertadas y pactadas entre movimientos sociales, cuyo propósito no es sustituir al régimen político, sino influir sobre las decisiones de las élites políticas y del Estado.
- Redefinición de ámbitos territoriales. Correspondientes a gobiernos intermedios, que coinciden con localidades, regiones, etnicidades con una fuerte identidad cultural o social y cuya presencia socava la centralidad del Estado y los ámbitos nacionales<sup>131</sup>.

Aún, a pesar de lo que resta por hacer, la posibilidad de ampliar y actualizar los derechos ciudadanos y el contenido mismo de las ciudadanías, representa de hecho la posibilidad también de reconocer y asumir la diversidad, porque si los derechos básicos no sirven a su vez para transformar las relaciones de poder existentes, entonces el recorrido realizado hasta ahora perderá parte esencial de su sentido, «ya que el no ejercicio del poder por parte de las mujeres y las diferentes manifestaciones de violencia sobre éstas, son un reflejo claro del no cumplimiento y la no vigencia de los derechos sexuales y reproductivos, hasta ahora alcanzados en el concierto legislativo mundial»<sup>132</sup>.

<sup>131</sup> María Teresa Uribe de Hincapiés, «La política en tiempos de incertidumbre», en *Política, sociedad y crisis*, Medellín: Relecturas Instituto Popular de Capacitación (IPC), 1995.

<sup>132</sup> Op. cit.

## **Los aportes desde la escuela de Trabajo Social a la región**

Nuestra preocupación como escuela de Trabajo Social de la Universidad de Los Lagos en estas temáticas, especialmente de algunas docentes, ha comenzado a dar fruto y nuestros alumnos/as abordan con interés la perspectiva de género. Es así como una tesis fue presentada a las Primeras Jornadas Australes Interdisciplinarias sobre Mujer y Desarrollo, realizada del 17 al 19 de mayo en Valdivia. Tenemos actualmente seis seminarios de investigación en la temática, en la hemeroteca de la universidad, y se están realizando otros cuatro el presente año. Además dos académicas estamos investigando junto a docentes de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, Colombia, sobre si la participación de la mujer en el mundo laboral y organizacional son una causal protectora de violencia doméstica. Tenemos también como escuela participación en el Programa de la Mujer de la Universidad en convenio con el SERNAM regional, donde se desarrolla tanto capacitación, como extensión e investigación.

Estamos trabajando para la inclusión de la temática de la equidad de género en la formación curricular de las distintas escuelas, pero muy especialmente en el cambio curricular de la nuestra, tanto desde los contenidos teóricos como los metodológicos y valóricos, no como asignatura independiente, sino como uno de los ejes articuladores dentro de la formación, como también los derechos humanos y la defensa del medio ambiente.

Creemos importante también cambiar la perspectiva desde la que se aborda la intervención profesional, no separando tanto los aspectos de familia, grupo y comunidad, en circunstancias que la realidad es una sola, ya que las familias viven en comunidades y para el trabajo de intervención, el grupo es parte importante del fortalecimiento en el desarrollo local. Desde este enfoque, nuestras prácticas de cuarto año, que corresponden a atención ya sea en familia, desarrollo organizacional o desarrollo comunitario, las estamos haciendo en determinados territorios y centros de prácticas adecuados en forma integrada, lo que nos ha permitido una mejor interacción de los alumnos, expertizaje en el trabajo en equipo y mejores productos para la escuela, la organización y los sujetos de atención.

La universidad se encuentra hoy frente a un reto histórico, y es que en el presente está llamada a revisar y recrear su papel en la sociedad, en la necesidad de elaborar propuestas de desarrollo que impliquen una proyección de las líneas de trabajo universitario hacia las necesidades y requeri-

mientos de ella. En esta perspectiva debemos preparar a nuestros estudiantes de trabajo social a enfrentar los desafíos y prever las respuestas para el nuevo siglo que comienza.

En la perspectiva de reanimar el mundo desde las dos alas de la humanidad, la femenina y la masculina, termino con este anónimo que aporta a la reflexión.

### **Masculinidad y feminidad**

- Por cada mujer fuerte, cansada de aparentar debilidad, hay un hombre débil cansado de parecer fuerte.
- Por cada mujer cansada de tener que actuar como una tonta, hay un hombre agobiado por tener que aparentar saberlo todo.
- Por cada mujer cansada de ser calificada como «hembra emocional», hay un hombre a quien se le ha negado el derecho a llorar y ser delicado.
- Por cada mujer catalogada como poco femenina cuando compite, hay un hombre obligado a competir para que no se dude de su masculinidad.
- Por cada mujer cansada de ser un objeto sexual, hay un hombre preocupado por su potencia sexual.
- Por cada mujer que se siente atada por sus hijos, hay un hombre a quien le ha sido negado el placer de la paternidad.
- Por cada mujer que no ha tenido acceso a un trabajo o a un salario satisfactorio, hay un hombre que debe asumir la responsabilidad económica de otro ser humano.
- Por cada mujer que desconoce los mecanismos del automóvil, hay un hombre que no ha aprendido los secretos del arte de cocinar.
- Por cada mujer que da un paso hacia su propia liberación, hay un hombre que redescubre el camino hacia la libertad.

Anónimo

## BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, Jorge. «Poder local y globalización», en *Revista Líder*, Universidad de Los Lagos, 1997.
- Arana, M.J. «Rescatar lo femenino para reanimar la Tierra», artículo bajado de Internet, [www.fespinal.com..](http://www.fespinal.com..)
- Arocena, José. *El desarrollo local. Un desafío contemporáneo*. Santiago: Editorial Nueva Sociedad, 1995, p. 10.
- Badilla, Ana y Lara Blanco. «De lo posible a lo oportuno a lo justo y necesario. La incidencia del movimiento de mujeres en la elaboración de las leyes», en *Revista Parlamentaria*, N° 3, volumen 4, 1996.
- Calderón, F. y A. Smuckler. «La pobreza y las nuevas condiciones de desigualdad social», en *Revista Nueva Sociedad*, N° 148, Venezuela, 1999.
- Dávila, Jorge. *Ni ciudadanía de pobres ni pobreza de Estado. El reto de la fraternidad. Contribución para el Encuentro Ciudadanía Democrática, Educación Filosófica y Cultura de la Paz*. Santiago: UNESCO, 1998.
- Fernández, Sara y Marleny Cardona. «Impacto del modelo de desarrollo en la calidad de vida de las mujeres». Ponencia presentada en las Primeras Jornadas Australes Interdisciplinarias sobre Mujer y Desarrollo, Valdivia, Chile, 1999.
- Fitussi, J. y P. Rosenvallon. *Una nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial, 1997.
- García, Carlos. «Los estudios de morbimortalidad. Una visión sociodemográfica». XX Congreso de la Asociación Panamericana de Sociología. Fondo de Población Naciones Unidas, 1997.
- Hardy, Clarisa. «Igualdad de oportunidades e integración social». Proyecto Ayuda 2010 del Foro de Desarrollo Productivo del Ministerio de Economía.
- Neelsen, Evelyn. «Seminario organizado por la Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza», Discurso para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1999.
- Quiroz, Teresa. *Orientaciones para la construcción de diagnósticos comunales para la mujer*. Documento del SERNAM.
- . *Guía de planificación y formulación de políticas municipales de promoción de la equidad entre los géneros*. Ecuador: Centro Latinoamericano

- de Capacitación y Desarrollo de los Gobiernos Locales (CELCADEL de IULA), 1999.
- Rosenau, James. «Demasiadas cosas a la vez. La teoría de la complejidad y los asuntos mundiales», en *Revista Nueva Sociedad*, N° 148, Venezuela, 1999.
- Salles, Vania y Rudolf Turner. «Familia, género y pobreza». Informe de las ONG's para la Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing, 1995.
- Sarmiento, Libardo. «Lo social y lo global. Futuros escenarios de lo social». Mimeo. Santa Fe de Bogotá D.C., 1996.
- Sen, Amartya. *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.
- Sunkel, Osvaldo. «Globalización, cinco tesis y un corolario». Ponencia central a la XX Conferencia Internacional de Trabajo Social. Santiago, 1998.
- Uribe de Hincapiés, María Teresa. «La política en tiempos de incertidumbre», en *Política, sociedad y crisis*. Medellín: Relecturas Instituto Popular de Capacitación (IPC), 1995.





