



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Carrera de Psicología

**AVATARES DE LA RELACIÓN GÉNERO - FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA: UNA  
APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS/AS  
DOCENTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE.**

- Memoria para optar al título de psicólogo -

**Autores:** Kenny Morales Laborda & Verónica Leiva Villalobos

**Profesor Patrocinante:** Svenska Arensburg Castelli

**Fecha:** 19/12/20

## ÍNDICE

Introducción	3
Problematización	6
Relevancia	10
Marco Teórico	13
Entender 'Género' para entender la necesidad de una “formación en género”	13
• <i>Biología, sexo y sexualidad: ¿derivas de la diferencia anatómica?</i>	14
• <i>Cultura, socialización y política: derivas de las relaciones de poder</i>	17
• <i>Mundo simbólico y posición personal en el mundo contemporáneo</i>	18
• <i>Género como dispositivo de poder e historia del concepto</i>	20
• <i>Coordenadas comunes en la diversidad conceptual</i>	25
Universidad, ciencia y androcentrismo	26
• <i>El modelo clásico</i>	27
• <i>Movimientos sociales en el contexto capitalista</i>	28
• <i>Aperturas y desarrollos críticos</i>	31
• <i>Conceptualizaciones acerca de los sujetos y nuevas posibilidades</i>	35
Ejemplos de integración de la perspectiva de género: algunos casos internacionales	37
• <i>Academia Española</i>	37
• <i>Academia Francesa</i>	38
• <i>Academia Mexicana</i>	41
• <i>Academia Argentina</i>	42
Contexto Chileno	44
• <i>Política Pública y Género</i>	48
• <i>Universidad de Chile (a propósito de su carrera de Psicología) y Género</i>	51
• <i>Documento 'Hito de avance de la reformulación del perfil'</i>	52
• <i>Responsabilidad específica de la psicología en torno al Género</i>	55
Marco Metodológico	58
• <i>Sobre el Conocimiento situado, nosotros y la elección de nuestra muestra</i>	58
• <i>Pregunta de investigación</i>	63
• <i>Objetivos de la investigación</i>	63
• <i>Caracterización de la muestra</i>	64
• <i>Técnica de recolección de datos</i>	65
• <i>Técnica de análisis de datos: Grounded Theory o Teoría fundamentada</i>	68
Análisis	70
• <i>Esquema</i>	70
• <i>1) Reflexiones en torno a la noción de Género</i>	70
• <i>2) Aproximación a la Psicología como disciplina considerando Género</i>	78
• <i>3) Propuestas de transformación</i>	86

• 4) <i>Barreras</i>	96
• <i>Análisis General</i>	108
Discusión	120
Conclusiones	139
Referencias	142

## INTRODUCCIÓN

En esta investigación nos hemos propuesto como objetivo encauzar una curiosidad incesante que nos surge en torno a la relación entre género y la psicología como disciplina: el cómo y hasta qué punto los estudios de género se hacen parte importante de la lectura de las relaciones humanas.

Y es que los cuestionamientos que han levantado los estudios de género – impulsados en buena medida por medio movimientos feministas – a partir del siglo XX han sido cruciales en la ruptura del paradigma clásico de hacer ciencia, y por lo tanto, de la manera en que las universidades producen el conocimiento (Carosio, 2009). La crítica a la tradición del conocimiento - que se presentaba como objetiva, neutral y universal - fue recibida cada vez con más cabida en diferentes espacios universitarios, de modo que gran parte de las investigaciones científicas empezaron a dar cuenta de la diferencia sexual no sólo como algo biológico, sino que haciendo también una consideración por la influencia de lo social y lo ecológico. Lamas (1996) explica: el cambio de enfoque ha repercutido en entender que las capacidades específicas de un sexo – como por ejemplo, dar a luz – sin duda marcan bastante las diferencias entre hombres y mujeres; sin embargo, de ha ahí a considerar a la biología como origen y razón total de las diferencias sexuales (sin tomar en cuenta en absoluto otros aspectos) es incurrir en un error.

El contexto nacional podemos ver cómo nuestra Universidad, en un primer momento, constituye una diferencia en el mundo de la educación superior al ser la primera universidad que abre sus puerta a mujeres en Sudamérica. No obstante, en la actualidad dicho carácter pionero se fue perdiendo, y es más, desde el punto de vista de las problemáticas de género, el escenario nacional ha levantado pocos insumos – mayormente diagnósticos – está quedando atrasado a los ojos de las evaluaciones

internacionales (OCDE & Banco Mundial, 2009). Desde el punto de vista de la política pública, lamentablemente, la situación es similar: la relación entre género y producción de conocimientos no ha podido estimular de una manera estructuralmente eficiente. En vez de ello, aunque la apertura al tema existe, el desarrollo de compromisos formativos permanentes aún es incipiente (SERNAM, 2005).

Pero, ¿cuál es la importancia específica de nuestra disciplina, la psicología, en este panorama?

Lo anterior alude a los efectos que tiene la disciplina en el ámbito de lo social, y por ello, las responsabilidades éticas y legales que se les adjudica; al ser una disciplina científica, la psicología cumple con los requisitos con que la sociología caracteriza a las profesiones: (a) su ejercicio posee un alto impacto en las personas y en la comunidad, (b) demanda una alta capacidad y rigor intelectual en su desempeño y (c) las relaciones entre profesional y clientes son de una delicadeza extrema, por lo que puede prestarse fácilmente a abusos. Por ejemplo, en el riesgo de relaciones duales o dobles roles (Winkler, 1999). Frente a esta situación de indefensión de la sociedad con respecto a los profesionales y, al mismo tiempo, por la necesidad que se tiene de ellos y por la confianza que se deposita en sus capacidades intelectuales y morales, la sociedad les otorga autonomía para su autorregulación. Así, la formación, la certificación y el control del ejercicio profesional se encuentran bajo el control de los propios profesionales (Gyarmati, 1984 citado en Winkler, Pasmanik, Alvear & Reyes, 2007).

En este contexto, la ética aparece como una problemática necesaria de abordar en la formación de pregrado pues además de tratarse de elementos que cuestionan y piensan no solo el saber hacer profesional, plantean los fines y en última instancia la disciplina y sus sujetos. Esto no se asegura de ninguna forma pero puede plantearse a partir de los estudios de Winkler et al. (2007) que el hecho de trabajarlo moviliza interrogantes silenciadas por una formación que sacraliza determinadas posturas en el sentido que ya se señalaba antes a propósito de lo que estas autoras señalan acerca de la psicología como producto cultural e histórico, hija de su tiempo, de la religión, la ética y la moral.

Puede decirse que desde una perspectiva de género para el abordaje de la formación

ética, es posible remitirse al aporte que implican las propuestas feministas, particularmente la psicología feminista (Winkler, 2004) y la ética feminista (Brabeck & Ting, 2000). Un ejemplo destacado es el de Carol Gilligan (1977) y otras feministas relacionales (Eisenberg & Strayer, 1992), las cuales critican la moral kantiana que privilegia el razonamiento abstracto como pináculo del pensamiento humano y validan el conocimiento subjetivo. Del mismo modo, reconocen que las mujeres poseen una epistemología más subjetiva, argumentando que ellas poseen una mayor sensibilidad ética que los varones, por la orientación o guía que provee la ética del cuidado. La atención o preocupación por otros provee de acceso a un conocimiento subjetivo informado por la razón y el afecto; las mujeres valoran la empatía, nutrición y cuidado de otros, además de, o por sobre, las reglas morales, la justicia y los derechos. Asimismo, las feministas relacionales han desafiado la noción de elección moral individualista que deriva de los imperativos morales kantianos, enfatizando la relación y conexión con otros. Sabemos que la investigación no ha sustentado las diferencias por género tal como predecía originalmente la teoría, y no parece justo ni correcto decir que las mujeres sean más éticas que los hombres, porque no lo sabemos. Sin embargo, una ética feminista agrega preguntas y profundiza en el análisis de eventuales situaciones éticas (Winkler et al., 2007).

Winkler et al. (2007) señalan que la inclusión de la dimensión de género puede implicar un enriquecimiento de la formación, que tendría efectos tanto en la complejización de la teorización en la disciplina, como en la experiencia de las propias estudiantes de psicología. Ahora bien, señalamos la importancia y urgencia de pensar el género y psicología desde un punto de vista ético, porque permite abordar la cuestión de la profesión y con ello es ineludible pensar la disciplina, en tanto que ciencia social con una responsabilidad cultural social e histórica.

La confluencia de estos antecedentes con nuestro propio paso por la Carrera de Psicología en la Universidad de Chile nos hace plantearnos necesario el interrogar si los conocimientos de nuestra carrera efectivamente están atravesados por dificultades disciplinares – y, por lo tanto, enmarcan el conocimiento de las relaciones sociales desde

una perspectiva androcentrista, patriarcal y/o machista - o bien, se erige en virtud de un genuino principio de igualdad humana, tal y como varias características del perfil formativo (espíritu crítico, atención por problemáticas sociales, pluralismo) invita a pensar (Universidad de Chile, 2013) – y su cristalización se encuentra impedida por alguna situación que ignoramos. En virtud de esto, hemos decidido indagar examinar nuestra formación a través de una investigación cualitativa que busca dar cuenta, desde la perspectiva docente, el cómo se percibe el impacto de la perspectiva de género y cómo se la gesta desde la realidad situada de nuestro espacio académico. Con esto buscamos atender una realidad que se ha vuelto palpable tanto en el contexto político del país como en virtud de nuestra propia concepción del ejercicio profesional.

## PROBLEMATIZACIÓN

A continuación, revisaremos brevemente la situación histórica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Chile y fuera de ella señalando la importancia de que el Departamento de Psicología, en determinado momento se sitúe en esta facultad, para luego reconocer el rol de los movimientos sociales en la aparición de los Estudios de Género en el ámbito de la esfera pública y los lugares de producción de conocimiento.

Según Garretón (2007) las Ciencias Sociales en Chile surgieron durante los años 50 en un contexto de transformaciones sociales que marcan su fundación y consolidación como disciplinas científicas. Distingue un primer período de fundación al que sigue un segundo que coincide con la dictadura militar (1973- 1989) durante la cual la mayoría de las ciencias sociales deben abandonar su lugar en las universidades. Se crean entonces una serie de asentamientos independientes que dan cabida al desarrollo de estas disciplinas asociado a un proceso de especialización temática creciente. Finalmente, la tercera fase corresponde a la recuperación de la democracia (1990-2004), a partir de la que las ciencias sociales vuelven a situarse preferentemente en las universidades. El paradigma de estas disciplinas, que se basó en la univocidad de un objeto de estudio para cada, una va quedando obsoleto; en este sentido, puede pensarse una fase plástica en que coexisten la diferenciación formal en términos de carreras y formación, y la semejanza sustantiva de los trabajos de todas estas disciplinas y de las nuevas especialidades que surgen. Esto obliga a pensar en nuevos paradigmas disciplinarios, donde los fenómenos de las sociedades a los que estamos asistiendo sean replanteados combinando las formas de trabajo más clásicas con las emergentes. Los Estudios de Género es uno de ellos (Garretón, 2007).

En el segundo y tercer período de las Ciencias Sociales en Chile, podemos ubicar el Movimiento de mujeres y feminista durante la dictadura militar y cómo fue uno de los elementos que permitió el ingreso de los Estudios de género en las ciencias sociales y en la Universidad de Chile. Un ejemplo paradigmático lo expresa Julieta Kirkwood, socióloga chilena que realizó importantes aportes en estas cuestiones. Kirkwood encontró en medio

del contexto político y cultural dado por la dictadura militar la cristalización de su propuesta teórica sobre la condición social de la mujer. Enunciadas desde el ambiente de violencia, represión y censura generado por el golpe de Estado, sus ideas tuvieron siempre como norte la práctica democrática, que consideraba irrealizable sin la participación de las mujeres en la sociedad: "No hay democracia sin feminismo", afirmaba (Memoria Chilena, 2016). Esta crisis motivó a Julieta Kirkwood a refundar el Movimiento Feminista que había sido subordinado a programas de partidos políticos a fines de la primera mitad del siglo XX. Este hito marca el advenimiento de un segundo feminismo histórico en Chile, erigido esta vez sobre la base de un discurso académico. En este sentido, la tarea de Kirkwood fue aunar las líneas de resistencia política y feminismo a través de la recuperación histórica de las mujeres y la investigación sobre la participación femenina en la política; por esto, se habla de la dimensión genealógica de su trabajo teórico-crítico. Sus ideas sobre los nudos y los lugares de enunciación de los saberes feministas cimentaron las prácticas contestatarias a través de un *hacer político feminista* que lo interroga todo: jerarquías e ideologías políticas y religiosas, paradigmas y roles de género, conductas públicas y privadas.

Fiel a la convicción de que el feminismo cobra vida en la práctica, Julieta Kirkwood fue parte del Círculo de Estudios de la Mujer -que posteriormente se convirtió en La Morada y en el Centro de Estudios de la Mujer (CEM) - y participó activamente en movimientos sociales feministas como el MEMCh 83 y el Departamento Femenino de la Coordinadora Nacional Sindical. En 1983 se gestó, a instancias suyas, el Movimiento Feminista de oposición a la dictadura, bajo el lema "Democracia en el país y en la casa". Además, divulgó su pensamiento escribiendo periódicamente en la revista Furia y el Boletín del Círculo de Estudios de la Mujer. Por otra parte, contribuyó a la reflexión en el plano de la educación, denunciando el autoritarismo y la falta de neutralidad tanto en la enseñanza como en el acceso al conocimiento científico (Memoria Chilena, 2016).

Este punto de vista histórico específico chileno sobre el movimiento de mujeres del período de la dictadura tiene una fuerte incidencia en las políticas públicas de la transición



democrática: así, por ejemplo, nacen instituciones como el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) (Godoy, 2012) y la introducción de los estudios de género en la Universidad, y en las Ciencias Sociales en particular, se hace más prioritario. Las pioneras de este último son académicas importantes que también participan de movimientos sociales y artísticos antes de constituir, por ejemplo, el Programa Interdisciplinario de Estudios de Género en 1993 (PIEG) en la FaCSO el cual, posteriormente, se convertiría en el Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (CIEG).

Por otra parte, desde el Departamento de Sociología se erige El Núcleo de Género Julieta Kirkwood (s/f). Éste se plantea a partir del análisis de las relaciones de género en la sociedad chilena, planteando que ha sido un área que ha tenido muy poco desarrollo en el Departamento. Además, considera que aunque es un eje de desigualdad clave para comprender los procesos que ha vivido nuestra sociedad, la visibilización de la diferenciación de género y su articulación con las otras desigualdades sociales han estado ausentes en el ejercicio de la disciplina. De igual manera, la perspectiva de género ofrece interesantes posibilidades para fundamentar propuestas alternativas a estas desigualdades sociales en las lecturas que se hacen desde las Ciencias Sociales. Participan en el Núcleo académicos, egresados y estudiantes con el fin de articular y potenciar los conocimientos, la experiencia y el interés en esta área para relevar los nuevos temas que abre el género, así como la revisión de los problemas tradicionales en sociología (Núcleo Género Julieta Kirkwood, FaCSO, 2016).

Finalmente, como iniciativas en otras facultades de la Universidad de Chile es importante destacar al Centro de Estudios de Género en América Latina (CEGECAL) de la Facultad de Filosofía y Humanidades, cuya misión es contribuir a la creación, reproducción y difusión de saberes interdisciplinarios de género producidos por la comunidad académica nacional e internacional, en estrecho vínculo con espacios de reflexión y acción de la sociedad civil. Pública desde el año 1995 en conjunto con la Editorial Cuarto Propio la Revista Nomadías que acoge artículos en referato, reseñas, antologías y organiza un dossier de temas de actualidad en cada número. Su directora es Kemy Oyarzún y el Comité Editorial está conformado por académicos y académicas de la Universidad de

Chile y profesores visitantes.

Entonces, el terreno de la práctica científica de los científicos sociales, en que se cruza lo social y la producción de conocimiento está en marcha, con mayor o menor dificultad y estancamiento, en nuestro país y en la universidad. El Departamento de Psicología y quienes se desempeñan en él, se insertan en este permeable contexto. Es en este punto, en que cabe preguntarse cuál ha sido el impacto de estos procesos sociales ligados a la incorporación de las perspectivas de género en la academia, en la conformación y desarrollo de la disciplina Psicológica en la FaCSO - y la consecuente relevancia para la formación profesional de psicólogos - cabe considerar los desafíos del ejercicio profesional en una sociedad que como ya hemos repetido, ha vivido el impacto de esta historia.

A propósito de las nuevas formas paradigmáticas, y siguiendo a Montecinos (1997), la introducción del concepto género en los análisis sociales facilitó una nueva comprensión y apertura a nuevas preguntas con respecto a la posición de las mujeres en las diversas sociedades humanas, en tanto supuso la *idea de* variabilidad toda vez que ser hombre o mujer resulta un constructo cultural. Configuró una *idea relacional*, en la medida en que el género es una construcción social de las diferencias sexuales, en que el género refiere a distinciones entre lo femenino y lo masculino y sus interrelaciones. Así, hizo emerger la gran variedad de elementos que configuran la identidad sexual del sujeto toda vez que el género será experimentado y definido personalmente de acuerdo con otras pertenencias como la etnia, la raza, la clase, la edad, entre otras. Finalmente, aparece la idea de posicionamiento que hace alusión a que el análisis de género supone el estudio del contexto en el que se dan las relaciones del género de hombres y mujeres y la diversidad de posiciones que ocuparán: de todo esto, se deduce el gran poder explicativo de la categoría (Hernández García, 2006).

Nuestra propuesta es efectuar un análisis disciplinario que reflexione sobre la posición que los/as Psicólogos/os puedan desempeñar en tanto partícipes pasivos de la ilusión de una aparente igualdad lograda, o bien, ser actores/actrices que logren detectar e incidir

sobre las estructuras simbólicas retrógradas - en función del género -, todo dentro de las posibilidades de su(s) campo(s) de acción.

## RELEVANCIA

A partir de la década de 1960, se empezó a organizar una crítica del conocimiento que fue mostrando que lo que concebimos como objetivo puede y debe ser revisado en función de las relaciones sociales forman los contextos de investigación. No en vano el feminismo empezaría a entrar en una nueva etapa, la *tercera ola*, en la cual la labor de luchar por relaciones más justas entre hombres y mujeres no debía remitirse exclusivamente a reivindicaciones prácticas y factuales; se buscaba también poder explicitar los mecanismos y fundamentos para las jerarquizaciones sexo-género vigentes en la sociedad. En este contexto, se puede decir que el feminismo se erige como una teoría explicativa del orden social y, junto con esto, como propuesta emancipatoria (Carosio, 2009).

Desde entonces, un gran número de países han buscado promover cambios legislativos y sociales tendientes a la igualación de derechos entre hombres y mujeres. En el caso de nuestro país, sería importante recordar, por un lado, la suscripción a diferentes acuerdos internacionales a temas vinculados a las desigualdades de género (violencia intrafamiliar y violencia contra las mujeres), tal como lo son La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer CEDAW (1979), la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (Asamblea General de Naciones Unidas, 1993) y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (o convención de Belem do Pará) (1994). Así como la promulgación de una reforma constitucional para este fin en nuestro sustento jurídico-legal se promulgó en 1999, creándose el Servicio – hoy Ministerio - Nacional de la Mujer [SERNAM] para impulsar acciones dirigidas a satisfacer las exigencias concretas y contingentes de este nuevo principio (Guzmán, 1998; SERNAM, 2005).

Si bien tomar una serie de determinaciones para poder ofrecer condiciones de igualdad social ha implicado un trabajo arduo, y siempre se puede admirar la disposición de un país para sumarse al desafío, el esfuerzo no está libre de perpetuar las antiguas jerarquías bajo formas renovadas: muchos teóricos y teóricas feministas se han esmerado en

elaborar dispositivos técnicos (conocimientos) que comprendan críticamente el cómo la realidad social se ha abocado esta labor de igualdad. Como resultado, se levanta un mundo de contrastes: por un lado, las políticas públicas, a menudo, que sostienen la idea de que hoy ya vivimos en “tiempos de igualdad”. Por otro, las lógicas con que las estructuras sociales ya han operado (generando desigualdad) siguen vigentes. Los cambios que se hacen en torno a las problemáticas de género se vuelven, entonces, un “desde dentro” o “desde fuera del feminismo”, o en otras palabras, acomodando las lógicas de previa desigualdad o generando nuevas lógicas (Bodelón, 2010; Pujal & García-Dauder, 2010).

¿En qué lado del conocimiento estamos?

Cabe recordar que la Universidad de Chile ejerce un rol de importancia en el escenario nacional a la hora de responder demandas sociales y ofrecer una comprensión e intervención – técnica-científica – de élite: no sólo hablamos de una universidad que ha servido como modelo para el resto de las universidades que han devenido en el panorama nacional sino que, a propósito de las problemáticas de género, ha sido la primera en permitirle a mujeres matricularse en sus carreras (Lemaitre, Lavados, Allard, Boeninger, Brunner, Lavados, & Himmel, 2015). En plena concordancia con su rol de precursora, el perfil de egreso – documento que busca plasmar el tipo de formación que la institución busca dar en torno a una determinada orientación - parece a reflejar fielmente la atención por la posición crítica:

la Universidad de Chile tiene una concepción amplia y diversa sobre el ser humano en interacción con su contexto. [Su egresado] Posee herramientas para responder a las diversas demandas sociales desde una actitud reflexiva, crítica y ética; reconociendo como parte de su misión el generar conocimiento, atender a las problemáticas del individuo y a las necesidades del país. Además, tiene la capacidad de evaluar -a través de métodos validados por la disciplina propia [en este caso, hablamos de la psicología] y afines- fenómenos y procesos psicológicos en personas, grupos y organizaciones (Universidad de Chile, 2013).

Julieta Kirkwood, prominente socióloga de dicha universidad y feminista militante, escribe en “Ser política en Chile. Nudos de la sabiduría feminista” (1985) da cuenta de cómo el mundo académico universitario chileno resiste la necesidad feminista por tres bandas: primero, por no querer inmiscuirse en asuntos que son considerados tradicionalmente “privados”, “familiares” o “de pareja”, y segundo, porque el lenguaje científico se presupone neutral (y el fenómeno social concreto se piensa como deriva individual), y tercero, la tendencia a medir los avances en el terreno en términos cuantitativos (número de mujeres en sindicatos, determinadas labores, etc.) por sobre los cualitativos (es decir, en desmedro de la conexión de estos índices con los sistemas de significación social que podrían ser abordados académicamente).

Como antecedente adicional, y considerando un referente aún más contemporáneo, el presidente de la Universidad de Harvard Lawrence Summers manifestó en una conferencia pronunciada el 14 de enero de 2005, que el que las mujeres no lograsen llegar a lo más alto en matemáticas y en ciencias e ingenierías se debía a una capacidad innata en ellas. Esta situación sirvió a Eulalia Pérez (2006) para conectar la significación de las diferencias cognitivas y conductuales entre hombres y mujeres (en este caso, en el mundo laboral/académico universitario) con el sistema de creencias por las cuales nuestra cultura – y en este ejemplo habla tanto de la cultura en general como de cultura académica - naturaliza lugares diferenciados en relación al conocimiento (y al campo laboral que de este deriva). Sin embargo, su análisis también hace el paso de destacar que este tipo de concepciones de las diferencia sexual perdura aun cuando los estudios de género tienen un trayecto notable, gozan de un buen nivel de integración internacional... ¡y en una universidad de avanzada!

Bonilla (2010) nos aclara que este tipo de debates de las diferencias entre hombres y mujeres, al menos en el caso de la psicología, se sostienen periódicamente. Pujal & García-Dauder (2010), en relación a esto último, hacen su apuesta por la renovación de las operaciones de jerarquización sexo-género. En función de esto, bien expresan que en una sociedad como la nuestra, en la que se ha conseguido una concienciación

considerable en relación con la discriminación de las mujeres, renovar estrategias analíticas, conceptuales y de diagnóstico social se vuelven labores especialmente pertinentes para comprender nuevas expresiones de la desigualdad emergente; y es que las nuevas expresiones de desigualdad, a menudo, o no son percibidas a causa de su sofisticación y operatividad implícita - que aparece en ámbitos, instituciones y relaciones que se consideran explícitamente igualitarios - o sólo son percibidas en sus manifestaciones más brutales como la violencia física.

Entonces, estando en torno al estado del arte de las significaciones de la diferencia sexual que se sostiene desde el mundo académico:

¿Dista mucho lo que sostuvo el presidente de una universidad sumamente prestigiosa hace 11 años con lo que es pensable desde nuestro país, nuestra casa de estudios, nuestra carrera? ¿es el diagnóstico de la socióloga chilena pertinente aún en nuestros días? ¿Refleja el espíritu crítico de nuestra universidad suficiente contundencia (y no sólo permeabilidad) para responder mejor ante esta disyuntiva? A falta de estudios que nos hablen del estado del arte de nuestra academia específicamente en este tema, hemos resuelto poder iniciar nuestra propia exploración tomando la carrera de psicología, tal y como Pujal & García-Dauder (2010) y Bonilla (2010) sostienen, la psicología es un actor importante en la lectura de los malestares sociales de género (en base a esto señalan la necesidad de estrategias analíticas, conceptuales y de diagnóstico social); es crucial reconectar este impacto subjetivo con las condiciones de producción social sexo-genéricas para un cambio de perspectiva.

## **MARCO TEÓRICO**

### **Entender Género para entender la necesidad de una formación en género**

El Género, primero, como concepto que da cuenta del carácter socialmente construido de aquello que socializamos en torno a lo sexual, y segundo, como noción que se empieza a

instalar con fuerza en los espacios universitarios en occidente entre la década de los sesenta y setenta del siglo XX, pueden resumir en términos generales los distintos tipos de elaboraciones que se han erigido en torno a sus complejidades (Barberá & Calá, 2008; Pujal & García-Dauder, 2010).

La necesidad de cuestionar el mito de que las ciencias (tanto naturales como sociales) actúan desde un punto de vista neutro, generando conocimiento universal, fue criticado por el movimiento feminista. Como proceso análogo, la llamada segunda ola del feminismo fomentó el que las mujeres se abrieran paso - entre otras esferas - en el mundo de la docencia universitaria, sumándose a sus filas y aumentando el potencial de aportar una perspectiva “diferente a la tradicional” (la androcéntrica: la que pone al hombre como único sujeto apto para la creación de conocimientos) Es entonces que, desde la confluencia de estos fenómenos, que es posible generar otro tipo de conocimientos desde los mismos espacios académicos: a ojos críticos feministas, el conocimiento empieza a relucir en su calidad de producto socialmente condicionado, producto de un sujeto involucrado en su producción. La neutralidad y universalidad de la perspectiva tradicional, por su lado, empieza a ser denunciada como artificial y con efectos nocivos políticos de los que tenemos que hacernos cargo (Fernández, 2010).

A continuación, se expondrán con mayor detalle algunas conceptualizaciones de género (así como las implicancias básicas de estos nuevos saberes), con el propósito de poder examinar los discursos docentes con ciertas sutilezas.

### ***Biología, sexo y sexualidad: ¿derivas de la diferencia anatómica?***

La manera en que tradicionalmente se ha entendido la diferencia sexual ha sido un discurso de corte biologicista: las actitudes, comportamientos y capacidades, por nombrar algunas dimensiones de análisis, son atributos que están estrechamente ligados – o derivan directamente en su versión más esencialista - de la naturaleza de un sexo. La sexualidad, entendida en este panorama como una dimensión más de la(s) naturaleza(s) sexual(es) (recordemos, habría una para ellos y una para ellas). Más, la introducción de



un concepto – el género - que denotara el carácter histórico, y por ende, contingente de las relaciones entre hombres y mujeres, cuestiona la consistencia de este tipo de determinaciones (Maquieira, 2008).

De esta manera, el giro conceptual que se puede hacer sobre los aspectos específicos relacionados con un sexo son, a ojos del examen de género, un ejercicio (naturalizado) de moldeamiento (de diverso orden: familiar, institucional, educativo, etc.) del sujeto en cuanto ser social. Álvarez (2008), por ejemplo, hace la siguiente apreciación sobre el cómo la maternidad:

La maternidad, a partir de los comportamientos que se desarrollan en torno a la crianza de hijos e hijas, generan determinados juicios de valor (la atención por el crecimiento, preservación y aceptación social de sus hijo/as). Pero tales juicios de valor, más que un determinismo biológico, obedecen a los tipos de roles de género que se han inculcado sistemáticamente sobre la persona en virtud de su sexo. La construcción de identidades de género, por ende, han sido moldeadas activamente en torno a la socialización, una ética, en fin, un producto cultural (Álvarez, 2008, p.250)

Lo que queremos destacar es que la maternidad, en la medida que puede ser leída como generadora de una ética específica, es contraproducente con la calidad de rasgo natural (que es lo sugerido desde un discurso biológico-determinista) (Ruddick en Álvarez, 2008).

Las críticas de este corte también se han instalado con fuerza en el mundo académico universitario entre la década de los setenta y los ochenta (y aumentando su profundidad a partir de los noventa) del siglo pasado. Y la instalación de la sexualidad como un campo propio de estudio, además, no resulta una empresa de un color disciplinario específico; en vez de ello, convoca a distintas disciplinas: antropología, filosofía, historia, sociología y psicología, resultan especialmente interpeladas a estudiar la sexualidad. De esta manera, no sólo se inauguran nuevas formas paradigmáticas de entender el fenómeno, sino que distintas disciplinas son instadas a revisar y reformular sus yugos disciplinarios en función

del análisis de género (Bartra, 1999; Carosio, 2009).

En el caso de la psicología, este esfuerzo ha sido desplegado de manera más tardía “en comparación con sus hermanas” (Maquieira, 2008; Pujal & García-Dauder, 2010), con la mera excepción, quizás, de la psicología social; la atención tanto por las metodologías cuantitativas y cualitativas de aproximación a la realidad así como por las operaciones teóricas y epistemológicas de la investigación social, conceden, potencialmente la posibilidad de estar más cerca de “un cambio de sensibilidad investigadora, fruto del reconocimiento del carácter histórico, cultural y político de los procesos sociales y de la dimensión política del saber psicológico en base al descrédito del representacionalismo” (Gómez, 2002, p. 263).

Entre paréntesis, hemos de aclarar que desacreditar al representacionalismo quiere decir que, en lugar de concebir al lenguaje como representación de la realidad, lo concebimos como realidad con significado propio, como elemento capaz de moldear la realidad en lugar de reflejarla. Esta una característica distintiva del pensamiento posmoderno (aspecto que será recogido con mayor profundidad más adelante) (Femenías, 2013), pues, hasta el momento, los debates de género aún se leen bajo categorías estables, discretas (excluyentes entre sí) y comúnmente (construidas) como opuestas y/o complementarias (que a menudo se expresan en binomios: hombre/mujer, cultura/naturaleza, heterosexual/homosexual, heterosexual/perverso, etc.). La gran disputa de la denuncia de género está en poder desmontar la hegemonía y poder reivindicar lo excluido, lo periférico, lo subordinado.

El giro teórico-académico, la idea de considerar la sexualidad como una construcción social susceptible de ser estudiado por las ciencias sociales, explica Lamas (2008), explica desde de distintas ópticas el cómo consideramos que la simbolización cultural inviste de manera positiva o negativa a los cuerpos y las prácticas sexuales (Lamas en Maquieira, 2008), constituyendo un aparato social normativo – relaciones de poder que se sirve de mecanismos complejos de dominación, oposición y resistencias – para moldear la sexualidades (Weeks en Maquieira, 2008).

La introducción del concepto género en los análisis sociales facilita una nueva comprensión y apertura a nuevas preguntas con respecto a la posición de las mujeres en las diversas las relaciones sociales, en tanto supone una *variabilidad* de lo que significa ser hombre o ser mujer acorde distintos constructos culturales. Así, en la medida en que el género es una construcción social de las diferencias sexuales, en que el género refiere a distinciones entre lo femenino y lo masculino y sus interrelaciones, facilitó la emergencia de una *identidad sexual del sujeto* como algo artificialmente configurado (en tanto no deriva directamente de una naturaleza predeterminada) y como algo relacional (que involucra la interacción de múltiples elementos) (Montecinos, 1997). Complementariamente, aparece la *idea de posicionamiento*: el análisis de género supone el estudio del contexto en el que se dan las relaciones del género de hombres y mujeres y la diversidad de posiciones que ocuparán. De todo esto, se deduce el gran poder explicativo de la categoría (Hernández García, 2006).

Bajo estos parámetros, se puede dejar así de obviar la supuesta correspondencia entre sexo, género y sexualidad, haciendo que el binomio de género, en lugar de describir “las otras combinaciones” como desviadas del modelo, quede corto para describir las complejidades de estas dimensiones; Son pensables entonces la mujer masculina heterosexual, la mujer femenina lesbiana, el hombre heterosexual femenino y el hombre homosexual masculino (Halberstam, 1998).

La proliferación de estudios sociales e históricos de este corte no buscan anular la voz de la biología (que bien puede detectar diferencias y semejanzas entre sexos), sino que buscan matizar los “dualismos exacerbados”: biología y cultura no son mutuamente excluyentes, así como sexo y género no son radical y obviamente “opuestos y complementarios”. En vez de ello, se busca promover una perspectiva dialógica para demostrar múltiples interacciones y demostrar influencia recíproca entre cultura y biología. La elaboración de nuevos marcos conceptuales, en este sentido, permite superar los determinismos y las posturas reificadoras (Maquieira, 2008).

### ***Cultura, socialización y política: derivas de las relaciones de poder***

Gayle Rubin (1975) ha sido un verdadero referente en explicar el por qué hombres y mujeres “tienen maneras tan diferentes de experimentar el mundo”: Las normas y las prácticas sociales a través de las cuales se construyen las relaciones de género constituyen una interpretación selectiva de los datos de la naturaleza – hasta aquí podríamos estar pensando en los mismos términos anteriormente expuestos -. Más, cuando hablamos de la de que la realidad biológica (encarnada en el cuerpo humano, por ejemplo) se ordena de determinada forma, ¿obedece a una “libre asociación”? La autora sostiene que de toda la gama posible de los atributos corporales, la institucionalización de las diferencias de género privilegia de una manera intencionada – y esto es lo nuevo -: sólo aquellos que son necesarios para un sistema de reproducción humana específico y con base sexual. La identidad de género, en suprime (o bien, trivializa) semejanzas naturales en virtud de una (pre)determinada visión de la sociedad.

Desde esta perspectiva, por ejemplo, se entiende que el régimen de la sexualidad es heteronormativo, es decir, que pre-significa la sexualidad necesariamente como heterosexualidad; toda comprensión (discursos) e intervención (prácticas) sobre la sexualidad, entonces, se instituyen desde marcos heterosexuales. El trabajo de denotar este discurso de alienación para con la reproducción, “las buenas costumbres”, las ideologías de distinto corte (por ejemplo, la religión) ha explicitado “la obligatoriedad de ser heterosexual” en nuestras relaciones sociales, en nuestras instituciones; la 'heterosexualidad obligatoria' es una institución social más (Butler 2005, Rich, 1999, Rubin, 2003, Wittig, 2006).

Interesante, y de manera complementaria, es considerar que el liberalismo tradicional - que considera a los individuos autónomos, sujetos de derechos, sean preferentemente hombres (entonces, también, “cabezas de familia”). Y, a partir de la segunda mitad del SXX, este sesgo no ha desaparecido, sino que sólo se ha vuelto más sutil: pues, la utilización de un lenguaje neutral desde el punto de vista de género no oculta el hecho de que el liberalismo contemporáneo todavía no asume el desafío de hombres y mujeres

reflejen esa imparcialidad, es decir, estén igualmente dispuestos en lo público y en lo privado (Okin en Beltrán, 2008). Este es el producto de una ideología patriarcal aún vigente.

El feminismo, en general, ha cuestionado la distinción de lo público y lo privado, en grandes líneas, por la supuesta neutralidad del estado en relación con la esfera privada/doméstica. Para Beltrán (2008), esta ficción se aleja completamente del control y la regulación jurídica de la familia y la reproducción que tradicionalmente se ha establecido. Esto no ha sido más que un refuerzo del patriarcado.

A este punto, ya que hemos mencionado un par de veces el patriarcado, será conveniente introducir las conceptualizaciones más abstractas asociadas al género.

### ***Mundo simbólico y posición personal en el mundo contemporáneo***

En su obra “Violencias cotidianas: (en la vida de las mujeres)”, María Luisa Femenías (2013) se sirve del hito de la conceptualización de los derechos de las mujeres como Derechos Humanos (DDHH) (específicamente, corresponden a DDHH de una tercera generación), para ayudarnos a dimensionar la vigencia del cuerpo social de creencial-ideológico que mantiene, pese a todos los avances políticos y conceptuales, muchas formas de discriminación y violencia de género y hacia la mujer – recordemos que sexo no es igual a género -. La perspectiva de derechos, reparo desde el mundo jurídico, es entonces, utilizado para desmenuzar los fundamentos (supuestos de fondos) de la permanencia de las relación de poder acorde a la tradición patriarcal: cierto 'mundo simbólico' que fundamenta la dominación masculina (Bourdieu, 2015).

Si simbolizamos la realidad para entenderla y para construir modos coherentes/adecuados de desenvolverse en ella, también es común que los modos “se monopolizan”, es decir, que un cierto grupo o sistema logre imponer las suyas como las únicas formas viables. Esta estrategia funda un realidad, que se presenta como La Realidad, y toda posibilidad de enunciarse/leerse en dicho mundo está dada por los

marcos que este legitima. Además, toda alternativa queda borrada o se significa como errónea o inaceptable. Se legitima la exclusión y distintos tipos de castigos para la desviación/disidencia. Este ejercicio de imposición de formas es la violencia simbólica (Bourdieu en Femenías, 2013). Y en el caso del análisis sexo/género, es el patriarcado el sistema, la ideología que ordena las formas desfavorables para las mujeres/lo no hetero-masculino (Femenías, 2013).

A propósito de la explicitación de un mundo simbólico, su relación con el lenguaje y la índole, en última instancia, “plástica” de sus significaciones, es que se erige la Teoría *Queer* como alternativa interesante de las conceptualizaciones de género. En este tipo de aproximación, la obra de Judith Butler (2001; 2005); en ella, el género, ya no entendido en la lógica representacional - más allá no sólo de la desmentida esencia, sino que también del constructo estable - aparece como producción discursiva, es decir, como la conjugación de sentidos, de significaciones en donde las prácticas constituyen, contingentemente, la coherencia (parcial, subjetivamente sostenida) de los discursos de género. Los discursos posibles sobre el sexo, las prácticas sexuales y las identidades sexuales, de este modo, proliferan a través de ejercicios (juegos irónicos, parodias estilísticas, etc.) que tienen como objetivo desestabilizar el género.

Son pensables, entonces, por ejemplo, la mujer hétero que oscila entre lo masculino y lo femenino, el *drag queen* de estética intersexual (en lugar de la mimesis perfecta con la mujer) e incluso, quizás más que nunca, persona bisexual.

Desde esta línea es que la identidad - más que nunca - es entendida como construcción individual del sujeto. Autores como Torres (2012), por ejemplo, cuando se hacen la pregunta por el funcionamiento del dispositivo educativo versus una 'pedagogía *queer*', instalan la posibilidad de tensionar la relación entre ideal normativo y constitución individual en términos de la performatividad de género: en términos butlerianos, el ideal normativo no sólo es un discurso monolítico sino que es la matriz misma de inteligibilidad donde los cuerpos, los deseos, las prácticas y las identidades se pueden entender. La posibilidad de ver esto, desde el punto de vista de la performatividad, es la capacidad de

dotar a las prácticas de un sentido inédito: el ensayo, la parodia, la estética transgresora pueden ensayar el sostenimiento de nuevas coherencias más allá de la distinción radical de lo apropiado/inapropiado; es, en cambio, una gradiente entre identidades habitables/inhabitables. Las expresiones de género (más bien, de los géneros) son, bajo este alero, creaciones donde cada acto significado es producción y reproducción.

### ***Género como dispositivo de poder e historia del concepto***

“El imperio del género. La ambigua historia política de una herramienta conceptual” nombra Fassin (2011) a su trabajo, dentro del cual busca, entre otras cosas, una historia del origen del concepto Género en la investigación del Dr. John Money en la Universidad de Johns Hopkins (1955). En sus estudios sobre el hermafroditismo, lo que hoy llamaríamos intersexualidad, desarrolla un trabajo en torno a la anatomía ambigua de niños. Enmarcándose dentro del discurso médico opta por no nombrar *sex roles* a las conductas asociadas a uno u otro sexo, sino que *gender roles*, lo que representará todo aquello que es aprendido socialmente y que como se dijo se asocia al sexo. Así establece una corte entre género y sexo. La ligazón no tiene que ver entonces con una consecuencia natural sino que con un aprendizaje social.

Por su parte Robert Stoller, psiquiatra y psicoanalista en la Universidad de California, interesado en la transexualidad desarrolla el constructo *gender identity* (1964) principalmente para separar transexuales de homosexuales y establecer precisiones entre ambos diagnósticos, entre ambas patologías de la sexualidad. La identidad de género queda en otra posición que la orientación sexual.

Según Fassin (2011) Ann Oakley socióloga feminista toma prestada la distinción de Stoller para decir que las conexiones entre sexo y género -como ya se ha dicho en otros apartados, la intención de mencionarlos aquí tiene que ver con hacer ahora el recorrido desde los discursos médicos a los feministas y académicos- no tienen nada de natural, el género no tiene origen biológico, esto permite evocar la importante cita de Simone de Beauvoir (1999) “No se nace mujer, se hace”. De esta manera y con mayor eco en la

antropología, se introduce el término en el campo de los estudios feministas en los años setenta. Aparece la obra de Levi Strauss, "Las estructuras elementales del parentesco" y se discuten las complejidades de la distinción entre naturaleza y cultura. También la perspectiva naturalista se invierte y la identidad de género se problematiza como supresión de similitudes naturales y acentuación de las diferencias. La operación es apropiarse del género para desnaturalizar el sexo. Se genera una crítica al imperio médico sobre el género, y queda de manifiesto que la clínica de las patologías sexuales más que descubrir, produce la verdad del sexo, genera saber en torno al cuerpo, la subjetividad y así instala una norma. Esta crítica no puede dejar de pensarse con las implicancias que tiene en un análisis de las relaciones del poder comprometido con el concepto género y su genealogía. ¿Qué implicancias tiene para el feminismo el uso del concepto género en su doble acepción, normativo y subversivo? ¿Qué significa esta expropiación del género del discurso médico?.

Si nos enfocamos en la forma de producción de saber acerca del cuerpo y de la identidad mencionada, y además consideramos la relación entre saber acerca del género y el poder, con el carácter productivo de este último, resulta relevante señalar la manera en que autoras como Judith Butler, han proseguido un análisis del poder desde coordenadas foucaultianas aplicándolas en ámbitos nuevos y poco abordados por este autor, como la dimensión emocional, inconsciente, de la operatividad subjetiva del poder (Butler, 1997a/1998 citada en Amigot y Pujal, 2010). En el momento actual donde lo políticamente correcto es el discurso igualitario y de la diversidad, esta dimensión surge especialmente relevante para entender resistencias al cambio y repeticiones del género como norma. De esta forma podemos aumentar la inteligibilidad sobre las relaciones de poder al uso en las relaciones sociales contemporáneas.

Amigot y Pujal (2010) en su artículo se preguntan si el concepto género es aún útil para el feminismo, descubierto el doble filo que entraña y puesto bajo el foco del análisis del poder. Adelantan la respuesta y sus argumentos de la siguiente manera

nos parece que si: a) precisamos en cada análisis el uso teórico específico que



hacemos de la categoría género, b) partimos de la inadecuación feminista de un uso meramente descriptivo, positivista, y psicologista y c) conectamos dicha categoría relacional con la dimensión polimorfa de las relaciones de poder en la sociedad contemporánea, en términos de subjetivación, corporeización y sujeción (Foucault, 1975a; Butler, 1997a/1998; Haraway, 1995) dicha categoría teórica sigue siendo extremadamente útil y necesaria, y puede ser tomada como perspectiva de análisis crítica feminista, aunque se conecte, matice y amplíe a través de otras categorías como las de experiencia situada propuesta por Carme Adán (2006), y con otros dispositivos de poder que operan produciendo desigualdades (Amigot y Pujal, 2010, p. 134).

Según las autoras la lectura del género como dispositivo de poder y el análisis de las relaciones de poder poniendo atención al género supone, parte de lo que Foucault llamó una ontología crítica de nosotros mismos, un análisis que problematice lo que somos y que “busca relanzar tan lejos y tan ampliamente como sea posible el trabajo indefinido de la libertad” (Foucault, 1984c/1994, p. 1393 citado en Amigot y Pujal, 2010).

Ahora bien, género como dispositivo de poder realiza dos operaciones fundamentales e interrelacionadas; primero produce la propia dicotomía de sexo y de las subjetividades vinculadas a ella mientras que por otro, la producción y regulación de relaciones de poder entre varones y mujeres. Esta especificación puede ser importante para no caer en algunas simplificaciones e intentar abordar de la mejor manera posible la complejidad de estas cuestiones. Primero, en esta línea esta forma de trabajar el concepto ayuda a comprender que tanto varones como mujeres, y la existencia misma de la dicotomía, están configurados en redes de poder; todos los sujetos, siguiendo a Foucault, están sujetos a su entramado socio histórico. En segundo lugar, ayuda a comprender que, aunque el poder esté en todas partes, el dispositivo de género opera, subordinando a las mujeres de diferentes formas, algo que en algunas analíticas del poder queda olvidado. Es importante recordar que el género siempre aparece en interacción con otros dispositivos de desigualdad, y en aquella interacción se configuran experiencias particulares de sujetos, grupos, etc. Esto último permite no olvidar la heterogeneidad que

se crea entre las mujeres y sus situaciones (Amigot y Pujal, 2010).

En este contexto Preciado (2007) nos recuerda y expone su forma de trabajar el recorrido histórico de género, en función del potencial subversivo con respecto a la norma, a propósito de la apropiación del concepto expuesto anteriormente. Mantener presente en el análisis, la producción de la subjetividad, sujeta a su entramado socio-histórico y atravesada por el dispositivo de género, e incluir las tecnologías del cuerpo (biotecnologías, sobre todo cirugía y endocrinología) y de la representación (fotografía, cine, televisión, cibernética), que se encontraban en plena expansión durante la segunda mitad del siglo XX, potencia el análisis que se ha venido proponiendo en este apartado. Según el autor, Foucault soslaya en su trabajo acerca de su Historia de la Sexualidad, un conjunto de transformaciones que se suceden a partir de la Segunda Guerra Mundial y que exigen una tercera episteme, ni soberana, ni disciplinaria, ni premoderna, ni moderna, que tenga en cuenta el impacto de las nuevas tecnologías del cuerpo, una episteme que llama “post-moneysta” haciendo referencia a la figura del Dr. John Money que se mencionaba al comienzo, cuyo poder discursivo sobre la sexualidad reemplazará al de Krafft-Ebing y al de Freud. Señala que “la invención de la categoría de género constituye el indicio de la emergencia de ese tercer régimen de la sexualidad. Lejos de ser una creación de la agenda feminista de la década de 1960, la categoría de género pertenece al discurso médico de fines de los años 40” (Preciado, 2007, p. 3) como ya se señaló. Entonces a la rigidez del sexo en el discurso médico del siglo XIX, Money, según el análisis de Preciado (2007) opondrá la plasticidad tecnológica del género.

Utiliza ese concepto por primera vez en su tesis de doctorado de 1947 y la desarrolla más tarde en el área clínica con Anke Ehrhardt, Joan y John Hampson, para hablar de la posibilidad de modificar hormonal y quirúrgicamente el sexo de los niños intersexuales nacidos con órganos genitales que la medicina considera indeterminados (Money, Hampson y Hampson, 1957: 333-336). Para Money, el término género designa a la vez el “sexo fisiológico” (según la tradición de Ulrich) y la posibilidad de usar la tecnología para modificar el cuerpo según un ideal regulador preexistente de lo que un cuerpo humano (femenino o masculino) debe

ser (Meyerowitz, 2002: 998-129). El concepto de “género” de Money es el instrumento de una racionalización de la vida en la que el cuerpo no es más que un parámetro. El género es ante todo un concepto necesario para la aparición y el desarrollo de un conjunto de técnicas de normalización/transformación de la vida: la fotografía de los “desviados sexuales”, la identificación celular, el análisis y el tratamiento hormonales, la lectura cromosómica, la cirugía transexual e intersexual (Preciado, 2007, p. 4).

Ahora bien, en esta lógica podemos decir que el análisis performativo de la identidad cierra un ciclo de reducción de la identidad a un efecto del discurso que toma en cuenta las tecnologías de incorporación específicas que funcionan en las diferentes inscripciones performativas de la identidad. El concepto de performance de género, y el de identidad performativa, no ha tomado en cuenta los procesos biotecnológicos que hacen que determinadas performances sean tomadas por naturales y otras no, procesos que determinan la verdad de los cuerpos y de la subjetividad. El género no es solamente un efecto performativo; es sobre todo un proceso de incorporación prostético (Preciado, 2007).

La dimensión subversiva del género no tiene que ver tanto con señalar el carácter construido del género, sino ante todo de reclamar la posibilidad de intervenir en esa construcción al punto de crear las formas de representación somáticas que se darán por naturales. Esto para el autor, puede entenderse como un aporte a lo que Judith Butler llama, una consideración escenográfica y topográfica de la construcción del sexo (Butler, 2002 citado en Preciado, 2007). Siguiendo a Teresa De Lauretis, se puede hablar sobre todo de las “tecnologías del género” como de un circuito complejo de cuerpos, técnicas y signos que comprenden no sólo las técnicas performativas, sino también técnicas biotecnológicas, cinematográficas, cibernéticas, etc. (De Lauretis, 1987). Esto resulta muy importante de mencionar pues permite dar profundidad a las posibilidades subversivas del género a propósito de su desarrollo socio histórico, pues revelan los mecanismos a partir de los cuales se constituye el carácter normativo del concepto y deja al descubierto una posibilidad crítica y de agencia en términos de las múltiples formas de pensar hoy el uso

de las tecnologías y de qué manera los sujetos pueden posicionarse frente a las normas.

### ***Coordenadas comunes en la diversidad conceptual***

En este panorama, la perspectiva de género puede ser entendida como una necesidad ética en la relación género-conocimiento: la construcción del conocimiento científico puede servir a determinados intereses, perjudicando o favoreciendo de manera selectiva a varones o mujeres (o en virtud de una masculinidad o feminidad). Hacer este reparo implica, entonces, hacer una lectura activa de los aspectos sociales para considerarlos como parte integral de la propia ciencia (Bonilla, 2010).

La epistemología feminista, por su lado, trabaja desde un enfoque muy similar: la búsqueda de explicitar estas falencias - los supuestos sexistas y/o androcéntricos que proliferan en los conocimientos a propósito de lo que entendemos por género – para, posteriormente involucrar a la persona para trabajarlas en el plano conceptual teórico y metodológico. De esta manera, respondemos al imperativo feminista de evaluar activamente nuestra implicación y fomentamos herramientas tanto para el avance cognitiva como social en términos de depurarnos del patriarcado (Blázquez, 2010).

Bartra (2010) nos explicará que la diferencia entre perspectiva de género, epistemología feminista y otros conceptos (tales como 'el punto de vista feminista') obedecen a divergencias específicas (con respecto, por ejemplo, a que si es feminista el método o quién lo usa y cómo el sujeto elabora eso, o bien, se privilegian de distinta manera conceptos que ligan el género con las relaciones de poder – tales como sistema sexo/género, discriminación sexual, explotación sexual, opresión, etc.) pero remiten, en última instancia, a un núcleo común: orientar la investigación de un modo feminista, procurar la construcción de un conocimiento ligado necesariamente a una acción social procurando eliminar el sexismo y el androcentrismo, ligando el quehacer científico con la responsabilidad política. En este sentido, y en un sentido amplio, una perspectiva de género podría ser entendida como una perspectiva levantada desde una epistemología feminista, por ejemplo.

Como se ha visto hacia el comienzo y en parte del desarrollo de este apartado la Universidad y los dispositivos de producción de conocimiento están fuertemente por el androcentrismo, ha sido responsabilidad de los movimientos feministas a partir de los años sesenta de posicionar los debates acerca de la condición de la mujer y luego las problemáticas de género dentro de la academia, no tanto para ser aceptadas como para transformarla, ya vimos qué entendemos por género, sus complejidades y el espíritu emancipatorio con el que ha sido usado. En el siguiente apartado examinaremos la Universidad como institución cuyo rol en la sociedad ha cambiado según los procesos históricos, de manera que podamos dar cuenta de aquel androcentrismo y cuál es el devenir del concepto género en aquel contexto.

### **Universidad, ciencia y androcentrismo**

La universidad es una institución educativa que ha sido, desde sus inicios, muy valorada en las sociedades occidentales. No obstante, como cualquier institución, está sujeta a las exigencias y cambios sociales, políticos, económicos y culturales que puedan gestarse en la sociedad que la alberga (Arcos et. al, 2007). A propósito de estas exigencias y cambios, es imperativo hacer notar que el siglo XX fue una época clave para instalar debates concernientes a la tarea que debe jugar la universidad. Más allá de preguntarnos cómo hacer progresar la precisión de las técnicas que develan los conocimientos o determinar qué metodologías quedan obsoletas, en los siguientes sub-apartados buscamos mostrar cómo se gestaron cambios en la forma misma en que los conocimientos se pueden concebir. El siglo recién pasado, representa un momento de diferencias radicales, pues empiezan a abundar las críticas en contra de la forma de producir conocimiento.

A continuación, examinaremos cómo las tensiones y necesidades sociales se conforman en un panorama de creciente inconformidad social en relación a los ideales de la Modernidad, base conceptual de la institución universitaria en su forma clásica. De esta forma, podremos conectar la instalación de debates sobre cómo se producen los conocimientos, pues convence cada vez menos la idea de que “se descubren” (Arcos et

al., 2007). En este punto es donde encuentra lugar la necesidad de generar otro(s) tipo(s) de conocimiento(s): conocimientos más ética y políticamente responsables con todos los actores sociales “nacientes”. Finalmente, teniendo un atisbo de la complejidad del contexto resaltamos cómo los Estudios de Género son parte de esta crítica a partir de la segunda mitad del siglo XX, reconociendo la histórica tradición feminista que le entrega su fuerza a este presente en que se ha evidenciado el androcentrismo en las asociaciones naturalizadas e ideas esencialistas.

### ***El modelo clásico***

La universidad, desde sus orígenes medievales, ha sido una institución dedicada al “descubrimiento” de conocimientos. La misma palabra “descubrimiento” connota que se descubre algo cubierto (en contraste con distintas cosas que podrían estar en la sombra de la ignorancia). Así es cómo nace la metáfora que plantea que “la luz de la razón puede iluminarlo todo” (Pérez, 2009). Escobar (2009) nos acota que este tipo de conocimientos no sólo sustenta la promesa de que se puede entender cualquier fenómeno, sino que se puede construir toda una civilización universal del saber en base a ellos. Este proyecto es universal pues entenderemos que todo el planeta - o al menos su porción civilizada - funcionará de acuerdo a este saber. Así se sella la Modernidad y la universidad, es el espacio destinado a concretar esta “búsqueda de iluminación” a través de la acumulación - progresiva - de saberes (Kuhn, 2011). Tal era la promesa de las universidades que podríamos denominar clásicas, su utilidad para la sociedad se propone de manera tan clara como potente: ser el faro que guíe la compleja, pero no interminable, tarea del conocer.

Si nos preguntamos acerca de la conexión entre esa civilización universal del saber y una función concretamente social, resulta interesante considerar las alternativas que Lyotard (1999) baraja acerca del relato moderno de la legitimación del saber. La universidad será la actriz que jugará el rol principal en esta tarea, aunque de distinta índole según por cuál de los dos grandes meta relatos, de producción y organización de los conocimientos legítimos en la modernidad nos guiamos:

- El primero de ellos es la *educación del pueblo*. Se basa en que todas las naciones tienen derecho de aprovechar las ventajas de la ciencia y la tecnología con el objetivo de progresar y mejorar las condiciones de vida materiales para todos. Con esto se entiende que el progreso de las naciones depende en gran parte de que sus universidades empiecen a generar una serie de sujetos cuyos principales recursos sean sus habilidades científico técnicas, pues éstas los haría capaces de incorporar una serie de conocimientos útiles para la sociedad.
- El segundo meta-relato del que habla Lyotard es el *progreso moral de la humanidad entera*. El rol de la universidad tiene que ver con ser una institución que forma humanistas, educadores en lo moral. En definitiva el objetivo es formar a los líderes espirituales de la nación. La universidad funge como el alma máter de la sociedad pues su misión es favorecer la realización empírica de la moral.

Más allá de que nos dispongamos a ver cuál de estos relatos refleja mejor lo que las universidades de hoy buscan hacer, nos importa constatar que la institución, cual fuere su razón de ser - es decir, independientemente si produce un conocimiento que nos conduce al progreso moral o material de la sociedad -, no sólo actúa como la proveedora de los saberes legítimos que nos encaminan a actuar de una u otra manera, sino que, además, actúa como el núcleo vigilante de esa legitimidad. En cualquiera de los dos modelos que se mencionaron la universidad funciona de manera similar al panóptico de Foucault porque es concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil e inútil, entre el conocimiento legítimo (el que goza de La Validez) y el que no (Castro-Gómez, 2007). Esto es construyendo técnicas de producción y criterios de verificación.

El acceso y uso del conocimiento científico en el ámbito de lo social estaba regulado de esta manera por la universidad. Si bien es una simplificación de la dinámica entre universidad, ciencia y sociedad, nos permite cumplir con el objetivo de resaltar en su contraste, los cambios políticos, económicos y sociales que se produjeron en la segunda mitad del siglo XX.

### ***Movimientos sociales en el contexto capitalista***

Siguiendo la idea del sub-apartado anterior, Lander (2000) expone que el corazón de la noción clásica del conocimiento, el proyecto de la Modernidad occidental, se basa en la división cuerpo-mente y la división razón-mundo. De esta forma, primero, los seres humanos somos entes separados del mundo que nos proponemos conocer. Segundo, no lo conocemos a través de la totalidad nuestra, sino a partir de nuestra facultad más humana: el raciocinio. Entonces, dado que no formamos parte de lo que buscamos conocer, y dado que todos los hombres poseemos la misma facultad para hacerlo, se hace posible pensar un tipo particular de conocimiento: conocimiento des-subjetivado, es decir, objetivo y universal. Sin embargo, a partir de fines del siglo XIX (y cobrando mayor contundencia hacia la segunda mitad del siglo XX), se gestan luchas, tensiones constantes entre distintos actores sociales dentro y fuera de la academia, estos instalan y alimentan debates, fisuras y transformaciones, acorde a nuevas vicisitudes de la sociedad, entre las que cabe destacar: las necesidades emergentes del modelo socioeconómico capitalista occidental (Escobar, 2009) y los nacientes y diversos movimientos feministas en occidente (Carosio, 2009). A partir de lo anterior podemos afirmar que una de las principales problemáticas de la universidad en el siglo XX tiene que ver con cuestiones epistemológicas y paradigmáticas. Ya no se puede considerar a la ciencia y sus discursos como la tarea en que alguien neutral se dispone a describir algo de manera objetiva utilizando un método universal. Lo que podemos ver, en cambio, es la actividad de producir conocimientos: esto implica a alguien que produce – intencionalmente - y que esta actividad tributa y a la vez adscribe a una historia de gestión de saberes (Winkler & Reyes, 2015).

Como comentario a lo anterior es necesario mencionar que la forma en que se produce saber en nuestra sociedad, ya no está sujeta solamente a las necesidades de la acumulación capitalista sino que ha tomado un papel más relevante en estos asuntos los medios de comunicación y el mercado. La universidad queda descentrada y comienza ser entendida cada vez más como una empresa que se esfuerza por competir en el contexto



capitalista.

Con el propósito de contextualizar las discusiones sobre Ciencia y Universidad que toman lugar en la medida en que los movimientos sociales feministas van permeando los ambientes académicos, revisaremos siguiendo a Teresa de Lauretis (2014) cómo se da este proceso en Estados Unidos y cómo a través de los años ha tomado múltiples direcciones, dos de las cuales mencionaremos en los últimos sub-apartados.

A finales de los años sesenta y principios de los setenta, el activismo político entró en los campos universitarios de los Estados Unidos gracias a los movimientos contraculturales: el movimiento por la libertad de expresión, los movimientos feministas, el movimiento de las panteras negras y la protesta masiva de estudiantes y profesores contra la guerra en Vietnam. Los estudiantes se politizaron y solicitaron que se impartieran cursos cuyos contenidos no se consideraban académicos y que estaban relacionados con los movimientos sociales que agitaban la esfera pública. Debido a que las universidades estatales estadounidenses siguen las reglas del mercado capitalista pronto aparecieron programas de pregrado en estudios de la mujer, cultura popular, estudios afroamericanos, nativos americanos, chicanos y latinos. En este contexto, el concepto de género fue introducido y articulado por las investigadoras feministas en varios campos disciplinarios en el marco de Estudios de la mujer y fue el eje central, el elemento cohesivo de la crítica feminista hacia el patriarcado occidental. Género, o más bien, el sistema sexo-género como lo nombraron las antropólogas feministas fue el marco en el cual las mujeres feministas analizaron la definición socio-sexual de la mujer como divergente del estándar universal que era el hombre. Gayle Rubin (1986) señalaba en las primeras páginas de su ensayo “un sistema de sexo-género es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (p. 97).

En otras palabras, género no pertenecía a los hombres, era la marca de la mujer, la marca de una diferencia que implica el estado subordinado de las mujeres en la familia y en la sociedad, debido a un conjunto de características relacionadas con su constitución

anatómica y fisiológica, características tales como la inclinación al cuidado, la maleabilidad etc. Género, como lo entendían las investigadoras feministas, era la suma de esas características ya sea que tuvieran alguna base en la naturaleza o que fueran enteramente impuestas por el condicionamiento cultural y social. Con respecto a este tema hubo mucho debate y división en el movimiento, pero en ambos casos para todas en aquella época, género nombraba una estructura social opresiva para las mujeres. Los llamados Estudios de Género se desarrollaron más tarde, en parte como crítica al feminismo y al énfasis separatista que en aquel tiempo tenían los estudios de la mujer. De hecho, no es una coincidencia el hecho que los estudios de los hombres y de las masculinidades fuera y siga siendo una preocupación importante de los estudios de género. Los Estudios Lésbicos y Gay se sumaron más tardíamente a los programas universitarios debido probablemente a su interés por la sexualidad, y los Estudios Queer no aparecieron hasta mediados de los años noventa (de Lauretis, 2014). Fue en este contexto que a mediados de los ochenta se propone la idea de una tecnología del género, la pregunta de Teresa De Lauretis (1989) fue ¿si el Género no es una simple derivación del sexo anatómico, sino una construcción sociocultural, cómo se logra aquella construcción?, la respuesta: el género es una construcción semiótica, una representación, o mejor dicho, un efecto compuesto de representaciones discursivas y visuales las cuales siguiendo a Foucault y Althusser, emanan de varias instituciones: la familia, la religión, el sistema educacional, los medios, la medicina, el derecho, pero también de fuentes menos obvias como la lengua, el arte la literatura el cine etc., sin embargo el ser una representación no lo previene de tener efectos reales, concretos, sociales y subjetivos en la vida material de los individuos. Por el contrario, la realidad del género consiste precisamente en los efectos de su representación, el género se realiza o llega a ser real cuando esa representación se convierte en auto representación, cuando un sujeto lo asume individualmente como parte de la propia identidad social y subjetiva, en otras palabras, el género es tanto una atribución como una apropiación (De Lauretis, 1989). El entendimiento actual del concepto de género tiene sus orígenes en el movimiento de las mujeres y en los estudios feministas mucho antes del cambio institucional a Estudios de Género, esa historia está desapareciendo, en unas décadas quizá nadie recordará que el concepto crítico de género, la idea de que los individuos son constituidos como sujetos

por el género, no existió antes que la teoría feminista lo elaborase como nuevo modo de conocimiento, una práctica epistémica surgida en el marco de un movimiento político de opción radical (de Lauretis, 2014).

### ***Aperturas y desarrollos críticos***

Como vimos antes, las transformaciones sociales que han contribuido a generar los cambios en la institución universitaria no sólo resultan de un orden indirecto, como podríamos pensar cuando aludimos a la influencia del capitalismo que relativizó la voz del hombre-padre-productivo al abrir espacio a otros sujetos productivos, sino que también experimentó cambios en función de revisiones y críticas directamente relacionadas a su funcionamiento. Las aportaciones de la teoría crítica feminista y los Estudios de Género, han permitido contrastar el carácter verdadero y neutro del método científico y de la racionalidad clásica con las dimensiones específicas que producen el conocimiento científico/universitario como esencialista y universal. A continuación, desglosamos un breve panorama que explica la contundencia de estas críticas al conocimiento clásico:

Los estudios de género se han encargado de investigar la realidad pasada y presente de las mujeres para subsanar la exclusión y/o silenciamiento que el saber académico, concebido por hombres y para “la sociedad”, permite al ignorar - o incluso despreciar - las problemáticas de al menos la mitad de la población (Moreno Sardá, 1988). Este supuesto implica que los problemas eran planteados como si los problemas del hombre fueran los de toda la población y del mundo. Los estudios de género han denominado a este sesgo Androcentrismo (García, Rodríguez, Pairó, Rodríguez, González, Valls, & Aguilar, 2002; García, 1999). No es raro, entonces, permitirnos pensar a la academia - hablemos de escuela o universidad - como un lugar sexista y como nido de desigualdades sociales (Moreno Sardá, 1988). Develar el androcentrismo de esta historia es difícil dado que, el mismo proceso de escribirla, en el ámbito que escojamos, ya ha supuesto por muchos siglos la exclusión de las mujeres. Si a esto se le suma que, durante muchos siglos también se perseguía para ejecutar o “re-educar” a las mujeres rebeldes - las diferentes, las enfermas -, por supuesto que se perpetúan los privilegios de los hombres para definir

la educación y gozar el poder que de ella deriva (Hauser, 2002). Pero, en tanto se ha generado el espacio para que las mujeres (y, eventualmente, diversidades de sujetos) se integren a los ámbitos educativos y productivos, el hombre pierde la totalidad como sujeto único a la hora de definir el conocimiento: la incorporación de mujeres a las plataformas masculinizadas exige poner en tensión el carácter esencial de división de talentos e intereses que propone el androcentrismo (Carosio, 2009).

Ahora bien, como se ha dicho, lo que concebimos como objetivo puede y debe ser revisado en función de las relaciones sociales que forman los contextos de investigación: la ciencia y sus discursos comienzan a ser concebidos como productos de una actividad, adscritos a una historia que los gesta. Los análisis feministas no cesaron su esfuerzo por depurar la actividad de conocer del androcentrismo que ha opacado u omitido tanto las contribuciones de mujeres en las disciplinas en general como la posibilidad que dejen de ser excluidas (Winkler & Reyes, 2015). Carosio (2009) nos explica que por esta época en que el feminismo pasaba por su “*tercera ola*”, es decir, por un época en que ya no buscaba primordialmente reivindicaciones prácticas sino que, más bien, explicitar los mecanismos y fundamentos para las jerarquizaciones sexo-género presentes aún en la vida. Esta consideración explicaría la importancia del compromiso ético y político que las académicas podían desempeñar, siendo (ahora) sujetos insertos y (ahora) válidos para tener la posibilidad de producir conocimiento no androcéntrico desde la universidad.

Tal y como nos recuerda González García (citado en Sanz, 2011), el primer acercamiento de género a la ciencia se hace a través de la evidencia la poca cantidad de científicas mujeres y con relatos acerca de la frecuente falta de reconocimiento de las relevantes aportaciones científicas de ellas a lo largo de la historia de la ciencia desde la Antigüedad. Luego, lo que Sandra Harding llamo el paso de la cuestión de la mujer en ciencia a la cuestión sobre la ciencia en el feminismo (Harding, 1996) sucedió a través de la reflexión derivada de una nueva manera de enfocar el interés de género por la producción de conocimiento: “¿Habría sido diferente una ciencia hecha por mujeres?”. Si bien, hay que decir que tal transición sólo se pudo dar dentro de un contexto académico donde el análisis epistemológico había ya redefinido pragmáticamente a la ciencia, el de los

estudios constructivistas (Sanz, 2011).

Los enfoques feministas, en parte y dentro de su complejidad (descrita parcialmente en apartados anteriores), surgen a la vez que el resto de estudios sociales de la ciencia, precisamente, porque son el resultado de haber seguido igualmente los distintos giros epistemológicos basados en los señalados principios naturalista, sociológico, etc. Es decir, se constituyeron también como investigaciones teóricas y empíricas que destacaban la conexión entre la producción del conocimiento científico y los intereses sociales de los actores implicados. Asimismo, su primera reacción fue contra las maneras tradicionales de concebir la ciencia misma (crítica a la ciencia), de analizarla (crítica a la metodología meta-científica), así como de apropiársela ciertos sectores sociales (crítica a su moderna industrialización/burocratización). Lo que identificará al conjunto de la reflexión “ciencia y género” en términos generales, y que subyacerá a dichas tres dimensiones de crítica hacia la concepción heredada de la ciencia y su traducción político-social, será la defensa de:

1. La relevancia del sujeto que conoce, frente a la epistemología sin sujeto cognoscente anterior.
2. El carácter situado del conocimiento, frente a la tradicional defensa de la “visión desde ningún lugar”.
3. El nexo entre conocimiento y poder, frente a la hipótesis clásica de la neutralidad valorativa de la ciencia.

Desde sus orígenes hasta la actualidad, los estudios de género sobre ciencia, como consecuencia de su interés por el papel de la mujer, ponen mucho énfasis en el rol y naturaleza del sujeto cognoscente, y en la perspectiva del conocer. Es decir, y en conexión con su atención por las relaciones de poder, para ellas la producción de conocimiento está profundamente implantada en estructuras sociales que sitúan a los actores en el punto de partida como dominadores o dominados (Sanz, 2011).

En consideración de todo lo anterior, podemos entender que el feminismo se erige como

una teoría explicativa del orden social y, junto con esto, como propuesta emancipatoria que, en el caso de la educación universitaria, tal como hemos dicho, necesita explicitar el androcentrismo como perspectiva que intenciona la elaboración del saber válido (Carosio, 2009). Así, la epistemología patriarcal criticada, más que una modalidad inherente del “saber humano”, ha sido un sesgo que participa de ese orden social jerarquizante y opresivo, y junto con ello había funcionado como sustento de construcciones socio-sexuales que distintas instituciones sociales han puesto al hombre como único sujeto válido para definir las matrices de la sociedad.

Según García (1999) la introducción de la perspectiva de género en la universidad ha buscado responder a tres intereses fundamentales: La búsqueda de una manera de romper las representaciones tradicionales (que emanan/tributan al esencialismo y/o biologicismo) de las relaciones sociales que se producen entre hombres y mujeres; la necesidad de conocer mejor cómo se producen las relaciones de poder entre hombres y mujeres; dimensionar la pertinencia de ajustar la teoría feminista a ciertos cánones de la legitimidad académica (un ejemplo de ajuste pertinente ha sido la sustitución del término ‘mujer’ por el de ‘género’).

### ***Conceptualizaciones acerca de los sujetos y nuevas posibilidades***

A propósito de las críticas esbozadas y sus implicancias, tenemos que otra línea de problematización dentro de la Teoría Crítica Feminista y los Estudios de género dice relación con la subjetividad.

Dentro del campo de las ciencias sociales, y más específicamente en antropología y psicología, se vislumbra, incluso a principios del siglo XX, que los roles y conductas por sexo tenían poca o nula correspondencia con la base biológica, pues eran construcciones sociales. De cualquier manera no es sino entre los 60's - 70's que se empieza a elaborar con mayor profundidad y rigurosidad que vías sociales se pre-establecían para que las personas adoptarán dichas construcciones como naturales (García, 1999). Era imperativo

poder explicitar la artificialidad de dicha correspondencia, dado que los contenidos y valoraciones de la masculinidad y la feminidad, dividían, en primera instancia, dicotómicamente actividades sociales para luego, en un segundo lugar, delimitar formas (apropiadas) individuales de ser, es decir, géneros individuales (un efecto en la identidad). Explicitar esto, desde la perspectiva de género, otorga la posibilidad de comprender que hay interacciones que se trazan desde un simbolismo de género, lo que constituyen identidades y deseos generizados en una cultura particular (García, 1999). Comprendemos entonces que, más que la existencia de una noción de feminidad o masculinidad verdadera, estable, “que siempre estuvo allí”, hemos permitido que el estado y las iglesias por ejemplo (sin importar que sea católica, protestante u otra), nos eduquen de manera diferenciada por sexo en cuánto a qué roles debemos asumir en la familia y qué tipo de sexualidad debemos llevar. No está demás decir que, más que un aprendizaje concienzudo sobre estas diferencias construidas con un determinado sentido, los contenidos son enseñados de manera naturalizada, es decir, de forma que no se explicita la imposición social (Hauser, 2002). El sujeto femenino históricamente se produce como objeto por medio de las prácticas y los discursos de la feminidad tanto como el sujeto autobiográfico se constituye por medio de las prácticas y discursos de la autobiografía.

Las prácticas a las que se aluden han sido estudiadas y problematizadas con base en las herramientas foucaultianas que algunas feministas han usado entendiendo el potencial teórico y subversivo de pensar el binarismo de género como dispositivo de poder (Amigot & Pujal, 2009). Las *prácticas de sí* desarrolladas por “el último Foucault” son “modalidades de relación consigo mismo mediante las que el individuo se constituye y se reconoce como sujeto” (Foucault, 1984a, p. 12 citado en Amigot y Pujal, 2010). Estas técnicas siempre se establecen en una superficie histórica y aluden a la dimensión activa de los individuos, pero nunca son algo que un individuo invente solo (Foucault, 1984b/1994 citado en Amigot & Pujal, 2010). En los últimos volúmenes de Historia de la Sexualidad el autor retrocede hasta la antigüedad grecorromana en la que otros juegos de verdad establecen maneras de tomarse a sí mismo como objeto. En la Antigüedad, la verdad del sujeto no es un a priori interior, sino el efecto de un proceso, de un ejercicio constante con uno mismo. Este tipo de prácticas, que Foucault vincula con el nacimiento

de la ética, permitían mayor autonomía y reflexión problematizadora. Es en este punto donde habla de *prácticas de libertad*. Ahora bien, la teoría crítica feminista, entre otras cosas, haciendo dialogar a Foucault con el psicoanálisis (Freud y Lacan), analiza la dimensión intrapsíquica y vincular del poder poniendo de manifiesto que los individuos se constituyen psíquicamente de maneras diferenciadas, (más o menos) vulnerables y precarias con respecto a su posición subjetiva frente al Otro (Amigot & Pujal, 2010).

En un sentido psicoanalítico, la Ley inaugura el deseo. Entonces si en este sentido, la operatividad del poder nos convierte en agentes de nuestra propia sujeción, ¿Cuándo esa actividad sobre una misma puede llegar a ser una práctica creativa y de libertad? ¿Cuándo esa práctica de sí responde a estrategias de autosujeción o autovigilancia? Judith Butler ve en la sujeción aquella operación que sujeta pero que habilita al mismo tiempo al sujeto agente (Amigot & Pujal, 2009). Los ideales de género se construyen continuamente en las actualizaciones cotidianas, y su repetir nunca es completo sino que de esta repetición emergen posibilidades de cambio y subversión.

Como se ha dicho, los análisis feministas haciendo el esfuerzo activo de depurar la actividad de conocer del androcentrismo que han opacado u omitido las contribuciones de mujeres en las disciplinas en general y la Psicología en particular, así como su exclusión como 'objeto de estudio' facilitan las transformaciones de la universidad en su interior. Ya nada volverá a ser lo mismo en la academia. La ciencia junto a sus discursos comenzarán a ser concebidos como productos de una actividad, adscritos a una historia que los gesta (Winkler & Reyes, 2015).

Finalmente, siguiendo a Moreno Sardá (1988) se piensa una perspectiva para el saber académico no androcéntrica, en el sentido de no pretender constituirse como verdad universal a perpetuarse y excluir otras. Lo humano a la medida del colectivo viril hegemónico (Moreno Sardá, 1988) que detenta el poder simbólico en nuestra sociedad, aparece en la historia y en las ciencias sociales. Es la posición que nos habituamos a asumir en el quehacer académico como "yo consciente". Con este discurso da lo mismo quien lo "diga", qué sujeto lo enuncie. En el lenguaje se valida la posición de superioridad



natural del colectivo viril hegemónico histórico. En este sentido es necesaria una autocrítica a los mismos procesos y hábitos mentales con que se trabaja, al discurso propio y al que se reproduce en la academia. Pero esta crítica no puede limitarse al decir, se deben modificar los hábitos de actuación, en todos los niveles, para que sea posible formular explicaciones plenamente humanas (Moreno Sardá, 1988). El uso crítico que hacen las teóricas feministas del Psicoanálisis y Foucault y que brevemente se ha mencionado en este sub apartado tendrá mucho que decir en este sentido.

### **Ejemplos de integración de la perspectiva de género: algunos casos internacionales.**

Los países que han documentado con mayor detalle las experiencias de integración de los estudios de género, feministas y/o de la mujer han sido España, Francia y México. A continuación, ofrecemos una panorámica sintética que nos habla tanto de las necesidades sociales que se tramitan con estas iniciativas así como de la experiencia misma y los desafíos pendientes a nivel académico-institucional y epistemológico-político.

#### ***Academia Española***

El contexto sociopolítico de la primera ola feminista, del movimiento sufragista y de la lucha de las mujeres por el acceso a las instituciones de educación superior fue un contexto que favoreció la entrada de las mujeres al mundo académico, sin embargo, esto no conllevó a reconocerlas como sujetos que pudieran aportar otra perspectiva a los conocimientos que imperaban allí (Bonilla, 2010).

La perspectiva de género, en cambio, conlleva a analizar la construcción del conocimiento científico, en tanto sus fundamentos, reglas, métodos e hipótesis pueden servir, en diferentes medida, a determinados intereses, perjudicando o favoreciendo de manera selectiva a varones o mujeres. Hacer este reparo implica, entonces, hacer una lectura activa de los aspectos sociales para considerarlos como parte integral de la propia ciencia (Bonilla, 2010).

La perspectiva de género goza de una buena integración a nivel país conforme a los marcos de regulación y acuerdos internacionales europeos llegando, por ejemplo, a ser reconocida como una perspectiva que aplica a diversos ámbitos de conocimiento (por lo que puede abarcar casi todas las disciplinas curriculares) a principios del siglo XXI. Sin embargo, aun gozando de esas regalías, no se puede asegurar que los distintos organismos involucrados con el tema manejan conceptos homogéneos sobre lo que son el sexo o el género (Barberá & Calá, 2008).

Llevando el análisis aún más profundo, los estudios de género en España - aún en su diversidad de temáticas tratadas y de autoras y autores - coinciden en que la dimensión sexo/género ejerce una influencia potente en la construcción de subjetividad y en el desarrollo del psiquismo humano, en tanto esta dimensión resulta ser un paradigma relacional teorizado en la búsqueda de relaciones sociales menos jerarquizadas. Sin embargo, no se ha podido consensuar claramente sobre el lugar que ocupan las dimensiones de análisis sexo/género en la comprensión de la actividad psíquica (Barberá & Calá, 2008).

### ***Academia Francesa***

La incorporación de los estudios de género en la escena universitaria francesa fue escasa hasta la segunda mitad de los años noventa. Si bien la historiografía ya había podido gestar una producción importante de 'Historia de las mujeres' - cosa que pudiera hacernos pensar que el género había sido un eje de trabajo incorporado en las ciencias sociales -, se trataban de trabajos reacios a incorporar la noción de género como algo que abriera la dimensión política de las relaciones sociales. Para esto estimular esto, fue clave la influencia de la producción académica anglosajona. Thébaud (2006) valora especialmente la influencia de la revista británica "Gender & History" (allá por 1989) y los artículos de la 'American Historical Association', entre los cuales el que más influyó fue el de Joan Scott (1986), "Género: una categoría útil para el análisis histórico".

Ramírez (2003) ha hecho un esfuerzo impresionante por crear un claustro que contribuye a la circulación de estos conocimientos útiles para la reflexión crítica e integración de las mujeres en las esferas sociales, culturales, políticas y educativas. Dentro de su registro de todos los referentes, recogeremos aquellos que tienen una relación directa con las universidades francesas, las cuales son:

*Artemisia.*

Es una iniciativa que empieza a gestarse en 1997 por profesionales egresados de Estudios Superiores de Políticas Sociales (DESS), interesados/as en materias de relaciones sociales entre sexos en colaboración con investigadores/as del grupo Simone Saggese de la Universidad Toulouse le Mirail. Es una organización que produce conocimientos e interviene con un enfoque de igualdad de género en ámbitos de salud, sexualidad, educación, trabajo y familia, así como seguimiento de políticas públicas relacionadas a estos temas.

*Centre Louise Labé.*

Centro de investigación de género de la universidad de Lyon II que recibe el apoyo del Fondo Social Europeo. Es un referente en investigaciones de género tanto a nivel nacional como continental.

*Centre de recherches et d'information féministes (CRIF).*

Fondo de archivos y documentos de investigaciones de género creado en 1982 por la famosa editora Françoise Pasquier.

*Diplôme Inter-universitaire "Egalité de chances entre les femmes et le hommes" (DIU).*

Diplomado de óptica transdisciplinaria creado por la Universidad Marie y Pierre Curie de

París IV y la Universidad Sorbonne Nouvelle de París III. Este programa de estudios se diseñó formar a profesionales en igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres ya sea como complemento del trabajo propio, o bien, para buscar trabajar en ámbitos específicos de la igualdad de oportunidades entre sexos.

*Equipe Simone-Sagesse. Savoirs, genre et rapport sociaux de sexe.*

Centro de investigaciones de género de la Universidad Toulouse le Mirail. Este centro es un referente nacional e internacional de estudios de género. Cuenta con una biblioteca propia además de organizar conferencias y seminarios de diversos temas relativos al género.

*GDRE - MAGE / Marché du Travail et Genre et Europe (IRESCO).*

El Mercado de Género y Trabajo en Europa es una red internacional que comunica a diversos grupos de investigación del continente para estudiar cuestiones relativas al mercado laboral y el género. Su presencia en Francia la tiene a través del grupo MAGE (mercado del trabajo y género) del Centro Nacional de Investigación Científica, iniciativa creada por la socióloga Margaret Maruani en 1994 (aunque su consolidación dentro de la red internacional se da entre 1999-2003).

*GERS - Genre et Rapports Sociaux (IRESCO).*

Centro de investigación en temas de género y de división social y sexual del trabajo, dependiente tanto del del Centro Nacional de Investigación Científica como de la universidad de París III.

*IRESCO - Institut de Recherche sur les Sociétés Contemporaines.*

El Instituto de Investigación de las Sociedades Contemporáneas es un centro que opera desde 1986 (y que tuvo re-estructuraciones importantes hacia el 2003). Es una red que coordina laboratorios de investigaciones, revistas, asociaciones y actividades

transversales en función a temáticas de género de todo tipo, en general, desde una perspectiva sociológica.

*RING - Réseau Inter-universitaire, Interdisciplinaire ur le genre.*

Red Inter-universitaria Interdisciplinar de estudios de género, dependiente de la Universidad de París VII. Es un núcleo de investigación centrado en la producción teórica y su visibilización, la comunicación entre universidades y la revisión de instrumentos conceptuales afines.

En Francia, ciertamente se marca una toma de conciencia acerca de la dimensión sexuada de los fenómenos y de las sociedades, cosa que además se refleja en la legitimidad de la dimensión intelectual desplegada en torno a ello. Más, el amplio nivel de difusión no está libre de ser motivado por los motivos equivocados. Thébaud (2006) nos explica que otro factor en juego - en el juego de la integración - es el “efecto de moda”, es decir, el que la integración esté más motivada por las exigencias extrínsecas - políticas internacionales/europeas - que por la importancia misma del género como categoría analítico-política. Entonces, cabe preguntarse: ¿Está la toma consideración de los efectos del género en función de un mainstream de género (despolitizado)? Pues, es difícil saber el alcance de este peligro dado que el fenómeno intelectual de la integración de los estudios de género es algo cuya significación y causas no son evidentes. Para este autor, nuevamente, resulta inspiradora la figura de Joan Scott en este panorama: ¡Hay que criticar la perversidad de la des-politización de la categoría “género”.

***Academia Mexicana***

La incorporación de los estudios de género a la esfera académica en México puede entenderse desde más de un tipo de origen:

Por un lado, se reconoce y aprecia las comprometidas luchas del movimiento feminista

mexicano (que empezó a cobrar fuerza por la década de los setenta del S XX, pero que empezó a tener sus primeras grandes repercusiones en la década de los ochenta) pues, a raíz de ello, se empiezan a gestar varias organizaciones no gubernamentales feministas (ONG's). Este fue el primer gran paso a un proceso de institucionalización progresiva que ya para los noventa se traduciría en una integración al orden universitario (Bartra, 1999).

El movimiento feminista, junto con la ola de inspiración para formar agrupaciones que socializan y politizan temas, son factores de importancia en el análisis de cómo se integran los estudios de género en la academia mexicana, más pueden no ser toda la ecuación. Estos referentes no sólo han inspirado a mujeres, sino que también a movimientos indigenistas, de discapacitados y otras minorías sociales. En este sentido, agrupaciones y ONG's de todo tipo - en tanto representan realidades no abordadas por el sistema - logran constituir una influencia que un mercado (ahora) dispuesto a recogerlas. ¿Por qué? La influencia del mercado ha impactado la manera de organizar las necesidades del país; las instituciones de educación superior (IES) son instadas a adecuarse a las lógicas de un mundo que obedece un paradigma diferente a uno cada vez más globalizado y ávido de integrar a los sujetos múltiples a la representación (en tanto mejora su participación al consumo) (Lau & Del Pilar, 2005).

El visto bueno de las instituciones no significó de por sí un apoyo material-monetario, de modo que la mayor parte de las iniciativas comenzaron como proyectos ad honorem. Sólo en la medida en que se multiplicaban los acuerdos internacionales que promovieron este tipo de iniciativas, los estudios de género fueron ganando un status de pertenencia académica plena, vale decir, inscritos oficialmente en la universidad, remunerables y sujetos a cumplir estándares de certificación (Bartra, 1999).

Para Bartra (1999, p. 230) la institucionalización si bien permite una visibilización y grado de intervención mayor sobre la sociedad, debe ser un asunto de cuidado pues también trae consigo el peso de estar regulado a los marcos institucionales-políticos así como estar inserto redes burocráticas, factores que sin dudas frenan el accionar cotidiano: "El feminismo en la academia se entibia".

### ***Academia Argentina***

La historia de las ciencias sociales en Argentina ha sido un movimiento primordialmente intelectual. Si bien responde al examen de las cuestiones sociales que la sociedad desea revisar, así como ha gozado de la facilidad de tener una institucionalización temprana, otros factores que influyen en el hacer academia han tensado profundamente su efectividad y valor social actual. Entre estos factores hemos de considerar:

1. Las prácticas de cada profesión
2. La construcción de redes académicas
3. Las exigencias del mercado laboral
4. Las estructuras de cada universidad
5. La capacidad de los/as científicos/as para armarse una reputación

Todos estos factores no han logrado confluir de manera que se obtenga la visibilidad ni la validación deseada frente al Estado o la sociedad en general. En consecuencia, las ciencias sociales de las universidades argentinas sufren de una debilidad institucional y financiera importante y que exige revisar y reflexionar sobre la identidad profesional de este tipo de disciplinas (Neiburg & Plotkin, 2004).

En el caso de los estudios de género, dentro de este panorama, ha recurrido primero a la fertilidad que les ofrece la historia social y, específicamente, la historiografía o historia de las mujeres: El ejercicio historiográfico en Argentina representa para los/as académicos/as argentinos/as una posibilidad de intervención política de modo que, al elaborar ensayos guiados por la perspectiva de género y feminista, pretenden cuestionar la producción de conocimientos en sí misma, no sólo ampliarla “con eso que antes se olvidó” (a propósito del androcentrismo). Halperin y Acha (2000) nos explican que el rescate de las experiencias de mujeres constituye, primero, la explicitación de ‘eso’ que no era considerado destacable, y luego, la superación de que estos esfuerzos simplemente quedarán inscritos en una lógica de accesorio frente a los modelos históricos

predominantes que totalizaban la experiencia (ya sea que hablemos de marxismo dogmático, funcionalismo o un empirismo incipiente).

Frente a este tipo de tradición hegemónica, resulta interesante apreciar la observación que Leiras, Abal, & D'Alessandro (2005) elaboran al revisar el caso de la carrera de la ciencia política en las universidades argentinas: Primero, ellos constatan que las instituciones de educación superior en Argentina se inclinan fuertemente por una tradición de estudios más cercana al *main-stream* norteamericano (un firme interés por los autores clásicos de la tradición política occidental, como por ejemplo: Arendt, Habermas, Weber, entre otros). Sin embargo, en la medida que nos adentramos en el siglo XXI, la influencia de estos se relativiza (al coexistir) con teorizaciones de corte post-estructuralista, entre las cuales los estudios de género, las teorías feministas y los debates asociados con el multiculturalismo, al igual que la teoría política, se han asentado hoy con una mayor fuerza.

En los estudios de género, este tipo de tributación, sujeción o derecha obediencia con los “enfoques/tradiciones clásicas” se puede ver, por ejemplo, con el abordaje del hermafroditismo: En el siglo XIX, así como en buena parte del siglo XX, fue un asunto médico. Tal como los enfoques europeos y los estadounidenses, los argentinos veían esta “excepción a la regla” del binomio sexual como una aberración. Ben (2010) concluye que la importancia que la biología tenía para la sociedad actuaba como un fundamento fuerte para relatos y políticas que terminaron impulsado un cierto orden (exportado y universalizado).

### **Contexto Chileno**

Un proceso de gran relevancia social, y que tiene su cabida práctica en el específico terreno de la educación superior y su forma en Chile, es el de la integración de las mujeres a la esfera de la educación. Si bien pudiéramos detenernos a analizar las posibles relaciones entre este suceso y sus equivalentes en la educación secundaria chilena, nos ceñiremos exclusivamente a la educación superior.



En primer lugar, la apertura de la educación a las mujeres en Chile no constituyó una diferencia radical en su calidad de éstas, puesto que la formación que se les ofreció sólo constituía, en un primer momento, una extensión en un plano teórico del lugar socialmente asignado, vale decir, se les ofrecía formación para abordar el mundo privado (Lemaitre et. al, 2015). Sin embargo, este paradigma educativo, que hoy podríamos considerar que sólo refuerza la división sexual del trabajo, experimentó un cambio radical hacia el año 1877; cuando la Universidad de Chile decide permitirle a las mujeres matricularse en sus carreras - convirtiéndose en la primera universidad en América del Sur en generar una diferencia de este tipo - genera un segundo momento: la educación como una plataforma formativa que no hace distinciones basadas en el sexo de los/as profesionales (Guerrero, Hurtado, Azúa & Provoste, 2011, pp. 111-112).

Pero... ¿resulta tan influyente lo que esta Universidad hace? ¿Acaso marca la diferencia?

La Universidad de Chile no sólo es una de las tres universidades más antiguas del país (junto con La Universidad Técnica del Estado y la Pontificia Universidad Católica de Chile) sino que, además, también es la de la tradición más extensa entre las tres, de modo que no es extraño pensar que ha servido como modelo para el resto de las universidades que han devenido en el panorama nacional (ya sea para el Estado o para el sector privado). Dicha universidad no sólo resulta precursora de una medida que eventualmente se convertirá en una realidad nacional, sino que también ha servido de modelo para el resto a la hora de ocuparse de diversas cuestiones organizacionales universitarias, tales como diseñar las mallas curriculares, calcular el tipo y cantidad de insumos requeridos por determinada carrera, etc. (Lemaitre et. al, 2015).

El sistema de educación superior chileno, al ver que una de las respetadas instituciones precursoras empezó a admitir a un nuevo tipo de candidatos a las universidades - las candidatas - empezó a cuestionarse su forma, actitud que empezaría a ser imitada por el resto de las universidades desde entonces. Esta medida, en todo caso, sería una especie de intervención sobre aspectos que previamente podríamos haber etiquetado “de

distribución”, vale decir, que subsana desigualdades factuales pero que no trabaja directamente sobre los contenidos de fondo que permitieron la exclusión por sexo en un primer lugar. El que este asunto reciba poca o nula atención resulta decidor cuando nos hacemos la pregunta por el androcentrismo académico aterrizado a nuestro contexto nacional; pues, lo que sí resulta documentado en materia de género y educación, son los siguientes fenómenos:

1. El aumento de la matrícula femenina y su relación con el crecimiento demográfico (OCDE & Banco Mundial, 2009; Lemaitre et. al, 2015).
2. Los cambios en la organización del sistema universitario chileno a propósito del clima político de dictadura (Brunner, 1991; Lemaitre et. al, 2015)
3. La multiplicación de la oferta universitaria ligadas al neoliberalismo instalado en dictadura (OCDE & Banco Mundial, 2009)
4. Las exigencias de un mercado global, altamente especializado y competitivo, en función de la economía neoliberal chilena actual (Rodríguez, 2003; Espinoza & González, 2007).

La educación superior chilena experimentó cambios sustanciales en el siglo XX, en especial cuando consideramos los cambios estructurales introducidos en la época del régimen militar. Durante este período germinaron unos principios reguladores del sistema educativo alineados fuertemente con un funcionamiento acorde a las exigencias del neoliberalismo chileno (Espinoza & González, 2007; OCDE & Banco Mundial, 2009).

Ahora bien, en un contexto donde el valor del conocimiento gira en torno a la competitividad y la productividad, y la educación superior representa la plataforma de conocimiento de mayor especialización, no es raro que aumente la demanda por el capital humano que cuente con la educación universitaria (Rodríguez, 2003). Las políticas internacionales que abogan por elevar los niveles educativos de la población femenina, en

este sentido, no están del todo libres del imperativo de la economía de turno, recordemos en el caso chileno: una fuerte exigencia neoliberal, por contar con más recursos.

Por ejemplo, cuando el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) diagnostica las falencias del sistema educativo superior chileno, las críticas se centran en cuestiones fuertemente orientadas al perfil del neoliberalismo occidental, y poco tiene en cuenta la educación como un medio para atender deudas sociales (OCDE & Banco Mundial, 2009):

- **Emprender cambios profundos en la enseñanza de pregrado, fomentando el abandono de currículos rígidos y estimulando el desarrollo de competencias transversales generales para profesionales del siglo XXI.** Interesante es destacar que “un buen manejo del inglés” y “un buen manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones [TICs]” resultan competencias esenciales para profesionales de este siglo, no así contar con una perspectiva de género.
- **Los programas de estudios chilenos son aún muy largos y de currículos poco flexibles,** con mucho énfasis en la enseñanza de conocimiento teórico y poco espacio para el desarrollo de competencias prácticas y capacidades de estudio independiente.
- **Modernizar las políticas de ciencia y tecnología.** Se necesitan estrategias, metodologías y programas que respondan con coherencias a las necesidades del país. Aspectos tales como instruir mejor a los/as investigadores/as, mayor cobertura de redes internacionales, por nombrar algunas medidas, podrían agilizar las vías de gestión del conocimiento posibilitando, a su vez, mejores políticas públicas.
- **Innovar e introducir mayor flexibilidad en el diseño de currículos.** Esta crítica se esgrime en función de las posibilidades en el mercado, como por ejemplo duración de la carrera o convalidación de créditos, y no en relación a lo cuestionable de los contenidos curriculares en sí mismos.

En diagnóstico desplegado por la OCDE y el Banco Mundial (2009), Chile es evaluado como un país que deja mucho que desear en lo que a igualdad de género se refiere. Entre los factores que consideraron para llegar a esta conclusión refiere:

- **El Índice de Brecha Global de Género del Foro Económico Mundial** (que contempla no sólo logros educacionales, sino también en materias como participación y oportunidades económicas, salud y empoderamiento político): En 2005, Chile ostentaba el puesto 45, para luego caer al 78 en 2006 y al 86 en 2007. Parte de esta caída se explica a qué otros países han gestado más y mayores compromisos que Chile en estas materias en este plazo.
- **El informe de *Education at Glance (2007)*** En el que se valora el que la matrícula de estudiantes mujeres alcance niveles casi idénticos a la de los estudiantes varones. Este informe, en todo caso, sugiere - de manera abstracta - que el desincentivo de las mujeres puede estar mediado por fuerzas sociales y culturales, dimensiones que podrían documentarse mejor.

En síntesis, los informes nos ayudan a constatar que la realidad nacional no es capaz de atender a los desafíos internacionales puesto que la educación superior chilena, al trabajar de manera independiente entre universidades, no puede tender a objetivos y visiones más allá de los que se establezcan particularmente. Y dado que tampoco parece que se hayan levantado proyectos de mayor envergadura, que vengán a hacerse cargo directamente de estos diagnósticos internacionales, - no se ha documentado nada al respecto -, como país sostenemos el discursos de que estamos dispuestos a mejorar. Quizás una respuesta más concreta para pensar una salida al dilema es recordar que las universidades, por más que prioricen la libertad del proveedor de organizar sus formas, también están sujetas a la influencias de movimientos sociales y políticas de estado (Lemaitre et al., 2015).

El Estado Chileno, en términos prácticos, se posiciona en esta materia en forma de políticas públicas. La institucionalidad gubernamental y los distintos sistemas de comunicación sociedad-Estado se han vuelto más permeables a analizar funcionamientos sociales poco cuestionado en décadas. Más específicamente hablando de lo que nos atañe, Guzmán (1998) afirma que son 3 factores que contribuyeron en políticas públicas en relación a temas de género:

- Las prácticas asociativas de mujeres (reunirse en torno a la defensa de derechos humanos, a la supervivencia o a la resistencia social/de clase) fortaleció la capacidad de ahondar en problemas y demandas que nacen de su condición de género.
- La producción de conocimientos de 'los temas de la mujer' (violencia doméstica, jefatura femenina, derechos reproductivos, desigualdades ante la ley, por nombrar algunos) ayuda a sedimentar una identidad colectiva: las mujeres en tanto colectivo social. La sistematización de las experiencias problemáticas para este colectivo les ayudó a tener una visibilidad más sólida ante el debate público.
- La presencia de los grupos organizados y la difusión hecha de los conocimientos producidos fue acogida por los fuerzas progresistas del país en su búsqueda por fortalecer la democracia

Cuando investigaciones como esta, que han podido develar el carácter sistemático de las inequidades de género en la educación, cobran relevancia nacional e internacionalmente, se le ha facilitado al estado un puente para poder tomar responsabilidades; finalmente, dicha toma de responsabilidades se efectúa al decidir trabajar sobre temas de género como un asunto de políticas públicas. Y este compromiso, concretamente, es asumido por el Servicio Nacional de la Mujer – hoy Ministerio, pero que conserva su sigla original - (SERNAM) (Guzmán, 1998).

SERNAM, en su Plan para la Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (SERNAM, 2005), define a las Universidades como uno de los Socios estratégicos para el éxito de dicho plan, expresando una manera de contribuir:

[estimular] la presencia de un enfoque de género tanto en la cátedras como en la realización de tesis, es visto como algo siempre benéfico y de interés para el logro de la igualdad en tanto representa producción de conocimientos como formación de profesionales entendidos y sensibles a las especificidades de esta perspectiva (SERNAM, 2005, p. 82).

Este tipo de meta implica tanto fomentar una cultura de igualdad como la estimular la sensibilización de las estructuras institucionales pertinentes. Y el enfoque que el organismo ha asumido para su ejecución ha sido la generación de vínculos locales emergentes con distintas instituciones de educación superior. Pero con escasos resultados. En este sentido, aunque las universidades sean contempladas como un “aliado interesante”, la relación con éstas siguen siendo “incipiente” - según las califica el mismo Plan (SERNAM, 2005, p. 215).

Por otro lado, una estrategia que ha elaborado SERNAM para jugar un rol más activo en el fomento y circulación de políticas públicas y/o medidas en ámbitos públicos que apunten a la igualdad de género son los Programas de Mejoramiento de la Gestión (PMG's):

Corresponden a una serie de acuerdos que emanan desde el Estado para estimular la incorporación activa y comprometida de perspectiva de género en diversas instituciones y servicios públicos del país. Funciona básicamente interpellando la capacidad del organismo en cuestión a incorporar a planificar, ejecutar y evaluar programas con perspectiva de género en su labor específica. La efectividad del compromiso adquirido es premiada con incentivos económicos. Desde su inicio, 173 servicios públicos han impulsado la equidad de género bajo estas directrices (SERNAM, 2005, p. 72).

Otra perspectiva acerca de las ventajas y desventajas para este tipo de enfoque puede hallarse en Zaremborg (2004), quién ha evaluado el *modus operandi* del SERNAM en un estudio comparativo internacional: En líneas generales, la autora evalúa el estilo de SERNAM como 'técnico-elitista', en contraste con el estilo argentino 'pragmático-movimental' del Consejo Provincial de la Mujer (CPM).

Siendo SERNAM un organismo que ha estado asociado con mujeres que participan (o participaron) en organizaciones no gubernamentales (ONG's), además de consultorías, organizaciones internacionales y los ámbitos académicos, su estilo de gestión ha conllevado las siguientes características:

1. Ha posibilitado la instalación de temáticas de género en la agenda política nacional (de modo que ha fomentado la conciencia de equidad de género)
2. Ha conformado dicha agenda como un espacio privilegiado de la élite política chilena, vale decir, interpela a los poderes legislativo, judicial y ejecutivo por igual, pero bajo un sentido de intervención que opera "desde arriba hacia abajo"
3. Ha valorado los componentes técnicos y de las reglas formales de la política social, lo que implica que deposita una importancia simbólica y material significativa en la producción de medidas bajo el alero de la planificación, monitoreo, evaluaciones y elaboración y difusión de material intelectual que contribuye al debate académico.

El diagnóstico de Zaremborg denota algo que nos resulta y es que la principal fortaleza de SERNAM es la creación de conciencia en cuanto a la necesidad de una equidad de género. Esto, sin embargo, no deja de ser distinto de una formación con perspectiva de género, que son las herramientas que cuestionan los ordenamientos jerárquicos y androcéntricos de raíz - la pregunta por los contenidos según podemos recordar, por ejemplo, cuando citamos el monográfico de Pujal y García-Dauder (2010) -. SERNAM no resulta un actor efectivo en esta línea, por cuanto nos podemos referir a poder desplegar estrategias efectivas que ayuden al país a contar con formación de género más allá de

políticas que cambian distribuciones. A continuación, nosotros empezaremos a aterrizar las preguntas de este orden desatendido desde de la cuna de conocimientos que pensamos apta para atenderlo: ¿Qué puede ofrecer la Universidad de Chile y, específicamente, su carrera de psicología en la comprensión/transformación de las matrices simbólicas de esta situación de desigualdad?

### **Universidad de Chile (a propósito de su carrera de Psicología) y Género.**

En función del marco histórico y legal (tanto internacional como nacional) que hemos expuesto hasta este punto, la consideración por el género se hace una necesidad de formativa evidente y relevante. La carrera de Psicología en la Universidad de Chile, por su lado, considera como áreas de desempeño laboral de sus egresados/as diversas instituciones u organismos públicos (FaCSO, 2016). En esta línea, volvemos a señalar que es necesaria la seria y completa introducción de los estudios de género en la formación de Psicólogos pues están explícitamente indicados como un área a trabajar en los contextos laborales y la importancia de tomar un rol como ciencia social, como disciplina y como profesión. Los estudios de género reclaman su relevancia en la formación de Licenciados en Psicología y Psicólogos tanto por su dimensión académica, de investigación, como por lo que concierne al ejercicio profesional de la Psicología. Revisaremos, con argumentos más variados y profundos, la contundencia de esta necesidad para la disciplina de la psicología.

El perfil de egreso es una declaración que sintetiza la promesa formativa y el compromiso que la Universidad hace con la sociedad en la formación de sus egresados, de manera que encauza la forma en que la Carrera responde a las demandas sociales (tanto en las necesidades de desarrollo social como en términos de demanda laboral) (Universidad de Chile, 2013).

El documento que lleva por nombre 'documento de trabajo hito n°2' (2013) da cuenta del panorama y refleja un estado de avance en función de la revisión y definición de los principios ordenadores de este quehacer. Sin embargo, este documento resulta más bien



a un sumario extensivo en cuanto a qué objetivos deben ser cubiertos, más no en qué tipo de conocimientos son los propicios para cumplir la multiplicidad de objetivos propuestos. A continuación, sintetizamos los aspectos más relevantes de dicha fuente para la discusión:

### ***Documento Hito de avance de la reformulación del perfil***

Traer a colación el perfil de egreso de la Carrera de Psicología resulta un paso necesario para poder reflexionar sobre la formación de los/as profesionales de la disciplina en cuestión, dado que es el documento que sintetiza las directrices bajo las cuales la experiencia de formarse se estructuran. Consecuentemente, nuestro examen sobre este documento busca identificar qué disposiciones, positivas y negativas, hay en el panorama de la carrera acerca del lugar – tanto potencial como real - en torno a perspectivas de género y feministas. En primer lugar, quizás un fragmento que resulte llamativo destacar, a propósito de lo olvidado que hemos percibido la perspectiva de género, son los aspectos que se reconocen específicamente como ‘deudas formativas’, vale decir la alusión a necesidades formativas pendientes. Estas serían sólo dos:

- Incidir en la construcción de políticas públicas.
- Contemplar una formación con orientación científica básica y aplicada en un marco de pluralismo metodológico.

De momento, esto no resulta particularmente aliado de nuestras preocupaciones dado que se pueden pensar como herramientas transversales para el abordaje de cualquier fenómeno social y para el servicio de cualquier sujeto social.

Un tanto después, bajo el título de “Compromisos Formativos”, encontramos un desglose de principios orientadores que se organizan desde cuatro ejes que interpelan a la carrera: “Contexto Interno”, “Referentes Nacionales e Internacionales”, “Estado del Arte de la Disciplina” y “Desafíos sociales”.

Todas estas áreas a atender en lo que refiere a planificar y generar un plan de estudios

aluden a favorecer medios, formas y mecanismos que le permitan a los/as estudiantes formarse “con una visión pluralista, amplia y profunda”, “desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo para ser un agente de cambio”, “otorgarle importancia al contexto histórico y sociopolítico (o al el contexto nacional y latinoamericano)” desde una propuesta que no presta atención preferente a ninguna problemática o sujeto social en particular. Todo parece estar dictado por la fuerza de la emergencia y la eventual contingencia, dentro de un campo profesional polimorfo, donde se les otorga a los/as estudiantes capacidades para poder desempeñarse de manera ética y crítica las multiplicidad de contextos laborales, institucionales y sociales.

En este sentido, el encontrar espacio para las temáticas y perspectivas de género y/o feministas no es difícil, aunque tampoco contamos con la garantía de que será algo seguro. En palabras más simples, su presencia estará más bien sujeta a la pertinencia que la puesta-en-práctica decida otorgarle.

Como nuestro ámbito específico de atención es la educación (y siendo aún más específico, la educación universitaria), nos parece de crucial importancia recalcar la importancia de los estudios de género, los estudios de la mujer y los estudios feministas como soporte que instauro la posibilidad de igualdad entre sexos, en tanto pensable y sustentable. La importancia de estos diferentes estudios representaron, en un primer lugar, un panorama simbólico distinto: contar con un cuerpo de conocimientos que explicitan las hegemonías y dominios diferenciados sexo-género (vale decir, no sólo de hombres sobre mujeres, sino también de lo masculino sobre lo femenino como subordinación simbólica) generó la posibilidad de deconstruir los valores y lógicas tradicionales - conocimientos androcéntricos y sexistas - e incluso resquebrajar la epistemología misma del conocimiento, con respecto al cuerpo simbólico que nos ha ordenado socialmente: la cultura patriarcal (Carosio, 2009) En segunda instancia, explicitar esta dimensión del saber nos alienta a generar otro tipo de conocimiento: uno que no es neutral (ni pretende serlo) y que conlleva consecuencias éticas en la vida cotidiana (Bartra, 1999). Las perspectivas de género se elaboran desde esta nueva necesidad.

Sin embargo, muchos creen que los problemas de inequidad de género han sido resueltos y/o adhieren mucho más a explicaciones individuales sobre la injusticia social que explicaciones sociales o culturales (Unger, 2013). Esto, según Bonilla, (2010) tiene que ver con la popularización de que, a los ojos de los discursos legales y los medios de comunicación, vivimos en ‘tiempos de igualdad’, situación que termina siendo una realidad en papel que no logra traducirse en diversos fenómenos - como, por ejemplo, los que referimos al principio de este apartado -.

Este asunto resulta aún más serio cuando autores constatan que la noción de género, a menudo, corre el peligro de ser un “equivalente cultural” del “inmanente sexual”, haciéndose incompatible tanto con la idea de que hablamos de construcciones sociales, producto de tecnologías sociales, discursos institucionalizados y prácticas epistemológicas, sobre la cual podemos asumir un compromiso de cambio social - para intercambiarla por una forma refinada de la tradicional visión binómica - de la que poco o nada podemos escapar- (Beard, 1998).

El reconocimiento de esta bifurcación - y de la consecuente responsabilidad de las personas que la enfrentan - ha sido una misión de revisión y reformulación de varias disciplinas/ciencias sobre sus yugos disciplinarios, epistemológicos y metodológicos para dar cabida a análisis y perspectivas críticas de género. Podemos observar esta tendencia con fuerza en los casos de la filosofía, la sociología, la antropología la economía, la política social e incluso la matemática, fruto del compromiso y el esfuerzo de determinadas personas pioneras - mayoritariamente mujeres – de cada una de estas áreas. Sin embargo, no es el caso de la Psicología o las Ciencias de la Salud, las cuales han hecho un esfuerzo sólo más recientemente (Pujal & García-Dauder, 2010).

De esta manera, la generación de la categoría ‘género sexual’ debe ser re-conceptualizado, pues no se trata de una propiedad que los cuerpos posean, sino una construcción social, es decir, el El ‘género sexual’ es un constructo que impone patrones, hábitos, formas de ser, entre otras condiciones que hacen posible la posibilidad de

concebirse como un sujeto unívoco, unificado, es decir, un concepto de identidad que lima o elimina las diferencias. Des-enmarcarse de este esquema implica la imposibilidad de dar con una identidad estable, pues se rompe con las 'operaciones lógicas' contempladas para enmarcar una (pre)determinada experiencia (genérica) (Beard, 1998).

### ***Responsabilidad específica de la psicología en torno al Género.***

Dentro del campo de las ciencias sociales, y más específicamente en antropología y psicología, se le dio sustento la idea de que los roles y conductas por sexo tenían poca o nula correspondencia con la base biológica (pues eran, en lugar de ello, construcciones sociales) desde principios del SXX. Más, no es sino hasta la década de los sesenta y setenta que cobra una fuerza considerable, es decir, que se empiezan a elaborar con mayor profundidad y rigurosidad las vías sociales pre-establecidas para que las personas adoptarán dichas construcciones como naturales.

Carosio (2009) nos explicará que la ruptura para con una epistemología androcéntrica-patriarcal es un paso previo para el establecimiento de una teoría explicativa de este orden social (naturalizado). Este es un (feminista) paso previo para poder cambiar las cualidades "naturalmente opuestas" por las instituidas intencionadamente a partir de un cierto orden simbólico.

Era imperativo poder explicitar la artificialidad de dicha correspondencia, dado que los contenidos y valoraciones de las asociados a la masculinidad y a la feminidad, dividían, en primera instancia, dicotómicamente actividades sociales para luego, en un segundo lugar, delimitar formas (apropiadas) individuales de ser, es decir, géneros individuales (un efecto en la identidad). Explicitar esto otorga la posibilidad de comprender que hay interacciones que se trazan desde un simbolismo de género, lo que constituyen identidades y deseos generizados en una cultura particular (García, 1999). La psicología es, en este sentido, una disciplina que puede interpelar a las personas a preguntarte por las repercusiones psíquicas/psicológicas que derivan de las diferencias sexuales (Barberá y Calá, 2008) y la perspectiva de género, entonces, es la pregunta por la necesaria interrogación por esta

desnaturalización y su incorporación al cuerpo disciplinar.

Con respecto a la instalación de una perspectiva de género en la psicología, Wolff, Winkler & Alvear (2010, p. 130) señalan que la importancia del sujeto investigador/a como constructor/a de conocimientos desde una cierta posición propia; en este sentido, plantean que la atención por la relación entre género y conocimiento (y toda posibilidad de hacerse cargo de deudas sociales que la disciplina tiene en materias de género), es decir el que:

1. Reconozcan los discursos en torno al género, los roles esperados y construidos y los desafíos éticos como algo que varían según la época.
2. Erradiquen las falsas representaciones, distorsiones y/u opresiones que emanan de una perspectiva masculinista, que sólo contempla sus elaboraciones (experiencias y creencias patriarcales) menguando las posibilidades de que hombre y mujeres puedan ser comprendidos desde una moral genuinamente recíproca y emancipatoria.

Dependen que de que el/la psicólogo/a sea capaz de asumir “una epistemología más subjetiva, que excede el solo razonamiento”, en otras palabras, se le interpela por la responsabilidad de adoptar una epistemología que sea capaz de:

1. Comprender que la índole de las interacciones permitidas, prohibidas o necesarias, así como las consecuencias asociadas (las buenas, las malas y las indiferentes/neutras) obedecen a intereses específicos (rechazando la neutralidad de los discursos)
2. las personas promueven dichas directrices por motivos (auto y/o hétero-dirigidos) para construir una determinada necesidad, esperando influir en los curso de acción de otros/as (y disuadiéndoles de otras alternativas).

Una epistemología que, en consideración con lo anterior, se puede calificar como feminista. Unger (2003; 2007), por una línea similar, plantea que la psicología incurre en una negligencia, de al menos dos niveles, al no mirar críticamente los problemas dónde el género es una dimensión de análisis relevante:

- Primero, al predominar en la disciplina existe la percepción generalizada de que los problemas de inequidad de género han sido resueltos, no es extraño que en buena parte de las epistemologías se conserve un carácter androcéntrico y/o sexista.
- Segundo, al predominar la tendencia a explicar los fenómenos desde lo individual, ignorando las dimensiones sociales y/o culturales, se bloquea la capacidad para ver los “problemas del mundo real” como un asunto de la realidad. Y encima, en lugar de ello, se lo entiende como mera sintomatología de individuo a individuo.

La confluencia de ambas tendencias provoca que la psicología no pueda, en primer lugar, hacerse la pregunta de cómo el género se ha despolitizado (pues no se considera necesario hacer preguntas críticas), y luego, en segundo lugar, individualiza los malestares de género: desligar el sufrimientos de los/as pacientes de las violencias e injusticias estructurales e inequidades sociales que acaecen sobre individuos.

Es crucial que la psicología pudiera comprometerse a examinar el cómo sus conceptos y lenguajes impactan la realidad para salirse de este mainstream individualizante y negligente; es necesario hacerse la pregunta feminista por la necesidad de perspectivas críticas de género para poder otorgarle sensibilidad social a la disciplina (Unger, 2007).

Para hacernos una idea más clara sobre el tipo de impacto que el sexismo intacto en la epistemología de la disciplina psicológica puede tener, hace falta ligar la construcción de roles sexuales y de género con la confirmación técnico-disciplinaria que la psicología hace de ellos al instituirlos los supuestos sexo-genéricos de dicha construcción:

- Se validan la organización de relaciones sociales en función de rasgos polarizados: puramente masculinos y puramente femeninos: por ejemplo, los hombres son seres puramente racionales y las mujeres seres puramente emocionales en vez de considerar una escala de grises en donde intervienen otros factores como personalidad, valores, creencias, etc. (Esteban y Tavorá, 2008; Bonilla, 2010).
- Además, se entienden como complementarios para la relaciones 'normales' (heterosexuales) (Bonilla, 2010).
- Como resultado, la psicología psicologiza los constructos de la biología: el género es leído como un verdadero 'sexo psicológico'. Cosificado y reificado, el género impide a los sujetos pensar en su propia relación con la asimilación de los constructos simbólicos (Bonilla, 2010).

Como resultado global, creemos que estas perspectivas, elaboraciones en torno al género ayudar a poner un especial énfasis en relación 'malestar subjetivo - condiciones sociales y culturales que con la que el sujeto interactúa', explicitando los efectos individualizantes y despolitizantes de los fenómenos que la gente sufre en torno al género (que, por cierto, tampoco son "tan específicos").

## **MARCO METODOLÓGICO**

### **Sobre el Conocimiento situado, nosotros y la elección de nuestra muestra**

Ya hemos hecho un recorrido acerca de cómo se ha perfilado el carácter contingente de todo conocimiento, así como que dicha contingencia implica cierto sesgo implícito: el androcentrismo. También hemos visto que la explicitación y elaboración del entramado simbólico, que da fundamento a las relaciones sociales que generan jerarquías y/o exclusiones en base al sexo/género, son el primer paso para la transformación de la

desigualdad social fundada en la diferencia sexual. Asimismo, los recorridos que decidimos tomar como ejemplos - a través de la nomenclatura de academias de ciertos países - son referentes en lo que se refiere a desplegar esfuerzos especialmente comprometidos con la problemática aludida; estas academias arrojan ciertas luces acerca de que es posible hacerse cargo, desde nuestra disciplina, de la reformulación de las bases del conocimiento (y, consecuentemente, impregnar la formación de los/as profesionales desde dicho esfuerzo).

Sin embargo, desde la base común en la academia contemporánea en donde se ha sacudido la noción de la representacionalidad de la realidad, no existe una salida clara sobre cómo es posible generar una forma de acción política en concreto - todo parece disolverse -. Esto deriva en que los efectos de poder de la institución científica-académica en la definición de personas y problemáticas sociales, y por consiguiente, las formas de intervención que desde allí son pensables, tienen que enfrentarse “a la falta de realidad externa sobre la que intervenir”. En este sentido, se generan dilemas que se cristalizan en preguntas como:

¿Cómo podemos constituirnos como agentes de transformación social e intervenir sobre algo si cada contenido es una construcción social? ¿Qué es necesario transformar? ¿Cómo se hace y desde dónde?, cuya situaciones prácticas pueden ser desconcertantes en el sentido de producir inmovilismo al cuestionar principios sobre los cuales fundamentar la acción (Staiton en Montenegro & Tarrès, 2003).

Ahora bien, aunque potencialmente dicha situación represente un escenario en el que la posibilidad de conocer cualquier cosa se diluya irremediabilmente, es importante recalcar que dicha conclusión se fragua desde una clave lineal, des-personalizada y universal, aspectos que confluyen, por antonomasia, en la lógica objetivista - a la que aludimos anteriormente bajo el apelativo de ‘noción clásica del conocimiento’ - que impregna nuestro sentido común. Desde un punto de vista que se desmarca de esta lógica, nos parece pertinente traer a colación la noción de Conocimiento Situado, concepto elaborado por Donna Haraway.



Desde esta noción, la mayor objetividad se produce al dar cuenta de las posiciones de partida y las relaciones en que nos inscribimos, considerando nuestra parcialidad y contingencia (Haraway en Cruz et. al, 2012) dado que el agente epistémico - llámese también sujeto que busca conocer - será siempre algún sujeto condicionado por unas (u otras) experiencias sociales. Ergo, No hay una localización sobre la que se pueda desarrollar una observación libre de prejuicios o valores (Blásquez en Blásquez, Flores & Rios, 2008).

El conocimiento situado es, entonces, una noción epistemológica sobre la actividad de conocer como un proceso de producción de saberes en donde el/los sujeto/s que conocen lo hacen desde su particularidad histórica, social y semiótica. Entonces, dado que el ejercicio de investigar implica posiciones que interpela la sujeción personal de quienes investigan, resulta que el conocimiento no puede gestarse sino desde “un particular no-neutralizable” (Blásquez en Blásquez et. al, 2008). De aquí que no sólo se hace pensable una relación epistemología y política, en términos de conjugar cierto puente entre saber y poder, sino que, más bien, se traza como una responsabilidad crucial de el/la investigador/a (Cruz et. al, 2012).

En esta línea, la objetividad ya no puede ser entendida como el reflejo de La verdad universal - que tributa a una relación representacional del conocimiento -, sino que, más bien, tiene que ver con una relación sujeto-objeto mediada materialmente, es decir, en donde el conocimiento del objeto es una producción vinculada explícita (y, por lo tanto, responsablemente) al proceso contextual, histórico y personal desde el cual se genera un sentido. Hablamos entonces, de un concepto feminista de objetividad (objetividad fuerte en Harding), pues “asume la propiedad relacional de sus elementos y su carácter históricamente construido - sujetos y objetos no están predefinidos antes de la relación en la que operan-. De ahí que sólo en la perspectiva parcial está la posibilidad de un conocimiento objetivo” (Cruz et. al, 2012).

Por la misma línea de la mediación materialmente establecida entre sujeto-realidad a

conocer, se bosqueja la postura de Montenegro y Pujol (2003), que defienden la idea de lo indisoluble de la interdependencia entre sujeto-estructura. Ambas dimensiones, más que polos excluyentes, serían complementarias: aunque la realidad sobre la que se quiere incidir es - parece ser - relativamente independiente de las acciones concretas de los individuos puntuales, emerge sino a través de estas mismas manifestaciones puntuales. La atención sobre los individuos nos permite entender sus acciones como consecuencia de la estructura social a la que pertenecen; la estructura como algo que tiene cabida a través de una producción ejecutada por los humanos y a través de una cierta historia. Ninguna de estas dimensiones, por sí misma, excluye a la otra. En vez de eso, la acción social concreta emergería de la conexión de estas dimensiones indisolubles, tanto de una como de la otra (como una suerte de cinta de moebio).

Desde esta lectura, el poder entra en la ecuación de la generación del conocimiento como algo que deriva de la posición de una determinada autoridad del conocimiento - que puede decir/decidir lo que es conocer y lo que no -, lo que contrasta fuertemente con la noción clásica del sujeto de conocimiento como políticamente neutral (y no situado) (Blásquez en Blásquez et. al, 2008).

Es así que la objetividad, entendida en los términos en que ha erigido el sujeto androcentrista previamente, niega las voces de diferentes grupos. Y en la medida que se han abierto, gradualmente, espacios para que estos entren en la producción del conocimiento, “estos otros” se han podido moverse “desde los márgenes al centro”, aun cuando la objetividad es lo que hoy sigue resonando con más fuerza. Es importante destacar esto porque si existe una relación íntima entre lo personal y lo político en toda docencia, entonces toda pregunta de investigación refleja las preocupaciones de uno u otro grupo. Y la psicología no reconoció esta relación sino hasta que un número sustancial de investigadores, de diversas procedencias étnico/culturales, se sumaron como elementos activos al campo disciplinar (Unger, 2007).

En síntesis, La propuesta de los conocimientos situados - en plural dado que aboga por la pluralidad del ejercicio de conocer - no por ello, se imposibilita de poder generar

conocimiento objetivo, en la línea de lo inequívoco, pero puede dar pie a diferentes reflexividades desde la heterogeneidad de los posibles sujetos cognoscentes, agentes del campo.

Ahora bien, la perspectiva de Unger (2013), posteriormente, transformará esta observación sobre el papel del investigador/a en el concepto de “epistemología personal”: el posicionamiento epistemológico que un/a determinado investigador/a surge de la conjugación de ideología/s y creencias subyacente/s a una determinada manera de ver el mundo. Esta configuración idiosincrática sería un factor de sumo peso a la hora en que este/a investigador/a formula sus teorizaciones e intervenciones.

La relevancia de esta noción - que fácilmente puede ser leída como otra vertiente de conocimiento situado - reside en relevar el carácter intencionado de la formulación del conocimiento en psicología como algo que implica, además, ciertas complacencias o resistencias frente al campo académico-disciplinar como plataforma a la cual tributar, o bien, intentar subvertir. Dicha coyuntura se puede ejemplificar de esta forma:

Investigadores/as que posean alguna característica que los haga marginales en algún sentido son más propensos a estudiar el poder social en contraposición a otros que lo ven desde el ‘mainstream de la psicología’, que estudian el poder desde procesos descontextualizados/individualizadores como el estudio del locus de control o el poder de influencia social. Así, “los/as marginados/as” tienden más a considerar el impacto de las fuerzas socio-históricas y “los/as mainstream” a causalidades y variables exclusivas del individuo (Unger, 2013, p. 22).

Ahora bien, en la lectura de dicho contraste es importante poder generar un debate en el que ‘el trabajar desde dentro del ‘mainstream’ de la disciplina’ con el ‘trabajar desde fuera de éste’ prevalezca por sobre la disyuntiva de dimensiones discretas, opuestas y excluyentes.

De no ser así, explica Unger (2007), la transformación social se imposibilita: 'desde dentro' estamos cooptados a la obediencia de ese monolítico que quisiéramos transformar; 'desde fuera', estaríamos destinados a la marginalización.

En este sentido, es que pensamos que interrogar a docentes de nuestro departamento - 11 personas en particular, intentando representar las diferentes líneas de desarrollo de la Psicología que se trabajan en la FaCSO - en tanto son los actores y actrices que delinear maneras de 'enseñar psicología' en lo concreto, por cómo piensan la pertinencia o impertinencia de la formación con perspectiva de género en el contexto particular de nuestra carrera - en tanto también el escenario concreto de nuestra universidad - como aproximación clave de esta investigación.

Poder explorar las trayectorias de estos sujetos claves en la delimitación de los contenidos que se enseñan nos permitirá, desde esta perspectiva de la situacionalidad, examinar realidades que hacen del quehacer disciplinario un escenario conceptual en el que la perspectiva de género ocupa algún lugar.

Por otro lado, nuestro ejercicio de recabar y conceptualizar el cómo la perspectiva de género en psicología tiene cabida e importancias éticas y políticas, aún en una heterogeneidad potencialmente abrumadora de proyectos y teorías, habla de nuestro propio posicionamiento como psicólogos que - aunque incipientemente - vislumbran la cabida e importancia de dicho tipo de eje de análisis de las relaciones sociales en una carrera como la psicología. De ahí que podremos establecer, a modo de debate, una relación entre los posicionamientos personales y su impacto en el ejercicio formativo no como una mera recogida de datos de perspectivas que harán más o menos meritorio considerar, sino como un ejercicio de discusión e intervención sobre algo que sostenemos que debe problematizarse (y, con suerte, de generación de insumos para un cambio que pensamos necesario).

### **Pregunta de investigación.**

¿Cómo se relacionan 'Género' y 'Formación en psicología' y qué tensiones surgen en el discurso docente de profesores/as del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile?

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

#### ***Objetivo general.***

Problematizar la relación entre 'Género' y 'Formación en psicología' en el discurso docente de profesores/as de Psicología de la Universidad de Chile.

#### ***Objetivos específicos.***

1. Identificar nociones conceptuales sobre Género en el discurso docente.
2. Identificar posicionamientos situados de los/as docentes de la Carrera de Psicología a partir de la relación que establecen entre Género y Formación en psicología.
3. Caracterizar la importancia de la relación Género y Formación en psicología en función del debate entre los posicionamientos situados de los/as docentes, sus perspectivas y las nuestras.

#### **Caracterización de la muestra**

En función de los objetivos de nuestra investigación nos enfocamos en la población docente actual del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Para obtener

información acerca del foco de la investigación se ha decidido trabajar con una muestra no aleatoria y pequeña en comparación a la actual población total de docentes.

La selección de la muestra se llevó a cabo según los siguientes criterios de inclusión. Cada participante representa a una línea de desarrollo dentro del Departamento de Psicología. Los docentes participan en diversas instancias de formación en pregrado y postgrado. Finalmente resulta relevante que los entrevistados tienen uno o más cursos optativos en la Carrera de Psicología dentro del ciclo de especialización, en estas instancias se pueden profundizar temas de interés y la libertad de cátedra se hace más patente en sus efectos.

Recalamos que los docentes no son especialistas en Género y representan específicamente a las siguientes líneas de desarrollo: Psicología Clínica Sistémica, Psicoanálisis, Humanista, Psicodiagnóstico, Psicología Jurídica, Psicología del Trabajo y las Organizaciones, Psicología Social, Psicología Educativa. En total la muestra consta de 9 entrevistados, 3 de ellos son hombres y 6 mujeres.

#### **Técnica de recolección de datos.**

La presente investigación se enmarcará dentro de un enfoque cualitativo de investigación, comprendiendo que los alcances de su metodología permiten una forma de acercarse al conocimiento de nuestra realidad social, por medio de la producción de datos descriptivos: Las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (Taylor & Bogdan, 1975).

Para esto se utilizará como herramienta la entrevista semi-estructurada, en la que el entrevistador se enfoca sobre un tema particular, pero proporcionándole al informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión (Peón, 2004), todo esto nos permitirá por un lado dirigir de manera flexible la conversación entorno a nuestras pautas de investigación y por otro indagar con mayor profundidad y detalles los contenidos del discurso de las entrevistadas/os. En ese sentido este tipo de entrevista

proporciona la ventaja de comprender, a través de las propias palabras de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que ellos tienen respecto a sus vidas u otras cuestiones, o en otras palabras, nos permite conocer y analizar con mayor profundidad el lenguaje, la comprensión de la experiencia, sentimientos, los supuestos y significados que se tienen de los fenómenos (Peón, 2004).

Además se ha agregado, en la construcción de la entrevista y en su ejecución parte de la metodología de las producciones narrativas (PN) (Balasch & Montenegro, 2003), modificada de acuerdo a las posibilidades y necesidades de nuestra investigación.

Por lo tanto podemos distinguir al menos dos momentos en el instrumento: las PN y la entrevista semi estructurada propiamente tal. Las PN que se describirán a continuación, son relevantes para los objetivos de nuestra investigación que tienen que ver con garantizar la agencia de la persona entrevistada en el texto producido y destacar su posición material y semiótica. Por esta razón justamente la primera parte de la entrevista estará orientada a posicionar a las/los entrevistadas/os con respecto a determinados conceptos y situaciones para que luego, en un segundo momento de la entrevista y en respuesta a ciertas interrogantes de los investigadores desde su propia posición vuelva sobre lo que ha dicho permitiendo así producir una reflexión actual sobre los fenómenos estudiados.

También y con lo anterior se empleará la forma de trabajo condensada en la Saturación de Datos. De Carvalho y colaboradores (2009) explican que un criterio mediante la recolección se guía instándola a efectuarse hasta que ocurra una saturación teórica, es decir, hasta que llegue a un punto en que los datos que se recogen sólo se repitan, no agregando o modificando lo ya recogido. Esto también aplica a cuando los datos dejen de aparecer (o incluso cuando no aparecen en absoluto). En otras palabras, la saturación de datos se trataría de un principio mediante el cual la recolección de datos haya un punto de corte.

De este principio se desprende, entonces, que el número de sujetos que constituyen la

muestra puede ser estimado, más no predeterminado. La determinación surgirá, más bien, cuando los análisis constantes - preliminares y contingentes - que los/as investigadores/as están siempre realizando sobre el contenido y de la consistencia de los datos, permitan sostener la presencia de la saturación de datos. Entonces y sólo entonces, se inicia un análisis más profundo y sistemático de todos los grupos de datos que quedaron delimitados como muestra (De Carvalho et. al, 2009).

El no (poder) determinar al inicio de la investigación el tamaño de la muestra es, en este sentido, un aspecto que cuida la flexibilidad al investigar, lo que la teoría fundamentada de datos se relaciona netamente a la investigación cualitativa (Prato, 2011).

Martin-Crespo & Salamanca (2007), al respecto, han elaborado el siguiente esquema que permite encadenar estas nociones en pasos concretos:

1. El/la investigadora comienza con una noción general de dónde y con quién quiere comenzar.
2. La muestra se selecciona de manera seriada, vale decir, en función de la información que ya ha sido proporcionada.
3. A menudo se puede recurrir a informantes clave para localizar casos apropiados y/o ricos en información.
4. La muestra se va ajustando sobre la marcha. Para ello, es útil servirse de las conceptualizaciones nuevas, que surjan del análisis constante, para pensar en dónde apuntar el/los foco/s de atención.
5. El muestreo continúa hasta que se alcanza la saturación de datos
6. El muestreo final incluye casos que confirman/desconfirman (o enriquecen/desafían) las impresiones iniciales de los/as investigadores/as.

Por lo anterior, la muestra establecida previamente para la presente investigación, es decir, 11 profesores de diferentes líneas de desarrollo de la Psicología, queda sujeta a la forma de trabajo que ofrece la "saturación de datos".



Es necesario recalcar que esta, en investigación cualitativa, va más allá del punto en el que la información – que se está obteniendo - se hace reiterativa y no agrega nada nuevo a la información (ya) obtenida. La saturación representaría, en este sentido, el criterio para dar por terminado la recolección de datos y/o trabajo de campo (Arias & Giraldo, 2011).

Arias y Giraldo (2011) sostienen que la saturación surge como fin de la búsqueda consciente de diversificar al máximo el tipo de informantes. En otras palabras, está íntimamente vinculado a la muestra, y más específicamente, a que la acumulación de datos que de ésta deriva permita maximizar las oportunidades para contrastar acontecimientos, sucesos o incidentes. Esto, finalmente, ayudará a determinar cómo varía una categoría en términos de sus propiedades y dimensiones.

Arias y Giraldo (2011) resumen en tres las condiciones para que haya saturación:

1. Que no hayan datos nuevos
2. Que las categorías estén bien desarrolladas en términos de sus propiedades y dimensiones
3. Que las relaciones estén bien establecidas y validadas.

### **Técnica de análisis de datos: Grounded Theory o Teoría fundamentada**

Para introducir la forma de análisis que usaremos nos servimos del artículo de Flores y Naranjo (2014) sobre la Grounded Theory o teoría fundamentada. El nombre de esta viene dado por Glaser y Strauss para referirse al paradigma que proponen para realizar investigación social de corte cualitativo.

La teoría fundamentada no es solo un método de análisis, sino más bien una forma auto-comprendida de realizar investigación social que pretende a partir del levantamiento de datos empíricos, ofrecer líneas que guíen la elaboración de teorías explicativas sobre

fenómenos sociales (Atkinson, Coffey & Delamont 2003 en Flores & Naranjo, 2014).

El libro *Discovery of Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967), es justamente la culminación de forma articulada de los hallazgos, y de estas estrategias metodológicas dispuestas al servicio del desarrollo de teorías explicativas provenientes de investigación fundada en datos, capaces de elaborar y comprobar hipótesis surgidas de teorías ya existentes. Ahora bien, ya que la metodología cualitativa aparecía como anecdótica, no sistemática, poco objetiva, o derechamente parcial, uno de los focos de interés principales para la teoría fundamentada consistió en ofrecer un armazón conceptual y metodológico que permitiera fundamentar la conformación explicativa, generada y desarrollada por medio de la información que se produce en el proceso de investigación de corte cualitativo.

Glaser y Strauss encontraron entonces un alcance intermedio, estrechando las diferencias entre la investigación empírica y la elaboración teórica por medio de la utilización de herramientas metodológicas características, “comenzando con la definición de diseños investigativos que utilizaran, en el muestreo teórico, la realización de comparaciones constantes de categorías y propiedades, hasta llegar a la saturación de las categorías analíticas” (Flores y Naranjo, 2014).

Debido a que en su declaración original Glaser y Strauss (1967) invitan a sus lectores a usar los principios y estrategias de dicha teoría con flexibilidad y a que las directrices originalmente propuestas describen los pasos del proceso de investigación y proporcionan un camino posible a través de él, nos sentimos en libertad de apropiarnos de esta forma de análisis de manera que sirva a las necesidades específicos de nuestro trabajo investigativo.

Este método de investigación cualitativa es enfocado en el proceso, es decir, desestimando el desarrollo lineal basado en un conjunto de pasos o etapas. La investigación cualitativa consiste en asumir que ella se trata de una serie de secuencias de eventos que pueden tener marcadores identificables con principios y finales claros,

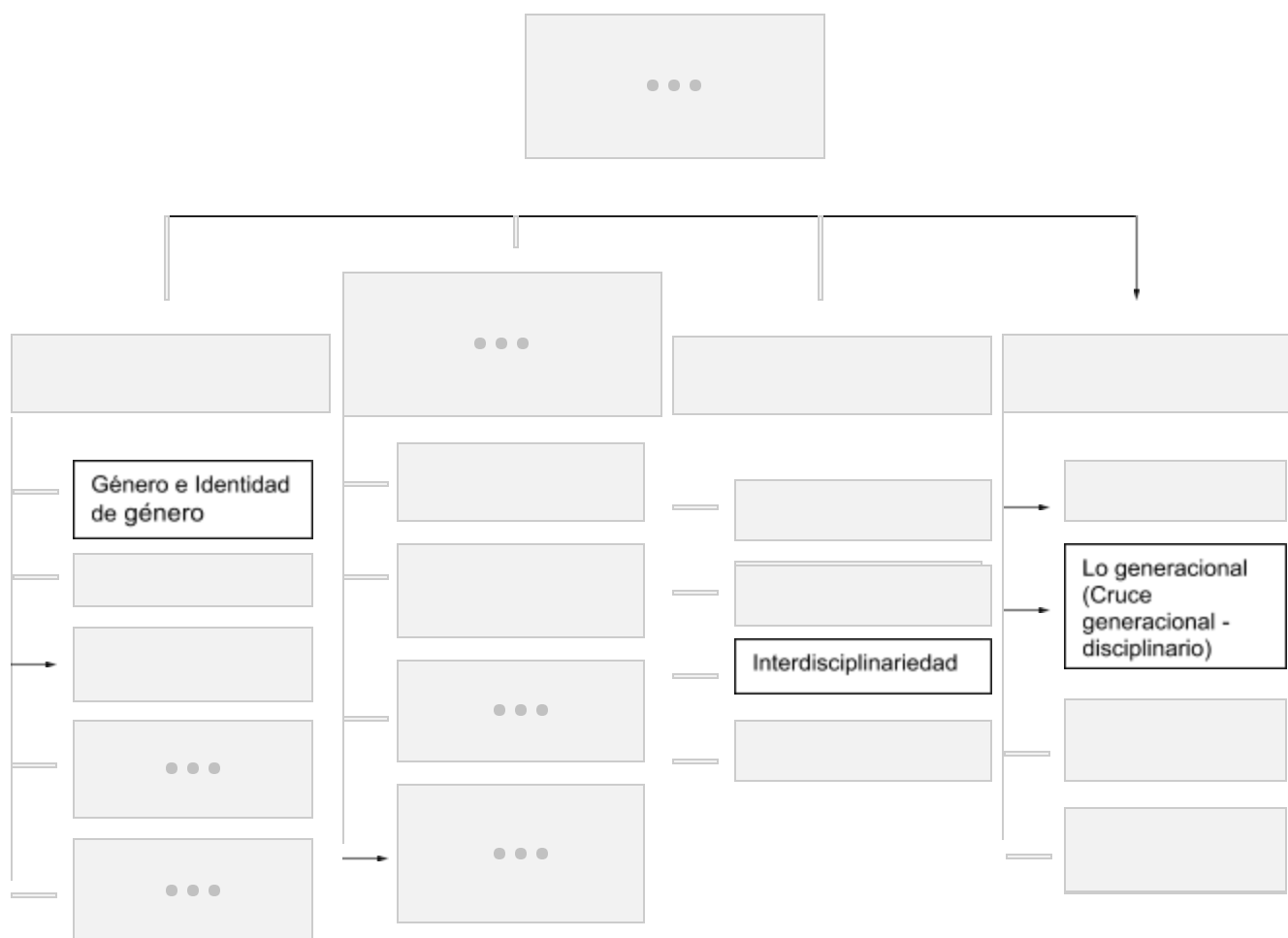
pero con múltiples puntos de interconexión y entradas entre cada uno de ellos. Los eventos se vinculan entre sí como parte de un todo (Flores & Naranjo, 2014).

Finalmente el proceso de análisis de datos puede ser dividido en tres momentos característicos, la presente investigación así lo llevará a cabo haciendo apenas las variaciones imprescindibles en función de la particularidad de nuestros datos. Estos momentos son:

1. Codificación línea a línea y/o codificación abierta.
2. Codificación axial (referida a relación de conceptos y construcción de categorías analíticas).
3. Codificación selectiva (elaboración de explicaciones tentativas sobre los fenómenos propios de un área sustantiva).

## ANÁLISIS

A continuación, presentamos un esquema que sintetiza el agrupamiento de categorías y subcategorías que emergieron en el análisis:



### Reflexiones en torno a la noción de Género

Al momento de hacer reflexiones con respecto a este concepto, los entrevistados realizan el ejercicio de ponerlo en relación con una serie de elementos que permiten situar el Género y mirarlo desde diferentes perspectivas que al mismo tiempo que convergen son

divergentes entre sí. A continuación, a grandes rasgos, se dará cuenta de esto.

Al abordar Género relacionado tanto a Identidad de Género como a la idea de Igualdad, aparece cierta congruencia en torno al rol del contexto, los movimientos sociales que lo forman y transforman y la incidencia de estos en la forma en que se piensa el concepto. La Identidad Género y la ampliación transgresora de sus posibilidades, el impacto que esto tiene en la noción de Género de una época está relacionada y en parte posibilitada por el contexto que permite estas interacciones a través de ciertas batallas dadas en temas de Igualdad (asociado esto último a asuntos de ejercicio de poder).

Por otra parte, sobre las maneras que aparece el concepto Género como relevante en los diferentes espacios en los que los entrevistados se desempeñan y por los que transitan tenemos dos perspectivas descriptivamente contrapuestas pero que dan cuenta de la complejidad del tema: Por una parte, el tema emerge como caso o problemática que sugiere un replantear-se, habría una exigencia externa de dar y pensar cierto abordaje, el recorrido de la pregunta por el caso sería, antes de determinar la forma de trabajarlo, replantear las formas y la perspectiva personal; mientras que, por otra parte, tenemos al Género como un elemento impregnando el cuerpo y así las prácticas. Se puede decir que se actúa con él. En este sentido, la exigencia vendría desde el ámbito personal.

Finalmente, tenemos Género ligado a visiones feministas de la problemática que suscita, estas tenderían a ser críticas con respecto a la fragmentación de los saberes en el sentido de que Género atraviesa todos los fenómenos, si esto es así, es un concepto integrador y crítico de las formas de producción de conocimiento y tratamiento de los fenómenos. Frente a esto es importante señalar que Género también tiene esta doble acepción, sobre ser productor de una normativa en cuanto a las relaciones sociales entre lo femenino y lo masculino y al mismo tiempo permite la producción de nuevas prácticas que lo critiquen y re-definan.

### ***Género e Identidad de Género.***

La percepción de Género está dada en relación al espacio académico de formación y posteriormente a espacios de especialización en el mundo laboral. Se aparece como experiencia personal en este último. De esta forma se liga la temática de género con la transexualidad entendida como un tema de Identidad de Género, se deja ver con respecto a esto que no puede reducirse a alguna de las posiciones del binario hombre/mujer, se puede pensar en otras formas de construcción de identidad. Se marca la posición personal de la entrevistada 3, en una “diferencia abismante” con respecto a algunas posiciones de la Identidad de Género, como aproximación a esto (en tanto profesional) están las preguntas que se orientan al conocimiento de la persona.

En la psicología había muy poco [de género cuando yo me formé]. Yo empecé a saber de los transexuales, por ejemplo, cuando empecé a trabajar con transexualidad porque hice una pasantía. Eso me abrió un mundo como para entender que no se era ni hombre ni mujer... en ese sentido (...) Entonces, como siempre, poner atención a ¿quién es?, ¿cuál es su mundo? En donde algunos mundos chocan y [con] otros tienes una diferencia bien abismante con el tuyo. Pero no te podría contestar mucho más (Entrevistada 3).

Además sobre la Identidad, siguiendo a la entrevistada 8, Género para la Psicología tiene que ver con la construcción de la misma, no con el sexo, este último es puesto frente a las construcciones sociales quedando en el lugar de lo natural. La construcción de la identidad debe ponerse en relación con el contexto social y cultural normativo y lo que produce y reproduce tanto individual como socialmente.

Lo anterior se desprende del análisis de la respuesta que la entrevistada da a la pregunta por la relevancia para la Psicología del tema de Género.

La construcción de la identidad, creo que eso es algo como relevante, que no tiene que ver con el sexo sino con una construcción de identidad, con un ser instalado en un contexto en una cultura y en unas relaciones en una movilidad determinada, es una construcción (...) La cultura po'h, que se traduce después en normas, que

son normas tanto de lo esperable del comportamiento, bueno, hay un interaccionismo simbólico, eso lo explicaría perfectamente bien, o sea también se definen formas de comportamiento de lo que se espera y se rotulan, se estigmatizan ciertos comportamientos, ciertas ideas, ciertos pareceres, conductas, ciertos estereotipos (Entrevistada 8).

### ***Género e igualdad.***

Para pensar los tiempos de igualdad se usa una perspectiva de contexto y los cambios sociales que han tenido lugar y que forman parte de él, existe entonces la percepción de un mundo anterior absolutamente machista en contraposición con estos tiempos más tolerantes, esta idea de tolerancia se refiere al respeto y la igualdad.

Como se ha dicho, Cuando se habla de Género e igualdad aparece la perspectiva del contexto asociada a la historia personal, el ejercicio es comparar un punto anterior con lo actual. Estos cambios entre un punto y otro se dan y evalúan según la distribución del poder que históricamente los hombres han detentado.

Lo que pasa es que uno tiene que considerar el contexto: cuando yo era niña, yo vivía en un mundo absolutamente machista. Y un mundo donde sólo los hombres tenían el poder. Creo que si yo comparo el ahora con el que cuando yo era niña, yo creo que vivimos en tiempos de muchísimas más igualdades. Y de muchísima más tolerancia (...) [Y] mi hijo menor, dos años mayor que tú, tiene una tolerancia a una cantidad de temas que a mí me parece increíble. O sea, yo lo encuentro maravilloso. Y no es “una cosa de él”, sino de su generación. Y la tolerancia tiene mucho que ver con el respeto y la igualdad. Entonces, si tú me dices “¿este Chile de hoy es más igualitario?” yo te digo “mucho más que antes (Entrevistada 3).

### ***El Género como Interpelación.***

El género interpela supuestos, opciones, creencias y valores personales respecto de la sexualidad porque es algo que todos tenemos. Pero, a diferencia de otras cosas que

todos tenemos – por ejemplo, la memoria – interpela de un modo diferente al estar impregnado en el cuerpo y las prácticas, haciendo que la persona pudiera exponerse más (no sólo en términos de discurso, sino también de prácticas), por lo que uno pudiera querer tener cuidado con respecto a lo que podría exponer de sí, a lo que se le podría escapar.

[en relación al ejercicio de mandar a los estudiantes a la marcha LGBT]...la sexualidad siempre los tensionaba - en el buen sentido de la palabra -, o sea, ver la sexualidad del otro siempre... bueno, en este caso, puesta en escena en una manifestación política, interpela tus propios supuestos, tus opciones, tus creencias, tus valores respecto de la sexualidad. Entonces, como ejercicio reflexivo, me parece súper interesante porque, no sé... yo también investigo manifestaciones sobre memoria, y claro, la memoria tiene que ver con todos nosotros... pero es más fácil hacerse el leso. (...) estudiar el ámbito de la sexualidad es algo que necesariamente te interpela porque todos la tenemos, ¿no?. Entonces, además de un ejercicio formativo, me parece súper interesante para los propios estudiantes en términos de su formación - no solamente profesional, sino también de su formación más personal y ciudadana - (Entrevistado 9).

El trabajo conceptual y político aparece, en este panorama, como importantes para poner el género en discusión “sin tanto cuidado”. Hacerse consciente de este trabajo puede ser importante para un ejercicio formativo que vaya más allá de sólo lo profesional, es decir, que sería importante un ejercicio reflexivo de este tipo para otorgar también un formación ciudadana y más personal. Más, quienes no han hecho este trabajo con el Género, es más probable “que se les escape” y que en eso exponga algo de sí mismos, asunto por el cual se tiene resguardo para con el tema.

Lo voy a poner así: quienes han trabajado conceptualmente y políticamente la cuestión [de género en las discusiones]. Y entonces, quienes no hemos trabajado ni conceptualmente ni políticamente, es más a tientas. Si, más a tientas... más con cuidado supongo yo. Y precisamente con eso, con decir “Cuidado”, hay algo que



uno quiere resguardar. No me queda claro que sería eso, pero sería interesante de indagar. Pero hay un tema que pasa... no sé si frente a la incomodidad, yo le voy a decir "cuidado" porque yo, lo que sí tengo claro, es que como el género es una cuestión que la tenemos impregnada en el cuerpo, en las prácticas - y no solamente tiene que ver con el decir, sino también con el hacer -, uno tiene más cuidado porque sabe que se escapa todo el rato. Entonces, claro, uno no se va a querer exponer... (Entrevistada 5).

En la misma línea, quienes no se hayan desde este trabajo conceptual y político, tendrían que trabajarlos para poder asumir la relación con la propia ignorancia, paso previo para asumir la cómo se contribuye a que haya un vacío, el de género, en la formación. El trabajo sobre estas ignorancias lo implican a uno personalmente y asumir la responsabilidad de su solución, por ende, implican transformación personal (y eso es difícil).

Si uno tiene una concepción abierta y que uno sabe que estamos en un problema, y si por otra parte tenemos una claridad de la formación, ¿por qué entonces, seguimos siendo personas que contribuimos a un cierto tipo de disciplina que contiene este vacío? Me pregunto si algunos académicos que entrevistas tendrán más claridad, porque dudo que alguno te diga "No. El tema del género es una tontera". Lo más probable es que, por buena crianza académica, te van a decir "es un tema muy importante". Y muchos te pueden decir, como lo estoy asumiendo yo, que esto es un problema, pero menos van a ser que esto es un problema y que nosotros somos responsables de su solución. Pero el punto es que si lo sabemos, ¿por qué nos cuesta tanto enfrentarlo y cambiarlo? (...) Si somos conscientes de eso, la dificultad que tenemos para trabajarlo habla de nuestra dificultad para trabajar con nuestra propia ignorancia. Y los temas de género no se solucionan leyendo un libro de las teorías de género o haciendo un curso de género. Yo creo que necesita, más bien, una transformación mucho más profunda y que a uno lo implica como personalmente (y no sólo en el plano de las ideas que uno tiene). (...) Hay cosas que implican saber y transformar-se (y eso es súper difícil)

(Entrevistado 2).

Sin embargo, para otros docentes es necesario que el Género aparezca como problemática de casos o de situaciones que cumplan la función de “obligar a replantearte”, según las palabras del entrevistado 4. El recorrido que vemos en esta cita (abajo), a partir del ejemplo de la discapacidad visual, permite señalar que el replanteamiento no tiene que ver con una forma de mirar cierto fenómeno sino con abordar los casos (no tanto en el nivel individual de quién está afectado, sino que en las instancias de asignaturas o de carrera).

Y, aunque la palabra replantearte hace que se vuelva sobre la persona y sobre las instancias implicadas en el abordaje de casos al interior de la institución (sugiere un repensar-se antes de hacer cualquier intervención), tal como lo pensamos desde la interpelación (como antes se refirió), el Género no tiene características que te hagan re-plantearte las cosas de por sí, sino que se hace objeto de replanteamiento para la formación en la medida en que contextos o circunstancias particulares instalen la necesidad de pensar en ese tipo de abordaje.

O sea, específicamente respecto al tema de género, no lo hemos conversado así, no ha sido un tema. Pero creo porque tenemos... ni siquiera en el magíster donde tenemos un comité donde discutimos casos... Puede ser problema o puede ser tema en la medida que surjan situaciones/casos que te obligan a re-plantearte, como ocurrió en el caso en que se abrió un cupo para un estudiante con discapacidad visual. Y en casos de género, que yo sepa, a mí no me ha tocado enfrentar una situación particular que me diga “oye, estoy hay que abordarlo como carrera o asignatura (Entrevistado 4).

### ***Visión feminista y transversalidad del Género***

El trabajo conceptual y teórico son motores para que el Género, en primer lugar, sea puesto en el espacio académico. Por ello, el desarrollo teórico en temáticas de género es,

a menudo, producto de personas involucradas con movimientos feministas. Ese trabajo conceptual y político, entonces, se torna en una especie de sello del quehacer académico.

“Y no por nada muchos de los desarrollos de las teorías de género, son de personas que pertenecen a movimientos feministas. Entonces, son teorías que tienen esa especie de... sello” (Entrevistado 2).

“El género es puesto por algunos. Y lo que sí coincido es que usualmente es puesto por quienes conocen, o sea, lo voy a poner así: quienes han trabajado conceptualmente y políticamente la cuestión” (Entrevistada 5).

La problemática de género, abordada desde una visión feminista, cruza todos los fenómenos. Esta visión es compleja pues a partir de la cita del entrevistado 9 podemos señalar la existencia de varias versiones de una visión feminista. El fraccionamiento disciplinario aparece como un problema para esta perspectiva, pues la división de los saberes no favorece la integración de los fenómenos que se estudian (tal como el Género, en tanto perspectiva transversal - o forma -, sugiere hacerlo).

La lógica del fraccionamiento disciplinario de alguna gente que es especialista de ciertas cosas y si necesitamos saber de esas cosas vamos donde ellos (lo cual puede ser muy razonable en ciertos temas). El tema es que para los que compartimos más o menos una visión más feminista - en su versión que sea -, sabemos que la problemática de género cruza todos los fenómenos (Entrevistado 9).

Mi sensibilidad con respecto a eso tiene que ver con cercanías frente a posiciones más feministas y eso... pero claro, no he sido militante por una parte, y yo creo que si fuera más militante me saldría por los poros, independientemente del contenido que tuviese. Entonces, lo que yo creo que me sale por los poros es lo que yo he ido “trabajando” junto a colegas que sí lo son (...) yo [creo que], en la medida que me vaya incorporando más, salen en formas y no necesariamente en contenidos

(Entrevistada 5).

las temáticas que deberían ser transversales (me refiero a que debieran estar impregnando distintos aspectos) son temáticas que quedan en terreno de nadie. Por ejemplo: ética. No debería haber una línea de ética, sino que debería estar la ética como temática transversal en los distintos desarrollos de la disciplina. Esas temáticas transversales que necesitan el diálogo salen perdiendo. Y ahí yo creo que está el tema del género. Porque el tema del género no es privativo de la clínica. Y no es que sea más importante para jurídica, o para el psicoanálisis o educación, sino que es una temática que atraviesa la disciplina (Entrevistado 2).

### ***Género y Perspectiva de Género***

Género evoca en la entrevistada la noción de perspectiva de género, entonces el primero produce tipos de relaciones de poder y la segunda en este mismo sentido no tiene que ver sólo con lo que puede decirse en las relaciones de hombres y mujeres. La idea de producción de relaciones de poder, asociado a lo femenino y masculino como constructos que generan entre sí asociaciones y jerarquías desprende la idea de que se produce además y se puede pensar desde una perspectiva de género, posibilidades de nuevas prácticas como ejercicio del poder, en torno a lo femenino y masculino, no según clásicamente se les ha entendido. Género y su relación con lo femenino y lo masculino tiene una doble acepción, por un lado produce ciertas relaciones de poder, mientras que por otra parte permite repensar las posibilidades dentro de este binomio de producir nuevas prácticas.

va produciendo cierto tipo de relaciones y cierto tipo de relaciones de poder. Y en ese sentido, hablar de perspectiva de género, entiendo, no es hablar solamente de hombre y mujer. Pero me cuesta decir más que eso en estos momentos, porque entiendo de que rebasa eso: tiene que ver con relaciones de poder, tiene que ver con lo masculino y lo femenino; sus asociaciones, sus jerarquías, el tipo de relaciones que generan entre nosotros, etc. Y la posibilidad de otras formas de lo

femenino y lo masculino, o sea, abrir otras prácticas posibles, que sean diversas... no sólo lo masculino y lo femenino como clásicamente se les ha entendido... (Entrevistada 5).

### **Aproximación a la Psicología como disciplina considerando Género**

Las aproximaciones de los entrevistados y entrevistadas a la Psicología como disciplina en relación con el concepto Género y lo que este suscita, parte a veces de manera explícita desde la forma de organización de la Psicología en el Departamento dedicado a ella en la Universidad de Chile, por esta razón se encontrarán en las subcategorías referencias a dicho contexto. El posicionamiento al hablar de estos temas es principalmente apuntalado en un espacio particular. Esto es relevante para pensar el cruce de los abordajes que dan a Género y la disciplina.

El tema sobre el rol cultural y social de la Psicología es un punto clave para pensar las problematizaciones que pueden desprenderse del discurso de los entrevistados. Lo anterior suscita preguntas en torno a cómo se inserta en la cultura y lo social, cómo se entiende la cultura y las disciplinas en general y la Psicología en específico, cómo se aproxima a los fenómenos y cuáles son sus prioridades y qué formas han tomado. En torno a estas preguntas pueden articularse las relaciones de la Psicología con la ciencia y cómo es compatible o no con la crítica feminista, si se mantiene la abstención por responder a esto puede tener lugar la pregunta sobre esta tensión entre otras perspectivas críticas y los enfoques ligados a la ciencia sobre todo en los momentos en que aparece la exigencia por priorizar, la posición del entrevistado que trata este tema es que al momento de priorizar se toma partido por el desarrollo científico calificado como masculinizante.

Del tema y discusión esbozado en el párrafo anterior se puede plantear un asunto más específico enfocado en que las problemáticas de género, desde determinada perspectiva crítica, cruzan todos los fenómenos de las relaciones sociales. Dicha perspectiva es identificada como feminista sólo por alguno de los/as docentes entrevistados, y es

importante porque permite cuestionar el fraccionamiento disciplinario y plantear la pregunta de a qué responde, en este sentido qué relación tiene con esta tensión presente en la Psicología, entre su rol como actor social y como disciplina ligada a la ciencia.

Sobre lo anterior, puede decirse que es necesario un enfoque teórico y práctico en estas problemáticas, se resalta el carácter aplicado de los aprendizajes obtenidos en la carrera y el contexto al cual se van a aplicar, en los entrevistados y las citas utilizadas para pensar esto, se esboza la pregunta por los conocimientos históricamente centrales en psicología y cómo hacer con ellos, cómo pensar este hacer y sus consecuencias.

### ***Prioridades de la Psicología, relación con la Ciencia y crítica feminista***

Como idea relevante aparece la escucha a la crítica feminista, la cual ha tenido lugar en la Psicología pero de forma excepcional. Este tipo de escucha tiene la característica de ofrecer una alternativa con los temas de género. Según se verá en las palabras del entrevistado citado a continuación, dar estas alternativas ha sido una preocupación, más que de la psicología, de la sociología. Las prioridades en Psicología entonces tienden al desarrollo, la ciencia y la técnica las cuales estarían en tensión con el desarrollo de una escucha crítica, al parecer, bajo circunstancias no mencionadas habría que elegir entre unas u otras.

(crítica feminista a la Teoría del doble vínculo) Entonces, esa crítica férrea ha sido algo que ha tenido escucha. Pero, a mi juicio, el psicoanálisis es una cierta excepción porque, en ciertos momentos ha contado con elementos que permiten una mayor escucha, pero yo creo que la sociología es la que ha ofrecido una verdadera alternativa con los temas de género. Más que la psicología. Yo creo que la psicología, en los momentos que ha tenido que priorizar, ha priorizado la técnica, el desarrollo, la ciencia... y no por la escucha crítica. Incluso creo que los que están más cerca de ese discurso crítico de género son psicólogos que tienen una bonita relación con otras disciplinas (Entrevistado 2).

La Psicología como disciplina es percibida como un actor social que participa en la construcción de un imaginario colectivo, de forma que se le adjudica la responsabilidad de ser una práctica cultural que no tiene en consideración algunos aspectos relacionados al Género. Se plantea en el fragmento de entrevista abajo que esto tiene que ver con los encuentros frecuentes entre Psicología y Ciencia. Esta última tradicionalmente, es evaluada como dispositivo “masculinizante, no igualitario”.

Yo creo que la psicología, en los momentos que ha tenido que priorizar, ha priorizado la técnica, el desarrollo, la ciencia... y no por la escucha crítica. (...) yo creo que la psicología como disciplina ha sido una parte muy importante de la construcción de un imaginario colectivo, y desde ahí también una práctica cultural que no tiene en consideración algunos aspecto relacionados con el género. O, dicho de otra forma, la psicología ha sido un responsable de que en nuestra cultura patriarcal, machista, etc. Sobre todo porque en sus inicios era muy cercana a la ciencia. Y la ciencia en sí como dispositivo, es un dispositivo que tiende a ser no igualitario, que incluso tiende a ser masculinizante en algunas cosas (Entrevistado 2).

### ***Posición de la Psicología dentro de los cambios culturales y sociales***

En relación al mejoramiento en algunos aspectos del problema de igualdad de género actual en nuestra sociedad se señala la relevancia que tienen los cambios históricos, cambios a nivel sistémico en la configuración de esta actualidad. Entonces la idea de pensar la igualdad de género tiene que ver con pensar el mundo, lo epistemológico, ejercicio donde todas las disciplinas participan. La Psicología se inserta en estos procesos que en palabras de la entrevistada 1 como se verá a continuación, son graduales y secuenciales. Puede desprenderse de esto que el modo en que la Psicología se relaciona con lo social y la cultura no se da de una forma en que la primera queda en posición de observadora externa, sino que participa y se nutre de ellas.

(ante la pregunta sobre la igualdad y la contribución de la psicología, su rol

específico como disciplina) Yo creo que los cambios históricos son cambios que son graduales, son secuenciales y se van a un nivel sistémico. Entonces, claro, la psicología ha participado. Pero si ustedes se dan cuenta de la historia de la humanidad, los cambios en la forma de pensar el mundo, epistemológico, etcétera, son cambios que se dan a nivel de todas las disciplinas - incluyendo las artes, la estética, la ética - (Entrevistada 1).

Desde el punto de vista de las problematizaciones de género, se percibe una deuda específica en relación con los modelos psicológicos teóricos y sus efectos prácticos. Esto tiene el carácter de urgencia, la cual está dada en tanto enfatiza la posibilidad de cambiar estos modelos y explicitar el rol cultural de la psicología como disciplina para jugar un papel más performativo con respecto a la cultura manteniendo tal vocación viva, renovándose constantemente. Esto queda expresado en las palabras del entrevistado citado aquí

cuando aparecen las perspectivas más de segundo orden, ya se instalan [críticas del movimiento feminista a la teorización de la corriente sistémica]. No es algo que se esté TAN en deuda creo yo. Yo creo que no se mira algunas de las que tu mencionaste. Por lo tanto, creo que el paso [restante] tiene que ser más específico todavía (...) y yo sé que estoy pudiendo hacer eso, pero no por eso te voy a decir 'somos personas muy atentas al tema de género'; la deuda la tenemos igual. [Entonces], nosotros tenemos como una urgencia, un bonito desafío, en el hecho de poder transformar los modelos que hoy en día son modelos abiertos y atentos, modelos que tienen la intención de ser más performativos respecto de la cultura que tenemos (Entrevistado 2).

Se hace énfasis, en la entrevista citada más abajo, en los movimientos de liberación o de emancipación en cuanto a dar relevancia a las problemáticas de género, es importante mencionar que el género no es específico de estos movimientos, ellos no solo se organizan en torno a sus problemáticas. Por otra parte estos se nutren de las disciplinas pero estas últimas son secundarias, la Psicología no ha sido particularmente relevante



pero ha formado parte de los movimientos que pueden o no tratar del Género.

La participación de la Psicología dentro de los movimientos sociales no queda determinada más que de manera general, se sugiere que tiene doble participación (aunque escasa) primero como disciplina de la que pueden nutrirse los movimientos de liberación o emancipación y segundo como integrante de estos. Tampoco Género y su relación con las reivindicaciones de estos movimientos emancipatorios se esclarece.

Si y no, porque yo creo que también es gracias a los movimientos de liberación o de emancipación, tanto en el terreno de género como en otros terrenos, y se han nutrido más de la filosofía, la política, la antropología, la sociología... la psicología también se ha sumado un poco, pero no diría que es un triunfo de la psicología como disciplina. Creo que ha formado parte de movimientos en donde lo disciplinar es secundario, donde ha primado la necesidad de liberación de determinados grupos (Entrevistado 4).

### ***Perspectiva de Género, Transdisciplinariedad y Fraccionamiento disciplinario***

La perspectiva de género sugiere transversalidad dentro de la disciplina Psicológica, organizada en este caso particular, en el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile en líneas de desarrollo para formación e investigación. Pensar la noción de transversalidad depende de una posición crítica política, que según la percepción del entrevistado 9 no es compartida. No existe unanimidad dentro del departamento entonces, en cuanto a una postura política y crítica de lo que allí se hace.

“...debiera haber una cierta transversalidad [de una perspectiva de género], pero también creo que esa transversalidad depende de una posición crítica política respecto del tema que lamentablemente no se comparte” (Entrevistado 9).

Fraccionamiento disciplinario, es una lógica y tiene que ver con la creación de

especialistas a los cuales se les consultan temas relacionados a sus áreas. Frente a esto, desde una posición feminista, dentro de los diversos feminismos, la problemática de género cruza todos los fenómenos. Si cruza todos los fenómenos el género no sería un fenómeno solamente sino que una dimensión de las cosas, esto por sí mismo puede suponer un cuestionamiento a la posición del Género como una especialización, permite repensar la fragmentariedad de las disciplinas y sub-disciplinas. Lo anterior puede extraerse de la cita a continuación,

la lógica del fraccionamiento disciplinario de alguna gente que es especialista de ciertas cosas y si necesitamos saber de esas cosas vamos donde ellos (lo cual puede ser muy razonable en ciertos temas). El tema es que para los que compartimos más o menos una visión más feminista - en su versión que sea -, sabemos que la problemática de género cruza todos los fenómenos (Entrevistado 9).

Organizar el trabajo en líneas de desarrollo, tiende a atomizar el Departamento, la producción académica. Dentro de las mismas líneas, la entrevistada 7 pone el problema de la fragmentación de la disciplinas no en tanto tales sino que dentro de las mismas, el caso particular del Departamento de Psicología. Es necesario destrabar esto, palabra a partir de la que podemos pensar que esta forma de organizar no permite el desarrollo, estaría trabado. En lo personal la entrevistada se plantea la pregunta de dónde poner ciertas energías como una suerte de redistribución de las mismas, desembocando sobre la transdisciplinariedad, en el sentido de hacer circular la pregunta de cómo trabajar en cada parcela.

Pero esta forma de organizar por líneas ha tendido a atomizar mucho el trabajo: entonces, es más probable que esté al corriente de lo que está haciendo antropología que, por ejemplo, la línea organizacional en términos de producción académica. Y uno podría decir, ¿pero cómo es posible? Es así. Allí yo siento que estamos súper al debe, pero no sé cómo destrabar la cuestión. Yo ahora me estoy preguntando dónde poner ciertas energías.... yo creo que en algún punto también debería ser transdisciplinario: ponerte a

discutir con tus colegas cómo trabajar en tu miserable parcelita (Entrevistada 7).

***Marco formativo de la carrera de Psicología y sobre lo que todos los psicólogos tienen que saber***

Sin ningún tipo de interpelación disciplinaria específica, la psicología como disciplina define los marcos formativos en virtud de lo que históricamente se ha delimitado como contenidos básicos. Organizados en torno a la pregunta por lo que todos los psicólogos tienen que saber. En la cita analizada (abajo) aparecen entonces los optativos como espacios para dedicarse a temas como la formación específica en género. Lo clásico se aprende y luego se ve cómo aplicarlo. Este conocimiento llamado 'clásico' es lo que "probablemente debe saberse". Sin embargo, es necesaria la discusión y las formas que puede tomar en los diferentes cursos. Esto es relevante pues permite entregar conocimientos prácticos, conocimientos para poner en juego, en relación con lo social, cultural (cuestiones que sugieren discusión por sí mismas). El carácter de aplicado debe venir acompañado de una reflexión sobre qué significan los conceptos y qué implican en lo social.

Yo creo que lo que pasa es que las asignaturas obligatorias tienen puesto en lo que tienen que pasar y en lo que todos los psicólogos tienen que saber. A lo mejor los optativos deberían ser más ligados a eso [refiriéndose a formación específica en género]. Tenemos una noción básica y ahí vemos cómo se aplica finalmente (...) Hay autores clásicos, hay teorías clásicas, hay materia clásica que tenemos que – probablemente – saber. Pero creo que es importante generar la discusión, porque no sólo entregamos conocimientos teóricos: tenemos que entregar conocimientos sociales, culturales, prácticos, evolutivos, históricos y, en ese sentido, debería tenderse a que las clases fueran más en esa lógica: aplicada (Entrevistada 6).

Género aparece como un tema urgente, pero por parte de quienes están en el tema,

trabajando, está la responsabilidad de tener la iniciativa y poner el tema sobre la mesa, más que sea algo a lo que darle lugar, el énfasis se pone en quienes lo trabajan. La entrevistada dice en lugar de género, grupo de sexualidad. Dice grupo de sexualidad, género y violencia de manera separada pero como parte de un mismo grupo de temas.

Género pertenece a cierta forma de especialización, lo que puede verse en esta expresión “grupos de género”. Se plantea como un tema urgente razón por la que ha emergido. En torno a la emergencia de nuevas discusiones, ‘nuevas urgencias’ sociales, la disciplina puede, gracias a la permeabilidad de su perfil, atender ‘nuevos temas’.

(...) yo pensaba 'que bueno sería que tuviéramos más información y más discusión con respecto a temas de género, sexualidad, violencia, etc. Yo siento que de repente hay muchos temas que son como muy urgentes, por lo tanto, han emergido y han tenido un desarrollo y que no le damos el espacio para que entren en cada un de las áreas. (...)Y no sólo el género, o sea, yo creo que el género sí – de todas maneras – pero también otros (...) no se discutían temas que podían ser NUEVOS temas de la psicología, NUEVAS miradas que podrían dejar [tener un lugar] para que se posicionaran en las distintas áreas (Entrevistada 3).

(...) yo pensaba 'qué bueno sería que tuviéramos más información y más discusión con respecto a temas de género, sexualidad, violencia, etc. Yo siento que de repente hay muchos temas que son como muy urgentes, por lo tanto, han emergido y han tenido un desarrollo y que no le damos el espacio para que entren en cada un de las áreas. (...) Iniciativa. Pero yo lo pienso al revés: que el grupo de sexualidad, Irma Palma, o los grupos de género, o grupos de violencia vinieran y dijeran: “oye, pongamos esto”. porque a mí me hubiera gustado que de repente no los ofrecían. (...) Pero sí estaba pensando, mientras conversábamos antes, que hubieran dicho charla o taller de género, todos los que quieran venir... no se qué de sexualidad, todos los que quieran venir, de violencia, etc. Eso me hubiera gustado (Entrevistada 3).

### **Propuestas de transformación**

El pluralismo de la universidad es contemplado como una ventaja para poder estar atentos a diferentes temas y que éstos sean tomados como propicios para ser integrados en la docencia. Entonces, producto de esta apertura (incluso se piensa en términos de “aceptación de todas las propuestas”) es que el Género es pensado como propicio para tener cabida – y una buena cabida - en la formación. Ahora bien, mientras que algunos docentes sostienen que el mero carácter pluralista suscita una reflexión, una consideración por el Género, otros defenderán que, dentro de la libertad que el pluralismo otorga, los docentes deben hacerse cargo de instalar las problemáticas en alguna medida (y en el formato que les acomode).

También se plantea que es importante recoger el cómo esta situación, en la medida que el diálogo establezca que debe ser contemplado de una mejor manera por la malla curricular, hacerla parte de la discusiones de innovación curricular.

La interdisciplinariedad aparecerá también dentro de esta línea de soluciones potenciales valoradas en las que la docencia podría beneficiarse de desenmarcarse de su relacionamiento tradicional con ciertos campos (filosofía y ciencia) que tienden a ser desfavorecedores en términos de Género y abrirse más a otras disciplinas que han hecho un mayor trabajo de teorización de Género (sociología, antropología, etc.), revisando la propia labor e incluso pudiendo ayudar a superar la atomización de la docencia. Sin embargo, puede ser algo difícil de incorporar porque, al igual que ocurre con la inclusión del Género por el pluralismo, depende de cómo el docente asuma la carga.

Finalmente, los estudiantes si bien no son una propuesta de transformación misma, son aquellos actores del panorama formativo que son pensados como más aptos para levantar nuevas propuestas en las transformaciones venideras de la carrera. Así como son capaces de intervenir en la docencia (aportar categorías nuevas en la sala de clases), o bien, crear intervenciones que problematicen aspectos problemáticos de género – valga la redundancia - vigentes en el espacio académico (socializar comentarios sexistas de

docentes), son pensado como un aporte en virtud de un mundo desde el cual se pueden pensar más fácilmente en otros horizontes para la relación Género – Psicología. Es de preocupación destacar, eso sí, que algunos docentes encontrarán la solución en “este otro” que representan los estudiantes, excusándose implícitamente desde su “peor lugar”, mientras que otros lo pensarán sólo como más apto (e incluso agregarán el matiz de que no todos los estudiantes tienen preocupación por Género).

### ***Perfil Pluralista.***

El pluralismo de la universidad hace que, en términos generales, el docente goce de la comodidad de poder moldear la docencia con suma libertad. Esto también es aplicable para el campo de la investigación también. De esta manera, el levantamiento de cursos optativos, investigaciones afines y memorias de título, entre otras actividades asociadas, se experimentan como 'carente de dificultades'. La única limitación parece ser en función de la línea de desarrollo a la cual el profesor está asociado: 'la línea' ejerce ciertas labores de regulación y coordinación de las propuestas relativas a la docencia, de modo que se pueda asegurar una cierta trayectoria.

Igual es un desafío, yo creo que igual es interesante el tema de trabajar en una universidad que se declara pública y laica y pluralista porque de alguna manera tu puedes poner en juego eso eh, yo diría en la manera que se te plazca, yo no he tenido nunca ningún problema de ningún tipo en ese sentido de hacer lo que me parece que tiene que hacerse, en términos de docencia e investigación. En ese sentido, digámoslo así, yo me siento cómodo y libre de hacer lo que quiera... y no sé en qué momento entramos al tema de género, pero de hecho en el ámbito de las memorias y de cierto ejercicio de docencia he desarrollado actividades, digámoslo así, 'poco convencionales' y no he tenido ningún problema (Entrevistado 9).

...nunca tuve una dificultad para yo proponer un curso y que fuese rechazado. Siempre había esa posibilidad (...) siempre hubo aceptación de las nuevas

propuestas. En ese sentido, no he sentido que me han puesto trabas al momento de proponer algo. En términos de docencia, no. (...) actualmente se le propone a la línea. Ya sea la generación de un optativo o el abordaje que uno le va a dar a un ramo obligatorio... es una discusión de la línea" (...) Se le propone a la línea el tema, el optativo, lo que uno quiera dar, porque la idea es que los optativos también vayan siguiendo como una trayectoria: ¿Qué está haciendo uno? ¿Qué está haciendo el otro?... Como para que pueda coordinar. Entonces, actualmente la proposición es a la línea (Entrevistada 6).

La conjunción entre el funcionamiento del Departamento y el perfil de egreso hace que tanto el sentido crítico como el compromiso con la sociedad sean aspectos que quedan a libre interpretación de cada docente.

"...cuando uno ve el perfil de egreso, y uno ve cómo funcionan las cosas aquí, (...) Tenemos este paraguas de los críticos, el compromiso con la sociedad pero cada uno lo interpreta como se le parece" (Entrevistado 9).

Ahora bien, desde el punto de vista de la pregunta por el género, algunos docentes estiman que la relación entre esta problematización y la formación siempre está puesta - "de alguna manera" - por el mero carácter pluralista del perfil.

¿Qué alguien pase por la carrera y no se cuestione nunca los temas de género? Yo creo que es difícil. Problemático, sí. Pero no creo que pase en esta formación en esta universidad... quizás en otras universidades, si pase: incluso hasta pueden prohibirte preguntártelo. Pero en esta universidad lo encuentro difícil que alguien termine su formación sin haberse planteado al menos la pregunta por... por... por la... complejidad del fenómeno del género (Entrevistado 4).

Yo creo que esta mirada: este debate social en torno a los temas de las igualdades. Yo creo que eso hace que en términos de las clases, el pluralismo que tiene acá la Universidad de Chile, hace que [el género] sea un tema relevante.

Universidad pluralista, republicana; entonces, tenemos que poner los temas que sean contingentes en nuestras dinámicas con los profes, los alumnos. Yo creo que nos obliga de alguna manera (Entrevistada 6).

Otros docentes sostendrán, en cambio, que la integración se ligará, efectivamente, en la medida en que la apuesta personal de cada docente (aunque de los estudiantes también [a través de cómo ejercen presión sobre los docentes]) lo implique. Entonces, la sensibilidad con el tema de género es puesta en juego a través de la micro-política (que, en el ejemplo de un docente, puede ser a través de cierto ejercicio formativo y político como es mandar a los estudiantes a la marcha LGBT).

...tiene que ver con una apuesta súper personal mía: que, tanto los académicos como los estudiantes que tengan sensibilidad con el tema [de género], tienen que ocuparse de hacer micro-política. O sea, para mí el ejercicio de mandarlos a la marcha gay era un ejercicio académico pero también era un ejercicio político (Entrevistado 9).

Ahora bien, dentro de esa libertad, las líneas pueden organizarse para considerar los temas relevantes para que todos los docentes que la conforman, y gracias a esto, guardar una consistencia al no descuidar dichos temas. El género puede estar tanto dentro de estos temas a considerar.

Lo que nosotros [- como línea -] estamos haciendo, después de mucho tiempo, es armar un plan estratégico. Entonces, desde este plan estratégico, estamos viendo las temáticas comunes que deberíamos desarrollar, ¿ya? Con algunas variaciones igual obviamente, pero en el fondo que la línea tenga una cierta consistencia. Y en esos temas está el género, la salud laboral y otras cosas más.... como la diversidad e inclusión (Entrevistada 1).

***Lo generacional: ustedes – estudiantes.***



En líneas generales, la generación de estudiantes es apreciada como más tolerante (noción que, a su vez, se vincula con el respeto y la igualdad), más empática con grupos sociales – antes marginalizados/invisibilizados - que la generación docente. Y es que, producto del mundo en dónde nos desarrollamos, internalizamos con fuerza una manera de cómo vivir (que, desde el punto de vista de las problemáticas de Género, se vuelve más o menos respetuosa, más o menos igualitarias, etc). Desde esta brecha, los docentes pueden comprender porque los estudiantes pueden sentirse insatisfechos con la forma en que ellos naturalizan una serie de categorías - relativas al género – en su labor.

“...una generación [la de estudiantes] que, lo voy a bajar de nivel (...) pero [que es] más empática con los grupos sociales con la que nosotros, [los docentes], interactuamos” (Entrevistada 1).

...por ejemplo, mis hijos, mi hijo menor – dos años mayor que tú – tiene una tolerancia a una cantidad de temas que a mí me parece increíble. O sea, yo lo encuentro maravilloso. Y no es “una cosa de él”, sino de su generación. Y la tolerancia tiene mucho que ver con el respeto y la igualdad (Entrevistada 3).

Yo entendería perfectamente que para las generaciones más jóvenes lo piensen [la manera en cómo los docentes entienden los temas de género] como insuficiente y que, lo que es una apertura a desnaturalizar una serie de categorías que, por lo menos para la gente de mi edad, es cómo hemos vivido...la heteronormatividad nos sale por los poros (Entrevistada 7).

Una hipótesis que liga la brecha entre generaciones con las sensibilidad diferenciada ante temas de género tienen que ver con los cambios que van apareados a los tiempos en que cada una de estas generaciones se desarrolla: los estudiantes viven la sexualidad, transitan un tipo de experiencia con la identidad de género, en fin, prácticas de una manera más avanzada de la que los docentes pueden captar. En consecuencia, la disciplina “llega tarde” a analizar los fenómenos relacionados con el género.

Mira, te voy a develar mi hipótesis o mi premisa con la que estoy operando: los tiempos, la cultura, los avances tecnológicos, los avances en términos de cómo las cosas se viven – la experiencia de los jóvenes, la manera en que se le llaman a las cosas, los medios de comunicación, las redes sociales, toda esa cultura – va mucho más rápido que nuestra disciplina. Todos esos cambios van más rápido que nuestra disciplina. Entonces, nuestra disciplina llega tarde a analizar fenómenos que están más avanzados. Un buen ejemplo de eso es acá: los jóvenes, porque los estudiantes de psicología son jóvenes, viven la sexualidad y transitan un tipo de experiencia con la identidad de género... y con las prácticas de su día a día de una manera más avanzada de la que nosotros – profesores - enseñamos. Entonces, estamos muy atrás de estudiantes que tienen otro tipo de experiencia. Y no sólo experiencia de vida, sino que de concepción se sujeto también, a propósito de que hablamos del género (Entrevistado 2).

De modo que los estudiantes que - a través de sus preguntas, iniciativas, demandas, inquietudes, etc. - tienen la posibilidad de meter más conceptos en las lecturas, aparecen como importantes a la hora de reflexionar sobre género y formación. Consecuentemente, éstos son percibidos como capaces de aportar más a las lecturas actuales, e incluso, generar nuevos esfuerzos que permitan incorporar más reflexiones sobre el género en la formación.

De género he leído súper poco, pero si discutiendo, a propósito de casos clínicos, empezamos a hacer diferenciaciones; alumnos que de repente han estudiado más meten más conceptos, lo que de mi perspectiva calzan perfectos. Pero ellos, probablemente, tienen una información que todavía aporta más (Entrevistada 3).

“Yo creo que todos ponemos las fichas en los estudiantes: sus preguntas, sus iniciativas...” (Entrevistada 7).

la demanda o la presión de los estudiantes puede ser importante. Y puede haber una demanda más explícita, en cuanto a incorporar de manera más explícita esa

dimensión en las cátedras más permanente. O sea, yo de la idea de que, a partir de los estudiantes, se podría plantear la inquietud de que haya un esfuerzo, en la medida de lo posible, donde aparezca al menos cierta reflexión sobre el género en las distintas cátedras que se están haciendo (...) y qué es eso más o menos lo que se está haciendo ahora (...) el mayor empuje debiese darse desde la presión de los estudiantes (Entrevistado 9).

En todo caso, vale la pena también matizar un poco esta potencialidad: no todos los estudiantes tienen preocupación o conocimiento qué es pensar desde el género o desde el feminismo. Entonces, la demanda explícita por temas de género y feminismo no es una demanda de todos los estudiantes.

en términos de la formación, lo relevante ahí es que se vayan cuestionando estos paradigmas, porque no creo que estemos hablando de que estemos ante una generación en que todos tengan preocupación, o todos tengan conocimiento sobre lo que es pensar desde el género o el feminismo; me he encontrado con 'ENE' gente que cree que el feminismo es un equivalente del machismo (Entrevistada 1).

pero no tengo el recuerdo de que en el proceso de discusión de innovación que fue bastante participativo: no tengo el recuerdo de que por parte de los estudiantes haya habido la demanda explícita por los temas de género y el feminismo en particular... (Entrevistado 9).

### ***Interdisciplinariedad***

Con quienes se ha relacionado más la disciplina, la ciencia por un lado, la filosofía por otro, comparten la característica de ser campos bastante masculinizados. En cambio, otras disciplinas tales como la sociología, las artes o la literatura, tienen una relación distinta con el género. De ahí que los psicólogos con discursos críticos de género derivarían de sostener relaciones de diálogo, de teorización conjunta con esas otras

disciplinas (no masculinizantes/masculinizadas).

En este sentido, el trabajo inter/transdisciplinario podría ser una oportunidad de poder exceder el atomizado (“en la parcelita de cada uno”) a través de la apertura al debate de temas (por ejemplo, a través de la realización de coloquios). Eso sí, se piensa que es probable que el lugar que se les pueda dar a estas iniciativas sea marginal dentro de la sala de clases (y, análogamente, en relación a la formación más institucional) y que, por lo tanto, “estarán fuera de la sala”. Más, una discusión que tiene lugar incluso “desde fuera”, “desde los márgenes”, es una referencia que al menos está (disponible).

Uyy yo creo que la psicología como disciplina ha sido una parte muy importante de la construcción de un imaginario colectivo, y desde ahí también una práctica cultural que no tiene en consideración algunos aspectos relacionados con el género. O, dicho de otra forma, la psicología ha sido un responsable de que en nuestra cultura patriarcal, machista, etc. Sobre todo porque en sus inicios era muy cercana a la ciencia. Y la ciencia en sí como dispositivo, es un dispositivo que tiende a ser no igualitario, que incluso tiende a ser masculinizante en algunas cosas. (...) Nos ha pasado también Kenny, que nos relacionamos más con la filosofía que con la biología. Y la filosofía también está bastante masculinizada. O al menos “la parte más oficial”, la que está vinculada a un discurso más patriarcal también. En cambio, la sociología u otras disciplinas como artes o literatura, eso también tiene una relación distinta con el género. (...) [Por eso] creo que los que están más cerca de ese discurso crítico de género son psicólogos que tienen una bonita relación con otras disciplinas.(Entrevistado 2).

...yo creo que en algún punto también debería ser transdisciplinario: ponerte a discutir con tus colegas cómo trabajar en tu miserable parcelita. Y eso que se pone con mayúsculas: fotógrafos con antropólogos y psicólogos... pero estaría bueno saber en qué están los de organizacional Y eso podría abrir coloquios, a que debatamos temas psíquicos, casos. Ahora bien, tiendo a pensar que van a ser iniciativas que o van a tener un lugar muy marginal dentro de la sala o que estarán

fuera de la sala. Ahora, quizás sea bueno que no todo esté dentro de la sala, si la sala es una metáfora de la formación más institucional. Hay cosas que, por definición, es bueno que estén en los bordes, en los márgenes, pero que estén. Que sean una referencia de un margen, de una discusión que tiene lugar (Entrevistada 7).

Otra acotación importante es señalar que, si bien la interdisciplinariedad se perfila como un recurso del cual muchos están a favor, a su vez, la implementación es un tema difícil: A falta de tiempo y espacios dispuestos por la universidad, todo esfuerzo de este tipo correría por cuenta de quienes lleven quieran y decidan llevar a cabo la iniciativa.

hemos discutido... muchísimo, muchísimo de la interdisciplinariedad y mucha gente está muy a favor. El punto es ¿cómo la implementas?. Porque uno tiene determinados horarios, determinados lugares... por ejemplo, yo he estado mucho tiempo investigando con gente nada que ver... de odontología. Y están ALLÁ. Claro, que sería mucho más fácil con los antropólogos, la facultad de arte que podríamos tener toda una comunicación bastante expedita pero plasmarlo no es tan fácil. Y eso se traduce en horas especiales porque el departamento te asigna horas para determinadas cosas, y si quieres hacer unas un poquito distintas... ya que estás fuera, eso no te lo pagan. Entonces, no es fácil decir “yo voy a estar a cargo de cursos en tercero/cuarto, diplomado, magister, grupo de investigación y además quiero estar ACÁ”. No te cabe. No te cabe dentro de lo que para lo que la universidad te contrata (Entrevistada 3).

### ***Innovación Curricular.***

El Género puede ser apreciada como temática que merece su propia centralidad en un ramo así como ser una variable a considerar en otros ramos. Sin embargo, pensarle otro lugar dentro del proceso de innovación curricular es complejo, pues éste supone que varios docentes propongan una infinidad de temáticas y, al no ser posible dar cuenta de todo, la malla podría sobrecargarse de cosas. La solución en este escenario puede ser

difícil de dilucidar. El proceso de innovación curricular, en este contexto, representa un proceso que puede obligar pensar el lugar que se le quiere dar estructuralmente a temáticas transversales, que no son privativas de ninguna área específica, no queden “en terreno de nadie” (y el Género es concebida como una de estas temáticas transversales).

Yo creo que está bien que [el lugar del género] sea [en] un ramo y que sea una variable a considerar en otros ramos. Pero eso nos lleva a un tema que estamos discutiendo ahora, la innovación curricular, y que es súper complejo porque todos están como “quiero incluir más instituciones públicas”, “quiero incluir más género”, “quiero incluir más esto”... y eso podría traducirse en que la malla se sobrecargue de cosas que es imposible dar cuenta de todo. Creo que sí es relevante, pero no sé si la solución es que haya un ramo específico obligatorio. No lo creo. Ni tampoco que haya que abordarlo de manera transversal en todas las asignaturas. No sé cuál pueda ser la solución (Entrevistado 4).

[a causa de la fragmentación y la hiper-especialización], las temáticas que deberían ser transversales (me refiero a que debieran estar impregnando distintos aspectos) son temáticas que quedan en terreno de nadie. (...) Esas temáticas transversales que necesitan el diálogo salen perdiendo. Y ahí yo creo que está el tema del género (...) ¿Y cómo se vuelve a eso? A través de un período de innovación curricular que llama la atención sobre aspectos como este (y otros que no son los únicos que debieran ser transversales) y obliga a que su estructura... o más bien, su estructura obliga a que hayan espacios de diálogo, de relación (...) para que esos temas transversales existan (Entrevistado 2).

El tema de la necesidad de pensar el género como algo transversal, de manera alternativa, podría no obedecer a la presencia transversal en distintos ramos y/o en distintas áreas. En vez de ello, también pudiera ser instalado como elemento formativo transversal a través de un ramo de ética (al ser este un espacio formativo dedicado a reflexionar sobre cierto tipo de actos, qué le pasa a ciertos grupos sociales, etc.).

...un tema relevante: la innovación curricular. Insisto en eso, porque ahí está la base del asunto. El desarrollo de contenidos... plantear este tipo de asuntos en el curso de ética es a dónde hay que ir. El punto es cuáles van a ser en términos de programa. Lo que a mí me preocupa del curso de ética que se está planteando es que sea una perorata de lo que dieron distintos filósofos y que al final no exista la oportunidad de aplicar y que vean cuáles son las consecuencias de ciertos tipos de actos, qué le pasa a ciertos grupos sociales... (Entrevistada 1).

Finalmente, los estudiantes también son una dimensión muy importante en términos de cómo pensar la innovación curricular: La demanda que éstos pueden ejercer pueden, concretamente, influir en la oferta de determinados ramos. Pero también llevando esto más allá, su demanda puede constituir una forma explícita de presión para que ciertas áreas puedan potenciarse (más electivos, fortalecimiento de memorias, que el tema se toque de manera más permanente en las cátedras, etc.).

[en relación a la posibilidad de dictar un optativo dónde el género podría tener lugar]...hay que ver qué pasa con innovación curricular y todo el tema. Yo igual al semestre que va a iniciar ahora (el segundo semestre), me interesa ver cuántos interesados hay entre los alumnos, para darle forma (Entrevistada 1).

O sea, yo soy de la idea de que, a partir de los estudiantes, se podría plantear la inquietud de que haya un esfuerzo, en la medida de lo posible, donde aparezca al menos cierta reflexión sobre el género en las distintas cátedras que se están haciendo (...) en distintos términos. O sea, hay gente que trabaja el tema, más directa o más indirectamente. Y eso hay que seguir potenciándolo, ya sea a través de electivos, las memorias... yo creo que esos son ámbitos importantes. Yo creo que, en ese sentido, la demanda o la presión de los estudiantes puede ser importante y puede haber una demanda más explícita, en cuanto a incorporar de manera más explícita esa dimensión en las cátedras más permanentemente (Entrevistado 9).

## **Barreras**

La libertad del pluralismo otorga a cada docente a que las posturas de cada uno vayan delimitando la presencia de la totalidad de temas que conforman la docencia. Y puesto que éstos se conciben a sí mismos como irremediable sujetos a un mundo social, cultural e incluso jurídico en dónde el Género tenía poca cabida, les resulta común incurrir, sea en forma consciente o no, en una reproducción importante de la cultura machista-patriarcal en sus prácticas. Esta poca predisposición se ve acentuada por la falta de apuesta institucional actual (que, además, en los tiempos de su proceso de formación, la disciplina tenía poco o nada que ofrecer). La única excepción a esta fórmula era desarrollar un interés personal (militancia feminista, trabajo sobre la crítica feminista en el área de especialización, etc.) que, en conjugación con su rol docente, se puede constituir en un manejo conceptual. Pero esto es un trabajo personal.

Entonces, si a esta libertad individual donde cada individuo se haya “en desventaja” para poder percibir y dar cuenta del Género en el escenario social actual le sumamos que su labor suele ser, en su mayoría, “fragmentada” (por lo general, cada uno define su docencia por su cuenta y hay poca conversación acerca de cómo trabajar temas como el Género de una manera coherente entre sí), tenemos las variables para pensar que el Género queda sujeto a la deriva de lo que cada docente considera individualmente (su proceso personal, su conversación con colegas, su revisión de lo que la línea puede o no hablar con el movimiento feminista, etc.)

Finalmente, el marco de la asignatura puede representar un último obstáculo en el que, más allá de la disposición para pensar un cambio futuro o presente, limita la pertinencia de la inclusión del Género en tanto parece “accesorio” ante el interés de cierto grupo de estudiantes o en función de cierta centralidad de contenidos presupuesta tradicionalmente.

## ***Perfil Pluralista.***



El perfil pluralista no hace una apuesta institucional con respecto a temas que hayan que potenciar, fomentar, o en otras palabras, ser abordados en la formación. Y si bien esto otorga al espacio académico la oportunidad de tocar gran diversidad de temas, el que se toquen dependen de las posturas individuales de los docentes. La presencia del Género, en este panorama en el que “depende de cada uno”, no puede sino estar desperdigado a nivel de carrera. Especialmente si consideramos que no hay conversación al respecto de lo que se hace, de lo que cada docente hace en torno al Género. Entonces, puesto que no hay una línea de desarrollo orientada a eso tampoco, no hay instancias que representen un conocimiento de Género en relación a la formación mayor al que las posturas individuales permitan.

Claro, como departamento no hay ninguna parte ni ninguna explicitación de que eso, [el género], sea un tema que hay que fomentar o potenciar (...) [Entonces], no hay una apuesta un poquito más oficial por parte del departamento. Y entiendo que por parte de la facultad tampoco (Entrevistado 9).

"el todo se parece siempre mucho a nada" (Entrevistado 9).

...digámoslo así: como departamento, la pluralidad tiene el beneficio de que claro hacemos cosas bien diversas pero también, es verdad, pero también depende de las posturas de cada uno [ya] que no hay una apuesta institucional como muy claramente orientada (Entrevistado 9).

No hay una línea específica en la psicología que esté orientada a eso. Yo lo veo en términos del trabajo específicamente y creo que también se puede ver desde la exclusión, cosa que ven otros profes, con sus miradas y sesgos individuales - los viejos, los jóvenes, la pobreza - están tomados de distintos puntos de vista y no hay ninguna integración en ese sentido. Ahora, el tema del género, a nivel de facultad está totalmente desperdigado, no hay ninguna integración... y a nivel de departamento, nada. Yo creo que no existe mucho conocimiento de que hace cada uno en términos de estudiar cuál son las problemáticas de género (Entrevistada 1).

Así, la apertura de la institución también da pie para que el docente transmita, queriéndolo o no, su mundo implícito a través de sus prácticas - y por ende, en su docencia -, afectando la formación. Y esto, en relación al género, puede apreciarse, por ejemplo, en caso de la cómo se transmite la heteronormatividad en la docencia.

Ahora, lamentablemente, no me doy cuenta como nuestras propias prácticas son reproductoras de eso. Entonces, al mismo tiempo que te digo que no la comparto [“la afirmación de que vivimos en tiempos de igualdad”], también asumo la responsabilidad de que yo también soy uno más que contribuye a que no vivamos en tiempos de igualdad. Porque, probablemente, muchas de las prácticas que yo llevo a cabo, conscientes y otras no tan conscientes, son reproductoras de esa no-igualdad (Entrevistado 2).

Y es que acá no hay una cierta carta de navegación que diga qué contenidos están permitidos en la malla y los otros no se podrían hablar. Para mí, es más al revés: la malla que tenemos, los énfasis que tienen los cursos, los contenidos... simplemente dan cuenta de que los profes – por nuestra sujeción de clase, género, etc. - simplemente transmitimos la heteronormatividad que respiramos desde la primera bocanada de aire. Es como si ese fuera el mundo implícito (Entrevistada 7).

Respecto a esto último, es interesante apreciar que el docente tiene la oportunidad de plantear diferentes versiones en torno a su posición a la hora de problematización del género: como alguien que está abierto al tema del género, o bien, como alguien que contribuye – de manera independiente a si es queriéndolo o sin querer – a la reproducción de la cultura patriarcal.

Yo te puedo decir, al mismo tiempo de que soy un alguien que queriendo y sin querer contribuye a una cultura patriarcal, o desatenta algunos aspectos de género, incluso en la formación, decirte otra versión: nosotros somos abiertos a

esta situación (...) [nosotros] somos personas muy atentas al tema de género. [Pero no te voy a decir eso, te voy a decir en cambio]: la deuda la tenemos igual (Entrevistado 2).

En todo caso, esto resulta un asunto susceptible de ser trabajado: el caso de la psicología social crítica, gracias a una vertiente de desarrollo relacionada con el feminismo/post-feminismo(s), constituye una excepción a la regla:

O sea, yo no sé de los demás, pero de la línea de nosotros social más crítica si es un tema que nos interesa: hemos desarrollado, lo hemos incorporado a nuestras investigaciones y es parte de nuestra línea de trabajo (y, por algo la mayoría de la gente que tiene interés en ese tema se nos acerca y hace sus memorias con nosotros) (Entrevistado 9).

*“...[en cuanto a la psicología social crítica] Una vertiente de desarrollo es justamente su diálogo con el feminismo el posfeminismo con todas sus variantes tanto académicas como políticas...”* (Entrevistado 9).

### ***Lo generacional: nosotros – docentes.***

Gracias a las diferencias apreciables entre el mundo en que los docentes crecieron y el actual, es posible replantearse la sencillez que se había presupuesto con respecto al género, tema que no sólo ha dejado de ser tabú, sino que también del que se pueden apreciar muchas más igualdades que antes (por ejemplo, que los hombres ya no sean los dueños exclusivos del poder). Los esfuerzos por avances en esta materia son percibidos como recientes y, consecuentemente, existe una mayor apertura en la actualidad para trabajarlo. Sin embargo, aunque se vivan en tiempos de “muchas más igualdades” (con respecto a los tiempos en que los docentes crecieron), sigue habiendo una reproducción de la cultura machista-patriarcal.

En el fondo, recién estamos reconociendo que la sexualidad y todo este constructo

social de lo que es el género no es tan simple como lo habíamos presupuesto, sino que las variaciones son... prácticamente infinitas. Bueno, no sé si infinitas propiamente tal, pero muchas más y más variopintas de lo que se había pensado desde antes. Yo creo que eso también es un tema clave que... está dejando de ser Tabú. Porque hoy ves que en la política se puede, con mucho dolor de los UDI, de matrimonio homosexual en nuestro país. Recién estamos en eso... (Entrevistada 1).

Yo viví en dictadura. En dictadura todo era mucho más determinado y limitado que ahora. Y ahora hay una mayor apertura pero, de ahí a decir que por tener una atención al número de hombres y mujeres en el parlamento, o atención a que hombres y mujeres tengan igualdad frente a algunas leyes, no constituye que seamos una sociedad que viva en igualdad. (...) la manera que tenemos de vivir el cotidiano, yo creo que sigue siendo una reproducción de una cultura patriarcal-machista. Entonces, [la afirmación “vivimos en tiempos de igualdad”] no la comparto (Entrevistado 2).

Yo viví en un mundo absolutamente machista. Y un mundo donde sólo los hombres tenían el poder. Entonces, a mí me parece que estamos cada vez más avanzando hacia un mundo de igualdad - que todavía estamos atrasados y nos falta mucho - pero... pero realmente creo que si yo comparo el ahora con el que cuando yo era niña, yo creo que vivimos en tiempos de muchísimas más igualdades. Y de muchísima más tolerancia (esa es una palabra que encuentro muy interesante). (...) Entonces, si tú me dices “¿este Chile de hoy es más igualitario?” yo te digo “mucho más que antes (Entrevistada 3).

[es entendible que los estudiantes de ahora puedan estar disconformes y estén abiertos a desnaturalizar] una serie de categorías que, por lo menos para la gente de mi edad, es cómo hemos vivido, hemos respirado... la heteronormatividad nos sale por los poros (Entrevistada 7).

Y para los docentes, esto que tiene que ver con cómo han vivido, que hace que tengan modos desatentos con el género, más allá de que puedan ser evaluados como problemáticos, les sale – de igual forma - de manera automática.

...también asumo la responsabilidad de que yo también soy uno más que contribuye a que no vivamos en tiempos de igualdad. Porque, probablemente, muchas de las prácticas que yo llevo a cabo, conscientes y otras no tan conscientes, son reproductoras de esa no-igualdad [la de género] (Entrevistado 2).

...como el género es una cuestión que la tenemos impregnada en el cuerpo, en las prácticas - y no solamente tiene que ver con el decir, sino también con el hacer -, uno tiene más cuidado porque sabe que se escapa todo el rato (Entrevistada 5).

Se puede hablar de una generación “alejada” del género y del feminismo en términos generacionales. Y para salir de ahí, hace falta hacer un trabajo tanto de experiencia política como de adscripción académica. Entonces, para quienes constituyen una excepción a ese lugar común, el género y el feminismo se pueden volver hasta esenciales en su labor.

Y uno trata de hacer un trabajo con aquello, pero si tu poní'h en piloto automático, sale eso; y el que diga otra cosa, creo que está particularmente optimista... O quizás ha tenido otra suerte y ha visto un mundo distinto a lo que yo he podido ver. Hay que hacer un trabajo para salirse de ahí (Entrevistada 7).

...tengo la impresión de que, en general, el mundo académico de acá, del Departamento al menos, responde a una generación donde, ni por cosa académica ni por cosas políticas, tuvieron una cercanía muy grande respecto del feminismo. Prácticamente en ninguna de sus variantes. (...) En el caso mío y de algunos colegas, tanto por experiencia política como por adscripción académica el tema del género y el tema del feminismo ha sido esencial, básico...

(Entrevistado 9).

*Cruce entre Aspecto generacional y disciplina.*

Como disciplina, la psicología no ha ofrecido mucho más allá de “las categorías clásicas” en torno a temas de género. La sensibilidad de psicólogos y ciertos docentes ha en torno a temáticas de género – por ejemplo, el abordaje de la transexualidad - ha surgido, en cambio, por esfuerzos individuales específicos. Esta falta de consideración de la psicología, a nivel de disciplina, es un asunto histórico: la cercanía y la asimilación a la ciencia (dispositivo de por sí no igualitario, incluso algo masculinizante), sobre todo en sus inicios, ha hecho que sus avances sean acorde a eso (en desmedro de una escucha crítica).

...Uno podría ir reconociendo que surge algo distinto a “las categorías clásicas”; se ha ido reconociendo que uno puede ser distinto. Eso en términos generales, claro que me he adentrado mucho, pero de lo que es ser hombre, de lo que es ser mujer, de lo que es ser transexual... eso sí yo he tenido una noción, independientemente de que eso antes no estaba puesto ahí. En la psicología había muy poco. Yo empecé a saber de los transexuales, por ejemplo, cuando empecé a trabajar con transexualidad porque hice una pasantía... (Entrevistada 3).

En el proceso de innovación curricular no solamente está lo ético que habías dicho, sino también nosotros la otra vez hicimos una de las reuniones abiertas donde invitamos un... a un profesor que trabaja en un movimiento transexual. Y vino y nos explicaba algunas cosas en las que yo me sentía un ignorante de mierda porque, aparte de que decía muchas cosas de las que nosotros no teníamos idea, él hablaba muy mal de la psicología porque, en sus 15 años trabajando en este cuento desde lo jurídico, lo interventivo, lo educacional, se da cuenta de cómo los psicólogos hacemos horrorosidades en torno a este tipo de cosas. Yo creo que esto no es digno de ser responsabilizado de la forma “le tocó un psicólogo de este u otro tipo”, sino que tiene que ver con que la disciplina no se

hace cargo porque no las conoce (Entrevistado 2).

La psicología como disciplina ha sido una parte muy importante de la construcción de un imaginario colectivo, y desde ahí también una práctica cultural que no tiene en consideración algunos aspectos relacionados con el género. O, dicho de otra forma, la psicología ha sido un responsable de que en nuestra cultura patriarcal, machista, etc. Sobre todo porque en sus inicios era muy cercana a la ciencia. Y la ciencia en sí como dispositivo, es un dispositivo que tiende a ser no igualitario, que incluso tiende a ser masculinizante en algunas cosas (...) Yo creo que la psicología, en los momentos que ha tenido que priorizar, ha priorizado la técnica, el desarrollo, la ciencia... y no por la escucha crítica (Entrevistado 2).

Esta situación también puede ser llevada al proceso de formación de los mismos docentes: análogamente, el lugar del género ni siquiera era del género propiamente tal (sino que era de contenidos asociados, tales como la sexualidad y la afectividad (que, por cierto, además, era poca formación). Los temas que han emergido con el tiempo, a menudo, no se les ha dado un lugar en el Departamento. En consecuencia, no ha sido posible que las distintas áreas de la carrera se posicionaran en torno al género.

De repente hay muchos temas que son como muy urgentes, por lo tanto, han emergido y han tenido un desarrollo que... y no le damos el espacio para que entren en cada una de las áreas. Y no sólo el género, o sea, yo creo que el género sí – de todas maneras – pero también otros.... no sé, por ejemplo, yo pensaba en las jornadas del Caps – yo anduve dirigiendo un tiempo el Caps – y se discutían cosas clínicas que a nosotros nos interesaban, pero no se discutían cosas que podían ser como este tema; no se discutían temas que podían ser NUEVOS temas de la psicología, NUEVAS miradas que podrían dejar [tener un lugar] para que se posicionaran en las distintas áreas.(...) Pero sí estaba pensando, mientras conversábamos antes, que hubieran dicho charla o taller de género, todos los que quieran venir... nosequé de sexualidad, todos los que quieran venir, de violencia, etc. Eso me hubiera gustado (...) Ninguna de esas cosas existían cuando yo

estudié (Entrevistada 3).

Si yo pienso en la malla que yo tuve... si alguna vez tuve alguna aproximación (y ya ni siquiera estamos hablando de género), era “sexualidad y afectividad”, ponte tú. Y era un optativo que dictaba la Irma Palma, sola como un dedo... y se daba por cuarto/quinto. O sea, cero, nada (Entrevistada 7).

Se refleja no sólo a nivel de los actores individuales, sino que se cristaliza como un asunto de la institución: es pensable que el Departamento es machista, o bien, permite muchas prácticas de malestar en términos de género.

Yo creo que no hay mucho debate. De hecho, en Facso hace poco - creo que fue este semestre – yo me di cuenta que había un pizarrón abajo, ahí antes de que nos cambiáramos, y dónde los estudiantes escribían algunos comentarios de sus propios profesores, comentarios sexistas, machistas de frentón. Y la reacción de esos comentarios - o sea a mí ya me parecía súper bueno eso -, pero la reacción de algunos profesores y profesoras al respecto me pareció mucho más compleja todavía... porque era como para la risa, o cuídate o tomado como algo mucho más banal de lo que yo pienso que fue ese paso, ¿me entiendes? Creo que hay cierta banalidad y la banalidad hace que a mí la Facso me parezca un poco machista (...) y que creo que eso no es algo que se hable sino que es algo que está como flotando. Y para hablar de género tendríamos que superar primero una traba del machismo (Entrevistada 8).

### ***Fragmentación de la docencia.***

La manera en que la organización y producción académica obedece a un funcionamiento de Departamento que no genera una conversación o acuerdo entre los docentes y sus equipos de trabajo (ni entre líneas distintas ni entre los docentes de cada línea). De esta manera - y acorde a la libertad anteriormente aludida -, se atomiza el trabajo: el género es tomado en cuenta y acorde a los intereses específicos de los distintos docentes sin ningún



tipo de integración. En este panorama, las temáticas que pudiésemos pensar transversales a toda línea de desarrollo de la disciplina (género, ética, etc.) "salen perdiendo", pues nadie se compromete específicamente a trabajarlas (y nadie controla eso).

Ahora, yo sí creo que hay miradas a nivel de la Universidad, y pensando precisamente en la Facso, ligadas con lo que es el enfoque de género... pero no hay mucho desarrollo de aquello. O sea, obviamente en el CIEG van a encontrar que están los estudios preponderantes en el tema principalmente motivaciones personales de equipos chicos de trabajo. No hay una línea específica en la psicología que esté orientada a eso. (...) Ahora, el tema del género, a nivel de facultad está totalmente desperdigado, no hay ninguna integración... y a nivel de departamento, nada (Entrevistada 1).

Yo creo que no existe mucho conocimiento de que hace cada uno en términos de estudiar cuál son las problemáticas de género. [Y] es que yo creo que tenemos un funcionamiento de Departamento. Y eso tiene que ver con cómo nosotros funcionamos en líneas - y dentro de las líneas -, en equipos más específicos que tienen orientaciones parceladas. Y, [además], están ligadas con la institucionalización de distintos profesores, distintos intereses, distintas líneas de investigación. Entonces, no hay una conversación al respecto. Para nada (Entrevistada 1).

Yo creo que todos ponemos las fichas en los estudiantes: sus preguntas, sus iniciativas... de hecho, si tu preguntas las realidades de organizaciones y producciones académicas, cada una de las líneas al interior del Departamento es muy distinta. Yo tengo la suerte de estar en una línea que trabaja muy bien en términos de su trabajo interno. Pero esta forma de organizar por líneas ha tendido a atomizar mucho el trabajo: entonces, es más probable que esté al corriente de lo que está haciendo antropología que, por ejemplo, la línea organizacional en términos de producción académica. Y uno podría decir, ¿pero cómo es posible? Es así. Allí yo siento que estamos súper al debe, pero no sé cómo destrabar la

cuestión (Entrevistada 7).

La fragmentación de la docencia (o lógica de fraccionamiento disciplinario) puede ser leída también como una "estrategia de supervivencia", una forma más ágil de desarrollar el trabajo ante una serie de limitaciones (burocráticas de la institución, de la diversidad de docentes y de aristas de trabajo, etc.).

Entonces, aquí se confunde libertad de cátedra con propiedad de asignatura o propiedad de un tema. Y eso entorpece todo porque el hecho de que nosotros digamos, por ejemplo, sí pero es que todos sabemos que el tema ético es importante y que tiene que ser trabajado de manera transversal, nadie lo controla: nadie controla que eso se haga, ¿me entiendes?. O tú no te coordinas con otros para acordar 'tú haces esto', 'tú haces esto otro'.... entonces, la libertad de cátedra nos termina aislando, enajenando (Entrevistado 2).

...mi impresión, primero, es que somos un dinosaurio un poco grande: con mucha gente, con muchas aristas, con muchas temáticas y con mucho trabajo. Entonces, con mucho trabajo todo es un poco lento, todo nos cuesta... (Intervención: Las cosas con muchas aristas tienden a tener una dispersión muy grande). Exacto. Entonces, como hay mucho trabajo, todo cuesta y, además, somos una entidad estatal (y por lo tanto, burocráticamente cuesta mucho llevar a cabo las cosas - desde tener una sala hasta postular para un financiamiento (y cosas por el estilo) -, hasta las actividades gratuitas cuesta hacerlas. Entonces eso – el hecho de que seamos grandes, el hecho de que seamos lentos, el hecho de que parece que haya una parsimonia – provoca que una de las estrategias de supervivencia de los académicos sea trabajar en su cubículo. Y desde ahí que desarrolle una manera más ágil de desarrollarse. Entonces, eso provoca una muy amplia y grave fragmentación, una hiper-especialización de las temáticas y una disminución letal del diálogo entre los enfoques, entre las líneas, etc. (Entrevistado 2).

Esa fragmentación y esa hiper-especialización tiene otra implicancia, que también es bien compleja: y es que las temáticas que debieran ser transversales: me refiero a que debieran estar impregnando distintos aspectos, son temáticas que quedan en terreno de nadie. Por ejemplo: ética. No debería haber una línea de ética, sino que debería estar la ética como temática transversal en los distintos desarrollos de la disciplina (Entrevistado 2).

### ***Marco de la asignatura***

El marco de la asignatura estructura las temáticas que se pueden ver en dicha asignatura es decir, establece los límites de lo que el docente tiene que enseñar.

La noción de libertad de cátedra es una noción asociada a cómo el/la docente entiende esta estructuración: refiere que el/la docente debe estar inserto dentro un cuerpo docente y sujeto a un programa. Es en ese marco que se ejerce la libertad de moldear la docencia. Sin embargo, es común que se lo confunda con “ser propietario de un tema” o “de la(s) asignatura(s) que tenga a cargo”.

...desde el marco de la asignatura de psicología de trabajo y las organizaciones, es súper estructurado en cuanto a los límites de lo que hay que hacer. Entonces, el género no es una temática que se considere... sería una temática “más forzada (Entrevistada 1).

Se confunde libertad de cátedra, que es en realidad la manera en que te relacionas con los conocimientos para llevarlos a una didáctica - si, en ese sentido uno es libre -, se confunde eso con estar inserto dentro de un cuerpo docente y una estructura docente que tiene un programa. Entonces, acá se entiende como libertad de cátedra la idea de que “ah ya. Yo tengo título de un curso y lo hago como quiero con los contenidos que yo quiero”, por lo tanto, no estoy supeditado a un programa. Cuando en rigor, la libertad de cátedra debería ser “estoy dentro de un programa, tengo que coordinarme, tengo que considerar ciertos contenidos

básicos acordado con mis colegas tada-da tada-dá...”. Y en ese marco yo tengo la libertad de moverme, ¿se entiende? Entonces, aquí se confunde libertad de cátedra con propiedad de asignatura o propiedad de un tema (Entrevistado 2).

Es importante señalar, en este sentido, que el marco de la asignatura puede limitar la presencia de perspectiva de género, incluso si es algo divisible por el mismo docentes; en el siguiente ejemplo, la Entrevistada 5 nos explica que la presencia absoluta de tradiciones epistemológicas masculinas en una de sus asignaturas no contempla alternativas, como los son las epistemologías feministas contemporáneas - según ella misma comenta -, porque se intenciona cierto foco. En este caso, el establecimiento “de cierto conocimiento de los cimientos sobre debates...” se hace incompatible con la perspectiva de género.

Lo que pasa es que en el caso de epistemología de las ciencias sociales es un curso en el que se trabaja básicamente es filosofía de las ciencias, y luego perspectivas epistemológicas iniciales de las ciencias sociales, no las contemporáneas. Entonces, ahí se trabaja más bien como tradiciones de pensamiento y formas de hacer... y no se trabajan con las nociones de 'sujeto' propiamente tal, pero claro, uno podría pensar desde la perspectiva de género que eso - los textos, las tradiciones iniciales de las ciencias sociales - son absolutamente masculinas. Y lo contemporáneo - las epistemologías feministas entran acá - no lo vemos en el curso. Y eso es intencionado: porque es el primer curso para dar los cimientos para los debates sobre la ciencia y nosequé y, básicamente, interrogar lo que uno podría decir el estatuto del conocimiento producido por la ciencia. Ese es el foco (Entrevistada, 5).

### **Análisis General**

***Los actores en juego: ¿Es nosotros versus ustedes? ¿O una situación de anacronía versus actualización?***

Anteriormente, los docentes aludieron a que muchas de las cosas que hoy los estudiantes encuentran aptas para la problematización, desde el punto de vista de Género, no se habían hablado mientras ellos eran estudiantes. De este modo, se aprecia una brecha entre los dos tipos de actores involucrados en el ejercicio académico-formativo. La diferencia generacional representa para los docentes una diferencia en la manera de experimentar el Género y todo lo que esta categoría aluda.

Desde esta brecha, se puede pensar razonable el que los estudiantes actuales, por ejemplo, se sientan insatisfechos con las categorías “con lo que los docentes se quedaron” y, en consecuencia, traigan otros conceptos; es a propósito de una mayor disponibilidad de capital simbólico que los jóvenes de hoy gozan una facilidad inédita para poder comprender los fenómenos sexo-genéricos que, dista bastante de lo que sus tiempos podían ofrecerles. No obstante, entre los debates contemporáneos referidos en la misma Universidad de Chile - acerca del acoso sexual y de los comentarios sexistas al interior de la universidad – son traídos a la reflexión en no sólo en función de lo que es “detectable” desde nuestra coordenada temporal, se hace presente y levanta nuevos horizontes, sino que también NOS afecta. Entonces, la nueva mirada, “la mirada joven”, (supuestamente más aguda), puede chocar entonces con la forma en que ciertas prácticas docentes, prácticas de reproducción de opresiones de género, más allá de que estas se ejecuten de manera consciente o no.

¿Es de exclusiva responsabilidad de las nuevas generaciones poner atención a estos elementos antes pasados por alto? Si bien tenemos razones concretas y conceptuales para pensar que traen problematizaciones actuales en mayor cantidad y profundidad – la iniciativa de escribir los comentarios sexistas en pizarras para que toda la Facso socializara sus males, como mencionaba la entrevistada 8, o el que los colectivos políticos de jóvenes incluyan cada vez más facetas feministas – radicales, *queers*, etc. -, como mencionaba el entrevistado 9 -, hay que detenerse a apreciar algunas “particularidades” que escapan a esta “norma” percibida:

- Primero, los estudiantes no son TAN sensibles. Al menos no todos: Algunos docentes, principalmente aquellos que tienen mayor involucramiento con los cuestionamientos críticos e involucramiento personal, levantan un matiz para la generación estudiantil: no todos los estudiantes tienen interés en los debates de género y feminismo. Entonces, aunque hayan condiciones menos adversas para la problematización de Género, no implica que todos los estudiantes comprendan críticamente el Género. La entrevistada 1 lo ejemplificaba bien: “No estamos ante una generación en donde todos tengan preocupación por el tema de género; me he encontrado con ENE gente que cree que el feminismo es el machismo, pero al revés”. Otro ejemplo, que pone esto en juego a propósito de reflexionar sobre la formación, es la desatención que el entrevistado 9 nos indicó en relación a la innovación curricular (no vio que se expresara una preocupación de los estudiantes como para demandar cierta presencia del Género en las instancias de discusión del actual proceso de innovación curricular).
- Ahora, por otro lado, vemos que la generación docente no estaba del todo desprovista de referentes para pensar el Género. La proliferación de diversos tipos de estudios de género, feministas y teoría *queer* en diferentes universidades fueron esfuerzos que fueron ganando institucionalización, y con ello, presencia internacional. La instalación de esta disidencia, conviene recordar, muchas veces “ad honorem”, denota la importancia de la implicación personal (llámese también agencia, apropiación, etc.) para poder sortear la adversidad de las barreras por las cuales el Género quedaba marginado del mundo del conocimiento. Entonces, si bien los docentes tienen presente un determinado cuerpo social que dificulta los cuestionamientos de Género – “respiramos heteronorma” decía la entrevistada 7 -, no se trata de un absolutismo inevitable: el entrevistado 9 nos señala:

Yo también tengo la sensación, a propósito de lo que tu decías acerca del tema histórico... yo tengo la particularidad que vengo de una familia donde el feminismo ha estado presente. Entonces, el feminismo durante la dictadura era un feminismo, digámoslo así, bastante combativo políticamente. Pero, en términos teóricos, era un

feminismo bastante convencional, propio de esa época. Y yo creo que ese feminismo, más o menos convencional, fue absorbido y luego neutralizado por los gobiernos de la concertación. O sea, yo creo que el SERNAM, digámoslo así, lo encarna. Pero insisto en que es un doble ejercicio, ¿sí? (Entrevistado 9).

¿De qué se trata entonces el efecto de la diferencia generacional? Si bien los estudiantes cuentan con mayor potencial desde el un mundo habitado más apto para muchas preguntas de género, la docencia, que es definida primordialmente por el docente, se presta para ciertas formas de relación que se normalizan, cierto modo de entender, y por lo tanto, producir el conocimiento. La puesta en juego de la formación queda “bañada del mundo implícito” del docente y, periféricamente, se ve complementado o cuestionado por la perspectiva del estudiante.

Entonces, no en vano muchos de los docentes son capaces de levantar nociones de género en términos afines a la superación del binomio clásico – “no es algo tan simple como habíamos presupuestado (...) es una construcción personal cuyas variaciones son virtualmente infinitas...” (Entrevistada 1)- , pero incorporarla en su docencia se les hace forzoso, o bien, como algo que está fuera de su alcance (o, en términos más precisos, del posicionamiento situado en el que el trabajo personal haya cabida o no).

### ***Trabajo personal: superar el silenciamiento generacional de género***

La mención de la brecha existente entre 'los discursos de avanzada y el folclor', entre 'la academia y la calle', etc. (entrevistados 4 y 8) levanta la cuestión de que el género, las luchas y avances sociales que desde ésta dimensión se despliegan, se piensan también como ámbitos desfasados entre lo que la producción del conocimiento puede ofrecer – el mundo jurídico-legal funciona del mismo modo - y lo que circula de manera significativa en las dinámicas sociales a un nivel generalizado. Y el docente, en tanto persona perteneciente a “ambos mundos”, procesa el Género en función de los discursos y dinámicas sociales que operaron en su historia (y que siguen operando probablemente hoy también), pero a la vez se ve en contacto con las elaboraciones académicas, con

saberes refinados sobre el fenómeno en cuestión.

El ámbito académico/formativo, por un lado, y el ámbito personal/político, por otro, son evocados a través de lo que se ha condensado históricamente en la persona para ser dispuesto como un producto formativo, idiosincráticamente trabajado, como referente formativo con o sin sesgo de género para los estudiantes de psicología. Entonces, si el Género tiene cabida a propósito de una “consideración producida”, se produce una división entre “docentes que lo han trabajado” y “docentes quienes no lo han trabajado”, vale decir, docentes que han trabajado un lugar de resistencia dentro de la red de sujeciones sociales, culturales, históricas, etc. y quienes se sienten capturados por ella (remarcando fuerte el poder de la desventaja generacional).

En este sentido, no es raro que lo formativo-conceptual se ligue a menudo con lo personal-político (incluso llegando al punto de concebirlos ambos prerequisites necesarios para sortear tanto un trabajo con la propia ignorancia, como una suerte de fórmula de sensibilización. Es más, desde este posicionamiento situado (el entrevistado 9 lo encarna bien), la lógica del fraccionamiento disciplinario del Departamento puede ser entendida como adecuada para abordar la variedad de temas que el perfil pluralista se abre a abordar. Sin embargo, desde quienes tienen una visión feminista – en la vertiente que sea - el género quedará corto, pues atraviesa todo fenómeno (todo tipo de órdenes de relaciones sociales).

***El tema en juego: ¿es Forma o Contenido?, ¿es Transversal o Específico?***

La pregunta por el género es atendida por nuestro Departamento en la medida que el perfil pluralista la hace:

(a) pertinente para aquellos docentes que no han trabajado el tema personal o formativamente, pero que deben responder a contingencia estudiantil (en un trabajo libre de una asignatura que dictan, los estudiantes pueden decidir hacer un cruce del área de ese ramo con alguna problemática de género) o social (caso emblemático en el escenario



público actual).

La afirmación “no hemos dejado espacio para que nuevas temáticas [nuevas temáticas de la psicología] entren [a la disciplina] y que las líneas se posicionen con respecto a estas” (entrevistada 3) resulta muy ilustrativa (en especial porque ella reconoce que el género merece ser considerado como una de estas temáticas). Entonces, bajo esta lectura (y tal y como la situación tradicional ha dictado), el género queda exento de ser considerado como contenido central en la formación de psicólogos.

(b) posible de ser integrada plenamente acorde a las necesidades de la docencia (que, recordemos, entrega mucha libertad a la figura del docente) para quienes lo consideren algo de suma relevancia en términos formativos.

El punto de vista feminista resulta disruptivo para con el esquema clásico de conocimiento en donde sujeto y objeto de conocimiento están plenamente diferenciados al cual la disciplina está acostumbrada. De especial interés será para nosotros connotar este tipo de posición (incluso si no es una desde la que los docentes a menudo se identifiquen con plenitud y/o directamente) porque nos permitirá tensionar los términos en que el género incide en la formación sólo incidentalmente.

### ***Motivaciones personales***

Constituyen el principal pilar que hacen el ejercicio de integrar el género, ya sea en la forma de perspectiva o como contenido a considerar en el programa de una asignatura. La falta de instancias mayores (línea, Departamento, Universidad, etc.) que regulen o socialicen los términos en que pudiera ser entendido hace que este, en términos concretos, sea interpretado (como forma o como contenido) según lo que cada docente haya captado:

### ***Contenido***

Entrevistada 6: “Trato de abordar el tema a nivel de curso, porque o sino queda sin ser hablado. Ahora bien, creo que estamos muy centrados en pasar la materia, los contenidos centrales y no siempre queda espacio para los debates que se dan al final del curso. Es sólo una hipótesis”.

La estructura de toda la forma de hacer docencia [currículo central, debates complementarios] excluye al género de una noción de contenidos centrales en la formación de psicólogos. El género se ve limitado por un modo, una disposición institucional (que los docentes, lamentablemente, reproducen).

Entrevistada 7: “Dudo, sin embargo nunca quedo conforme con la respuesta. Y es que si lanzara un curso muy deconstructivo (niños transexuales, maternaje, etc.) que pusiera en jaque los dogmas psicoanalíticos... quizás quedaría muy acorde a los tiempos... pero no sé si puedo exigirle eso a los estudiantes: pues se necesita un conocimiento mínimo de los debates (y, por ende, un interés específico en los debates de género y feminismo) [y no puede evaluar cuán representativo sería ese sub-conjunto de estudiantes como para levantar dicho curso]”.

Duda ante la circunstancia de la demanda de los estudiantes (hablamos de los realmente interesados). El género, bajo este alero, parece ser considerado nuevamente como un contenido específico, podría tener una mayor presencia en la formación en la medida que las motivaciones estudiantiles puedan levantar el espacio para otra asignatura específica.

En ambos casos, el género es pensado desde un plano de contenido y, en ambos casos también, ninguna de las docentes ha trabajado el género desde lo político-personal. Desde esta coordenada común, es interesante constatar también que la pregunta por el género, planteado como un elemento complementario de debate, se limita por una circunstancia exterior a la persona. El género entonces, más allá de lo interesante que ha sido reconocido por los debates actuales, resulta concebido como complementario a fin de cuentas.

### **Forma**

El punto de vista que sostiene que el género en la formación no debiese ser en términos de contenidos, sino de formas (o bien, que los contenidos no son tan relevantes como las formas) implica una concepción en la que se piensa que las perspectivas de género en una determinada enseñanza no se trata de manejar un cierto pool de teorías, sino que se trata de comprender que el género atraviesa todos los fenómenos (y, por ende) que puede importar – claro que en distintas medidas, y en conformidad con las necesidades específicas de cada ramo - para el análisis de cualquier relación social.

Desde esta apuesta, entendemos, que la disciplina juega un rol en la reproducción de ciertas jerarquías y relaciones de poder ligadas al sexo/género no sólo atañe al sexo, la sexualidad y la identidad de género; se trata de cómo el género ha imbuido con masculinidad, feminidad y sus jerarquías muchísimos ámbitos de relaciones sociales (lo público/lo privado, el éxito/ el cuidado, lo estético y lo que da status para cada sexo, etc.).

Aquí encontramos una visión de la docencia politizada (y por lo tanto, pensada como agenciada y responsabilizada – tanto en la presencia como en la deuda -). Y no sólo a aquellas que se pueden identificar como feministas; como mencionamos, hay quienes lo conciben más tangencialmente: aquellas que, por falta de la experiencia de militancia, problematizan a fuerza de ciertas sensibilidades conceptuales (tales como la incorporación de la crítica feminista a la línea, del trabajo en torno al género como tópico de la exclusión o el trabajo meta-teórico con epistemologías feministas) y que estiman que, si militaran, si contaran con el punto de vista feminista, sabrían incorporar sabrían sortear las “prácticas reproductoras” e incorporar perspectiva de género en la formación.

La vía de solución planteada desde este punto de vista, sin embargo, no es unívoca: por un lado, hay una docente que arriesga pensar que el género como eje transversal de entendimiento del otro puede ser levantado desde una única asignatura a incorporar en el proceso de innovación curricular (ética). Y, por otro lado, docentes que apostarían porque

fuera una temática transversal a cada línea de desarrollo de la carrera.

### ***La línea de desarrollo del Departamento***

Sobre las líneas de desarrollo del departamento, en tanto organización administrativa de la labor académica, no puede decirse mucho: aparece como un mediador que no puede imponerle directivas al docente directamente en cómo hace la docencia, aunque si es una suerte de instancia de regulación (en términos de catastro y coordinación más que de evaluación de contenidos o formas) acerca de cómo la docencia es contemplada por la línea.

En el tema de género específicamente, la línea puede tanto tenerlo contemplado para trabajarlo por medio de un 'plan estratégico' (como es el caso de la entrevistada 1), tener la posibilidad de que se discuta, respetando siempre las posturas individuales (como es el caso de la entrevistada 7), o bien, ceñirse más bien sobre el aspecto administrativo, no teniendo lugar para hablar ninguna temática en particular para ser hablada – salvo que casos excepcionales convocarán romper la norma – (como es el caso del entrevistado 4).

Tampoco hay línea específicamente abocada al género y, en términos que interpelaran colectivamente a todo el estamento docente, se puede decir que es un asunto “desperdigado” (nadie tiene muy claro que hace cada uno en términos de trabajar el género) (entrevistada 1).

En síntesis, la línea puede ser un espacio que puede cristalizar el estado de un trabajo particular por el cual el género puede ser recogido como un elemento a atender, pero nuevamente dejado a la interpretación de cada docente. Cabe decir que esto, para nosotros, no representa mucho avance pues reproduce la lógica general del perfil pluralista (tanto en la vertiente que consideramos positiva como la negativa ante el problema planteado).

### ***El Marco de la asignatura***

En este caso, estamos considerando que el marco de la asignatura, probablemente, puede reflejar también cómo el género – en virtud de la lógica del contenido en que no es considerado básico – queda como un accesorio a escrutinio de ser evaluado como complemento conveniente o no.

El ejemplo de la entrevistada 5 es notable en este sentido pues, más allá de que conciba que podría hacer una mejor labor de aplicación de la perspectiva de género en su docencia (yo creo que si militara me saldría en formas... y no necesariamente en contenidos), pero, en el caso de una de sus asignaturas, la docente aclara que el objetivo es dotar de conocimientos de debates de las tradiciones de conocimiento a los estudiantes e introducir una perspectiva de epistemología feministas, ya sea para criticar esas tradiciones o depurar el androcentrismo de ellos, se contrapone con el foco (poder informar acerca de este 'panorama básico') con el que se intenciona la asignatura. De modo que, para que el género no sea un “tema forzado”, es necesario poder atender también a la compatibilidad que cada foco – no libre de un escrutinio crítico – admitiera.

Aquí es importante destacar el tema del androcentrismo imperante en la tradición académica general, pero también el del poco compromiso disciplinar de la psicología en particular, que ha hecho que para nuestra formación “tenga algo de oídos sordos”, primero, en la elaboración de conocimientos sensibles en relación al tema, y segundo, en la exclusión de estos como elementos formativos basales de un psicólogo (más allá del debate que podría surgir al preguntarnos si deseamos su presencia a través de formas y/o de contenidos).

***Matriz del juego: ¿Individuo / Colectivo?, ¿Posicionamiento situado / Funcionamiento de Departamento?***

“[el tema de género] no estaba puesto ahí (Intervención: ¿institucionalmente?) No, en la literatura, en la psicología había muy poco...” (Entrevistada 3). La evaluación que hace la Entrevistada 3 sobre una experiencia particular (una pasantía con transexualidad) que

puede ampliar su concepción. El entrevistado 2, también refiriéndose a la transexualidad como un ejemplo ilustrativo, sostiene que las críticas externas sobre los psicólogos en torno al abordaje de gente 'trans' hechos por otros profesionales, "hacemos horrosidades en torno a este tipo de cosas", es producto de "que la disciplina la no las conoce y no se hace cargo de esto" (y no de que psicólogos, individualmente, malentiendan el tema).

Entonces, de manera consecuente con el antecedente histórico recopilado, la psicología se aprecia como una disciplina que tenía poco bagaje para problematizar el género. El giro retrospectivo acerca de la propia formación del docente, como antecedente lógico, también apoya esta exclusión:

Si yo pienso en la malla que yo una vez tuve, el tema de género era mínimo, es decir, ni siquiera era género directamente: era "sexualidad y afectividad" Un optativo. De Cuarto o quinto. Y la profesora (...) 'sola como un dedo', o sea, nada (entrevistada 7).

Todo este panorama representa un recorrido común con el que los docentes concuerdan: su generación ha crecido en un contexto, mundo político y educativo-académico en el que la preocupación por temas de género es "poco pensable" desde los ámbitos sociales/colectivos generalizados. Sin embargo, el acuerdo no se traduce en una postura única cuando se hace el giro sobre pensar la responsabilidad del tema de género y la docencia en nuestra universidad: ¿De quién es la responsabilidad? El concepto del género como interpelación se vuelve crucial para aportar una diferencia en un panorama poco favorable para su consideración en general; de ahí que levantáramos la importancia de la posibilidad del "trabajo personal" para hacer una reconsideración sobre el tema. Entonces, en la medida que la categoría interpela, la posición del docente, en grandes líneas, puede ser definida como de dos tipos:

#### *Postura 1.*

Los docentes, dentro de su libertad para definir la docencia, son reproductores la desatención por los temas de género en la formación, y por lo tanto, está en sus manos (posibilidades) el definir la presencia/ausencia en la formación. El contexto, aunque “neutral” (no posicionado) ante el tema, es permeable a fin de cuentas. Entonces, el docente se reconoce como responsable directo tanto de estar como de no estar contribuyendo en la construcción de una formación con perspectiva de género.

La interpelación formativa en el entrevistado 2, cruce de los movimientos feministas y la línea sistémica y la entrevistada 5 con la relación entre psicología social y epistemologías feministas hablan de la relación con el contenido, ya no tan en deuda en el caso del primero y limitado en función aspectos circunstanciales (del marco de la asignatura en el caso de epistemología de las ciencias sociales; del poco trayecto (pero también evalúa como potencial lícito) en el caso de su optativo) en el caso de la segunda. Surge una reflexión compartida: que más allá del ámbito del contenido integrado, el norte de la pregunta por el género y la formación debiese estar puesto en función de la perspectiva, de la forma transversal (asunto extensible a toda línea de desarrollo de la carrera). Es el no reconocerse en cuanto a la interpelación político personal, factor que se piensa clave para poder hacer el salto, la traducción del contenido incorporado al programa a la forma transversal en el quehacer docente.

La doble interpelación hace la conexión más directa apostando por el rol de la micro-política en la estructura académica: quienes tienen la sensibilidad deben ponerla en juego; Y tanto el docente como el estudiante son interpelados a ejercer su agencia dentro de los márgenes de la institución (levantar nuevas iniciativas, hacer de su preocupación algo más visible para que pueda ser tomado como un elemento a considerar de manera más permanente y/o oficial).

La institución se vuelve un espacio criticable desde el punto de vista que su pluralismo resulta tan flexible como vacío: “el todo se parece mucho a la nada” y, ante esto, cobra una especial importancia el poder subsanar/adueñarse de ese continente poniendo atención sobre la labor de los actores que lo llenan: los docentes se piensan entonces

como los principales responsables de criticar su propia labor y de querer socializar sobre el cómo trabajar sobre los propios límites, tanto con sus colegas como con los estudiantes.

En síntesis, puesto que el docente goza de la comodidad de poder moldear la docencia con suma libertad gracias al carácter pluralista del perfil formativo, la apuesta personal (ligada con la toma de responsabilidad) se vuelve el pilar fundamental para que el género – sea como forma o perspectiva – tome algún y cada uno de sus lugares en la formación. Sin embargo, es bajo este alero que las posibilidades de trabajo también vislumbradas desde un abordaje del género (La posibilidad de superar la fragmentación a través de la interdisciplinariedad, posibilidad de relacionarse con otros más allá de tradiciones masculinistas) son un desafío que, bajo las condiciones actuales, se vuelve una iniciativa de coste totalmente individual. Algo así como “tu visión, tu problema”.

### *Postura 2.*

El machismo o la indiferencia al tema es reflejo de la ausencia de la pregunta por el género en las condiciones sociales. Los docentes se encuentran fuertemente calados por haber crecido, haberse desarrollado (incluyendo el haberse formado en la carrera) bajo ese alero. Gestar un cambio en torno al lugar y a la concepción que el Género tiene en la formación, en el caso de que se lo discuta como necesario, debe ser llevado a cabo por otros: la institución, o bien, por los estudiantes (puesto que ellos son se desarrollan en condiciones más favorables para fomentarlo).

Por otro lado, quién siente esta interpelación y no ve la necesidad (o no se ve en la necesidad) de darle un 'trabajo personal', desde la no politización, no están las condiciones para pensarle un lugar más allá del que el perfil ya admite: ya sea desde la otredad radical (los de género no han venido a capacitarnos, no alcanzan el estatuto de sub-disciplina con la que las otras líneas podamos relacionarnos) (entrevistada 3) o desde la propia posición (es importante y está bien que tenga un ramo específico y sea tema en otros ramos... pero incluir más de esto y de aquello causaría que la malla se sobrecargara



(...) no sé cuál sea la solución (entrevistado 4), la necesidad de Género queda primordialmente ceñida a la posibilidad de introducir nuevo contenido; no se atisba la posibilidad de instalarlo como perspectiva compatible con la respectiva línea de desarrollo ni la propia docencia, o bien, la posibilidad debe ser gestada por alguien más (se baraja el que sea una re-estructuración institucional que apunte a ello, o bien, desde iniciativas que la gente que se especializa en esa materia ofrezca como soporte complementario).

El perfil “de alguna manera” obliga a que los estudiantes se hagan una pregunta por el género” no es una postura en la que se profundice, pero nosotros lo asociamos a aspectos que hacen que el género, por la importancia e incidencia que ha tenido a través de las “discusiones recientes” y el lugar contingente que puede tener gracias al perfil pluralista (visto en su vertiente de potencialidades).

## **DISCUSIÓN**

Tanto la noción de Género que se liga al concepto de identidad de género como la noción de género entendida en torno a la igualdad entre sexos nos hablan, en primer lugar, de cómo hombres y mujeres tienen diferentes maneras de experimentar el mundo en torno a sujeciones sociales normativas específicas en torno a su base anatómica. Pero importa más señalar que, tal y como apreciaría Rubin (1975), dichas normas y prácticas asociadas implican una interpretación selectiva de sus “datos de la naturaleza”, construyendo la relaciones de Género en torno a un binomio que, por lo demás, puede ser apreciado en su artificialidad e intencionalidad política por los docentes.

Por su parte, las nociones de género que, en cambio, asocian la categoría a un poder interpelador, a su conexión con el feminismo, o bien, a su elaboración como perspectiva, agregan un elemento más a su potencial analítico: la capacidad para poder todo tipo de relaciones sociales. O mejor dicho: para poder dar cuenta de los sesgos de género en las relaciones sociales más allá de las áreas típicamente asociadas a la categoría (sexo, sexualidad, identidad de género, violencia de género, etc.). Esto se nos hace

comprensible, por ejemplo, en la línea de Amigot y Pujal (2011) quienes proponen al Género como dispositivo de poder, lo ligan a dos operaciones fundamentales e interrelacionadas (primero, la producción de la dicotomía de sexo y de las subjetividades vinculadas a ella, y segundo, la producción y regulación de relaciones de poder entre varones y mujeres). Este tipo de conceptualización defiende que la categoría de Género no actúa de manera aislada, sino que se entrelaza con otras – etnia, clase social, etc. - para producir las configuraciones particularizadas de cada sujeto. Por esta línea es que vemos que se puede levantar el asunto de la maternidad como una forma de ética (Álvarez, 2008), por ejemplo, pues lleva el análisis de Género – puede decirse: lee con perspectiva de género – una dimensión de lo social en función de lo masculino, lo femenino y sus jerarquías (llevado a este territorio asociado a la maternidad en el ejemplo).

Esto nos entrega claras luces acerca de cierto estado de la conceptualización que circula entre el estamento docente de nuestro Departamento pues, más allá de que la relación de la categoría con la vertiente feminista (la apropiación de la interpelación, el trabajo de incorporación de la perspectiva a la labor propia) se liga con un mayor potencial analítico, es apreciable tanto para los docentes que lo avistan “desde fuera” (con una relación sólo conceptual o política tangencial) como desde quienes “se adentran” en esa conexión política-personal que representa el feminismo herramientas para el avance cognitivo y social con el objeto de depurarnos del patriarcado. En este sentido, ambas perspectivas comparten una cierta base feminista (Blázquez, 2010).

Pero esa cierta base común, si bien alcanza a sortear el obstáculo que supondría convencerse por la ilusión de que vivimos en tiempos de igualdad - la idea de que ya que hemos superado todas las desigualdades en relación al sexo/género (machismo/sexismo, heterocentrismo, hetero-normatividad, homofobia, transfobia, etc.) han sido integradas, o bien, solventadas en buena medida -, que desde un punto de vista conceptual es nocivo para la consideración de las problemáticas de Género (Bodelón, 2010; Pujal & García-Dauder, 2010), no representa un trabajo completo. O al menos, no desde la noción que según decíamos tiene un alcance extra.

Respecto de esto, Unger (2007) evalúa directamente sobre este tipo de situación que, si por un lado, predomina en la psicología la percepción generalizada de que los problemas de inequidad de género han sido resueltos, no es extraño que en buena parte de las epistemologías se conserve un carácter androcéntrico y/o sexista que tradicionalmente han imperado. Y, puesto que existe también en la disciplina la tendencia a explicar los fenómenos desde lo individual, ignorando las dimensiones sociales y/o culturales, se bloquea la capacidad para ver los “problemas del mundo real” como un asunto de la realidad. Entonces, los malestares de género contemporáneos se lo entendería como mera sintomatología de individuo a individuo. Desde la perspectiva de esta autora, la confluencia de ambas tendencias provocaría que no se considera necesario hacer preguntas críticas respecto al género (asunto completamente compatible con la despolitización que la categoría sufre a menudo). Entonces, para evitar esto, se vuelve crucial que la psicología pueda comprometerse a examinar el cómo sus conceptos y lenguajes impactan la realidad para salirse de un “mainstream individualizante y negligente”; es necesario hacerse la pregunta feminista por la necesidad de perspectivas críticas de género para poder otorgarle sensibilidad social a la disciplina (Unger, 2007).

Ahora bien, no podemos tomar los elementos de este análisis a plenitud puesto que ya hemos descartado que en la perspectiva docente puede argumentar el que no estamos en esos tiempos de igualdad – razón por la cual hemos apreciado que existiría “cierta base feminista común” -, pero tampoco podemos descartar el que buena parte de las epistemologías, contenidos y modos de hacer la docencia conserven el carácter androcéntrico y/o sexista que tradicionalmente se han imperado – y del cual los docentes, a través de la sujeción generacional, se reconocen como en buena parte sumergidos -.

Y es que el vínculo entre la noción del género como sea considerada como construcción social y el trabajo académico de producción de conocimientos feministas, con perspectiva de género, o en fin, con un involucramiento activo que revise y cuestione los supuestos, la tradición de la disciplina no es clara. Ya basta recordar el ejemplo de la Academia Española - bastante comprometida con ese trabajo activo de género – que advierte que

incluso dentro del campo de los estudios de género, aunque autoras y autores coinciden en la importancia que el sexo/género ejerce en la construcción de subjetividad y en el desarrollo del psiquismo humano, en el paradigma relacional como modelo de análisis y en la búsqueda de unas relaciones interpersonales menos jerarquizadas, esto no quiere decir que se manejen conceptos homogéneos sobre lo que son el sexo o el género; tampoco hay consenso sobre el lugar que ocupan estas dimensiones de análisis en la comprensión de la actividad psíquica (Barberá & Calá, 2008).

Bartra (2010) irá más lejos al defender que el núcleo común (orientar la investigación de un modo feminista, procurar la construcción de un conocimiento ligado necesariamente a una acción social procurando eliminar el sexismo y el androcentrismo) puede ser algo que englobe distintas apuestas respecto a lo que queramos elaborar como perspectiva de género, epistemología feminista o 'punto de vista feminista', mas sólo compartirán este norte en la medida en que hagan la conexión entre quehacer científico (académico) con la responsabilidad política. Entonces, las divergencias específicas, las apuestas particulares (con respecto, por ejemplo, a que si es feminista el método o quién lo usa y cómo el sujeto elabora eso, o bien, se privilegian de distinta manera conceptos que ligan el género con las relaciones de poder – tales como sistema sexo/género, discriminación sexual, explotación sexual, opresión, etc.) se vuelven suficientes – una base común real y útil para dotar a toda la formación de esta atención por el Género – cuando el entendimiento implica involucramiento activo en el quehacer. En otras palabras, la diferencia y la divergencia de las apuestas personales se vuelven una base común suficiente en la medida que reflejan una apuesta que, de hecho, es puesta en el espacio académico, en la docencia, en la formación.

Sin embargo, los posicionamientos de los docentes que alineamos previamente en dos líneas (postura 1 y postura 2) bifurcan la manera en que pudiéramos pensar la conexión del Género con la formación. A continuación, examinaremos brevemente el fundamento teórico para adoptar los posicionamientos asociados a cada postura:

**Alguien más debe hacer el trabajo (quienes se especializan en eso, o bien, la**

**institución) (Postura 2).**

Conforme a poder apreciar mejor este punto, creemos ilustrativo recordar algunos puntos clave contemplados como 'Compromisos formativos' de la Carrera de Psicología de la Universidad Chile (Facso, 2013):

- En el sub-apartado '**Referentes nacionales e internacionales**', destacamos: “la generación de un plan de estudios que introduzca a los estudiantes al contexto histórico de la disciplina” así como también “atender a problemáticas sociales actuales, incorporando en el plan formativo análisis de las implicancias de fenómenos políticos y económicos del país así como del contexto mundial”.
- En el sub-apartado '**Estado del arte de la disciplina**', destacamos: “promover la formación de la disciplina en las diferentes áreas, presentes y emergentes, del Departamento”.
- Y en el sub-apartado '**Desafíos sociales**', destacamos: “generar las capacidades de gestión y evaluación crítica en la organización de proyectos emanados desde la política pública”, además de la “generación de procesos formativos que permitan la construcción de diagnósticos, diseño e intervenciones en problemáticas sociales e institucionales”.

Haciendo un breve recuento por los antecedentes en el contexto nacional, en un primer momento, la Universidad de Chile como precursora en una preocupación de género y educación: fue la primera en abrirle las puertas a las chilenas al mundo de la educación superior (un hito latinoamericano en la materia). Más, en un segundo momento, la relación entre género y educación superior se debilita: lo que mayormente tenemos son herramientas diagnósticas – instrumentos que ponen de manifiesto el cómo nuestro país, a falta de poder generar sus propios compromisos con el tema, con los años va cayendo en las evaluaciones internacionales según la OCDE y el Banco Mundial (2009) -.

La Universidad de Chile, en tanto no ha levantado compromisos específicos para un tema que sí constituye un desafío social y un referente (al menos internacional – de ahí nuestra labor por recoger las experiencias de diversos espacios académicos frente al tema -), ha sido una cómplice en el mantenimiento de la producción de la tradición del conocimiento androcentrista (y, por lo tanto, a cierta cuota del status quo de nuestras opresiones de género a nivel sociedad). La tendencia en la línea de la política pública es similar: SERNAM, actor que no ha podido sino establecer relaciones incipientes con las instituciones de educación superior en el fortalecimiento tanto de la producción de conocimientos en la materia como de profesionales sensibles a la perspectiva (SERNAM, 2005), no ha recibido propuestas de proyectos que evalúen lo crítico de la situación desde nuestra universidad.

¿Podemos pensar este silencio como complicidad explícita con el patriarcado? Fassin (2011) nos recuerda que la crítica que instala el género en un principio – nos referimos a cuando se estuvieron popularizando en los años 60, 70, 80 de la década pasada – hubo una crítica acerca de cómo las ciencias médicas producían “la verdad” del sexo, es decir, generaban lo que se debía considerar como el saber definitivo en torno al cuerpo (y con ello, a la subjetividad asociada a él). Producto de la instalación de una norma. Pero lo interesante de esta crítica es, que si bien no deja de entregar una posición con respecto a la hegemonía patriarcal (que podemos pensar aún común para ambas posturas de los docentes de Departamento), no pueden obviarse las implicancias que tiene en un análisis de Género en torno a las relaciones de poder; el compromiso con considerar la categoría instala ciertas preguntas - ¿Qué implicancias tiene para el feminismo el uso del concepto género en su doble acepción, normativo y subversivo? ¿Qué significa expropiar la categoría género al discurso médico? -, más no la manera para resolverlas. En consecuencia, no se trata de algo que pueda ser incorporado en la academia de manera unívoca.

Si, por otro lado, consideramos lo que De Lauretis (2014) aprecia en torno al Género como “la marca de la mujer” (connota principalmente la diferencia del estado subordinado

de las mujeres en la familia y en la sociedad para con “el centro” - el aparato jurídico, racional y social encarnado en el hombre -, debido a un conjunto de características relacionadas con su constitución anatómica y fisiológica), no sería raro que la proliferación de Estudios de Género fuera leído como un asunto terriblemente específico. Más aún cuando consideramos, tal como la autora señala: (a) que los movimientos feministas también comportaron ánimos separatistas en ciertos debates y (b) que los Estudios Lésbicos, Gay y de las Masculinidades se sumaron más tardíamente a los programas universitarios debido probablemente a su interés por la sexualidad (los Estudios *Queer* no aparecieron hasta mediados de los años noventa). A consecuencia de estas disposiciones, la categoría Género, en tanto insertada en un proceso histórico-social, se instala de una manera poco adecuada para que su potencial de análisis excediera la denuncia de la estructura social opresiva sólo para las mujeres.

Entonces, para quiénes están involucrados, estos cuestionamientos representan una debate abierto, un desafío del cual, para resolverlo en la formación, habría que posicionarse como docente a fin de poder darle un fundamento para la apuesta situadamente, para quienes no tienen “la cercanía”, “el contacto” o el trabajo personal, la disyuntiva no puede presentarse sino con una extrañeza y/o complejidad de la cual resguardarse, o bien, abordar de manera “desatenta” o “simplificada” en torno a lo que podría ejecutarse desde su docencia.

Afrontar la situación no se trata de nada fácil y eso se sostiene incluso en los escenarios académicos que incluso han podido hacer efectiva la incorporación de la perspectiva de género: del caso mexicano, cabría recordar que la penetración de los estudios de Género en el sistema educativo superior fue efectuada gracias al interés incansable del movimiento feminista y ONG's asociadas (así como de instituciones de movimientos aliados). Pero en parte (pues, por otra parte, fue el sistema capitalista quién se halló interpelado a absorber la demanda de representación de esos sujetos). De esta manera, “los interesados” asumieron el costo de su lucha (recordemos: muchas iniciativas comenzaron como proyectos ‘ad honorem’). Entonces, la vuelta sobre estos elementos nos recuerda el poder de la circunstancia: en este tipo de lucha, el docente debe asumir

un costo (y no todos tienen porqué estar dispuestos a asumirlo).

Por otro lado, el caso de la academia francesa nos ayuda a recordar que la incorporación de la perspectiva de Género, meta que consideramos muy necesaria en términos políticos, no está libre de efectuarse por “las razones equivocadas”; otro factor en juego, indisolublemente unido al del posicionamiento político de sus precursores académicos, fue “el efecto de moda” (Thébaud, 2006). Si las exigencias extrínsecas – tratados internacionales, por ejemplo - juegan un papel primordial para que el espacio académico “haga la tarea de Género encomendada”, los docentes bien pueden conservar su libertad de estar poco de acuerdo (pero hacerlo de todas maneras), o bien, de adecuarse a los parámetros que su espacio académico impone (sumarse en la medida justa).

Más, como esos no han sido los casos de nuestra academia a la fecha, el que se trabaje de manera primordialmente sujeta a la libertad e idiosincrasia de cada docente – ya sea que estemos hablando de abordarlo de manera directa o indirecta, central o accesorio, como contenido o como forma, etc. - como ya vimos, es algo que estaría en plena concordancia con los marcos establecidos por el perfil formativo de nuestra Carrera para con el tema.

**Hacerse cargo: debo hacer el trabajo (ya sea que lo estoy haciendo o me haga falta hacerlo) (Postura 1).**

Reflexionar acerca de la propia labor en torno al Género – el cual, desde este tipo de posicionamiento, se lo evalúa teniendo un lugar desfavorecido en la formación (y en especial cuando se lo piensa como eje transversal de análisis) – liga directamente el papel de la docencia con la injerencia que tiene en la formación en general.

En lugar de ello, se establecería (presumiblemente), que los egresados de psicología contarían con las capacidades de hacerlo, relegando la gestión de un cambio al nivel micro-político.



Cuando a este panorama sumamos lo que Unger (2007) plantea en torno a lo que son los aspectos problemáticos a la hora de pensar un puente entre la docencia feminista y psicología, a saber:

1. La necesidad de comprometerse con los conceptos y lenguajes propios de la disciplina psicológica a la hora de agregar perspectivas críticas de género. En palabras de García (1999), “esto tiene que ver con la transformación de las bases conceptuales mismas”.
2. La necesidad de examinar el pensamiento posmoderno a través de los lentes de ‘problemas del mundo real’ (como las violencias, injusticias e inequidades sociales) pues, “aunque la docencia use palabras, es más que sólo palabras”. En este sentido, las preguntas feministas deben ser examinadas en términos del impacto que tienen en la realidad, independientemente si abogamos o no por la existencia de una realidad como tal.

Comprendemos que los docentes no sólo comprenden la relación de la disciplina con la sociedad en las problemáticas de género, sino que, además, comprenden la responsabilidad de su propio rol para con la constitución de lo que disciplina - en tanto Universidad de Chile – tiene para ofrecer.

Nos resulta perentorio establecer conexiones entre este tipo de atenciones con la consideración por la dimensión histórica junto con la dimensión de agencia de los individuos en un sentido foucaultiano: creemos que así como la teoría crítica feminista, entre otras cosas, hace dialogar a Foucault (1984b/1994 citado en Amigot & Pujal, 2010) con el psicoanálisis (Freud y Lacan), poniendo de manifiesto la conexión entre la dimensión intrapsíquica y vincular del poder con el análisis constitucional individual (nos constituimos psíquicamente de maneras diferenciadas, más o menos vulnerables, y precarias con respecto a su posición subjetiva frente al Otro), es lo que hace que los docentes interpelados - directamente desde un posicionamiento directa o tangencialmente feminista – por la categoría Género conciben la responsabilidad activa que tiene que

haber entre la reflexión problematizadora que pasa por la categoría y el ejercicio profesional. Desde este tipo de análisis, no es raro – tal y como Foucault haría – que se establece el vínculo con la ética (recordemos, una de las propuestas de transformación).

**A propósito de nuestro nuestro propio posicionamiento, ¿Qué es posible recoger de esta disyuntiva a la hora de poder caracterizar la importancia entre Género y Formación en Psicología?**

Desde nuestro involucramiento político-personal y académico de estudiantes, antes que nada, deberíamos recordar que, tal y como evaluó Bartra (1999), aunque la institucionalización le otorgue mayor presencia, injerencia e importancia a distintos fenómenos en la lectura de la realidad, la sujeción a marcos institucionales y políticos, así como a redes de burocracia, condiciona fuertemente el quehacer cotidiano. La relación del Género con la docencia universitaria no excepción a este examen. Entonces, sabiendo asumir que parte de las libertades, espontaneidad e incluso creatividad se coartarán – más allá, pero también en función de la propia circunstancia de cada docente -, el feminismo en la academia - sí o sí - se entibiará.

Habiendo considerado esto, creemos que la manera en que queda mejor expresado la importancia de los antecedentes en función del cruce entre psicología (y su formación) y Género es a través de la perspectiva de García (1999), agregando algunas consideraciones en torno al análisis que hemos hecho en el apartado anterior, expresados en el siguiente cuadro:

<b>Consideración de la autora</b>	<b>Características de la importancia de la relación 'Género' - 'Formación en psicología'</b>
1. Los paradigmas de la experiencia humana son resultados de reflexiones de ciertos saberes priorizados, con determinadas raíces sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En lugar de un inherente universal de la experiencia humana, debemos reconocer y asumir la responsabilidad que hemos operado en torno a una tradición androcentrismo; En la medida que esto</li> </ul>

	<p>se pase por alto, contribuiremos a que cierta experiencia humana se invisibiliza.</p>
<p>1. La observación y el conocimiento de la realidad está ligada a la forma en que la ciencia es producida. Comprender que el o la investigador/a esta insalvablemente sujeto/a a intervenir en aquello que observa. El(los) tiempo(s) y lugar(es) sociales, culturales, científicos y personales de la persona (su 'identidad social' lo llama la autora; nosotros lo hemos recogido en torno al posicionamiento situado) calan en su interpretación (y, consecuentemente, en las posibilidades que incluye así como también en las que excluye).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Descifrar las condiciones histórico-sociales-culturales de su producción nos puede ayudar a, por un lado, a evitar sesgos y prejuicios, y por otro, a hacer un trabajo de producción subversiva activa en torno a las condiciones que podamos problematizar.</li> <li>● Ser responsable sobre la propia circunstancia en un espacio académico en donde la libertad deposita en el rol acentúa el peso de la propia apuesta en torno a la relación Género – Formación (lo cual es aplicable para cualquier otro eje de análisis admisible por el perfil pluralista).</li> </ul>
<p>1. La subjetividad, la experiencia y las diferencias interpersonales, en tanto son componentes integrados en la complejidad de cada ser humano/de los seres humanos, son susceptibles de leerse de manera sesgada en torno a una u otra interpretación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Considerar esto, para luego intentar una manera de destrabar los posibles sesgos – lo que hemos denominado varias veces cómo “hacer un trabajo personal” sobre el tema -, abre la posibilidad de leer los fenómenos psicológicos de las personas de manera más compleja y holística – en favor de un potencial mayor para la categoría Género - en lugar de entenderlas como mera expresión del dualismo sexo-genérico.</li> </ul>
<p>1. Proponer estrategias que integren los puntos de vista de “los otros” grupos sociales (mujeres como grupo social en</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Otorgar un sustento epistemológico a la sustitución de la jerarquía entre “lo central” y “lo accesorio” (o “la variación”)</li> </ul>

<p>torno al Género, pero también los transgénero, los homosexuales, bisexuales, los hombres femeninos y mujeres masculinas independientemente de su orientación sexual, etc.) fisura la comprensión de lo que compone la sociedad tradicionalmente construida.(ninguno, es en sí mismo, 'lo otro' o lo 'no-otro').</p>	<p>por un principio de equivalencia humana reflejado en nuestra praxis teórica y política. Cada grupo es, a fin de cuentas, igualmente humano e igualmente parte de la sociedad (y nuestra manera de producir conocimientos debe respaldarlo).</p>
--	--

El feminismo, a nuestro juicio, busca el principio de la equivalencia en tanto humanos (y eso debe contemplar el cómo los conocimientos apoyan esta equivalencia).

### **Reflexiones finales (Resoluciones y aperturas).**

Sarda (1988) establecía que los estudios de género se han encargado de investigar la realidad pasada y presente de las mujeres para subsanar la exclusión y/o silenciamiento que el saber académico, concebido por hombres y para “la sociedad” (establecida bajo parámetros androcéntricos en este caso). Y, puesto que el primer acercamiento de género a la ciencia se hace a través de la evidencia que las pioneras – para quienes el compromiso político-personal fue crucial en la lucha -, las aportaciones que se hacen en el terreno del conocimiento se hacen desde la lógica científica tradicional (la empiria positivista). Así, se empieza a instalar lentamente una diferencia en el paradigma androcentrista clásico. Más, y ya adentrándonos al terreno de las ciencias sociales, sólo cuando un el mundo académico empezó a admitir una redefinición importante del hacer ciencia – la transición hacia el paradigma constructivista (y luego post-construccionista) -, la producción de conocimiento pudo tener una atención más paradigmática por el Género (Sanz, 2011).

Si nuevamente recordamos la apreciación de De Lauretis (2014) acerca del Género como

“la marca de la mujer”, entenderemos porque, a los ojos del mundo académico en general, puede parecerle ajeno el poder considerar la labor de este tipo de inquietud como “algo específico”: ¡ni siquiera entre los agentes de cambios es posible poder llegar a una estrategia común para la proliferación de la perspectiva de género!. Y si a esto le sumamos que, aun estando ya posicionados institucional/colectivamente en favor de asumir el desafío, no hay acuerdos acerca sobre cómo opera exactamente en la constitución psíquica (Barberá & Calá, 2008) no puede sino sólo sumarle otra dificultad extra a la ecuación del desafío que supone incorporar el Género a la disciplina.

Sin embargo, en el momento en que sale la inquietud en la formación, el Género desde la perspectiva de nuestros docentes cuenta con una “cierta base feminista” para ser problematizado – el poder desenmarcar el sexo del género y apreciar la relación como construcción social (y no inmanente natural) es un paso feminista ciertamente -. Más, desde nuestra perspectiva como estudiantes, nos resulta disruptivo pensar que este sea el alcance general para con la formación puesto que, y acorde a lo que Preciado (2007) sostiene, el Género tiene mucho más que ofrecer desde un espacio académico que tiene especial atención por el conocimiento crítico; hablamos de la manera en que el recorrido histórico de género, en función del potencial subversivo con respecto a la norma, puede ser objeto de apropiación en la producción de la subjetividad; el género como dispositivo no incluye sólo la develación de una tradición históricamente masculinista y restitutiva en torno a la violencias estructurales aún vigentes; la comprensión que la disciplina tiene para con el sujeto incluye las tecnologías del cuerpo (biotecnologías, sobre todo cirugía y endocrinología) y de la representación (fotografía, cine, televisión, cibernética) a la hora de entender el carácter construido del género y la profundidad de la dimensión subversiva de éste. En palabras butlerianas, diríamos que hace falta una consideración formativa por las dimensión escenográfica y topográfica de la construcción del sexo (Butler, 2002 citado en Preciado, 2007).

Como la implicación político-personal es muy importante para poder llegar a este tipo de conceptualizaciones, y puesto que no se puede obligar a los docentes a militar – tampoco

es algo que pretendíamos - para alcanzar este potencial formativo, respetando las bases institucionales, sólo podría ser alcanzado a través de las propuestas de transformación contempladas (exceptuando la del perfil formativo que, por sí mismo, hemos evaluado como insuficiente – de ahí que también fuera considerado como barrera).

Hasta que una de estas pueda representar un mejor escenario para una mejor relación Género – Formación en psicología – esto es para nosotros, trabajada de una manera menos circunstancial/contingente y, por supuesto, que no represente un contenido accesorio en una lógica de oposición androcentrista en dónde se excluye radicalmente de los “contenidos básicos” - nos parecería interesante poder constatar cierto cuerpo de conceptos que, para futuras reflexiones sobre el tipo de lugar y alcance se le quiera conceder a la categoría en cuestión, serían interesantes de revisar a fin de poder ampliar “la cierta base feminista” antes mencionada:

- 'Mundo simbólico' como sustento de la dominación masculina (fundamento de la violencia simbólica) (Bourdieu, 2015).
- 'Feminismo Docente' como articulación política del rol docente con la labor feminista (en términos del trabajo activo (y por lo tanto, responsabilizado) en aras de depurarnos del patriarcado instituido en la cultura y la educación) (Armijo, 2013).
- 'Heteronormatividad' como régimen de la sexualidad, o bien, la 'heterosexualidad obligatoria' como institución social (Butler 2005, Rich, 1999, Rubin, 2003, Wittig, 2006).

Sería importante poder llevar este tipo de reflexión a todo el cuerpo docente puesto que, como señala Unger (2007) el debate entre trabajar desde dentro o desde fuera del 'mainstream' de la disciplina puede ser una falsa dicotomía. La autora señala esto en función de reconocer lo limitado que es actuar exclusivamente desde un de estos polos:

mientras que 'desde dentro' puede llevar a la cooptación, 'desde fuera' puede llevar a la marginalización. Análogamente, pensamos que ampliar los márgenes de lo que, en líneas generales, se considera como poca sensibilidad al tema (pues establecemos la comparación entre la sujeción generacional como desventaja con la adhesión *mainstream* disciplinario androcentrista) a través de sólo un par de conceptos sugeridos es la introducción equilibrada (escalonada) de mayor potencial subversivo a un ritmo que no lo marginalice.

Por otro lado, en el caso de que queramos inclinarnos por luchar por un cambio de mayor envergadura, nos resulta interesante volver a Bonilla (2010), quién hace una evaluación crítica respecto de la posición de la disciplina precisamente frente a las dificultades que haya para poder pensarse feminista. Y es que, en torno a cómo la perspectiva de género forcejea en torno a las periódicas renovaciones del estudio de las diferencias sexuales, pregunta con respecto a cómo la psicología se posiciona en torno al entendimiento mismo de la diferencia sexual:

1. ¿qué nos puede decir la psicología al respecto?
2. ¿qué podemos aprender de la propia historia de las mujeres en torno a esta disciplina?
3. ¿qué implica la perspectiva de género en la producción y transmisión del saber psicológico?

No es una sorpresa que preguntas así de complejas no lleven a una fórmula por la cual se resuelvan a modo de una fórmula que subsane todas las inquietudes de una posición feminista en torno a la disciplina. Más, no deja de arrojar unas luces interesantes sobre el tema al referir que el trabajo activo y profundo sobre el androcentrismo (y otros derivados del patriarcado) requiere reflexionar sobre la importancia de las mujeres, el género y el feminismo en el cambio de paradigma en la disciplina (más concretamente, sobre las perspectivas epistemológicas que se levantan desde cada uno de estos conceptos) (Unger, 2007 en Bonilla, 2010). Más, si tal como sostiene Moreno Sardá (1988), la crítica

no puede limitarse a decir que se deben modificar los hábitos de actuación sino que para poder formular explicaciones plenamente humanas hace falta comprometer-nos en evaluar el cómo la reproducción de conocimientos contempla prácticas opresivas de género en todos los niveles, entonces, a su vez, barajar la idea de buscar el cambio más profundo remite necesariamente a un posicionamiento institucional. Sólo así podríamos poder atender a la susceptibilidad de opresión/subversión para con el Género de cada epistemología que admita el perfil pluralista, sólo así podríamos cuestionar las formas utilizadas del patriarcado ante formas renovadas de diagnóstico teórico, y en definitiva, sólo así podríamos depurarnos de los residuos y retrocesos emergentes del patriarcado presentes en nuestra disciplina.

### ***Algunas consideraciones a modo de repaso***

Con el fin de tratar los resultados de nuestra investigación en sí mismos, en tanto dan cuenta de una puesta en diálogo de las posiciones personales/académicas en torno al Género y la formación en Psicología de los docentes que participaron de la investigación, y de cómo es puesto aquello en relación a la situación de la Universidad de Chile y su Carrera de Psicología para ampliar el espectro de cuestionamientos y discusiones acerca de los avatares que surgen en la relación Género y formación en Psicología, de modo que alimenten futuras lecturas y relecturas de ellos. Nos referimos a que no queremos dejar fija una resolución a todas estas cuestiones, sino que mostrar cierto material que permanece abierto a nuevas reformulaciones que den a su vez actualidad a las preguntas que surjan a partir de esta investigación. Ahora, la noción de Género que se crea, sus tensiones y las resoluciones que suscitan en el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

Hemos encontrado que tal noción es susceptible de ser pensada en relación, y en su contexto. Puede aparecer como alternativa a coyunturas específicas en las que introducir el concepto tiene el carácter de urgencia más que algo que pueda quedar a la libre imaginación y al ejercicio intelectual. Esto queda reflejado, como vimos en el apartado



“análisis general”, cuando los entrevistados pueden pensar la situación de la docencia en relación al género desde el concepto de género mismo, en los cursos que ofrecen por ejemplo. Así no existiría en los discursos de los entrevistados una noción de género al modo de una definición sobre lo que el género es. Ahora bien, ante una lectura de este tipo surgen interrogantes y movimientos.

Primero, y como ya vimos en los resultados, el abordaje de Género toma distintas formas y es que al plantearlo en su relación tanto con Identidad de Género como con la idea de Igualdad, aparece en los entrevistados cierta congruencia en torno al rol del contexto, los movimientos sociales que lo forman y transforman, y la incidencia de estos en la manera en que se piensa el concepto. Para hablar de Género entonces sería relevante considerar lo social y las luchas que se llevan a cabo en aquel ámbito y cómo repercute en lo que puede decirse sobre Identidad de Género o Igualdad de Género. Esto como se verá más adelante y como ya se ha visto anteriormente tiene repercusiones en las formas epistemológicas en que nos aproximamos a la Psicología como disciplina científica.

Por otra parte dentro del ámbito educativo universitario a medida que surgen casos (hipotéticamente en los ejemplos de los entrevistados) que exigen evocar el Género y problematizar a partir de él, es posible replantearse a nivel individual y colectivo sobre la comprensión de cómo los fenómenos humanos emergen. Un ejemplo particular es el que ocurre dentro de cada línea de desarrollo de la Psicología en la Universidad, como señalaban algunos entrevistados, en que podrían replantearse las formas de hacer al surgir alguna de estas situaciones que obliguen a hacerlo. Ahora con respecto a esto último se puede poner en relación con otra postura que también encontramos en las entrevistas, esta es que el género se encuentra impregnado en el cuerpo, por lo tanto hace lo mismo con nuestras prácticas, se impregna, al parecer se actúa con el género. Las maneras de plantear su urgencia crearía dos maneras de aproximarse, la personal y la de acuerdo a la contingencia.

Finalmente, tenemos que los entrevistados ligan Género a visiones feministas en donde algunos de ellos aceptan que hay una tendencia crítica con respecto a la fragmentación

de los saberes en el sentido de que Género atraviesa todos los fenómenos, si esto es así, es un concepto integrador y crítico de las formas de producción de conocimiento y tratamiento de los fenómenos, cuestión que como también aparece en el material de las entrevistas es problemática y tiene matices que se sintetizan en dos vertientes en donde la fragmentación favorece la especialización y el trabajo plural, mientras que su crítica, que sería la segunda, la fragmentación tendería a dejar de lado aspectos tan importantes de los fenómenos que la Psicología estudia y es parte, como lo son las relaciones sociales en donde el Género es explícita o implícitamente puesto en juego.

Además, es importante señalar que Género es productor de una normativa en cuanto a las relaciones sociales entre lo femenino y lo masculino y al mismo tiempo permite la producción de nuevas prácticas que lo critican y re-definan. Así la perspectiva crítica aparece como importante en el discurso docente, no la misma forma y no practicado en las mismas áreas cuando se practica, pero permite dar riqueza a los debates que creemos están por venir. Esto se verá por ejemplo al concebir las formas de introducir la pregunta por el género en la docencia, quienes lo hacen tienen diversidad de formas de hacerlo y esto constituye avances en esa dirección.

Además se ha encontrado que los docentes se aproximan a la noción de género en tanto generación, y establecen con los estudiantes diferencias (contexto social y académico actual sería más abierto a estos temas) que se encuentran matizadas en tanto las opiniones varían con respecto a que existiese homogeneidad en el estudiantado de acuerdo a las cuestiones de género y la necesidad de plantearlas en las discusiones en los diferentes espacios de la carrera de Psicología, así la ligazón con la generación y la relación con el género permite establecer un nudo en el que estudiante, docente y el género, dan el marco de comparación central en el sentido de que da cuenta tanto de las mayores potencialidades para integrar el Género a la formación, el principal motor, la dialectización (la generación de un diálogo) en la relación docente-estudiante. En la medida que uno es a condición del otro. Por otra parte, la diferencia generacional es uno de los obstáculos citados dada la falta de herramientas que dicen los docentes, por la apertura que existe hoy y el cierre de tiempos anteriores, esto tiene matices pues por una

parte es difícil pasar por la Universidad y no plantearse el tema de Género en alguna instancia y también la afirmación de que no todos los estudiantes están pendientes o preocupados por estas cuestiones a pesar del interés que surge en los últimos años a propósito de las luchas estudiantiles y la incorporación del tema de género.

Con respecto a lo que más arriba se señalaba en relación a la interpelación personal que el género implica, y a partir de la pregunta por el posicionamiento de los docentes, se encuentra la disyuntiva entre posicionamiento político o neutralidad. Este puede plantearse desde cierto punto de vista como un problema con muchas más aristas en el sentido de que a partir de otros hallazgos en el análisis de las entrevistas, en la medida que los docentes aceptan que la psicología está inserta en la sociedad y sus cambios históricos, tiene la responsabilidad de producir relaciones y corre el riesgo, como ha hecho, de mantener discursos dominantes en las ciencias, uno de los cuales es pretender la neutralidad del conocimiento científico y la separación entre el sujeto que investiga y su objeto de estudio. Si se es capaz de criticar esto la psicología en su conjunto podría cuestionar el hecho de plantear la polaridad que se mencionaba, en este contexto ¿Qué significa tener un posicionamiento político? ¿Es militar en organizaciones feministas? ¿Qué significa responsabilizarse como disciplina desde la Universidad de Chile en particular?

Según los entrevistados esta responsabilidad es ejercida por quienes han trabajado el tema de género de manera política y/o teórica pero se ha visto también lo cual, como se decía, es susceptible de señalarse como terreno ganado, existen formas más discretas de posicionar estas cuestiones, que si bien pueden no ser suficientes es un piso para las futuras consideraciones. Por ejemplo la incorporación como contenido en algunas clases en las que el tema de género es pertinente, dar a los estudiantes experiencias relacionadas al género en el espacio público, el ejercicio de una docencia más ligada a la ética del cuidado y a formas de enseñanza desligado de la noción de competencia e individualismo. Es importante de cualquier manera que estos son hechos particulares y ejemplos de cómo la responsabilidad en estos temas pueden aparecer. Esto no evita en todo caso que también se perciben por parte de algunas entrevistadas formas de

violencias cotidianas que se dirigen a sancionar estas formas de incorporar una perspectiva de género, que aparece como excepcional dentro de la cultura académica, como las que mencionábamos antes: una perspectiva de género que en sus formas pueden parecer menos radicales y subversivas pero que de todas formas hace que se deje caer el peso de la norma sobre ellas.

Tenemos que, ahora sobre la institucionalidad, y algo que podríamos llamar de arriba hacia abajo, la Universidad a partir de su marco orientador explícito permite que estos temas surjan, pero es problemático para algunas de las voces en las entrevistas el hecho de que sigue siendo un tema de quienes están interesados en el tema. El espacio de la Universidad y luego el académico aparece como neutro, lleno de posiciones personales no puestas en debates y circulación colectivamente, que permite abarcar muchas cosas pero deja fuera la posición de género, como a otras, que tienen su existencia a partir de las relaciones y los debates colectivos entre lo social y lo académico.

Dentro de este contexto permeable los docentes, desde la perspectiva de la interpelación personal, se sienten responsables. Y esto implica demandar que otros lo en la mesa, o en tanto hacen una crítica de sí mismos. También como se ha visto hacen una crítica a los estudiantes e incluso a quienes trabajan por situar el Género como una especialidad tanto dentro como fuera de cada disciplina, en la misma lógica que veíamos antes acerca de la fragmentación.

Acerca de las propuestas que surgen de los docentes está la importancia de pensar la interdisciplinariedad como forma de superar la fragmentación que hemos venido señalando como una característica que constituye una barrera a la posibilidad de incluir mayormente el género y su discusión en la formación de pregrado de la carrera de Psicología. Entonces esta barrera puede ponerse en relación con las formas institucionales del funcionamiento de la Universidad, que tiende a plantear un perfil pluralista que eclipsa el espíritu crítico como otro de los principios orientadores en tanto neutraliza la postura de la institución frente a temas que como hemos visto requieren un debate transversal no necesariamente resuelto pero sí con posiciones.

Así se sitúan temas centrales en la formación de psicólogos punto de vista desde los cuales se miraría hacia los márgenes, no al revés, no ambas formas. Ante todo esto la interdisciplina aparece como respuesta en tanto permite poner en circulación el trabajo de otros docentes en otras líneas, tanto dentro como fuera de la Psicología, esto de por sí sería dinamizador de la situación actual pues también como se ha señalado y pudimos ver en el análisis de esta investigación, el género tiene que ver con las relaciones y las interpelaciones recíprocas de la sexualidad y las ideas de los otros. Además esta es la forma como dialécticamente aquellas problemáticas mantienen su vigencia y cobran su fuerza, no se apagan.

Sobre integrar la perspectiva de género como forma de criticar las centralidades de discursos científicos e históricos en la disciplina que algunos de los profesores aceptan, entendemos, que la psicología juega un rol en la reproducción de ciertas jerarquías y relaciones de poder ligadas al sexo/género no sólo atañe al sexo, la sexualidad y la identidad de género, en este sentido y con todos los desafíos señalados desde los resultados que se desprenden del análisis de las entrevistas realizadas a docentes del departamento, la psicología la problemática de la relación entre Género y Formación en Psicología se puede abordar tanto en la deuda como en lo ya cumplido.

## **CONCLUSIONES**

- Considerar al género como una construcción social (y ya no como una simple derivación de la biología) ha respondido a una necesidad política de abolir la dominación patriarcal en el plano del conocimiento. Y es que, en la tarea de cuestionar métodos y paradigmas, el feminismo ha podido ganar un espacio en la academia, se hizo posible que hoy pensemos los esencialismos y biologicismos radicales sexo-genéricos tanto artificiales como opresivos en torno al carácter producido del conocimiento. Este es un avance que hoy está instalado de manera generalizada en las ciencias sociales (donde nuestra carrera, felizmente, no es

excepción).

- Puesto que la dimensión generacional condensa muchas otras variables que afectan la manera de articular la categoría (el estado de luchas políticas, teóricas y cambios societales que enmarcan y asientan con cierta realidad institucional y simbólico-cultural los procesos personales íntimo-personales), hallamos que la posicionamientos situados - que en los antecedentes resultan clave para una integración exitosa de la perspectiva – se vuelven excepcionalmente claves en un espacio académico que otorga mucha libertad sobre cada docente en la bajada concreta de los contenidos (tanto con “los posibles” como con los obligatorios).
- Más, puesto que la psicología como disciplina históricamente ha sido muy fiel a la ciencia, esto ha influido en dejar intacto (o bien, reparar sólo puntualmente) el androcentrismo epistemológico, teórico y metodológico. Entonces, al existir una brecha entre el trabajo de transformar el carácter androcéntrico de las bases mismas del (hacer) conocimiento y reparar en los aspectos sexistas a modo de una labor complementaria (reflejo de esta división entre una labor central y otra anexa es la categoría que habla de “lo que todos los psicólogos tienen que saber”), el involucramiento político-personal aparece como variable de peso a la hora de poder reformular estas bases y atender a las complejidades emergentes de la categoría (las asociaciones de lo masculino y lo femenino con distintas esferas sociales; la relación entre género, poder y realidad; la relación entre identidad, representación, performatividad y agencia, etc.).
- De esta manera, barajar las propias propuestas de transformación que se construyen desde la perspectiva docentes, así como considerar los casos de otros espacios académicos, nos remiten a considerar que la posibilidad de dotar una formación de perspectiva de género - tomando una posición en torno a las nuevas elaboraciones en torno a las anteriormente mencionadas complejidades emergentes de la categoría - implica un trabajo de compromiso sistemático entre institución e individuo debidamente comprometidos. Entonces, para acercarnos

más a la relación vislumbrada entre Género y Formación en Psicología que podríamos querer, hace falta recordar que es corto de perspectiva el volcar completamente la discusión en torno al empoderamiento y la responsabilidad individual cuando la raíz de la opresión basada en el género es societal. De manera similar, se vuelve abrumador concentrar exclusivamente sobre el individuo la responsabilidad de construcción de cimientos de cambios sociales en opresiones que son societales (Yoder y Kahn, 1992, citado en Unger, 2013). La particularidad de nuestra investigación es poder hacer hincapié en que sólo en este interjuego de lo individual y lo colectivo, de la postura personal en la docencia y el posicionamiento institucional, existe una oportunidad de destrabar un vacío formativo: el tener que discutir necesariamente el lugar que se le quiera dar al Género en la formación y el socializar que nociones de Género – ya sea que se decida abordarlo como tema o como perspectiva - son útiles para esta meta.

## REFERENCIAS

- Acker, S. (1995). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, 1. Narcea Ediciones.
- Álvarez, S. (2008). Diferencia y teoría feminista. En Beltrán, E., Maquieira, V., Álvarez, S. & Sanchez, C. (Ed)s, *Feminismos. Debates contemporáneos*. Madrid Alianza: Editorial.
- Amigot, P. & Pujal, M. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociológica* 24(70), 115-152.
- Amigot, P. & Pujal, M. (2010). El binarismo de género como dispositivo de poder social, corporal y subjetivo. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology* 12(2), 131-148.
- Arcos, E., Figueroa, V., Miranda, C. & Ramos, C. (2007). *Estudios pedagógicos*, 33 (2),

121–130.

Arias, M. & Giraldo, C. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Invest Educ Enferm*, 29(3), 500-14.

Armijo, L. (2013). *Rebeldía y constitución del sujeto femenino en la obra de Julieta Kirkwood*. Núcleo de Investigación en Género y Sociedad Julieta Kirkwood. Recuperado de <http://nucleogenerosociologia.blogspot.cl/>

Balash, M., & Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48.

Bartra, E. (2010). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En Blazquez, N., Flores, F. & Rios, M. (2012) *Investigaciones Feministas. Epistemología, Metodología y Representaciones sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Bartra, E. (1999). El movimiento feminista en México y su vínculo con la academia. *La ventana*, 10(1), 214 – 234.

Beauvoir, S. (1999). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Sudamericana

Beltrán, E. (2008). Feminismo liberal, radical y socialista. En Beltrán, E., Maquieira, V., Álvarez, S. & Sánchez, C. (Eds). (2008). *Feminismos. Debates contemporáneos*. Alianza Editorial: Madrid.

Ben, P. (2000). Muéstrame tus genitales y te diré quién eres. El <<hermafroditismo>> en la Argentina finisecular a principios del siglo XX. En *Cuerpos, géneros e identidades: estudios de historia de género en Argentina (Vol. 3)*. Ediciones del



Signo.

Blazquez, N. (2010) Epistemología Feminista: Temas Centrales. En Blazquez, N., Flores, F. & Rios, M. (2012) *Investigaciones Feministas. Epistemología, Metodología y Representaciones sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Bodelòn, E. (2010). Derecho y Justicia no androcéntricos. *Quaderns de Psicologia*, 12(2), 183-193.

Bourdieu, P. (2015). La dominación masculina. *Revista de estudios de género. La ventana*, (3), 1-95.

Brabeck, M. & Ting, K. (2000). Feministic Ethics: lenses for examining ethical psychological practice. En Brabeck, M. (Ed) *Practicing feminist ethics in psychology* (pp. 17-35). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós Editoriales.

Butler, J. (2001). *El género en disputa*. México: Paidós.

Carosio, A. (2009). El aporte de los estudios feministas de género y de las mujeres a la formación universitaria integral. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Alba\\_Carosio/publication/228094956\\_El\\_aporte\\_de\\_los\\_Estudios\\_Feministas\\_de\\_Genero\\_y\\_de\\_las\\_Mujeres\\_a\\_la\\_formacion\\_universitaria\\_integral/links/09e414ff1e6670f093000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alba_Carosio/publication/228094956_El_aporte_de_los_Estudios_Feministas_de_Genero_y_de_las_Mujeres_a_la_formacion_universitaria_integral/links/09e414ff1e6670f093000000.pdf)

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 79-91.

Cruz, M., Reyes, M. & Cornejo, M. (2012). Conocimiento Situado y el Problema de la Subjetividad del Investigador/a. *Cinta de moebio*, (45), 253-274. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-554X2012000300005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2012000300005&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0717-554X2012000300005.

De Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. Bloomington: Indiana University Press. [trad. esp.: “La tecnología del género”, en: Mora, 2, nov. 1996, Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Universidad de Buenos Aires.]

De Lauretis, (1989). La tecnología del género. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco*, 206-242. Recuperado de <http://www.caladona.org/grups/uploads/2012/01/teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf>

De Lauretis, (2014). *Conferencia Género y Teoría Queer*. Seminario llevado a cabo por Instituto Interdisciplinarios de Estudios de Género (Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, Carrera de Sociología Universidad de Buenos Aires y Centro cultural de la cooperación Floreal Gorini. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=SY\\_5x0BdlFk](https://www.youtube.com/watch?v=SY_5x0BdlFk)

Fassin, È. (2011). El imperio del género. La ambigua historia política de una herramienta conceptual. *Discurso* 31, 11-35

Eisenberg, N. & Strayer, J. (1992). *Empatía y su desarrollo*. Bilbao: Descleé de Brouwer

Errázuriz, P. (2006). *Psicología social y género. Construcciones de espacios seguros para mujeres*. Santiago: Libros de la Eclipse.

Espinoza, O. & González, L. (2007). Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 45-57. Recuperado de

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052007000200003  
&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052007000200003.](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052007000200003&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052007000200003)

Esteban, M. & Tavóra, A. (2008). Amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología* 39, (1), 59-73.

Femenías, M. (2013). *Violencias cotidianas:(en las vidas de las mujeres)*. Prohistoria Ediciones.

Fernández, L. (2010) Género y Ciencia: entre la Tradición y la Transgresión. En Blazquez, N., Flores, F. & Rios, M. (2012) *Investigaciones Feministas. Epistemología, Metodología y Representaciones sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Flores, R. & Naranjo, C. (2014). Análisis de datos cualitativos: el caso de la grounded theory (teoría fundamentada). En Manuel, C. Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa (75-113) Santiago: LOM Ediciones.

Galceran, M. (2013). Entre la academia y el mercado. Las Universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento. *Athenea Digital*, 13(1), 155-167. Recuperado de <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1038-Galceran>

García, C. (1999). Género y ciencia. A propósito de los " Estudios de la Mujer" en las Universidades. *Educación XX1*, 2(1).

García, C., Rodríguez, A, Pairó, N., Rodríguez, F., González, A., Valls, A. & Aguilar, M. (2002). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* Vol. 166. Graó.

- García, H. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas: revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, (13), 12.
- Garretón, M. A. (2007). Las ciencias sociales en Chile. Institucionalización, ruptura y renacimiento. En *Las ciencias sociales en América Latina en perspectiva comparada*. (pp. 193-248). México: Siglo XXI
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of the self and of morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481-517
- Gómez, L. (2002). Procesos de subjetivación y movimiento feminista. Una aproximación política al análisis psicosocial de la identidad contemporánea.
- González, A. & Lomas, C. (2002). Educar para la igualdad, educar desde la diferencia (Presentación). En García, C., Rodríguez, A., Pairó, N., Rodríguez, F., González, A., Valls, A. & Aguilar, M. (2002). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (Vol. 166). Graó.
- Guzmán, V. (1998). La equidad de género como tema de debate y de políticas públicas. *Género en el estado, estado de género*.
- Halberstam, J. (1998). *Female masculinity*. Duke University Press.
- Halperin, P. & Acha, O. (2000). *Cuerpos, géneros e identidades: estudios de historia de género en Argentina* (Vol. 3). Ediciones del Signo.

- Ibarra, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação & Sociedade*, 24(84), 1059-1067.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *La tarea*, 8.
- Lau, A. & Del Pilar, M. (2005). La incorporación de los estudios de mujeres y de género a las instituciones de educación superior. El programa de especialización-maestría en estudios de la mujer de la UAM-Xochimilco. *La ventana*, 21 (1), 228 - 251.
- Leiras, M., Abal, J. & D'Alessandro, M. (2005). La ciencia política en Argentina: el camino de la institucionalización dentro y fuera de las aulas universitarias. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 25(1), 76-91. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-090X2005000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-090X2005000100005&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-090X2005000100005.
- Lemaitre, M., Lavados, I., Allard, R., Boeninger, E., Brunner, J., Lavados, H. & Himmel, E. (2015). *La educación superior en Chile. Riesgos y oportunidades en los '80*.
- Lyotard, J. (1990). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. México: Ediciones Rei
- Maquieira, V. (2008). Género, diferencia y desigualdad. En: Beltrán, E., Maquieira, V., Álvarez, S. & Sánchez, C. (Eds). (2008). *Feminismos. Debates contemporáneos*. Alianza Editorial: Madrid.
- Marcuse, H. (1983). *Eros y civilización*.
- Martín-Crespo, M., & Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE Investigación*, 4(27). Recuperado de

<http://www.nure.org/OJS/index.php/nure/article/view/340/330>

Memoria Chilena (2016). Julieta Kirkwood y los saberes feministas (1937-1985). Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3494.html>

Moreno Sardá, A. (1988). El discurso académico: ¿sexismo o androcentrismo? *Papers: revista de sociología*, (30), 43-50.

Montecino, S (1997). *Palabra Dicha*. Colección Libros Digitales. Universidad de Chile.

Montenegro, M., & Tarrès, J. (2003). Conocimiento situado: un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. *Revista interamericana de psicología. Interamerican journal of psychology*, 37(2), 295-307.

OCDE & Banco Mundial (2009). *La educación superior en Chile*.

Pérez, E. (2006). Sexos, géneros y otras especies: diferencias sin desigualdades. *El segundo escalón. Desequilibrios de Género en Ciencia y Tecnología*. Sevilla: Arcibel Eds.

Prato, M. (2011). Abordaje de la investigación cualitativa a través de la teoría fundamentada en los datos. *Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias*, (6), 79-86.

Preciado, B. (2007). Biopolítica del Género. VV.AA., *Biopolítica*. Buenos Aires: Ají de Pollo. Recuperado de <http://server2.docfoc.com/uploads/Z2015/11/21/RkqK4Q5dre/b4eba5cf28772a770c070cb86d5cf208.pdf>

- Pujal, M. & Garcia-Dauder, S. (2010). Desigualdades de género en “tiempos de igualdad”. Aproximaciones desde dentro y fuera de la/s psicología/s. Presentación. *Quaderns de Psicologia* 12, (2), 7-20
- Ramírez, C. (2003). Fuentes y recursos para los estudios de mujeres y de género en Francia. *Philologia Hispalensis*, 17(2), 167 - 191.
- Rich, A. (1999). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. En Navarro, M. & Stimpson, C. (Eds). (1999). *Sexualidad, género y roles sexuales*. (pp. 159 – 211). México: Fondo de cultura económica.
- Rubin, G. (2003). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política del sexo”. En Lamas, M. (Ed). (2003). *La construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 35-96). México: PUEG-UNAM
- Scott, J. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico. *Historical review*, 91, 1053-1075.
- SERNAM [Servicio Nacional de la Mujer] (2009). Plan de Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres. Evaluación primera fase 2000-2005. Santiago, Chile.
- Thébaud, F. (2006). Género e historia en Francia: los usos de un término y de una categoría de análisis. *Cuadernos de historia contemporánea*, (28), 41-56.
- Torres, G. (2012). Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer. *Bagoas*, 7(1), 63-79.
- Unger, R. K. (2007). Afterword: From inside and out: Reflecting on a feminist politics of gender in psychology. *Feminism & Psychology*, 17(4), 487-494.

Unger, R. K. (2013). 2 The three-sided mirror. *A Century of Psychology (Psychology Revivals): Progress, Paradigms and Prospects for the New Millennium*, 16.

Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología. (2013). Proceso de innovación curricular: documento de trabajo hito n°2 del perfil de egreso. Santiago: Documento Interno.

Wittig, M. (2006). *El contrato heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.

Winkler, M., Pasmanik, D., Alvear, K., & Reyes, M. I. (2007). Cuando el bienestar psicológico está en juego: La dimensión ética en la formación profesional de psicólogos y psicólogas en Chile. *Terapia psicológica*, 25(1), 5-24.

Winkler, M. I. (2004). Feminist psychology. *Encyclopedia of Applied Psychology*. Elsevier, 10, 23-28.

Winkler, M. I. (1999). Los derechos de los pacientes o clientes: relaciones duales y conducta sexual inapropiada. *Terapia Psicológica*, 7(32), 201-206.

Wolff, X., Winkler, M. & Alvear, K. (2010). Subversiones de Género: Pioneras de la Psicología Chilena y Estadounidense. *Psicología latina* 1(2), 129 – 138.

Zaremborg, G. (2004). *Alpargatas y libros: estilos de gestión, género y política social en Argentina y Chile*. Santiago: Naciones Unidas.