

GUÍA DE
**EDUCACIÓN
ANTISEXISTA**



Guía de Educación Antisexista, 2022

Santiago, Chile.

Autoras: Carolina Franch, Lelya Troncoso, Paula Hernández, Carolina Castro, y Javiera Undurraga.

Colaboradoras/es: Carolina Aranda, Catalina Astudillo, Viviana Soto, Lorena Castañeda, Claudio Duarte, Melissa Fuentes, Rocío Gallardo, Karina Pinto, Karina Parada, Valentina Stutzin y Valentina Toro.

Editoras: Paulina Pavez y Andrea Baeza

Diseño: Pablo Rivas

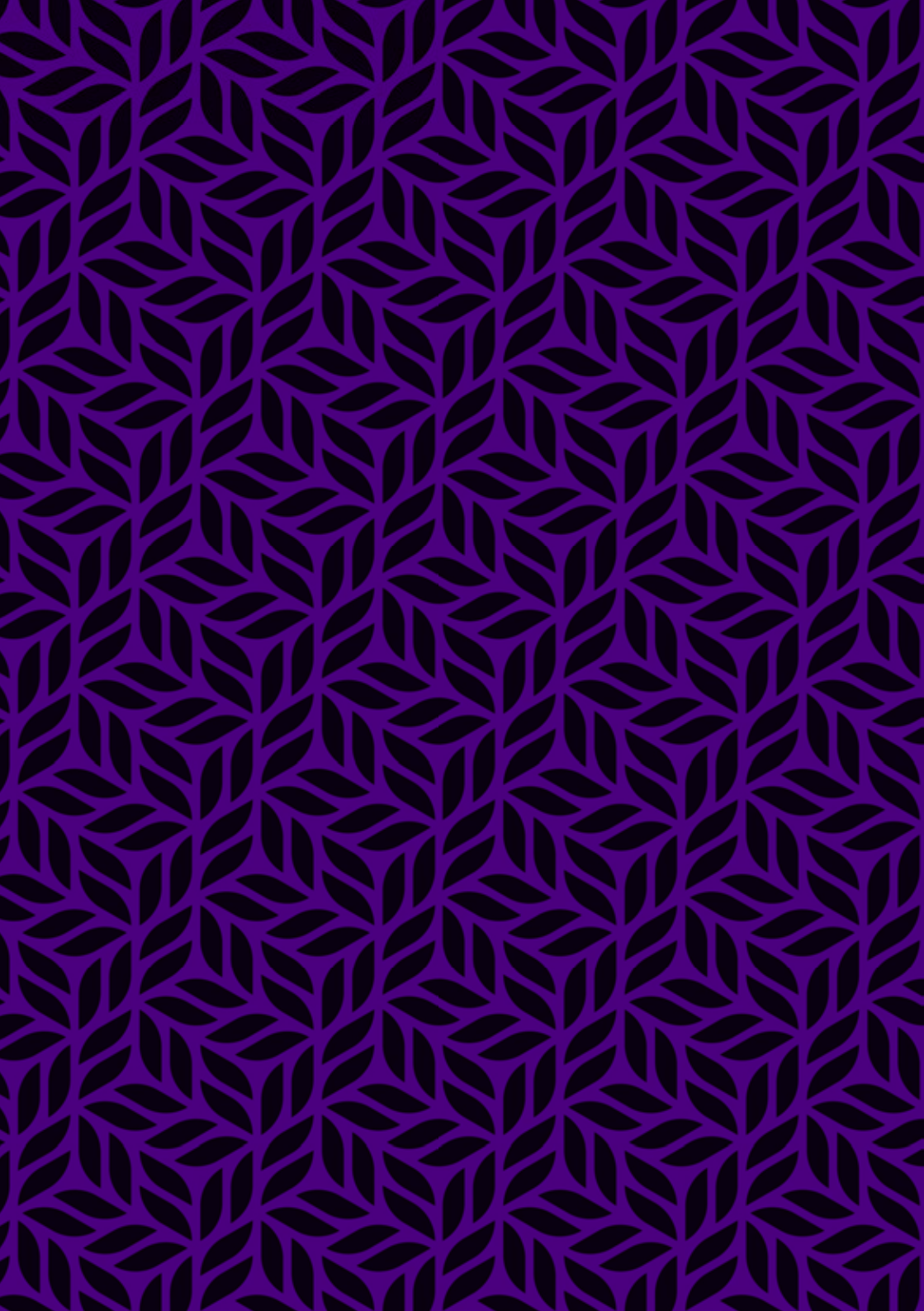
Esta Guía fue elaborada con el patrocinio de la Oficina de Género, actual Dirección de Género de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

AGRADECIMIENTOS

Les autores y autoras agradecen de manera especial a todes las y les estudiantes que participaron en las movilizaciones de 2018. Sin su ímpetu y rebeldía esta guía no habría sido posible.

Índice

PRÓLOGO	7
Introducción	13
PARTE I Abordajes conceptuales y diagnóstico de la Facultad	23
1. Apuestas teóricas para comprender el sexismo en la educación	23
PARTE II Hacia una educación anti-sexista: horizonte y propuestas	51
2.1 Pensar en otras coordenadas.	
¿Qué es y cómo queremos una Educación Anti- Sexista?	51
2.2 Epistemologías y saberes subalternizados: justicia epistémica.	57
2.3 Nuevos principios pedagógicos para un Modelo Educativo incluyente	60
PARTE III Estrategias de aplicación desde una perspectiva crítica y anti-sexista	65
3.1 El Proceso formativo consideraciones desde una perspectiva crítica y anti-sexista	65
3.2 Reconocer y valorar la diversidad en el aula y la sociedad	66
3.3 La revisión del currículum: ¿qué enseñamos?	68
3.4 Problematicar y transformar nuestras prácticas docentes y dinámicas educativas en el aula: ¿cómo enseñamos?	71
IV. Herramientas para la acción	81
4.1 La docencia universitaria desde una perspectiva crítica y antisexista: orientaciones para el diseño de asignaturas	81
Etapa 1: Reflexión inicial	83
Etapa 2: Análisis de mi asignatura desde un enfoque de educación antisexista	84
Etapa 3: Reflexión final	114
Bibliografía	116



PRÓLOGO

El comienzo, si es que existe

Multitud de personas se concentran inesperadamente en un lugar público, y tales congregaciones masivas dan a veces pábulo a la esperanza, pero también al miedo, pues si bien es verdad que tenemos buenos motivos para temer los riesgos inherentes a la multitud en acción, no es menos cierto que tenemos buenas razones para valorar el potencial político de estas impredecibles reuniones.

Butler, Judith. 2017. *Cuerpos aliados y lucha política.*

Desde el año 2006 con la llamada “revolución pingüina” y luego con las movilizaciones estudiantiles del 2011, se instala a la educación como tema prioritario que activa las revueltas multitudinarias, sacando nuevamente los/as/es cuerpos a la calle, esas calles que tras el retorno democrático habían estado generalmente descongestionadas y hasta vacías.

Entre el 2006 y 2016, conocido como el ciclo de las movilizaciones estudiantiles, los/as/es estudiantes se reposicionan en una coyuntura crítica al sistema neoliberal imperante, haciendo que sus demandas “*no queden restringidas únicamente al ámbito educativo. La crítica a la privatización de la educación deviene así en una crítica a la democracia consensual*” (Aguirre y García 2015, 160). Durante la década, se generan creativos repertorios de protestas, se instalan nuevas formas de comunicación, se aprenden lecciones y se van reubicando memorias y experiencias, asistiendo a ejercicios de resistencias y transformaciones importantes para nuestro país.

La revolución pingüina del 2006 posee como hito emblemático un mes de Mayo, donde estudiantes secundarios ocuparon las portadas de los medios locales, evidenciando que más de 400 liceos y colegios en el país se encuentran paralizados. En el 2011 vuelve Mayo a establecerse como periodo emblemático para la instalación de gramáticas de malestar y descontento, esta vez localizadas en las universidades con la consigna de “Educación gratuita y de calidad”. En ambas jornadas de paralización,

la comunidad estudiantil se constituye como agencia protagónica que efectúa interesantes actos comunicacionales y performáticos, para posicionar argumentos nuevos en la esfera educativa y para cuestionar el imperante modelo económico y de vida.

Así, los/as/es estudiantes adquieren visibilidad en el espacio público y político. Su actoría desencadena una identidad y causa común que irá profundizándose, interpelando a las autoridades de entonces que con reticencia debieron sentarse a la mesa con estudiantes secundarios/as/es y con universitarios/as/es.

No obstante, en estos dos momentos (2006 -2011), la problemática del sexismo y la perspectiva de género en la educación queda soslayado del debate y las demandas. Los discursos y repertorios no se construyen para propiciar cambios en modelos educativos que busquen dismantelar el orden jerárquico del sistema sexo-genérico. Y aunque emergen mujeres como figuras relevantes del movimiento, la tónica de las revueltas estudiantiles, no estuvieron teñidas y/o empapadas de una crítica hacia la desigualdad sexo/géneros.

Hubo que esperar otro mes de Mayo, 7 años más tarde, para que el 2018 las movilizaciones estudiantiles tuvieran como demanda política y urgente, las enormes desigualdades de género y la exclusión de las disidencias en la reflexión sobre la calidad de la educación. Es así como se configura una apelación directa y concreta a los espacios educativos como lugares donde la discriminación, agresión y violencia hacia las mujeres y las disidencias sexuales”, opera de manera sistemática y normalizada.

En el año 2018, la “tomas universitarias¹” se convierten en el enclave emblemático para interpelar a las instituciones educativas de todo Chile, ya que la educación que se imparte y legitima, se sostiene en pilares de discriminación, de enseñanza vertical, restrictiva e injusta, que imposibilita una formación académica plural e inclusiva para todos/as/es.

1 La Toma es un recurso político que tiene como característica que los estudiantes hacen ingreso y uso de los espacios universitarios, y a su vez restringen su ingreso y uso al resto de los estamentos, como funcionaries, académiques, profesores visitantes, etc. Así el normal funcionamiento de la Universidad se ve suspendido, pues se crea un paréntesis en la gestión, administración y docencia.

En espacios separatistas² mujeres y disidencias se aglutinaron como cuerpos-sujetos que expresaron su indignación, para plantear demandas de reconocimiento, forzando a que todos viesan su aparición por una negación antes jamás pensada, la de los varones. El separatismo como estrategia política fue un acto subversivo que hizo trastabillar las normas de género en las que se ha sostenido el sistema educacional; revertir la exclusión, provocó asombro, en algunos casos hasta rechazo, pero abrió posibilidades culturales que disputaron la hegemonía masculina de aquel régimen institucional.

En julio se retorna a las aulas, con exigencias de parte del estudiantado, la firma del petitorio (Petitorio Toma Feminista FACSOS 2018) debe ir concretándose durante el año en curso y los siguientes. Para esto se compone la Mesa Triestamental de Género, que será la orgánica central desde la cual elaborar los objetivos del petitorio. La dinámica de la Mesa se estructuró, para mayor eficiencia y factibilidad en 4 comisiones: 1) La comisión de educación no sexista; 2) La comisión de violencia sexual, de género y convivencia, 3) La comisión de equidad e inclusión y 4) La comisión de condiciones laborales.

La Comisión de Educación No sexista tiene por tarea favorecer la implementación de una política no sexista en la formación docente, a través de la promoción de innovaciones curriculares que garanticen la incorporación de una perspectiva de género en las prácticas docentes, así como la capacitación de funcionarias/os académicas/os y no académicas/os en igualdad de trato y promotores de una convivencia respetuosa de las diferencias de género. Para apoyar estas tareas, la comisión toma contacto con las Escuelas de Pregrado y de Postgrado así como con las comisiones de innovación de las carreras. Promueve la revisión de los programas de todos los departamentos de la Facultad (Antropología, Pedagogía en Educación Parvularia, Psicología, Sociología y Trabajo Social), tanto para las carreras innovadas como de aquellas que aún no enfrentan dicho proceso para su acreditación, para que incorporen dentro de las perspectivas teóricas los estudios de la mujer, de género, *queer*, decoloniales, entre otras, ausentes a la fecha. Asimismo, se

2 Véase el comunicado de la Mesa Triestamental de Género emitida en junio de 2018.

hace hincapié en otorgar criterios de paridad a las bibliografías de las asignaturas considerando autorías que fuesen de mujeres, disidencias y grupos subalternos.

Otro de los productos comprometidos y que surgió del trabajo de la Comisión fue la confección de una “Guía de educación antisexista” que permitiera entregar a la comunidad de la Facultad, una aproximación inicial a los marcos conceptuales y pedagógicos sobre estudios de género, feminismos, teoría *queer*, disidencias, entre otras, como alternativas a los paradigmas teóricos, epistemológicos y pedagógicos imperantes.

Más que indicar normas rígidas, estas propuestas pretenden ser una herramienta de trabajo para contribuir al proceso de sensibilización respecto de otros saberes y dimensiones que es imperante incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y transmisión en la que se sitúa principalmente la docencia universitaria.

Asimismo, esta Guía propone una mirada que desnuda prácticas diversas que se suceden en la cotidianidad de FACSO, al interior de las aulas y en sus pasillos, y que organizan un sistema sexista de la vivencia educativa para quienes son formados/as/es allí. Quisimos visibilizar y exponer tales manifestaciones, para nombrarla, darles el estatuto que poseen y dar cuenta de que el sexismo en la educación suele quedar oculto tras bambalinas, es normalizado y reproducido sin posibilidad de crítica.

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de FACSO que rige para el período 2019-2024³, por otra parte, explicita como objetivo estratégico la implementación de una formación académica en la cual la igualdad de género, la diversidad y el compromiso social sean pilares fundamentales de los procesos formativos, -aportando tanto a la generación de conocimientos, como a la formación de profesionales íntegros/as/es- y a la construcción de una comunidad inclusiva y respetuosa.

Este documento es una invitación a colectivizar el proceso

3 Véase también: Universidad de Chile. Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género. 2021. *Modelo Educativo de la Universidad de Chile 2021*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Chile.
https://drive.google.com/file/d/1oggp-0u_3KNdgiK1V00ESMh5btXbGWB/view.

transformador y la lucha antisexista local, el que fue inicialmente motivada por las movilizaciones feministas y de disidencia sexual de los últimos años.

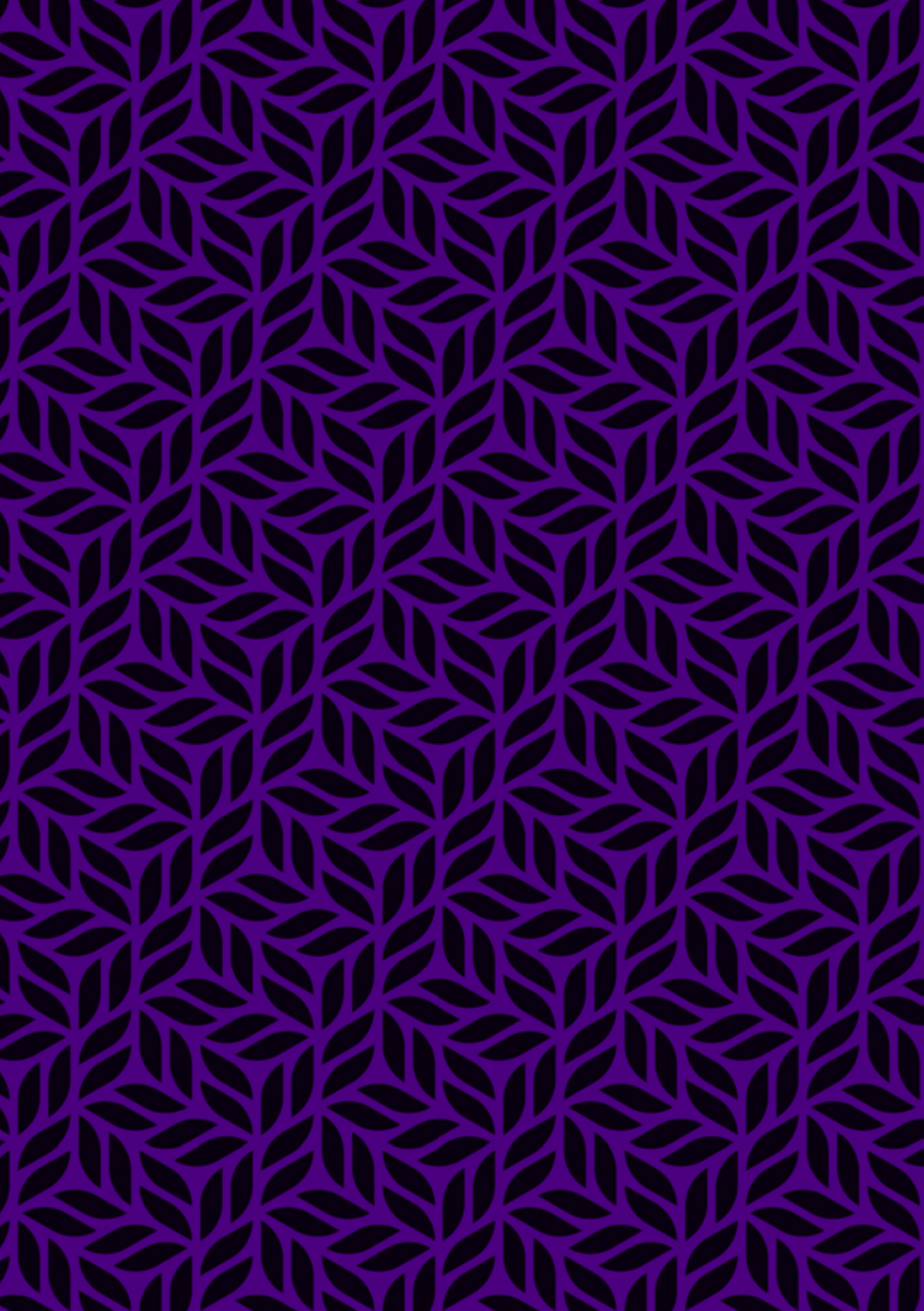
Porque creemos que el “Feminismo es para todo el mundo” como bien dijo bell hooks (2017) o “Todos deberíamos ser feministas” (2013) de Chimamanda Ngozi Adichie⁴. Este es un proceso que debiera ser colectivo, puesto que la educación anti-sexista jamás podrá ser concretada si se concibe como tarea de unas pocas personas, menos de algunas iluminadas, sino la responsabilidad de toda la comunidad comprometida que asume, la gran tarea de conseguir una sociedad más justa y menos violenta.

Esperamos que esta guía no sea sólo leída, sino que también sirva como insumo para discusiones, capacitaciones, talleres y propuestas que apunten a promover procesos educacionales liberadores, visibilizando, problematizando, previniendo y erradicando el sexismo en nuestra comunidad educativa, que tenga como posibilidad de producir y alimentar un espacio de conocimiento decente para la construcción de un mundo mejor.

La invitación es a pensarnos como comunidad universitaria, partícipes de las transformaciones y en la responsabilidad de evitar complicidades de prácticas dañinas que sostienen la perpetuación de las desigualdades.

Les Autores y Autoras
Santiago, octubre de 2022

4 Título original We should all be feminist, ensayo adaptado a partir de la aclamada charla TED en 2013.



Introducción

Nuestros Tiempos, lo difuso del decir bajo los cambios radicales

Este trabajo estuvo marcado por diversos momentos políticos y contingencias históricas de gran relevancia en nuestro territorio: Si bien la elaboración de este instrumento comenzó durante la marea feminista de mayo 2018, se continuó desarrollando en medio de la Revuelta Social de octubre de 2019. Una de las acciones más emblemáticas durante la Revuelta, y que adquirió notoriedad mundial fueron las insistencias de los movimientos feministas de vincular las demandas por dignidad y justicia con las denuncias de violencia heteropatriarcal ejercida por el Estado, resultando especialmente significativa la difusión que alcanzó la performance del colectivo LASTESIS⁵. Ese mismo año, se acuerda llevar a cabo un plebiscito, el que se realiza el 2020 y se consagra con la aprobación de la mayoría -el 76% de la población votante- la redacción de una Nueva Constitución en la modalidad de Convención Constituyente la que -nuevamente en Mayo como Mes astral- determina a quienes ocuparían los 155 escaños, con prerrogativa de paridad y cupos indígenas, en una composición única a nivel mundial y marcando un hito histórico en las demandas de género en los procesos políticos.

El proceso de redacción y edición continuó en medio de una pandemia global (Covid-19) sin precedentes, donde la contingencia sanitaria deja en evidencia la crisis de la organización social de los cuidados y el recrudecimiento de las desigualdades sociales en su dimensión generizada.

De maneras diferentes, pero interrelacionadas, los feminismos irrumpieron en cada uno de estos escenarios, reinstalando, complejizando y diversificando demandas sociales en el territorio nacional. En estos

5 Colectiva Interdisciplinario de Mujeres, (Dafne Valdés, Paula Cometa, Sibila Sotomayor y Lea Cáceres), creadoras de la intervención llamada “Un violador en tu camino” que se ha difundido por todo el mundo. Su idea inicial es tomar tesis de autoras feministas y traducirlas a un formato de receptividad amplio, para llegar a múltiples audiencias.

complejos contextos, hemos podido pensar los feminismos más allá de reivindicaciones específicas y hoy podemos observar un sinnúmero de demandas que parecían desconectadas, pero que, releyéndolas a partir de sus elementos comunes, problematizan las estructuras de poder que reproducen y refuerzan desigualdades sociales y la violencia de género.

Horizontes y Perspectivas

Los feminismos se posicionan como marco político que nos permite articular críticas sociales al capitalismo neoliberal, al heteropatriarcado y al colonialismo racista. La decisión de usar el concepto de heteropatriarcado en vez de patriarcado, es para reconocer el aporte que los feminismos lésbicos (Rich 1980; Wittig 2006) y las teorías *queer* (Berlant y Warner 2002; Britzman 1995; Butler 2007) han realizado al enfatizar la necesidad de problematizar la heteronormatividad y los binarismos presente en las teorizaciones hegemónicas de género. La heterosexualidad entendida como régimen político ha permitido articular una crítica más robusta a las desigualdades de género. Es así que, junto a la noción de patriarcado, la idea de heteronormatividad ha permitido dar cuenta de los modos simbólicos y materiales en los cuales el patriarcado se articula con una heterosexualidad comprendida como natural y compulsiva (Morán 2018; Rich 1980). El heteropatriarcado refiere a un sistema de naturalización de privilegios masculinos y heterosexuales que construyen una jerarquía sexual (Rubin 1989) que valora y legitima cuerpos, expresiones y deseos en base al género y la sexualidad (Morán 2018).

Hacia la construcción de una Educación No sexista

El sexismo en la educación no es una problemática reciente. Tanto los estudios de género y movimientos feministas, como las políticas públicas en educación⁶ y diversa normativa internacional⁷ han denunciado

- 6 En Chile el MINEDUC creó la Unidad de Equidad de Género el año 2014, pero el primer Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres es de 1994, en el cual se destaca la necesidad de eliminar la desigualdad en la educación y formación de mujeres.
- 7 Véase CEDAW, 1979; Convención Belem Do Pará, 1995; Convención y Plataforma de Beijing 1995; ODS 2015; Agenda 2030; Estrategia de Montevideo 2016.

PATRIARCADO

Cuando hablamos de patriarcado nos referimos a un sistema político de dominación masculina que se manifiesta e institucionaliza sobre mujeres y niños, tanto en la familia, como en la sociedad en general (Lerner 1987) justificándose en una supuesta inferioridad biológica de las mujeres (Facio y Fries 2005). Ha sido abordado a su vez como un pacto interclasista entre hombres en el cual existe una apropiación del cuerpo de las mujeres como propiedad privada (Korol 2007). A pesar de esta subordinación de las mujeres en tanto categoría, es posible que algunas mujeres ejerzan poder y tengan acceso a ciertos derechos.

El patriarcado se articula con dos conceptos e instituciones claves: la heterosexualidad obligatoria y el contrato sexual. *“Dos conceptos estrechamente vinculados entre sí, dos instituciones necesarias para la continuidad misma del orden socio-simbólico patriarcal”* (Korol 2007; 125-126). Es así que, junto a la noción de patriarcado, la idea de heteronormatividad ha permitido dar cuenta de los modos simbólicos y materiales en los cuales el patriarcado se articula con una heterosexualidad comprendida como natural y compulsiva (Moran 2018; Rich 1980). El heteropatriarcado refiere a un sistema de naturalización de privilegios masculinos y heterosexuales que construyen una jerarquía sexual (Rubin 1989) que valora y legitima cuerpos, expresiones y deseos en base al género y la sexualidad (Moran 2018).

por décadas que la educación es un ámbito crítico en la producción y reproducción de imaginarios sexistas⁸. Sin embargo, las movilizaciones feministas del 2018 -lideradas por estudiantes mujeres, lesbianas, personas trans y no binaries-, reinstalaron muchas de estas discusiones, posicionando la urgencia de problematizar el sexismo en la educación y en nuestra Facultad, desde construcciones y nociones más amplias.

“La educación chilena en todos sus niveles reproduce el sistema patriarcal imperante, establece una división entre lo que se espera de hombres y mujeres en base a estereotipos y roles de género, imponiendo la heterosexualidad obligatoria y un modelo de familia tradicional. El sexismo en la educación es palpable en el currículum educativo, así (como) también en las prácticas dentro y fuera del aula. Nuestra Facultad no está exenta de dichas prácticas, y es por eso que exigimos un compromiso por parte de las autoridades con una Educación No Sexista en la Facultad de Ciencias Sociales” (Toma de Mujeres 2018, s/n)

En comunión las académicas y les estudiantes de la FACSOC creamos un equipo de trabajo que relevó la necesidad de cuestionar las lógicas

8 En la Estrategia de Montevideo para la implementación de la Agenda Regional de Género en el marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030 (CEPAL 2017) se denuncia la persistencia y resurgimiento de “patrones culturales patriarcales, discriminatorios y violentos basados en la cultura del privilegio, que limitan el pleno ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos y el reconocimiento de las distintas formas de familia, la diversidad sexual y la identidad de género” (CEPAL 2017; p. 17-18). El documento plantea la necesidad de ir más allá de la perspectiva de igualdad de oportunidades, apostando más bien a una igualdad sustantiva, y la modificación de los patrones culturales que permiten, legitiman y perpetúan la discriminación, la violencia y las desigualdades de género en todos los ámbitos. Prestar particular atención al rol que cumple la educación en dinámicas sexistas pasa a ser clave, de modo que se apuesta a la necesidad de reformular programas, currículos y transformar prácticas docentes a todo nivel, junto a la importancia de replantear procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas a partir de la perspectiva de género.

dominantes de la producción de conocimientos, y valorar los aportes de las epistemologías y pedagogías feministas. En esta línea, la revisión con perspectiva de género tanto de las propuestas curriculares explícitas como del currículo oculto en la Facultad se enunció como una acción necesaria para evidenciar las expresiones del sexismo en diversas dimensiones:

“El sexismo, la heteronormatividad y el androcentrismo se reproducen de manera cotidiana en los currículos ocultos, los chistes y comentarios sexistas en clases y en reuniones de trabajo, en la desvalorización de investigaciones de académicas y la subordinación de saberes con enfoques de género y feministas, entre otros”
(Toma de Mujeres 2018, s/n)

Frente a este diagnóstico, la erradicación del sexismo en la educación supone grandes complejidades y desafíos, y si bien, en esta Guía seguimos refiriéndonos a una “educación no sexista”, consideramos que éste “no sexismo” constituye más bien un piso mínimo, que puede contener un problemático supuesto de neutralidad. La apuesta que nos convoca es construir colectivamente una educación en pos de una mayor justicia social comprometidamente “anti-sexista” (Manicom 1992), cuyo acento es ir más allá de una igualdad de oportunidades y un foco individualizante en un sentido liberal.

El posicionamiento anti-sexista, estructural y radical (Troncoso, Follegatti, y Stutzin 2019) asume que el clasismo, el racismo, y la heteronormatividad se interrelacionan de múltiples maneras con el sexismo, y que una política que apunte por la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la educación, no logrará avances importantes si las estructuras sociales desiguales (presentes en la familia, en el trabajo, los sistemas legales, y de bienestar social) no son desafiadas (Briskin 1990).

Más allá de la lógica punitivista

Pensar en la construcción de una educación libre de sexismo, es poner énfasis en las responsabilidades sociales, colectivas e institucionales. Lo

cual, no quiere decir que des-responsabilizamos a individuos de sus actos violentos de abuso, acoso, o discriminación. Más bien, la propuesta es incorporar una mirada crítica a lógicas punitivistas que solo establecen respuestas en cláusulas de castigo y sanción personales, sin vehicular otras formas de reparación o prevención del daño, y por sobre todo de transformación social y cultural.

Salir de la lógica punitiva no debe confundirse con impunidad, sino que supone apostar a la construcción de otro tipo de comunidad y vínculos sociales, tomando seriamente los aportes de las apuestas feministas para abordar el desafío de erradicar la violencia de los espacios que habitamos. Se trata de una disposición a mirarnos al espejo de manera honesta y visibilizar las formas en las cuales se institucionaliza el heteropatriarcado en nuestra comunidad educativa, como también los modos concretos de materialización de experiencias de dominación, privilegio, exclusión e inclusión.

Nuestro lenguaje, como decimos y escribimos

En este documento optamos por hacer uso de un lenguaje inclusivo que contiene tanto la utilización de la “x” como de la “e” como incluso de la enumeración o, a y e dividida por slash (/). Se trata de una elección política coherente con los léxicos propuestos hace décadas por los feminismos y disidencias sexuales, rechazando el uso de la letra “o” como representativa de lo universal. Ocupamos una escritura que desafía la norma clásica, porque reconocemos que el sexismo está fuertemente arraigado en la lengua castellana, y las maneras en que se nombra y escribe deben comenzar a revisarse desde una conciencia crítica de las operaciones de poder en el lenguaje (Muntané 2018).

Para algunos/as/es este tipo de género gramatical, podría entenderse como una solución ecléctica, confusa y hasta desordenada para un documento producido por y en la academia. Pero preferimos correr esos riesgos, y no invisibilizar y anular esos destinos, cuerpos y subjetividades que continuamente han quedado a oscuras y procurar seguir una opción fanoniana que evite el “desaparecer de algunxs”; y que así la Universidad gramaticalmente deje de ser aquel escenario de desprecio y anuncio de inferioridades al asumir lo supuestamente neutral de lo masculino y con

ello, habilitando superioridades y reconocimientos correlativos a dicha condición.

Metodología y Estructuración de la Guía

Esta guía fue pensada para ser leída por personas y grupos con diversos intereses, con diferentes niveles de conocimiento del campo de las teorías feministas y estudios de género, sexualidad y educación, para responder a numerosas inquietudes que van desde la apertura al campo de los estudios feministas y su complejidad, hasta recomendaciones prácticas y concretas para mejorar la docencia en el aula.

Para la construcción de este documento utilizamos una metodología colectiva que implicó un proceso reflexivo realizado de manera gradual y cíclico entre los años 2018 y 2021. Al ser un trabajo polifónico, en el que muchas voces y cuerpos se reunieron en la escritura, cobra especial relevancia la narración en primera persona plural. Y a pesar de que el tiempo invertido en ello puede parecer extenso y desventajoso, asumimos este costo como la vía para articular múltiples pensamientos provenientes de los diferentes estamentos de la Facultad. Nuestro propósito fue estar implicados/as/es en ese proceso, el ritmo, las tonalidades y las lógicas que se siguieron, en suma: avanzamos más lento, pero nos aventuramos a estar todes.

Al calor de los primeros debates buscamos responder algunas preguntas básicas:

¿Qué es una educación sexista?

¿Cómo se manifiesta en nuestra Facultad?

¿Qué entendemos por una educación no sexista o antisexista?

¿Cómo la promovemos y ponemos en práctica en el ámbito educativo?

Luego, recurrimos a diversas formas de obtención y recolección de información, mediante un proceso participativo de diagnóstico que contempló tres etapas:

Primero, desde la constitución de la Comisión Triestamental en FACSO, organizamos talleres de diálogo donde discutimos cómo queremos y pensamos una educación no sexista, los cuales fueron sistematizados durante los meses de julio a diciembre del 2018.

Segundo, y de forma paralela sostuvimos reuniones con expertos/as/es de nuestra Facultad en temas de educación, perspectiva de género y teorías feministas; y consultamos con docentes y estudiantes cómo se imaginaban este documento, qué requisitos consideraban que debía cumplir y cómo esperaban que se estructurara.

Y en tercer lugar, realizamos durante el primer semestre del año 2019 una encuesta en línea, que fue respondida voluntariamente por les estudiantes y egresades de pre y postgrado de FACSO, en la que se consultó sobre experiencias de sexismo en la Universidad.

Las respuestas fueron sistematizadas y se incorporan en esta Guía, para ilustrar cómo el sexismo se expresa en discursos y prácticas concretas y cotidianas en nuestra institución.

Desde aquí, la noción de sexismo trabajada en esta guía no sólo se presenta como una reflexión aislada, sino que se localiza como una realidad situada y cristalizada en nuestra Facultad, que nos exige tomar una postura anti-sexista y llevar a cabo acciones de transformación.

¿Qué encontraremos en esta Guía?

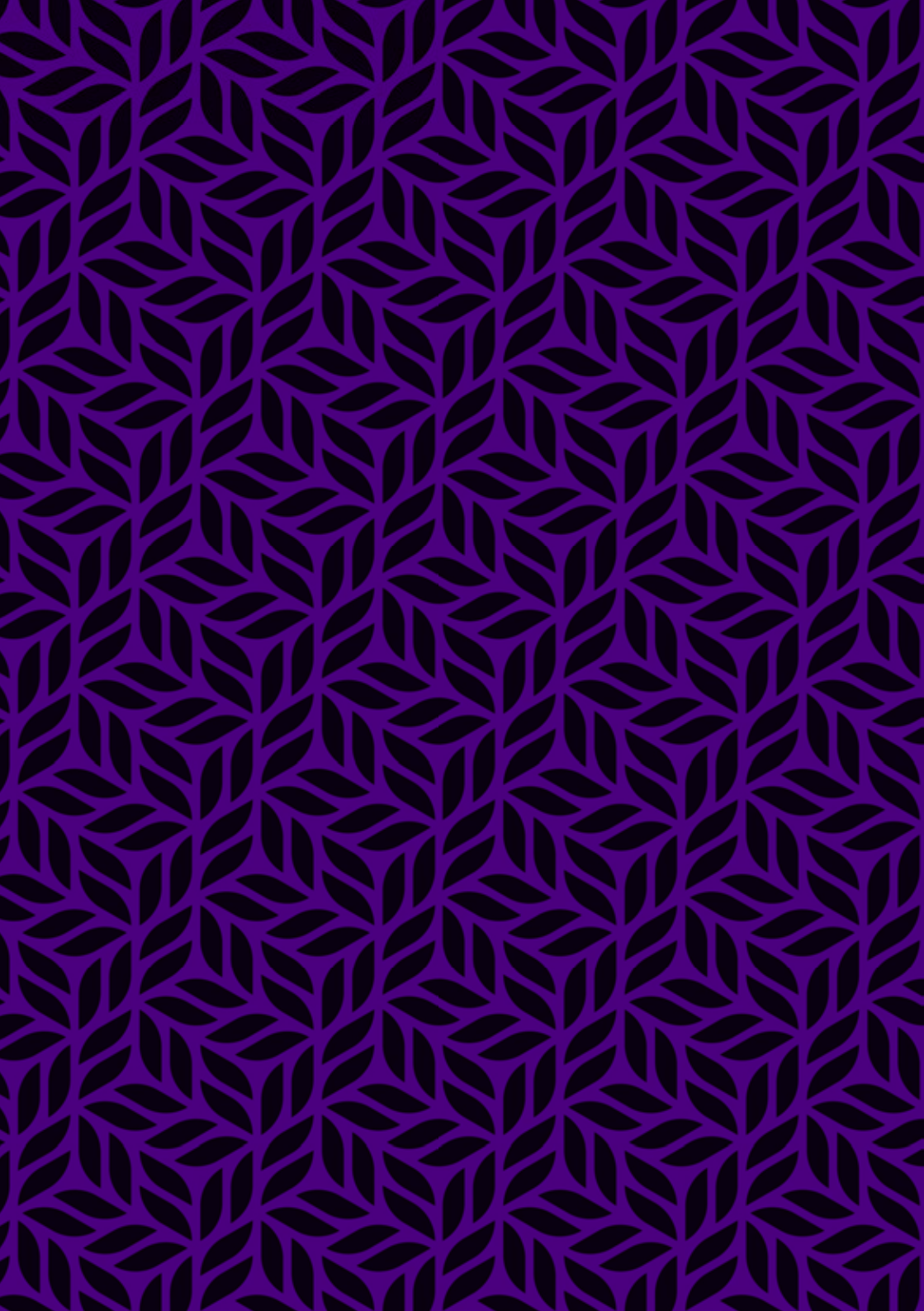
En una primera parte se presenta una revisión sobre cómo se expresa el sexismo en el ámbito educacional desde la perspectiva de género. Para que toda la comunidad universitaria pueda profundizar en la conciencia y capacidad de reconocer el sexismo en el ámbito universitario. Para ello se abre el diálogo con el campo de los estudios de género y las epistemologías, teorías y pedagogías feministas. Se entrega a la comunidad referencias básicas y sugerencias teóricas que permitan profundizar en las temáticas de mayor interés.

Sumado a esto, se incluye la revisión de ámbitos considerados particularmente problemáticos para nuestra comunidad educativa,

entregando un diagnóstico inicial en torno a experiencias de sexismo relatadas por estudiantes de nuestra Facultad.

En la segunda parte, nos enfocamos en imaginar y proponer directrices para la Educación no sexista, o antisexista, entregando herramientas y generando interrogantes que sean útiles para la puesta en práctica.

Finalmente, reiteramos la invitación a revisar este material como un instrumento para la reflexión y el debate, además de un documento de consulta para la incorporación de una educación anti-sexista en la práctica pedagógica universitaria.



PARTE I

Abordajes conceptuales y diagnóstico de la Facultad

1. Apuestas teóricas para comprender el sexismo en la educación

¿Qué entendemos por sexismo en la educación?

“La lucha feminista tiene lugar en cualquier momento o lugar en el que una mujer o un varón se resiste contra el sexismo, la explotación sexista y la opresión” (hooks 2022, 16)

La cita de bell hooks⁹ nos invita a abordar el sexismo en la educación como una lucha que compete a toda la comunidad universitaria, ya que como hemos señalado, se trata de un proceso que sólo podrá ser fructífero si se asume como una responsabilidad colectiva, transversal y constante. Desde una perspectiva feminista, nos interesa comenzar problematizando cómo se han construido y naturalizado modos de relación social, imaginarios y discursos que sostienen un orden social binario y jerárquico de dominación heteropatriarcal.

El sexismo refiere a un mandato que sistemáticamente discrimina, margina, e inferioriza lo femenino, lo feminizado, y aquello que escapa a la norma cis y heterosexual. El sexismo se ha estructurado a su vez a partir de un discurso racionalista que naturaliza y legitima la condición de sujeción y subordinación de las mujeres constituidas en “sexo débil, actualizando al mismo tiempo la creencia en una supremacía masculina” (Mingo y Moreno 2017). El sexismo se manifiesta de diversas y complejas maneras en las interacciones sociales, las prácticas sexistas

9 Escritora, feminista, activista social y crítica cultural afro estadounidense, que ha escrito numerosos libros sobre la intersección de sexismo, racismo y clasismo. Ella ha sido enfática en señalar y escribir su nombre y apellido con minúsculas.

HETERONORMATIVIDAD

“Por heteronormatividad entendemos aquellas instituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen no sólo que la heterosexualidad parezca coherente —es decir, organizada como sexualidad— sino también que sea privilegiada. Su coherencia es siempre provisional y su privilegio puede adoptar varias formas (que a veces son contradictorias): pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales; se la percibe como un estado natural; también se proyecta como un logro ideal o moral.

No consiste tanto en normas que podrían resumirse en un corpus doctrinal como en una sensación de corrección que se crea con manifestaciones contradictorias —a menudo inconscientes, pero inmanentes en las prácticas y en las instituciones.

Los contextos que tienen una relación poco visible con la práctica del sexo, como narrar una biografía o las identidades generacionales, pueden ser heteronormativos en este sentido, mientras que en otros contextos las modalidades de sexo entre hombres y mujeres podrían no ser heteronormativas (Berlant y Warner 2002).

son cotidianas y normalizadas, pero que, al mismo tiempo, son cada vez menos invisibilizadas y toleradas en los espacios educativos actuales.

En esta guía apostamos a un tratamiento del sexismo como una problemática social siempre contextualizada, que además es imposible de abordar desvinculada de otras relaciones de poder (Troncoso, Follegati y Stutzin 2019). Particularmente, nos interesa comprender el sexismo en nuestra facultad en su articulación con el heteropatriarcado y el cissexismo. El sexismo se expresa de este modo en un marco de relaciones de poder desiguales y en la construcción social de diferencias de género marcadas por el binarismo, el machismo, la discriminación de personas y colectivos LGBTI+, enmarañados con racismo, colonialismo, clasismo,

capacitismo¹⁰ y otras formas de opresión (Luxán Serrano y Biglia 2018).

El reconocimiento de la complejidad de estas interrelaciones dialoga con recomendaciones para un abordaje integrado en la enseñanza/aprendizaje sobre el sexismo, heterosexismo y cissexismo, en la cual estas tres manifestaciones de opresión se examinan de manera simultánea (Chase, Catalano, y Griffin 2016).

Chase, Catalano, y Griffin (2016) señalan que el heterosexismo, el sexismo y cissexismo son sistemas de privilegio que experimentan las personas heterosexuales (heterosexismo), los hombres cisgénero (sexismo) y aquellas personas cuya identidad o expresión de género se condice a las expectativas socioculturales para mujeres/niñas y hombres/niños (cissexismo). Los grupos desaventajados por estos sistemas de opresión son las personas lesbianas, homosexuales, bisexuales, de la disidencia sexual, mujeres, personas trans y personas intersex y todas aquellas personas que no se ajustan a las normas y expectativas culturales binarias (ibíd.).

La discriminación implica –según su etimología– cometer un crimen que, asumido en su condición simbólica de metáfora de lo social, podemos leer como “dar muerte en vida” a quienes se considera como inferiores por su condición. Para que la discriminación así entendida opere como mecanismo societal y cultural, requiere de la existencia de un conjunto de prejuicios que imponen características negativas a quienes padecen las diversas formas de discriminación. Tanto prejuicios como estereotipos se asientan en las distintas características que se le atribuyen a personas, grupos o procesos sociales para construir las imágenes que les marcan y califican negativamente (como peligro, debilidad, indignidad, desviación, entre otras).

10 El capacitismo denota un discurso social y cultural dominado por una actitud que devalúa la discapacidad, frente a la valoración de la integridad corporal, que es equiparada a una supuesta condición esencial humana de normalidad. Puede definirse como un conjunto de creencias, procesos, representaciones y prácticas basado en el favoritismo y el privilegio de ciertas capacidades, que produce una interpretación particular de uno mismo, del propio cuerpo, de la relación con los demás y con el medio ambiente (Wolbring 2008).

CISEXISMO

Lo “cis” se entiende como la contraparte a lo “trans”, como prefijo latino significa “de este lado”. En ese sentido, si las personas trans son aquellas que viven y se identifican con una identidad de género distinta a la que les fue socialmente asignada al nacer, las personas cis son aquellas que no son trans. A su vez, el cisexismo es el privilegio sistemático y estructural de las personas cis, que puede ser definido como la creencia de que los géneros de las personas trans son menos auténticos e inferiores que los de las personas cis (Serrano 2007) y como “el sistema de exclusiones y privilegios simbólicos y materiales vertebrado por el prejuicio de que las personas cis son mejores, más importantes, más auténticas que las personas trans” (Radi 2020, 25). A su vez, Bauer et al. (2009) propusieron “cisnormatividad” como “la expectativa de que todas las personas son cis, que las personas asignadas al nacer como hombres siempre se convierten en hombres y las personas asignadas al nacer como mujeres siempre se convierten en mujeres” (Ibíd.: 356). Como nos recuerda Blas Radi remarcar lo cis de las personas no-trans desnaturaliza su lugar, y como clave de lectura crítica, “pone de manifiesto las limitaciones de una perspectiva de género comprendida en términos de una diferencia sexual binaria y cis, ampliando también el mapa de sujetos que oprimen y sufren opresiones y violencias por motivos de género (ya no solamente varones cis que oprimen a mujeres cis” (Radi 2020, 26).

Como consecuencia de la operatividad de estos sistemas, se genera una esfera de prestigio y poder donde aquello concebido como “masculino” se considera superior, y lo “femenino” inferior, sosteniendo la polaridad de una noción de mundo binario y asimétrico. Se establecen así un conjunto de jerarquías en diversos ámbitos que consolidan lo que denominamos

una sociedad y cultura sexista, la cual se manifiesta y reproduce en las interacciones sociales y en lo cotidiano.

Desde esta perspectiva, lo que se problematiza es el sexismo y el cissexismo no “los hombres”, ya que estos *sistemas* pueden ser perpetuados tanto por hombres como por mujeres, de diferentes edades y clases sociales (hooks 2017) por lo tanto, los hombres pueden ser potenciales aliados, tanto como las mujeres pueden ser amenazas para la lucha feminista (Curiel 2017). Sin embargo, esta mirada no implica desconocer que han sido los hombres cis quienes se han privilegiado de este régimen de dominación, cumpliendo en diversas ocasiones, un rol activo en su reproducción y estando menos dispuestos a cuestionarlo.

El sexismo en la experiencia educativa es ejercido y vivenciado por todas las personas, pero no de la misma manera, con el mismo impacto ni intensidad. Los estereotipos, dinámicas y relaciones heterosexistas impactan negativamente a todas las personas, pero esto no desresponsabiliza de sus actos a quienes ejercen prácticas sexistas. En este sentido, experimentamos unas “reglas del juego” en que el autoritarismo, el machismo, la homo/lesbo/transfobia, el cissexismo y otras formas de agresión se promueven para la adquisición de posiciones jerárquicas dentro del ordenamiento educativo, por tanto, quienes ejercen este tipo de violencias a menudo son renuentes a reconocer y modificar sus posiciones de privilegio.

Sumado a esto, en sociedades de pluridominio, en que varios sistemas de opresión funcionan y se reproducen simultáneamente con intensidades y ritmos variables, los prejuicios (cis)sexistas y homonormativos -como parte del sistema heterocispatriarcal- se pueden observar entrelazados y reforzados con discriminaciones de otro tipo, por ejemplo, en la lucha entre clases sociales; en las asimetrías generacionales; en la diversidad corporal; en la racialización; en la patologización de la diversidad sexual; o en la segregación territorial. Por ello necesitamos construir lentes analíticos que nos permitan una observación compleja de esta constelación de sistemas y estructuras de dominación que se articulan, materializándose en experiencias concretas de privilegio y opresión (Troncoso, Follegatti, y Stutzin 2019; Gandarias 2017; Hill Collins y Bilge 2016). Por ejemplo, en la educación sexista y

heterocispatriarcal se expresan claramente algunas dimensiones de la educación adultocéntrica: autoritarismo, infantilización, cosificación y disciplinamiento de los cuerpos, mercantilización de las aspiraciones, asistencialismo hacia las mujeres por su supuesta debilidad, reducción de sus posibilidades y capacidades al ejercicio de lo maternal, entre otras.

ADULTOCENTRISMO

El adultocentrismo refiere a un modo de organización social que se sostiene en relaciones de dominio entre aquello que es forjado como adultez, impuesto como referencia unilateral, respecto de aquello que es concebido como juventud, niñez y adultez mayor. Dicha noción de adultez está fundada desde una cierta idea de lo que la mayoría –mayor edad- implica en estas relaciones sociales, que se sostienen sobre la construcción de minoridades –menor edad-. Es decir, el adultocentrismo condensa relaciones de poder de quienes portan la mayoría sobre otros/as sin poder. Se expresa en imaginarios sociales, una organización material de procesos económicos e institucionales y en la gestión de cuerpos y sexualidades de carácter heteronormada (Duarte 2012).

Teniendo en cuenta estos elementos, reconocer cómo y de qué manera las relaciones de poder sexistas se han naturalizado y normalizado en los diferentes ámbitos académicos en los cuales nos desenvolvemos resulta clave.

1.1 El sexismo y el heterosexismo en la academia

Las universidades desde sus orígenes europeos y medievales se establecieron como instituciones sexualmente segregadas, excluyendo a las mujeres de los espacios del saber hegemónico en la mayoría de los países hasta entrado el siglo XIX. En Chile, el Decreto Amunátegui que autorizó a mujeres a cursar estudios universitarios fue dictado en 1877, graduándose la primera dentista, Paulina Starr, en 1884. Sin embargo, no fue hasta 1922 que Amanda Labarca pudo ingresar como primera mujer académica en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y recién a mediados del siglo XX se eliminó el tope de 10% de vacantes para el ingreso de mujeres a la carrera de medicina y otras, en nuestra casa de estudios. Esta exclusión no sólo aplicó hacia las mujeres, la negación explícita del ingreso a personas por orientación sexual, por ejemplo, en la carrera de psicología, fue legítima hasta la década de 1990 (a pesar de la despatologización de la homosexualidad en 1973 por parte de la Asociación Norteamericana de Psiquiatría APA), y la falta de herramientas jurídico-institucionales y marcos socioculturales, que persisten en la actualidad, para acoger adecuadamente a personas trans y no binarias.

MISOGINIA

“Etimológicamente es odio a las mujeres. En la teoría feminista, la misoginia es reconocida como una ideología política similar al racismo o al antisemitismo, para justificar la subordinación de las mujeres por los hombres. Forma parte de los patrones culturales de muchas sociedades, establece rígidas reglas de conducta para las mujeres y ante la duda sobre su cumplimiento, culpa a la mujer: “Algo habrá hecho”; “mina tenía que ser”; “no hay nada que les venga bien”” (Korol 2007; 125).

A pesar de un importante legado tanto de misoginia explícita (que defendía con supuestos argumentos científicos la inferioridad mental de las mujeres), como de androcentrismo y sexismo en las ciencias (Haraway 1995; Harding 1997), hoy en día no parece aceptable, el cuestionamiento de las capacidades de las mujeres para el estudio de las más diversas disciplinas, es decir, para desempeñarse como técnicas y profesionales, o para ejercer cargos de docencia y dirección. Como tampoco es posible visualizar de manera flagrante una impunidad o indolente discriminación hacia personas por su sexualidad o su identidad de género. No obstante, las movilizaciones de mayo de 2018 nos obligaron a volver a mirar hacia el interior de las instituciones educativas, para hacernos cargo de la persistencia de ese sexismo (más soterrado, menos explícito, pero no por ello menos presente) con su impacto negativo en el ámbito de la educación.

El sexismo en la academia se expresa en múltiples dimensiones, permeando todos los ámbitos y espacios, sean educativos, de investigación, de extensión o laborales, frente a los cuales los estudios de género y feministas han aportado marcos teóricos contundentes para nutrir un trabajo de prevención que interrumpa efectivamente discursos y prácticas heteronormados sobre el género y la sexualidad (Maxwell 2014). Lamentablemente, este cuerpo de saberes, junto a la riqueza de sus tensiones y debates internos, ha sido sistemáticamente marginado y desvalorizado en la academia (Troncoso, Follegatti, y Stutzin 2019; Ríos, Mandiola, y Varas 2017; Cerva 2017) y tanto la Universidad de Chile como la FACSQ no son una excepción. Los estudios feministas como los estudios de la masculinidad no son 'aceptados' por la academia tradicional, por lo que se identifican conflictos en el campo de las ciencias sociales y resistencias para conocer sus aportes (Rivera Gómez y Rivera García 2016).

MASCULINIDADES

“La masculinidad, si se puede definir brevemente, es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura”(Connell 1997, 7). Tal como señala Radi (2020), es importante considerar la norma cis en los estudios feministas sobre masculinidades, donde siempre se asume que éstas son cis (a menos que se aclare lo contrario) y/o se igualan las masculinidades cis y trans es su posición de poder, negando así la condición subalterna de las masculinidades trans, o simplemente se invisibiliza totalmente la existencia de masculinidades trans. “Cuando las definiciones de masculinidad y de privilegio se organizan de manera exclusiva en torno a las experiencias de los varones cis, sus apuestas prácticas apuntan a reconocer los privilegios masculinos y a renunciar a ellos. En este escenario, los varones trans se encuentran nuevamente frente a una trampa lógica, deben renunciar a aquellos privilegios que probablemente no tengan ni hayan tenido, o al reconocimiento de su identidad como varones” (Radi 2020, 29).

Muchas veces los cuestionamientos a las condiciones sexistas son objeto de burla y entendidos como asuntos no científicos, de poca importancia en la vida universitaria. Esto lo relacionamos, en parte, con la desvalorización de las teorías feministas en tanto saberes relevantes para las ciencias sociales, existiendo un desinterés y desconocimiento de los aportes críticos que podrían entregar a los debates epistemológicos y pedagógicos, por ejemplo. Este desconocimiento y desinterés quedó patente en diversos encuentros y discusiones que tuvieron lugar en el contexto de la toma feminista de la Facultad, en los cuales, por un lado, estudiantes, funcionarias y académicas compartieron experiencias

de sexismo, y en los cuales, por otro lado, se expresaron desacuerdos y distanciamientos con las demandas feministas, desvalorización y desconocimiento de los aportes de teorías feministas y disidencias sexuales, al igual que desconcierto al no entender de qué se estaba hablando cuando se denunciaba sexismo en la educación.

EXPERIENCIAS DE SEXISMO EN FACSO

Supuestos de inferioridad y desacreditación de las mujeres

Estudiantes de FACSO relatan una serie de experiencias que dan cuenta de prácticas sexistas donde se reproducen supuestos de inferioridad femenina, cuestionando la capacidad intelectual de las mujeres a partir de determinismos biológicos. A su vez, se promueve la idea de que los logros femeninos no se deben a sus méritos intelectuales, sino a intereses sexuales, promoviendo la objetivación de las mujeres:

Un docente del magíster trató a una compañera como que por ser mujer era menos capaz por sus hormonas u otras cosas, dando a entender que las mujeres somos menos capaces que los hombres en una instancia de supervisión clínica (Estudiante de Postgrado)

Cuando obtuve la ayudantía de un ramo, cierto compañero que también estaba interesado en ser ayudante comentó que no era por mi capacidad intelectual, sino porque el profesor me tenía favoritismo por alguna razón de connotación sexual. (Estudiante de Pregrado).

A lo anterior, se suman experiencias que darían cuenta de la desacreditación, invisibilización y ridiculización de los aportes de mujeres, junto a formas de subestimación en espacios como ayudantías o asambleas:

En concreto, el profesor se refiere a una autora sólo en función de sus "cahuines" sexuales, siendo que tenía bastante más que decir respecto a su aporte en el contexto de la materia. (Estudiante de Pregrado).

El androcentrismo en las Universidades es particularmente evidente en el ámbito de la investigación, una de las actividades de mayor prestigio intelectual (Rebolledo y Espinoza 2016). Se trata de una actividad asociada a la capacidad de raciocinio, en la cual se manifiesta la visión dicotómica

generalizadas entre lo racional y lo emocional, lo teórico y lo empírico, el conocimiento bibliográfico y el conocimiento experiencial. Las dicotomías razón/emoción y mente/cuerpo han sido objeto de teorizaciones feministas que buscan dar cuenta de los modos en los cuales éstas operan normalizando y naturalizando diferencias sexistas (Pedwell y Whitehead 2012). La cultura académica valora más aquellas emociones asociadas al ámbito simbólico de lo masculino -como la distancia o la frialdad-, que operan como muestras de cultivación (Winans 2012). Estas lógicas fueron a su vez identificadas por estudiantes de FACSQ, que afirman que es común que en las diferentes cátedras se valore más el discurso vinculado a lo racional, que se sustenta en las citas de autores/as y el dominio de teorías de autoría varonil, dejando relegados a un segundo plano aquellos discursos que se relacionan más con lo experiencial y subjetivo.

AYUDANTÍAS, PRÁCTICAS Y TERRENOS CON IMPRONTA SEXISTA

La sala de clases no es el único espacio en el cual se denuncian prácticas sexistas en FACSQ. Las ayudantías, por ejemplo, son otro ámbito relevado en la encuesta, donde se identifican ciertas áreas en las cuales existe una marcada presencia de hombres ayudantes, mientras que en otros planos se reproduciría una sobre-representación de parte de las mujeres, replicando la ya mencionada segregación horizontal entre y dentro de las disciplinas.

Sin embargo, el problema no parece ser simplemente la segregación, sino también el desprestigio de ciertos espacios del conocimiento donde suelen concentrarse las mujeres, como ocurre por ejemplo en los cursos teóricos y los metodológicos.

En selección de ayudantes: existen profesores que son reconocidos por elegir ayudantes solo mujeres o bien solo hombres. (Estudiante de Pregrado)

Marcada diferencia en sociología respecto a que la teoría se comanda por hombres y la metodología por mujeres. (Estudiante de Pregrado)

En relación con ello, otra práctica sexista en el espacio de las ayudantías tiene que ver con la reproducción de las divisiones sexuales del trabajo. Esto, dado que existen ayudantías en donde son las mujeres

quienes realizan el trabajo de gestión -como enviar correos o encargarse de la plataforma de conexión entre lxs estudiantes y el profesorado (u-cursos), mientras que los hombres se encargan del trabajo intelectual -dictando las ayudantías presenciales.

En la distribución de tareas de ayudantía, es muy común que las mujeres queden a cargo de mandar los mails y organizar/coordinar los horarios de las ayudantías y los hombres ser los que hagan las ayudantías o tengan más tiempo en el desarrollo de éstas o sean los coordinadores o apoyos docentes sin siquiera participar de la logística de la ayudantía. (Estudiante de Pregrado).

Estos fenómenos se observan en espacios externos a la Facultad, como las prácticas profesionales y los terrenos. Por ejemplo, según las narraciones de estudiantes, en las prácticas profesionales de la carrera de Educación Parvularia algunas educadoras siguen reproduciendo los estereotipos de género al dividir sexualmente las ocupaciones -hombres a los autos, mujeres a la cocina, observándose un sexismo en las normativas de lo que les niñas pueden usar o incluso hacer.

Lo he visto en salidas a terreno, que son espacios fuera de la Universidad, donde me ha tocado convivir con profesores de colegios, alumnos, profesionales de otras áreas, etc. que te presentan los casos desde una perspectiva sexista. Entienden que una niña que habla más tiene una conducta disruptiva, cuando el niño que hace lo mismo es reconocido por su inteligencia y elocuencia, piensan que las mujeres que tienen -según ellos- actitudes "como de hombre" tienen problemas de conducta, alteración emocional u otros. Esto me preocupa porque finalmente estás pre-diagnosticando y guiando la posible sintomatología sin considerar otros factores, afectando así el trato que tendrán niños y niñas (Estudiante de Pregrado).

Asimismo, estudiantes reportan que en los trabajos en terreno del área de Arqueología comúnmente se dividen las tareas por sexo, destinando trabajos de excavación a hombres y encargando tomar nota a las mujeres, a la vez que se menosprecia a quienes tienen menos capacidad de levantar grandes cargas. En este sentido, en algunos de estos espacios se continúa reforzando la división del trabajo a partir de roles de género estereotipados. Esto no solo supone la desvalorización de ciertas tareas asociadas a lo femenino, sino que puede dificultar seriamente el desarrollo integral de todes les estudiantes por igual, al limitarse sus posibilidades de acción en espacios tan relevantes para la formación como lo son las ayudantías y las prácticas profesionales.

Se constituye así, una jerarquización entre áreas y habilidades a las que se les asigna mayor o menor relevancia que se extiende a la valoración desigual de carreras y profesiones, lo que a su vez se refleja en el estatus social que otorgan, en las remuneraciones promedio a las que se accede, en la validación a la hora de dar opiniones, etc. Numerosos estudios (Cerva 2017; Ríos, Mandiola, y Varas 2017; Buquet Corleto et al. 2013; Rodigou et al. 2011; Martínez Moscoso 2012) afirman que la Universidad sigue siendo un ámbito privilegiado de reproducción de la sociedad patriarcal, en la cual diversos discursos y prácticas siguen manteniendo una estructura de privilegios y complicidades masculinas, de modo que las mujeres, a pesar de haber ocupado más espacios en la Universidad, no parecen aún habitarla (Ballarín 2015).

Al respecto, desde los estudios feministas se han diferenciado dos tipos de segregación: horizontal y vertical (Rodigou et al. 2011). La denominada segregación horizontal implica que aquellas áreas del saber que se encuentran feminizadas, como las pedagogías y el trabajo social, sean menospreciadas en relación con las carreras masculinizadas como las ingenierías, por ejemplo.¹¹ Estas carreras menos valoradas socialmente cuentan a su vez con menor remuneración.

Por otra parte, la segregación vertical implica que, independiente de la disciplina, las mujeres ocupan menos cargos de poder. En el contexto universitario esto no se refiere únicamente a la autoridad de docentes respecto de estudiantes o funcionarios/as, sino que se expresa también al interior de cada estamento. Es decir, siguen existiendo brechas salariales por género tanto entre personas funcionarias como académicas, y también suele haber más hombres académicos, con jornadas completas y en calidad de titulares que mujeres (Universidad de Chile. Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género 2014). Esto no se justificaría simplemente por la diferencia de intereses o motivación, sino porque en sus trayectorias académicas y laborales las mujeres encuentran más dificultades que los varones, brecha que aumenta con la maternidad,

11 Según el Informe Igualdad de Género en la Alianza del Pacífico (2016) elaborado por OCDE, en Chile sólo el 23% de quienes se gradúan en áreas de Ciencias, Matemática e Informática son mujeres, versus el 39% en relación al promedio OCDE.

y que no parece afectar del mismo modo a los académicos con hijos (Universidad de Chile. Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género 2014).

MASCULINIZACIÓN DE LOS ESPACIOS INTELECTUALES DE FACSO

En las instituciones de educación superior se reproduce el sexismo a través de la división sexual del trabajo, existiendo una escasa incorporación de mujeres en las tareas académicas de docencia e investigación:

Los docentes fueron hombres casi en su totalidad, salvo 1 ramo y la profesora guía de tesis. No digo que los profesores no estuviesen calificados para el ejercicio de su rol, pero sí es llamativo que de todo el cuerpo académico (12 profesores aproximadamente, no recuerdo la cifra exacta), solo 2 sean mujeres. (Estudiante de Postgrado)

En mi carrera tenemos aprox. un 75% de mujeres estudiando, pero los profesores son en su mayoría hombres ¿por qué no aceptan más colegas mujeres para hacer el trabajo? (Estudiante de Pregrado)

En FACSO la proporción numérica que existe entre académicos y académicas que se desempeñan en jornadas completas, se distribuye entre un 55% y un 45% respectivamente, con una tendencia sostenida hacia la paridad desde el año 2010. No obstante, aún existen resistencias a nivel de claustros académicos para asumir el compromiso activo de asegurar la participación equitativa de género dentro de los equipos profesionales, particularmente en lo referido a la designación de cargos directivos. Una excepción a esta tendencia es la carrera de trabajo social, cuyo claustro y equipo directivo está compuesto casi exclusivamente por mujeres

En lo académico, se muestra una tendencia de otorgar el liderazgo a los varones, siendo que hay académicas muy competentes para tomar dichas funciones, de los dos años en el magíster, solo varones tomaban el cargo de director de escuela. (Estudiante de Postgrado)

Además de la desvalorización de teorías feministas y de la existencia de formas de segregación, es importante reconocer cómo la desigualdad de género se materializa en una valoración diferenciada y generizada de las prácticas docentes. El “cómo se enseña” está fuertemente generizado

(y heterosexualizado). Esto tiene un impacto directo en la reproducción de las de desigualdades de género en las universidades.

En nuestro caso, en los talleres de trabajo las y los estudiantes refieren a estilos de docencia de la Facultad “masculinos” es decir: caracterizados por un modo de relación jerárquico, autoritario y centrado en demostrar que el/la/le docente sabe y que las y los estudiantes no, eran mejor valorados por parte del estudiantado, y que estilos de docencia más “femeninos”, es decir más empáticos, cercanos y horizontales, eran asociados a ser buenas personas, pero no necesariamente buenxs pedagogxs. Estas formas de valoración de la docencia se han visto a su vez fuertemente cuestionados desde el Mayo Feminista.

Por otra parte, existen académicas que reproducen conocimientos y miradas androcéntricas, coloniales, racistas, heteronormadas y adultocéntricas de la realidad. De modo que, a la hora de proponernos como horizonte una educación antisexista, no basta necesariamente con añadir lecturas de autoras.

1.2 Androcentrismo en el currículum e invisibilización de saberes feministas

A la invisibilización de la producción teórica realizada por mujeres y su escasa lectura, se suma un profundo desconocimiento por parte de las Ciencias Sociales de las teorías de género (Lykke 2010; Beltrán y Maquieira 2008; Connel 1997), las epistemologías feministas (Lykke 2010; Harding 1997; Haraway 1995), las perspectivas interseccionales (Hill Collins y Bilge 2016; Viveros Vigoya 2016; Jabardo 2012; Platero 2012; Crenshaw 1989) y los aportes de las teorías trans y de la disidencia sexual (Galofre y Missé 2017; Spade 2015; Córdoba, Sáez, y Vidarte 2007). Estas omisiones ignoran los aportes de dichas teorías críticas, junto con sus marcos conceptuales y epistemológicos en la formación del estudiantado.

ANDROCENTRISMO EN EL CURRÍCULUM E INVISIBILIZACIÓN DE SABERES FEMINISTAS

La forma más evidente de expresión del sexismo en el diseño curricular tiene que ver con la distribución según género de los autores en la bibliografía de los cursos, este problema destaca particularmente en las materias iniciales de algunas carreras de FACSOS, en las cuales apenas se incluyen una o dos mujeres en la bibliografía.

Este fenómeno no mejora sustancialmente al avanzar la continuidad de estudios.

La bibliografía que se entrega dentro de los programas de las cátedras o durante las cátedras normalmente son de autores hombres. A pesar de que sea algo histórico, el ensombrecimiento de la mujer en distintas disciplinas, siento que hoy en día no se hace el esfuerzo por sacar a la luz investigadoras o pioneras de las distintas disciplinas, ahora que contamos con herramientas que nos entregan una vasta información. (Estudiante de Postgrado)

He visto reiteradamente un desinterés en incluir bibliografía de autoras mujeres y no binarias, salvo en ramos que se identifican como dotados o relativos a la perspectiva de género, y una falta de conocimiento respecto del aporte de autoras, pensadoras, artistas y activistas mujeres, en los fenómenos descritos por autores hombres, a quienes los docentes rinden pleitesía. (Estudiante de Pregrado).

Ante el reconocimiento de cursos con visiones predominantemente androcéntricas, se espera que académicos estén dispuestos a interrogar críticamente sus programas y visibilizar las exclusiones de saberes que estos mantienen. Esto no significa que se deban eliminar las lecturas de autores emblemáticos, pero sí que puedan dar paso a una reflexión crítica de las ideas discriminatorias, misóginas o heterosexistas que subyacen en algunos de los escritos, para facilitar un diálogo constructivo y antixista en torno a dichos pensadores, en vez de promover su mera censura. Además, se debe tener en cuenta que muchos autores y textos emblemáticos de las ciencias sociales hace décadas han estado sujetos a críticas académicas feministas, las cuales siguen siendo ignoradas en nuestra Facultad.

Por otra parte, seguir pasando teorías del año de la "cocoa", sin un ojo crítico como la del intercambio de mujeres, nos objetiviza como mujeres, si se nos enseña que nos usaban como bienes de prestigio,

pero no nos hablan del contexto machista de producción, es como si nos hablaran del origen de la antropología sin hablar de la colonización. Este tipo de violencia se da tanto por profesores hombres como por mujeres. (Estudiante de Pregrado).

Cada vez que se ha mencionado el psicoanálisis hablamos de Freud y no de las grandes mujeres que han sabido contradecirlo desde la misma corriente. (Estudiante de Pregrado).

En un ramo de Antropología cuando lo tomé era súper poco crítico respecto a la teoría. Las mujeres eran para intercambiarse y el profe siempre tiraba tallas con eso, y hacía preguntas desubicadas a compañeres asumiendo su heterosexualidad. (Estudiante de Pregrado).

Y que las mujeres, personas no binarias, de otras etnicidades o países no europeos o norteamericanos, que cuentan con producciones relevantes sobre medioambiente, pobreza energética, salud, calidad de vida, movimientos sociales y políticos, etc., como, por ejemplo, activistas del mundo indígena, nunca adquieran el estatus intelectual para ser leídas y discutidas en el marco de la formación universitaria. Lo que se suma al desprestigio de los aportes teóricos feministas e incluso a la invisibilización de las teorías de género:

En general en la formación en Psicología se ignoran casi completamente los aportes de las teorías y epistemologías feministas, de modo que el currículum reproduce constantemente una lógica sexista y heteronormada, probablemente sin estar muy consciente de ello, ya que este sexismo opera más bien a partir de la normalización sistemática que solamente la patologización explícita de lo femenino, homosexual, trans, etc. (Estudiante de Postgrado)

De partida, decir que soy estudiante de arqueología y generalmente me siento violentada por la manera en que se comunican los docentes. "La historia de Hombre", "cuando los hombres llegaron a..", "el hombre desarrolló tecnología", "las estrategias adaptativas del hombre", etc. Son pocas de las tantas frases que se repiten una y otra vez en la sala de clase, que me excluyen como género del devenir de la humanidad. Esta violencia que puede parecer nimia se nos incrusta en el inconsciente y nos hace creer, por ejemplo, que quienes hacían las herramientas en períodos prehistóricos eran hombres, cosa que no se ha podido comprobar y que una serie de teorías refutan. O, por ejemplo, si se habla de la colonización de un ecosistema nos hacen creer que fue el ingenio de los "hombres" en las estrategias adaptativas lo que les permitió vivir. (Estudiante de Pregrado)

En consecuencia, se constata una profunda desvalorización y omisión de intelectuales femeninas al interior del currículum de las asignaturas y en los contenidos que se proyectan para la formación disciplinar de la Facultad. Estas históricas exclusiones de pensadoras relevantes para las ciencias sociales dan cuenta del estatus subalternizado de saberes feministas y teorías queer, en tanto éstos emergen como campos de saber que desafían las concepciones sexistas, racistas, adultocentristas, y colonialistas de las epistemologías tradicionales.

A lo anterior se suma un ambiente académico altamente competitivo, funcional al sistema político-económico neoliberal, donde impera la figura descorporeizada del académico cuya principal responsabilidad en la vida es la productividad en el trabajo (Bailyn 2003). Estas lógicas han perpetuado una “ficción igualitaria”(Rodigou et al. 2011) que es sostenida por mujeres y hombres profesionales que incorporan la creencia en un sistema voluntarista e individualista de logros académicos que se instala como independiente de las desigualdades de género.

Este modelo hegemónico de academia neoliberal competitiva no reconoce ni valora las labores de cuidado que tradicionalmente ejercen las mujeres (cuidado de niñxs, enfermxs, personas en situación de discapacidad), insistiendo en normalizar un modelo de excelencia académica competitivo donde la posibilidad de escalar en el ámbito laboral parece depender únicamente de las capacidades y méritos personales (Conesa y González 2018). De acuerdo con esta misma lógica, la colaboración y cooperación se pueden entender como muestras de debilidad, de modo que, por ejemplo, compartir abiertamente una idea que se está trabajando es asumido como ingenuidad, puesto que, dentro de esta lógica, lo que prima es el beneficio personal por sobre el colectivo.

Para hacer frente a la academia neoliberal acelerada (Conesa y González 2018) y competitiva es que una educación feminista también ha sido abordada como una “ética del cuidado” (Crabtree, Sapp, y Licona 2009; Tronto 2013; Troncoso, Follegatti, y Stutzin 2019) que busca desplazar al sujeto productivo para apostar al cuidado y la interdependencia como éticas de relaciones humanas. Desde una ética del cuidado se

problematizan las lógicas y prácticas de la Universidad neoliberal (Conesa y González 2018), informando nuevas maneras de establecer relaciones entre docentes en instituciones que promueven la competencia, la construcción de relaciones instrumentales y la individualización del éxito (Troncoso, Follegatti, y Stutzin 2019). Esta corriente de pensamiento feminista dialoga íntimamente con otras trayectorias políticas como las del “Buen Vivir/Vivir bien”¹², como imperativo que nos conecta con una lógica de la justicia, el respeto y la diversidad. Estos principios han sido retomados por corrientes de pensamiento feminista decoloniales y comunitario, aportando con reflexiones que reapropian la crítica indígena para enfrentar el cambio climático, los efectos devastadores del capitalismo y la promoción de economías alternativas y formas de vida en comunidad, entre otras (Zaragocin y Varea 2017). Hasta acá, hemos descrito diversas formas en las cuales se materializa el heteropatriarcado, y las jerarquías y relaciones sexistas en el ámbito universitario para comenzar a ampliar nuestra mirada respecto a los desafíos que representa una educación no sexista. No obstante, insistimos en la necesidad de propiciar una transformación consciente de las relaciones al interior de nuestra comunidad, impulsada por el sentido crítico que caracteriza a las ciencias sociales como vanguardias del pensamiento. Nos referimos a un cambio de paradigma que involucra tanto las instituciones como las relaciones entre estudiantes, docentes, trabajadorxs, para avanzar en la transformación en los imaginarios, estructuras, relaciones de poder, entre otros.

Asumir que formamos parte de un sistema social organizado jerárquicamente en base a múltiples discriminaciones, implica reconocer que la Universidad no solo se encuentra inmersa dentro de esta lógica, sino que, en tanto institución que tiene como misión producir conocimientos y formar profesionales, ha sido una responsable más de la consolidación y reproducción del sexismo dentro y fuera de las aulas.

Mirarnos y reflexionar respecto a nuestros propios marcos de acción es, a su vez, un ejercicio de autocrítica necesaria para avanzar hacia la construcción de modelos educativos más justos e inclusivos.

1.3 El sexismo en el currículo: Cautelar lo explícito, lo oculto, lo anulado.

Otro ámbito clave de observación del sexismo en la educación es lo que ocurre en términos curriculares al interior de la Universidad.

El modelo educativo de la Universidad de Chile que establece un marco de orientaciones generales para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje propone el desarrollo de una educación pluralista e inclusiva, que considere las diferencias y capacidades de los múltiples estamentos, vinculada a los contextos socio históricos específicos¹³.

Una forma en la que esto se puede analizar es a través de los distintos niveles de concreción curricular y las tipologías que en estos subyacen.



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Eisner, 1979, Torres, 1998, Araya, 2004 y Nash, 2018

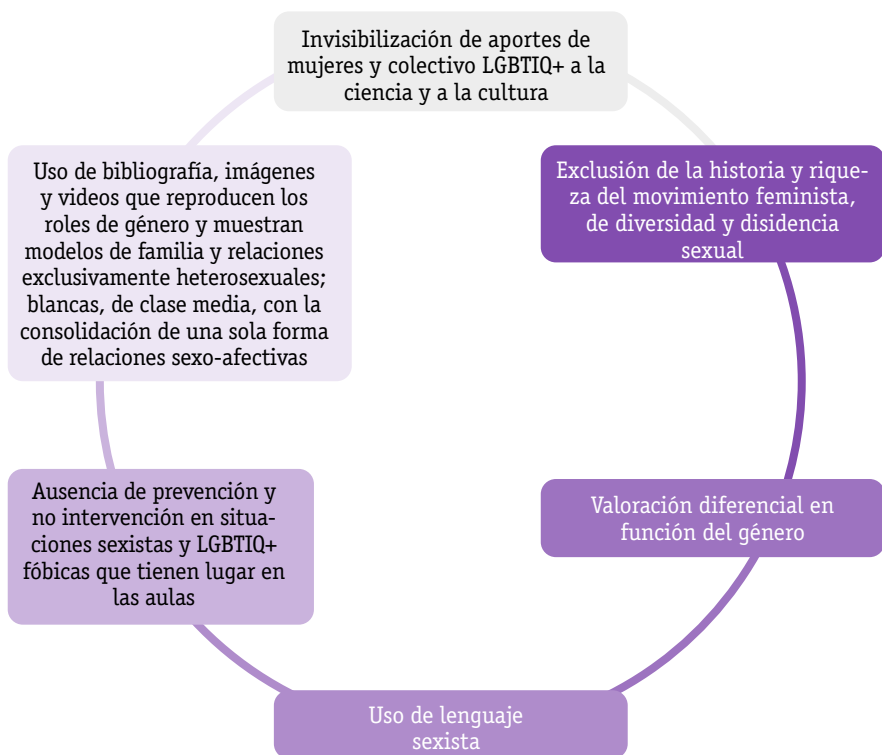
13 La Universidad de Chile actualizó su Modelo Educativo, tomando en consideración lo ocurrido con las tomas feministas 2018, incorporando así la dimensión de género y las sexualidades, generando diálogos participativos convocantes entre los diferentes estamentos.

A nivel micro y en relación al **currículum oficial** podemos visibilizar una serie de elementos de orden sexista, tales como “la invisibilización de las mujeres en la historia; el pensamiento y las ciencias; la jerarquización de los saberes a partir de estereotipos (ciencias “duras” y su preeminencia sobre ciencias “blandas”); el lenguaje que se utiliza en el proceso educativo; y, el rol diferenciado en los propios textos de estudio con preeminencia de lo masculino (Subirats y Brullet 1999)” (Nash 2018, 125).

Paralelamente, opera además el **currículo oculto**, que involucra un conjunto de procesos implícitos, como son las valoraciones, significados y creencias, que operan determinando las relaciones y prácticas (Torres 1998).

El currículo oculto se encuentra en las dinámicas en el aula, no son visibles y no tienen un lugar en concreto dentro de un plan o programa. Se trata de los conocimientos que docentes y estudiantes transmiten a través de prácticas cotidianas. Es importante visibilizar dichos mensajes ocultos presentes en los actos educativos para dar cuenta de aquellas prácticas, discursos y relaciones que se legitiman desde el sistema hegemónico, dejando fuera otras experiencias que quedan excluidas de estos espacios de generación de conocimiento.

El currículo oculto opera de manera sutil a través de estrategias diferenciadas de socialización, tales como:



Fuente: Elaboración propia sobre la base de (Carrera-Fernández et al. 2018).

En las universidades estas prácticas pueden significar formas de violencias de género y están asociadas a expresiones social e históricamente legitimadas, tales como chistes y burlas sexistas en torno a orientaciones sexuales, expresiones e identidades de género (Rodigou et al., 2011).

Por último, se encuentra el **currículo nulo**, que refiere a los procesos de construcción curricular donde las carreras definen sus mallas, explicitando lo que se pretende enseñar y dejando entre dicho lo que no se enseña y queda al margen. Eisner (1979) plantea que “puede ser tanto o más importante que aquello que enseña” (p. 83), ya que tanto la selección de los contenidos como las omisiones del currículo oficial no son producto del azar, sino más bien, el resultado de procesos de

toma de decisión que pueden operar desde presunciones sexistas y heteronormadas.

La problemática del currículum, podemos analizarla desde la propuesta de las epistemologías *de la ignorancia* (García y Romero 2018; Pitts 2016; Britzman 2002), basada en las teorías feministas y *queer*, que dan cuenta cómo estas posiciones de omisión cumplen un rol productivo en la promoción de injusticias estructurales y sociales, donde la ignorancia se presenta como una práctica deliberada. Esto quiere decir que, por ejemplo, se reproduce la heteronormatividad cuando se omite racionalmente la existencia de otros cuerpos, deseos y relaciones.

Para Dau García y Carmen Romero (2016) la decisión de “no saber”, muchas veces se vincula a un desinterés explícito que da cuenta de relaciones de poder y privilegio. En varias ocasiones, en nuestra Facultad, los relatos de les estudiantes coinciden que a diversxs académicxs afirman abiertamente que las mujeres no han hecho aportes relevantes a determinadas disciplinas, motivo por el cual se justifica excluirlas sistemáticamente de la bibliografía.

Estos ejemplos, muestran posiciones políticas detrás de la construcción de los programas académicos, más que una falta de conocimiento frente a estas temáticas. Por ello, es de suma importancia reflexionar críticamente sobre la desvalorización de los feminismos como saberes teóricos y de su exclusión en la formación en ciencias sociales, con el fin de problematizar las posturas que estamos tomando al respecto, en nuestros roles como docentes, académicxs y estudiantes.

DISCRIMINACIÓN HACIA LA DIVERSIDAD SEXUAL

En lo que respecta a las diversidades sexuales, llama la atención que aún existan profesorxs que reproducen discursos homofóbicos en el aula:

Mi primer profesor del Doctorado de Psicología (...) seguía insistiendo que la homosexualidad era una patología y nos daba a leer textos escritos por el mismo completamente heteronormativos, sexistas. Realicé un reclamo en su momento, luego de numerosas discusiones con el profesor en clases, pero no tuve mayor apoyo por parte de mis compañeros de curso. Luego del reclamo realizado se le pidió al profesor no abordar más el tema de la homosexualidad como patología en sus clases, para evitar problemas. Él negaba ser homofóbico, según él sólo señalaba verdades científicas. (Estudiante de Postgrado)

El profesor sigue adscrito a las filas de profesores de la universidad profiriendo discursos de odio (ejemplo: en un ramo de psicología en pregrado les dijo a los estudiantes que la homosexualidad era una de las "condiciones más cercanas a un trastorno mental"). (Estudiante de Pregrado)

Pero este tipo de prácticas en la Facultad no se reduce a comentarios en clases, sino que se perpetúan prácticas transfóbicas que van desde la experiencia de ir al baño hasta la negación de ser nombradx por el nombre social, situación que ocurre tanto en los ámbitos académicos como en espacios políticos y recreativos:

Como trans no binaria he sufrido experiencias de sexismo durante toda la carrera, netamente por la violencia estructural a la base y por mi concepción de mi identidad de género, la cual siempre se asume. (Estudiante de Pregrado).

Un profesor NO llamaba a mi compañera trans por su nombre social y se refería constantemente a ella en masculino. (Estudiante de Pregrado)

En múltiples ocasiones se me ha cuestionado el hecho de ingresar a baños para "hombres" o para "mujeres", donde explícitamente se me ha pedido salir del lugar. (Estudiante de Pregrado)

(...) Cuestionar que mujeres trans son mujeres por parte de compañeras cisgénero en asambleas y en contexto de dispersión. (Estudiante de Pregrado)

La narración de cada una de estas experiencias nos permite constatar como las prácticas homofóbicas, lesbofóbicas y transfóbicas, emergen en un contexto estructural que reproduce la heteronorma. En este sentido, al establecerse la heterosexualidad como régimen político obligatorio, se instala como sexualidad normativa que reafirma patrones de masculinidad y feminidad. A partir de esto se moldean los espacios académicos tanto a nivel relacional como institucional, estableciendo ciertos cuerpos como normales y válidos, mientras se invisibiliza e incluso castiga a quienes se desvían de la norma. Desde aquí, nos enfrentamos a complejas formas de exclusión hacia disidencias sexuales, que no solo remiten a experiencias discriminatorias particulares, sino que se inscriben en formas estructurales de reproducción de la heteronormatividad en nuestra institución.

ACOSO SEXUAL: LAS VOCES DE LXS ESTUDIANTES

Una de las expresiones más denunciadas de sexismo en el ámbito social y universitario, que además fue uno de los principales gatillantes de las tomas feministas de Mayo 2018.

En nuestra Facultad se evidencian prácticas de acoso y de cosificación de los cuerpos femeninos por parte de funcionarios y estudiantes:

Un funcionario de FACSO me habló de manera insinuante al saludarme durante toda la mitad de mi primer año de la U., dejé de saludarlo y ahora me mira con desagrado. Sé que lo ha hecho con otras compañeras y que es común para él "jotear" y acosar. (Estudiante de Pregrado)

En primer año un grupo de estudiantes de primer, segundo y tercer año en una fiesta colectivamente dividieron a las mujeres mechonas entre "besables", "no besables", "para tener sexo", "las que no pasas", etc. Luego de este círculo a algunas compañeras les bajó la autoestima y por semanas se sintieron mal. (Estudiante de Pregrado)

Acoso de parte de un ayudante a compañeras excusándose por ser ayudante para "prestarles ayuda personalizada" con el ramo. (Estudiante de pregrado)

Debí vivir toda la carrera con ayudantes acusados por acoso, quienes, pese a los alegatos del curso, fueron mantenidos en sus cargos por parte de los profesores, siendo muchas veces reelegidos en años subsiguientes (Estudiante de Pregrado)

Asimismo, existen relatos de experiencias de acoso por parte de docentes, ámbito en el cual las relaciones asimétricas de poder se hacen aún más evidentes:

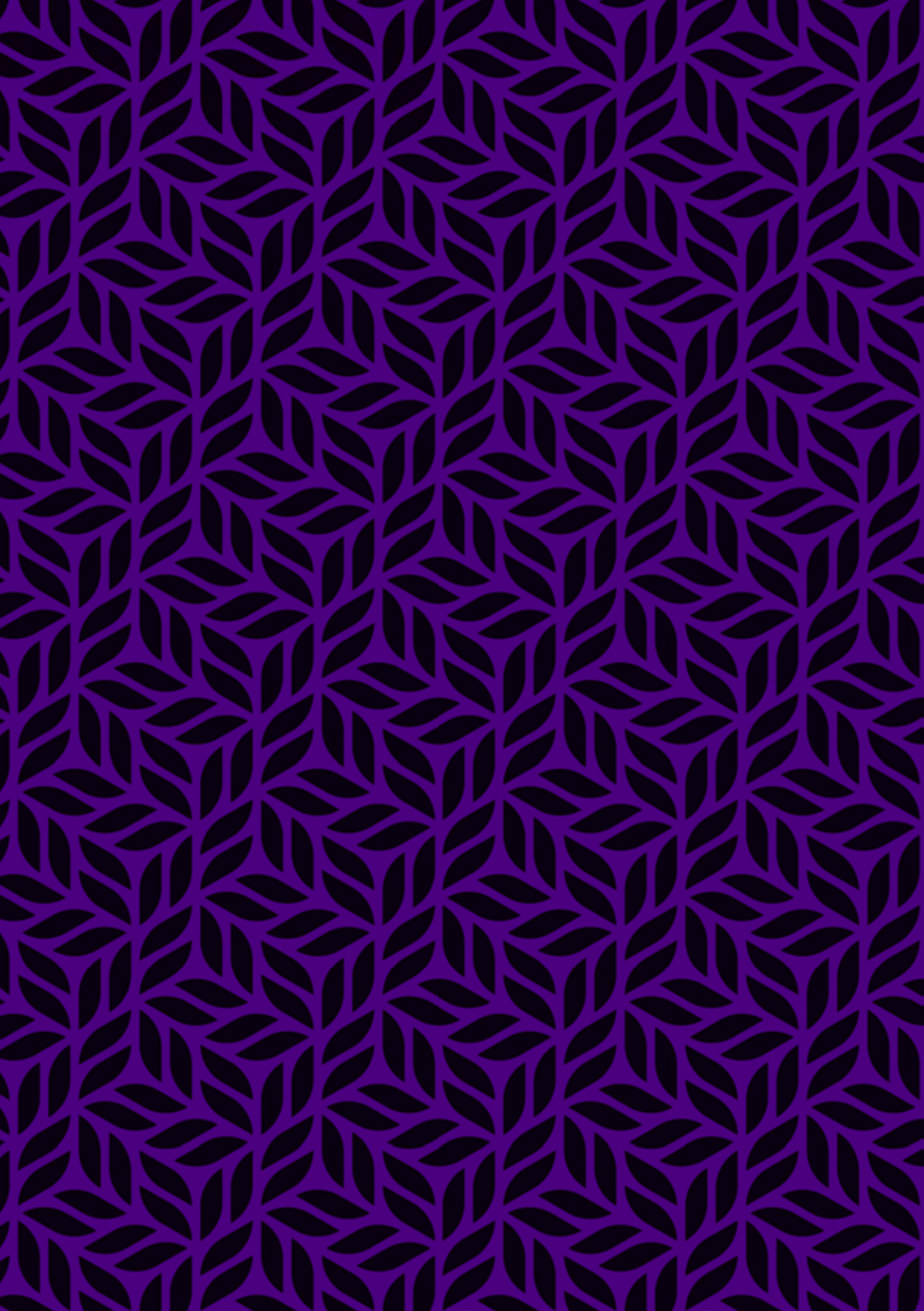
En clases de (...) el profesor constantemente hace comentarios (los dos años que tuvimos clases con él) sobre que la mujer sirve solo para aparearse y hace comentarios respecto a que las mujeres con tal o cual cuerpo son más solicitadas, en tono burlesco. En particular menciona mucho a la pelirroja como un pedazo de carne al que se apetece mucho y molesta a una compañera que tiene el pelo rojo por meses, preguntándole sobre su experiencia en el tema (Estudiante de Postgrado)

En clases de antropología el profesor me puso al frente de la clase como "modelo" para indicar distintas partes del cuerpo humano. La situación me hizo sentir incómoda, pues se trataba supuestamente de una actividad formativa, pero algunos compañeros se reían y sentí la complicidad entre ellos y el profesor. No hubo alusiones explícitamente sexuales, pero fue algo totalmente innecesario, pensando en que hay cientos de maneras, imágenes, material audiovisual para enseñar anatomía. Además, realizó el ejercicio solo conmigo, por cierto, no lo hizo con ningún compañero. (Estudiante de Pregrado)

Mucha "confianza" de profesores al relacionarse. Estas situaciones con profesores hombres, si bien no es por parte de todos los profesores hombres, quedan en evidencia cuando una tiene clases (rara vez, pocos ramos) con profesoras mujeres puesto que se generan dinámicas mucho más igualitarias. (Estudiante de Pregrado)

A partir de los relatos, se evidencia la diversidad de espacios en los que el acoso sexual acontece y afecta a estudiantes¹⁴. Y pesar de ser un fenómeno reconocido, muchas veces la sexualización del cuerpo de mujeres se naturaliza y forma parte de dinámicas de clases donde se dificultan las posibilidades de erradicar estas prácticas, y se vuelve patente la necesidad de visibilizar y problematizar estas situaciones, como también contar con mecanismos que permitan actuar frente a denuncias de este tipo.

14 El acoso sexual de acuerdo con la Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género de la Universidad de Chile: “es una conducta discriminatoria que atenta contra la dignidad de las personas y que impide el goce y ejercicio de múltiples derechos. Implica todas aquellas conductas de naturaleza sexual no deseadas por la persona que las recibe y que, por ello, afectan su dignidad al resultar ofensivas, hostiles o amenazadoras” (Nash 2015, 6)



PARTE II

Hacia una educación anti-sexista: horizonte y propuestas

2.1 Pensar en otras coordenadas. ¿Qué es y cómo queremos una Educación Anti-Sexista?

Grossberg (2004) nos recuerda la potencia de los usos de hegemonía y consentimiento, donde para implementar un proyecto de dominación, los grupos dominantes deben asegurarse de que las colectividades subordinadas acepten esta relación desigual y asimétrica que existe entre ambos. Para ello, los que se encuentran en las posiciones de poder, deben estar legitimando continuamente que “las cosas son como son”, de manera que los grupos excluidos construyan su percepción del mundo de acuerdo con los valores y significados de los grupos dominantes. La hegemonía por ello, no se refiere a las maneras en que se construye consenso, sino de cómo se provoca el consentimiento. Se trata de un mecanismo que no busca construir acuerdos sobre una determinada visión de mundo, sino que los grupos dominados entreguen su aprobación de que una visión de mundo prime sobre otra.

Desde este lugar, las movilizaciones feministas estudiantiles universitarias a nivel nacional y local, han remecido las prácticas hegemónicas de la educación y desestabilizado el consentimiento normalizado respecto de la subordinación de saberes, experiencias, emociones, cuerpos y sujetos. Es ha permitido instalar nuevamente preguntas trascendentales sobre el sentido y finalidad de la educación:

¿De qué manera la educación en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile aporta a la formación de personas comprometidas con la construcción de una sociedad más justa, democrática e igualitaria?

Estas preguntas se intensifican en el contexto de la Revuelta Social, la pandemia del Covid- 19 y la crisis sanitaria que nos acompañó buena parte del año 2020 y 2021.

Es vital preguntarnos si la Educación desde las Universidades públicas proyectan el deseo de construir nuevas apuestas políticas de justicia y reconocimiento, con profesionales habilitados en el ejercicio de tales horizontes, o, por el contrario, nuestros currículos buscan profundizar una educación que se ajuste de manera exitosa a las demandas del mercado laboral.

Estas interrogantes nos obligan a cuestionar un modelo de educación pública orientado al mercado y a articularlo a la mirada crítica sobre la educación sexista que han sostenido nuestras casas de estudio. La educación sexista que se posiciona como canon se potencia y (con) funde con un modelo de educación capitalista que es excluyente.

La primera barrera de acceso es el costo de las matrículas y arancel y las opciones de becas. Además, en la actual gratuidad (Ley 21.091 de 2018) no alcanzan a cubrir las expectativas de educación superior de grupos sociales que aún no pueden acceder a la Universidad.

Por otra parte, la dificultad de acceder una vivencia universitaria plena para todes contribuye a perpetuar del modelo de consentimiento antes referido y posibilita que solo los grupos dominantes sean “el sector/ segmento” que tenga la real y factible experiencia de una formación universitaria y la consiguiente adquisición de capital social y cultural.

Y a pesar de que no desconocemos los avances en estas materias en los últimos años, obtenidas por las movilizaciones estudiantiles post- 2011, la educación superior sigue siendo en Chile un privilegio.

Nuestro proyecto de transformación feminista de la educación debe, por tanto, trascender miradas unilaterales de procesos de emancipación (Cumes 2012).

Construir un enfoque tanto interseccional como transdisciplinario para ser capaces de aprehender de manera integral, las relaciones y desigualdades de poder (Troncoso, Follegatti, y Stutzin 2019; Crenshaw 1989; Hill Collins y Bilge 2016; Viveros Vigoya 2016).

INTERSECCIONALIDAD

La noción de interseccionalidad fue acuñada por la abogada feminista y antirracista Kimberlé Crenshaw (1989), como herramienta para nombrar y analizar las experiencias de simultaneidad de opresiones, discriminación e invisibilización que experimentan las mujeres afroamericanas en Norteamérica. Sin embargo, diversas genealogías críticas afirman que se ha desarrollado un enfoque/paradigma interseccional feminista que no se restringe al uso explícito del concepto (Lykke, 2010; Nash 2018; Viveros Vigoya 2016) y que se alimenta de los feminismos negros, chicanos, latinoamericanos y “de color”, los que se han preguntado por la relación entre distintos sistemas/ejes de opresión y diferenciación, y han problematizado el sujeto político unitario del feminismo blanco —la Mujer, con mayúsculas—, desde críticas antirracistas, poscoloniales, decoloniales, lésbicas, y socialistas, entre otras. En tanto propuesta teórica, epistemológica, metodológica y política (Viveros Vigoya 2016), una mirada interseccional busca construir un enfoque multidimensional y transdisciplinario para aprehender la complejidad de las relaciones de poder, las desigualdades y diferenciaciones sociales de manera integral (Crenshaw, 1989; Hill Collins & Bilge 2016). Es decir, la interseccionalidad busca evidenciar la interconexión, reciprocidad, co-constitución, consubstancialidad y la inseparabilidad de la etnia/raza, género, sexualidad y clase, junto con otras categorías que los movimientos sociales van politizando como las capacidades, la edad y la condición migratoria, entre otras. En este sentido, el género siempre debe pensarse en su articulación situada con otras categorías de diferenciación, así como también el patriarcado debe pensarse situado históricamente con otras estructuras de poder tales como el capitalismo, el colonialismo y la heterosexualidad obligatoria, entre otras. De esta forma, uno de los desafíos que plantea el feminismo meramente centrado en la categoría género y/o sexo es la necesidad de enfrentar un conjunto variado de opresiones, sin jerarquizar ninguna ni considerarlo a priori como pivote sobre el cual se articulan las demás, superando conceptualizaciones aritméticas de las desigualdades (Viveros Vigoya 2016). Al respecto, “un desafío es reconocer la articulación de estas estructuras de poder, evitando tratarlas como ahistóricas y preexistentes, con el objetivo de actualizar constantemente la pregunta por los modos y procesos de su articulación, y los efectos situados en tanto materialización social de relaciones, subjetividades y experiencias de privilegio, dominación, exclusión e inclusión”. (Troncoso, Follegatti y Stutzin 2019).

Por ello, en las discusiones que tuvieron lugar en nuestra Facultad acordamos que una educación no sexista/anti-sexista debe apostar a ser antipatriarcal, anticapitalista, antirracista, antiadultocéntrica y anticolonialista que desarme las jerarquías de poder.

FEMINISMOS

“Movimiento social y político, también una teoría crítica de la sociedad. En tanto acción política han sido expresión de las luchas de las mujeres, desde hace más de un siglo, porque se respeten sus libertades, derechos y ejercicio de poder en la sociedad. En tanto teoría constituyen unas nuevas perspectivas distintas de la que perciben la mayor parte de la gente. Es más, una política de las mujeres hacia la sociedad entera y no solo hacia las mujeres. Revoluciona nuestra vida cotidiana y nuestras concepciones teóricas. (...) No es la contracara del machismo, ni es el machismo al revés. Por el contrario, lucha por eliminar toda forma de discriminación, de explotación y/o de opresión (clase, raza, sexo, etnia, orientación sexual, generación, etc.) que afecta a cualquier persona” (Korol 2007, 124-125).

Abordar el problema del sexismo en la educación, es generar una reflexión sobre quiénes y cómo se perpetúa un canon de transmisión de conocimientos al interior de escuelas y universidades (Maxwell 2014), así como comprender el establecimiento de ordenaciones y relaciones de poder que ubican desigualmente a los cuerpos/historias/sujetos en dichos terrenos.

Particularmente los debates sobre la Descolonización de la Academia muestran profundas tensiones, donde la crítica feminista posee sus límites. De acuerdo a Iris Hernández (2020)

“El currículum prescrito y el de la Pedagogía Feminista producen Colonialidad, exhibiendo que la violencia epistémica reactualiza las formas del dominio, pero no la estructura que le sostiene. Con esto me refiero a que, si bien el feminismo representa una crítica relevante al orden hegemónico, aún opera vinculado a la matriz de poder moderno/colonial y por lo mismo afecta a lxs mismxs sujetxs y saberes devastados por la conquista” (Hernández 2020, 45).

Cuestionar los saberes eurocentrados, y la desvalorización del sur como territorio capaz de producir saberes propios, críticos y relevantes es sin duda otro desafío que debemos enfrentar como Universidad chilena. Tal como afirma la pensadora indígena Maya Aura Cumes continúa siendo necesaria una crítica a los modos de normalización de poderes coloniales-patriarcales. Ya que “el conocimiento que se ufana de ser neutral y objetivo no es tal, pues es realizado por sujetos concretos con determinadas circunstancias, poderes, posiciones y sentimientos” (Cariño et al. 2017, 512).

COLONIALIDAD

La teoría de la colonialidad del poder propuesta fundacionalmente por el Peruano Aníbal Quijano en la década de 1990, ha sido ampliamente difundida por toda latinoamericana a través de intelectuales y activistas ligados a lo que se ha denominado “Proyecto Modernidad / Colonialidad / Decolonialidad”, siendo actualmente una de las propuestas epistémicas más relevantes en el escenario teórico contemporáneo. Su emergencia se proyecta en una red de perspectivas críticas y radicales, no sólo en el campo académico, sino fundamentalmente junto al accionar epistémico y político de los diferentes movimientos sociales. La colonialidad posee al menos tres dimensiones: del poder, del saber y del ser. La primera, colonialidad del poder, es el mecanismo que permite reproducir la diferencia colonial, como ente clasificatorio de las poblaciones con fines de dominación/explotación. La colonialidad del saber, refiere a la dimensión epistémica de esa colonialidad del poder, es decir, al ocultamiento y censura de toda otra forma de conocimiento que no maneja los estándares de lo occidental encarnado principalmente en Europa y Norteamérica. Por último, la colonialidad del ser, da cuenta de la experiencia de los sujetos subalternizados, nuevamente excluidos de las esferas políticas.

Asumiendo las propuestas feministas y decoloniales, radicalizamos la visión de que es realmente impensable considerar que una opresión es más llevadera que otra, no hay opresiones soportables o como nos dice (Despentes, 2018) creer que algunas opresiones se encuentran “llenas de poesías” es un absurdo. Las opresiones son opresiones y no debemos estar midiendo o calculando cuál desmantelar.

“El feminismo descolonial, al tiempo que recupera corrientes críticas anteriores, como el black feminism, el feminismo de color, el feminismo poscolonial pero también el feminismo materialista francés y el feminismo posestructuralista, avanza poniendo en duda la unidad de “las mujeres” pero, como intentaré demostrar, de una manera radicalmente inédita, de forma que ya es imposible reconstituirla nuevamente. Pero además, –y es aquí el punto de inflexión desde donde ya no es posible volver atrás– el feminismo en su complicidad con la apuesta descolonial hace suya la tarea de reinterpretación de la historia en clave crítica a la modernidad, ya no sólo por su androcentrismo y misoginia, como lo ha hecho la epistemología feminista clásica, sino dado su carácter intrínsecamente racista y eurocéntrico” (Espinosa- Miñoso 2016, 144).

Lo anterior significa que debemos ir más allá de políticas y propuestas reformistas para ir en pos de profundizar una mirada y una práctica transformadora- liberadora-revolucionaria, que desde un enfoque estructural y sistémico de las desigualdades sociales incida en mejorar las experiencias educacionales de toda nuestra comunidad (hooks 2017; Manicom 1992). El desafío es transmutar la educación en Ciencias Sociales, lo que implica repensar y cambiar nuestras instituciones, y por ende, nuestras prácticas docentes, pedagógicas, la gestión curricular y las relaciones interpersonales.

Como hemos señalado en toda la primera parte de nuestra guía, contamos con trabajos, teorías, estudios e incluso normativas a las cuales recurrir, en las cuales sostenernos. Si bien es cierto, estamos proponiendo una deconstrucción de los marcos normativos de lo educacional, no significa que queramos dinamitar la educación. Todo lo contrario, queremos levantar un proyecto educacional sustantivamente igualitario y justo, que sobrepase el slogan de afiche anual colgado en el frontis de nuestra casa central.

“El significado más genérico de justicia descansa en una participación igualitaria (...) la justicia exige alcanzar acuerdos sociales que permitan a todos los miembros de la sociedad participar como iguales en la vida social” (Fraser y Honneth 2006, 35)

La intención de quienes escribimos esta guía es justamente propiciar un iniciático encuadre de visiones, de teorías, de otorgar referencias conceptuales y autorales, no con el fin de mostrar cuanto sabemos, o de sumar nombres para que este documento adquiriera legitimidad académica, sino para ir remitiendo lugares que no se escuchan cotidianamente en los sitios en los cuales trabajamos y que, por lo mismo, tampoco se transmiten y consideran en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Situar una serie de proyectos e iniciativas que configuran puntos de partida y que nos permiten conducir este camino de manera acompañada como son los aportes de los estudios culturales de género y los estudios *queer*, las pedagogías feministas, los estudios chicanos y negros, las pedagogías críticas, las escuelas decoloniales y del Abya Yala, entre otras. Estos son amparos intelectuales prolíficos que trazan puentes (no sin ripios y nudos tensionantes), pero que van permitiendo socavar los abismos y las injusticias que se omiten en la tradición racionalista y enciclopédica de nuestras escuelas, departamentos y facultades.

2.2 Epistemologías y saberes subalternizados: justicia epistémica.

En esta Guía ponemos énfasis en una de las dimensiones, la sexo-genérica y en cómo superar una educación sexista, no significa que desatendamos las otras exclusiones. Más bien desde ahí, queremos impulsar y habilitar una nueva serie de reflexiones que continúen y dinamicen este socavamiento y ausencia de saberes/subjetividades.

La crítica a la educación sexista no puede negar “lo sexual” que se implica en las comunidades de educación universitaria, negarlo puede llevarnos incluso a debilitar el potencial político de nuestros propios movimientos sociales, como el feminista y disidente.

Por ello, es imperioso reconocer que no existe una educación que sea políticamente neutral (hooks 1994), pero que si tiene como horizonte asumir una postura de Educación Antisexista.

Las epistemologías feministas como escuela teórica han sostenido una

crítica radical al modelo de la ciencia moderna occidental, tanto por su androcentrismo como su pretensión de universalidad, cuestionamiento así la función social del conocimiento y las interrelaciones entre la producción de conocimiento, su legitimación social, el género, la subjetividad y el poder. Desde las perspectivas epistemológicas feministas, la disponibilidad de qué y cómo se conoce se encuentra entrelazado o es más bien producto de la contingencia y las luchas de poder (Flax 1993) y por lo mismo, el conocer es siempre un hacer situado (Haraway 1988). Por lo tanto, no basta solamente con la incorporación de más mujeres o personas LGTBIQ+ a la Universidad si es que no se transforman profundamente las condiciones de producción y legitimación de conocimientos y experiencias.

En este sentido, la educación anti-sexista apuesta por un cambio más profundo sobre las estructuras cognitivas, las prácticas científicas y sociales en la construcción de conocimiento académico, para contribuir a la transformación de la institución universitaria, generando nuevas preguntas, teorías y métodos, que sean avances tanto intelectuales como en términos de justicia social (Harding 2008). Busca “identificar, explicar y transformar las prácticas de poder conceptuales y materiales de las instituciones sociales dominantes, incluyendo las disciplinas científicas para que beneficien a aquellas personas menos beneficiadas por dichas instituciones” (Harding 2008, 225).

Las epistemologías feministas con su revisión hacia la construcción de nuevas cartografías de saberes han evidenciado cómo el conocer se tradujo en la creación e instalación del *otro* como objeto de conocimiento, pero incapacitado/a de conocer. Una alteridad desprovista y carente que la misma Sandra Harding (2008) denominó como “fear full specters” que podríamos referenciar como espectros temerosos. Esto reinstala las relaciones de dominación y subalternidad donde las mujeres, las disidencias sexuales, los pueblos originarios y las generaciones menores, quedan supeditadas a ser testigos sobre qué es lo que debe conocerse y cómo.

Excluir a estos grupos en la producción de conocimiento es lo que de Sousa Santos (2005) nombró como la “epistemología de la ceguera” y en este caso particular, es decir, al interior de nuestras academias, provoca

un empobrecimiento de la experiencia universitaria, en la medida que marginaliza una determinada construcción de conocimiento que no se adapta a la lógica circunscrita a los criterios de objetividad y universalidad, parámetros que supuestamente son únicos de ser llevados a cabo desde la ciencia occidental-racional y masculina, anulando con ello, la transmisión y complementariedad de otros posibles conocimientos, que no logran alcanzar el ingreso en nuestro planes de estudios.

Una educación anti-sexista tiene como principio reconocer la existencia de una pluralidad de sistemas y agentes de producción del saber/conocer en el mundo y que esta diversidad epistemológica es infinita (de Sousa Santos 2006).

Y nos invitan a que encaremos algo que inicialmente puede parecer nos inquietante, perturbador o incierto, pero totalmente básico para la convivencia humana: reconocernos dentro de un vasto ámbito de capacidades, escalas, producciones, temporalidades, afectividades, creencias, temores y corporalidades, que articulan múltiples formas de conocer.

Queremos brevemente nombrar algunas coordenadas de las epistemologías Trans para no cometer el error reiterativo de que éstas nuevamente queden subsumidas en las epistemologías feministas que cooptan una propuesta y enfoque distintivo, y que constituyen parte de una teorización prolífera y creciente de lo abyecto y contrasexual. Stone (1991) argumentó que así como los varones (cis) habían teorizado acerca de las mujeres (cis), éstas habían repetido la historia con las personas trans –a quienes llamó a trastocar los discursos existentes sobre género.

“Algunos aportes si piensas comenzar a investigar sobre cuestiones trans y/o intersex por favor recuerda que no se trata, en ninguno de los dos casos, de territorios vírgenes e innominados, a la espera de ser descubiertos, roturados y colonizados. Así como harías frente a un continente desconocido, aprende a reconocer a quienes vivíamos en ese lugar antes de tu llegada y reconoce también que no estábamos esperándote para empezar a existir” (Cabral 2009, 142).

La ignorancia sistemática de las contribuciones de los Estudios Trans* – incluso cuando se trabajan temas como *lxs transexuales*, *la transexualidad*, *el transexualismo* o *trans lo que sea*– recuerda a lo que José Medina llama “ignorancia activa”, esto es, una práctica epistémica sustantiva, que se expresa como un patrón de suposiciones o hábitos de desatención socialmente autorizados y disponibles (Radi 2020).

2.3 Nuevos principios pedagógicos para un Modelo Educativo incluyente

La transformación de nuestra Facultad de Ciencias Sociales debe asumir estos desafíos y comprometerse con ser parte activa de un proceso de reflexividad crítica que nunca deje de cuestionarse: **para qué enseñamos, qué enseñamos, cómo enseñamos, a quiénes formamos.**

El mundo universitario cada vez es más complejo; posee nuevas tensiones y conflictos. Por lo mismo, los pilares fundacionales de las universidades como la homogeneidad, continuidad, coherencia, secuencia única, y estandarizada, posiblemente pierdan total sentido cuando las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, digitales, en red, inestables, etc. La experiencia universitaria si no asume el registro de quienes van integrando sus aulas, pasillos y patios, sus campus, desde estas características, lo que tendremos es una frontera fáctica, un muro, en la que se estarán enfrentando y no dialogando, dos universos culturales. La experiencia universitaria debe promoverse cuidando no ser ese distanciamiento entre quienes somos parte de ella.

Apostar hacia una educación como práctica liberadora desde una perspectiva feminista es descentrar el problema de la superación de la ignorancia que reproduce la separación culto/ indocto-iletrado. Es más bien colocar en la escena, las desigualdades sociales, el sexismo, la heteronorma, el racismo y el clasismo como asuntos vinculados a relaciones de poder e intereses tanto políticos, culturales y económicos (Kendi 2019; Linder 2018) y que se reproducen en los sistemas educacionales universitarios. Los abordajes reduccionistas

e individualizantes, solo reafirman posturas de nulo cambio en las condiciones estructurales y sistémicas.

En ese sentido, se ha intentado otorgar/ integrar la mirada sistémica con el nivel experiencial de los sujetos, considerando los modos en los cuáles nos socializamos en estos regímenes de poder, pero al mismo tiempo, como podemos resistir y transformar dichas condiciones. Siguiendo a Adams, Bell, Goodman y Joshi (2016) es importante que como comunidad reflexionemos sobre cómo desarrollamos una conciencia, conocimiento y procesos que nos inviten a examinar asuntos de in/justicia en nuestras vidas personales, grupos, relaciones e instituciones. Estos procesos de análisis no se dan de una vez y para siempre, son devenires continuos de aprendizaje, orientados a la acción, a la agencia y al compromiso activo para interrumpir y cambiar patrones de desigualdad, violencia y opresión.

En esta línea, Chris Linder (2018) propone un modelo de educación no sexista orientado a la justicia social que se inicia en una conciencia crítica del poder para emprender la conciencia, prevención y respuesta a la violencia sexista en las Universidades. Su “Marco operativo consciente del poder” (Power-Conscious Framework); aun cuando se enfoca específicamente en la prevención de violencia sexual, es un modelo que nos entrega pistas claves para hacer frente al sexismo en la educación superior.

El modelo se basa en 6 principios que van a requerir que tanto académicxs y estudiantes:

- 1)** “Se comprometan con una conciencia crítica y una conciencia de sí;
- 2)** Tomen en cuenta la historia y el contexto al examinar asuntos de opresión;
- 3)** Cambien comportamientos basados en procesos de reflexión y toma de conciencia;
- 4)** Nombren y llamen la atención sobre los beneficios que experimentan los miembros de los grupos dominantes de su inversión en los sistemas de dominación, junto a una disposición a despojarse de privilegios;
- 5)** Nombren e interroguen el rol del poder en interacciones individuales, el desarrollo de políticas y la implementación de prácticas, y
- 6)** Trabajen solidariamente para hacer frente a las opresiones”. (Linder 2018, 25)

Si consideramos las aristas que se nos propone, podríamos evitar una normalización de la división y lectura desigual de los cuerpos y deseos, donde algunos pueden ser objetualizados y poseídos (por ejemplo, el cuerpo de las mujeres y las disidencias), mientras que otros, acceden a los beneficios y goces de la posesión (por la desposesión de otro). Una crítica que cuestiona las relaciones de poder y que afirma un cuidado de si y de los otrxs, en las que el género y la sexualidad son dimensiones claves, aunque claro, no las únicas.

Una educación anti-sexista debe permitir la articulación de alianzas transformadoras.

“Estas alianzas deben basarse en un reconocimiento crítico de diferencias, sin invisibilizar las particularidades del sexismo que viven muchas mujeres, pero abriendo un reconocimiento de como la misoginia, la lesbo/homo/transfobia y el machismo sexista, se refuerzan mutuamente y se relacionan íntimamente” (Troncoso, Follegatti, y Stutzin 2019).

Esto implica no separar los asuntos de género considerados como relativo a mujeres y aquellos asuntos de sexualidad referidos exclusivamente a personas y grupos LGBTQI+ y tampoco individualizarlos como asuntos que atañen solamente estos sujetos.

Parafraseando a Sara Ahmed (2018) debemos preguntarnos: ¿Cómo desmantelamos una educación que se ha construido para acomodar sólo a algunos cuerpos?

“Ningún feminismo digno de su nombre utilizaría la idea sexista de las “mujeres nacidas mujeres” para crear los límites de la comunidad feminista, para tratar a las mujeres trans como si no fueran mujeres, como si no hubieran nacido como tales (...) Nadie nace mujer” (Ahmed 2018, 31–32).

“El feminismo es una revolución no un reordenamiento de consignas de marketing, ni una vaga promoción de la felación o del intercambio de parejas, ni tampoco una cuestión de aumentar el segundo sueldo. El feminismo es una aventura colectiva para las mujeres, pero también para los hombres y todos los

demás. Una revolución que ya ha comenzado. Una visión del mundo, una opción. No se trata de oponer pequeñas ventajas de las mujeres a los pequeños derechos adquiridos de los hombres” (Despentes 2018, 169).

El movimiento feminista estudiantil en Chile de 2018 que nos llevó a redactar colectivamente esta Guía fue liderado por mujeres, lesbianas y estudiantes trans, por estudiantes madres y padres, por personas de clase no acomodada, que buscan la transformación de sus destinos. Mirarnos como comunidad y ser capaces de establecer ambientes adecuados para diálogos y discusiones, se torna un imperativo como parte de nuestro actuar educacional. Sabemos que las conversaciones albergaran incomodidades y nos aproximaran a controversias. Revisar nuestras normas, los límites y las divisiones que desde ahí emergen, jamás podrán ser lugares confortables o de confort absolutos, pero si pueden llevarnos a establecer colectivamente futuros donde se materialice lo que anhelamos.

En ese sentido, cultivar una sensibilidad histórica, social, política, económica y subjetiva para comprender las dimensiones macro y micro de las desigualdades e injusticias vinculadas al género, a las sexualidades y otros ejes de poder debería ser una tarea para las cuales las ciencias sociales estén particularmente capacitadas, pues hemos sido llamadas a realizar esas preguntas impertinentes, embarazosas y a develar las respuestas culturales que se despliegan como marcos referenciales.

Asimismo, este tipo de propuesta nos obliga a enfatizar en el trabajo colectivo y colaborativo. El carácter participativo emerge como axioma, teniendo como prioridad el diálogo horizontal entre los estamentos universitarios para que, conjuntamente, se pueda reflexionar sobre las prácticas y discursos asociados a lo que significa e implica “el conocer” y construir conocimiento.

La triestamentalidad debe ser un soporte más que nunca, en esa integración y desarrollo de una dimensión que entienda el conocer desde el hacer múltiple y diverso, co-construido al menos desde académicxs, estudiantes y funcionarxs. El supuesto mandato de “vinculación con el medio” que se nos propone desde las autoridades hoy cobra un significado cabal y nos implica resituar, por ejemplo a las comunidades

externas con las cuales trabajamos en nuestras investigaciones, y a quienes nos rodean como vecindad. Alcanzar una Universidad de puertas abiertas debe ser ese imaginario que se piense como utopía/posible de la democratización.

Esto requiere a su vez, desplazar el aula como el espacio principal y único de los procesos formativos, reconociendo la Universidad como un circuito de interrelaciones (laborales, interpersonales, estudiantiles, académicas, epistémicas, experienciales). El quehacer universitario, desde estos lineamientos, implica una conexión con los movimientos sociales, las demandas ciudadanas y los conflictos, integrar a la calle y a la cotidianidad. La Universidad y sus edificaciones no pueden ser ese nuevo límite de estructura que demarca quienes conforman nuestras preocupaciones.

Una educación anti-sexista es salir de los marcos, y activar la implementación de acciones orientadas a la “igualdad de género y no discriminación”, lo que implica el compromiso de aceptar el desafío de un permanente aprendizaje y actualización de perspectivas, pues la educación que imaginamos hoy, sabemos que no será la que necesitemos en un futuro. De allí la necesidad de revisión continua de estos lineamientos y orientaciones..

PARTE III

Estrategias de aplicación desde una perspectiva crítica y anti-sexista

3.1 El Proceso formativo consideraciones desde una perspectiva crítica y anti-sexista

La educación anti- sexista, es actualmente un horizonte y un desafío para todes los que estamos comprometidxs con una Universidad más inclusiva y justa. La educación antisexista debe ser pensada desde la problematización y de-construcción de nuestros propios procesos y dinámicas de enseñanza, lo que implica desnaturalizar las maneras en que histórica y tradicionalmente hemos sido formadxs.

En este apartado presentamos interrogantes, estrategias y acciones concretas para poner en práctica una educación anti-sexista. Este acápite dialoga con los aportes de las teorías, epistemologías y pedagogías feministas, críticas, interseccionales, decoloniales y disidentes sexuales que hemos intentado posicionar en los anteriores capítulos.

Es fundamental reconocer que **no existe un modelo único, ni recetas paso a paso para erradicar el sexismo y la violencia heterocisnormativa de la educación**. Nuestra apuesta acá es desde la experiencia, entregar algunas herramientas para la autorreflexión y la puesta en práctica de otras formas de relación, de enseñanza/aprendizaje y gestión curricular que comiencen a otorgar forma a aquello que nombramos como “educación anti-sexista”.

Hemos dividido nuestra propuesta en tres dimensiones distinguibles entre sí, pero estrechamente interrelacionadas:

Reconocimiento y valoración de la diversidad en el aula (y la sociedad) que refiere a la pregunta, *¿cómo enseñamos? y ¿a/con quienes enseñamos?*

Nivel curricular de contenidos, que atiende al cuestionamiento sobre *¿qué es lo que enseñamos?*

Prácticas docentes y dinámicas educativas en el aula, es decir, *¿cómo enseñamos?*

3.2. Reconocer y valorar la diversidad en el aula y la sociedad

Este apartado se vincula a la pregunta: *¿A quiénes enseñamos?*, para promover tanto una educación pertinente a lxs sujetos que en ella participan, así como generar espacios inclusivos, respetuosos y libres de discriminación y violencia, donde se pueda construir conocimiento crítico de forma colectiva. No se debe desconocer la importancia que tiene para les estudiantes ser capaces de registrar/y ser representades en lo que aprenden, leen, ven y escuchan.

Considerar la diversidad de les estudiantes y de la sociedad es relevante tanto para pensar qué enseñamos como también cómo abordamos las relaciones e interacciones en los espacios educativos:

- *¿Qué asumimos a priori cuando pensamos en nuestros estudiantes?*
- *¿Razonamos, por ejemplo, sobre la diversidad funcional, la diversidad sexo-genérica, las diferencias étnico-raciales, la nacionalidad, la diferencia de edad, las clases sociales?*
- *¿Estas diferencias afectan a los modos en que lxs estudiantes se involucran con en el aula, estudian, y las expectativas y posibilidades que tienen a futuro con la carrera?*

Una educación anti-sexista debe entender la diversidad y heterogeneidades que constituyen la comunidad del aula, valorando

las diferencias y aportando a la transformación de aquellos ejes de diferenciación que se han constituido como desigualdades y opresión.

Para desmontar desigualdades, debemos tener una mirada sensible a cómo esas diferencias y desigualdades han marcado las trayectorias de los estudiantes, los distintos saberes que traen producto de sus experiencias, los diversos estilos comunicacionales y de participación, etc., sin naturalizar y/o esencializar diferencias, pero reconociendo patrones de efectos sistémicos sobre las distintas experiencias y subjetividades que llevan, por ejemplo, a marcar distintos modos de participar en el aula, de valorar opiniones. Esto implica tener una consciencia aguda de las dinámicas interpersonales que se dan en la sala de clases. ¿Podemos distinguir patrones de género en los tipos, modos y cantidad de participación? ¿Hay ciertos sujetxs que participan más o menos? ¿Qué tipos de participación y experiencias promovemos como docentes, cuáles legitimamos, cuáles desvalorizamos?

Una cuestión clave en términos de educación anti-sexista es revisar la presunción de heterosexualidad del estudiantado y todes les participantes de la comunidad educativa (Francis 2017). Esto implica varias cuestiones:

1) Desnaturalizar la heterosexualidad como la norma invisible no cuestionada;

2) Considerar la diversidad sexual (y la diversidad en general) como un valor positivo, como algo común inherente a las sociedades y, por lo tanto, sostener un compromiso por crear aulas inclusivas y libres de contenidos, comentarios y acciones sexistas y homo/lesbo/transfóbicas independiente de si hay estudiantes mujeres y LGBTIQ+ o no presentes. Se trata de construir contextos educativos que apunten a la transformación de la sociedad en general.

A su vez, esta consideración a priori de la diversidad del aula no debe implicar hipervisibilizar y exponer públicamente (aun cuando sea desde una perspectiva vista como positiva para pedirles su opinión) a sujetos LGBTIQ+ como ejemplos de "diversidad". Al mismo tiempo, tampoco se debe homogeneizar todas las diferencias bajo una noción indiferenciada de "diversidad" o "LGBTIQ+" sin reconocer contextos, situaciones y necesidades específicas (Galaz, Troncoso, y Morrison 2016).

Al generar contenidos y contextos inclusivos y respetuosos en la clase,

cada estudiante sabrá cómo quiere posicionarse y cuánto querrá hablar de su experiencia personal.

3.3 La revisión del currículum: ¿qué enseñamos?

Para poner en práctica una educación anti-sexista es clave cuestionar los contenidos de lo que enseñamos, pues estos pueden reproducir el orden heterocispatriarcal a través de diferentes dimensiones. Por una parte, están aquellos explícitamente sexistas y heterocisnormativos, que operan ya sea mediante la activa promoción de estas ideas por parte de lxs docentes, y también mediante la no-problematización de estos sesgos presentes en las perspectivas teóricas y contenidos (incluyendo imágenes, ejemplos, ejercicios utilizados, etc.) que refuerzan estereotipos y discriminaciones.

Aquello que no se enseña, debe ser problematizado y es parte de la reproducción de saberes andro, etno, adulto y heterocéntricos. Es decir, en la selección de lo que sí se enseña se promueve aquello que aparece como saberes valiosos de ser enseñados y lo que es excluido, por el contrario, lo que es desestimado y por lo mismo, desvalorizado.

Las ciencias sociales son uno de los ámbitos disciplinares que a nivel global han sido mayormente impactados por las críticas feministas y suelen ya asumirse como relevantes. Sin embargo, es también un ámbito en el cual persisten resistencias, desconocimiento, desinterés y desvalorización, en cuanto a sus aportes específicos, así como su importancia en tanto saberes, epistemologías y metodologías relevantes para las ciencias sociales en general, más allá del tema de estudio específico.

La Universidad de Chile plantea que el currículum da cuenta de una manera de concebir, comprender y proyectar la formación de personas, acorde con las necesidades y desafíos de la sociedad y la identidad institucional. El nuevo Modelo Educativo de la Universidad de Chile enfatiza la igualdad de género y no discriminación como un principio fundamental en la formación integral del estudiante, es por lo tanto importante pensar seriamente procesos de innovación

curricular que faciliten cumplir con este compromiso social y ciudadanx.

Nuestra Facultad enfrenta el desafío de habilitar tanto a académicxs como estudiantes con los saberes, competencias profesionales y disciplinares necesarias para contribuir activamente a la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y equitativa desde una perspectiva de género. El departamento de pregrado de la Universidad de Chile plantea “un proceso de construcción, negociación y selección de saberes, identidades, representaciones y realizaciones profesionales y disciplinares, expresados en un conjunto de habilitaciones (saberes y competencias) intencionadas, significadas, organizadas y administradas en un itinerario de formación, orientado al logro de un perfil de referencia (egreso) que constituye a la vez un compromiso y una promesa ante la sociedad” .

Por otra parte, es importante destacar el carácter procesual y dinámico de la gestión curricular, y no pensar en orientaciones estáticas, sino abrir posibilidades innovadoras y enriquecedoras que aprovechen los aportes de los estudios feministas en su complejidad y diversidad.

En primer lugar, y a nivel curricular, se nos presenta el desafío de cuestionar los paradigmas que subyacen lo explícito y oficial, junto con develar lo que permanece oculto o anulado, para dar paso a un currículum crítico, que esté sustentado en una lógica de debate permanente respecto del propio ejercicio académico, que promueva relaciones reflexivas y dialógicas, y que evidencie todo aporte al conocimiento, para así superar prácticas de dominación, de marginación y discriminación que puedan darse en la implementación de currículo formal (Freire 1974).

Existen múltiples formas de incorporar las perspectivas de género y los estudios feministas en las mallas, programas y prácticas de investigación. Si bien es de suma relevancia incorporar aquello que ha sido ignorado e invisibilizado, reconstruyendo genealogías de saberes elaborados por mujeres y disidencias sexuales dentro de los campos disciplinares y temáticos, también es sumamente importante ampliar la mirada y no asumir de antemano que género

es sinónimo de mujer, o que habría temas que tienen que ver con género y feminismos y otros que no. En este marco, debe comprenderse que los aportes feministas van más allá de los sujetos a los cuáles se aplican: las perspectivas feministas y provenientes de estudios de sexualidad y queer no sólo sirven para investigar sobre mujeres y personas LGBTIQ+.

¿Cómo podemos empezar a revertir esta situación y en qué acciones concretas se puede materializar? En un primer momento, es vital preguntarnos ¿por qué y para qué educamos?, pues eso se vincula directamente con el qué enseñamos (currículum).

En segundo lugar, es importante hacer el ejercicio de reflexionar sobre los argumentos esgrimidos por docentes para no incorporar una perspectiva de género y/o feminista a nivel curricular en sus cursos. Proponemos que cada docente vea si estos argumentos le hacen sentido para su caso personal y luego comparta estas reflexiones en grupo, para contrarrestar las opiniones y ver de qué manera las temáticas y aportes feministas sí entrarían dentro del tema u objeto de su cátedra. La reflexividad es central para cuestionar que maneras de incorporar el género nos hacen más sentido, y luego seguir abriéndonos a otros modos.

Argumentos comunes para justificar la no incorporación de la perspectiva de género y feminista:

- 1)** No tiene que ver con mi tema o el objeto de la disciplina.
- 2)** Es incompatible con mi tema o el objeto de la disciplina.
- 3)** Me quita tiempo para atender mi tema (esto es, me parece secundario).
- 4)** No hay necesidad.
- 5)** No comparto las premisas de ese conocimiento (y una variante de este argumento, enarbolada a menudo por mujeres, que con la falsa premisa de que la institución opera exclusivamente con base en la promoción de méritos académicos, señala que se trata de otra forma de discriminación) (...)

Existen diversas posibilidades para incorporar transversalmente una mirada de género en el currículum.

A nivel de los objetivos y competencias generales de los cursos, éstos se pueden vincular a aquellos relacionados con el desarrollo del razonamiento crítico y el respeto a la diversidad y pluralidad, aspectos epistemológicos de la disciplina, contextualización de las teorías y perspectivas disciplinares, entre otros (Ponferrada 2017). Si bien es importante contar con cursos específicos sobre teorías feministas y otros saberes subalternizados (indígenas y *queer*, por ejemplo), debemos cuestionar las lógicas que hacen de estos enfoques y temas una “formación complementaria” y por ende, no obligatoria en nuestro estudiantado. Insistimos en que estas perspectivas deben ser incluidas transversalmente en relación a los contenidos de las otras materias y sobre todo, generando un debate que amplíe los saberes considerados legítimos y relevantes.

La “justicia epistémica” trae aparejada la crítica a la educación sexista y propone una educación anti-sexista dentro del marco de la justicia social. En ese marco, la revisión de los currículum debe orientarse a problematizar aquellos saberes, ópticas y temas relacionados con el foco de la cátedra que han sido desalojadas o marginalizadas hasta ahora de la formación universitaria.

3.4. Problematizar y transformar nuestras prácticas docentes y dinámicas educativas en el aula: ¿cómo enseñamos?

Desde perspectivas pedagógicas feministas, críticas, antirracistas se ha contribuido a una reflexión rica y variada sobre cómo transformar las dinámicas en los espacios educacionales, presentando especial atención a las relaciones de poder, las jerarquías, los abusos de poder, el autoritarismo, el fomento de la participación, enriquecer debates y reflexiones a partir de la inclusión de la experiencia, problematizar la dicotomía mente/cuerpo, razón/emoción para que estudiantes puedan “entrar enterxs al aula”, hacer uso de un lenguaje no sexista y tomar en serio la incomodidad y la controversia como efectos que son parte de una pedagogía por la justicia social que cuestiona activamente desigualdades

sociales y jerarquías de poder en el aula.

¿Cómo volvemos nuestras aulas y relaciones de enseñanza/aprendizaje más igualitarias, dinámicas, apasionadas? ¿Cómo promovemos el debate crítico, comprometido, la capacidad de disenso necesaria para el verdadero diálogo transformador?

3.4.1 Problematicar relaciones y jerarquías de poder

La problematización de las relaciones de poder en la sociedad debe traspasarse al aula, construyendo activamente espacios más horizontales de intercambio, aprendizaje mutuo y debate (hooks 2003; Martin et al. 2017) que implican simultáneamente la reducción de la autoridad docente, en tanto voz autorizada y legitimada portadora del “único saber”, la erradicación de prácticas autoritarias y maltratadoras de enseñanza, y la validación de los estudiantes y sus saberes y experiencias.

Por otro lado, es importante no “romantizar” las prácticas pedagógicas o investigativas feministas como ficciones de igualdad y horizontalidad total. Es necesario mantener una conciencia crítica de las relaciones de poder asumidas como ineludibles, pero avanzando hacia una transformación real (Troncoso, Galaz, y Álvarez, 2017). Algunos ejemplos de prácticas pedagógicas concretas son: la utilización de técnicas de enseñanza menos directivas, la organización de los asientos en círculos, la validación de estudiantes como expertos/as y los liderazgos compartidos, entre otros (Manicom 1992)

Una manera de utilizar la relativa autoridad del rol docente desde un uso constructivo feminista (hooks 2021), que se diferencie de los modos en que las instituciones promueven un uso del poder en la sala de clase que refuerza y mantiene jerarquías coercitivas, es el compromiso con problematizar e interrumpir las relaciones de poder y dinámicas de exclusión que operan entre participantes del aula (Manicom 1992)..

La apuesta es por una educación que fomente las capacidades críticas del estudiantado, lo que no significa de ningún modo minimizar la labor docente. Todo lo contrario, implica nuevos desafíos y otras habilidades que revitalizan el oficio. Desde la discusión y el debate es donde surge la posibilidad plena de mostrar las diferencias y generar mecanismos de entender que éstas no deben ser tratadas como desigualdad, sosteniendo que las diferencias reunidas en su conjunto, solo pueden potenciar cruces innovadores y horizontes creativos.

3.4.2 Abrirse al debate, la incomodidad y la controversia

La democratización de los espacios educativos, no es una tarea sencilla, ya que implica entender que todo acto de apertura hacia la problematización de los posicionamientos de la autoridad y los privilegios, obliga a sobrellevar debates que son arduos e incluso incómodos y que antes estaban clausurados. Pero puede ser profundamente transformadora para ambas partes (Martin et al. 2017).

Debemos crear activamente culturas de disenso que promuevan el debate sobre sexismo y racismo, en términos de pedagogías y prácticas institucionales. Crear tales culturas en la academia liberal es un reto en sí mismo, ya que el liberalismo permite y recibe de buena manera perspectivas “plurales” y “alternativas” (Mohanty 1989) pero mientras no impliquen la incomodidad y las tensiones de revisar la participación (institucional, colectiva, personal) en sistemas y relaciones de dominación y opresión. Tal como han señalado Kassan, Sinacore y Green (2019) la controversia puede ser productiva a la hora de generar cambios positivos.

¿Cómo abordamos la necesidad de diálogo y aceptamos que el desacuerdo será parte del proceso educacional? Tratando de comprender por qué hasta ahora desde el ámbito universitario, aquello genera temor e inseguridad, y cómo específicamente abordar temáticas de género, sexualidad y violencia de género en nuestros territorios, nos provoca un conflicto de mayor envergadura al interior de nuestras salas de clase.

La emergencia de una educación anti- sexista en los ámbitos de la docencia, no se presenta como una lógica idealizada que supone

armonía, pero tampoco un conflicto permanente y sin solución. Los mismos antagonismos que se dan en clases pueden ser utilizados en vías transformadoras (hooks 2021).

Una educación anti-sexista, es no pecar de ignorancia, o de displicencia, asumiendo que en los procesos formativos se estará frente a tensiones y aprietos; y que la apuesta es admitir que se sucederán negociaciones, y que éstas deben tener como imperativo no anular posiciones y menos a las personas que las encarnan y demandan.

Abordar teorizaciones que cuestionen explícitamente el orden social y en particular el sistema de educación, involucra examinar francamente las relaciones de poder que tomen en consideración puntos de vista no hegemónicos, comprendiendo las experiencias de subordinación que se suceden en las salas de clase y que pueden traducirse en experiencias dolorosas, sentimientos de culpa y negación de quienes se ubican en las posiciones más privilegiadas; como también de tristeza e impotencia entre quienes forman parte de los grupos racializados, sexualizados, estigmatizados por motivos clasistas, discriminados por su aspecto o capacidad física, etc. (Martin et al. 2017)

Tal como señala Bello (2018) los espacios pedagógicos normativos generan incomodidad y sufrimiento en aquellas personas que “no encajan”, y la atención sensible a esa incomodidad debiese ser una invitación para que quienes ocupan posiciones privilegiadas incomoden su propia seguridad y confort, abriéndose a diálogos inquietantes que desafíen el estatus quo.

Para dar lugar a esta construcción colectiva y a ratos tensionadas, es fundamental tener espacios de confianza para admitir desconocimientos, dudas y comenzar nuevamente, tantas veces como sea necesario, sabiendo que esto es el proceso que se necesita realizar.

3.4.3 Entrar con integridad al aula: el cuerpo y las emociones

Una educación anti-sexista debe identificar las dimensiones socio-afectivas que implica todo proceso de conocer y que hasta ahora ha sido profundamente desechada-olvidada como posibilidad. Lo atribuido tradicionalmente como saber se encontraba desligado de una

corporalidad, a excepción de la mente, procurando focalizar lo cognitivo como único procedimiento que puede proyectarse-asociarse en una parte muy específica del cuerpo (la cabeza, cerebro y sus neuronas).

Fisurar y hacer trizas la dicotomía clásica que ha sostenido el modelo racional de la ciencia, donde se divide dicotómicamente mente/cuerpo es uno de los estatutos y consecuencias de una educación anti-sexista. El aula desde esta propuesta surge como un espacio de encuentro, donde se revitaliza el pensar en conjunto, proponiendo una amalgama entre lo teórico y lo experiencial, es pensar con nuestros cuerpos, con la propia historia, con el contexto y las experiencias.

Siguiendo a hooks (2021) la labor pedagógica feminista es una pedagogía afectiva que promueve la pasión y el placer por las ideas y por el pensamiento crítico, a diferencia de otras experiencias en el aula signados por el desinterés y apatía, sobre todo cuando los conocimientos se entregan de forma autoritaria y desligados de la experiencia de quienes componen la sala.

Esto implica desarrollar la capacidad docente de inspirar el compromiso político de parte de les estudiantes (Manicom 1992). También implica reconocer que las emociones no están ausentes de la cultura académica, sino que tal como señala Winans (2012), algunas de ellas están sobrevaloradas y potenciadas, como la distancia, la frialdad y la dureza, en tanto signos de cultivación, mientras que otras emociones se perciben como debilidad y son desalentadas. Reconociendo al mismo tiempo que esta jerarquización emocional se organiza en términos generizados, con la valoración de emociones vinculadas a la “racionalidad” como “masculinas” y otras a la “sensibilidad femenina” (Ahmed 2014).

Trabajar el rol de las emociones en el aula no significa terminar potenciando algunas emociones en particular (cualesquiera que sean aquellas percibidas como “positivas”), sino que cultivar lo que Winans (2012) llama una “alfabetización emocional”, entendida como una mayor conciencia de los roles que estas juegan en la negociación de la identidad, el impacto de las reglas emocionales en nuestra comunidad y las diferencias, y cómo las emociones guían nuestros patrones de atención y construcción de (distintos) conocimientos.

Una pedagogía que considere la dimensión afectiva, es,

simultáneamente, una pedagogía encarnada, que supera la ficción de un espacio educacional de mentes dialogantes en el cual la dimensión corporal y emocional no tiene cabida ¿Qué cuerpos y orientaciones entre cuerpos se permiten y excluyen en el aula, qué rol juega la heterocisnormatividad en la producción de imaginarios corporales más o menos abiertos? Es así como val flores (2017) llama a des-heterosexualizar la educación y desarmar los modos en que se han disciplinado los cuerpos y los saberes de estudiantes y docentes.

Es importante tener en cuenta, que ciertos tipos y modos de docencia han sido feminizados y subordinados y que toda educación siempre es sexual, en la medida que reproducen modos normativos de vivir la sexualidad y el género: “las sexualidades en la escuela se hablan y se hacen en todo momento y espacio, y es un asunto público y político porque a cada momento estamos transmitiendo nuestras ideas acerca de las sexualidades, de las formas sociales y culturales autorizadas y sancionadas de vivir los géneros, de las habilitaciones y proscripciones de la moral que nos guía, de los prejuicios y estereotipos de las leyes de la normalidad” (val flores 2017, 151).

En la misma línea, Alanis Bello (2018) ha planteado el reto de una transpedagogía: “Es un impulso contagioso de otras formas de educar, de otras maneras de pensar y de crear comunidad. La transpedagogía es una forma de pensar en movimiento que rechaza los lugares seguros de la identidad y propone una conciencia de tránsito, que nos invita a puentear entre diferentes puntos de vista, y a crear conexión e intimidad por medio de la construcción de alianzas políticas, una ética del amor y una disposición disruptiva en contra de todas las formas de normalización, sin importar de donde vengan” (Bello Ramírez 2018, 126)

3.4.4 Lenguaje no sexista

Es fundamental comprender que cualquier lenguaje puede ser utilizado de modo sexistas, racistas, xenófobos, excluyentes. Hacemos generalmente un uso sexista y androcéntrico del lenguaje no porque el castellano sea en sí sexista (más allá de la existencia o no del género gramatical), sino porque vivimos en una sociedad sexista y androcéntrica (Gobierno Vasco

2015). En ese sentido, el sexismo no está en el lenguaje o en la gramática sino en los usos del lenguaje y los imaginarios que se van conformando y sedimentando con ese uso habitual.

Por ejemplo, si en una determinada actividad en la cual participan en igualdad de condiciones y de trato hombres y mujeres puede ser una realidad no sexista. Pero si al describirla, hablar o al evaluar la participación, las aportaciones, los trabajos y los resultados dejamos de nombrar a las mujeres (a las alumnas), o las nombramos de manera desigual, o se les concede más protagonismo e importancia a los hombres o a sus aportaciones, trabajos, resultados etc. estaríamos incurriendo en usos sexistas del lenguaje que reproducirán los estereotipos de género y enmascararán la realidad (Gobierno Vasco, 2015).

LENGUAJE Y DISCURSOS SEXISTAS

En las encuestas surgieron una gran cantidad de relatos que apuntan al lenguaje mediante el cual nos comunicamos, aludiendo a las bromas sexistas y ejemplos estereotipados que escucharon en clases:

Recuerdo que, en un electivo en particular, un docente daba ejemplos de sus sesiones terapéuticas siendo particularmente sexista, mientras daba opiniones denostativas y burlándose de las mujeres. (Estudiante de Pregrado).

Usualmente he presenciado comentarios de docentes, que resultan considerablemente sexistas, aludiendo a estereotipos de género como verdades inapelables, o estableciendo nociones sexistas como aspectos de la "experiencia humana". Lo anterior, aplica a otros estudiantes y docentes, principalmente en torno a las temáticas atinentes a la sexualidad, afectividad y reproducción. (Estudiante de Pregrado).

Entre las experiencias de sexismo relatadas por estudiantes en la Facultad destacan algunos que reproducen un imaginario de la corporalidad femenina como un tema degradante, sucio y vergonzoso:

Explicaré la que fue la más fuerte para mí (...) En un curso donde el 90% éramos mujeres, una de las profesoras quien actualmente se encuentra realizando clases tanto de magíster como diplomados,

se refiere a la menstruación como una "cuestión terrible" para las mujeres sobre todo bipolares o límitefros, con esto dice "por favor hombres tápanse los oídos, esto es asqueroso" para decir que ha tenido pacientes que menstruando no se cambiaban y andaban sucias a causa de la bipolaridad. (Estudiante de Postgrado)

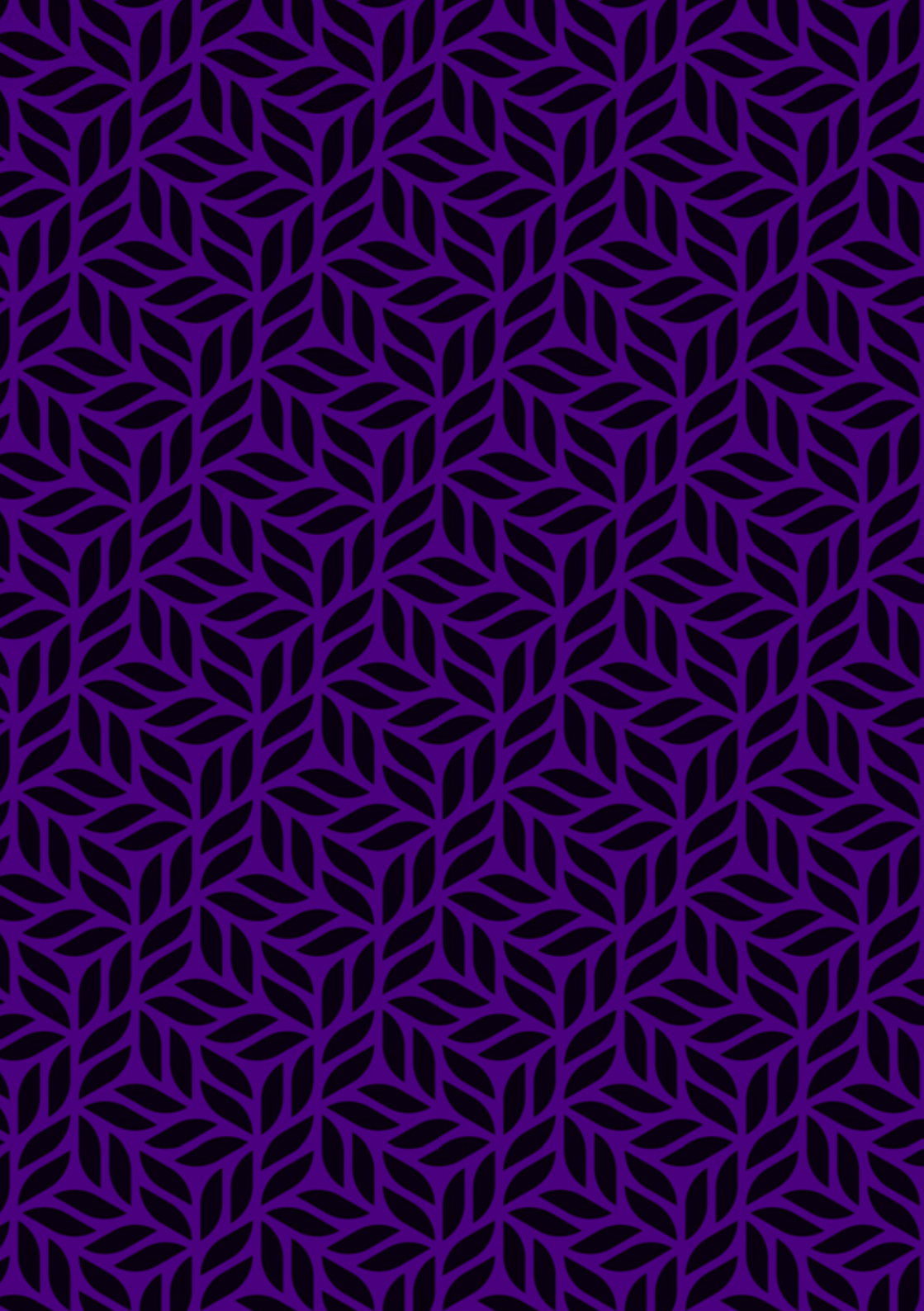
En las siguientes citas podemos observar que el sexismo se reproduce en la patologización y estigmatización de ciertas mujeres. Pero además el sexismo aparece vinculado con otras formas de discriminación como el colonialismo y el racismo que representan dinámicas de poder desiguales. La FACSÓ se percibe en estos relatos como un espacio que necesita transformaciones urgentes a nivel de todos los estamentos para ser efectivamente un lugar respetuoso de las diferencias e inclusivo:

Antropología, en incontables ocasiones tuve que escuchar (y hacer frente) a las opiniones de parte del cuerpo docente que se refiere (hasta el día de hoy) a ella como "la loca", lo cual ha hecho caer un manto de oscurantismo sobre su trabajo y su legado (materiales), el cual está hoy paradójicamente en manos de las mismas personas que detentan estas opiniones. Esta persona transitó toda su complicada vejez en la más absoluta soledad e incomprensión, en el seno de un Departamento que debiera ser emblema de la inclusión y el respeto a las diferencias y que en cambio se permite enarbolar como su sello distintivo un lenguaje irrespetuoso (por ejemplo, los investigadores suelen referirse a los "informantes" o personas con las que trabajan como "viejos culiaos", etc., y lejos de ser inofensiva, esta actitud revela una postura objetificante y negadora del otro/a, que es generalizada [también se puede constatar el menosprecio al pueblo mapuche, a los/as mismos/as estudiantes y su trabajo, del cual estas personas sienten que pueden disponer a su antojo, etc.]), y que en lugar de poner en valor la historia de la antropología chilena, de sus grandes hitos, cuestiona gratuitamente a figuras trascendentales en la definición de la disciplina en Chile. No solo es vergonzoso, sino que antipedagógico e inaceptable (considerando que ya estamos ingresando a la tercera década del siglo XXI... las transformaciones URGEN). (Estudiante de Pregrado).

Los relatos dan cuenta de la reproducción del sexismo en instancias universitarias cotidianas a través de discursos y formas de comunicación. Estos se reproducen en diferentes escenarios y contextos, tanto en los estamentos académicos como estudiantiles. Asimismo, las formas en que el sexismo se expresa son heterogéneas y complejas, pero todos expresan la presencia de imaginarios androcéntricos, estereotipos de género y formas de denostación de lo femenino a través de bromas y burlas discriminatorias.

De otro modo, si en determinada actividad no participan en igualdad de condiciones hombres y mujeres y se da una dinámica sexista, el lenguaje puede servir para hacer visible esa desigualdad. Por ejemplo, “si al describirla o al evaluarla nombramos y visibilizamos a las pocas mujeres que hayan asistido, sus aportaciones y resultados, si analizamos las causas de su escasa participación, si reflexionamos (si fuera el caso) sobre las dificultades añadidas que han tenido o el trato desigual que han recibido, etc. estaríamos haciendo un uso incluyente y visibilizador del lenguaje, un uso no sexista del mismo.” (Gobierno Vasco 2015, 27-28).

Al no incluir a las mujeres y a quienes no se identifican con el binarismo de género dentro de los usos cotidianos, es decir, al utilizar el lenguaje en todas sus prácticas desde la universalización masculina, lo que se hace es promover un imaginario donde no se integra la participación de todxs en la vida cotidiana y en las pequeñas y grandes contribuciones sociales e históricas, en la construcción de conocimiento en el pasado y en el presente. Esto, sumado a estilos autoritarios, androcéntricos, etnocéntricos y adultocéntricos de enseñanza y aprendizaje, que solo promueven (ciertas) masculinidades como referentes: los alumnos se ven como protagonistas y las alumnas se ven como secundarias o directamente no se ven reflejadas (Gobierno Vasco 2015).



IV. Herramientas para la acción

4.1 La docencia universitaria desde una perspectiva crítica y antisexista: orientaciones para el diseño de asignaturas.

El ejercicio docente ha de entenderse como un proceso de construcción colectiva de conocimiento, en donde la reflexión sobre la práctica toma un rol fundamental para permitir a les docentes comprender la experiencia de su propia enseñanza y así analizar y reestructurar actitudes, creencias, asunciones asociadas a esta. Esto puede propiciar un cuestionamiento profundo, serio y fundamentado para una educación antisexista, utilizando como herramienta las teorías críticas de las ciencias sociales y saldando la deuda de incorporar las teorías feministas (Richards y Lockhart 1998).

A continuación se presenta una propuesta para reflexionar sobre el quehacer docente, en el contexto de las asignaturas, desde un enfoque de educación anti-sexista. Esta propuesta tiene una lógica iterativa, en tanto el proceso reflexivo se puede repetir tantas veces como sea necesario con el propósito de alcanzar los objetivos establecidos en función de su logro. La propuesta se organiza en tres etapas:

- 1) Reflexión inicial**
- 2) Análisis de mi asignatura**
- 3) Reflexión final.**

La Reflexión inicial se centra en el quehacer docente y las ideas relacionadas con el enfoque anti-sexista, lo que permitirá la autorreflexión respecto a lo que sé y lo que hago como docente para favorecer el desarrollo de esta perspectiva. Interesa explicitar las ideas, creencias y actitudes desde las que docentes abordan su práctica de enseñanza.

Luego se propone una forma de analizar su práctica de enseñanza en el contexto de sus asignaturas, considerando las tres dimensiones presentadas anteriormente: a quienes se enseña, qué se enseña, cómo se enseña; y tres momentos para la realización de sus cursos: Planificación,

Implementación y Evaluación.

Por último, se plantea una reflexión final sobre cómo ha sido el proceso de abordar su quehacer docente y asignatura desde un enfoque de educación anti-sexista.

Esta forma de organizar la reflexión y los puntos que se consideran para ello se plantean de forma flexible, es decir, el orden propuesto podría ser abordado de un modo diferente o los tópicos a reflexionar en cada momento podrían incluir otros nuevos, y no acotarse a un solo momento. Lo que nos interesa, es que la propuesta sea un gatillante de la preocupación y que facilite compartir las ideas y análisis con otros colegas y estudiantes en miras de potenciar la construcción colectiva de conocimiento que supone el ejercicio docente.

ETAPA 1: REFLEXIÓN INICIAL

Analice las ideas previas y/o conocimientos que tiene sobre un enfoque de educación no sexista y los desafíos que implica para su quehacer docente. Para ello puede responder a las siguientes preguntas sugeridas:

- A. ¿Qué ideas previas tengo respecto al enfoque de educación no sexista o antisexista? ej. *me cuesta pensar en una bajada práctica de este enfoque*
- B. ¿Cómo este enfoque podría aportar a mi quehacer docente? ej. *podría contribuir a que mis clases sean más inclusivas*
- C. ¿Cómo creo que mis estudiantes acogerán los cambios que podría hacer en mi clase para una educación anti sexista? ej. *lo acogerán muy bien porque es una demanda realmente sentida por todes mis estudiantes*
- D. ¿Qué tensiones podría ocasionar abordar mi quehacer docente desde una educación anti-sexista? ej. *debo conocer en profundidad este enfoque para poder implementarlo*
- E. ¿Qué cambios implica abordar mi rol como docente desde una educación anti-sexista? ej. *tener más cuidado con la manera en que me expreso y los ejemplos que utilizo en mi clase*
- F. ¿Qué cambios implica en el rol de les estudiantes un abordaje desde una educación anti-sexista? ej. *que sean más partícipes en las clases desde sus propias vivencia*

Escriba sus reflexiones aquí:

ETAPA 2: ANÁLISIS DE MI ASIGNATURA DESDE UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN ANTISEXISTA

El ejercicio de analizar y reflexionar en torno al desarrollo de una asignatura es particularmente relevante desde un enfoque de educación anti-sexista, ya que es lo que permitiría discutir las prácticas de enseñanza y con ello, intencionar su ajuste para responder de forma atinente a les estudiantes y lo que necesitan para aprender. Para ello, se organiza el ejercicio de análisis y reflexión en torno a tres momentos que pueden ser distinguibles al dictar un curso, los cuales son:

MOMENTO 1: Planificación

Espacio previo a la implementación de una asignatura que se ve reflejado en el diseño de programas y planificación clase a clase. Es donde, en función de las características de les estudiantes y los propósitos de la asignatura, se define contenidos, metodologías, evaluaciones, entre otras.

MOMENTO 2: Implementación

Espacio en que se lleva a cabo todo lo definido previamente en el programa de curso y la planificación clase a clase.

MOMENTO 3: Evaluación

Espacio posterior a la implementación en donde se establecen las mejoras posibles en función del análisis realizado en momentos anteriores.

A continuación se presenta la propuesta de análisis y reflexión del quehacer docente en una asignatura desde un enfoque de educación anti-sexista, distinguiendo los tópicos a abordar en cada uno de los momentos y dimensiones propuestas. Se profundiza en cada momento del desarrollo de una asignatura, poniendo énfasis en los tópicos en torno a los que analizar y reflexionar. En cada tópico se presentan preguntas y orientaciones sugeridas que buscan estimular y facilitar la implementación de una educación anti-sexista en la práctica de enseñanza.

Tabla 1: Síntesis de propuesta de análisis y reflexión del quehacer docente en una asignatura desde un enfoque de educación antisexista

MOMENTOS DEL DESARROLLO DE UNA ASIGNATURA				
DIMENSIONES de un Enfoque De Educación Anti- Sexista		Planificación	Implementación	Evaluación
¿A/ con quién enseñamos?	<p>1. Explícite las ideas que tenga de sus estudiantes. Analice estas ideas en relación a características académicas y personales: cómo aprenden, qué saben, qué es significativo para ellos, sus vivencias, aspectos identitarios, etc.</p> <p>2. Conozca a sus estudiantes. Revise la información disponible al respecto o genere instancias que le permitan obtenerla, para que su clase sea más significativa para todos les estudiantes.</p>	<p>1. Analice la forma de comunicarse y el tipo de interacciones que se establecen en su clase. Intenciones las estrategias comunicativas y el trato con y entre sus estudiantes de modo que favorezcan el respeto, la confianza y la no discriminación.</p> <p>2. Examine los recursos y materiales que utiliza al realizar sus clases. Al momento de implementar su clase es importante que distinga a quienes representa y a quienes no reconoce los materiales y recursos -verbales y no verbales- utilizados en su asignatura.</p>	<p>1. Establezca qué cambios incorporará en relación a las formas de conocer y comunicarse con sus estudiantes, el tipo de interacción que propicia y a quiénes y cómo representan los recursos y materiales que utiliza en su clase.</p>	

MOMENTOS DEL DESARROLLO DE UNA ASIGNATURA	
Planificación	Implementación
<p>DIMENSIONES de un Enfoque De Educación Anti- Sexista</p> <p>¿Qué enseñamos?</p> <p>1. Analice las implicancias del propósito de su asignatura, considerando los resultados de aprendizaje que propone.</p> <p>2. Reflexione respecto a los saberes y contenidos clave de su curso, considerando la diversidad del estudiantado ¿cómo autoevaluaría su curso a la luz de lo que proponemos en esta Guía?</p>	<p>1. Establezca qué cambios incorporará en relación a las implicancias y las instancias en clases para discutir el propósito y resultados de aprendizaje de su asignatura; los saberes y contenidos clave de su curso y las instancias en clases para discutirlos, en relación a la diversidad del estudiantado y teorías feministas y/o no sexistas.</p> <p>1. Explicite el propósito de su asignatura y por qué lo definió de esa forma.</p> <p>2. Explicite el contenido que abordará en la asignatura y por qué lo incorporó.</p>
	Evaluación

Planificación

¿Cómo
enseñamos?

1. **Evalúe las metodologías utilizadas en su clase.** Privilegie la incorporación de aquellas que favorecen la colaboración y participación de sus estudiantes.
2. **Analice y construya evaluaciones que propicien el aprendizaje de todes.** Privilegie la incorporación de aquellas evaluaciones e instancias de retroalimentación que favorezcan la colaboración y participación de sus estudiantes y se ajusten a su diversidad.
3. **Elabore un marco de funcionamiento de la asignatura,** para un trato respetuoso entre quienes participan de esta.

Implementación

1. **Examine que las estrategias y metodologías que utiliza favorezcan a la diversidad de estudiantes,** en cuanto a sus características, identidades, condiciones y experiencias.
2. **Desarrolle evaluaciones e instancias de retroalimentación, que propicien el aprendizaje de todes.** Cuidando el ambiente en el que se implementan, las instrucciones que se entregan y el monitoreo a las necesidades específicas de estudiantes, durante estas instancias.

Evaluación

1. **Establezca qué cambios incorporará en relación a las metodologías y las evaluaciones e instancias de retroalimentación** que implementó y el **marco de funcionamiento** de la asignatura para propiciar un trato respetuoso, en base a una perspectiva no sexista.

Fuente: Elaboración propia

Momento 1: **Planificación**

En este momento del desarrollo de un asignatura, se abordan los tópicos, reflexión y análisis del quehacer docente que guardan relación con los principales componentes de un programa de cursos, en donde se explicitan las decisiones que les docentes tomaron para desarrollar su cátedra.

I.a. Dimensión ¿A/con quién enseñamos?

En esta dimensión se abordan dos tópicos: La explicitación de ideas, por parte de los docentes, sobre sus estudiantes y la necesidad de conocerles.

Tópico I.a.1: Explícite las ideas que tenga de sus estudiantes.

Para incorporar el enfoque de educación antisexista, es relevante analizar las ideas que tenemos en relación a las características académicas y personales de los estudiantes, como por ejemplo, cómo aprenden, qué saben, qué es significativo para ellos, sus vivencias, aspectos identitarios, etc. En particular, es importante analizar las ideas que se puedan tener respecto de la presunción de heterosexualidad del estudiantado y los integrantes de la comunidad educativa, lo cual puede dar cuenta de una naturalización de la heterosexualidad como norma que no se cuestiona. Esto dado que a menudo operan prejuicios e ideas preconcebidas y estereotipadas que pueden generar sesgos y, en consecuencia, prácticas de enseñanza que disminuyan las posibilidades de participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

Para explicitar y reflexionar en torno a estas ideas, sugerimos ayudarse de las siguientes preguntas:

- * Qué ideas preconcebidas tengo de mis estudiantes? ¿Cómo he construido esas ideas?
- * ¿Estas ideas responden a algún estereotipo del perfil estudiante universitario que llega a mi aula? ¿A cuáles?
- * ¿Cómo estas ideas reconocen la diversidad de los estudiantes y sus distintas experiencias?
- * ¿Por qué es importante que considere la diversidad de los estudiantes?

Escriba sus reflexiones aquí:

Tópico I.a.2: Conozca a sus estudiantes.

Conocer a los estudiantes implica manejar información respecto a ellos que oriente la práctica de enseñanza, en términos de lograr una mayor significancia y valor del aprendizaje, en la medida que dichas prácticas se ajustan a sus características y condiciones. Implica a su vez, reconocer a los estudiantes como participantes activos de la comunidad académica, quienes cuentan con experiencias, habilidades y saberes desde donde pueden aportar a la construcción del conocimiento de la disciplina, haciéndoles co-responsables de su proceso de aprendizaje y del de sus compañeros.

Para una educación anti-sexista, es relevante revisar la información que se encuentra disponible en la Universidad respecto a sus estudiantes o, en caso de que no exista o no tenga acceso, generar las instancias que le permitan obtenerla, de este modo, su clase será más significativa para todos los estudiantes y podrán sentirse representados.

Para reflexionar respecto a este propósito, puede ayudarse de las siguientes preguntas:

- * ¿Qué información es relevante que conozca de mis estudiantes antes de iniciar la asignatura?
- * ¿Qué necesito saber de mis estudiantes para que mi asignatura sea pertinente/significativa para ellos?
- * ¿Qué instancias genero para conocer a mis estudiantes?

* *Escriba sus reflexiones aquí:*

I.b. Dimensión ¿Qué enseñamos?

En esta dimensión se abordan dos tópicos. Primero, el análisis de las implicancias que puede tener el propósito de la asignatura y segundo, la reflexión respecto de los saberes y contenidos claves que compone el curso dictado.

Tópico I.b.1: Analice las implicancias del propósito de su asignatura, considerando los resultados de aprendizaje que propone.

El propósito de la asignatura junto con los resultados de aprendizaje, declaran aquello que les docentes esperan que sus estudiantes logren al finalizar el curso.

El propósito, por una parte, expresa la gran meta que se busca en la asignatura, la que daría cuenta del tipo de persona o profesional que les docentes quieren contribuir a formar, en coherencia con lo declarado en el perfil de egreso de la carrera. Esto implicaría, idealmente, una discusión en torno a estas ideas entre los docentes que participan de la formación, poniendo en común sus intereses y objetivos a lograr, de modo de generar una experiencia formativa coherente e integrada.

Los resultados de aprendizajes por su parte, dan cuenta de una bajada operativa de la gran meta propuesta en el propósito, permitiendo con ello orientar la planificación del resto de los componentes de la asignatura (contenidos,



metodologías, evaluaciones, etc.), y la toma de decisiones en dicho proceso. Además, permiten que les estudiantes identifiquen lo que se espera de ellos en términos concretos (Jerez, Hasbún, y rittershaussen 2015).

Teniendo esto en consideración, es vital que tanto el propósito como los resultados de aprendizaje hagan eco de la diversidad del estudiantado, tomando en cuenta sus características e intereses y visualizándolas como un aspecto dinámico, que constantemente permitirá interrogar la toma de decisiones a nivel del currículum y los cursos. Será relevante además, estar atentos a si el propósito o los resultados de aprendizaje expresan, de alguna forma, algún tipo de sesgo o estereotipo relacionados con el género, orientación sexual o identidad de género, o si se utiliza un lenguaje que pueda ser inadecuado, de modo de no excluir o discriminar a les estudiantes al declararlos.

Para analizar y reflexionar respecto de las implicancias del propósito de la asignatura y los resultados de aprendizaje, puede ayudarse de las siguientes preguntas:

- * ¿Qué tipo de persona/profesional quiero contribuir a formar?
- * ¿Cómo incorporo las características de mis estudiantes con el tipo de persona/profesional que quiero contribuir a formar? ¿He podido discutir esto con mis colegas?
- * ¿Cómo se relacionan los propósitos de mi curso con el tipo de persona/profesional que quiero contribuir a formar?
- * ¿Considero la diversidad del estudiantado en la definición del propósito de mi curso?
- * ¿Los resultados de aprendizaje de mi curso consideran la diversidad del estudiantado?
- * En específico sobre el propósito y los resultados de aprendizaje, ¿analizo que no existan sesgos y/o estereotipos relacionados con el género, orientación sexual o identidad de género?
- * ¿Procuró que mi programa de curso en su conjunto esté redactado con lenguaje no sexista o sin sesgos en relación a la identidad de género u orientación sexual?

Escriba sus reflexiones aquí:

Tópico I.b.2: Reflexione respecto a los saberes y contenidos claves de su curso, considerando la diversidad del estudiantado y posturas de teorías anti-sexistas y/o feministas.

Los contenidos se componen de los conocimientos, actitudes y comportamientos que han sido construidos históricamente por les integrantes de la comunidad académica y disciplinar. Estos son aprendidos e integrados por les estudiantes, siendo la base para movilizar sus competencias, en consideración al contexto (Jerez, Hasbún, y Rittershaussen 2015).

Desde un enfoque de educación anti-sexista, es importante problematizar los contenidos que se enseñan durante la formación, comprendiendo su contexto de origen, si son hegemónicos en la disciplina y, en consecuencia, preguntarse por aquello que ha quedado excluido en la construcción histórica de los saberes que se comparten con estudiantes. En esa misma línea, es importante abrir espacios con ellos para analizar si los contenidos impartidos presentan sesgos y/o estereotipos relacionados con el género, orientación sexual o identidad de género o con la raza, la clase o el territorio, de modo de poder reflexionar respecto de los impactos de estos saberes en la experiencia de aprendizaje de les estudiantes.

Finalmente es relevante preguntarse y conocer la reflexión crítica feminista y antisexista que se haya desarrollado hasta el momento en la disciplina, para



incorporarla como parte de los contenidos a trabajar, reconociendo sus aportes y las interrogantes que plantean a la misma disciplina y el espacio educativo.

Para analizar y reflexionar respecto de los saberes y contenidos clave de su curso, puede ayudarse de las siguientes preguntas:

- * Considerando la diversidad que hay en el aula, ¿ha reflexionado cómo los contenidos y saberes que se imparten en su curso son recibidos por sus estudiantes?
- * ¿Cómo podría incorporar en los contenidos y saberes de mi asignatura la reflexión crítica anti-sexista o feminista que existe en la disciplina en el área de estudio de su asignatura?
- * ¿Qué facilitadores identifica para incorporar la reflexión crítica feminista y anti-sexista en los contenidos y saberes de su asignatura?
- * ¿Qué desafíos identifica para incorporar la reflexión crítica feminista y anti-sexista en los contenidos y saberes de su asignatura?
- * Al definir los contenidos de mi curso, ¿analizo que no existan sesgos y/o estereotipos relacionados con el género, orientación sexual o identidad de género?
- * En relación a lxs autorxs que se revisarán en el curso, ¿cómo problematizo discursos que puedan ser sexistas, racistas, clasistas u otros? Además, ¿cuido que la bibliografía no solo contenga autorxs hombres?

Escriba sus reflexiones aquí:



I.c. Dimensión ¿Cómo enseñamos?

En esta dimensión se abordan tres tópicos. Primero, la evaluación y reflexión respecto de las metodologías utilizadas en las clases. Segundo, el análisis y reflexión respecto de las evaluaciones e instancias de retroalimentación para propiciar un aprendizaje de todos y finalmente, la reflexión y elaboración de un marco de funcionamiento en la asignatura desde el trato respetuoso entre los participantes de esta.

Tópico I.c.1: Evalúe las metodologías utilizadas en su clase, privilegiando la incorporación de aquellas que favorecen la colaboración y participación de sus estudiantes

Las metodologías corresponden al “conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los resultados de aprendizaje”. Constituirán entonces el diseño de conducción del proceso de enseñanza, en el cual se deberá cuidar, desde un enfoque de educación anti-sexista, que posibilite a los estudiantes vivenciar experiencias de aprendizaje donde sean protagonistas, se promueva su participación activa y la colaboración entre estudiantes con los docentes.

Esto último es relevante ya que el diseño de la enseñanza debe incentivar el espíritu crítico en los estudiantes, a partir de la oportunidad de debatir y reflexionar desde la experiencia y de disentir, para facilitar un diálogo que permita la transformación de las ideas y las personas. Además, debe promover relaciones de enseñanza y aprendizaje que sean más igualitarias, horizontales y donde se reconozca la posibilidad de aprendizaje mutuo entre los participantes de la actividad educativa. Esto finalmente permitiría, que los estudiantes tengan la oportunidad de construir conocimiento crítico de forma colectiva, lo cual impactará positivamente en los aprendizajes que los estudiantes desarrollen.

Para evaluar y reflexionar respecto de las metodologías utilizadas en sus clases, puede ayudarse de las siguientes preguntas:

- * ¿De qué manera las metodologías que he utilizado en el desarrollo de asignatura posibilitan el aprendizaje de todos mis estudiantes?
- * ¿Cómo las metodologías que he utilizado en mi clase generan espacios de co-construcción del conocimiento?
- * ¿Cómo las metodologías que he utilizado en mi clase permiten la expresión de opiniones y el diálogo respetuoso de mis estudiantes?
- * ¿Cómo cuido que no operen sesgos sexistas en la asignación de roles en actividades grupales?

- * ¿Cómo las metodologías que he utilizado en mi clase permiten, equitativamente, que todas las personas accedan a roles de liderazgos en trabajos o dinámicas grupales?
- * ¿Considero el diseño de actividades curriculares que promuevan el intercambio y co-responsabilidad entre lxs estudiantes del curso para el logro de una meta común?
- * ¿Cómo las metodologías que he utilizado en el curso reconocen la diversidad de lxs estudiantes y sus distintas experiencias?
- * ¿Cómo las metodologías que he utilizado en el curso generan espacios de análisis crítico sobre lo abordado en la asignatura?

Escriba sus reflexiones aquí:

Tópico I.c.2: Analice y construya evaluaciones e instancias de retroalimentación que propicien el aprendizaje de todes, privilegiando aquellas que favorezcan la colaboración y participación de sus estudiantes y se ajusten a su diversidad.

El proceso de evaluación y retroalimentación está imbricado al proceso de enseñanza y aprendizaje, por tanto, si anteriormente planteamos la necesidad de un diseño de la enseñanza que priorizara el protagonismo, participación y colaboración entre estudiantes, en la evaluación y retroalimentación es deseable que ocurra lo mismo. Esto es relevante ya que la evaluación no es solo un fenómeno técnico, en el cual se recolectan evidencias para dar cuenta del



desarrollo de los aprendizajes, sino que también es un fenómeno moral y ético, en tanto, el acto de evaluar “implica conocimiento, se realiza en relación con valores e implica responsabilidad profesional y social entre otros aspectos. (Cunill, García & Oramas, 2016, p. 1009). El ejercicio de evaluar y diseñar instancias de evaluación, trae consigo dos nudos críticos en términos éticos. Por una parte, el ejercicio del poder y por otro la objetividad del proceso de evaluación. En relación al ejercicio del poder en las instancias de evaluación, es innegable la situación asimétrica que se ha generado históricamente, ya que se entiende que son los docentes quienes deben tener el control de la instancia, siendo un ámbito de pleno poder de decisión de ellos. La idea a la base es que son los docentes los que saben y pueden definir cuáles son los aprendizajes relevantes y cómo se demuestra lo aprendido por parte de los estudiantes (Cunill López, García y Oramas 2016, 1009). Desde un enfoque de educación anti-sexista, esta idea es discutible ya que, así como en el proceso de enseñanza, en la evaluación también deben construirse relaciones más horizontales, en donde se reconozcan los intereses de aprendizaje y las ideas de los estudiantes respecto a las instancias de evaluación y retroalimentación.

En relación a la objetividad, se plantea que es tarea de los docentes asegurar que quienes son evaluados conozcan de antemano los criterios para valorar sus aprendizajes y que no sean evaluados en función de aspectos no dichos o producto de presunciones respecto a las características y condiciones de los estudiantes (Cunill López, García y Oramas 2016). Desde un enfoque de educación anti-sexista, se cuestiona la idea de objetividad, en tanto no es posible que la valoración que realizan los docentes sobre el aprendizaje de sus estudiantes, lo abarquen en su totalidad y complejidad. En este sentido, los docentes darían cuenta de una mirada respecto de dichos aprendizajes, la cual es tan valiosa como la mirada que pueden tener los mismos estudiantes respecto de su propio desempeño, la que pueden tener los pares o colegas de otras asignaturas. Además, las instancias de evaluación y retroalimentación deberán hacer eco de la diversidad del estudiantado, permitiendo que cada estudiante pueda desarrollar sus aprendizajes de forma ajustada a sus características y condiciones.

Finalmente, es importante destacar que las instancias de evaluación y retroalimentación no representan un insumo solo para los estudiantes, sino que son fuente de información relevante para el análisis y reflexión de las prácticas de enseñanza de los docentes.

Para analizar y reflexionar respecto de las instancias de evaluación y retroalimentación puede ayudarse de las siguientes preguntas:



- * ¿Cómo he asegurado que las evaluaciones e instancias de retroalimentación utilizadas en mi asignatura, han estado libres de cualquier sesgo (racial, socioeconómico, cultural, género, identidad sexual, etc.)?
- * ¿Cómo he cuidado que las actividades e instancias de evaluación y retroalimentación propicien el aprendizaje de todos?
- * ¿De qué forma las evaluaciones de mi asignatura consideran los aprendizajes y/o saberes relevantes para los estudiantes?
- * ¿De qué forma las evaluaciones de mi asignatura permiten que los estudiantes puedan expresar sus aprendizajes de formas diversas?
- * ¿De qué manera incorporo formas de evaluación y retroalimentación en mi asignatura, que los estudiantes consideran que son pertinentes y aportan al logro de sus aprendizajes?
- * ¿Cómo las evaluaciones e instancias de retroalimentación de mi asignatura permiten que diferentes actores participen del proceso (estudiantes pares, actores de la comunidad, docentes, ayudantes, etc.)?
- * ¿Cómo el diseño de las evaluaciones de mi asignatura incluyen instancias formativas (no calificadas)?
- * ¿De qué forma promuevo evaluaciones integradas entre asignaturas que permitan articular saberes y contenidos, facilitando la interdisciplinariedad?
- * ¿Cómo mis evaluaciones propician la colaboración entre estudiantes?
- * ¿En qué medida los resultados de las evaluaciones de mi asignatura me entregan información valiosa para el análisis sobre el desempeño de mis estudiantes?
- * ¿Cómo utilizo la información que me entregan las evaluaciones, para tomar decisiones que permitan la mejora de los aprendizajes del grupo curso?

Escriba sus reflexiones aquí:

Tópico I.c.3: Elabore un marco de funcionamiento de la asignatura para un trato respetuoso entre quienes participan de esta.

Establecer un marco normativo y de orientaciones para el funcionamiento en la asignatura es vital para el desarrollo de los aprendizajes. Les estudiantes requieren de límites y posibilidades explícitas que les guíen respecto de lo que puede estar permitido o no dentro de la asignatura, pero además, respecto de lo que es necesario de su parte y el resto de participantes de la asignatura (docentes, ayudantes, compañeros) para propiciar un ambiente seguro, de confianza y respeto que permita el aprendizaje de todos. Estos elementos deben declararse en el programa de asignatura y ser conocidos por los estudiantes, teniendo instancias para problematizar el marco normativo y de orientaciones.

Desde un enfoque de educación anti-sexista este marco es particularmente relevante, ya que interesa propiciar espacios democráticos de participación, en donde tenga cabida la problematización y el debate, incluso si es incómodo. Tal como se planteaba con anterioridad, ante este escenario es importante una atención sensible a esa incomodidad, donde los aprendizajes se construyan desde la confianza, permitiendo el desconocimiento, las preguntas y el disenso.

Para reflexionar y establecer un marco de funcionamiento de la asignatura puede ayudarse de las siguientes preguntas:

- * ¿Considero dentro del programa de mi asignatura el reglamento de corresponsabilidad social en el cuidado de hijos e hijas de estudiantes?
- * Considero dentro del programa de mi asignatura el Protocolo de actuación ante denuncias sobre acoso sexual, violencia de género, acoso laboral y discriminación arbitraria?
- * ¿Explícito en mi programa orientaciones para el trato respetuoso entre estudiantes y entre estudiantes y docente/ayudantes, que deben regir las distintas instancias de la asignatura?
- * ¿Explícito canales formales para plantear preguntas, quejas, reclamos o denuncias, en caso de no respetarse las orientaciones de la asignatura para un trato respetuoso?

Escriba sus reflexiones aquí:

Momento 2: **Implementación**

En este momento del desarrollo de una asignatura, se abordan los tópicos del quehacer docente relacionados al análisis de los principales elementos presentes en la implementación de una asignatura, es en este momento donde se materializa todo lo definido previamente en el programa y planificación clase a clase de la asignatura. En seguida se desarrollan los tópicos, los cuales incluyen preguntas para la reflexión y orientaciones, según las dimensiones propuestas en esta guía para el abordaje de una educación anti-sexista.

II.a. Dimensión ¿A/con quién enseñamos?

En esta dimensión se abordan dos tópicos. El primero tiene relación con las formas de comunicarse y las interacciones que se establecen entre quienes participan de la clase. El segundo, refiere a los recursos y materiales utilizados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tópico II.a.1: Analice la forma de comunicarse y el tipo de interacciones que se establecen en su clase.

Intencione las estrategias comunicativas y el trato con y entre sus estudiantes de modo que favorezcan el respeto, la confianza y la no discriminación.

El lenguaje utilizado es un elemento importante para favorecer la comunicación y el tipo de interacciones que se desea propiciar, en cuanto este resulta clave en la construcción de representaciones en los espacios educativos, concepciones sobre género y los roles que se ocupan de acuerdo a este último, bien sabemos que el lenguaje puede generar la normalización de representaciones colectivas no siempre deseadas en el camino hacia una educación anti-sexista. Por lo tanto, el análisis que hagamos respecto al lenguaje utilizado en el aula, resulta fundamental si queremos visibilizar posibles sesgos, discriminación o exclusión que se esté generando entre les estudiantes.

Siempre es importante poner énfasis en las características de las interacciones que se generan entre quienes participan del espacio áulico, pues es aquí en donde podríamos estar favoreciendo o imposibilitando las transformaciones necesarias.

De esta manera, para analizar las formas de comunicarse y el tipo de interacciones generadas en la clase puede ayudarse de las siguientes preguntas y orientaciones:

- * ¿Cómo me dirijo a mis estudiantes? ¿Cómo quieren ser nombrados? Para dirigirse a sus estudiantes es recomendable preguntarles cómo quieren ser nombrados y sus pronombres.
- * ¿Qué intención tiene el lenguaje que utiliza en su clase? ¿Hay palabras o frases que decida utilizar o no utilizar con algún propósito? ej. Siempre me refiero a mis estudiantes como “alumnos” porque creo que nos mantiene en una relación más asimétrica muy necesaria para aprender.

- Potencie un lenguaje que implique a sus estudiantes en lo que está enseñando
- Evite un lenguaje que contenga sesgos o estereotipos, que pueda ser discriminatorio o que promueva la inequidad o exclusión. ej: “mijita/o”, “no actúen como niñas”, “enfrente esto como hombre”, entre otras.
- Diversifique su lenguaje no sólo apelando a lo cognitivo sino que también permita el vínculo con las emociones. ej. vincule el contenido con sus propias emociones y experiencias, utilice el sentido del humor, dé espacio para que sus estudiantes vinculen el contenido con sus propias experiencias, etc. Procure que los recursos del lenguaje que utilice (analogías, metáforas, anécdotas, etc.) sean cercanos y reconocibles para todos sus estudiantes, tomando en consideración, por ejemplo, el año de carrera que cursan o sus identidades, condiciones y características.
- ¿Qué habilidades comunicativas (asertividad, empatía, escucha activa, sintonía, etc.) utilizo al comunicarme con mis estudiantes?
- Esclarezca sus fortalezas y debilidades en relación a sus habilidades comunicativas. Para esto puede revisar los comentarios de la evaluación docente realizada por sus estudiantes, preguntarle a su equipo de ayudantes o puede solicitar apoyo a colegas o a la coordinadora de innovación docente para iniciativas como la observación de clases.
- Decida qué habilidades comunicativas le interesa potenciar para mejorar la comunicación con sus estudiantes y ayudantes y en la discusión de contenidos.
- De ser necesario, solicite apoyo a la Coordinadora de Innovación Docente, para la implementación de las habilidades comunicativas que desea desarrollar.

Escriba sus reflexiones aquí:

Tópico II.a.2: Examine los recursos y materiales que utiliza al realizar sus clases, y a quienes representan.

Al momento de implementar una clase, es usual que se pongan en práctica para el logro de objetivos o resultados de aprendizaje, varios recursos y materiales didácticos con el fin de acercar aquello que se quiere enseñar y hacerlo más significativo para quienes están aprendiendo. Para que esto ocurra, resulta fundamental reflexionar durante la práctica docente en torno a quiénes representan y a quienes no reconocen los materiales y recursos que estamos utilizando.

Si bien, se han hecho algunos esfuerzos hacia el logro de una educación más inclusiva y anti-sexista, aún se encuentran enraizados en la docencia ciertos hábitos, ideas, funciones, mensajes, tareas a desempeñar que siguen estando diferenciadas por género. Es por esto, que siempre será importante pensar y revisar cuáles son los recursos utilizados en la clase, tales como los ejemplos, metáforas, analogías, o actividades prácticas como casos de estudio, simulaciones, etc., los que podrían estar llegando de manera efectiva sólo a una parte de los estudiantes, mientras que para otros por sus conocimientos previos o por sus experiencias de vida, podrían no estar representados o estar demasiado alejados de su realidad. Esto último hace menos efectivo el ejercicio intencionado por les docentes perdiendo su aporte para el logro de los aprendizajes e incluso podría



estar excluyendo a parte de la clase.

De esta manera, para reflexionar sobre los recursos y materiales utilizados en su clase, puede ayudarse de las siguientes preguntas y orientaciones:

- * ¿De qué forma los recursos y materiales que he utilizado en mi asignatura representan a la diversidad de estudiantes? ¿Existe algún grupo de estudiantes que sistemáticamente no ha sido representado, en cuanto a sus características, identidades, condiciones o experiencias de vida?
- * Al utilizar los recursos en clases, tales como ejemplos, casos, simulaciones (roles), experiencias, etc., priorice aquellos que representen o sean cercanos a la realidad de sus estudiantes.
- * Averigüe e incorpore materiales no sexistas en su clase.
- * Revise la forma en que son representados los estudiantes en los recursos y materiales que está utilizando, de modo que no estigmatice ni sea discriminatorio.

Escriba sus reflexiones aquí:

II.b. Dimensión ¿Qué enseñamos?

En esta dimensión se abordan dos tópicos. El primero se relaciona con la explicitación del propósito de la asignatura, mientras que el segundo tiene relación con abordar con la clase cuáles son los contenidos definidos para esta y las razones por las que estos han sido escogidos.

Tópico II.b.1: Explícite el propósito de su asignatura y por qué lo definió de esa forma

Como ya se dijo anteriormente, el propósito de la asignatura junto con los resultados de aprendizaje, declaran aquello que les docentes esperan que sus estudiantes logren al finalizar el curso.

Tras el propósito y los resultados de aprendizaje de cada asignatura hay decisiones tomadas y reflexiones, que en parte reflejan un enfoque y expectativas de cada docente respecto a su asignatura y sus estudiantes.

Para que estos logros esperados puedan ser alcanzados, una tarea muy importante es compartir con la clase cuáles son esos propósitos y resultados, pero además transparentar las lógicas que guiaron la definición de estos.

Para este propósito, puede ayudarse de la siguiente pregunta y orientaciones:

¿Inicio mi asignatura explicando el propósito y los resultados esperados en la misma?

- * Vincule cada clase con los resultados de aprendizaje de la asignatura
- * Abra un espacio para poner en discusión el propósito y resultados de la asignatura, poniendo especial énfasis en la identificación de sesgos sexistas y sobre la diversidad de les estudiantes.

Escriba sus reflexiones aquí:

Tópico II.b.2: Explícite el contenido que abordará en la asignatura y por qué lo incorporó.

Es importante explicitar con sus estudiantes los contenidos y las lógicas desde las cuales estos fueron escogidos y por qué otros se dejaron fuera. De esta manera, y de ser necesario, será relevante abrir espacios para discutir posibles sesgos y/o estereotipos relacionados al género, orientación sexual o identidad de género, que tal vez les docentes no hayan sido capaces de identificar previamente, además de poner en discusión las implicancias que podría tener para la formación de sus estudiantes el revisar estos contenidos en específico y no otros.

Para concretar este punto, puede ayudarse de las siguientes preguntas y orientaciones:

¿Inicio mi asignatura explicitando los grandes tópicos y por qué decidí incluirlos?

- Abra un espacio para poner en discusión el contenido de la asignatura, poniendo especial énfasis en la problematización de autores y bibliografía machistas, sexistas, racistas, clasistas, adultocéntrixs, etc..
- Aborde críticamente literatura y teorías que patologizan a las personas homosexuales, lesbianas, trans y no binarias.

Escriba sus reflexiones aquí:

II.c. Dimensión ¿Cómo enseñamos?

En esta dimensión se abordan tres tópicos. En primer lugar, se examinan las estrategias y metodologías utilizadas y en qué medida éstas favorecen la diversidad de les estudiantes. Posteriormente, se revisa en qué medida las evaluaciones y retroalimentaciones implementadas han propiciado el aprendizaje de todes, y por último, se insta a la explicitación del marco de funcionamiento de su asignatura para un trato respetuoso entre quienes participan de ésta.

Tópico II.c.1 Examine que las estrategias y metodologías que utiliza, favorezcan a la diversidad de estudiantes, en cuanto a sus características, identidades, condiciones y experiencias.

Una vez que se están implementando las metodologías definidas en el programa y planificación de una asignatura, se deberá observar si éstas efectivamente contribuyen a que les estudiantes puedan vivenciar experiencias de aprendizaje donde sean protagonistas, se desarrolle un espíritu crítico, puedan participar activamente y colaborar con sus compañeros de clase y con su docente, según lo estipulado por este último.

Asimismo, también se deberá velar por la forma en que se van desarrollando las actividades, con fin de evitar que estereotipos de género operen al momento de poner en práctica estas metodologías y actividades estipuladas para el aprendizaje de todes. Por esta razón se deberá siempre poner atención en elementos prácticos tales como, las instrucciones que se dan, cuidando que los roles asumidos se distribuyan de manera equitativa y no de manera irreflexiva o estereotipada, promover relaciones simétricas en el desarrollo de la clase y una posterior reflexión sobre la asignación de roles para evitar sesgos sexistas en su desarrollo, cuidar que en la clase se establezca una responsabilidad compartida en torno a los productos que se generan y sobre todo siempre prime un ambiente de respeto entre todes quienes participan del espacio áulico.

Para hacer esta revisión sobre las estrategias y metodologías implementadas, puede ayudarse de las siguientes preguntas y orientaciones:

¿A quiénes favorece o excluye las estrategias y metodologías que utilizo al enseñar?

- Procure que las estrategias y metodologías que utiliza en la clase, favorezcan a todes sus estudiantes y tengan la oportunidad de sentirse representades.
- Privilegie el uso de metodologías que incorpore la experiencia de les estudiantes.
- Incluya la dimensión socio-afectiva en el proceso de aprender de sus estudiantes y a usted como docente al enseñar.
- Privilegie el uso de metodologías que favorezcan la colaboración entre estudiantes.
- Incluya en las instrucciones de las actividades indicaciones sobre la asignación de roles para prevenir sesgos sexistas. Ej. intencionar que las mujeres lideren grupos.
- En las prácticas o salidas a terreno, genere espacios de reflexión sobre cómo opera el sexismo en estos espacios.
- Incluya en las instrucciones de las actividades indicaciones que intencionen el intercambio y co-responsabilidad entre lxs estudiantes del curso para el desarrollo de la tarea. ej. Todes les estudiantes deben participar en la definición de la solución a una problemática.
- Incluya en las instrucciones de las actividades indicaciones para realizar un análisis crítico en torno a los contenidos a tratar en la asignatura.

Escriba sus reflexiones aquí:

Tópico II.c.2: Desarrolle evaluaciones e instancias de retroalimentación, que propicien el aprendizaje de todes.

Las evaluaciones y retroalimentaciones, forman parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto será esencial que se cuide cómo ambas instancias se implementan en la asignatura. Para que tanto evaluación como retroalimentación realmente funcionen como instancias que enriquezcan los aprendizajes de todes les estudiantes, es importante que se cuide en primer lugar el ambiente en el que se implementan, luego las instrucciones que se entregan y por último, el monitoreo a las necesidades específicas de estudiantes durante el proceso.

No se debe olvidar que al igual que lo que sucede con las metodologías de enseñanza, se deberá monitorear en su implementación que en las evaluaciones e instancias de retroalimentación, les estudiantes sean partícipes activos del proceso, que este además ocurra en un ambiente de total respeto, donde haya espacio para el error y este no sea juzgado o condenado de manera negativa, sino que por el contrario, se incorpore y utilice como una instancia de aprendizaje más dentro de la clase. Se deberá ser consciente además del ejercicio de poder que implica el evaluar, y durante la implementación de estas instancias intentar matizar la visión tradicional en donde les docentes tienen el control y saber absolutos, incluyendo a les estudiantes como parte activa del proceso, relevando también aquellos intereses y aportes que pueden hacer en esta y otras instancias.

Para el desarrollo de instancias de evaluación y retroalimentación puede ayudarse de las siguientes preguntas y orientaciones:

¿Cómo cuido que las instancias de evaluación permitan el aprendizaje de todes?

- Propicie un ambiente de evaluación que sea grato, es decir, que los niveles de estrés o inquietud que produce no lleguen a mermar la posibilidad de un buen desempeño de les estudiantes.
- Procure entregar instrucciones claras, precisas y suficientes para desarrollar las tareas. Además, cuide que estas no contengan sesgos de género o imágenes estereotipadas acerca de las personas.
- Defina diversos formatos de evaluación y ponga especial cuidado en que las instrucciones se entreguen por diversos medios (escrito, visual, audible, etc.).
- Monitoree las posibles necesidades de apoyo que surjan en el desarrollo de la evaluación y posibles ajustes que deba realizar a las condiciones y formatos preestablecidos.

¿Cómo cuido que las instancias de retroalimentación permitan el aprendizaje de todos?

- Propicie un ambiente de retroalimentación basado en el respeto, la confianza y la empatía.
- Cuide que los comentarios en las instancias de retroalimentación sean constructivos, tanto el contenido como en el lenguaje utilizado. Por ejemplo, evite frases como muy bien, incorrecto, etc. ya que entregan poca información para la mejora del desempeño.
- Evite comentarios que puedan ser ofensivos o discriminatorios para con sus estudiantes. De igual modo, evite comentarios que puedan inhibir a los estudiantes de expresar sus dudas y comentarios, ya que esto mermara su posibilidad de recoger información sobre su desempeño

Escriba sus reflexiones aquí:

Tópico II.c.3: Explícite el marco de funcionamiento de su asignatura para un trato respetuoso entre quienes participan de ésta.

Una vez establecido un marco de funcionamiento para un trato respetuoso entre quienes participan del espacio, es importante explicitarlo al momento de comenzar a implementar la asignatura, e incluir recordatorios periódicos o cuando sea necesario. Este ejercicio de explicitación es importante para que el proceso de aprendizaje se dé en un marco de respeto, y sea acordado por todos quienes participan del espacio áulico, con el fin de propiciar un ambiente seguro y de confianza y con reglas de funcionamiento claras.

En la explicitación del marco de funcionamiento de la asignatura puede ayudarse de las siguientes preguntas y orientaciones:

¿Doy inicio mi asignatura explicitando el marco de funcionamiento de esta?

Abra un espacio para poner en discusión las normativas y orientaciones para el trato respetuoso entre los actores de la clase, poniendo especial énfasis en el sentido de las normas, de modo que este sea compartido, evitando sesgos machistas, sexistas, racistas, clasistas, adultocéntricos, etc.

Escriba sus reflexiones aquí:



Momento 3: **Evaluación**

En este momento del desarrollo de una asignatura, se abordan los tópicos del quehacer docente, relacionados a un espacio posterior a la implementación de lo planificado para su asignatura, en donde será fundamental realizar un análisis sobre lo planificado e implementado. Es a partir de este análisis donde se definirán posibles mejoras para incluir en una próxima asignatura. Enseguida se desarrollan los tópicos que establecen áreas desde donde se podrían realizar mejoras, según las dimensiones propuestas en esta guía para el abordaje de una educación anti-sexista.

III.a. Dimensión ¿A/con quién enseñamos?

En esta dimensión se aborda el siguiente tópico:

Tópico III.a.1. Establezca qué cambios incorporará en relación a:

- * Las formas de conocer a sus estudiantes y cómo lo incorpora en sus clases.
- * La forma de comunicarse con sus estudiantes y el tipo de interacción que propicia con ellos en las clases.
- * A quiénes y cómo representan los recursos y materiales que utiliza en su clase

Escriba sus reflexiones aquí:

III.b. Dimensión ¿Qué enseñamos?

En esta dimensión se aborda el siguiente tópico:

Tópico III.b.1. Establezca qué cambios incorporará en relación a:

- * Las implicancias del propósito y resultados de aprendizaje de su asignatura.
- * Las instancias en clases para explicitar, explicar y discutir los propósitos y resultados de aprendizaje de su asignatura.
- * Los saberes y contenidos clave de su curso en relación a la diversidad del estudiantado y teorías feministas y/o anti- sexistas.
- * Las instancias en clases para explicitar, explicar y discutir los saberes y contenidos de su asignatura.

Escriba sus reflexiones aquí:



III.c. Dimensión ¿Cómo enseñamos?

En esta dimensión se aborda el siguiente tópico:

Tópico III.c.1. Establezca qué cambios incorporará en relación a:

- * Las metodologías que utilizó en su clase, en función de posibles asimetrías en la participación y logros de aprendizaje de sus estudiantes, en base a una educación anti-sexista.
- * Las evaluaciones e instancias de retroalimentación que implementó en su asignatura, considerando el logro de aprendizajes de todes y las posibles asimetrías en la participación de sus estudiantes, en base a una educación anti-sexista.
- * El marco de funcionamiento de la asignatura, en función de propiciar un trato respetuoso entre quienes participan de la asignatura.

Escriba sus reflexiones aquí:

ETAPA 3: REFLEXIÓN FINAL

Analice la experiencia y aprendizajes derivados de la implementación de su asignatura desde un enfoque no sexista, proyectando los desafíos que implica para su quehacer docente.

- A. ¿Con qué ideas clave me quedo respecto al enfoque de educación anti-sexista, habiéndolo implementado en mi asignatura? ej. *el diálogo constante con mis estudiantes es fundamental para desarrollar una clase desde esta perspectiva.*
- B. ¿Cuáles fueron los aportes de este enfoque en mi quehacer docente? ej. *me ayudó a incorporar las características de mis estudiantes en la clase.*
- C. ¿Cómo mis estudiantes acogieron los cambios que implementé en mi clase para una educación anti-sexista? ej. *al principio les fue difícil comprender la razón de los cambios y hacerse partícipes de las discusiones sobre el contenido.*
- D. ¿Qué tensiones ocasionó abordar mi quehacer docente desde una educación anti-sexista? ej. *implementarlo sin sentirme experto/a en el enfoque, eso generaba inseguridad en mí.*
- E. ¿Qué cambios implicó abordar mi rol como docente desde una educación anti-sexista? ej. *ser más consciente de los sesgos que solía tener en mi clase y que no me daba cuenta que operaban al tomar decisiones.*
- F. ¿Qué cambios implicó en el rol de los estudiantes un abordaje desde una educación anti-sexista? ej. *que fueran más críticos y participar de la clase de forma activa, asumiendo un compromiso con su propio aprendizaje y el de sus compañeres.*
- G. ¿Qué de estos aprendizajes podría compartir con mis colegas y estudiantes? Ej: *La implementación de este enfoque implica discutir a nivel curricular y de carrera, donde se acuerden directrices de los programas de asignaturas y se realicen reflexiones constantes sobre lo que se está enseñando y a qué intereses se está respondiendo.*

Bibliografía

- Adams, Maurianne, Lee Anne Bell, Diane Goodman, y Khyati Joshi, eds. 2016. *Teaching for Diversity and Social Justice*. Third edition. New York: Routledge.
- Adams, Maurianne, Lee Anne Bell, y Pat Griffin, eds. 2016. *Teaching for Diversity and Social Justice*. Third edition. New York: Routledge.
- Aguirre, Félix, y Óscar García García. 2015. "Más allá del malestar. Una hipótesis sociológica sobre el significado político del movimiento estudiantil chileno". *Revista de Sociología e Política* 23 (marzo): 147-62. <https://doi.org/10.1590/1678-987315235308>.
- Ahmed, Sara. 2014. *The Cultural Politics of Emotion*. Reino Unido: Edinburgh University Press. <https://edinburghuniversitypress.com/the-cultural-politics-of-emotion-772.html>.
- _____. 2018. *Vivir una vida feminista*. Barcelona: Bellaterra.
- Araya, Sandra. 2004. "Hacia una educación no sexista". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 4 (2):1-13. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v4i2.9088>
- Bailyn, Lotte. 2003. "Academic Careers and Gender Equity: Lessons Learned from MIT1". *Gender, Work & Organization* 10 (2): 137-53. <https://doi.org/10.1111/1468-0432.00008>.
- Ballarín, Pilar. 2015. "Los códigos de género en la universidad". *Revista Iberoamericana de Educación* 68 (1): 19-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5159870>.
- Bauer, Greta R., Rebecca Hammond, Robb Travers, Matthias Kaay, Karin M. Hohenadel, y Michelle Boyce. 2009. "'I Don't Think This Is Theoretical; This Is Our Lives': How Erasure Impacts Health Care for Transgender People". *Transgender Health and HIV Care* 20 (5): 348-61. <https://doi.org/10.1016/j.jana.2009.07.004>.
- Bello Ramírez, Alanis. 2018. "Hacia una trans-pedagogía: reflexiones

- educativas para incomodar, sanar y construir comunidad". *Debate Feminista* 55 (marzo): 104–28. <https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>.
- Beltrán, María Elena, y Virginia Maquieira, eds. 2008. *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1869>.
- Berlant, Lauren, y Michael Warner. 2002. "Sexo en público". En *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*, 229–57. Barcelona: Icaria.
- Briskin, Linda. 1990. "Identity Politics and the Hierarchy of Oppression: A Comment". *Feminist Review* 35 (1): 102–8. <https://doi.org/10.1057/fr.1990.32>.
- Britzman, Deborah P. 1995. "Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight". *Educational Theory* 45 (2): 151–65. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>.
- _____. 2002. "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas". En *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer, 2002, ISBN 84-7426-562-2, págs. 197-228*, 197–228. Icaria. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=609296>.
- Buquet Corleto, Ana, Jennifer Cooper, Araceli Mingo, y Hortensia Moreno. 2013. *Intrusas en la Universidad*. México: PUEG-IISUE, UNAM.
- Butler, Judith. 2007. *El Género En Disputa. El Feminismo y La Subversión de La Femenidad*. Edición en castellano. Barcelona: Paidós.
- Cabral, Mauro, ed. 2009. *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*. Córdoba. Argentina: Anarrés Editorial.
- Cariño, Cármen, Aura Cumes, Ochy Curiel, María Teresa Garzón, Bienvenida Mendoza, Karina Ochoa, y Alejandra Londoño. 2017. "Pensar, sentir y hacer pedagogías feministas descoloniales: diálogos y puntadas". En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo II. Serie Pensamiento Decolonial*, 509–36. Quito: Abya Yala.

- Carrera-Fernández, María-Victoria, Xosé-Manuel Cid-Fernández, Ana Almeida, Antonio González-Fernández, y María Lameiras-Fernández. 2018. "Actitudes hacia la diversidad cultural de adolescentes de secundaria españoles y portugueses: influencia de la heteronormatividad y la desconexión moral hacia el bullying". *Revista de Psicodidáctica* 23 (1): 17–25. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.004>.
- Cerva, Daniela. 2017. "Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales". *Revista Punto Género*, nº 8: 20–38. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2017.48399>.
- Chase, D., J. Catalano, y P. Griffin. 2016. "Sexism, Heterosexism, and Trans* Oppression: An Integrated Perspective". En *Teaching for Diversity and Social Justice*, 3ª ed. Routledge.
- Conesa, Ester, y Ana M. González. 2018. "Neo-gerencialismo y austeridad en el contexto académico español y europeo. ¿Dos caras de la misma moneda?" *Política y Sociedad* 55 (1): 257–82. <https://doi.org/10.5209/POSO.55883>.
- Connel, Raewyn. 1997. "La organización social de la masculinidad". En *Masculinidad/es. Poder y crisis*, 31–48. Santiago de Chile: ISIS-FLACSO:Ediciones de las Mujeres N° 24.
- Córdoba, David, Javier Sáez, y Francisco Javier Vidarte. 2007. *Teoría queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Barcelona: Editorial Egales.
- Crabtree, Robbin, David Sapp, y Adela Licona. 2009. *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Crenshaw, Kimberle. 1989. "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics". *University of Chicago Legal Forum* 1. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.

- Cumes, Aura Estela. 2012. "Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio". *Anuario Hojas de Warmi*, Seminario: Conversatorios sobre Mujeres y Género ~ Conversações sobre Mulheres e Gênero, 17. <https://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/180291>.
- Cunill López, María, Julia García, y René Oramas. 2016. "Aspectos éticos de la evaluación del aprendizaje en las Ciencias Médicas". *Revista Habanera de Ciencias Médicas* 15 (diciembre).
- Curiel, Ochy. 2017. "Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista (en Nómadas, 2007)". *Mujeres intelectuales*. <https://doi.org/10.2307/j.ctv253f4j3.10>.
- Despentès, Virginie. 2018. *Teoría King Kong*. Santiago de Chile: Random House.
- Duarte, Claudio. 2012. "Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción". *Ultima década* 20 (36): 99–125. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>.
- ECLAC (Economic Commission for Latin America and the Caribbean). 2017. *Montevideo Strategy for Implementation of the Regional Gender Agenda within the Sustainable Development Framework by 2030*. XIII Regional Conference on Women in Latin America and the Caribbean. Santiago. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41011-estrategia-montevideo-la-implementacion-la-agenda-regional-genero-marco>.
- Eisner, Elliot W. 1979. "The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs". *Journal of Teacher Education* 31 (6): 34–35. <https://doi.org/10.1177/002248718003100610>.
- Espinosa- Miñoso, Yuderkys. 2016. "De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad". *Solar* 12 (1): 171. <https://doi.org/10.20939/solar.2016.12.0109>.

- Facio, Alda, y Lorena Fries. 2005. "Feminismo, género y patriarcado". *Academia. Revista sobre la enseñanza del derecho de Buenos Aires* 3 (6): 259–94. http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/06/feminismo-genero-y-patriarcado.pdf.
- Flax, Jane. 1993. *Disputed Subjects (RLE Feminist Theory) Essays on Psychoanalysis, Politics and Philosophy*. Reino Unido: Routledge.
- flores, valeria. 2017. "ESI: Esa sexualidad ingobernable. El reto de desheterossexualizar la pedagogía". En *Tropismos de la disidencia*, 147–58. Santiago de Chile: Editorial Palinodia.
- Francis, Dennis A. 2017. "Homophobia and sexuality diversity in South African schools: A review". *Journal of LGBT Youth* 14 (4): 359–79. <https://doi.org/10.1080/19361653.2017.1326868>.
- Fraser, Nancy y Axel Honneth. 2006. *Redistribución o reconocimiento: Un debate filosófico*. Madrid, Morata.
- Freire, Paulo. 1974. *Educación para el cambio social*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Galaz, Caterine, Lelya Troncoso, y Rodolfo Morrison. 2016. "Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual". *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 10 (2): 93–111. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200007>.
- Galofre, Pol, y Miquel Missé. 2017. *Políticas trans: una antología de textos desde los estudios trans norteamericanos*. Egales. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=746253>.
- Gandarias, Itziar. 2017. "¿Un neologismo a la moda?: Repensar la interseccionalidad como herramienta para la articulación política feminista". *Investigaciones Feministas* 8 (1): 73–93. <https://doi.org/10.5209/INFE.54498>.
- García Daunder, Silvia y Carmen Romero. 2016. "De epistemologías de la ignorancia a epistemologías de la resistencia: Correctores epistémicos desde el conocimiento activista". *Ponencia del IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género*. Universidad de Sevilla, España.

- García, Silvia, y Carmen Romero. 2018. "De epistemologías de la ignorancia a epistemologías de la resistencia: correctores epistémicos desde el conocimiento activista." En *Discusiones sobre investigación y epistemología de género en la ciencia y la tecnología*, 145–64. San José, Costa Rica.: INIE.
- Gobierno Vasco. 2015. "GUÍA PARA LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL CURRÍCULUM Y EN LA ACTIVIDAD DOCENTE DE LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL Y DE Formación Profesional". https://www.euskadi.eus/contenidos/enlace/fp/es_evalua/adjuntos/guia.pdf.
- Grossberg, Lawrence. 2004. "Entre consenso y hegemonía: Notas sobre la forma hegemónica de la política moderna". *Tabula Rasa*, no 2 (diciembre): 49–57. <https://doi.org/10.25058/20112742.206>.
- Haraway, Donna. 1988. "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective". *Feminist Studies* 14 (3): 575–99. <https://doi.org/10.2307/3178066>.
- _____. 1995. *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harding, Sandra. 1997. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- _____. 2008. *Sciences from Below: Feminisms, Postcolonialities, and Modernities*. <https://doi.org/10.1215/9780822381181>.
- Hernández, Iris. 2020. "Hacia un currículum feminista decolonial". *Nomadías*, nº 28: 43–63. <https://doi.org/10.5354/no.v0i28.57452>.
- Hill Collins, Patricia, y Sirma Bilge. 2016. *Intersectionality*. Cambridge, UK ; Malden, MA : Polity Press.
- hooks, bell. 2003. *Teaching community: A pedagogy of hope*. New York: Routledge.
- _____. 2017. *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map47_hooks_web.pdf.

- _____. 2021. *Enseñar a Transgredir: la educación como práctica de libertad*. Madrid: Capitán Swing.
- _____. 2022. *TEORÍA FEMINISTA | DE LOS MÁRGENES AL CENTRO*. España: Traficantes de sueños. <https://www.traficantes.net/libros/teor%C3%ADa-feminista>.
- Jabardo, Mercedes. 2012. *Feminismos negros. Una antología*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Jerez, Oscar, Beatriz Hasbún, y Sylvia rittershausen. 2015. *El Diseño de Syllabusen la Educación Superior: Una Propuesta Metodológica*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Chile. https://www.researchgate.net/publication/313344031_El_diseno_de_Syllabus_En_La_Educacion_Superior_Una_Propuesta_Metodologica.
- Kassan, Anusha, Ada L. Sinacore, y Amy R. Green. 2019. "Learning About Social Justice Through a Self-Reflexive Field Activity". *Psychology of Women Quarterly* 43 (2): 250–55. <https://doi.org/10.1177/0361684319837660>.
- Kendi, Ibram X. 2019. *How to Be an Antiracist*. Random House Publishing Group.
- Korol, Claudia, y Pañuelos en Rebeldía (Organization), eds. 2007. *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular: Pañuelos en Rebeldía*. 1a. ed. Colección Cuadernos de educación popular. Buenos Aires: Editorial El Colectivo : América Libre.
- Lerner, Gerda. 1987. *The Creation of Patriarchy*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Linder, Christina. 2018. *Sexual Violence on Campus. Power Conscious approaches to Awareness, Prevention, and Response*. United Kingdom: Emerald Publishing.

- Luxán Serrano, Marta, y Bárbara Biglia. 2018. *Violencias sexuales: una asignatura pendiente. Guía para afrontar las violencias sexuales en las universidades* Universidad del País Vasco - Editorial Tirant Lo Blanch. Editado por Jokín Apiazu Carballo. Universidad del País Vasco. <https://editorial.tirant.com/es/libro/violencias-sexuales-una-asignatura-pendiente-guia-para-afrontar-las-violencias-sexuales-en-las-universidades-9788490828694>.
- Lykke, Nina. 2010. *Feminist Studies: A Guide to Intersectional Theory, Methodology and Writing*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852774>.
- Manicom, Ann. 1992. "Feminist Pedagogy: Transformations, Standpoints, and Politics". *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation* 17 (3): 365. <https://doi.org/10.2307/1495301>.
- Martin, Jeniffer L., Ashley E Nickels, Martina Sharp-Grier, Nelson Rodríguez, Jessica Ringrose, Goli Rezai-Rahti, Emma Renold, y Wayne Martino. 2017. *Feminist Pedagogy, Practice, and Activism | Improving Lives for Girls*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315649078>.
- Martínez Moscoso, Dolores Marisa. 2012. *Práctica docente con equidad de género*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara/Amaya Ediciones.
- Maxwell, Claire. 2014. "The Prevention of Sexual Violence in Schools". En *Preventing Sexual Violence: Interdisciplinary Approaches to Overcoming a Rape Culture*, editado por Nicola Henry y Anastasia Powell, 105–26. London: Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137356192_6.
- Mingo, Araceli, y Hortensia Moreno. 2017. "Sexismo en la universidad". *Estudios sociológicos* 35 (105): 571–95. <https://doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434>.
- Mohanty, Chandra Talpade. 1989. "On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s". *Cultural Critique*, nº 14: 179. <https://doi.org/10.2307/1354297>.

- Morán, José Manuel. 2018. "Religión, secularidad y activismo héteropatriarcal: ¿qué sabemos del activismo opositor a los derechos sexuales y reproductivos en Latinoamérica?" *La ventana. Revista de estudios de género* 5 (47): 97-138. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-94362018000100097&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- Muntané, Isabel. 2018. "Feminismo: El lenguaje es política | Opinión | EL PAÍS". 8 de agosto de 2018. https://elpais.com/elpais/2018/08/07/opinion/1533666589_152469.html.
- Nash, Claudio. 2015. *Respuesta institucional ante el acoso sexual en la Universidad de Chile*. Santiago de Chile: Oficina de Igualdad de oportunidades de Género. <http://web.uchile.cl/archivos/VEXCOM/AcosoSexualU/files/assets/basic-html/page-1.html>.
- _____. 2018. "Educación no Sexista y Disidencia. Una mirada desde los derechos humanos". *Nomadías*, nº 25 (noviembre): 123-34. <https://doi.org/10.5354/no.v0i25.51541>.
- Pedwell, Carolyn, y Anne Whitehead. 2012. "Affecting feminism: Questions of feeling in feminist theory". 2012. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1464700112442635>.
- Petitorio Toma Feminista FACSO. 2018. "Petitorio Toma Feminista FACSO". <https://es.scribd.com/document/384608584/Petitorio-Toma-Feminista-FACSO-2018>.
- Pitts, Andrea J. 2016. "Gloria E. Anzaldúa's Autohistoria-teoría as an Epistemology of Self-Knowledge/Ignorance". *Hypatia* 31 (2): 352-69. <https://doi.org/10.1111/hypa.12235>.
- Platero, Raquel. 2012. *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Temas contemporáneos*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Ponferrada, Maribel. 2017. "Guia per a la introducció de la perspectiva de gènere en la docència". Observatori per a la Igualtat de la UAB. <https://ddd.uab.cat/search?f=title&p=Guia%20per%20a%20la%20introducci%C3%B3%20de%20la%20perspectiva%20de%20g%C3%A8nere%20en%20la%20doc%C3%A8ncia&sc=1&ln=ca>.

- Radi, Blas. 2020. "Notas (al pie) sobre cisnormatividad y feminismo". *Ideas. Revista de filosofía moderna y contemporánea* 11: 23–36. <https://www.aacademica.org/blas.radi/45>.
- Rebolledo, Loreto Rebolledo, y María Paulina Espinoza. 2016. "Género, universidad e investigación. Una tríada compleja". *Anales de la Universidad de Chile*, nº 11: 155–71. <https://doi.org/10.5354/anuc.v0i11.45234>.
- Rich, Adrienne. 1980. "Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence". *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 5 (4). <https://doi.org/10.1086/493756>.
- Richards, Jack C., y Charles Lockhart. 1998. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge; Madrid: Cambridge University Press.
- Ríos, Nicolás, Marcela Mandiola, y Alejandro Varas. 2017. "Haciendo género, haciendo academia: Un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile". *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 16 (2): 114–24. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue2-fulltext-1041>.
- Rivera Gómez, Elva, y Cirilo Rivera García. 2016. "Los estudios de la(s) masculinidad(es) en la academia universitaria. El caso de México". *Revista Punto Género*, nº 6 (septiembre): 129–41. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2016.42921>.
- Rodigou, Maite, Paola Blanes, Jacinta Burijovich, y Alejandra Domínguez. 2011. *Trabajar en la Universidad:(Des) Igualdades de género por transformar*. Argentina: Univ. Nacional de Córdoba.
- Rubin, Gayle. 1989. "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad". En *Placer y peligro : explorando la sexualidad femenina /Carole S. Vance compiladora*.--. Madrid: Revolución.
- Serrano, Julia. 2007. *Whipping Girl: A Transsexual Woman on Sexism and the Scapegoating of Femininity*. Emery, Calif.: Seal Press.

- Sousa Santos, Boaventura de. 2005. "General introduction: Reinventing social emancipation: Toward new manifestos." En *Democratizing democracy: Beyond the liberal democratic canon*, 1:xvii–xxxiii. London, England: Verso. <https://alice.ces.uc.pt/en/index.php/about/where-does-alice-come-from/>.
- _____. 2006. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>.
- Spade, Dean. 2015. *Normal Life Administrative Violence, Critical Trans Politics, and the Limits of Law*. Durham, USA.: Duke University Press. <https://www.dukeupress.edu/normal-life-revised>.
- Stone, Sandy. 1991. "The "empire" strikes back: A posttranssexual manifesto". En *Body guards: the cultural politics of gender ambiguity*. New York: Routledge.
- Subirats, Marina, y Cristina Brullet. 1999. "Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta". En *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*, 189–223. México: Paidós Mexicana S.A.
- Toma de Mujeres. 2018. "Exigencias Toma de Mujeres FACSOS Universidad de Chile".
- Torres, Jurjo. 1998. *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Troncoso, Lelya, Luna Follegatti, y Valentina Stutzin. 2019. "Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales". *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 56: 1–15. <https://doi.org/203.262>.
- Tronto, Joan. 2013. *Caring Democracy Markets, Equality, and Justice*. New York: NYU Press.
- Universidad de Chile. Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género. 2014. *Del biombo a la cátedra: igualdad de oportunidades de género en la Universidad de Chile*. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/124395>.

- Viveros Vigoya, Mara. 2016a. "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación". *Debate Feminista* 52 (octubre): 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>.
- _____. 2016b. "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación". *Debate Feminista* 52 (octubre): 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>.
- Winans, Amy E. 2012. "Cultivating Critical Emotional Literacy: Cognitive and Contemplative Approaches to Engaging Difference". *College English* 75 (2): 150-70. <https://www.jstor.org/stable/24238137>.
- Wittig, Monique. 2006. *El pensamiento heterosexual*. Egales.
- Wolbring, Gregor. 2008. "Is There an End to Out-Able? Is There an End to the Rat Race for Abilities?" *M/C Journal* 11 (3). <https://doi.org/10.5204/mcj.57>.
- Zaragocin, Sofia, y María Soledad Varea. 2017. *Feminismo y Buen Vivir: Utopías Decoloniales (eds)*. Cuenca, Ecuador.: Pydlos, Universidad de Cuenca.

