49, marzo 2020:
2405-2426

Cuestionando imaginarios sexistas a través de prácticas pedagógicas transformadoras

Questioning sexist imaginary through *transformative pedagogical practices

Macarena Trujillo Cristoffanini*, Paola Contreras Hernández* *

Resumen: Este artículo tiene dos objetivos complementarios: por un lado, presentar las continuidades y reproducciones de imaginarios sexistas y de violencias de género en jóvenes de educación superior en Chile; y, por otro, mostrar una propuesta transformadora y contra-hegemónica elaborada a partir de las pedagogías feministas. El sustento teórico viene de las aportaciones feministas que han examinado las estructuras de poder que reproducen y naturalizan las violencias de género. El trabajo de campo comprendió la aplicación de 1.120 encuestas a estudiantes de tres universidades chilenas. Los resultados muestran la subsistencia de mitos e imaginarios sexistas que legitiman estas relaciones de poder. Como respuesta a estos hallazgos emerge *De-construyete*: material didáctico-pedagógico de educación no sexista diseñado para trabajar con jóvenes.

Palabras clave: Sexismo; imaginarios de género; Educación No Sexista; Coeducación; Feminismo.

Abstract: This article has two complementary objectives: on the one hand, to present the continuities and reproductions of sexist imaginary and gender violence in young people of higher education in Chile; and, on the other, to show a transformative and counter-hegemonic proposal elaborated from feminist pedagogies. The theoretical support comes from feminist contributions that have examined the power structures that reproduce and naturalize gender violence. The field work included the application of 1,120 surveys to students from three Chilean universities. The results show the subsistence of myths and imaginary sexists that legitimize these power relations. In response to these findings emerges De-Construyete: non-sexist educational didactic-pedagogical material designed to work with young people.

Keyworks: Sexism; Gender imaginary; Non-Sexist Education; Co-education; Feminism.

Recibido: 04 septiembre 2019 Aceptado: 23 diciembre 2019

* Chilena, autora principal, Doctora en Sociología, Académica en la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Este artículo ha sido financiado por Conicyt, proyecto Fondecyt de Iniciación nº 11170484, del cual la autora principal es investigadora responsable, 2017-2020. Correo: macarena.trujillo@upla.cl

* * Chilena, segunda autora, Doctora en Sociología, Investigadora Postdoctoral en Universidad Autónoma de Barcelona (GEDIME-CER Migraciones), España. Correo: paolacontrerashz@gmail.com.

CC BY NC SA

49, marzo 2020:
2405-2426

Introducción

La violencia de género es un problema que ha sido abordado desde diferentes disciplinas, caracterizándose por su dimensión estructural, es decir, transversal a las dinámicas sociales[3]. Consecuentemente, desde la perspectiva feminista, se ha evidenciado que, producto de las relaciones de dominación y poder que sustentan el sistema patriarcal, este tipo de violencia se ejerce mayoritariamente contra las mujeres; más aún, se ha observado que sistemáticamente esta violencia es ejercida por las parejas o exparejas de las víctimas[4]. La magnitud y prevalencia de este tipo particular de violencia, ha generado preocupación social, política y académica. Justamente, el enfoque feminista ha planteado la urgencia por considerar el género como un elemento constitutivo de las relaciones de poder. Al ser concebido como una representación cultural —conjunto de ideas, creencias y valores—, el género subyace en la estructuración y organización de la sociedad. De acuerdo con el género, sin ir más lejos, se definen los consabidos roles sociales que sitúan a las mujeres como sujetos pasivos, irreflexivos y viscerales, antítesis de su inverso complementario, la masculinidad hegemónica[5]. Es en este escenario que el citado modelo de masculinidad hegemónica "se construye sobre el poder y la potencia, y se mide por el éxito, la competitividad, el estatus, la capacidad de ser proveedor, la propiedad de la razón y la admiración que se logra de los demás[6]".

En Chile, este debate se encuentra en un punto álgido: no es aventurado señalar que, el 2018, ha sido un año marcadamente feminista[7]. Así, nos hemos encontrado en medio de un movimiento que ha tensionado el *statu quo* de las tradicionales relaciones de género y, a la vez, ha visibilizado las violencias sistemáticas y cotidianas que padecen las mujeres como colectivo. Levantado, en su mayoría por jóvenes universitarias, el clamor feminista se ha pronunciado a escala nacional para explicitar la urgencia de un profundo cambio cultural capaz de satisfacer las demandas de igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Y han sido miles las que se han manifestado públicamente en contra de las viejas y anquilosadas estructuras de poder: acciones de arte, concentraciones, marchas y performances organizadas y protagonizadas por mujeres se han hecho sentir en las calles y plazas de las principales ciudades de Chile.

En tanto, desde las comunidades universitarias -particularmente desde la voz de estudiantes, académicas, administrativas, egresadas y funcionarias- ha resurgido el cuestionamiento a la naturalización de los malos tratos y el abuso contra las mujeres.

[3] Véase Esperanza Martín Serrano y Manuel Martín Serrano, *Las violencias cotidianas cuando las víctimas son las mujeres,* Instituto de la Mujer, España, 1999.
[4] Véase Raquel Osborne, *Apuntes sobre violencia de género*, Edicions Bellaterra, Barcelona, 2009.
[5] Véase Joan Scott, "El género: una categoría útil para el análisis histórico", Marta Lamas (ed.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México DF, PUEG, 1996, 265-302.
[6] Pilar Colas y Patricia Villaciervos, "La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes", *Revista de Investigación Educativa*, 25:1, Murcia, 2007, 37.
[7] El año 2018 Chile fue testigo de una de las movilizaciones feministas más importantes de la última década, cuyo medio de expresión más visible fue una serie paralizaciones universitarias que, a nivel nacional, fueron lideradas por mujeres jóvenes. Para más información, Véase *Mayo Feminista. La rebelión contra el patriarcado*, 2018. Editorial LOM. Editado por Faride Zeran.

También, se han señalado múltiples situaciones de vulneración de derechos, surgiendo consignas que no solo reclaman el derecho a vivir una vida libre de violencia, sino que también subrayan la necesidad de aspirar a una cultura que no reproduzca ni legitime los estereotipos tradicionales de género —estereotipos que, como bien sabemos, perviven en diversos artefactos culturales con los que convivimos cotidianamente (e.g., leyes, mitos, modismos, objetos de arte, protocolos, ritos). Se ha vuelto, entonces, a discutir en torno a los distintos eslabones en los que se sustenta y proyecta el sistema patriarcal, revindicando nuevas epistemes que vayan más allá del conocimiento androcéntrico y sexista.

En este contexto, se ha vuelto necesario para muchos actores/as educativos y políticos cuestionar los cimientos que sustentan la estructura jerárquica, patriarcal y heteronormativa de la sociedad. De ahí surge el afán de proponer prácticas educativas orientadas a lograr mayor justicia y equidad social. En este sentido, consideramos que una educación feminista es una poderosa herramienta de transformación social al "buscar, defender y proponer la construcción de relaciones de género basadas en la equidad y generar alternativas de acción ante los mecanismos de reproducción de desigualdades".[8]

Desde estas bases, este artículo tiene un objetivo doble: por un lado, se propone presentar las continuidades y reproducciones de imaginarios sexistas y mitos sobre la violencia de género en contextos de jóvenes adscritos al sistema de educación superior en chile; y, por otro, mostrar una propuesta transformadora y contra-hegemónica elaborada a partir de las pedagogías feministas.

Para ello, en una primera parte, se presenta el marco teórico, el cual aborda elementos relacionados con el sexismo y los roles de género, los que se constituyen como parte de los dispositivos que sustentan la ideología del sistema patriarcal y, posteriormente, se introducen las aportaciones feministas en el ámbito educativo, tratando temáticas tales como el currículum oculto de género, así como los principales lineamientos de la coeducación en tanto pedagogía feminista.

Comprendiendo la relevancia de realizar investigaciones que aborden el peso de los imaginarios tradicionales de género en diversos espacios educativos, en la segunda parte, se desarrollan los principales hallazgos arrojados por una encuesta aplicada a jóvenes que actualmente cursan estudios en tres universidades públicas y regionales de Chile. A través de ella, se indagó en la posible presencia de imaginarios de género sexistas, así como en mitos con respecto a la violencia contra las mujeres.

Los resultados dieron cuenta de la pervivencia de roles y estereotipos de género en estas comunidades de estudiantes, evidenciando la urgencia de construir espacios alternativos que, de manera didáctica, aborden las distintas dimensiones implicadas en la violencia contra las mujeres. En efecto, la encuesta logró visualizar el grado de aceptación social que tienen afirmaciones de corte sexista y machista; las que tienden a la naturalización y/o culpabilización de las víctimas de violencia; que, en sintonía con investigaciones internacionales, permiten aseverar que mayores niveles de educación formal, no erradica

[8] Irene Martínez, "Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contrahegemónica", *Foro de Educación*, 14:20, Salamanca, 2016, 131.

necesariamente imaginarios sexistas en lo que a relaciones de género y violencia contra las mujeres respecta[9].

En base a los hallazgos de la encuesta ya señalada, en la tercera parte del artículo se presenta una contribución específica desarrollada de acuerdo con las premisas de las pedagogías feministas; particularmente, con el fin de abordar y tensionar las temáticas antes comentadas en el estudiantado: los imaginarios sexistas sobre relaciones de género y los mitos en torno a la violencia machista. Así, emerge *De-construyete,* un material didáctico-pedagógico de educación no sexista. Precisamente, este material abre espacios de diálogo y reflexión crítica sobre temáticas relativas a la equidad, la violencia y las construcciones de género, y también busca disputar, de manera colaborativa, espacios que han sido construido desde el supuesto "sentido común" que reproducen roles de género que cronifican la desigualdad y violencia que viven las mujeres.

Para finalizar, en la cuarta y última parte, se comentan algunas reflexiones que ayudan a comprender cómo los espacios educativos han reproducido roles y estereotipos de género, y cómo la pedagogía feminista se asoma como una práctica que permite cuestionarlos y desestabilizarlos.

Transitando desde imaginarios tradicionales de género hacia una educación crítica y feminista

El patriarcado se funda en relaciones de poder que posicionan a las mujeres como sujetos subalternos de lo masculino y, a la vez, consolidan comportamientos discriminatorios que se definen como sexismo[10]. Para Glick y Fiske, el sexismo es un prejuicio que está marcado por una profunda ambivalencia al existir, de manera simultánea, hostilidad y "sentimientos subjetivamente positivos hacia las mujeres que a menudo van de la mano con la antipatía sexista. Vemos el sexismo como una construcción multidimensional que abarca dos conjuntos de actitudes sexistas: el sexismo hostil y [el] benevolente" (p. 491).[11] Esta coexistencia permite entender los dos polos del sexismo: por un lado, antipatía e intolerancia hacia las mujeres; por otro, actitudes fundadas en estereotipos que definen a las mujeres como dependientes y frágiles. Para Glick y Fiske, ambas formas coexisten dentro de la ideología del género que promueve la subordinación.[12] A su vez, desde estas autorías se enfatiza que el sexismo se estructura de acuerdo con tres subcomponentes: el paternalismo (dominante o protector), la diferencia de género (competitiva o complementaria), y la heterosexualidad (capital erótico como instrumento de dominación).

Precisamente, el sexismo ha sido uno de los campos de estudio privilegiados a la hora de abordar las desigualdades de género, ya que "se basa en el mantenimiento del poder y

[9] Victoria Ferrer; Esperanza Bosch; Carmen Ramis y Capilla Navarro, "Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja: Determinantes sociodemográficos, familiares y formativos", *Revista Anales de Psicología.* 2006, 22, 2.
[10] Véase Gerda Lerner, *La creación del patriarcado*, Barcelona, Editorial Crítica, 1990.
[11] Peter Glick y Susan Fiske, "The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism", *Journal of Personality and Social Psychology* 70:3, Washington DC,1996, 491.
[12] Ídem.

CC BY NC SA

de una identidad distintiva por parte de los hombres respecto a las mujeres, junto a deseos ambivalentes de intimidad y dominación sexual".[13]Ahora bien, las investigaciones feministas han ahondado en la estructura patriarcal y su compleja trama de significados, valores y roles. Esto ha propiciado el desarrollo de nuevos marcos interpretativos que visibilizan cómo la violencia de género se fundamenta en la subordinación social —subyacente y estructural— de las mujeres, y se manifiesta como violencia psicológica, física, sexual, simbólica, económica o institucional, entre muchas otras.[14] Es en este punto donde sobresale la importante contribución que significó definir el género como categoría de análisis: al desligarse de la idea de "sexo", el género ha permitido comprender las relaciones significantes de poder. Esta categoría se organiza en torno a cuatro elementos interrelacionados: los símbolos que evocan representaciones múltiples (puro e impuro), los conceptos normativos que permiten interpretar los significados (e.g., doctrinas religiosas), las representaciones binarias del género y, por último, aquellos elementos relacionados con la identidad subjetiva del género —identidad que se refuerza a partir de la diferencia sexual y los procesos de socialización—. Estas son las diferencias que sostienen aquellas representaciones culturales del género donde se desvaloriza lo femenino y sobrevalora lo masculino[15].

De estas lógicas, se materializa un dispositivo que sustenta la dominación patriarcal hacia las mujeres, instalándose valores que refuerzan creencias, ideas y significados relacionados con los roles de género. Todavía más, estos roles —entendidos como representaciones culturales del género[16]—, se organizan mediante estereotipos que relacionan la subjetividad femenina con el amor, la belleza, la sensibilidad y la ternura, y la subjetividad masculina con la fuerza, la razón, la asertividad y la autosuficiencia[17].

Esta desigualdad se caracteriza por la opresión genérica de las mujeres y por el dominio de los hombres[18]. En efecto, la transversalidad sociocultural de la subordinación femenina evidencia lo enraizado de ella, pues cuenta con el respaldo de instituciones como la familia, la educación o el propio Estado en su empresa por el mantenimiento y

[13] Soledad de Lemus, Miguel Moya, José Luis Padilla y Ryan Estrella, "Elaboración y validación del inventario de sexismo ambivalente para adolescentes", *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8:2, Ámsterdam, 2008, 539.

[14] Véase Esperanza Bosch y Victoria Ferrer, "Nuevo mapa de los mitos sobre violencia de género en el siglo XXI", *Psicothema*, 24:4, Oviedo, 2012, 548-554. También, véase Ana De Miguel, "La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género", *Cuadernos de Trabajo Social*, 18:1, Madrid, 2005, 231-248.

[15] Véase Teresa Del Valle, *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género*, Madrid, Narcea, 2002; Alda Facio y Lorena Fries, "Feminismo, género y patriarcado", *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 6:1, Buenos Aires, 2005, 259-294; Miguel Moya, Francisca Expósito y José Padilla, "Revisión de las propiedades psicométricas de las versiones larga y reducida de la escala sobre ideología de género", *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6:3, Ámsterdam, 2006, 709-727.

[16] Véase Del Valle, op. cit.

[17] Véase Mercedes Alcañiz, "Sociología de la(s) violencia(s) de género en España. Una propuesta de análisis", *Revista de Paz y Conflictos*, 8:2, Granada, 2015, 29-51; Colás y Villaciervos, op. cit.; Paola Contreras Hernández y Macarena Trujillo Cristoffanini, "Coeducación para la equidad: A propósito del corpus curricular de la educación chilena. Análisis desde una perspectiva de género", *Revista Cuestiones de Género: De la Igualdad y la Diferencia*, 9:1, León, 2014, 29-49.

[18] Véase Lerner, op.cit.

CC BY NC SA

reproducción del estatus inferior de las mujeres[19]. Precisamente, "sus modos de socialización son tan perfectos que la fuerte coacción estructural en que se desarrolla la vida de las mujeres, la violencia incluida, presenta para buena parte de ellas la imagen misma del comportamiento libremente deseado y elegido"[20].

Por ello, tal como señala Martínez, la educación, la cultura y la propia socialización no son factores neutros, "ya que, o bien pueden ser responsables de normalizar y reproducir sociedades desiguales, o bien, pueden servir como herramientas de transformación para ciudadanías en igualdad".[21] Esto último nos aproxima a las aportaciones feministas en el ámbito educativo, las que insisten en la relevancia de articular proyectos que busquen transformar las relaciones de género mediante cambios de actitudes, valores y prácticas. Solo a través de semejante cambio será posible instalar, en el largo plazo, la equidad social como un principio imperante en las relaciones humanas. Es, pues, en este aspecto donde radica el valor cuestionador y contra-hegemónico que la educación tiene en un proceso cuyo fin es la desarticulación de las lógicas patriarcales.[22] Con todo, las aportaciones feministas reconocen que, si bien la educación es una herramienta de cambio social, es también una institución que, carente de neutralidad, mantiene relaciones que legitiman identidades sociales jerarquizadas y normalizan los imaginarios culturales que reproducen las desigualdades de género [23].

En conjunto, estas aportaciones han develado la existencia de un *currículum oculto de género*, COG,[24] que actúa como un dispositivo que perpetúa los roles de género.[25] Es decir, se encuentra un genuino arsenal de "recursos textuales y simbólicos generizados y sexistas que se transmiten en la escuela y que refuerzan la discriminación femenina de manera poco visible".[26] Por supuesto, ese currículum se despliega a través de actitudes, valores, conocimientos y aprendizajes no explícitos que son transmitidos a las y los estudiantes mediante reglas subyacentes que estructuran las rutinas educativas, los recursos didácticos, las formas de disciplinamiento, la gestión del sistema escolar y las relaciones sociales dentro del aula y la escuela, entre otros ámbitos claves.[27]

Para Lovering y Sierra, el COG se sustenta en tres dimensiones: el androcentrismo, el esencialismo y la polarización de género. El androcentrismo define la cultura, la historia y la realidad social desde el prisma masculino; el esencialismo legitima la creencia de que la

[19] Véase Facio y Fries, op. cit.
[20] De Miguel, op. cit., 234.
[21] Irene Martínez, op. cit., 131.
[22] Véase René Barffusón, Jorge Revilla y Carlos Carrillo, "Aportes feministas a la educación", *Enseñanza e investigación en psicología*, 15:2, México DF, 2010, 357-376; Contreras Hernández y Trujillo Cristoffanini, op. cit.
[23] Véase Sandra Araya, "Hacia una educación no sexista", *Actualidades Investigativas en Educación,* 4:2, San José, 2004, 1-13; Marina Subirats, "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy", *Revista Iberoamericana de Educación*, 6:1, Madrid, 1994, 49-75.
[24] Véase Ann Lovering y Gabriela Sierra, "El currículum oculto de género", *Educar: Revista de Educación, Nueva Época*, 7:1, Jalisco, 1998, 1-10.
[25] Véase Catalina Covacevich y Gastón Quintela-Dávila, *Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos*, Santiago de Chile: Banco Interamericano de Desarrollo, 2014.
[26] Luz Maceira, "Investigación del curriculum oculto en la educación superior: alternativas para superar el sexismo en la escuela", *La Ventana*, 21:1, Guadalajara, 2005, 196.
[27] Véase Eric Margolis, *The Hidden Curriculum in Higher Education*, Nueva York, Routledge, 2002.

CC BY NC SA

naturaleza biológica es la que determina lo natural entre hombres y mujeres; y, la polarización de género afirma que esta diferencia actúa como principio organizador de la vida social, en los sentimientos, los afectos y el erotismo. Asimismo, las autoras señalan que estos fundamentos, llevados al campo escolar, son generadores de violencia ya que reproducen los roles sexuales de género. Y, como es evidente, esta violencia implica "agresiones más sutiles, chistes sexistas, frases humillantes, prejuicios con respecto a las diferencias sexuales"[28].

En Chile, también se ha abordado el peso del currículum oculto de género. En este sentido, en el año 2012, Palestro Contreras realiza una revisión de veintiocho textos escolares que son trabajados en escuelas y liceos públicos a nivel nacional (Lenguaje y Comunicación, Historia y Ciencias Sociales y Biología) por medio de cual la investigadora afirma la presencia clara de una mirada sesgada de la realidad. Por ejemplo, en los textos de Lenguaje se encuentra menor presencia y autoría de mujeres, así como invisibilidad en papeles protagónicos o ilustraciones, por lo que se evidencia que "la participación de mujeres es en roles tradicionales, actividades secundarias y actitudes pasivas o en situación social y cultural de desventaja"[29]. En Historia, se repite la misma situación, siendo que en los pocos casos que se señala el papel histórico de este colectivo, suele ser mediante contenidos diferenciados y segregadas del contexto sociopolítico. En el caso de los textos de Biología, se concibe el trabajo científico referido al mundo masculino y la presentación de mujeres en este ámbito, es prácticamente excepcional. Todos estos elementos permiten a la investigadora afirmar que la escasez y/o exclusión de las mujeres en la construcción de conocimiento, implica que "junto a las ausencias o presencias estereotipadas, desvalorizadas, subordinadas de las mujeres, se va reforzando el orden simbólico androcéntrico"[30].

En este contexto, es relevante tener en cuenta cómo las convenciones internacionales, reconocen el sesgo androcéntrico y sexista como un problema a erradicar en la educación. Es el caso de la Convención Internacional para Prevenir, Sancionar y erradicar la Violencia contra la Mujer, Belem do Pará[31], la que en su artículo ocho, señala que "entre las medidas que establezca cada Estado, se deben considerar programas orientados a modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer"[32]. Frente al reconocimiento de esta problemática, tanto de organismos

[28] Ann Lovering y Gabriela Sierra, op. cit., 7.
[29] Sandra Palestro Contreras, "*Androcentrismo en los textos escolares*", Educación no sexista. Hacia una real transformación. Red Chilena contra la violencia hacia las mujeres, 2016, 17.
[30] Véase Palestro Contreras, op.cit, 18.
[31] La convención de Belem do Pará, de 1994, se instituye como una guía de ruta en lo que respecta a derechos de las mujeres y violencia en Iberoamérica. Fue ratificada por Chile en 1996.
[32] Ministerio de Educación [en línea], "Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018", 21. Disponible en internet:
http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_chile_0652.pdf

internacionales como de los diversos enfoques feministas, la educación no sexista emerge como una estrategia para la erradicación de la subordinación femenina mediante el cuestionamiento al androcentrismo y el patriarcado, tensionando las construcciones de género jerarquizadas, dicotómicas y excluyentes[33]. Así, este enfoque pedagógico, también comprendido como coeducación, tiene como objetivo el desarrollo integral de los y las estudiantes en condiciones de libertad y equidad de género, promoviendo una educación emancipadora y liberadora orientada a democratizar las sociedades[34].

De acuerdo con este paradigma, es imperante considerar de manera transversal el respeto y la tolerancia de la diferencia como ejercicio de convivencia, la igualdad entre los sexos y el rechazo a todo tipo de discriminación, el uso de un lenguaje inclusivo, el desarrollo de la autonomía personal, además de propuestas pedagógicas y psicopedagógicas que contribuyan a superar los hábitos sociales discriminatorios. De manera particular, en la formación del profesorado, es imprescindible considerar el género como una asignatura troncal que favorezca las siguientes acciones: "(a) cuestionamiento de los mandatos de género, (b) concienciación sobre las posiciones de poder desiguales, (c) inclusión de temas de género desde la diversidad y no solo 'temas de mujeres'. (d) problematización de los asuntos relacionados con la masculinidad hegemónica, (e) reconocimiento del legado e historia de las mujeres (construcción de una genealogía de las mujeres), [y] (f) de-construcción de los estereotipos asumidos por hombres".[35] Tal y como indica Subirats, estas propuestas no agotan las posibles formas de abordar la desigualdad entre los sexos, sino que abren el debate para reinstalar la pregunta por el género en el sistema educativo en todos sus niveles, situando de manera primordial dinámicas que permitan formar sujetos críticos que sean capaces de desarrollar praxis transformadoras[36]

Considerando estas contribuciones y teniendo presente que "la pedagogía no es una herramienta neutral de transmisión de saberes, sino una técnica institucionalizada de dominación que reproduce la hegemonía del pensamiento masculino, las jerarquías de género, los esencialismos y la heterosexualidad obligatoria"[37], emerge la necesidad de construir, en los espacios educativos, propuestas didácticas que permitan problematizar los mecanismos y/o dispositivos que el sistema patriarcal despliega y que generan desigualdad y violencia. Así, se visualiza la educación no sexista y las pedagogías feministas -en diálogo con las pedagogías críticas[38]- como herramientas necesarias para construir procesos de despatriarcalización y descolonización, donde la "norma" sea cuestionada y; como consecuencia, la diferencia reconocida como un valor, abriendo espacios hacia las emociones y la afectividad como eje pedagógico, abriendo puertas hacia lo lúdico y

[33] Véase Subirats, op. cit.
[34]Ilich Silva-Peña, "Repensando la escuela desde la coeducación. Una mirada desde Chile", *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 15: 35, Caracas, 2010.
[35] Martínez, op. cit., 146.
[36] Véase Subirats, op. cit.
[37]Tomaz Da Silva, "Documento de indetidade. Uma introdução às teorias do currículo, Belo Horizonte,Autêntica Editorial, 1999, 7.
[38] Véase Henry Giroux, "Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition", South Hadley, Bergin & Garvey, 1983.

recreativo, incorporándose en el quehacer cotidiano para desaprender y construir conocimientos colectivamente.

Para ello, es de máxima relevancia realizar diagnósticos que den cuenta del panorama con respecto a la pervivencia de imaginarios de género sexistas, así como de mitos con respecto a la violencia contra las mujeres en las diversas comunidades educativas. De este modo, comprendemos que la información que se recabe desde estos diagnósticos o estudios es la que permitirá desarrollar y consolidar estrategias que vayan en desmedro de los estereotipos y prejuicios de género; que como ya se ha subrayado, son los que sostienen las bases de la reproducción de la violencia contra las mujeres.

Imaginarios sexistas y mitos sobre la violencia de género en jóvenes de educación superior: contexto de estudio y principales hallazgos

Desde estas bases, a continuación, se presentan los principales resultados de una investigación que tuvo como horizonte indagar en la presencia de imaginarios sexistas y mitos sobre violencias de género en jóvenes de educación superior de Chile. Comprendemos que contar con este tipo de información en central para dar cuenta del peso de esta problemática y -por supuesto- para proponer mecanismos para su erradicación.

La población de estudio correspondió a estudiantes de pregrado diurno de tres universidades regionales[39] del Consorcio de Universidades Estatales de Chile (Cuech).[40] El muestreo fue aleatorio (probabilístico), particularmente, estratificado según cohorte y facultad. La aplicación, en tanto, se realizó durante el segundo semestre de 2018 y el primero de 2019. El tamaño de la muestra fue de 1.120 unidades (según fórmula de Namakforoosh, 2014), con un nivel de confianza de 95% y un error de estimación de 5%. Por último, la encuesta se llevó a cabo con integración de consentimiento informado, también. Los datos fueron tratados confidencialmente y de forma agregada entre las tres universidades en que se realizó el trabajo de campo.

En este contexto, se aplicó una encuesta *ad hoc*,[41] en la que se abordaron la pervivencia imaginarios sexista, así como mitos extendidos sobre maltratos y agresiones a mujeres. Para ello, se utilizaron el Inventario de Pensamientos Distorsionados sobre la Mujer y el Uso de la Violencia (IPDMUV) y el Inventario de Sexismo Ambivalente (ASI). Se destaca que ambos instrumentos presentan una alta tasa de fiabilidad y validez, y han sido aplicados con jóvenes universitarios/as en diferentes momentos y países tales como Chile, España, Argentina, México y Estados Unidos entre otros[42] .

Así, el IPDMUV fue diseñado por Echeburúa y Fernández-Montalvo (1998) y ha sido utilizado ampliamente por Bosch y Ferrer en investigaciones con jóvenes de educación

[39] El estudio de sitúa en la Universidad de Playa Ancha, Universidad del Bío Bío y Universidad de la Frontera.
[40] Fundado en 1992, el CUECH es la agrupación de universidades públicas de Chile y reúne a dieciocho casas de estudio nacionales.
[41] Esta encuesta se construyó sobre la base de cuatro apartados que incluyen prevalencia de violencia de género. En esta investigación particular, nos concentramos en dos de ellos, IPDMUV y ASI.
[42] Véase María Lameiras y Yolanda Rodríguez, "Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as", *Acción Psicológica*, 2:2, Madrid, 2003, 131-136.

superior, evaluando sesgos relativos a los roles sexuales y sexismo, así como creencias distorsionados sobre el uso de la violencia. Por su parte, el ASI ha sido desarrollado por Glick y Fiske (1996), y recoge información en torno a cuestiones relacionadas con aspectos que definen el sexismo ambivalente- sexismo hostil y sexismo benevolente.

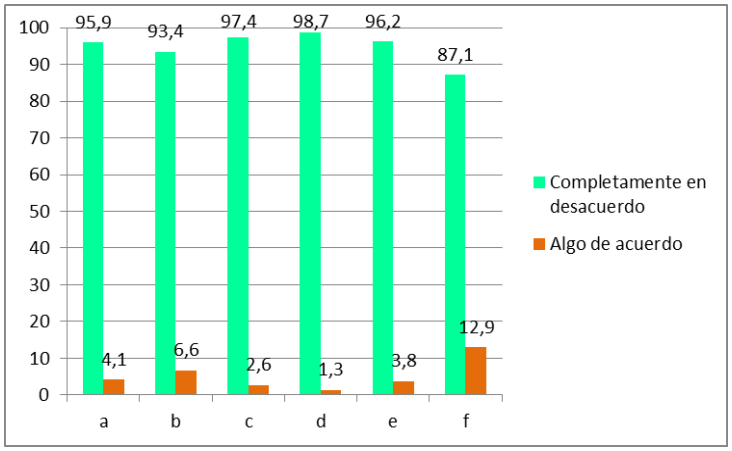
En el marco del estudio presentado, del total de la muestra de 1120 estudiantes, el 31,6% corresponde a hombres, con 349 encuestados y el 68,5% a mujeres con 771 encuestadas. Con respecto a la edad, el 90% de la muestra se concentra en el tramo de 18 a 25.

En relación a los resultados se observa una paradoja: por una parte, las nuevas generaciones con mayores niveles de educación formal han tensionado dichos constructos tradicionales de género; pero, por otra, las raíces del sexismo que amparan la división sexual del trabajo- en tanto asociación de labores reproductivas y de cuidado a las mujeres y productivas a los varones, se mantienen sin mayores cuestionamientos.

Así, en el marco de del estudio, se observa que las ideas más tradicionales sobre el comportamiento socialmente esperado de hombres y mujeres han sido desterradas por las/os estudiantes, pues son altamente rechazadas y no hay diferencias significativas en las respuestas de ambos grupos. Seis de estas afirmaciones no gozan de aceptación social, al menos a nivel discursivo:

a) “Las mujeres son inferiores a los hombres”
b) “Si el hombre es el que aporta el dinero en casa, la mujer debe estar supeditada a él”
c) “El hombre es el responsable de la familia, por lo que la mujer le debe obedecer”
d) “La obligación de una mujer es tener relaciones sexuales con su pareja, aunque en ese momento no le apetezca”
e) “Una mujer no debe llevar la contraria a su pareja”.
f) “La mujer debe tener la comida y la cena lista para cuando su pareja vuelva a casa”.

Tabla 1: Respuestas a 6 afirmaciones sobre roles de género



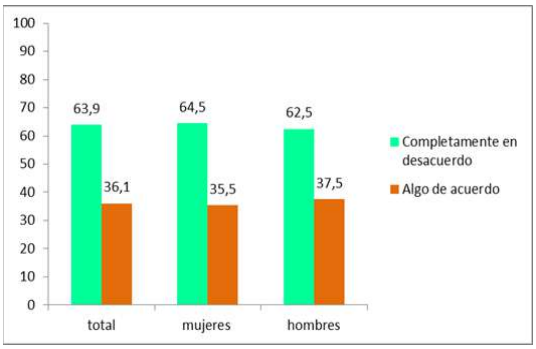
Fuente: elaboración propia

CC BY NC SA

Tal como se aprecia en el gráfico, cuando se pregunta sobre la supuesta inferioridad de las mujeres en relación con los hombres, un porcentaje muy bajo está algo de acuerdo, a saber, el 4,1% del total. Del mismo modo, cuando se consulta si es el varón quien debe mandar y ser el sustento económico del hogar, el 6,6% de la muestra está algo de acuerdo. Con respecto a la afirmación "el hombre es el responsable de la familia y la mujer debe estar supeditada a él", únicamente el 2,6% de la muestra está algo de acuerdo. Asimismo, cuando se afirma que "la obligación de una mujer es tener relaciones sexuales con su pareja, aunque en ese momento no tenga ganas", solo un 1,3% de las y los encuestados está en algún grado de acuerdo[43]. En síntesis, en cinco afirmaciones el nivel de completo rechazo oscila entre el 93% y 98%. Sólo en la última el desacuerdo llega al 87,1%.

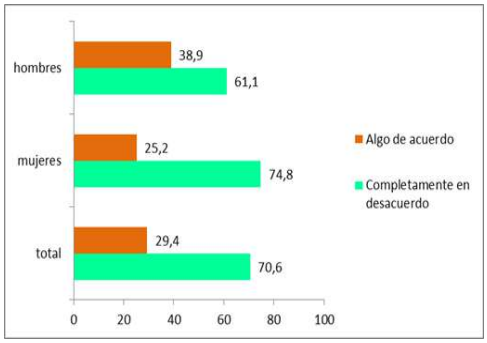
Ahora bien, al examinar otros tipos de afirmaciones, se puede apreciar que las estructuras que sostienen la naturalización y minimización de la violencia hacia las mujeres siguen presentes. De hecho, un 36, 1%, concuerda con que para muchas mujeres el maltrato es una muestra de preocupación por parte de sus parejas, con una diferencia del 1,1% entre mujeres y hombres, siendo estos últimos los que aprueban en mayor medida tal afirmación. También, un 29,4% de las y los encuestados señala estar al menos algo de acuerdo con que si las mujeres realmente quisieran, sabrían cómo prevenir los episodios de violencia, con una diferencia del 13,7% entre mujeres y hombres en la misma dirección que la anterior.

Tabla 2: "Para muchas mujeres, el maltrato por parte de sus parejas es una muestra de preocupación por ellas"



Fuente: elaboración propia

Tabla 3: "Si las mujeres realmente quisieran, sabrían cómo prevenir los episodios de violencia"



Fuente: elaboración propia

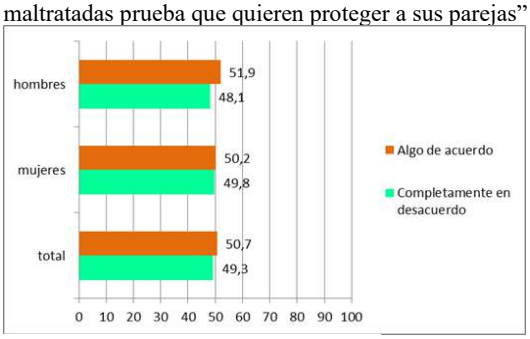
Consecuentemente, se evidencia una visión distorsionada de las mujeres que viven el maltrato debido a una equívoca asociación de "lo femenino" con "el masoquismo". En este sentido, es preocupante que el 36% de las y los jóvenes encuestados se declare algo de acuerdo con la aseveración que señala que aquellas mujeres que sufren maltrato lo comprenden como una muestra de preocupación.

[43] Esta cifra no se condice con la realidad que viven las mujeres. Si bien en este artículo no se desarrolla el apartado sobre violencia de género en relaciones de pareja, conviene acotar que un 28,5% de las universitarias encuestadas afirmó haber sido obligada a mantener relaciones sexuales cuando no quería, y un 18% de ellas señaló haber tenido relaciones sexuales por miedo a las reacciones posibles de sus parejas.

CC BY NC SA

En esta misma línea, el 50,7 % de las y los encuestados está al menos algo de acuerdo con que si las mujeres no llaman a la policía cuando están siendo maltratadas, es porque buscan proteger a sus parejas.

Tabla 4: "El hecho de que la mayoría de las mujeres no suelen llamar a la policía cuando están siendo maltratadas prueba que quieren proteger a sus parejas"



Fuente: elaboración propia

Este último dato no deja de ser importante si se considera la multiplicidad de los factores que explican la carencia de denuncias por maltratos machistas —se debe tener presente que, en muchos casos, las denuncias llegan a instancias formales en un plazo de ocho años y medio, y dependiendo del perfil de la denunciante, este plazo puede extenderse hasta los once años[44]—.

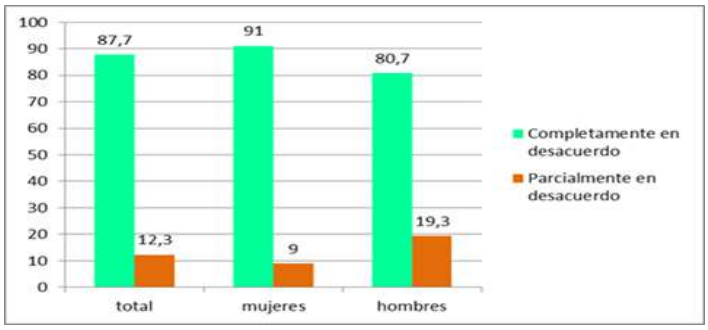
A su vez, los datos revelan que los mitos sobre el maltrato y las agresiones están enquistados en los imaginarios del colectivo estudiantil. La situación llega a tal punto que es notorio cómo se reiteran ideas erróneas con respecto a las mujeres maltratadas: cuando no se las vuelve responsables de las agresiones, se las tiene como instigadoras.

De este modo, un 12,3% de las y los encuestados está al menos algo de acuerdo con la afirmación de que algunas mujeres provocan a sus parejas al punto de hacerlas perder el control, cifra que alcanza el 9,3%, en el caso de las mujeres, y el 19,3%, en el caso de los varones.

[44] Véase Ana Gómez Plaza, Sandra Villajos, Lucía Candeira de Andrés y Ayin Hernández (eds.), *Estudio sobre el tiempo que tardan las mujeres víctimas de violencia de género en verbalizar su situación*, Madrid, Ministerio de la Presidencia, 2019.

CC BY NC SA

Tabla 5: "Muchas mujeres provocan deliberadamente a sus parejas para que éstos pierdan el control y las golpeen"

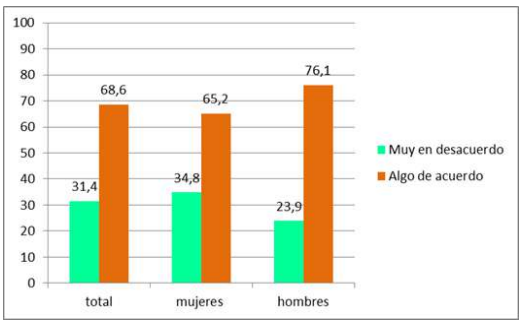


Fuente: elaboración propia

Estas cifras reflejan dos aspectos problemáticos de los constructos de género. Por un lado, se sitúa el manejo de la violencia en la persona agredida y no en el agresor —con ello, se desculpabiliza al perpetrador y se disminuye su responsabilidad.

Asimismo, el 68,6% de las personas encuestadas señaló estar al menos algo de acuerdo con que, en nombre de la igualdad, muchas mujeres intentan conseguir ciertos privilegios individuales. Es decir, el colectivo estudiantil consultado, en su mayoría, considera que la igualdad de derechos no es una transformación legítima, sino que arbitraria.

Tabla 6: "En nombre de la igualdad, muchas mujeres intentan conseguir ciertos privilegios"



En suma, se puede observar una alta presencia de mitos y constructos de género sexistas la juventud universitaria; por lógica consecuencia, este hecho contribuye a invisibilizar la violencia contra las mujeres.

Sin lugar a dudas llama la atención el arraigo de creencias y mitos que sustentan la violencia contra las mujeres. Si bien, los imaginarios más tradicionales de la feminidad y masculinidad son rechazadas por la gran mayoría, persisten aquellos que corresponden a expresiones de sexismo. Sobre la violencia contra las mujeres se constata la vigencia de creencias que las culpabilizan y desacreditan, así como ideas que conciben como amenaza

la materialización de mayores espacios y derechos para las mujeres. Para generar cuestionamiento a este tipo de imaginarios se requieren amplios y permanentes procesos de formación y sensibilización que muestren las incoherencias entre discursos (lo que el público quiere escuchar) e imaginarios (lo que realmente pienso), y que son, en definitiva, los dispositivos culturales en los que se asienta la violencia contra las mujeres.

Considerando los resultados comentados, se afirma la urgencia de construir herramientas pedagógicas que permitan abordar, de manera simple, lúdica y didáctica, las bases estructurales que sustentan esta violencia.

Este último punto entra en sintonía con la propuesta que se presenta a continuación, un juego de mesa cuyo fin es abordar de manera alternativa -y bajo una óptica feminista- los imaginarios sexistas sobre las relaciones de género y sobre la violencia contra las mujeres

Pues precisamente, *De-construyete* pretende desmontar imaginarios sexistas y machistas socialmente aceptados y que reproducen, ya sea desde la hostilidad o benevolencia, situaciones que perpetúan la desigualdad y discriminación basadas en roles de género. Así, esta es una invitación a reflexionar y debatir de forma colaborativa sobre situaciones que se viven cotidianamente y de las que es necesario tener presente para poder cuestionarlas. Si bien, la investigación se sitúa en contextos universitarios, se elaboró una propuesta con posibilidades de ser utilizada en distintos marcos, ya sean de educación formal como no formal.

El juego como herramienta transformadora: Propuestas feministas para una educación no sexista

Desde estas bases, se inició un trabajo de taller con estudiantes universitarios/as y también secundarios/as, entendiendo que todo el proceso formativo es central a la hora de abordar los imaginarios tradicionales y los mitos sobre la violencia anteriormente referenciados[45]. Desde esta instancia, se abordó el sexismo presente en diversos colectivos. Sabemos, pues, que éste se ve favorecido por factores tales como la pervivencia de la socialización diferenciada por género, o el papel que la educación tradicional tiene en la reproducción de estereotipos[46]. De hecho, y tal como ya evidenció Palestro Contreras, se manifiesta "no solo un total androcentrismo, sino también elitismo, discriminación de los pueblos originarios y la población afrodescendiente, y una sexualidad única, la heterosexualidad. Es decir, una sola forma de concebir el mundo: la de la élite dominante"[47]. De acuerdo con esa concepción, no es de extrañar que las mujeres aparezcan

[45] Se ha trabajado por medio del programa nacional Explora: 1.000 Científicos en 1.000 Aulas. Bajo el alero de esta iniciativa se han realizado actividades del tipo charla-talleres con el fin de debatir y reflexionar en torno a la violencia sexista, a las construcciones de género tradicionales y a la manera en que la violencia hacia las mujeres se relaciona con estos estereotipos y mitos. Estas actividades han sido enriquecedoras y han generado espacios de discusión que tensionan lo que "el sentido común" señala sobe roles e imaginarios de género, y agresiones machistas. La coordinación de estas iniciativas, así como la co-creación del material lúdico ha sido liderado por la Investigadora responsable y Kamila Lara Zambrano, Educadora Diferencial.

[46] Véase Bosch y Ferrer, op. cit.

[47] Véase Palestro Contreras, 16, op.cit

CC BY NC SA

subrepresentadas y estereotipadas según mandatos tradicionales. Así, como enuncian Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, las prácticas pedagógicas feministas, y también las decoloniales, contribuyen a desestabilizar las relaciones de poder jerarquizadas que informan la producción de conocimiento y la educación formal: las pedagogías feministas y decoloniales "se propone[n] desmantelar las verdades asumidas, naturalizadas, muchas de ellas impuestas por el orden moderno colonial de género y raza".[48]

Entonces, a partir del trabajo de campo ya señalado, surgió como estrategia contra-hegemónica— la producción del material pedagógico ya referido. Siguiendo a Walsh, se concibe la pedagogía más allá de las lógicas de transmisión del saber limitadas a los espacios escolarizados, es decir, se concibe también como inscrita en las luchas sociales libradas, por ejemplo, por el feminismo. Tal como señala la autora, estas "luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción".[49]

El material pedagógico didáctico aquí aludido se presenta como un juego de mesa de carácter colaborativo cuyo objetivo es cuestionar, por medio de la interacción entre jóvenes, situaciones vinculadas a inequidades de género. Dicho material, está pensado para trabajar con colectivos diversos, tanto de estudiantes de educación media, universidades u otros grupos que tengan interés por ahondar en la temática. Así, *De-constrúyete* facilita la apertura de espacios de diálogo y reflexión crítica, ya que históricamente "el feminismo reconoce la educación tanto como un lugar de lucha como una herramienta que produce cambios"[50]y también- en la línea de Bruner- concibiendo el juego como una herramienta pedagógica de gran valor; pues no sólo permite generar un espacio de diversión, sino que las propias dificultades u obstáculos que emergen del mismo, se transforman en una experiencia que reporta beneficios, al permitir la resolución de problemas en un contexto lúdico[51].

En efecto, el juego es una contribución a las pedagogías feministas o educación no sexista: como propuesta educativa no reproduce los roles tradicionales de género en los contenidos, cuestiona la invisibilidad de las mujeres en los diversos ámbitos del conocimiento y desmantela situaciones que denotan, por ejemplo, micromachismos que están normalizados e incorporados en los imaginarios sociales.

Por otro lado, es central que los contenidos de las prácticas docentes y académicas innovadoras que impugnan el *statu quo* estén en línea con el contexto sociocultural del colectivo con el que se trabaja. Es, por ende, imprescindible que estas prácticas integren elementos territoriales y conocimientos cotidianos que, además, sean atractivos y

[48] Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa, "Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial. Una conversa a cuatro voces", Catherine Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*, Quito, Abya Yala, 2013, 412.
[49] Catherine Walsh, "Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos", Catherine Walsh (ed), *Pedagogías decoloniales. Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*, Quito, Abya Yala, 2013, 29.
[50]Keisha-Khan Y. Perry, "Hacia una pedagogía feminista negra en Brasil: Conocimientos de las mujeres negras en los movimientos comunitarios", Catherine Walsh (ed.), *Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*, Quito, Abya Yala, 2013, 262.
[51] Véase Jerome Bruner, Juego, Pensamiento y Lenguaje, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 2003.

enriquecedores.[52] En esta línea, *De-construyete* busca que quienes lo utilicen logren tres metas: (a) analizar críticamente las desigualdades entre géneros; (b)comprender diferentes conceptos sobre las construcciones de género, la equidad y la violencia que padecen las mujeres ; (c) conocer, desde la diversidad contextual e histórica, a mujeres referentes inscritas en la ruta genealógica del feminismo —a nivel nacional e internacional—, pero invisibilizadas por el androcentrismo y el eurocentrismo.[53]

Ahora bien, el juego[54] posee un tablero con dos tipos de casillas: *Situaciones* y *Referentes*. Las y los participantes avanzan lanzando un dado que indica las casillas en que deben posicionarse para destapar tarjetas que pueden describir una situación de desigualdad o, en su defecto, mostrar datos de una mujer referente. Cuando la o el participante cae en una casilla *Situaciones*, quien tiró el dado debe leer en voz alta lo que ahí se relata y que da cuenta de algún problema de desigualdad de género. El grupo que participa saca una tarjeta de *Estrategias*, la lee en voz alta y, en conjunto, decide qué *Estrategia* puede ser más acertada para resolver determinada *Situación*. Este proceso implica reflexión, diálogo y toma de decisiones en equipo. Una vez dilucidado el dilema, se vuelve a tirar el dado y —al ser un juego colaborativo— todo el equipo avanza con la misma ficha. Cuando se cae en la casilla *Referentes*, se saca una carta al azar de dicho mazo y se lee en voz alta, esta vez, con el fin de que el grupo pueda conocer mujeres relevantes para los movimientos feministas y de los derechos humanos. Una vez que se ha finalizado el tiempo de juego, quien tenga el turno de cierre escogerá, al azar, tres cartas del mazo de *Conceptos* y presentará ante el grupo, para en conjunto construir una frase para relacionarlos. En suma, el juego visibiliza injusticias de género, expone estrategias colectivas que tensionan dichas inequidades, enseña el nombre de figuras señeras y socializa los conceptos que, en el futuro próximo, abrirán paso a transformaciones subjetivas y culturales.[55]

De-construyete es un espacio abierto y en construcción: quienes deseen aportar con nuevos referentes, situaciones o estrategias pueden hacerlo directamente en la página web del juego. Allí, además, se encuentra la totalidad del material en formato descargable, pues se ha concebido como una herramienta pedagógica que puede usarse en cualquier contexto educativo, ya sea formal o informal, con participantes de 14 años en adelante.

[52] Véase Federico Peñate Domínguez y Eva Botella Ordinas, "Juegos de Paz. Elaboración en el Aula de Juegos Históricos Cooperativos", *Revista Internacional de Educación para la Justicia* Social, 8:1, Madrid, 2019, 163-180.
[53] Si bien en las tarjetas de *referentes* hay mujeres de todo el mundo, se pone especial énfasis en feministas de América Latina y África.
[54] El contenido del juego consta de (a) información para el profesorado, (b) instrucciones de juego, (c) tablero y ficha, (d) 30 cartas de situaciones (moradas), (e) 28 cartas de referente (azules), (f) 16 cartas de estrategias (amarillas), (g) 10 cartas de conceptos (rojas) y (b) tres hojas de registro y glosario.
[55] En formato descargable y con política de libre acceso, el juego se presenta en www.deconstruyete.cl.

CC BY NC SA

Figura 1: juego *De-construyete*, 2019.

La propuesta de *De-construyete* cuestiona la educación sexista presente en las aulas, en el currículum oculto de género y en la violencia epistémica que —por medio de la normalización de la misoginia— también es parte de la naturalización y reproducción de la violencia contra las mujeres. En esta línea, tal como señala González Badilla (2016), otra de las manifestaciones de la educación sexista la constituyen las expectativas profesionales vinculadas a los estereotipos de género (e.g., desigual prestigio de actividades masculinizadas vs. feminizadas, o desigualdad de poder simbólico, entre otras inequidades recurrentes).[56]

El juego ha sido utilizado con estudiantes de enseñanza media y de universidades de Valparaíso. Como una forma obtener retroalimentación, al final de cada taller, las y los jóvenes participantes responden un breve cuestionario que permite calibrar la recepción de estas temáticas. La evaluación general ha sido positiva. La mayoría de las y los jóvenes reconoce que el juego provocó la problematización de situaciones de inequidad o de violencia de género que antes no habían analizado. Así lo grafica la siguiente afirmación: "la verdad que sí me cuestioné bastante, porque no imaginaba todo lo que tienen que enfrentar las mujeres" (Estudiante secundario, 17 años). Las situaciones que más alertaron y generaron debates fueron el abuso en contextos familiares, los micromachismos, las expresiones de violencia sexual como el beso forzado (sin consentimiento), los estereotipos de maternidad y las diferentes formas de abuso. Así, las y los participantes plantean que estas situaciones les ayudaron a tipificar y a ampliar su conocimiento sobre formas de violencia, sus mecanismos de naturalización y el carácter estructural de su alcance: "las leyes están hechas hacia los hombres, y las mujeres quedan sin derecho a optar de forma legal, por lo tanto, debe haber un cambio y adaptación de las leyes" (Estudiante universitario, 20 años) —reza una respuesta vertida en uno de los cuestionarios de retroalimentación—.

Ante la consulta de qué conocimientos aportó el juego, se menciona recurrentemente el concepto de *sororidad*: "que hablaba sobre cómo las mujeres podían aconsejarse y saber llevar relaciones de forma positiva y reconocer tipos de violencia y no dejarse llevar por una relación tóxica" (Estudiante secundaria, 17 años). Igualmente, suelen resultar novedosos los

[56] Priscila González Badilla, "Efectos de la educación sexista en la vida de las mujeres. Educación No sexista: hacia una real trasformación", Santiago, Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, 69-80.

CC BY NC SA

conceptos de *techo de cristal* y *ciberactivismo*. De manera transversal se valora una batería de conceptos que —a juzgar por la retroalimentación recibida— permite entender tanto las situaciones de violencia como sus causas y contextos. Al unísono, el grupo también subraya el aporte de las estrategias ofrecidas para abordar situaciones complejas. Con todo, una de las secciones más valoradas ha sido la de referentes: "[a] las referentes que nos tocaron no las conocíamos y eso que muchas cumplieron roles importantes en la historia y sociedad" (Estudiante universitaria, 20 años), "aprendí sobre mujeres que no sabía que existían" (Estudiante secundario, 16 años).

Como corolario, las y los participantes reconocen haber logrado mayor compresión de ciertos temas y visibilización de situaciones antes no percibidas como violentas: "cientos y miles de casos que quizá a mí no me pasa, pero que a gente que nos rodea les suceden y lo normalizan viéndolo y haciéndolo de forma cotidiana" (Estudiante secundaria, 17 años). Ante la consulta de si estos conocimientos son pertinentes para la formación personal y/o profesional, las respuestas —en su mayoría— señalan su utilidad y/o aplicabilidad cotidiana: "claramente, ya que concientiza y abre la mente de las personas sobre un tema que se vive día a día" (Estudiante universitario, 19 años), "para saber cómo sobrellevar estas situaciones y aconsejar a amigos o amigas" (Estudiante secundario, 16 años), "por supuesto, el manejo de conceptos, el nombre de organizaciones, el saber qué y con quién buscar ayuda en tales situaciones" (Estudiante universitaria, 20 años).

Es más, bastantes personas señalaron que estos contenidos son necesarios para su futuro desarrollo profesional o laboral: destacan la utilidad de una metodología que puede ser replicada en otros contextos y enfatizan la importancia de abordar un problema social silenciado desde la participación colectiva. Algunas afirmaciones indican: "me gusta por la forma en que se pueden acercar a la gente" (Estudiante universitario, 21 años), "metodologías lúdicas que permiten nuevos aprendizajes son herramientas siempre bien recibidas, como las estrategias para alcanzarlos" (Estudiante universitaria, 20 años), o "[a] veces creemos que podemos enfrentarnos con el patriarcado formando conciencia de este, pero es necesario saber que podemos contar con organizaciones o instituciones que aportan a la transformación a un nivel más macro" (Estudiante universitaria, 21 años).

Puntos de inflexión, propuestas de transformación

Hacernos conscientes de la fuerza con que se inscriben las nociones tradicionales de género en los cuerpos sociales, del peso del sexismo y de la misoginia es un primer paso para cuestionar su reproducción histórica. Es, por lo mismo, un acto político al que invitan los estudios y los movimientos feministas. El feminismo ha demostrado que la noción de género —normativa y patriarcal—, y las desigualdades de poder que ella produce son construcciones sociales. Por lo mismo, resulta totalmente plausible modificar estas estructuras de organización social. Un ámbito idóneo para iniciar estos cambios culturales es la educación que, si bien ha reproducido el androcentrismo epistémico, es por antonomasia un espacio de reflexión y erudición, un albergue histórico de agentes y de cambios de transformación social. Ahora bien, dado el enquistamiento de las dimensiones

CC BY NC SA

simbólicas y materiales que fundamentan la violencia contra las mujeres, este será, necesariamente, un proceso de largo aliento.[57]

Esto queda en evidencia a la hora de analizar los resultados de la encuesta realizada en esta investigación, precisamente, si consideramos que las universidades son lugares donde el pensamiento crítico y reflexivo confluyen, se hace aún más imperante incorporar la perspectiva feminista en la educación, para como primer paso, desmantelar el currículum oculto de género presente en todas las áreas del conocimiento. En esta misma línea, los estudios orientados a la coeducación o educación no sexista, han establecido la importancia de (re)valorizar las labores tradicionalmente asociadas a las mujeres en las distintas áreas del conocimiento; de hecho, este tipo de estudios han sido clave para levantar la relevancia de tales labores en el mantenimiento de la vida y la sociedad.

Esta empresa crítica se afana, así, en desarticular la idea de que las ocupaciones "femeninas" son de menor rango que las "masculinas". En este sentido, "se ha detectado que varones y personas con actitudes y roles de género tradicional tenderían a presentar en mayor medida actitudes positivas sobre la violencia hacia las mujeres en la pareja, en comparación con las mujeres y las personas con actitudes de rol de género igualitarias[58]. Enfatizamos, por lo mismo, que, tal como han incluido de forma creciente asignaturas vinculadas a la interculturalidad y a la inclusión de la diversidad, la enseñanza secundaria y las distintas carreras universitarias debiesen integrar los estudios de género en sus programas, así como temáticas relativas a la perspectiva de género y equidad entre mujeres y varones.

Vistas, así las cosas, consideramos que la integración de las propuestas planteadas por las pedagogías feministas cimienta un camino que es necesario transitar para avanzar hacia sociedades menos sexistas y más equitativas, las que, sin lugar a duda, se posicionan como una propuesta contra-hegomónica a las prácticas que, hasta ahora, han sido las dominantes en los currículos formales de educación.

De ahí que *De-Construyete* es una apuesta por avanzar en la eliminación de las barreras de género que tienen como efecto la exclusión y desigualdad de las mujeres en distintos campos del quehacer social. Asimismo, y considerando que el sistema educativo formal chileno carece de espacios pedagógicos donde se cuestionen o desmonten los imaginarios sexistas, esta contribución busca abrir el debate sobre la urgencia de repensar cómo la educación pública asume el rol que tiene en la generación de mecanismos de liberación que permitan cambios culturales, políticos y subjetivos. Por tanto, creemos que todas aquellas prácticas, propuestas, estrategias que busquen debilitar y/o eliminar el currículum oculto de género, la reproducción del sistema de poder patriarcal y que desmantelen violencias normalizadas, son un paso para lograr sociedades más democráticas en la que cohabiten hombres y mujeres en igualdad de condiciones, y en donde prevalezca la búsqueda por la transformación social.

---

[57] Macarena Trujillo Cristoffanini, "Violencia contra las mujeres: Hechos, marcos de análisis y propuesta de acción en contextos universitarios", *Género y Universidad. Una pregunta abierta*, Valparaíso, USM, 53-70.

[58] Victoria Ferrer, Esperanza Bosch, Carmen Ramis y Capilla Navarro, "Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja: Determinantes sociodemográficos, familiares y formativos", *Revista Anales de Psicología*, 22:2, Murcia, 2006, 254.

Bibliografía

Fuentes impresas

Alcañiz, Mercedes, "Sociología de la(s) violencia(s) de género en España. Una propuesta de análisis", *Revista de Paz y Conflictos,* 8:2, Granada, 2015, 29-51.

Araya, Sandra, "Hacia una educación no sexista", *Actualidades Investigativas en Educación,* 4:2, San José, 2004, 1-13.

Barffusón, Rene, Revilla, Jorge, y Carrillo, Carlos, "Aportes feministas a la educación", *Enseñanza e investigación en psicología*, 15:2, México DF, 2010, 357-376.

Bosch, Esperanza, y Ferrer, Victoria, "Nuevo mapa de los mitos sobre violencia de género en el siglo XXI", *Psicothema*, 24:4, Oviedo, 2012, 548-554.

Colas, Pilar, y Villaciervos, Patricia, "La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes", *Revista de Investigación Educativa*, 25:1, Murcia, 2007, 35-38.

Contreras Hernández, Paola, y Trujillo Cristoffanini, Macarena, "Coeducación para la equidad: A propósito del corpus curricular de la educación chilena. Análisis desde una perspectiva de género", *Revista Cuestiones de Género: De la Igualdad y la Diferencia*, 9:1, León, 2014, 29-49.

Covacevich, Catalina, y Quintela-Dávila, Gastón, *Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos*, Santiago de Chile, Banco Interamericano de Desarrollo, 2014.

Da Silva, Tomaz, "Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo", Belo Horizonte, Autêntica Editorial, 1999.

De Lemus, Soledad, Moya, Miguel, Padilla, José Luis, y Estrella, Ryan, "Elaboración y validación del inventario de sexismo ambivalente para adolescentes", *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8:2, Ámsterdam, 2008, 537-562.

De Miguel, Ana, "La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género", *Cuadernos de Trabajo Social*, 18:1, Madrid, 2005, 231-248.

Del Valle, Teresa, *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género*, Madrid, Narcea, 2002.

Echeburúa, Enrique, y Fernández-Montalvo, Javier, "Evaluación de un programa de tratamiento en prisión de hombres condenados por violencia grave contra la pareja", *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9:1, Ámsterdam, 2009, 5-20.

Espinosa, Yuderkys, Gómez, Diana, Lugones, María, y Ochoa, Karina, "Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial. Una conversa a cuatro voces", Catherine Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*, Quito, Abya Yala, 2013, 403-441.

Facio, Alda, y Fries, Lorena, "Feminismo, género y patriarcado", *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 6:1, Buenos Aires, 2005, 259-294.

Ferrer, Víctor, Bosch, Esperanza, Ramis, Carmen, y Navarro, Capilla, "Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja: Determinantes

sociodemográficos, familiares y formativos", *Revista Anales de Psicología*, 22:2, Murcia, 2006, 254.

Giroux, Henry, "Theory and resistance ineducation: A pedagogy for the opposition", South Hadley, Bergin & Garvey, 1983.

Glick, Peter, y Fiske, Susan, "The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism", *Journal of Personality and Social Psychology*, 70:3, Washington D. C.,1996, 491-512.

Gómez Plaza, Ana, Villajos, Sandra, Candeira de Andrés, Lucía, y Hernández, Ayín (eds.), *Estudio sobre el tiempo que tardan las mujeres víctimas de violencia de género en verbalizar su situación*, Madrid, Ministerio de la Presidencia, 2019.

González Badilla, Priscila, "Efectos de la educación sexista en la vida de las mujeres. "educación No sexista: hacia una real trasformación", Santiago, Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, 69-80.

Lameiras, María, y Rodríguez, Yolanda, "Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as", *Acción Psicológica*, 2:2, Madrid, 2003, 131-136.

Lerner, Gerda, *La creación del patriarcado*, Barcelona, Editorial Crítica, 1990.

Lovering, Ann, y Sierra, Gabriela, "El currículum oculto de género", *Educar: Revista de Educación, Nueva Época*, 7:1, Jalisco, 1998, 1-10.

Maceira, Luz, "Investigación del curriculum oculto en la educación superior: alternativas para superar el sexismo en la escuela", *La Ventana*, 21:1, Guadalajara, 2005, 187-227.

Margolis, Eric, *The Hidden Curriculum in Higher Education*, Nueva York, Routledge, 2002.

Ministerio de Educación [en línea], "Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018", 21. Disponible em internet: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_chile_0652.pdf

Martín Serrano, Esperanza y Martín Serrano Manuel, *Las violencias cotidianas cuando las víctimas son las mujeres,* Instituto de la Mujer, España, 1999.

Martínez, Irene, "Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contrahegemónica", *Foro de Educación*, 14:20, Salamanca, 2016, 129-151.

Moya, Miguel, Expósito, Francisca, y Padilla, José Luis, "Revisión de las propiedades psicométricas de las versiones larga y reducida de la escala sobre ideología de género", *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6:3, Ámsterdam, 2006, 709-727.

Osborne, Raquel. *Apuntes sobre violencia de género*, Edicions Bellaterra, Barcelona, 2009.

Palestro Contreras, Sandra, "Androcentrismo en los textos escolares", *Educación no sexista: hacia una real trasformación*, Santiago, Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, 15-24.

Peñate Domínguez, Federico, y Botella Ordinas, Eva, "Juegos de Paz. Elaboración en el Aula de Juegos Históricos Cooperativos", *Revista Internacional de Educación para la Justicia* Social, 8:1, Madrid, 2019, 163-180.

Perry, Keisha-Khan, "Hacia una pedagogía feminista negra en Brasil: Conocimientos de las mujeres negras en los movimientos comunitarios", Catherine Walsh (ed.), *Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*, Quito, Abya Yala, 2013, 255-274.

Scott, Joan, "El género: una categoría útil para el análisis histórico", Marta Lamas (ed.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México DF, PUEG, 1996, 265-302.

Silva-Peña, Ilich "Repensando la escuela desde la coeducación. Una mirada desde Chile", *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 15:35, Caracas, 2010.

Subirats, Marina, "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy", *Revista Iberoamericana de Educación*, 6:1, Madrid, 1994, 49-75.

Trujillo Cristoffanini, Macarena, "Violencia contra las mujeres: Hechos, marcos de análisis y propuesta de acción en contextos universitarios", *Género y Universidad. Una pregunta abierta*, Valparaíso, USM, 2019, 53-70.

Walsh, Catherine, "Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos", Catherine Walsh (ed), *Pedagogías decoloniales. Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*, Quito, Abya Yala, 2013, 23-68.

CC BY NC SA