

GÉNERO Y SEXUALIDAD: COMPETENCIAS PARA LA DOCENCIA

Curso semi-presencial para formación docente

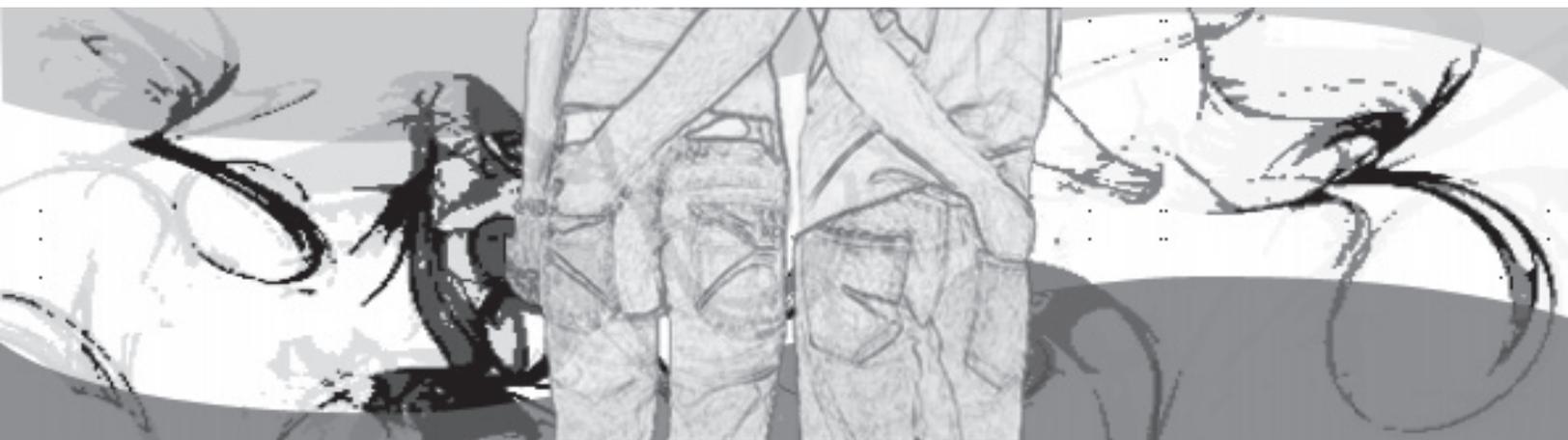


Coordinación

Teresa Valdés E.
Horacio Sívori
Silvana Pezoa
Andreia Barreto
Fabíola Rohden
Sérgio Carrara
Maria Luíza Heilborn
Leila Araújo

GÉNERO Y SEXUALIDAD: COMPETENCIAS PARA LA DOCENCIA

Curso semi-presencial para la formación docente



REALIZACIÓN
CENTRO LATINOAMERICANO EN SEXUALIDAD Y DERECHOS HUMANOS - CLAM
CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO DE LA MUJER - CEDEM
UNIVERSIDAD ARTURO PRAT – UNAP

EQUIPO DEL CURSO “GÉNERO Y SEXUALIDAD: COMPETENCIAS PARA LA DOCENCIA”

COORDINACIÓN GENERAL

Teresa Valdés E.

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

Silvana Pezoa

COORDINACIÓN REGIONAL

Horacio Sívori

COORDINACIÓN DEL PROYECTO DESDE BRASIL

Andreia Barreto

Leila Araújo

ASESORÍA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Laura Coutinho

SUPERVISIÓN ACADÉMICA

Fabiola Rohden

DOCENCIA Y CONTENIDOS

Carla Donoso

Heidi Fritz

Paulina Vidal

Javiera Sierralta

Francisco Álvarez

Roberto Celedón

Sebastián Madrid

CEDEM

José Olavarría

Natalia Flores

Romina Avendaño

Rocío Ferrada

UNAP

María Verónica Frías

Cecilia Araya (Sede Santiago)

Blanca Yañez (Sede Iquique)

Alejandra Maco (Sede Victoria)

GÉNERO Y DIVERSIDAD EN LA ESCUELA (GDE)

El proyecto GÉNERO Y DIVERSIDAD EN LA ESCUELA (GDE) es una propuesta de formación de educadores en pos de un abordaje transversal del género, la orientación sexual y las relaciones étnico-raciales. Fue concebida por la Secretaría de Políticas para Mujeres de la Presidencia de la República (SPM/PR) del Brasil y del British Council, en conjunto con el Ministerio de Educación (MEC), la Secretaría de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial (SEPP/PR) y el Centro Latino-Americano en Sexualidad y Derechos Humanos (CLAM/IMS/UERJ).

EQUIPO RESPONSABLE POR LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO GDE

COORDINACIÓN GUBERNAMENTAL: MARÍA ELISABETE PEREIRA (IDEALIZADORA DEL PROYECTO), DIRCE MARGARETH GRÖSZ Y MÁRCIA DOS SANTOS LEPORACE (SPM/PR), ROSILÉA ROLDI WILLE, MARÍA ELISA BRANDT, JEANE SILVA, ELIANE CAVALLEIRO, ROGÉRIO JUNQUEIRA, ALEXANDRE PEDRO Y LEILA MEDEIROS (MEC), GRAÇA OHANA (SEPP/PR) Y ROBERTA KACOWICZ (BRITISH COUNCIL).

COORDINACIÓN ACADÉMICA CLAM/IMS/UERJ

FABIOLA ROHDEN, MARÍA LUIZA HEILBORN, SÉRGIO CARRARA, LEILA ARAÚJO Y ANDREIA BARRETO (COORDINACIÓN GENERAL), ELIZABETH ROMDELLI, KARLA VAZ CAVALCANTI, LAURA COUTINHO, Y MARÍA LUCIA CARDOSO (COORDINACIÓN DE EAD).

DOCENCIA Y CONTENIDOS

DANIELA AUAD, ELAINE BRANDÃO, FABIOLA ROHDEN, HELENA ALTMANN, HORACIO SÍVORI, ISABEL SANTOS MAYER, JULIO SIMÕES, MARÍA LUIZA HEILBORN, OMAR RIBEIRO THOMAZ, SIMONE MONTEIRO.

Agradecemos a todos quienes de forma directa o indirecta colaboraron en la producción de este proyecto.

GÉNERO Y SEXUALIDAD: COMPETENCIAS PARA LA DOCENCIA

Curso semi-presencial para la formación docente

Coordinación

Teresa Valdés E.
Horacio Sívori
Silvana Pezoa
Andreia Barreto
Fabíola Rohden
Sérgio Carrara
Maria Luiza Heilborn
Leila Araújo

COPYRIGHT ©
INSCRIPCIÓN EN EL REGISTRO DE PROPIEDAD INTELECTUAL N°212.943
CENTRO LATINOAMERICANO EN SEXUALIDAD Y DERECHOS HUMANOS

COORDINACIÓN

Teresa Valdés E.
Horacio Sívori
Silvana Pezoa
Andreia Barreto
Fabíola Rohden
Sérgio Carrara
Maria Luiza Heilborn
Leila Araújo

PROYECTO GRÁFICO Y DIAGRAMACIÓN

Marcela Zamorano

TRADUCCIÓN

Andrea Roca

REVISIÓN

Maria Elvira Díaz-Benítez

IMPRESIÓN

Gráfica LOM

613.90715 G326 GÉNERO Y SEXUALIDAD: COMPETENCIAS PARA LA DOCENCIA.
CURSO SEMI-PRESENCIAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

TERESA VALDÉS E.; HORACIO SÍVORI; SILVANA PEZOA;
ANDREIA BARRETO; FABÍOLA ROHDEN; SÉRGIO CARRARA;
MARIA LUIZA HEILBORN Y LEYLA ARAUJO, COORDINADORES.
SANTIAGO, CHILE: CLAM/IMS: CEDEM, 2011.
266P.
ISBN: 978-956-7236-25-1

1. EDUCACIÓN SEXUAL. 2. FORMACIÓN PROFESIONAL.
3. DOCENTES. 4. ENSEÑANZA A DISTANCIA. 5. BRASIL.
6. CHILE.

Apoyo Fundación Ford



FORDFOUNDATION

*Trabajando con líderes y organizaciones
promoviendo el cambio social*

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
Abordar el género y la diversidad sexual en la escuela: aspiraciones, logros y desafíos	
INTRODUCCIÓN	13
Respondiendo al imperativo la educación sexual en la formación docente	
MÓDULO I: CULTURA Y DIVERSIDAD	17
MÓDULO II: GÉNERO	33
Unidad 1: Género: un concepto importante para el conocimiento del mundo social	36
Unidad 2: Desigualdades de género y su cruce con otras desigualdades sociales	55
Unidad 3: Actores de la lucha contra las desigualdades de género	72
Unidad 4: Construcción del género en la escuela	92
MÓDULO III: SEXUALIDAD	115
Unidad 1: Conceptos principales	118
Unidad 2: Sexualidad, derechos y salud	133
Unidad 3: Sexualidad en el sistema escolar	155
MÓDULO IV: GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN	175
Unidad 1: Marco normativo para la incorporación de género y sexualidad en la enseñanza	178
Unidad 2: Oportunidades curriculares para la enseñanza de género y sexualidad	187
GLOSARIO	193
BIBLIOGRAFÍA	213
WEBLIOGRAFÍA	227
ANEXO METODOLOGÍA Y ESQUEMA GENERAL DEL CURSO	237

PRESENTACIÓN

ABORDAR EL GÉNERO Y LA DIVERSIDAD SEXUAL EN LA ESCUELA: ASPIRACIONES, LOGROS Y DESAFÍOS

Sérgio Carrara
María Luiza Heilborn
Fabíola Rohden
Horacio Sívori

Desde su creación, el Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos (CLAM) planteó entre sus principales objetivos desarrollar acciones que contribuyeran a disminuir las desigualdades de género y la discriminación contra las minorías sexuales en los diferentes países en que actúa. En esa línea, se consideró prioritario integrarnos al debate existente acerca de la articulación entre educación, derechos y sexualidad. Además de participar en foros públicos para promover seminarios sobre estos temas, discutíamos internamente las posibilidades de una actuación más directa en la formación de profesionales del área educativa. Para nosotros, la formulación de leyes contra la discriminación no basta para hacer cesar la violencia en las relaciones de género y la intolerancia con respecto a las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género. Es fundamental apuntar a la transformación de la cultura, las mentalidades y las prácticas sociales.

Si bien la escuela ha sido constituida históricamente como un espacio de reproducción social, nos parece a la vez un espacio estratégico para dicho proceso de transformación. Esta institución debe cumplir su misión transformadora, dotando a los individuos de un espíritu crítico, también con relación a tales tópicos. Asimismo, dado el carácter regional del CLAM, la modalidad de educación a distancia es una estrategia promisoriosa, que posibilita actuar simultáneamente en diferentes lugares geográficos. En ese contexto, en 2006 desarrollamos, en conjunto con una serie de organismos brasileños, el curso Género y Diversidad en la Escuela, que luego fue replicado en Chile, a través de una colaboración con el Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer (CEDEM), ofrecido a estudiantes de pedagogía de la Universidad Arturo Prat. Este proyecto representó una valiosa oportunidad para dar forma a aquellas ideas y propósitos.

Los desafíos fueron muchos. El primero de ellos refiere, precisamente, a la viabilidad de un proyecto de esa magnitud, que involucraba a tantas y tan diversas colaboraciones, cuyas pers-

pectivas teóricas, políticas y pedagógicas en cuanto a contenido y metodología fueron intensamente discutidas antes de ser adoptadas o rechazadas. Otro desafío importante fue el montaje de un proyecto de gestión ágil y eficaz. En el caso brasileño se trató de un dispositivo que, partiendo del Gobierno Federal fuera capaz de llegar a las escuelas, pasando por las secretarías de educación de estados y municipios. En el caso chileno implicó integrar la gestión del curso con el sistema de seguimiento y evaluación académica de la universidad para cuyos estudiantes el curso era ofrecido.

Además, estaba la propia incógnita sobre en qué medida la educación a distancia sería la estrategia más adecuada para lidiar con cuestiones tan sensibles. En este punto fue de fundamental importancia encarar dicha modalidad de educación no como un medio de masificación de la transmisión del conocimiento, sino como una posibilidad creativa e innovadora a ser puesta a prueba en lo referido a las temáticas del curso: las diferencias sociales construidas a partir de marcadores relacionados con el sexo/género, la sexualidad y la dimensión étnico/racial. Procuramos, de este modo, apartarnos tanto de los defensores más fervorosos de esta vía, que la exaltan un tanto acríticamente, como de aquellos que, por principio o por desconocimiento, la rechazan apresuradamente.

Otro gran desafío fue concebir un proyecto que partiese de la premisa de transversalidad entre diferentes jerarquías sociales y diferentes vectores de discriminación y desigualdad; algo altamente deseable, aunque extremadamente complejo. Finalmente, tal vez el mayor de todos los desafíos haya sido imaginar cómo podríamos tratar críticamente temas tan delicados (incluso desde el punto de vista moral), como los relativos a los preconceptos y las desigualdades vinculadas al género, a la sexualidad y a las relaciones étnico-raciales, con docentes de nivel inicial que, como se sabe, disponen de pocas oportunidades formales de interlocución al margen de su pesada jornada de trabajo.

Aunque hayan surgido de una experiencia particular, creemos que desafíos de este tipo muy probablemente deban ser enfrentados por todos aquellos preocupados acerca de la viabilidad de proyectos en esta área. Explicitarlos y relatar algunas de nuestras decisiones para lidiar con ellos puede constituir una contribución a un debate provechoso. Pretendemos, en esta presentación, poner en discusión algunos aspectos que nos llevaron a concebir la propuesta, y algunos resultados importantes para su evaluación. El principal objetivo es compartir, del modo más amplio, los datos de este programa piloto que, más allá de los avances efectivos para todos aquellos que estuvieron involucrados –y sobre todo para los y las participantes que recibieron formación en él– constituyen un rico material de investigación y análisis sobre educación, transversalidad y ciudadanía en América Latina.

A la luz de un análisis cuantitativo y de los instrumentos de evaluación aplicados, los resultados obtenidos fueron bastante positivos¹. Pero nos cabe ahora hacer algunos comentarios que van más allá de la mención de datos numéricos. Hemos recurrido para ello a datos más cualitativos, recogidos a partir de las situaciones de interacción con los y las participantes del curso; de la

1. En Brasil el curso Género y Diversidad en la Escuela, ofrecido a docentes en ejercicio de cinco regiones, fue concluido por 865 participantes. La deserción fue del 19% en el transcurso de los tres meses de duración del curso, índice bajo si se lo compara a la media de deserción de los cursos de educación a distancia, que gira en torno del 30 al 35 %. Participaron, además de docentes de 5º a 8º grado de la Enseñanza Primaria de la red pública, gestores de las secretarías de educación de estados y municipios, y orientadores vocacionales. Del total de inscritos, el 85% eran mujeres, la mayor parte con edades que variaban entre los 30 y los 50 años, que trabajaban en escuelas ‘estaduales’ (el Brasil está compuesto de estados federados, donde la órbita ‘estadual’ es la referida a la administración de cada una de esas unidades políticas). Aunque la gran mayoría haya declarado haber participado en alguna

redacción de los trabajos finales; de los informes de evaluación y cuestionarios completados por docentes y estudiantes del curso; y del rico material resultante de los talleres de evaluación, llevados a cabo en Brasilia en noviembre de 2006, con la participación de alrededor de 80 personas, entre participantes del curso, docentes online y equipos de coordinación², y en Santiago de Chile entre el 14 y 16 de septiembre de 2007, con la participación de estudiantes de las sedes de Santiago, Iquique y Victoria.

Una primera observación más general refiere al hecho de que el curso efectivamente cumplió su objetivo fundamental, que era sensibilizar a los/as profesionales y estudiantes sobre los temas en cuestión. Percibimos que las enfáticas discusiones producidas en los foros a lo largo del curso reflejan en qué medida los/as participantes del mismo fueron concretamente movilizadas/as a reflexionar sobre asuntos delicados, como el prejuicio y la discriminación. Además, la clara intención de efectuar cambios en su propia experiencia docente indica también que puede haberse iniciado un proceso de apertura. Son especialmente significativas las expresiones de quienes afirman haber descubierto, a lo largo del curso, sus propios prejuicios, incluso dentro de las salas de clase, que se comprometieron ante a la necesidad de estar más atentos, especialmente, a la ruptura del círculo vicioso de reafirmación de estereotipos y discriminaciones de género, orientación sexual y raza/etnia.

Podemos entonces vislumbrar, en algunos casos, el inicio de una transformación en el orden de la subjetividad. El proyecto del curso jamás tuvo como pretensión un cambio tan audaz, sino que precisamente, al “apenas” pretender provocar el debate, permitió que los propios participantes construyesen su camino de dudas y reflexiones. Cabe recordar que, muchas veces, durante el curso piloto y sus instancias de evaluación, los/as participantes nos solicitaban que proporcionásemos instrumentos para que el contenido fuese aplicado en el aula. Esta nunca fue la intención del proyecto, por dos razones. La primera es que no creímos que fuera posible, en términos de tiempo y de recursos disponibles, elaborar una metodología de intervención adecuada. La segunda es que pensábamos que si cada participante del curso se sensibilizaba ante el programa, comenzaría a proyectar sus propias formas de actuación, de acuerdo a las necesidades y especificidades de su realidad escolar, que fue lo que efectivamente sucedió.

En la misma línea aparece otra tensión entre el reclamo de algunos/as participantes y la propuesta del curso. Se trata de la afirmación del desconocimiento sobre los temas tratados, y de la supuesta necesidad de –en esos casos– recurrir siempre a un especialista. Nuestra perspectiva fue la de romper con esta expectativa, en la medida en que entendemos que discutir género, sexualidad y raza/etnia, y luchar contra el prejuicio, debe ser una tarea común a todas y todos. En ese sentido, en lugar de derivar el asunto a un especialista eventualmente invitado para discutir con los y las estudiantes, procuramos remarcar su compromiso e incentivar su búsqueda de formación e información de diversas maneras.

actividad o trabajo previo relativo a la temática del curso, dentro o fuera del área de educación, sólo el 8% había participado antes de algún otro curso de educación a distancia.

En Chile, el curso piloto “Género y Sexualidad: competencias para la docencia” fue ofrecido a estudiantes de 3º, 4º y 5º año de Educación y Humanidades y a recién egresados de las sedes de Iquique, Santiago y Victoria de la Universidad Arturo Prat (UNAP), como parte de la oferta de cursos de “formación general”. El curso tuvo una duración total de 200 horas pedagógicas a lo largo de cuatro meses. Se inscribieron 166 estudiantes (79% mujeres y 21% hombres, 41% católicos, 9% evangélicos, 8% de origen indígena), pero 30 nunca ingresaron a la plataforma virtual. De los que sí ingresaron, el 53% se retiró durante el proceso y el 44% lo completó. Aprobaron todos los requisitos del curso el 77% de los que lo completaron. Para todos era la primera experiencia de educación a distancia y algunos se retiraron por las exigencias de trabajo del curso.

2. En relación a este material de evaluación del curso, véase PEREIRA et al., 2007.

Otro aspecto destacado en el curso fueron las dudas respecto de cuándo es el momento más adecuado para hablar de esos temas con el estudiantado, revelando el supuesto de que existiría una edad correcta para comenzar a discutir sobre sexualidad o sobre discriminación. El tratar estos temas parece generar mucho recelo y, sobre todo, temor a contrariar a las familias o los valores familiares. Una vez más, pareciera que la tensión entre lo público y lo privado, entre la escuela y la familia, opera en el sentido de provocar parálisis, en vez de transformación. Pero dejando claro que el papel de la escuela no es “entrometerse” en convicciones personales, sino promover el respeto y la dignidad humana, tal vez podamos caminar en el sentido de romper con los dilemas planteados por una definición rígida y arbitraria de lo que es público y lo que es privado. Ciertamente, no hay cómo identificar el momento adecuado para tratar esos temas, ya que los valores y las representaciones sociales relativos al género, a la sexualidad y a la raza/etnia, son transmitidos desde la más tierna infancia. Por tanto, necesitamos estar tempranamente atentos a la ruptura de las jerarquías sociales y simbólicas y de las prácticas que las mismas suponen y reproducen.

Notamos especialmente durante los foros de discusión del curso una nueva y delicada tensión³. La postura de los/as participantes variaba entre debatir teórica o conceptualmente los temas propuestos, y defender posiciones personales, de acuerdo a convicciones de índole privada. Es notable que, especialmente con respecto al tema de la sexualidad y la orientación sexual, haya sido tan frecuente la mención de dogmas religiosos. Es como si la cuestión sólo pudiera ser tratada a la luz de doctrinas incorporadas y defendidas individualmente, sin considerar la diversidad cultural en escena y el respeto de la vida privada de otro ciudadano. Nuestra estrategia, en este caso, fue enfatizar la difícil pero fundamental separación entre las convicciones personales y el papel de formar ciudadanos y ciudadanas capaces de respetar la diversidad y defender los derechos humanos. Fue fundamental llamar la atención sobre el papel central de el/la docente en la lucha contra la discriminación y el sufrimiento que ésta acarrea. La estrategia más fructífera parece haber sido mostrar que tenemos instrumentos legales y constituciones nacionales que defienden expresamente los derechos individuales, y poner énfasis en que el educador trabaja en una escuela pública y laica. Intentamos, de este modo, mostrar que no discriminar y promover el respeto a la diversidad no son favores personales que se conceden a alguien, sino una cuestión de ciudadanía que cada docente tiene la obligación de promover.

Las dificultades para aceptar la diversidad y la apertura a una posible transformación merecen una reflexión posterior más detenida. En este aspecto, no es desdeñable el hecho de que tanto el género como la sexualidad y etnia/raza, tal como aparecen en nuestra sociedad, han sido concebidos históricamente bajo el prisma de las diferencias biológicas. Frecuentemente durante el curso tuvimos que lidiar con la reafirmación de este tipo de “fundamentalismo científico”, que defiende bases naturales para las diferencias. En este caso parece importante haber incentivado una reflexión acerca de la naturaleza histórica y las razones políticas que llevaron a la construcción de este tipo de razonamiento. Sólo a partir de mostrar su carácter social y culturalmente arbitrario es que podemos abrir los horizontes hacia una posibilidad concreta de transformación.

En cuanto a la réplica del curso en Chile, la misma significó, aparte de la oportunidad de revisar sus contenidos y formato a la luz de los resultados de la primera experiencia piloto y de la atenta lectura del grupo de profesionales que integraron el equipo en ese país, el desafío de

3. El dispositivo pedagógico es descrito en el Anexo “Metodología y esquema general del curso” página 237.

adaptar la propuesta no sólo a los matices de una nueva realidad sociocultural, sino también a un público que en este caso sería de estudiantes de pedagogía en diversas etapas de su formación universitaria. El resultado fue a todas luces enriquecedor, particularmente gracias a la respuesta de un grupo de alumnas y alumnos cuya juventud y temprano compromiso con la docencia –muchos/as de ellos/as ya con experiencia en sala de clase en contextos tanto rurales como urbanos y de diversos estratos sociales– implicaron nuevas cuestiones a ser abordadas.

Un aspecto peculiar de la recepción por parte de ese público estudiantil fue su actitud crítica frente a la cuestión de género en su propio ámbito educativo, el universitario. Esa cualidad tiene la virtud de potenciar el alcance de los resultados de una experiencia de trabajo sobre género, sexualidad y diversidad, al promover el ejercicio de una conciencia crítica desde temprano en la formación y actuación profesional y ciudadana del joven docente. Asimismo, en esta versión, tanto el texto base como la experiencia del curso online abordaron en profundidad aspectos de la realidad rural, presentes particularmente en la experiencia de quienes realizaban sus prácticas en ese contexto, y de la cuestión indígena, de gran actualidad en Chile. Aún con dificultades de acceso, fue constatado un alto grado de motivación. Aunque se trataba de estudiantes, tanto como parte de su programa de formación como, en muchos casos, a partir de experiencias previas de trabajo, las/os participantes ya tenían cierto conocimiento de primera mano de las desafíos concretos de la práctica docente. En ese sentido, atribuyeron gran relevancia a los temas abordados en el curso.

Un aspecto estructural a ser resaltado tiene que ver con la adaptación al nuevo contexto institucional en el cual el curso se insertó. El instalar el curso como parte de un programa universitario implicó no solo la adaptación del contenido y formato del curso, sino una nueva estructura institucional y política. No se trató de una mera adaptación, sino realmente de crear una estructura local que permitiera llevar a cabo el proyecto; lo cual representa, en sí, un producto. Fue creada una red de viabilidad para la gestión del curso y, a la vez, para el debate y la reflexión sobre los temas abordados. Esa red incluyó desde el nivel de la coordinación de las instituciones embarcadas en el proyecto, hasta el contexto local de donde provenía cada estudiante. Tanto el piloto brasileño como en el chileno, esa necesidad de adaptación se vio reflejada en todas las instancias del curso, desde los primeros contactos institucionales para establecer la colaboración, pasando por las cuestiones introducidas en los foros de debate del curso por las/os participantes del curso, hasta los temas propuestos para los trabajos finales.

Destacamos, finalmente, que el proyecto **Género y diversidad en la escuela** es una entre varias otras iniciativas gubernamentales y de la sociedad civil destinadas a alterar el cuadro educativo en lo que se refiere a los temas abordados⁴. Su existencia indica una línea de fuerza importante en la política educativa actual, aunque no pueda afirmarse que se refleje homogéneamente en la totalidad de esta política. La educación pública –tenso campo de fuerzas– refleja intereses y posiciones diferentes y hasta contradictorias, además de estar también bajo el control de diversas esferas de gobierno. Sin embargo, iniciativas como la analizada aquí apuntan, por un lado, a la profundización de un proceso histórico de cambio en la moral sexual, iniciado a fines de los años 1960 y 1970, cuando los movimientos feministas y LGBT adquirieron visibilidad. Por otro, reflejan el creciente reconocimiento de aquello que hace ya algún tiempo movimientos considerados “minoritarios”, como el movimiento negro en el Brasil y el indigenista en toda América Latina, venían afirmando: que la todavía abismal desigualdad

4. Con respecto a las iniciativas chilenas, ver la Introducción de Teresa Valdés a este volumen. Para un balance de las recientes iniciativas brasileñas, véase SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA E DIVERSIDADE. 2007.

social y económica exige un abordaje que procure develar el modo como esta desigualdad se produce y reproduce a partir de la interacción compleja de diversos marcadores sociales de diferencia, como raza, etnia, orientación sexual, género, origen, edad, etc.

Es con gran satisfacción que hoy ponemos el contenido del curso **Género y sexualidad: competencias para la docencia** a disposición de un público amplio de educadores, estudiantes de pedagogía, gestores educativos y todos aquellos interesados en profundizar una perspectiva crítica para el abordaje del género y la diversidad sexual en la educación, comprometidos con la lucha contra la discriminación y el avance de los derechos humanos. Este material es fruto de un trabajo de colaboración que se ha convertido en el sello del Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos, cuyas características merecen ser mencionadas también como un logro colectivo. Este es el de establecer puentes entre varias generaciones de estudiosos, colegas de varias nacionalidades, de diferentes disciplinas y con variados perfiles de actuación, ayudando a la consolidación de un campo de debate y conocimiento.

INTRODUCCIÓN

RESPONDIENDO AL IMPERATIVO LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Teresa Valdés E.

En Chile, desde 1990 los gobiernos han intentado –no sin tensiones y contradicciones– retomar la acción destinada a incluir la Educación Sexual en la enseñanza pública. La dictadura militar significó, entre otras graves consecuencias, la eliminación de la educación sexual en los colegios y en la formación de los profesores y profesoras para ello. El camino iniciado por el Presidente Eduardo Frei Montalva en 1968, con la creación del programa Vida Familiar y Educación Sexual en el Centro de Perfeccionamiento del Magisterio, del Ministerio de Educación, profundizado por el gobierno de Salvador Allende, no sólo fue interrumpido, sino que todo vestigio de su existencia fue eliminado. Los materiales y textos para padres, docentes y estudiantes fueron quemados como parte de la cruzada conservadora, eliminándose del currículum escolar cualquier referencia o actividad que fuera más allá de la biología de la reproducción.

En los años 70 y 80 la modernización fue avanzando y penetrando la sociedad y la cultura chilenas, con nuevos patrones valóricos, de significados e identidades y también con nuevas posibilidades de consumo a partir de los medios de comunicación y las modernas tecnologías que ofrecen alternativas de conducta, de vida y de relaciones sociales, en particular, entre mujeres y hombres.

Sin embargo, la recuperación y profundización de los derechos sexuales y reproductivos, no ha sido fácil a la vuelta a la democracia. El reposicionamiento de la jerarquía católica en las posturas más conservadoras, y con mayores cuotas de poder, ha sido un reto permanente cada vez que se ha abierto un debate en temas relacionados con la sexualidad, los derechos sexuales y reproductivos o la salud reproductiva. Ha contado siempre con el apoyo de los medios de comunicación, en su mayoría propiedad de grupos económicos conservadores, que dan cabida a las presiones de los sectores eclesiásticos y han dejado de lado su función de reflejar los procesos que vive la sociedad y de dar cabida a distintas formas de entender y vivenciar la sexualidad

RAJEVIC, 2000. Paradigmática ha sido la respuesta cuando se ha tratado de la educación sexual o de las campañas de prevención del VIH/SIDA.

A pesar de las presiones de la iglesia y sectores conservadores, en 1993 se aprobó, con el concurso de amplios sectores, una Política de Educación Sexual. También se ha cautelado el derecho a la educación de las adolescentes embarazadas haciendo obligatorio el respeto a su matrícula y la continuación de sus estudios⁵.

Durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, se implementaron las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS), que buscaban abrir la conversación sobre el tema y hacer visibles las necesidades de los y las estudiantes, de padres y docentes. Basadas en la expresión de las inquietudes del alumnado, desató las iras conservadoras y religiosas, y la jerarquía eclesiástica exigió cambios en la metodología, los que fueron parcialmente aceptados. No obstante, su impacto se mantuvo por haber abierto el tema en los espacios escolares.

Posteriormente se incorporó la educación en género y sexualidad a los Objetivos Fundamentales Transversales, OFT, buscando garantizar la incorporación de la educación sexual a los proyectos educativos de los establecimientos escolares.

En 2004, tras más de diez años de la formulación de la Política de Educación Sexual, el Ministro de Educación constituyó una Comisión de Evaluación y Recomendaciones sobre Educación Sexual para evaluar lo realizado y recibir recomendaciones que la hicieran más eficaz. Con ello respondió a las reiteradas demandas desde distintos sectores del país, instituciones académicas, agrupaciones de padres y apoderados, centros de alumnos y organizaciones de la sociedad civil por restablecer una educación sexual obligatoria y de calidad en los colegios, resguardando los derechos sexuales y reproductivos de las y los jóvenes y cumpliendo con la Convención de los Derechos del Niño, ratificada por Chile en 1991. Se asumía también los notables cambios entre las y los jóvenes chilenos en el ámbito de la sexualidad, tanto en las prácticas como en las representaciones y los sentidos subjetivos (INJUV 2004).

El trabajo de la Comisión culminó con un Informe que propuso la puesta en marcha de un Plan de Acción para la incorporación de la educación en sexualidad y afectividad en todos los establecimientos escolares. El Ministerio acogió dicha propuesta y aprobó un Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad que considera entre sus líneas de acción, la formación de profesores y el fortalecimiento de la labor docente, sin duda, una de las mayores debilidades para avanzar en este campo. En esta línea, el plan compromete tanto la formación continua de profesores en ejercicio, como la formación inicial de profesores en las universidades estatales y privadas. Se trata de asegurar la entrega de contenidos y didácticas de la educación en sexualidad y afectividad y la generación de espacios de desarrollo personal y formación para los y las estudiantes de pedagogía.

Es en este contexto que, en el marco de las actividades del Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos (CLAM) en Chile, se decidió implementar el curso “Género y Sexualidad: competencias para la docencia” en formato virtual, es decir, como educación “a distancia”. Se desarrolló una experiencia piloto para estudiantes de pedagogía en el

5. En 1991 se dictó una Circular Ministerial y en 2000 la ley N° 19.688, que incorporó a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) la garantía de que ningún establecimiento de educación, cualquiera sea su nivel, puede negar el ingreso, permanencia y el normal progreso de una embarazada o madre lactante en el sistema educacional, debiéndose otorgar la protección y facilidades apropiadas a su estado.

marco del trabajo conjunto con la Corporación de Estudios para el Desarrollo de la Mujer (CEDEM).

El curso estuvo a cargo de CEDEM y su equipo de profesionales, y fue posible por el Convenio de colaboración de esta institución con la Universidad Nacional Arturo Prat (UNAP), entre cuyos objetivos se cuenta la docencia en temas prioritarios, como son género y sexualidad. La UNAP es una universidad pública con sedes en el norte, centro y sur del país, que ha dado prioridad a la formación de educadores y recibe a jóvenes de variados orígenes sociales y étnicos. En ese sentido, aseguraba las mejores condiciones para una experiencia piloto que sometiera a prueba la metodología, los contenidos y también el uso de las nuevas tecnologías comunicacionales.

El curso “Género y sexualidad: competencias para la docencia” fue ofrecido en la Universidad Arturo Prat para estudiantes de los cursos superiores de Pedagogía General Básica en las sedes de Iquique, Santiago y Victoria, durante el 2º semestre de 2007, siendo parte de la oferta de cursos de “Formación general” de la Universidad⁶.

El curso tuvo como objetivo general promover una noción de respeto y valoración de la diversidad entre los futuros profesionales de la educación, que conduzca a la plena consideración de los derechos humanos. Para ello buscó:

- entregar instrumentos a los estudiantes de pedagogía para que puedan reflexionar sobre el papel fundamental de la educación en el proceso de transformación de la percepción de la realidad y abordaje de las preguntas relacionadas con los temas propuestos.
- Contribuir a la promoción de relaciones interpersonales basadas en el respeto a las diferencias entre los agentes sociales que integran la vida cotidiana de la escuela.
- Influir en el proceso cultural en Chile en la perspectiva de la construcción de una sociedad menos violenta y libre de discriminaciones.

Con el apoyo de profesores/as en línea, todos profesionales de experiencia en los temas del curso, se realizó una sesión presencial breve y otras virtuales (14 semanas), con una duración total de 200 horas pedagógicas⁷. El equipo docente fue especialmente capacitado en la metodología del curso, los contenidos y el manejo de la plataforma virtual, por profesionales de CLAM y CEDEM.

Participaron 136 estudiantes de las sedes de Iquique, Santiago y Victoria de la Universidad Arturo Prat distribuidos en 4 grupos, cada uno a cargo de un/a profesor/a virtual. Si bien un grupo importante no completó todo el curso, pues resultó muy exigente para la carga de trabajo y la experiencia con las herramientas virtuales de un sector de alumnos y alumnas, entre quienes finalizaron el curso, el 77% lo aprobó.

La evaluación de la experiencia, realizada con participación de todos los actores involucrados, fue altamente positiva, recomendándose, no sólo su réplica, sino su incorporación a la malla curricular de la carrera de Pedagogía de la Universidad. La modalidad virtual permitió llegar a un número significativo de estudiantes de todo el país y el modelo pedagógico, centrado en el análisis de casos y en una actitud activa de los participantes, mostró ser muy adecuada para la incorporación de los temas de género, sexualidad y diversidad, con debates y herramientas conceptuales de calidad.

6. Se le asignó créditos (3) y fue integrado a la malla curricular oficial.

7. En el Anexo se detalla las características del curso y su propuesta pedagógica.

La presente publicación corresponde al texto de dicho curso, cuyos contenidos fueron adaptados por especialistas de ciencias sociales en los temas de diversidad, género, sexualidad y currículo, considerando las particularidades de la sociedad chilena.

Reconociendo el esfuerzo realizado en la preparación del texto para el curso, integrado plenamente a la plataforma en Internet, con una variedad de herramientas y apoyos, el equipo coordinador del proyecto, en conjunto con CLAM, consideró que sería un gran aporte publicarlo. El presente texto incorpora en varias secciones los aprendizajes realizados durante el curso y también la ampliación del Módulo sobre Género y sexualidad en las políticas de educación, de modo que es una herramienta completa y autosustentada.

Confiamos plenamente en que será de gran utilidad para las y los docentes que se quieran sumar a la tarea de incorporar los contenidos de género, sexualidad y diversidad en su práctica profesional y en las aulas, respondiendo así a las graves carencias que perduran en nuestro país.

MÓDULO I



CULTURA Y DIVERSIDAD

MÓDULO I

CULTURA Y DIVERSIDAD⁸

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Reconocer la importancia de abordar el género, la sexualidad y la cuestión étnica en el contexto escolar, como espacio a la vez rico en diversidad y generador de discriminaciones.
- Hacer aportes para la construcción de recursos pedagógicos que promuevan la igualdad en el espacio escolar.

¿QUÉ SERÁ ESTUDIADO?

- Una definición de cultura.
- La diversidad cultural.
- Etnocentrismo, estereotipo y prejuicio.
- La dinámica cultural, el respeto y valoración de la diversidad.
- El ambiente escolar frente a la diversidad, los estereotipos y la discriminación.

8. Adaptación para Chile a cargo de Carla Donoso, antropóloga, Magíster en Antropología Médica (Universidad de Amsterdam).

1. UNA DEFINICIÓN DE CULTURA

EL TEXTO OFRECE VARIOS EJEMPLOS DE DIVERSIDAD Y, AL FINAL, DEFINE UN CONCEPTO DE **CULTURA**⁹. ¿QUÉ TAN DIVERSA SERÍA UNA LISTA DE DIVERSIDADES? ¿SI USTED HICIERA UNA LISTA DE DIVERSIDADES, SERÍA PARECIDA A LA PRESENTADA EN EL TEXTO? LEA Y VERIFIQUE.

En el pasado o en el presente y en diversas partes del mundo, hombres y mujeres nunca han dejado de organizarse en sociedad de distintas maneras, y de cuestionarse sobre sí mismos/as y sobre el mundo que les rodea. Un aura de misterio envuelve los sitios arqueológicos de las grandes civilizaciones del pasado: la arquitectura de las pirámides mesoamericanas, los calendarios de los pueblos del altiplano andino, los petroglifos del desierto chileno, o los jeroglíficos encontrados en las famosas tumbas de los faraones de Egipto. Todos ellos constituyen descubrimientos que han estimulado la imaginación de los hombres y mujeres del presente y que plantean muchas interrogantes en torno a los pueblos del pasado, pero que no dejan dudas en cuanto a la sofisticación del pensamiento, de la visión del mundo y de las manifestaciones estéticas y culturales de aquellos pueblos.

En realidad, no es necesario retroceder tanto en el tiempo para encontrar diferentes formas de organización social y manifestaciones culturales igualmente sofisticadas: nuestros antepasados actuaron y pensaron de formas muy diferentes de las nuestras. Por ejemplo, en un pasado no muy distante la situación de las mujeres en Chile era bastante distinta de la actual. Las costumbres de muchas familias exigían que los padres escogieran cuidadosamente con quien desposarían a su hija. Una serie de factores influía en la decisión de padres y madres: desde alianzas antiguas entre las familias, obligaciones recíprocas y promesas a veces anteriores al nacimiento de hijos e hijas, hasta cuestiones como la dote u otros intereses económicos, importando poco el deseo de los contrayentes. Actualmente las cosas son diferentes y, aunque una serie de elementos de diverso orden interfiera en la elección de una pareja, el deseo individual es representado por la colectividad como un aspecto decisivo para dicha elección.

La diversidad de las manifestaciones culturales se extiende no sólo en el tiempo sino también en el espacio o la geografía. Si dirigimos la mirada hacia los diferentes continentes encontraremos costumbres que, a la luz de las nuestras, nos pueden parecer curiosas o aberrantes. Del mismo modo en que los pueblos hablan diferentes lenguas, también expresan sus valores culturales de las formas más diversas.

Por ejemplo, algo que nos parece tan universal como la muerte, es un fenómeno abordado de maneras muy diversas en distintas culturas, que le atribuyen a ésta significados diferentes. Por ejemplo, en Chile por lo general se lleva a cabo un ritual fúnebre breve e íntimo, comparado con los de otros países, que pueden durar semanas e incluso meses.

En su enorme variedad geográfica, Chile posee una gran diversidad cultural, que ha llevado a la configuración de diversos modos de vida. Por ejemplo, existen varios grupos indígenas tales como los **aymara, atacameños, collas, rapa-nui, mapuche, huilliche y alacalufes**. Cada pueblo indígena posee su manera particular de ver el mundo (cosmovisión), de organizar el espacio, de construir y delimitar sus viviendas y de marcar los momentos significativos

...Chile posee una gran diversidad cultural, que ha llevado a la configuración de diversos modos de vida.

9. Las palabras destacadas en negrita son parte del glosario del curso que se ofrece al final de este texto.

La diversidad de las manifestaciones culturales se extiende no sólo en el tiempo sino también en el espacio o la geografía.

de la vida de una persona. Lejos de constituirse como un todo homogéneo, los pueblos indígenas poseen particularidades culturales que han ido variando de acuerdo con diferentes procesos históricos; así mientras algunos grupos indígenas sufrieron una rápida asimilación cultural durante la colonización hispánica, lo que originó un proceso de mestizaje cultural, otros grupos lograron mantener o luego consiguieron revitalizar ciertas tradiciones, su lengua y, fundamentalmente, su **identidad étnica**, que puede ser rural o urbana, de la cordillera o del mar, del desierto o de las zonas lluviosas, y que hoy les permite diferenciarse del resto de la población chilena.

Dejarse sorprender por estas diferencias puede producirnos una mirada más cuidadosa hacia el interior de nuestra propia sociedad...

Dejarse sorprender por estas diferencias puede producirnos una mirada más cuidadosa hacia el interior de nuestra propia sociedad: si comparamos el campo con el medio urbano o comparamos las diferencias culturales entre las regiones de nuestro país, nos daremos cuenta de las diversidades existentes entre sus habitantes. Oficialmente hablamos la misma lengua; sin embargo lo hacemos con ciertas diferencias, tanto en relación al vocabulario como a la pronunciación. Muchas veces esa diferencia puede crear dificultades de comunicación entre los hombres y mujeres del campo y de la ciudad, entre personas de diferentes regiones, o incluso de distintas generaciones.

Las nociones del espacio y tiempo también presentan notables diferencias en el campo y en la ciudad. Por ejemplo, mientras que los habitantes de una ciudad como Santiago tienen su horizonte habitado por edificios y calles congestionadas, los habitantes de la Patagonia cuando contemplan su paisaje local se enfrentan a una inmensidad espacial. En el campo, la relación con las estaciones del año otorga una dimensión diferente al tiempo: el éxito de la cosecha, la época del sembrado o la crianza y reproducción del rebaño son definidos en función del paso de las estaciones. En cambio en la ciudad encontramos que el paso del tiempo se percibe más exclusivamente en términos un calendario social: marzo como el inicio de clases, vacaciones de invierno, fiestas patrias, fiestas de fin de año, vacaciones de verano, etc. Es decir: sea en la ciudad o en el campo, la acción de los hombres y mujeres se hace presente dando significados diversos al espacio y al tiempo.

Por otro lado, lejos de ser el lugar de la homogeneidad cultural, las ciudades contemporáneas están marcadas por el encuentro —y también por el conflicto— entre distintos grupos. Las diferencias no son fruto únicamente de las desigualdades sociales, ya que encontramos muchas más diferencias que aquellas que dividen a las clases sociales entre sí. La religión puede ser un buen ejemplo: un niño/a o joven criado/a por padre y/o madre católicos y que frecuenten una comunidad de base tendrá una visión del mundo y un estilo de vida marcados por el hecho de pertenecer a este grupo religioso. Su comprensión será seguramente muy diferente de la de alguien criado/a en la religiosidad aymara o en alguna de las denominaciones protestantes, como la Adventista. A su vez, a lo largo de la vida esos niños y niñas probablemente llegarán a convivir con personas de otras religiones, y aún con otras educadas en medios en los que la religión es menos relevante, o inclusive en ambientes no religiosos o ateos.

La ciudad congrega individuos de diversos orígenes. Hay familias recién llegadas del campo, que por lo tanto no conocen o tienen dificultades para lidiar con una serie de instrumentos característicos del medio urbano: por ejemplo el metro de Santiago, con sus escaleras mecánicas, sus puertas automáticas, la oscuridad de sus túneles y sus señalizaciones coloridas. Al preguntarle a alguien alguna información, el acento y la actitud corporal de estas personas revelan su origen rural, lo que puede hacer que se transformen en blanco de bromas y objeto de discriminación, tales como los calificativos “huaso”, “huasamaco”, o “sohua” en la jerga juvenil.

También es posible observar la situación particular de los niños y niñas que en su casa hablan otra lengua, por ejemplo el mapudungun. El hecho de hablar más de una lengua podría ser considerado como una ventaja; sin embargo, para los/as niños/as indígenas esto puede transformarse en una pesadilla cuando no son respetados en sus particularidades. Esta es una realidad común, por ejemplo, en ciudades que cuentan con la presencia de grupos de inmigrantes e indígenas. Existen también diferencias entre generaciones. Por ejemplo, un adolescente o inclusive un niño/a de clase media urbana sabe usar el computador con facilidad y destreza, pues forma parte de su universo social. Pero sus padres o abuelos seguramente tendrán dificultad o simplemente no sabrán utilizarlo por haber sido socializados en un ambiente en el que la informática no formaba parte de su vida cotidiana. Un ejemplo muy común de esto es lo que sucede con los cajeros automáticos en los bancos: frecuentemente encontramos personas mayores con dificultades para realizar operaciones bancarias, mientras las personas que están en la fila se enojan o impacientan por esta dificultad.

...Como fenómeno únicamente humano, la cultura se refiere a la capacidad que tienen los seres humanos de dar significado a sus acciones y al mundo que los rodea.

Luego de todos los ejemplos señalados, podemos plantear una definición más clara de cultura. Como fenómeno únicamente humano, la cultura se refiere a la capacidad que tienen los seres humanos de dar significado a sus acciones y al mundo que los rodea. La cultura es compartida por los individuos de un determinado grupo y, si bien influye sobre las conductas individuales, se trata de un fenómeno eminentemente colectivo, pues requiere del aprendizaje social y de su transmisión a través de las generaciones. Por otro lado, y como ya vimos, en diferentes épocas y lugares cada grupo humano atribuye significados diferentes a las cosas y a los hitos de la vida incluso cuando estos son aparentemente semejantes, lo que da lugar a la diversidad cultural.

2. LA DIVERSIDAD CULTURAL

EL TEXTO MUESTRA QUE LA DIVERSIDAD CULTURAL ES UN FENÓMENO QUE SIEMPRE ACOMPAÑÓ A LA HUMANIDAD. EN CHILE EXISTEN DIVERSAS TRADICIONES CULTURALES. ¿CÓMO RECONOCER LOS ELEMENTOS COMUNES Y LAS SINGULARIDADES? ¿CÓMO TRATARLAS EN LA SALA DE AULA?

Cada sociedad humana se constituye a través de mecanismos que las diferencian de las demás. Asimismo, si bien al compararse entre sí cada una puede parecer un todo homogéneo, en su interior surgen diferencias significativas que marcan fronteras entre diversos grupos sociales...

Si bien podemos reconocer la variabilidad cultural ¿cómo comprender las diferencias entre las culturas? ¿Cómo actuar frente a manifestaciones culturales tan distintas, de modo de respetar las diferencias y explorar su riqueza en el contexto escolar?

Es importante recordar que la diversidad cultural ha acompañado siempre a la historia de la humanidad. Cada sociedad humana se constituye a través de mecanismos que las diferencian de las demás. Asimismo, si bien al compararse entre sí cada una puede parecer un todo homogéneo, en su interior surgen diferencias significativas que marcan fronteras entre diversos grupos sociales. Por otro lado, las sociedades que están en contacto desde hace mucho tiempo guardan celosamente los elementos significativos de su identidad cultural.

Europa puede ser un buen ejemplo: se trata de un continente al que le es reconocido un patrimonio histórico común, a la vez que las naciones que lo componen reivindican con fervor sus singularidades.

En Chile encontramos un fenómeno comparable: por un lado es un país cuyos habitantes comparten un universo cultural y una lengua comunes, por el otro es una sociedad compleja,

caracterizada precisamente por su diversidad interna. Esta diversidad no sólo involucra a los grupos indígenas, sino también a las comunidades de inmigrantes que comienzan a instalarse desde los inicios de la República, y es un fenómeno que se mantiene hasta ahora con los procesos migratorios más recientes, principalmente desde otros países latinoamericanos. También asistimos al surgimiento de una diversidad cultural en torno a actividades económicas que han dado lugar a modos de vida particulares, tales como la cultura minera, pescadora y campesina en distintas zonas de nuestro país, entre otras expresiones.

Hablar de la diversidad cultural en Chile implica tener en cuenta no sólo el origen de los grupos sociales, sino también sus características e historia, reconociendo las especificidades de género, **etnia**, religión, **orientación sexual**, valores y de otras diferencias definidas a lo largo de la historia personal de cada ciudadano y cada ciudadana.

Hablar de la diversidad cultural en Chile implica tener en cuenta no sólo el origen de los grupos sociales, sino también sus características e historia...

3. ETNOCENTRISMO, ESTEREOTIPO Y PREJUICIO

ETNOCENTRISMO, PREJUICIOS, ESTEREOTIPOS, DISCRIMINACIÓN, SON IDEAS Y ACTITUDES QUE NIEGAN LA HUMANIDAD DE LAS PERSONAS QUE SON OBJETOS DE ELLAS. ALGO HA CAMBIADO DEBIDO A LA ACTUACIÓN DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES, PERO TODAVÍA HAY MUCHO POR HACER. ¿CUÁL PODRÍA SER SU CONTRIBUCIÓN?

La reacción frente al otro, al diferente es algo propio de las sociedades. En diferentes épocas, sociedades particulares reaccionaron de formas específicas frente al contacto con una cultura distinta a la suya. Sin embargo hay algo que caracteriza a todas las sociedades humanas: la evaluación de distintas formas de vida a partir de los elementos de su propia cultura y el extrañamiento frente a las costumbres de otros pueblos. A este extrañamiento lo llamamos etnocentrismo.

Por ejemplo, todas las culturas definen las vestimentas y adornos que los hombres y las mujeres deben llevar. Muchas veces la cultura occidental se negó a ver en las pinturas corporales o en los diferentes adornos y accesorios de los grupos indígenas sudamericanos las correspondencias con sus ropas, creándose así la idea de que el “indio” estaba desnudo; algo que lo caracterizaba como “salvaje”, no civilizado. En diversos momentos de la historia colonial, y más recientemente con la moda ecológica, lo que en el pasado había sido condenado pasó a ser valorizado: el “indio” estaba desnudo y justamente por eso se encontraría más próximo a la naturaleza –como algo más puro, no “contaminado” por los males de la modernidad. Ambas concepciones expresan prejuicios respecto a otras culturas. Por un lado, el etnocentrismo no permite ver que “el indio” no existe como algo genérico, sino que hay manifestaciones específicas de cada una de las culturas indígenas –rapa nui, mapuche o alacalufe, por ejemplo. Por otro lado, aquellos pueblos ni andaban desnudos, ni estaban más próximos a la naturaleza. Para ilustrar mejor esta idea, consideremos el caso de los pueblos fueguinos que cubrían su cuerpo con aceite de lobo marino, pintura corporal y pieles de animales. Aunque son formas distintas de responder a la necesidad de abrigo, vestimenta, y expresar tradiciones y distinciones sociales dentro de su propia sociedad. Se trata de modos culturales de manipular la naturaleza, que marcaban su vida en sociedad, de la misma forma que el uso del vestido en la cultura moderna occidental.

Podemos ofrecer otro ejemplo al respecto: actualmente es visto con toda naturalidad que jóvenes, hombres y mujeres, perforen sus orejas y usen aros. El acto de perforar las orejas no es visto como un signo de barbarie, por el contrario, el uso de aros es sinónimo de coquetería

para ambos. Sin embargo, hasta hace poco tiempo atrás los hombres que usaban aros eran vistos como homosexuales o afeminados. El uso de los tembetá (o perforaciones sub-labiales) por parte de diversos grupos indígenas no fue apreciado de la misma forma en Chile, hasta que llegaron los piercings, cada vez más adoptados por los jóvenes.

En suma, el etnocentrismo consiste en juzgar como “correcto” o “equivocado”, como “feo” o “bonito”, “normal” o “anormal” los comportamientos y las formas de ver el mundo de los otros pueblos a partir de patrones culturales propios, descalificando sus prácticas y hasta negando su humanidad. Percibimos entonces cómo el etnocentrismo se relaciona con el concepto de estereotipo, que es la generalización y atribución de valor (la mayoría de las veces negativo) a algunas características de un grupo, reduciéndolo tan sólo a esas características y relegándolo a un lugar de subordinación en una jerarquía social. Se trata de una generalización de juicios subjetivos con relación a un determinado grupo a los que se les impone un lugar de inferioridad y de incapacidad en el caso de los estereotipos negativos. Tenemos expresiones que refuerzan cotidianamente los estereotipos: “harina del mismo costal”; “de tal palo tal astilla”; “tenía que ser mujer”; así como que “el indio es flojo y alcohólico”; y otras tantas frases y dichos populares en diversas regiones.

En suma, el etnocentrismo consiste en juzgar como “correcto” o “equivocado”, como “feo” o “bonito”, “normal” o “anormal” los comportamientos y las formas de ver el mundo de los otros pueblos a partir de patrones culturales propios, descalificando sus prácticas y hasta negando su humanidad.

Los estereotipos son una manera de **naturalizar** las características de un grupo, al referirlas a un sustrato aparentemente común, que se considera inherente al mismo, que lo distingue “naturalmente” de otros. Esas características se atribuyen a menudo a diferencias biológicas, asociadas a rasgos anatómicos o inclusive a marcas genéticas. El proceso de naturalización o biologización de las diferencias –tanto étnico- raciales, como de género y de orientación sexual– ocurrió durante los siglos XIX y XX, vinculado a la restricción de la ciudadanía de los pueblos no occidentales, de las mujeres y de los homosexuales. Por ejemplo, la **homosexualidad** era concebida como una especie de anomalía de la naturaleza, un estado inferior, detenido en su desarrollo, o bien “degenerado”. En las democracias modernas, tales desigualdades “naturales” podían justificar la negación del acceso pleno a la ciudadanía. De modo análogo, en nuestras sociedades contemporáneas encontramos una serie de actitudes etnocéntricas y biologicistas: muchos creen que la **raza** está genéticamente determinada, que el cerebro de las mujeres funciona de modo diferente al cerebro de los hombres, o que la homosexualidad es innata.

La intolerancia religiosa revela otro claro ejemplo de etnocentrismo. Existen en nuestra sociedad diversas manifestaciones religiosas; incluso dentro del propio catolicismo se encuentran diferentes prácticas religiosas: somos un país plural. La constitución garantiza la libertad religiosa y de creencia y las instituciones deben promover el respeto entre los practicantes de diferentes religiones, preservando además los derechos de aquellos que no adoptan ninguna. Sin embargo, mientras todavía resulta bastante familiar encontrar niños/as y adolescentes que exhiben orgullosamente los símbolos de su primera comunión o confirmación, por otra parte aquellos que adhieren a cultos evangélicos pentecostales en ocasiones son denominados “canutos”, peyorativamente, y son considerados fanáticos y supersticiosos. A su vez, ciertas prácticas del catolicismo popular, como el culto a las ánimas, a los santos populares o la realización de “mandas” a los santos son consideradas “idolatría” por parte de otros grupos religiosos, de la misma forma que la Iglesia Católica censuraba a las manifestaciones religiosas indígenas durante la colonización hispánica en América.

El estereotipo funciona como una marca que alimenta los prejuicios, al definir a priori quiénes y cómo son las personas.

El estereotipo funciona como una marca que alimenta los prejuicios, al definir *a priori* quiénes y cómo son las personas. De este modo, el etnocentrismo guarda relación con el concepto de prejuicio, que como la propia palabra indica, es tener un juicio anticipado respecto de algo, incluso antes de conocerlo. Es decir, antes de conocer a una persona o grupo se realiza un juicio basado en una generalización simplista y frecuentemente peyorativa del otro.

En nuestra sociedad existen prácticas basadas en un profundo prejuicio por parte de los sectores dominantes, es decir, por parte de quienes se aproximan a lo considerado deseable o correcto por aquellos que detentan el poder. Así, por ejemplo, por varios medios se condenan las prácticas homosexuales y **homoafectivas**, al considerarlas contrarias a la heterosexualidad, que es considerada el camino “normal y natural”.

Por otra parte, en cuestiones vinculadas al género, la religión, la etnia y la orientación sexual abundan las prácticas prejuiciosas y discriminatorias. Si el estereotipo y el prejuicio están en el campo de las ideas, la discriminación está en el campo de la acción, es decir, es una actitud (una disposición a la acción). Discriminar es negar oportunidades, negar accesos, negar respeto y reconocimiento, negar humanidad. Desde esta perspectiva, la omisión y la invisibilidad también son formas de discriminación.

Aún es posible encontrar material pedagógico –incluso algunos textos escolares– donde las figuras femeninas se encuentran completamente ausentes, o son caracterizadas como inferiores o menos calificadas que las de los hombres. Esto contribuye a reforzar la imagen de inferioridad femenina, por un lado, y de superioridad masculina, por otro. Es el caso de los textos y manuales en los cuales la mujer ejemplar ocupa lugares de menos prestigio como la organización y la limpieza de la casa, o cuando aparece sólo como ayudante de las actividades masculinas, como enfermera, secretaria o asistente. Silenciosamente, va quedando demarcada una línea –más real que imaginaria– que separa los lugares de los hombres de los de las mujeres. Por otra parte, pareciera que quienes intentan huir de este guión predefinido verán su identidad de género cuestionada, al no parecer lo suficiente “femeninas” o “masculinas”. Todo ello es respaldado por un conjunto de ideas machistas, sustentadas por mecanismos de control social que, a su vez, fortalecen mecanismos de exclusión y negación de igualdad de oportunidades.

Los módulos II y III de este curso desarrollarán otras reflexiones y ejemplos relacionados con las discriminaciones de género y de orientación sexual, respectivamente, presentando los principales desafíos y las conquistas de los movimientos de defensa de los derechos de las mujeres y de grupos discriminados por su orientación sexual. Es importante destacar que están sucediendo cambios. Históricamente, la situación de desigualdad de las mujeres en relación a los hombres y su entrada progresiva en el mercado de trabajo, su acceso a ambientes antes considerados “masculinos” e, inclusive, la predominancia femenina en determinadas profesiones liberales son hechos que se dan en medio de

El prejuicio contra personas por su orientación sexual es otra forma de violencia, que ha sido crecientemente combatida por activistas homosexuales.

un proceso de transformación, pautado, entre otros factores, por las demandas de los movimientos feministas, muy vigorosos en las últimas décadas en todos los países occidentales. Este proceso viene acompañado de una profunda discusión en torno a los papeles tradicionalmente atribuidos a las mujeres (como la maternidad, las tareas domésticas, etc.) y por la organización política de las mujeres en la lucha por condiciones igualitarias, en contra de los prejuicios profundamente arraigados en la sociedad.

Aún es posible encontrar material pedagógico –incluso algunos textos escolares– donde las figuras femeninas se encuentran completamente ausentes, o son caracterizadas como inferiores o menos calificadas que las de los hombres. Esto contribuye a reforzar la imagen de inferioridad femenina, por un lado, y de superioridad masculina, por otro.

La superación de las discriminaciones implica la elaboración de políticas públicas específicas.

El prejuicio contra personas por su orientación sexual es otra forma de **violencia**, que ha sido crecientemente combatida por activistas homosexuales. En el pasado (y por muchos, hasta hoy), la homosexualidad fue considerada un pecado por parte de la religión, una enfermedad por la medicina, e inclusive como una conducta desviada por parte de la psicología. Gays y lesbianas han avanzado mucho en las últimas décadas en la lucha contra el estigma que los persigue. Este será uno de los temas que profundizaremos en este curso. Aunque todavía haya mucho por hacer y por transformar, hace algunas décadas era impensable una “Marcha del Orgullo Gay” como la que tiene lugar todos los años en Santiago y que incluso se ha realizado en otras ciudades de Chile. Si bien se trata de un grupo social todavía fuertemente estigmatizado, es innegable que la actuación de los movimientos sociales ha provocado cambios en el imaginario colectivo y se han agregado conocimientos sobre la homosexualidad, sacándola de la “clandestinidad”. Cada vez con mayor frecuencia vemos personas homosexuales destacarse en la escena pública sin tener que ocultar su condición. La actual lucha por una ley contra la discriminación es una de las banderas de los movimientos **LGBT** que tienen como principal objetivo la igualdad de derechos.

La superación de las discriminaciones implica la elaboración de políticas públicas específicas. Los ejemplos relativos a las mujeres, gays y lesbianas y grupos indígenas tienen la intención no sólo de explicitar las prácticas prejuiciosas y discriminatorias que existen en nuestra sociedad, sino también mostrar que estas mismas prácticas vienen sufriendo profundas transformaciones en función de la actuación de estos movimientos sociales de mujeres y feministas, indígena y LGBT. Estas transformaciones sólo han sido posibles en función de la crítica cultural ejercida por los grupos que sufren la discriminación.

4. LA DINÁMICA CULTURAL, EL RESPETO Y LA VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD

EL DINAMISMO DE LA CULTURA ESTÁ SIEMPRE REINVENTANDO TRADICIONES Y SIGNIFICADOS, MEZCLANDO ELEMENTOS, INCORPORANDO Y RESIGNIFICANDO ALGUNOS, Y RECHAZANDO OTROS. EL RESPETO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL ES VITAL PARA UNA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y EL EJERCICIO DE UNA CIUDADANÍA PLENA. ¿TOLERANCIA ES SINÓNIMO DE RESPETO? ¿QUÉ CONNOTACIÓN NEGATIVA ENCUBRE LA IDEA DE TOLERANCIA? LEA, DESCUBRA, REFLEXIONE Y OPINE.

Los ejemplos aquí ofrecidos revelan uno de los aspectos centrales de la idea de cultura: su carácter dinámico. Asociada muchas veces a la idea de “tradición”, la cultura fue pensada como algo inmutable que tendería a reproducirse sin perder sus características. Ahora bien, al igual que en otros lugares, la cultura en nuestro país es dinámica, es decir, que cambia, se transforma. Esto sucede en medio de un proceso secular, caracterizado muchas veces por la idea de “globalización”, que en gran medida se trata de una “occidentalización” de buena parte del mundo.

Los grupos indígenas en Chile han demostrado una gran capacidad de resistencia, al reelaborar continuamente su patrimonio cultural a partir de los valores de sus propias sociedades. De tal modo, al entrar en contacto con la sociedad dominante, los grupos indígenas no aceptan de manera pasiva los elementos y valores que les son impuestos. Por el contrario, se apropian de elementos de la sociedad occidental, dándoles significados diversos a elementos inicialmente extraños que resultan incorporados dinámicamente a sus valores culturales. Contrariamente a lo que se pensaba, la mayoría de los grupos indígenas del actual territorio chileno no han perdido su cultura ni tampoco han desaparecido, tal como lo demuestra la creciente visibilidad de sus organizaciones y movimientos.

El fenómeno cultural debe ser observado desde una perspectiva que considere a la cultura como un proceso dinámico de reinención continua de tradiciones y significados. Muchas veces se ha visto a la cultura de los pueblos indígenas, e inclusive a la cultura popular, como focos conservadores de resistencia a cualquier tipo de cambio. Tanto la idea de tradición como la de progreso deben ser interpretadas dentro del contexto en el cual ellas se producen: son, en sí mismos, valores de una determinada cultura.

El fenómeno cultural debe ser observado desde una perspectiva que considere a la cultura como un proceso dinámico de reinención continua de tradiciones y significados.

Muchas veces se cuestiona la posibilidad de que un grupo indígena mantenga su cultura cuando adopta algunas costumbres occidentales, o usa ropas y zapatos “de los blancos”. Es común que se afirme que entonces dejaron de ser “indios de verdad”. Ahora bien, al igual que la cultura criolla, o la urbana contemporánea, la cultura de los pueblos indígenas es dinámica. De la misma manera en que asimilan ciertos elementos culturales de la sociedad envolvente y les otorga nuevos significados, también rechaza otros. Es importante destacar que este proceso ocurre en forma diferenciada en cada grupo indígena específico. Se trata de procesos de **aculturación selectiva**, en el que se adoptan y adaptan elementos culturales ajenos, que son apropiados en función de su utilidad y sentido para la matriz cultural propia, o bien son re-significados de manera que adquieran sentido para la misma.

Un ejemplo interesante de este dinamismo cultural es lo que ha ocurrido con la “cumbia andina” en Chile. Se trata de un tipo de música en la que se mezclan ritmos tropicales (desde hace muchas décadas populares en el país) con ritmos propios de los carnavales y festividades andinas. En Chile estos ritmos han sido conocidos como “sound” o “cumbia argentina”, y lo cierto es que han tenido un gran desarrollo en el norte del país y en el noroeste argentino, siendo desconocido para la mayoría de la población que se trata de música con una marcada influencia andina. Esta expresión musical se ha popularizado en un público más amplio, pero a la vez ha venido a fortalecer las identidades de las regiones donde se originaron, dando lugar a nuevas combinaciones. Quizás desde un punto de vista purista o de “esencialismo cultural”, estas manifestaciones podrían ser criticadas por ser consideradas una distorsión o pérdida cultural, pero lo cierto es que la música en tanto expresión cultural está sujeta también al movimiento y la transformación.

La dinámica cultural está directamente relacionada con la diversidad cultural existente en nuestra sociedad. Esta última se funde con la desigualdad social –que debe ser combatida– y con un universo de prejuicios que deben ser superados. Lamentablemente el país no cuenta con leyes que sancionen o penalicen las prácticas discriminatorias en sus diversas manifestaciones. Esta sigue siendo una tarea pendiente, pues la sociedad debe pasar por un proceso de transformación que implique incorporar la diversidad. Ella debe ir más allá de la idea de “soportar” al otro(a), apenas como un gesto de “bondad”, “paciencia”, “indulgencia”, “aceptación” y “tolerancia”, que revela una actitud condescendiente ante alguien imaginado como inferior.

La convivencia con la diversidad implica el respeto, el reconocimiento y la valoración del otro/a, y el no tener miedo de aquello que se presenta como diferente. Estos son pasos esenciales para la promoción de la igualdad de derechos.

Por ejemplo, es necesario reconocer que todos y todas tenemos el derecho a ejercer nuestras convicciones religiosas y el deber de respetar las de los demás, así como el de aquellos que no manifiestan creencia religiosa alguna. Las diferencias físicas y capacidades mentales diferentes deben ser respetadas también, garantizándose el acceso al mayor estándar posible de bienestar. Los comportamientos y valores deben poder ser elegidos sin ninguna amenaza a la dignidad humana. Podemos concluir entonces que no basta con ser tolerante: la meta debe ser el respeto de los valores culturales y los individuos de diferentes grupos, el reconocimiento de esos

valores para una convivencia democrática. La convivencia con la diversidad implica el respeto, el reconocimiento y la valoración del otro/a, y el no tener miedo de aquello que se presenta como diferente. Estos son pasos esenciales para la promoción de la igualdad de derechos.

5. EL AMBIENTE ESCOLAR FRENTE A LA DIVERSIDAD, LOS ESTEREOTIPOS Y LA DISCRIMINACIÓN

La escuela no puede resumir la valorización de la diversidad cultural a ciertas fiestas conmemorativas. ¿Qué significa trabajar con la diversidad en la escuela? ¿Por qué la actuación de los educadores en el ambiente escolar es tan importante para fomentar el respeto a la diversidad?

El espacio de la escuela es particularmente importante en este proceso. Por sus propósitos, por su obligatoriedad legal y por albergar distintos tipos de diversidad sociocultural, la escuela se torna responsable de construir caminos para la eliminación de prejuicios y de prácticas discriminatorias junto a estudiantes, familiares, la comunidad, los entes de gobierno y organizaciones no gubernamentales.

La diversidad en el espacio escolar no puede restringirse simplemente a ciertas fechas conmemorativas o, peor aún, ser ocultada del todo. Es en el ambiente escolar donde los y las estudiantes pueden construir sus identidades individuales y colectivas, ejercitar el derecho y el respeto a la diferencia. Las reflexiones que hicimos hasta aquí y que proponemos en este curso pretenden develar el curriculum oculto que, al excluir las diversidades de género, étnicas y de orientación sexual –entre otras– legitima las desigualdades y las formas de violencia generadas por tales exclusiones. Proponemos que educadores y educadoras observen el espacio escolar e indaguen acerca de quién lo compone, cuáles son las relaciones que se establecen en ese espacio, quién tiene voz y quién no la tiene, cuáles son los materiales didácticos adoptados para las diferentes áreas del conocimiento y las imágenes publicadas en las paredes de las aulas; en fin, cómo la diversidad está representada, cómo y cuánto es valorizada. Es necesario contextualizar el curriculum, “cultivar una cultura de apertura a lo nuevo, para ser capaz de absorber y reconocer la importancia de la afirmación de la identidad, tomando en cuenta los valores culturales” del estudiantado y sus familiares, favoreciendo que escolares y educadores/as respeten los valores positivos que emergen de la confrontación de esas diferencias, posibilitando además desactivar la visión que discrimina y subordina a diversos grupos sociales, por su origen étnico, sus creencias religiosas, sus prácticas culturales y su modo de vivir la sexualidad (Moura, 1999).

Es en el ambiente escolar donde niños, niñas y jóvenes pueden darse cuenta de que somos todos diferentes, conocer la diferencia y no temerle o serle indiferente, sino dejarla motivar su curiosidad. Más aún: es en la escuela donde pueden tornarse –junto con los y las docentes– promotores y promotoras de la transformación de Chile en un país respetuoso, orgulloso y diseminador de su diversidad.

Es en el ambiente escolar donde los y las estudiantes pueden construir sus identidades individuales y colectivas, ejercitar el derecho y el respeto a la diferencia.

CASO PARA ANALIZAR

LA SITUACIÓN DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES INMIGRANTES PERUANOS EN EL SISTEMA ESCOLAR

Romina es una joven inmigrante peruana, que se encuentra viviendo en Chile desde hace dos años. Su padre y madre vinieron a Chile a trabajar algunos años antes y ella había quedado bajo el cuidado de su abuela materna desde los diez hasta los catorce años. Su proceso de adaptación a la realidad chilena ha sido difícil, primero porque estaba acostumbrada a vivir con su abuela, a quien extraña mucho, y también debido a las diferencias culturales que percibe en el contexto chileno y frente a las cuales muchas veces no sabe como reaccionar. Su principal dificultad ha sido en el liceo, donde le ha costado mucho insertarse, debido a que, por el hecho de ser peruana, siente que recibe un trato diferente, siente que sus compañeros/as de curso y profesores la consideran inferior y piensan que no tiene las mismas capacidades que el resto.

Hace poco tiempo este sentimiento se hizo más patente cuando el profesor de Lenguaje y Comunicación les pidió que escribieran un cuento inventado por ellos mismos. Romina se esforzó mucho en hacerlo, ya que siempre ha querido ser escritora. Además no le costó mucho escribirlo, ya que al momento de hacerlo recordaba los relatos tradicionales que su abuela le había transmitido desde pequeña, por lo cual su imaginación pudo fluir con mucha facilidad. Romina estaba orgullosa del resultado alcanzado y esperaba obtener una buena nota. Sin embargo, su optimismo se vio duramente confrontado con la realidad: cuando recibió la evaluación de su trabajo notó que tenía la calificación más baja, debido a que el profesor pensó que el trabajo era copiado. Cuando intentó hablar con él al respecto, el profesor insistió en su argumento: “yo sé que este trabajo está copiado, porque obviamente tu no puedes haber escrito algo así”, “seguramente lo sacaste de algún libro que trajiste de Perú”, “pensaste que me podías engañar”.

Romina estaba triste y desilusionada ¿de qué le servía esforzarse tanto si ese iba a ser el resultado? ¿Cómo podría convencer a su profesor de que ella sí podía escribir bien? ¿Y qué tal si era cierto que ella no tenía las mismas capacidades que sus compañeros/as? Decidió no contarle nada a su madre y mucho menos a su padre, ya que ellos se sentirían muy decepcionados. Habían hecho un gran esfuerzo para traerla a Chile, porque pensaban que aquí tendría mejores oportunidades y una mejor educación, incluso soñaban con que ella pudiera estudiar en la universidad. Romina piensa que quizás debería decirles la verdad: que mejor no se hicieran ilusiones ya que ella jamás podrá estudiar en la universidad.

PARA DEBATIR:

- Evalúe la situación desde la perspectiva de Romina y la de su profesor.
- ¿Qué piensa Ud. de los comportamientos de cada uno? ¿Qué otras reacciones podrían haber tenido?
- Desde su punto de vista, ¿este caso puede ser clasificado como una situación de discriminación? ¿Por qué?
- Desde una perspectiva de respeto a la diversidad y promoción de la igualdad ¿qué tratamiento daría usted a este caso para transformarlo en un hecho educativo?

CIERRE DEL MÓDULO

A partir del caso trabajado en este módulo, es importante entender la discriminación no sólo como una cuestión individual, de opciones personales, sino situar las acciones y opciones de los sujetos en el marco de contextos culturales que fijan límites, formas pautadas de interpretar la realidad, de condicionamientos sociales y culturales. Son esos elementos los que hay que visibilizar, explicitar y sobre los cuales es productivo reflexionar.

Por lo general, cuando discriminamos a alguien no es porque seamos “malas personas”, sino que hemos sido socializados bajo ciertos parámetros que no respetan la diferencia. El primer paso para cambiarlos es darse cuenta de que aquellos existen. Por ejemplo, en el caso analizado, y como pudo ser observado, hay una predisposición cultural hacia los peruanos que los considera inferiores e incapaces. Eso Romina lo observa en la conducta de sus compañeros/as y docentes. La conducta del profesor resulta coherente con el contexto cultural general que por un lado discrimina a los peruanos, y por otro le otorga al profesor, como adulto y como autoridad, un grado de poder que no admite réplica.

También son elementos importantes para el análisis del caso tener presente las posiciones sociales de los actores involucrados, que dan cuenta de las relaciones de poder y las desigualdades existentes. Por ejemplo, hay una primera diferencia de poder entre Romina y el profesor, porque ella es alumna (posición subordinada) y él es profesor (posición de autoridad). La segunda diferencia de poder está dada por la diferencia de edad; el profesor es un adulto, mientras que Romina es una niña. Otro símbolo de desigualdad es la nacionalidad y la condición migrante; socialmente y de manera estereotipada se considera que los chilenos son “superiores” a los peruanos. A su vez podríamos preguntarnos si no hay de por medio una discriminación de género, por ser ella mujer y el profesor hombre. No obstante, no siempre ni en todos los contextos, las diferencias de género son las más relevantes. En este caso puede ser que las discriminaciones más relevantes que se entrecruzan sean las relacionadas con las posiciones sociales, la nacionalidad y la edad. Si tomamos en cuenta todos estos elementos entonces podemos darnos cuenta que las respuestas de cada uno de los personajes involucrados en este caso están moldeadas culturalmente.

Romina, a pesar de considerar que es buena en lenguaje (“estaba orgullosa del resultado alcanzado y esperaba obtener una buena nota”), es consciente de estar en un medio que no cree en sus capacidades (“siente que sus compañeros/as de curso y profesores la consideran inferior y piensan que no tiene las mismas capacidades que el resto”). Y finalmente, ante su iniciativa de “intentar hablar con él” y la negativa del profesor, no ve más alternativas de acción, condicionada por el contexto que le transmite que no tiene las mismas capacidades. Es difícil que ella tome otros cursos de acción considerando los prejuicios que enfrenta, su edad y la evaluación negativa que hacen los demás de ella. Tendría que ir contra la corriente y desde una posición de menos poder, lo que representa una clara desventaja.

En relación a cómo Romina enfrenta su situación, es importante destacar que no responde necesariamente a un “problema de autoestima” que opere sólo a nivel individual. En todo caso, cómo la autoestima es afectada es efecto de la situación, ya que estamos hablando de un caso que refleja la situación de muchas niñas y niños que son discriminados en el sistema escolar por diversas razones. En tal sentido, si bien el apoyo psicológico es parte de la solución a este problema, debemos preguntarnos de qué modo en la práctica docente podemos contribuir a que los estereotipos que generan discriminación no se reproduzcan. Es decir, comprender el problema, y actuar operando con toda la comunidad escolar, no aislando a la víctima.

También, es importante destacar que muchas veces los prejuicios suplen una falta de conocimiento y ahorran la necesidad de buscarlos. Esto muestra cómo la desinformación forma parte de prácticas discriminatorias. Resulta central informarse y conocer en profundidad sobre aquello que aparece como diferente y desconocido a nuestros ojos, en vez de hacer uso de prejuicios y estereotipos.

RESUMEN DEL MÓDULO

- En este módulo desarrollamos una reflexión acerca de la diversidad en Chile, donde se constata que los prejuicios son tan antiguos como las diversidades, y que el conocimiento es una de las posibilidades de poner en cuestión nuestras visiones y desmontar las imágenes estereotipadas de determinados colectivos.
- Vimos también que existen diferentes discriminaciones y que son muchos los aspectos a ser abordados. Este curso priorizará las temáticas de género y sexualidad por el hecho de reconocer la deuda histórica con el abordaje de estos temas en el ambiente escolar.
- Además de entrecruzar estos temas, se mostró la necesidad de estudios específicos –que serán retomados en los módulos siguientes– que faciliten el abordaje de los problemas, desafíos colocados, mediante el conocimiento de los avances respecto a la discriminación por género, orientación sexual e identidad étnica.

Usted notará que durante este curso sus experiencias como individuo y como educador y educadora estarán presentes todo el tiempo: su historia, sus percepciones, recelos, preocupaciones, sentimientos, conocimientos y prácticas. Esta metodología pretende ofrecer mayores recursos para que en diferentes situaciones usted pueda valerse de su experiencia y de sus nuevos conocimientos, esperando que éstos le ayuden a resolver situaciones de conflicto y que lo estimulen a proponer nuevos puntos de vista y acciones, a partir de la diversidad de género y sexualidad en el ambiente escolar.

MÓDULO II



GÉNERO

MÓDULO II

GÉNERO¹⁰

- UNIDAD 1:** Género: un concepto importante para el conocimiento del mundo social
- UNIDAD 2:** Desigualdades de género y su cruce con otras desigualdades sociales
- UNIDAD 3:** Actores de la lucha contra las desigualdades de género
- UNIDAD 4:** Construcción del género en la escuela

10. Adaptación para Chile a cargo de Heidi Fritz, antropóloga (Universidad Austral de Chile), Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO-México).

GÉNERO: UN CONCEPTO IMPORTANTE PARA EL CONOCIMIENTO DEL MUNDO SOCIAL

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Reflexionar sobre las diferencias de género existentes en nuestra sociedad y cómo ellas inciden en diversas áreas tales como:
 - o la crianza y la educación (socialización infantil y adolescente);
 - o las elecciones que hombres y mujeres hacen a lo largo de sus vidas, desde la profesión hasta la vida sexual y afectiva;
 - o la construcción de la **identidad** social de cada individuo;
 - o la organización social de la vida pública y privada.
- Comprender cómo el **género** es socialmente construido, de acuerdo con circunstancias históricas y culturales específicas, y no derivado de las diferencias naturales entre machos y hembras.
- Identificar críticamente las desigualdades sociales existentes entre hombres y mujeres en la sociedad y en el cotidiano de la escuela.
- Percibir cómo la escuela puede desnaturalizar o deconstruir los **estereotipos de género** y los prejuicios, al problematizar la rígida división existente entre muchachos y muchachas. O cómo, por el contrario, puede contribuir a reforzar prejuicios y estereotipos de género, de orientación sexual y de raza/etnia.

¿QUÉ SERÁ ESTUDIADO?

Vamos a comenzar el estudio de la relevancia del género como categoría de análisis de la realidad y lo que significa, trabajando los siguientes temas:

- El concepto de género: construcción socio-cultural de la diferencia sexual
- El género se aprende: importancia de la socialización en la **familia** y la escuela
- Características de género en jóvenes: la construcción de las identidades adolescentes/juveniles
- Diferencias y desigualdades de género en la organización social de la vida pública y privada

INTRODUCCIÓN

SER HOMBRE, SER MUJER ¿QUÉ SIGNIFICA ESO?

Muchas veces hemos intentando comprender el porqué de las diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres. Estas se expresan en las situaciones más diversas, desde la realización de las tareas del hogar y la crianza, hasta las diferencias salariales en lo laboral. Es común atribuir las características que estarían en el cuerpo o en la mente de cada persona. La búsqueda de causas biológicas o psíquicas para explicar las diferencias entre hombres y mujeres, o lo masculino y lo femenino, ha sido recurrente en las ciencias. Es habitual encontrar en diarios y revistas explicaciones científicas basadas en el funcionamiento del cerebro o de las hormonas, que sería diferente para cada sexo. También para el sentido común, las diferencias de género son interpretadas como si fueran naturales, determinadas por los cuerpos.

Sin embargo, tales explicaciones encubren el largo proceso de aprendizaje que nos tornó humanos. Las explicaciones que consideran los atributos masculinos y femeninos como algo que ya nos viene dado por la naturaleza, en los genes, esconden, además, el proceso a través del cual aprendemos a ser hombres y mujeres, y a dividirnos en géneros distintos y desiguales. Las ciencias sociales revelan que esas diferencias y desigualdades son social y culturalmente elaboradas por un conjunto de instituciones como la familia, la escuela, el estado, entre otras. No se trata de negar la base biológica de los seres humanos, sino de reconocer la diversidad de significados que las diferentes culturas y sociedades les atribuyen a mujeres y varones son elaboradas según los desarrollos históricos de las mismas.

Esto quiere decir que no hay un modelo universal de comportamiento femenino o masculino que sea considerado normal, correcto, superior o, a priori, el mejor. Somos las personas, hombres y mujeres, pertenecientes a distintas sociedades, a diversos tiempos históricos y contextos culturales, quienes establecemos formas “adecuadas” y modos de “deber ser y actuar” de hombres y mujeres; somos quienes establecemos sistemas de organización social y de significación social que determinan modos específicos de clasificación, jerarquización y de convivencia sociales. Son estas formas de interpretar, pautar y ordenar lo femenino y lo masculino, lo que es llamado género. Este concepto puede ayudarnos a tener una mirada más atenta a determinados procesos que consolidan, en la sociedad y específicamente en el contexto escolar, diferencias de valoración entre lo masculino y lo femenino, diferencias y desigualdades en las posibilidades de desarrollo de niñas, niños y adolescentes.

La escuela, como espacio social, es fundamental a la hora de aportar una mirada de la educación enfocada en los derechos, que considere la equidad de género, el respeto a la diversidad, y aporte a la construcción de sociedades más justas, equitativas y democráticas. En este sentido, las y los docentes necesitan comprender el tema y adquirir competencias en este ámbito.

En esta unidad conocerá los diversos ingredientes que componen el concepto de género. Por ejemplo: ¿el género es algo innato o se aprende? ¿Cómo se manifiestan las diferencias de género en la vida pública y en la vida privada? Lea los textos de esta unidad y analice el caso presentado a partir del concepto de género aquí expuesto.

...no hay un modelo universal de comportamiento femenino o masculino que sea considerado normal, correcto, superior o, a priori, el mejor.

1. EL CONCEPTO DE GÉNERO: CONSTRUCCIÓN SOCIO-CULTURAL DE LA DIFERENCIA SEXUAL

EL TEXTO NIEGA QUE HOMBRES Y MUJERES TENGAN APTITUDES Y TEMPERAMENTOS DETERMINADOS BIOLÓGICAMENTE. LOS PAPELES Y ESPACIOS DE HOMBRES Y MUJERES VARÍAN DE ACUERDO AL TIEMPO Y LUGAR. POR CONSIGUIENTE, LO QUE SEA “SER HOMBRE” Y “SER MUJER” SERÍAN CONSTRUCCIONES CULTURALES. ¿USTED ESTÁ DE ACUERDO?

En distintos espacios de la vida social encontramos diferencias y desigualdades en la posición de hombres y mujeres. Por ejemplo, en el mercado de trabajo es común encontrar que gran parte de los puestos de dirección son ocupados por hombres; que por un mismo trabajo las mujeres reciben un menor salario que los varones; que en profesiones como ingeniería o informática hay una concentración de hombres, mientras que las mujeres se concentran en enfermería, educación, trabajo social, etc., profesiones con menor prestigio social y/o peor pagadas. Seguramente usted ya habrá observado estas diferencias, que a primera vista pueden parecer reflejo de preferencias naturales, aptitudes innatas, capacidades y desempeños distintos entre hombres y mujeres. Sin embargo, al analizar con atención, se puede constatar la existencia de un conjunto de mecanismos discriminatorios que dan cuenta de la inserción de las mujeres en el mercado de trabajo en condiciones desiguales: por ejemplo, un menor acceso a recursos tecnológicos, menores incentivos para la capacitación y el ascenso en la carrera profesional, discriminación para ocupar determinadas posiciones o profesiones por el hecho de ser mujeres, etc.

Todas estas divisiones están fundadas en lo que se llama el género, y dan origen a brechas o inequidades de género. El concepto de género refiere al “...conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base. Esta construcción social funciona como una especie de “filtro” cultural con el cual se interpreta al mundo, y también como una especie de armadura con la que se constriñen las decisiones y oportunidades de las personas dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre. Todas las sociedades clasifican qué es “lo propio” de las mujeres y “lo propio” de los hombres, y desde esas ideas culturales se establecen las obligaciones sociales de cada sexo, con una serie de prohibiciones simbólicas” (Lamas, 2007).

El género es una categoría de análisis creada para distinguir la dimensión biológica de la dimensión social, basándose en el hecho de que hay machos y hembras en la especie humana, si bien la manera de “ser hombre” y de “ser mujer” esté pautada por la cultura. De tal modo, el género significa que hombres y mujeres son productos de la realidad social y no sólo de la realidad biológica “natural”. Por ejemplo, el hecho de que las mujeres estén más directamente vinculadas a la reproducción hace que sean consideradas como más próximas a la naturaleza, y ello ha sido apropiado por diferentes culturas como símbolo de su fragilidad o de su sujeción al orden natural, al que se atribuye incluso carácter divino.

El género es una de las categorías centrales de diferenciación y estructuración de las sociedades; es producido y reproducido por las instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas de la sociedad. Atraviesa todas las dimensiones de la vida de las personas, mujeres y varones, dando origen a desigualdades sociales, relaciones de poder, jerarquías que colocan a las mujeres en posiciones de desventaja, estableciendo modelos rígidos de lo femenino y lo masculino que coartan el desarrollo de las personas, subordinando

Los “sistemas de género” fijan límites para lo que es posible para mujeres y hombres, y establecen estereotipos que restringen el potencial de desarrollo de las personas.

El género es una categoría de análisis creada para distinguir la dimensión biológica de la dimensión social...

y discriminando cuando no se responde al modelo socialmente impuesto. Los “sistemas de género” fijan límites para lo que es posible para mujeres y hombres, y establecen estereotipos que restringen el potencial de desarrollo de las personas. Por ende, como base para el desarrollo humano de mujeres y varones y para asegurar el pleno ejercicio de sus derechos, es fundamental buscar la “equidad de género”, es decir, que las diferencias no generen desigualdad.

¿Cómo es que aprendemos a formar nuestra mirada y terminamos por tratar a hombres y mujeres de modo diferente? A veces, sin darnos cuenta, con pequeños gestos o actitudes cotidianas, reforzamos las desigualdades y las jerarquías de género, por no decir prejuicios y estereotipos.

La antropología, que estudia la diversidad cultural de las sociedades, sostiene que la dimensión biológica de la especie humana es transformada por la necesidad de adaptación cultural, esencial para su supervivencia. Es la cultura la que humaniza a la especie. Las formas de ser, pensar y actuar de hombres y mujeres son diferentes en distintos lugares. Y lo mismo sucede con las relaciones entre los géneros femenino y masculino y las **brechas de género**, que varían en las diversas sociedades del mundo y según el momento histórico. Es débil el papel que la biología desempeña en la determinación de comportamientos sociales: la especie humana es, esencialmente, dependiente de la socialización. Se nos enseña a comportarnos según determinados modelos, que involucran concepciones acerca del género, la clase, la etnia, la generación, etc.

Es débil el papel que la biología desempeña en la determinación de comportamientos sociales: la especie humana es, esencialmente, dependiente de la socialización.

Este intenso aprendizaje socio-cultural de un modelo de género, centrado en lo masculino, establece el modo cómo los hombres y las mujeres se comportan en la sociedad, y nos enseña a actuar de acuerdo con las prescripciones de cada género. Existe una expectativa social en relación a la manera en que hombres y mujeres deben caminar, hablar, sentarse, mostrar su cuerpo, jugar, bailar, enamorarse, cuidar del otro, amar, etc. De acuerdo al género, hay también modos específicos de trabajar, dirigir a otras personas, enseñar, conducir automóviles, gastar dinero, ingerir bebidas, entre otras actividades. No son sólo pautas de conducta establecidas para cada género, sino también formas de asignar valor, significado; formas de clasificar e interpretar lo femenino y lo masculino. Así, las apreciaciones que tenemos de las diferencias existentes entre nosotros/as, sean éstas de pertenencia a determinada clase social, género, raza, etnia u **orientación sexual**, son determinadas cultural y socialmente.

Comúnmente se cree que existe un tipo de personalidad o modelo de comportamiento para cada uno de los sexos. En la cultura occidental se supone que lo masculino está dotado de mayor agresividad, y lo femenino de mayor suavidad y delicadeza. Una de las pioneras en el cuestionamiento de esta visión fue, en los años '30, la antropóloga estadounidense **Margaret Mead**.

Mead estudió este asunto en otras culturas y descubrió que no existe una relación directa entre el sexo del cuerpo y la conducta social de hombres y mujeres, y que los papeles sexuales eran determinados por las expectativas sociales. El modelo de educación de una persona, lo que aprendió acerca de lo que es correcto o incorrecto en la esfera sexual influenciará su sexualidad, sus sentimientos y su atracción por otras personas, es decir, su orientación sexual. De este modo, algo que se considera adecuado en un medio social puede ser inadecuado en otro. Gestos, modos de vestir, de sentir o de hablar, pueden ser considerados femeninos en algunos lugares, masculinos en otros, o indiferentes en otros. Los antropólogos llaman a esa variación *cultura*, concepto que ya se vio en el Módulo 1.

El género, junto con la sexualidad, son dimensiones diferentes que integran la identidad personal de cada individuo. Surgen, son afectadas y se transforman de acuerdo con los valores

sociales vigentes en una época dada. Así, son parte de la cultura, construidas en determinado período histórico y ayudan a organizar la vida individual y colectiva de las personas.

En síntesis, es la cultura la que construye al género, simbolizando las actividades como masculinas y femeninas, otorgando valoraciones diferentes a las características y espacios asignados a mujeres y varones, tornando invisible la presencia y quitándoles valor a los aportes de las mujeres, generando desigualdades sociales entre mujeres y varones, impidiendo su pleno desarrollo y el ejercicio de sus derechos como seres humanos.

En síntesis, es la cultura la que construye al género, simbolizando las actividades como masculinas y femeninas, otorgando valoraciones diferentes a las características y espacios asignados a mujeres y varones...

El orden de género predominante en nuestra sociedad establece jerarquías, valorando más lo que se ha definido como masculino, subordinando a las mujeres y lo femenino, así como estableciendo también jerarquías entre hombres. Esto se traduce en espacios para hombres y mujeres, papeles específicos según el sexo, valoraciones y creencias acerca de lo femenino y masculino, etc. De este modo, se elaboran las diferencias entre mujeres y hombres y se construyen las desigualdades que sitúan a las mujeres en una posición desventajosa y en condiciones de vida no equitativas. Se reconoce, entonces, que el género da cuenta tanto de diferencias como de desigualdades entre mujeres y varones, en detrimento de las primeras, lo que ha sido documentado en numerosos estudios históricos, antropológicos y sociológicos¹¹. Vale destacar los resultados del Índice de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), instrumento sensible a las diferencias de género, que muestra los efectos del orden de género en varios indicadores sociales. Según estos datos, no existe ninguna sociedad, ni siquiera en los países desarrollados, donde las mujeres tengan igual valoración y oportunidades que los hombres.

...las formas de ser mujer y ser hombre son aprendidas y culturalmente específicas... la diferencia sexual ha sido interpretada como base de una desigualdad o inequidad social, y deja a las mujeres en posiciones subordinadas y/o desvalorizadas...

A pesar de las diferencias y desigualdades existentes, la igualdad de derechos y dignidad de las personas está establecida en la Constitución Política del Estado chileno y en la Declaración Universal de Derechos Humanos, que señala que todas las personas tienen por igual el derecho de ser respetadas y tratadas con dignidad, independientemente de su condición: sean mujeres, hombres, blancos, indígenas, jóvenes o ancianas, homosexuales, **heterosexuales**, **bisexuales**, travestis, transexuales, etc.

En América Latina, los procesos de **discriminación de género** se asocian al **machismo**. Éste ha sido definido como la “obsesión del varón por el predominio y la **virilidad**” y se expresa en posesividad respecto de la mujer, especialmente en relación a los avances de otros varones, y en actos de agresión y jactancia con relación a otros hombres. Si bien existe un debate sobre su origen, no parece ser una realidad exclusiva de los varones latinoamericanos. Tiene raíces en la cuenca del Mediterráneo, donde se concede importancia al control de la sexualidad femenina, en contraste con el énfasis en la virilidad, la fuerza y el desinterés por los asuntos domésticos que caracterizarían a los varones (Fuller, 1998).

Para finalizar, es importante retener lo siguiente respecto de la noción de “género”:

11. Lamas, 2000, Ortner y Whitehead, 1981; Valdés y Gomáriz, 1995; entre otros.

- las formas de ser mujer y ser hombre son aprendidas y culturalmente específicas, y tendrán significados distintos de acuerdo con el contexto socio-cultural en el cual se manifiesten;
- la diferencia sexual ha sido interpretada como base de una desigualdad o inequidad social, y deja a las mujeres en posiciones subordinadas y/o desvalorizadas; esta diferencia fuerza a hombres y mujeres a cumplir con el modelo predominante de género asignado, y presiona sobre quienes no lo hacen.

2. EL GÉNERO SE APRENDE: IMPORTANCIA DE LA SOCIALIZACIÓN EN LAS FAMILIAS Y EN LAS ESCUELAS

EL TEXTO MUESTRA QUE EL APRENDIZAJE DE LAS RELACIONES DE GÉNERO, DE LOS PAPELES DE HOMBRES Y MUJERES, SE DA PRINCIPALMENTE EN LAS FAMILIAS, REPRODUCIENDO MUCHAS VECES LAS DESIGUALDADES QUE ENCONTRAMOS EN LA SOCIEDAD. ¿SERÁ LA ESCUELA UN ESPACIO NEUTRO EN RELACIÓN AL GÉNERO? ¿A QUÉ DEBEMOS ESTAR ATENTOS? ¿CÓMO ACTUAR?

Desde que nacemos somos educados para convivir en sociedad, pero de manera diferente según seamos niño o niña. Esa distinción influencia, por ejemplo, la decoración del cuarto del recién nacido, el color de sus ropas y de los objetos personales, la elección de sus juguetes y de las actividades de recreación. A medida que crecemos, aprendemos de papá y mamá, y de otros hombres y mujeres de nuestro entorno primario, a distinguir actitudes y gestos típicamente masculinos o femeninos y a hacer elecciones a partir de esa distinción. O sea, desde la infancia se nos inculcan los modos de pensar y actuar correspondiente a cada género, los que, dado el modelo de género predominante, limitan el pleno desarrollo y ejercicio de derechos de niñas y niños, y señalan lo que no deben hacer niñas y niños (“los hombres no lloran”, “las niñas no juegan al fútbol”).

Es fundamental, tanto en las familias como en las escuelas, que las personas adultas perciban que al tratar con niños/as y adolescentes pueden reforzar o atenuar las diferencias de género y sus marcas, contribuyendo a estimular gustos y aptitudes que no se restrinjan a los atributos de uno u otro género. Estimular, por ejemplo, la autonomía, la independencia y roles activos en las niñas; y no reprimir la expresión de las emociones en los niños.

La familia es uno de los espacios primarios y primordiales en la construcción y organización de los géneros y las relaciones de género. Es el espacio inicial en que las personas aprenden cómo comportarse y dónde participar en tanto hombres o mujeres, modelando y estructurando las formas de ser, pensar y hacer. Es en las familias y los hogares donde cotidianamente los sujetos aprenden y crean significados, jerarquías y desigualdades de género, así como sucede con otras desigualdades sociales, cuando hay una “nana”, o un “jardinero”. Es allí donde se inician la socialización y el disciplinamiento de género, a través de la crianza de los individuos para la vida en sociedad.

La familia es no de los espacios primarios y primordiales en la construcción y organización de los géneros y las relaciones de género.

Las familias reproducen jerarquías y privilegios, no sólo de género sino también otros tipos de diferencias sociales; y son las mujeres, los/as jóvenes y los/as niños/as quienes se ubican en posiciones subordinadas respecto de la figura del “pater”. Las familias son un espacio para los afectos, pero también para la expresión de tensiones y vivencia de abusos, violencia y dolor. Se dan en su interior relaciones de cooperación y conflicto. Acogen, protegen y dan bienestar a sus miembros, a la vez que constituyen uno de los espacios donde se viven experiencias de violencia, de desigualdad de género y de subordi-

Las familias reproducen jerarquías y privilegios, no sólo de género sino también otros tipos de diferencias sociales...

nación. Las posibilidades de desarrollo y acción de mujeres y varones no son iguales ni equitativas en su interior, encontrándose por lo general, las mujeres, las jóvenes y las niñas en desventaja en relación a los varones: los permisos para salir, para fumar, la ayuda a la mamá en la cocina, hacer las camas, tener unas monedas para comprar algo o entretenerse. De manera que no es un espacio neutro con respecto al género, sus formas de mantenimiento y reproducción. Esto ha sido señalado por la crítica feminista y los estudios de género, que cuestionan la imagen de la familia como un ámbito armonioso e igualitario.

En definitiva, las familias están permeadas por relaciones de género, relaciones de subordinación, complementariedad y dependencia; relaciones de poder, inequidades y privilegios. Es bastante frecuente que en la distribución de la comida, por ejemplo, los platos más abundantes y las mejores presas sean asignados a los hombres, porque se supone que necesitan más energías. Esto, a pesar de que las adolescentes, cuando están menstruando, tienen mayores necesidades alimentarias que sus hermanos varones y su padre. Esta cuestión, lejos de ser anecdótica, define simbólicamente quiénes son más importantes, aparte de tener consecuencias nutricionales en el desarrollo de niñas y niños.

Como grupo, las familias están sujetas a variaciones en su composición y organización, que resultan tanto del protagonismo de sus propios miembros, como de su inserción económica, social y territorial...

Es importante reconocer, sin embargo, la gran diversidad de formas de organización familiar (familias reales), que coexiste con modelos de cómo debe ser “la familia” (como ideal). Es fundamental, entonces, distinguir entre “la familia” como imaginario o deber ser, de la experiencia real de hombres y mujeres que viven en diferentes arreglos domésticos (León, 1995). Además, las familias no son estructuras inmutables sino una realidad dinámica, en proceso. Se transforman en el transcurso de las vidas de las personas, a través de las diferentes etapas del ciclo vital, a través de la historia, según los contextos culturales, y son afectadas por los cambios sociales, políticos, religiosos, económicos y culturales de las sociedades. Como grupo, las familias están sujetas a variaciones en su composición y organización, que resultan tanto del protagonismo de sus propios miembros, como de su inserción económica, social y territorial (Arriagada, 2005).

A su vez, existen distintos modelos para construir la pareja y la familia: desde aquellos más tradicionales y jerárquicos, basados en una rígida **división sexual del trabajo**, hasta los más igualitarios, que conciben a mujeres y hombres como sujetos con iguales derechos, así como una multiplicidad de arreglos donde coexisten aspectos jerárquicos con otros más igualitarios. Las relaciones de género en la pareja pueden también ser diversas, y variar según la pertenencia social, étnica y el grupo generacional. En efecto, las relaciones en el seno de una familia y una pareja, presentan una complejidad y mixtura de modelos, superposiciones y contradicciones, según se trate de la cuestión del dinero, la sexualidad, los hijos, etc. Lo que se produce son tipos diversos de relaciones, múltiples arreglos de acuerdo a las situaciones personales y el contexto social de los sujetos (Valdés, Gysling y Benavente, 1999). Por ejemplo, podemos encontrarnos con una pareja muy tradicional en su forma de organizar la vida familiar, pero que en el plano de la sexualidad establece una relación igualitaria entre la mujer y el varón, en que ambos pueden expresar sus deseos y tener iniciativa¹².

Las relaciones de género en la pareja pueden también ser diversas, y variar según la pertenencia social, étnica y el grupo generacional.

12. Este estudio identificó diversos “tipos de relaciones de género y poder” en el seno de parejas de sectores sociales diversos (medio, alto y bajo) en la ciudad de Santiago: “madres dueñas de casa” (con relaciones jerárquicas en el dominio de la sexualidad y en la organización de la pareja en general), “mujeres que no han transformado el dominio de la intimidad” (organización de la pareja en general igualitaria y jerárquica en el dominio de la sexualidad), “dueñas de casa modernas” (relaciones de pareja jerárquicas en general e igualitaria en la sexualidad) y “mujeres modernas” (relación de pareja igualitaria tanto en general como en el plano de la sexualidad) (Valdés, Gysling y Benavente, 1999).

La escuela es, también, otro espacio fundamental de socialización de género, en el que transcurre una parte importante de la vida de niños, niñas y jóvenes. El aprendizaje de lo que “debe ser” un hombre y una mujer se lleva a cabo a través de los contenidos que se transmiten en los libros de texto, a través del currículo, de las prácticas en el aula, de la estructuración de las actividades y los espacios en la escuela, de la interacción entre los propios niños y niñas, y del uso del lenguaje sexista –que invisibiliza o desvalora lo femenino–, entre otras instancias.

Como todo espacio social, la escuela no es neutra ante el género; refleja las visiones sociales predominantes y, por ende, puede reproducir prácticas discriminatorias, no sólo de género. Pero es también un espacio privilegiado para aprender relaciones equitativas e igualitarias entre mujeres y hombres. La cuestión central sería, entonces: ¿cómo se aprenden relaciones equitativas? ¿Cómo se aprende la convivencia democrática, el respeto por los derechos humanos y el respeto por la diversidad?

Si queremos contribuir a un mundo justo en el que haya equidad debemos estar atentos para educar a los niños y a las niñas de modos radicalmente diferentes. La igualdad de género supone que los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de las mujeres y los hombres se consideren, valoren y promuevan de igual manera. Esto no significa que mujeres y hombres deban convertirse en iguales, sino que sus derechos, responsabilidades y oportunidades no dependan de si han nacido hombres o mujeres. La igualdad de género implica la idea de que todos los seres humanos, hombres y mujeres, son libres para desarrollar sus capacidades personales y para tomar decisiones.

El medio para lograr la igualdad es la equidad de género, entendida como la justicia en el tratamiento a mujeres y hombres de acuerdo a sus respectivas necesidades. La equidad de género implica la posibilidad de un tratamiento diferenciado para corregir desigualdades de partida; medidas no necesariamente iguales, sino conducentes a la igualdad en términos de derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades (PNUD, s/f). Es el caso de las llamadas acciones “afirmativas”, como el otorgamiento de becas a los buenos estudiantes de sectores populares o grupos étnicos; o la dotación de mayor puntaje en el sistema de asignación de viviendas a familias con madres cabeza de familia.

Por ello, tanto docentes como padres y madres, deben siempre cuestionarse, entre otras cosas:

- ¿Por qué no se estimula a las niñas en matemáticas y ciencias?
- ¿Por qué se aceptan y promueven prácticas agresivas y el uso de la violencia en los varones como forma legítima de relacionarse?
- ¿Por qué los niños son minoría en las clases de danza o de ballet?
- ¿Por qué razón el gusto por la música y la danza no debería ser cultivado por los hombres?
- ¿Por qué hay pocas niñas en las clases de fútbol o judo?
- ¿Por qué no se estimula a los niños a que ordenen sus cuartos, ayuden en las tareas domésticas, cuiden de los hermanos menores, etc.?
- ¿Por qué no se estimula a las niñas para que tengan aventuras, escalen obstáculos, enfrenten peligros y conozcan nuevos territorios en sus fantasías infantiles?
- ¿Por qué casi no hay hombres dedicados a la educación parvularia?

De hecho, sea en la infancia o en la adolescencia, debe llamar a la reflexión el hecho de que, por ejemplo, se regale a las niñas utensilios domésticos en miniatura (plancha, cocina con ollas, muñecas, batidora de cocina, lavarropas, etc.), llevándolas desde temprano a adquirir cierta propensión al trabajo doméstico, como si no hubiera otra alternativa en su futuro apar-

Como todo espacio social, la escuela no es neutra ante el género; refleja las visiones sociales predominantes y, por ende, puede reproducir prácticas discriminatorias, no sólo de género. Pero es también un espacio privilegiado para aprender relaciones equitativas e igualitarias entre mujeres y hombres.

Los modelos de hombre y de mujer que niños y niñas tienen a su alrededor, presentados por los padres, madres y adultos en la familia y en la escuela, son decisivos en la construcción de sus referencias de género. Por ello, los y las docentes tienen una responsabilidad y deben estar atentos/as...

te del hogar y del cuidado de los hijos. De la misma forma, tampoco es deseable ofrecer a los niños y a los jóvenes solamente pistolas, ropas de lucha, implementos de guerra, autos, juegos electrónicos, pelotas de fútbol etc., como si los únicos caminos para ellos fueran la competencia, la violencia, el uso del cuerpo como instrumento de lucha, la destrucción del enemigo, el gusto por la velocidad y por la superación de límites. De un modo sutil, al regalar a los niños la pelota, la bicicleta o el *skate*, se les está indicando que el espacio público es de ellos, mientras a las niñas se les está asignando el espacio privado, con sus muñecas y teteritas.

Los modelos de hombre y de mujer que niños y niñas tienen a su alrededor, presentados por los padres, madres y adultos en la familia y en la escuela, son decisivos en la construcción de sus referencias de género. Por ello, los y las docentes tienen una responsabilidad y deben estar atentos/as, ya que a medida que los niños y niñas van creciendo este proceso adquiere ciertas particularidades, que desarrollaremos a continuación.

3. CARACTERÍSTICAS DE GÉNERO EN JÓVENES: IDENTIDADES ADOLESCENTES/JUVENILES

MUCHOS EDUCADORES SEÑALAN LAS DIFICULTADES DE TRABAJAR CON ADOLESCENTES, QUIENES SERÍAN CONFUSOS, IRREVERENTES Y ESTARÍAN PERDIDOS EN RELACIÓN A SUS VALORES. ESTE TEXTO TRAE ALGUNA LUZ SOBRE ESTAS CUESTIONES AL TRABAJAR SOBRE LA IDENTIDAD DE LOS ADOLESCENTES, INFLUENCIADA POR LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO, QUE A SU VEZ AFECTAN LA SEXUALIDAD, LAS OPORTUNIDADES DE TRABAJO, LAS DIVERSIONES, ETC.

Las nociones aprendidas en la infancia acerca de lo que es femenino y lo que es masculino se estimulan y se consolidan en la adolescencia. La sociabilidad infantil permite todavía cierta convivencia de niños y niñas en diferentes actividades colectivas. Pero ya en la adolescencia, el hecho de haber aprendido a aproximarse al sexo opuesto –a través de diferentes formas de relaciones afectivo-sexuales (la mirada, la conquista, el estar juntos y el pololeo)– torna más nítidos los dominios masculinos y femeninos, con límites bien definidos entre sí.

En todo lo relacionado con la cuestión de género hay un conjunto de actitudes, posturas y modos de actuar que son socialmente recomendados para los muchachos y las muchachas que inician el desarrollo de su sexualidad. Aun cuando la virginidad ya no signifique lo que significaba antes, y el hecho de haber una mayor aceptación social de las relaciones sexuales previas al casamiento –aunque variable de acuerdo con las costumbres y valores locales–, igualmente se les sigue exigiendo a las muchachas que su abanico de experiencias sexuales no se aproxime al de los hombres; que no sean “lanzadas” –aunque los medios de comunicación destaquen la sensualidad de los cuerpos femeninos todo el tiempo–; y que tengan al matrimonio y a la maternidad como horizontes próximos. Por otro lado, a los muchachos se les aplaude el apetito sexual como prueba de su virilidad; se alienta un cierto desprecio por el cultivo de los sentimientos amorosos y el placer de reunir múltiples experiencias sexuales, a veces simultáneas.

Respecto de la virginidad, encontramos, por caso, el siguiente testimonio de un estudiante: “yo le dije mi a papá: ‘papá, ¿sabías que toqué a la Andrea?’ ‘Oye’ me dijo, ‘si vas a tener relaciones cuídate. Y ella, ¿es virgen?’... ‘Sí’ le dije, ‘¿Y sabías como tratar a una virgen?’ me dijo... ‘No po’, si nunca...’ y ahí me explicó. Me dijo que no era a lo bruto, que era despacito, que tranquilo y esa vez me dijo que lo hiciera con condón, mejor que me cuidara, y un montón de cosas para pasar bomba” (varón adolescente, padre, estrato medio, Santiago) (Ovalarría, 2006: 229).

Las nociones aprendidas en la infancia acerca de lo que es femenino y lo que es masculino se estimulan y se consolidan en la adolescencia.

Estos modelos de comportamiento sexual y social pueden tornarse verdaderas prisiones o fuentes de agudo sufrimiento cuando ni los muchachos ni las muchachas encajan en los estereotipos de género.

Otro testimonio da cuenta de los estereotipos de género con los que operan los y las jóvenes, como lo expresa esta estudiante: *“los hombres tienen la seguridad de engrupírselas, tanto que a las finales llegan y actúan no más... no son capaces de razonar... Y las chiquillas lo hacen para demostrar que quieren a los hombres... ‘si tú me querís, ¿por qué no lo hacís?’, yo creo que les dicen... No sé... o sea seguramente el hombre dice mucho más veces... piden que se vayan a hacer el amor y muchas veces las chicas les dicen que no... Pero algunas veces les dicen que sí”* (mujer, adolescente, estrato medio, Santiago) (Olavarría, 2006: 240).

Ambos testimonios dan cuenta de un mandato cultural específico de comportamiento diferenciado para las mujeres y para los varones.

Estos modelos de comportamiento sexual y social pueden tornarse verdaderas prisiones o fuentes de agudo sufrimiento cuando ni los muchachos ni las muchachas encajan en los estereotipos de género. Ante cualquier desadaptación o desvío de conducta se corre el riesgo de ser duramente criticado o discriminado socialmente: ellas pueden transformarse en “putas”, “ligeras”, “tortilleras”, “marimachas”, “monjas” o “cartuchas” (como categoría de acusación en alusión a la castidad, para aquellas que se niegan a ingresar en una práctica sexual ante la imposición del compañero), y ellos pueden ser “putos”, “maricones”, “mujercitas”, “maricas”. En suma: hay modelos dominantes de género rígidamente establecidos, que inspiran representaciones y prácticas sociales para jóvenes de cada sexo.

...existe otro dominio en el que se percibe la influencia del género en la construcción social de la identidad juvenil: el ingreso al mercado de trabajo o la elección de la carrera profesional.

Más allá de la vivencia de la sexualidad, existe otro dominio en el que se percibe la influencia del género en la construcción social de la identidad juvenil: el ingreso al mercado de trabajo o la elección de la carrera profesional. Tanto para los jóvenes que se ven forzados a entrar precozmente en el mercado de trabajo (por motivo de la precariedad socio-económica de sus familias), como para los que pueden permanecer en la escuela por más tiempo, la oferta de puestos de trabajo y de profesiones en la edificación de una carrera profesional toma en cuenta aptitudes concebidas como “naturales” en los hombres y en las mujeres. Así también, los y las jóvenes se enfrentan con prejuicios de género al buscar un trabajo. La apariencia física es un motivo de discriminación asociado al sexo, la clase y la pertenencia étnica, especialmente en la contratación de personal femenino, aunque no exclusivamente. Se usa muchas veces la adjetivación “buena presencia”, y con ello se hace alusión a un estereotipo de belleza: “blanco, occidental, no pobre”, que excluye a quienes no se correspondan con el mismo. Es decir, se excluye por ejemplo a mujeres de piel más oscura, indígenas, de estratos populares, etc.

La construcción de la identidad juvenil también se hace por medio del aprendizaje entre pares, en las diferentes formas de sociabilidad y recreación disfrutadas por los y las jóvenes. Entre juegos, bromas, grupos, músicas, ritmos, bailes, fiestas (carretes), prácticas deportivas, tecnologías de información (celulares, Internet, comunidades de chat), paseos a centros comerciales, adhesión a determinados tipos de recreación (juegos electrónicos, hacer graffitis, coleccionar objetos, hacer artesanías, etc.), se enfatizan las imágenes, perfiles y destrezas típicas de cada género. El siguiente testimonio, por ejemplo, da cuenta de prácticas propias de los varones adolescentes: *“Tengo hartos amigos... este sábado nos juntamos a conversar en la plaza, de ahí pasamos a jugar pool... todos juntos, echando la talla no más,... es que somos todos para todos... así... todos nos ayudamos entre todos... para mí los amigos son para compartir, salir, comprarse un copete, distraerse, ir a fiestas”* (adolescente varón, Santiago, sector popular) (Olavarría, 2004: 41).

La forma en que se apropian de sus cuerpos, y la indumentaria, son importantes para construir una **identidad de género**. El modo en que cada joven –hombre o mujer– se presenta diariamente en la escuela, en fiestas, en la disco, en espectáculos musicales, indica su pertenencia a un grupo social (clase, género y etnia). El uso de diversos accesorios, como aros, collares y tatuajes; los colores y cortes del cabello; cómo cambia el sentido del vestir, las prendas que utilizan, los diseños, las combinaciones, en fin, como “se producen”, todo da cuenta de la búsqueda de una identidad juvenil diferenciada según el género, pero que fundamentalmente busca marcar una diferencia con el mundo de la niñez y el de los adultos (Olavarría, 2003).

La presión que el grupo de pares ejerce sobre cada participante es de tal magnitud en la reproducción de estos estilos, que se torna difícil arriesgar nuevos modelos o innovar en prácticas sociales que no se encuentren consagradas por el grupo. Así, ya sea para impresionar a los/as compañeros/as del mismo sexo o del opuesto, la aceptación de los valores de género difundidos en las más variadas situaciones de sociabilidad juvenil ejerce una influencia considerable en la conformación de la identidad juvenil de hombres y mujeres. Específicamente en el caso de los varones adolescentes, “pasar de niño a adulto es el desafío. (...) Las búsquedas por la propia identidad les llevan a conocer y reconocerse en sus cuerpos, profundizar en el deseo y la sexualidad, competir para demostrar/se que crecen y probar de aquello que está prohibido” (Olavarría, 2003:29). En el caso de las mujeres, a medida que el modelo tradicional de identidad femenina –centrada en el matrimonio y la maternidad– ha ido perdiendo vigencia, han cobrado importancia elementos como la búsqueda de realización personal y el trabajo remunerado (Valdés, Benavente y Gysling, 1999).

También hay que considerar que las identidades de género en la adolescencia están imbricadas con la pertenencia étnica. En este sentido, el desarrollo de una identidad juvenil diferenciada es un fenómeno de las sociedades modernas occidentales, que no se halla presente en las estructuras sociales de muchas culturas como las indígenas. No obstante, a partir del contacto con las sociedades modernas y occidentales, muchos/as han debido asumir esta identidad etaria; las estudiantes universitarias indígenas que dejan sus comunidades de origen para acceder a la educación occidental impartida en las ciudades, asumen en sus comunidades el rol de mujeres adultas, y en las ciudades vivencian una identidad de género atravesada por la diferencia que implica ser clasificadas como jóvenes.

En todas las sociedades hay una división del trabajo entre hombres y mujeres que organiza las tareas necesarias para la producción y la reproducción sociales, llamada división sexual del trabajo, que especifica el tipo de actividad permitida, obligada o prohibida para mujeres y hombres.

Hemos observado cómo el género (los **mandatos** y expectativas de ser mujer y ser hombre) va adquiriendo significado y sentido para niños, niñas y adolescentes, y cómo se expresa, tanto en espacios públicos como privados. A continuación nos detendremos en algunas diferencias destacables en la organización de la vida sobre la base del género.

4. DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA ORGANIZACIÓN SOCIAL: VIDA PÚBLICA Y PRIVADA

DE ACUERDO CON EL TEXTO, LA DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO, PERJUDICIAL PARA LAS MUJERES, SE HACE SENTIR EN EL MERCADO DE TRABAJO, EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN, EN LA ESFERA POLÍTICA Y EN EL PROPIO AMBIENTE DOMÉSTICO. PUEDE SER ÉSTA UNA BUENA INSTIGACIÓN PARA LLEVAR ADELANTE CON SUS ESTUDIANTES: AL JUGAR A TRABAJAR, EN LA ASIGNACIÓN ROLES ENTRE HOMBRES Y DE MUJERES, ¿ELLAS SIEMPRE SALEN PERDIENDO? ¿POR QUÉ?

En los puntos anteriores estudiamos cómo el género incide en la socialización que tiene lugar en la infancia y en la adolescencia. Ahora examinaremos cómo determina también la organización social del espacio público y privado, configurando así el mundo que nos rodea. La oposición público/privado, reproductivo/productivo y también casa/calle, nos muestra cómo

esta división de los géneros masculino y femenino está asociada con espacios e instancias diferentes, conformando la división entre el mundo de la producción (masculino) y el de la reproducción (femenino).

En algunos períodos de la historia, el espacio público fue definido y reservado para los hombres en tanto ciudadanos, mientras muchas mujeres eran excluidas y confinadas al mundo doméstico. ¿Por qué sucedió esto? En todas las sociedades hay una división del trabajo entre hombres y mujeres que organiza las tareas necesarias para la producción y la reproducción sociales, llamada **división sexual del trabajo**, que especifica el tipo de actividad permitida, obligada o prohibida para mujeres y hombres. Esta división es aprendida, y ha cambiado a través del tiempo. Básicamente se distinguen el **trabajo reproductivo**, realizado en el espacio doméstico, que involucra todas aquellas actividades necesarias para el cuidado y mantenimiento de los miembros del hogar; y el **trabajo productivo**, asociado a lo masculino, a la producción de bienes y servicios –que se concreta en el mercado–, y a la producción de la sociedad, la política y el liderazgo (Lagarde, 1992).

El trabajo doméstico es un trabajo invisibilizado, no valorado ni social ni económicamente.

Esta división sexual del trabajo se ha traducido en una valoración diferente y desigual del trabajo. El trabajo doméstico es un trabajo invisibilizado, no valorado ni social ni económicamente. Es un aporte de las mujeres no contabilizado, que hace posible el trabajo productivo, en tanto asegura las condiciones de alimentación, abrigo y cuidado necesarias para que las personas puedan dedicarse a aquél. De manera que el trabajo doméstico se encuentra estrechamente relacionado con el trabajo productivo.

A pesar de las diferencias culturales en las formas en que las distintas sociedades humanas se organizan, las mujeres están siempre más dedicadas al cuidado de los hijos y al trabajo doméstico, por el hecho de que la reproducción tiene lugar en sus cuerpos; así como los hombres están más dedicados a las actividades inherentes a la producción de bienes y servicios, fundamentalmente en el espacio público, por las cuales reciben generalmente ingresos monetarios.

Pero esta tradicional división del trabajo entre los sexos ha sido criticada y transformada. Podemos observarlo a través del análisis de los cambios sucedidos en tres sectores antes eminentemente masculinos, como el mercado de trabajo, la escolarización y la participación política. La creciente participación femenina en las actividades económicas, así como en la vida política y legislativa, ha sido fruto del considerable esfuerzo de lucha del movimiento de mujeres, como discutiremos en la próxima unidad.

Mercado de trabajo

En algunos periodos históricos, el mercado de trabajo ha sido un espacio de predominio masculino. Muchas mujeres tampoco tenían como horizonte trabajar remuneradamente y/o tener una carrera profesional. De tal modo, no estaban representadas significativamente en la población económicamente activa (PEA). En la actualidad, la presencia de las mujeres en el mercado de trabajo es importante, aunque comparada con los hombres sigue siendo inferior y en condiciones desventajosas, ya que las mujeres enfrentan muchas discriminaciones en su inserción laboral (PEA femenina en Chile: 44,7%; PEA masculina: 73,8%) (CASEN 2006). Existe además una segregación del mercado de trabajo por sexos, con profesiones definidas como femeninas y otras como masculinas.

Escolaridad

La escolarización es otro fenómeno importante en el cual se evidencian las desigualdades de género que ordenan la vida social y sus posibilidades de transformación. Hace algunas décadas, la prioridad para la dedicación a los estudios era un privilegio de los hijos varones de sectores sociales con mayores recursos económicos; privilegio que no se extendía a las hijas mujeres. Hay que recordar que en Chile, recién en el año 1877, mediante el Decreto Amunátegui, se abrieron a las mujeres las puertas de la universidad. Las primeras mujeres profesionales, Eloísa Díaz y Ernestina Pérez, se recibieron en 1887, y obtuvieron el título de médicas; la primera abogada se recibió en 1892 y en 1919 se tituló la primera mujer ingeniera.

Actualmente el ingreso de las mujeres a la escuela ha crecido significativamente, encontrándose casi en la misma proporción que el de los varones¹³. Ciertamente, tal situación se articula con su entrada masiva al mercado de trabajo, con las oportunidades de mejorar su calificación profesional y con los salarios percibidos. En la educación superior, las cifras se han acercado considerablemente. Sin embargo, las inversiones que hacen las mujeres en educación y en calificación profesional no se han traducido en igualdad salarial, y en algunos sectores apenas se han reducido las desigualdades.

Si incorporamos a la visión de género el cruce étnico, es importante notar que históricamente las oportunidades de las mujeres indígenas no han sido similares a las de las mujeres no indígenas. Las mujeres indígenas se integraron muy tardíamente al sistema educativo y generalmente con una educación de peor calidad que la de las no indígenas. En la actualidad hay programas de educación intercultural bilingüe que buscan dar más oportunidades para la población indígena del norte y del sur del país.

Participación política

En cuanto a la participación político-social de las mujeres, el dato inicial de desigualdad es que las mujeres sólo tuvieron acceso al voto en 1949 gracias a la incansable militancia feminista de las primeras décadas del siglo XX, en la que destacaron Elena Caffarena y Flor Heredia. Desde entonces, la necesidad de igualdad de oportunidades sociales para participar activamente de la vida pública avanza, como un derecho inalienable de las mujeres. Desde 1949 se ha incrementado la participación de las chilenas en los procesos electorales hasta constituir más de la mitad de los/as inscritos en los Registros Electorales. Varios partidos políticos han establecido cuotas para mejorar la presencia de mujeres en sus directivas. Desde 1990 fue aumentando el número de mujeres en el gabinete ministerial y la ex Presidenta Michelle Bachelet nombró un gabinete "paritario", con igual número de mujeres y de hombres. También envió al Parlamento un proyecto de ley que aún no es aprobado, que busca incentivar la representación equilibrada de mujeres y hombres (Fries, 2010).

Es decir, en suma, que una rígida jerarquía de género organiza las relaciones sociales en el espacio público, destinando lugares, puestos, posiciones de prestigio, funciones específicas, derechos y deberes a cada sexo, en todos los contextos mencionados: vida política, acceso a la escuela, al mercado de trabajo, a la propiedad, etc. No podemos considerar de forma ingenua que la participación de hombres y mujeres en la vida pública sea aleatoria, ni fruto de deseos personales y/o particulares, ni mucho menos de aptitudes o habilidades naturales de cada

13. Al año 2006, del total de la matrícula del sistema educativo, el 48,9% correspondía a mujeres y el 51,1% a hombres (MINEDUC, 2009). Respecto a la educación superior, ocurre lo mismo: las mujeres representaban el 48,3% y los hombres el 51,7% de la matrícula de pregrado (CNED, 2011).

No podemos considerar de forma ingenua que la participación de hombres y mujeres en la vida pública sea aleatoria, ni fruto de deseos personales y/o particulares, ni mucho menos de aptitudes o habilidades naturales de cada sexo.

sexo. Somos educados y educadas para que nos guste más o menos la política, la economía o las leyes, seamos hombres o mujeres. Sin embargo, la vía de acceso a la **ciudadanía** pasa por conquistas normativas y legales.

También en el ámbito de la vida privada podemos observar cómo el género estructura y ordena la realidad en el seno de los hogares. Pueden observarse diferencias y desigualdades de género en la división del trabajo doméstico, en las relaciones de poder dentro de la unidad doméstica, en las manifestaciones de la **violencia de género**, en las reglas de matrimonio, en la toma de decisiones, en la forma en que se organizan los tiempos de niñas y niños en el hogar, en las reglas de conducta para hijos e hijas, entre otras.

Trabajo doméstico

Las familias son un espacio donde se distribuyen recursos, tareas y actividades para el desarrollo del trabajo doméstico y productivo. Esta distribución de recursos y tiempos en los hogares, diferenciada según género y generación, incide y estructura los procesos de reproducción y producción intra y extra-domésticos. Por ejemplo, cuando las mujeres se insertan al mercado laboral, es decir en la **esfera productiva**, lo hacen de manera desigual, no sólo por la segmentación por sexo del mercado laboral, sino porque continúan siendo responsables también de la mayor parte del trabajo doméstico para el mantenimiento del grupo familiar. Es decir, la desigualdad en el trabajo doméstico incide en las desigualdades en el espacio laboral. Esto da cuenta de cómo en la familia se articula lo doméstico y lo productivo con criterios de género, favoreciendo las desigualdades.

El trabajo doméstico o reproductivo, tanto en términos del “deber ser” como en las prácticas concretas de mujeres y varones, es desarrollado predominantemente por las mujeres. A pesar de las transformaciones sociales y de la creciente inserción de las mujeres al mercado del trabajo, los varones siguen sin incorporarse plenamente al desarrollo de las actividades domésticas. De acuerdo a investigaciones realizadas en Chile¹⁴, los varones/padres no han hecho del trabajo doméstico una actividad permanente, compartida con su pareja. Se constata, sin embargo, especialmente entre los padres jóvenes, un mayor acercamiento e injerencia en la crianza y acompañamiento de los/as hijos/as. Participan también en aquellas actividades que reafirman el modelo de **masculinidad** dominante del siglo pasado: ejercicio de la autoridad y normas en el hogar, definición del presupuesto familiar, trámites fuera del hogar y reparación y manutención de la vivienda. En cambio, la participación es mínima en tareas de reproducción del grupo familiar (alimentación, vestuario, cuidado de la salud, ornato y aseo). En resumen, la mayor parte de las actividades en los diferentes ámbitos de la vida doméstica las desarrollan las mujeres; y los varones, sólo “colaboran” (Olavarría, 2005). En general, para justificar esta desigual división del trabajo en los hogares se utilizan argumentos que la “naturalizan”, es decir, que suponen que estas actividades responderían a la naturaleza de las mujeres. Así, por ser quienes reproducen, en su cuerpo de mujer, por gestar y dar a luz, se les hace responsables de la crianza de los/as hijos/as y de los servicios de manutención doméstica.

También es interesante observar aquí cómo se da un cruce entre aspectos de género, clase y etnia cuando este trabajo es desarrollado por una persona contratada para ello. El “servicio doméstico” es un trabajo realizado principalmente por mujeres (género femenino), de estratos populares (clase) y de origen indígena (etnia), principalmente mujeres mapuches, y

El trabajo doméstico o reproductivo, tanto en términos del “deber ser” como en las prácticas concretas de mujeres y varones, es desarrollado predominantemente por las mujeres.

14. Ver Olavarría (2005), investigaciones realizadas con varones con pareja heterosexual, de la ciudad de Santiago, de sectores populares y medio alto (entre 25 y 69 años) y, jóvenes de sectores populares (entre 21 y 29 años).

actualmente mujeres inmigrantes, peruanas y bolivianas. Se observa de esta manera cómo los diferentes tipos de discriminación se solapan entre sí.

La violencia de género refiere a todo acto que se ejerce contra una persona por el simple hecho de pertenecer al género femenino, con el resultado posible o real de un daño físico, sexual, psicológico o emocional.

Relaciones de poder y violencia de género

La forma predominante de organización familiar implica una rígida jerarquía, que establece posiciones sociales, deberes y obligaciones propias de cada persona, de acuerdo a su género y generación. En este sentido, los hombres mayores deben ser más respetados por los demás; ellos pueden ser maridos o padres y, en su ausencia, ocupan este lugar los hijos o los hermanos mayores. Rara vez se promueve en las mujeres el ejercicio de su autonomía como ser humano igual a los hombres, como ciudadana, con los mismos derechos sociales que sus compañeros o hermanos. Aunque es notable el predominio de situaciones donde la autoridad familiar le corresponde al varón, existen también modalidades en las **relaciones de género** que tienden hacia relaciones más igualitarias.

Una de las expresiones más visibles de cómo el género ordena las relaciones en lo privado, del ejercicio del poder sobre otro y de la subordinación de las mujeres, es la violencia de género. La violencia de género refiere a todo acto que se ejerce contra una persona por el simple hecho de pertenecer al género femenino, con el resultado posible o real de un daño físico, sexual, psicológico o emocional. Esta violencia incluye las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, independientemente que se produzca en el ámbito público o privado¹⁵. En nuestro país, la violencia contra las mujeres sigue siendo un fenómeno relevante. Siete de cada diez mujeres sufren violencia psicológica en sus hogares de parte de su pareja, marido o conviviente y aún existen en la actualidad los casos en que la violencia tiene como consecuencia la muerte¹⁶. La violencia de género se ha vuelto un problema de seguridad ciudadana y así ha sido reconocida crecientemente en el discurso oficial¹⁷.

CASO PARA ANALIZAR

SER HOMBRE, SER MUJER: ¿QUÉ SIGNIFICA ESO Y CÓMO SE APRENDE?

“Una buena esposa tiene que ayudar a su esposo, darle apoyo. Porque yo hallo que si el marido no tiene apoyo, ahí es donde empiezan las discusiones... sí pues, ahí es donde vienen las peleas y cosas. Yo creo que la mujer tiene que dedicarse a su hogar no más. Porque algunas se casaron y no paran en la casa, salen y no hacen su aseo ni nada. Entonces, claro, el hombre se aburre... Ahí es donde buscan otra y cosas... Y en la plata también hay que ayudarlo, a estirarla. Claro, porque, si la plata a uno no le alcanza y le pasa plata a su mujer, y se la gasta toda, en pinturas, en tonteras, puchas, a él ¿qué le queda?” (María Eugenia, 32 años)
(Valdés, 1988:122)

15. Organización de las Naciones Unidas (1993). [http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.RES.48.104.Sp?Opendocument](http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.RES.48.104.Sp?Opendocument)

16. Red Chilena Contra la Violencia Doméstica y Sexual. <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/>

17. El SERNAM en alianza con el Ministerio de Justicia han generado una serie de acciones que permiten visibilizar el problema de la violencia contra la mujer. Dentro de éstas, la Ley 20.066 promulgada en 2005 considera este tipo de agresiones como un delito; traspa el conocimiento de estas denuncias al sistema penal y obliga al Estado a hacerse cargo en materia de prevención, erradicación y sanción de la VIF. Actualmente la prevención de este tipo de violencia forma parte de la “Estrategia Nacional de Seguridad Pública 2006-2010”, disponible en: <http://www.interior.gov.cl/filesapp/publica2.pdf>

“Mi mamá me decía que si yo pololeaba con un niño tenía que hacerlo para andar un buen tiempo con ese niño. Que no tenía que andar una semana o un mes con él, sino que andar un buen tiempo con él. Porque si yo hacía eso, después con el niño que yo me casara, lo primero que me iba a decir él era que yo andaba con uno y otro y que quizá qué hacía. Mejor si quería pololear con alguien tendría que ser por unos tres o cuatro meses, o sea, un tiempo largo (...). Ahora, cuando tenga mi guagua, si es mujer, le voy a dar los mismos consejos que me dio mi mamá a mí, los mismos ejemplos. Porque ella en su infancia fue la única mujer y después que se casó me tuvo a mí como única mujer, entonces, me dio los mejores consejos que me pudo dar. Yo la educaría de la misma manera y criarla como me crió a mí. No sabría qué cambiar de como fue ella. Tal vez allegarme más a mi hija, darle un poco más de confianza. Tratar que ella me cuente todo lo que ella quiera contarme y yo poder escucharla y entenderla. A veces a una le pasan cosas o tiene preguntas en la cabeza y no se atreve a decírselas a la mamá”
(Patricia, 23 años)
(Valdés, 1988:132)

PARA DEBATIR:

- ¿Qué modelos o estereotipos de género se plantean para las mujeres en el texto? ¿Son los mismos que para los varones?
- ¿Recuerda algún mensaje en su niñez referido a alguno de estos modelos?
- ¿Qué responsabilidad tienen hombres y mujeres en la transmisión de estos modelos y estereotipos de género?

CIERRE DE LA UNIDAD

Actualmente, en los hogares, en los medios de comunicación, en las escuelas, etc., existen discursos contradictorios respecto de lo que se espera de las mujeres y de los varones. No obstante, los estereotipos de género siguen vigentes en muchos discursos y prácticas. Además, las relaciones entre los géneros son heterogéneas, algunas responden más a los estereotipos de género, y otras, menos. Las relaciones de género suelen contener, a la vez, elementos tradicionales y otros emergentes, lo que las hace muy complejas. Es por ello que, a pesar de los avances logrados, persisten muchas desigualdades de género, como veremos en la siguiente unidad.

Las formas en que se expresan las desigualdades y discriminaciones de género cambian con el tiempo. A diferencia del pasado, las mujeres actualmente tienen acceso a la educación; sin embargo, siguen formándose en profesiones asociadas con lo femenino y/o con el cuidado de otros, por ejemplo, pedagogía, enfermería, etc.

En general, es probable que en nuestra sociedad pocas personas estén de acuerdo en que la mujer deba someterse al marido, quedarse en la casa y cuidar a los hijos (estereotipo de la “mujer dueña de casa”, “madre/esposa”). Sin embargo, sí es muy frecuente encontrar mujeres y varones –y un discurso social– que asignan en última instancia a las mujeres la responsabilidad por la crianza y el cuidado de los hijos, aunque trabajen también fuera del hogar, y que cuando los hijos tienen un problema, la responsable sea la madre. Así también nuestra sociedad sigue organizada de un modo que supone que las mujeres se hacen cargo de lo doméstico y que no tienen otra ocupación (horarios de trabajo, permisos parentales en el trabajo, sistema previsional, etc.).

Los estereotipos de género son ideas complejas compuestas de diversos elementos, algunos de los cuales pueden haber perdido vigencia, mientras que otros se han mantenido. Por ejemplo, ¿qué pasa con los estereotipos femeninos de “ser para otros” (vivir para ayudar y servir a otros), con la idea de la mujer como “subjetiva, dependiente, pasiva, frágil, cooperativa”, en oposición a los estereotipos masculinos de “ser para sí” (vivir en función de intereses propios), como “objetivo, independiente, activo, fuerte, competitivo”?

Cuando hablamos de estereotipos de género nos referimos a representaciones sociales compartidas por grupos sociales amplios. Es falso que los grupos sociales más educados o clases altas no tengan estereotipos de género. Aunque pueden existir especificidades, hay elementos comunes a los distintos estratos socioeconómicos. Por ejemplo, la violencia de género es generalizada, independiente del estrato social, y si bien puede asumir formas específicas, está presente en todas las clases sociales. Detrás de la violencia física o psicológica lo que hay es una imagen de lo femenino como subordinado, que está presente en las diversas clases sociales. También es llamativo que las brechas salariales de género aumenten a mayor cantidad de años de estudio, lo que se presenta en los estratos socioeconómicos más altos. En este sentido, no puede plantearse que los estereotipos de género se presenten sólo como efecto de la falta de educación y/o pertenencia a estratos socioeconómico bajos o populares.

Otro elemento fundamental respecto de los estereotipos de género es que se mantienen a través de complejos mecanismos sociales, no siempre evidentes, que involucran a mujeres y varones. No son sólo las mujeres las responsables últimas y únicas de mantener este orden. La transmisión involucra al sistema social en su conjunto, con sus diversas instituciones (estado, mercado, sistema legal, educativo, de salud, etc.; además de la familia y la escuela, que son los más evidentes). Un conjunto de relaciones de poder son movilizadas para mantener este orden social. Es decir, este orden de género que subordina a las mujeres se mantiene por la fuerza o bajo su amenaza. Si hacemos referencia al caso presentado, en el primer párrafo son claras las “amenazas”: el marido se aburre, vienen las peleas, hay discusiones, busca por fuera. En el segundo, “quién sabe qué le pueden decir si sale con uno y otro”. Por lo tanto, existen sanciones sociales para quienes no se comportan de acuerdo con la norma. Estas sanciones no provienen sólo de mujeres, sino también de los varones y del conjunto de la sociedad y sus instituciones sociales. En este sentido el aprendizaje social del género no es sólo asunto de personas más o menos “modernas” sino de un sistema que opera a partir de estos modelos.

Es destacable el papel que juega la socialización primaria, es decir, aquella recibida en los primeros años de vida. Esto comprende, por ejemplo, los mensajes transmitidos a través de los cuentos, en los dibujos animados, en la TV en general, en los juegos electrónicos, en lo que los niños/as observan y escuchan de los adultos (mensajes que reciben en el jardín de infantes, en la escuela, de padres, madres, hermanos/as, tíos/as, abuelos/as, amistades de los padres, etc.). Difícilmente podemos hablar de superación de los estereotipos de la “mujer dueña de casa” si a las niñas se les sigue regalando juegos de tacitas, implementos para cocinar y hacer el aseo, mientras que los niños reciben autitos y armas.

En ocasiones se centra en las mujeres la responsabilidad de la transmisión de las desigualdades de género, y los varones permanecen ausentes en relación al papel que juegan en la reproducción de los estereotipos de género y del orden de género. Es necesario entonces profundizar en lo que pasa con los hombres, cómo participan o no en la transmisión de los estereotipos de género. El poder y las “amenazas tácitas” planteadas en el caso dan cuenta de dónde están los varones, cómo su rol se impone con tanta fuerza que las mujeres modifican

sus conductas. En este sentido resulta interesante preguntarse ¿Qué estereotipos masculinos operan? ¿Los varones actúan de acuerdo con lo que la madre le dice a la hija? ¿Cómo actúan los varones jóvenes con una adolescente que no es virgen o que ya ha tenido experiencias sexuales previas? Para comprender cómo se configura el lugar de una mujer y el de un varón es necesario explicitar y hacer visibles las relaciones de poder presentes, cómo se expresa el sistema de género, y las consecuencias que tiene para mujeres y varones. Por ejemplo, una mujer joven (hija) puede recibir sanciones de sus pares (mujeres y varones), que la van a tratar de “suelta”, de su pareja, de su padre y/o madre, otros familiares, etc.

En relación al mantenimiento y la explicación de las situaciones de subordinación de las mujeres, en ocasiones se hace referencia a su baja autoestima. Estas apreciaciones requieren mayor profundidad en el análisis, además de una observación más allá de lo psicológico, que dé cuenta de la naturaleza social y cultural de la baja autoestima de las mujeres. Si desde pequeñas se las socializa como actores secundarios; si los mensajes que se les transmiten las descalifican por ser mujeres; si han sido objeto de abusos de poder y de otro tipo: ¿no resulta más probable que su autoestima sea baja? Hay entonces un orden de género que hace que las mujeres tengan baja autoestima (si no fuera así, sería problema sólo de algunas mujeres, y no tendría la connotación social que tiene).

Por ello, cuando buscamos explicarnos una situación de discriminación de género, es relevante hacer no sólo un análisis de los individuos involucrados, sino situarlos en su contexto sociocultural. Es decir, identificar sus posiciones sociales, de poder, la legitimidad de diferentes cursos de acción para mujeres y varones, los factores de clase, etnia y generación involucrados. Finalmente, es central plantearse estos temas no sólo desde la situación de cada persona como mujer o como varón, sino también como docentes. Es decir, ¿qué mensaje emitiría al enfrentarse con una situación de discriminación de género? ¿Cómo hacer para no imponer la propia visión personal y promover el respeto de los derechos y la dignidad de los/as involucrados/as?

RESUMEN DE LA UNIDAD

Estos son los principales puntos de estudio:

- la existencia de diferentes modelos de género –masculino y femenino– y las relaciones de poder establecidas en función de los mismos entre hombres y mujeres, son productos de la cultura, y no de diferencias naturales instaladas en nuestros cuerpos. Esta jerarquía entre los géneros no es natural, ni innata o anclada en los cuerpos y mentes femeninas, sino determinada por los/as propios/as hombres y mujeres a lo largo de la historia.
- La jerarquía de género en favor de lo masculino, generalizada en la mayoría de las sociedades, urbanas o tribales, ha construido socialmente lo femenino como inferior. En el contexto latino, esta jerarquía se ha denominado machismo.
- Las cuestiones de género reflejan el modo en que diferentes pueblos, en diferentes periodos históricos, han clasificado las actividades de trabajo en la esfera pública y privada, los atributos personales y las obligaciones destinadas a hombres y mujeres en el campo de la religión, la política, la recreación, la educación, los cuidados de la salud, la sexualidad, etc.
- Si tomamos conciencia de que el género es construido por nosotros/as mismos/as en la cotidianidad de la familia, de la escuela, de la calle, en los medios de comunicación,

y en distintas instituciones sociales, entonces partimos del supuesto de que estas convenciones sociales pueden ser transformadas, es decir, discutidas, criticadas, cuestionadas y modificadas, en la búsqueda de la equidad entre hombres y mujeres desde el punto de vista del acceso a derechos sociales, políticos y civiles.

- El proceso de socialización en la infancia y adolescencia es fundamental para la construcción de la identidad de género. Por lo tanto, la escuela tiene un papel central en el proceso de formación de futuros/as ciudadanos y ciudadanas con conciencia de género, al desnaturalizar y deconstruir las diferencias de género y cuestionar las desigualdades que de ellas se derivan.
- Cuando se adopta una actitud ingenua o poco reflexiva sobre las clasificaciones existentes entre atributos masculinos y femeninos, educadores y educadoras pueden terminar reforzando prejuicios y estereotipos de género que inhiben el pleno desarrollo y ejercicio de derechos de niños, niñas y jóvenes.

LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO Y SU CRUCE CON OTRAS DESIGUALDADES SOCIALES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Reflexionar sobre la jerarquía de género en nuestra sociedad y las discriminaciones a las que ella conduce.
- Comprender diversas expresiones de las desigualdades de género: violencia de género (sexual, física, psicológica), inserción desigual en el mercado de trabajo, baja representación femenina en la política.
- Percibir cómo las diferencias y desigualdades de género se presentan entrecruzadas con otras diferencias sociales: clase social, pertenencia étnica, generación, entre otras.

¿QUÉ SERÁ ESTUDIADO?

- La permanencia de la violencia de género.
- Participación femenina en el mercado de trabajo: indicador preciso de la desigualdad de género.
- Desigualdades de género en la participación social y política de las mujeres.
- Discriminación de género en contextos de inequidad social y étnico-racial.

INTRODUCCIÓN

DIFERENCIAS Y DESIGUALDADES DE GÉNERO: ¡TODAVÍA HAY MUCHO CAMINO POR RECORRER!

Podemos constatar que en las últimas décadas se han producido avances considerables en términos de equidad de género. Las desigualdades de género existentes actualmente no son las mismas que hace veinte años. Si comparamos las generaciones de nuestros padres y madres, y las de nuestros abuelos y abuelas, con la nuestra, e incluso con las generaciones más jóvenes, nos sorprenderá la velocidad de algunos cambios. La situación de las mujeres ha experimentado cambios considerables, derivados de su inserción masiva en el mercado de trabajo, el aumento de los niveles de escolaridad, la reducción de la tasa de fecundidad, etc.

También se han transformado los modelos de género: en la actualidad, resulta natural que las mujeres trabajen por una remuneración fuera de sus hogares. No obstante, hay ciertas visiones que persisten. Ello puede verse en la preeminencia que sigue otorgándosele a la maternidad en la definición de lo femenino. Se ven asimismo avances en la **esfera reproductiva**, es decir, en la participación de los hombres en la crianza de sus hijos e hijas; pero esto no va necesariamente acompañado de una mayor participación de los varones en otras tareas domésticas.

Asimismo, en ciertos ámbitos se mantienen desigualdades que resultan estratégicas en relación al logro de la igualdad de oportunidades entre mujeres y varones. Una de ellas es la violencia de género como expresión más descarnada de la subordinación de género. Otra, en el ámbito del mercado de trabajo, refiere a las discriminaciones que enfrentan las mujeres en su inserción productiva. Y un tercer aspecto relevante es la sub-representación de las mujeres en el ámbito del poder político.

El género se expresa en conjunto con otras formas de desigualdad social, sean étnicas, de clase, generacionales...

El género se expresa en conjunto con otras formas de desigualdad social, sean étnicas, de clase, generacionales, para citar algunas. Las desigualdades de género no son las únicas formas de jerarquización social. Se entrecruzan con otras formas que, dependiendo del contexto, se hacen más o menos evidentes. Las diferencias y desigualdades de género se presentan en diversos dominios, sean públicos o privados, a nivel individual o en instituciones sociales. Entre los ámbitos centrales de expresión del género se cuentan las relaciones de pareja, el dominio familiar; y en un nivel mayor de agregación, el orden de género puede observarse en espacios institucionales como la comunidad, el mercado, la escuela, las empresas, el estado, etc. Cada persona se posiciona en cada uno de estos dominios portando simultáneamente su condición de género, clase, pertenencia étnica, social y generacional.

Esta unidad presenta avances en la superación de las desigualdades de género, pero también señala cuánto debe hacerse todavía. ¿Ya se ha detenido a pensar en qué ámbitos de la vida social las diferencias y desigualdades de género se concentran más? Los textos de esta unidad apuntan a analizar en qué espacios y de qué modo las diferencias y desigualdades de género todavía persisten. ¿Serán los mismos que ya conoce? Reflexione sobre esta cuestión y analice el caso presentado a partir de las posiciones defendidas en los textos.

1. LA PERMANENCIA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

LA VIOLENCIA, INFELIZMENTE, ESTÁ PRESENTE EN LA ESCUELA. LOS ADOLESCENTES, PRINCIPALMENTE JÓVENES QUERIENDO AFIRMAR SU “VIRILIDAD”, USAN VIOLENCIAS Y HUMILLACIONES, *BULLYING*, CONTRA SUS COMPAÑEROS. LOS PREJUICIOS DE GÉNERO PARECEN REPRODUCIRSE ENTRE LOS JÓVENES. ¿POR QUÉ PASA ESTO? ¿ES POSIBLE QUE LA VIOLENCIA Y EL PREJUICIO ESTÉN SIENDO ENSEÑADOS EN CASA? EL TEXTO NOS DESAFÍA A REFLEXIONAR SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO. ¿CÓMO PUEDE USTED IDENTIFICARLA Y TRABAJAR EL TEMA CON SUS ESTUDIANTES?

A pesar de todos los cambios sociales ocurridos en las últimas décadas, la violencia de género continúa existiendo como una perversa manifestación de la discriminación que se ha establecido entre hombres y mujeres. Ésta alcanza a millares de niñas y niños, jóvenes y mujeres tanto en el espacio doméstico como en el trabajo, la calle o la escuela. La violencia de género es una expresión del poder masculino que se manifiesta a través de violencia física, sexual, psicológica, económica y simbólica, con el fin de agredir, atemorizar y someter, no solamente a las mujeres, sino también a los hombres que no se comportan según los rígidos patrones de la masculinidad dominante.

La violencia de género puede involucrar amenazas, agresiones físicas, coacciones, abusos sexuales, violaciones, acoso moral o sexual, que en casos no poco frecuentes llegan incluso a la muerte de la persona agredida.

En la unidad anterior vimos que la masculinidad viene asociada desde la infancia a un modo de ser guerrero, combativo y agresivo. Una de las formas principales de afirmación de la masculinidad se manifiesta por medio de la fuerza física, por el uso del cuerpo como instrumento de lucha, para herir. Para los hombres, por lo general, la violencia se manifiesta por medio de una serie de experiencias físicas y culturales que, asociadas a virilidad y poder, constituyen un rasgo de la socialización masculina. Así, el uso de la violencia, fundada en el dominio sobre otro es, para muchos, un recurso común para expresar su carácter de macho (Olavarría, 2001b). Por su parte, a través de la interiorización de los comportamientos culturalmente asociados a lo femenino, habitualmente las mujeres internalizan –no sin resistencias– rasgos de subordinación, inferiorización y dependencia. En este proceso, la violencia contra las mujeres opera como un dispositivo de control sobre sus cuerpos y deseos, en un continuo que las afecta en distintas etapas de sus vidas, y que en su forma más extrema y brutal termina en la muerte (Maira, 2010).

En la incidencia de la violencia existe una distribución diferenciada por género. Los hombres mueren más en el espacio público, víctimas de la violencia urbana (accidentes, asesinatos), mientras que las mujeres sufren más violencia en el espacio privado, practicada por conocidos.

Para dar cuenta de la manutención y reproducción de la dominación masculina, Bourdieu utiliza el concepto de **violencia simbólica**, que permite comprender aquella violencia que es invisible a las víctimas, admitida tanto por el dominador como por el dominado. Se trata de una forma de dominación que se ejerce a través de la adhesión que el dominado concede al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone de otros esquemas de percepción y apreciación del mundo que aquel que comparte con el dominador (Bourdieu, 2000).

Para los hombres, por lo general, la violencia se manifiesta por medio de una serie de experiencias físicas y culturales que, asociadas a virilidad y poder, constituyen un rasgo de la socialización masculina.

La violencia simbólica es una forma de violencia permanente, sutil y duradera inscrita en los cuerpos de mujeres y hombres, que permanece inaccesible a la conciencia y a la argumentación racional, de tal manera que no requiere justificación.

La violencia simbólica es una forma de violencia permanente, sutil y duradera inscrita en los cuerpos de mujeres y hombres, que permanece inaccesible a la conciencia y a la argumentación racional, de tal manera que no requiere justificación. Se pone en práctica cotidianamente, en la familia y en los distintos agentes de socialización, a través de la desigualdad en la distribución del dinero, del poder, de las responsabilidades domésticas, de las opciones de realización personal, etc. Esta violencia constituye una de las múltiples estrategias de producción de la desigualdad de género, en tanto produce consenso con respecto a la “naturalidad” de la inferioridad femenina y la superioridad masculina. Considerar a la mujer como inferior y naturalizar su lugar secundario o de subordinación, es un consenso que ha alcanzado a las propias mujeres, que durante siglos han desarrollado sus posibilidades de vida dentro de las limitaciones que el concepto de su inferioridad les ha impuesto (Giberti y Fernández, 1989).

Así por ejemplo, la seducción, en la medida en que reconoce la dominación de un sexo sobre otro, está hecha para reforzar la relación jerárquica establecida. Cada vez que un dominado emplea, para juzgarse, una de las categorías del dominador, adopta, sin saberlo, el punto de vista dominante, que ubica a la mujer en la posición desfavorable. Lo mismo ocurre cuando las mujeres se consideran a sí mismas con cualidades poco femeninas/feminizantes porque realizan prácticas tradicionalmente asignadas a los varones: hablar en público, tomar la iniciativa en alguna actividad o, simplemente, practicar deportes como el fútbol. O cuando los hombres les imponen un comportamiento de sumisión y subordinación que las identifica (desde el gusto por hombres de mayor edad y estatura hasta el deber de satisfacer las necesidades del varón en el hogar). Todas estas prácticas son manifestaciones de la violencia simbólica de género, donde dominados y dominadores aceptan como natural, correcto y normal, las conductas que el orden de los géneros les asigna (Bourdieu, 2000).

Aunque se hayan conquistado avances legales en la protección de los derechos de ciudadanía desde la infancia, una conjugación perversa de la superioridad de género y generacional (es decir, por hombres mayores) se manifiesta en las actitudes violentas de padres, padrastros, tíos, etc., dejando a muchos niños, niñas o jóvenes absolutamente sometidos/as a los designios de parientes o de otros hombres adultos.

En el caso de la violencia sexual, sus principales víctimas son nuevamente niños, niñas y mujeres, y los principales victimarios, hombres. Se asocia a la dominación y la socialización masculina expresada en la “virilidad”: se nos ha enseñado que los hombres están “naturalmente” programados para ceder a sus “impulsos” sexuales o imposibilitados para rechazarlos (Olavarría, 2001a). Si bien ese “descontrol” es repudiado públicamente, las fronteras entre la percepción de una violencia sexual y una relación consentida son, a veces, difusas, sobretodo cuando son agresiones producidas dentro del hogar o por varones conocidos. Por ende, se termina tolerando la violencia contra las mujeres en general y la sexual en particular, fundamentalmente en los espacios privados¹⁸.

La combinación de supremacía del género masculino y supremacía generacional termina por someter a muchos niños/as y adolescentes a diversos tipos de abuso, sexuales o no; a incestos y violaciones con la aceptación de otras mujeres, sean sus madres o no, que en general no conocieron otra perspectiva de vida que aquella del dominio y control masculino. Así se forja el llamado “pacto de silencio”, que somete a veces por largos años a criaturas y jóvenes,

En el caso de la violencia sexual, sus principales víctimas son nuevamente niños, niñas y mujeres, y los principales victimarios, hombres.

18. Red Chilena contra la violencia doméstica y sexual (2005). <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/>

especialmente a las niñas, a situaciones de violencia física, sexual y psicológica, con pesados daños para su salud y su integridad.

Los episodios de violencia doméstica pueden estar a veces asociados al uso del alcohol y/u otras drogas, a conflictos conyugales, familiares o de vecindad, como también a situaciones de extrema precariedad material. De tal modo, la violencia física, sexual o psicológica se identifica erróneamente como una señal de la pobreza o de la desestructuración social que padecen estos grupos sociales, sin ser reconocida como violencia de género.

Vencer esta visión reduccionista permitirá poner a este problema social el nombre que le corresponde, deshaciendo la cortina de humo que encubre el sufrimiento y el deterioro físico y psíquico de mujeres, niñas y niños, de todas las clases sociales, involucrados en esta situación.

La defensa de la integridad física y psíquica de las mujeres sometidas a situaciones de violencia ha sido un eje central de la lucha feminista. La posición subordinada es lo que torna a las mujeres más vulnerables a las agresiones físicas y verbales, a las amenazas, a los diversos tipos de abuso sexual, a la violación, al aborto inseguro, a los homicidios, a las coacciones y abusos en el espacio público, al asedio moral y sexual en los lugares de trabajo, entre otras posibilidades. El análisis de las acciones violentas contra las mujeres permite observar que buena parte de ellas es causada por una persona próxima, compañero, novio, ex-pareja; en fin, una persona con la cual ella mantenía un vínculo afectivo anterior.

La posición social de buena parte de las mujeres en el espacio doméstico es precaria, principalmente la de aquellas que no disfrutaban de autonomía en relación a sus compañeros –ya sea por razones de dependencia económica, por escolaridad insuficiente, por no trabajar fuera de casa o por otras dificultades para afirmarse como persona autónoma–. En general, ellas demoran largo tiempo en reaccionar y buscar las alternativas legales hoy disponibles (como denunciar al compañero a la policía). Para las mujeres se vuelve difícil romper el orden social que confiere sentido a su existencia, o sea, el mundo de la casa, de la familia y del matrimonio. Es en ese universo social y simbólico que ellas construyen sus trayectorias de vida y cuando eso se quiebra se les dificulta deshacer esa pareja y esa historia.

El enfrentamiento público de la violencia es una etapa todavía más dura, que implica ir a los servicios de salud, a las instancias policiales, a los servicios de apoyo jurídico, etc. En general, los y las profesionales que las atienden tienen una comprensión insuficiente para responder de manera adecuada. En Chile se han llevado a cabo acciones para capacitar a los agentes involucrados en la atención de la violencia, especialmente a la policía. Cuando las víctimas son niños/as y adolescentes, la ley obliga a que los/as profesionales de la salud y docentes lo comuniquen a las autoridades competentes. Aunque la mayoría de las veces se dirige a las mujeres, la violencia doméstica afecta a todo el grupo familiar y tiene repercusiones

Para las mujeres se vuelve difícil romper el orden social que confiere sentido a su existencia, o sea, el mundo de la casa, de la familia y del matrimonio.

negativas: el desempeño escolar infantil o juvenil puede ser afectado y ocasionar finalmente el abandono escolar. El miedo puede apoderarse de niños/as y jóvenes que conviven con tal situación, y puede ocurrir también que se reproduzcan gestos o actitudes violentas de los/as hijos/as dentro de su grupo de pares. En la escuela, la discriminación de determinados grupos considerados frágiles o posibles de ser dominados (mujeres, hombres que no se afirman por medio de una masculinidad violenta, etc.) pasa a ejercerse por medio de sobrenombres, exclusión, persecución, agresión física, entre otros.

La defensa de la integridad física y psíquica de las mujeres sometidas a situaciones de violencia ha sido un eje central de la lucha feminista. La posición subordinada es lo que torna a las mujeres más vulnerables a las agresiones físicas y verbales.

El femicidio opera, a su vez, como forma de dominación y control hacia todas las mujeres en tanto género.

Más allá de esto, el porte de armas blancas o de fuego, la destrucción de las instalaciones o los actos de vandalismo también son algunas de las manifestaciones públicas de la violencia por parte de aquellos que quieren imponerse y afirmarse por la fuerza de su género.

El **femicidio**¹⁹ o asesinato de mujeres, es la expresión extrema de violencia de género y ocurre tanto en el ámbito privado como en el espacio público. Incluye las muertes de mujeres a manos de sus parejas, ex parejas o familiares, mujeres asesinadas por acosadores, agresores sexuales y/o violadores, así como las de aquellas que trataron de evitar la muerte de otra mujer y quedaron atrapadas en la acción del femicida. El femicidio opera, a su vez, como forma de dominación y control hacia todas las mujeres en tanto género. Es la expresión extrema de violencia ejercida por hombres contra mujeres y niñas, vivida como normal en una cultura de dominación masculina, y muchas veces tolerada por el Estado y la sociedad (Rojas et al., 2004).

En Chile, de acuerdo con las cifras entregadas por el Ministerio de Justicia, las causas ingresadas y terminadas correspondientes a los casos de Violencia Intra-Familiar (VIF) para el año 2005 fueron 78.287 y 75.830 respectivamente. El año 2002, las cifras fueron 86.968 causas de VIF ingresadas y sólo 52.068 causas terminadas. Disminuyen las causas ingresadas por VIF—casi 10 puntos porcentuales— pero aumentan las causas procesadas y terminadas²⁰.

La eliminación de la violencia contra las mujeres es una prioridad en el marco jurídico internacional consagrado en la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención sobre los Derechos del Niño (1990) y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (OEA, 1994), todas ellas firmadas por el Estado chileno, lo que lo obliga a rendir cuentas de los avances en la toma de medidas y políticas públicas.

En Chile, a partir de la puesta en vigencia de la Ley de violencia intrafamiliar, VIF (1994), y de su última modificación en 2005 que tipifica el maltrato habitual como delito²¹, han aumentado crecientemente las denuncias. Aproximadamente un 90% son efectuadas por mujeres, lo que muestra su calidad de víctimas en la violencia intrafamiliar.

Otra expresión particular de la violencia de género es la que se manifiesta por medio de la discriminación de homosexuales, **travestis**, **transgéneros** y transexuales. No es raro que la prensa divulgue alguna noticia de ese tipo de violencia. Lamentablemente, la violencia contra los homosexuales también está presente en la escuela y las personas trans son definitivamente excluidas. No siempre esa violencia es física, lo es también simbólica, aunque no por ello deja de ser dañina.

En el caso de los varones y los jóvenes, la violencia de género asume características específicas, al combinarse la socialización de género, la violencia y las consecuencias que tiene en su salud. Las prácticas de hombres y mujeres suelen estar atravesadas por el eje del poder o dominio sobre otro, que se manifiesta a través del uso y abuso de lo que se ha denominado “virilidad” (Olavarría, 2001). Las situaciones en las que los varones sienten falta de poder, exa-

Otra expresión particular de la violencia de género es la que se manifiesta por medio de la discriminación de homosexuales, travestis, transgéneros y transexuales.

19. http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/files/Femicidio_en_Chile_2004.pdf

20. http://www.sernam.cl/estudios/web/fus_index.php?sec=2

21. Violencia Intrafamiliar Ley N° 20.066 07 de octubre de 2005. <http://www.bcn.cl/leyes/pdf/actualizado/242648.pdf>

cerban las inseguridades masculinas: si “ser hombre” supone tener poder y control, no ser poderoso significa no ser hombre. Entonces, la violencia se vuelve el medio para probar lo contrario ante uno mismo y ante los demás (García, C., 2003). La afirmación del “varón como factor de riesgo” explica las consecuencias de la socialización masculina en la salud (De Keijzer, 1997). Las características de la masculinidad se constituyen en un riesgo para la salud en, al menos, tres sentidos: a) hacia la mujer –y niños/as– mediante los diversos tipos de violencia y abuso, la paternidad ausente, etc.; b) entre hombres, a través de accidentes, homicidios, lesiones; y c) para el hombre mismo, mediante el suicidio, alcoholismo y otras adicciones, así como enfermedades psicosomáticas, incluidos los diversos descuidos del cuerpo (De Keijzer, 2007). En efecto, las principales causas de muertes en los hombres y, particularmente en los jóvenes varones, son los accidentes, peleas callejeras, uso excesivo del alcohol y otras drogas, conductas todas asociadas a la afirmación del dominio y poder masculino, aprendidas en los múltiples procesos de socialización de género.

...si “ser hombre” supone tener poder y control, no ser poderoso significa no ser hombre. Entonces, la violencia se vuelve el medio para probar lo contrario ante uno mismo y ante los demás.

En consecuencia, la violencia resulta en un problema de salud frecuentemente no reconocido. Niveles moderados de violencia, en el deporte o en el grupo de pares, son una experiencia cada vez más común entre los adolescentes. Estudios pioneros sobre matonaje²² (*bullyng*) en los colegios constatan que las mayores tasas de este tipo de conductas –socialmente aceptadas en el grupo– se concentran durante la adolescencia temprana (Connell, 2003).

La violencia puede ser una forma de resolver conflictos entre los jóvenes, asociada con el hacerse respetar como hombres, con responder ante una humillación. El siguiente testimonio nos ilustra en este sentido: *“Una compañera de curso, llega y me dice que yo le gustaba. ... me seguía, fue como dos días, fue todo muy rápido...De repente estoy en el patio y llega un tipo por detrás y me agarra, junto a él otro más chico, y me dijo que yo estaba molestando a su polola y me pegaron fuerte entre los dos. Eran mayores que yo. No lo podía creer. No quedé tan mal, pero fue más que nada la humillación, porque fue como al medio del patio y yo siempre he tenido miedo al ridículo, o sea, quedar mal delante de la gente. Entonces, como que me sentí mal, porque aparte del dolor lloré en medio del patio. ¡Me dio una impotencia! Después empecé a averiguar y él era el pololo de esta niña, así que al otro día me chorié, llegué y le di un beso a la niña, ¡porque estaba tan picado!”* (varón adolescente, 18 años, sector popular, Santiago) (Olavarría, 2004: 47).

La violencia de género no es la única expresión de discriminación y desigualdad en el orden de género vigente. Otra forma de discriminación se presenta en el ámbito del mercado del trabajo, tema que desarrollaremos a continuación.

2. PARTICIPACIÓN FEMENINA EN EL MERCADO DE TRABAJO: INDICADOR PRECISO DE LA DESIGUALDAD DE GÉNERO

LAS MUJERES SON DISCRIMINADAS EN EL MERCADO DE TRABAJO, INCENTIVADAS DESDE NIÑAS A INTERESARSE POR ACTIVIDADES MENOS REMUNERADAS, CON MENOS PRESTIGIO, QUE SON CONSIDERADAS MÁS “FEMENINAS”. LA ESCOLARIDAD DE LAS MUJERES HA AUMENTADO MUCHO, ASÍ COMO SU PRESENCIA EN EL MERCADO DE TRABAJO. ¿ESTO SE HA TRADUCIDO EN SALARIOS EQUIVALENTES A LOS DE LOS HOMBRES? ¿Y EL TRABAJO DOMÉSTICO, HA SIDO MEJOR REPARTIDO ENTRE HOMBRES Y MUJERES?

En la primera unidad mencionamos las discriminaciones sufridas por las mujeres en el mercado del trabajo. Son de diversa índole y siguen manteniéndose en la actualidad. Fruto de una educación que cultiva en las mujeres el “ser para otros/as” y estar a cargo del cuidado

22. Besag (1989); Wöflfl (2001) en Connell (2003).

de otras/os (hijos, marido, parientes, ancianos), no es casual que buena parte de las mujeres terminen eligiendo carreras pensadas como femeninas: profesoras, enfermeras, asistentes sociales, psicólogas, empleadas domésticas, etc. Es común que ellas elijan profesiones en el campo de la enseñanza o de la prestación de servicios sociales o de salud, una extensión en el espacio público de las actividades que desarrollan en el ambiente doméstico. Así, se espera que puedan conciliar mejor el desempeño profesional con las tareas de la maternidad y el cuidado de su familia. El proceso de escolarización puede reforzar esa asociación entre el género femenino y determinadas ocupaciones o profesiones. Cuando aumentan mujeres en una actividad, al “feminizarse” dicha actividad, tiende a desvalorizarse y a ser considerada de menor competencia técnica o científica.

En Chile la participación económica de las mujeres muestra un aumento sostenido en las últimas décadas, alcanzando un 44,7% en el año 2006²³. En cuanto a la población indígena, la participación económica femenina es de sólo el 33,1%. En el sector rural, la participación de las mujeres indígenas es más baja que en el sector urbano (14,5% y 41,9%, respectivamente), situación que es similar en la población no indígena²⁴.

La discriminación en las remuneraciones que afecta a las mujeres resume un conjunto de procesos que se inician en la niñez, cuando las mujeres aprenden a interesarse por aquellas actividades que, más tarde, son menos rentables y gozan de un menor prestigio social.

Sin embargo, la participación laboral de las mujeres se caracteriza por una fuerte segmentación y discriminación, expresada en la elevada proporción de mujeres que se desempeña en trabajos mal remunerados, precarios, de baja calificación y sin seguridad social, principalmente las mujeres más pobres, las jóvenes, temporeras y trabajadoras por obra²⁵.

La discriminación en las remuneraciones que afecta a las mujeres resume un conjunto de procesos que se inician en la niñez, cuando las mujeres aprenden a interesarse por aquellas actividades que, más tarde, son menos rentables y gozan de un menor prestigio social. Como resultado, a pesar de que la fuerza de trabajo femenina posee un mayor nivel educacional en relación con la de los hombres, ello no se refleja en sus remuneraciones.

Hasta 2003, la relación entre sueldos medios de mujeres y hombres con 13 y más años de instrucción era, en las zonas urbanas, del 65% (Valdés et al. 2008). Es decir, por el mismo trabajo, una mujer recibe un tercio menos del sueldo que recibe un hombre.

Asimismo, la presencia masiva de las mujeres en el empleo doméstico es un indicador que también da cuenta de la situación de discriminación. Esta es una de las principales fuentes de empleo de las mujeres, lo que indica la falta de oportunidades en otro tipo de labores, la segregación sexual del trabajo y la reproducción de los **roles de género** en el espacio público laboral. Hasta 2003, el empleo doméstico femenino correspondía al 16,3% de las mujeres que participan del mercado laboral (Valdés et al. 2008).

La incorporación de las mujeres al mercado del trabajo significa, para muchas de ellas, la posibilidad de mantener su hogar o con-

La incorporación de las mujeres al mercado del trabajo significa, para muchas de ellas, la posibilidad de mantener su hogar o contribuir a ello, y mayores oportunidades de autonomía y desarrollo personal.

23. MIDEPLAN (2006) Para el caso de los hombres, su participación es del 79,8%, al año 2006. <http://www.mideplan.gob.cl/casen/publicaciones.html>

24. INE-Chile (2002) Hojas Informativas Estadísticas Sociales Pueblos Indígenas en Chile Censo 2002. http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_sociales_culturales/etnias/pdf/info_etniascenso2002.pdf

25. Todo ello a pesar de que en Chile el Código del Trabajo (Ley 18.620 de 1987) establece el principio de no discriminación en el empleo; y del Convenio Nº 100 de la OIT, relativo a la igualdad de remuneraciones entre hombres y mujeres, ratificado por nuestro país.

tribuir a ello, y mayores oportunidades de autonomía y desarrollo personal. Sin embargo, las condiciones en que se incorporan al mercado laboral contienen fuertes inequidades. Existe un contingente considerable de mujeres que mantiene sus hogares, a sus hijos/as y a veces también a sus maridos que están cesantes. En Chile, el 29,7% del total de hogares tienen una mujer “jefa de hogar” (CASEN 2006).

Sin embargo, la mayor participación de las mujeres en el mercado del trabajo, no se ha traducido en una reordenación de los roles de género y la asignación de las tareas reproductivas internas al hogar. Por eso se han empezado a desarrollar políticas de conciliación del trabajo con la vida familiar. Estas políticas no sólo se dirigen hacia las mujeres, sino también hacia los varones, de manera de incentivar su participación en lo doméstico (SERNAM, 2002).

3. DESIGUALDADES DE GÉNERO EN LA PARTICIPACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA DE LAS MUJERES

LA POLÍTICA NACIONAL MUESTRA UNA GRAVE DISTORSIÓN: A PESAR DE SER LA MAYORÍA DE LA POBLACIÓN, LAS MUJERES TIENEN UNA PARTICIPACIÓN MUY PEQUEÑA EN CARGOS ELECTIVOS. ¿POR QUÉ? ¿CÓMO SE REPARTE EL LIDERAZGO EN LA ESCUELA ENTRE ALUMNOS Y ALUMNAS? ¿QUÉ TAL TRABAJAR LA CUESTIÓN CON SUS ESTUDIANTES?

¿Usted se detuvo a pensar si es justa la proporción entre el número de alcaldesas, diputadas y senadoras y el número total de mujeres en el país? Si las mujeres son mayoría en la población, ¿por qué no lo son en la representación política?

Las mujeres en Chile recién pudieron votar en las elecciones municipales en 1935, y en las elecciones presidenciales y de parlamentarios, en 1949. Desde entonces, la presencia femenina en los municipios, el Parlamento –Senado y Cámara de Diputados– ha aumentado muy lentamente. Ello se relaciona con la exclusión de las mujeres del espacio político. Los partidos políticos –que siguen siendo un ámbito preferentemente masculino– constituyen una gran barrera para el avance de las mujeres y tienden a favorecer a las que tienen relaciones de parentesco con algún político conocido o que han ejercido un cargo público con visibilidad. A pesar de esto, varios partidos, a partir de las luchas de sus propias militantes, han establecido sistemas internos de **cuotas**, al menos para cierto tipo de cargos (Valdés, 2001).

El porcentaje de mujeres en el electorado supera el 53%, sin embargo, en la actualidad hay sólo 2 senadoras (5,2% de los cargos) y las mujeres diputadas constituyen sólo el 15,8% del total de diputados del país. Entre los alcaldes, las mujeres representan un 12,2%, y un 21% de los concejales. En consecuencia, salvo el poder ejecutivo, en todos los demás poderes las mujeres están por debajo del 25% de representación.

La baja presencia femenina en el ámbito político tiene consecuencias en la calidad de la democracia y en las posibilidades de un pleno ejercicio de los derechos de las mujeres, así como en la formulación de leyes, políticas y programas destinados a superar la discriminación en todas las esferas de la vida nacional, pública y privada.

Frente a ello existe la propuesta de una ley de cuotas que garantice la representación equilibrada entre hombres y mujeres (FRIES, 2010) de modo que su presencia en las esferas del poder no obedezca sólo a la voluntad política del o la Presidente de turno, como ocurre actualmente. En 2006 fue enviado al Senado un proyecto de reforma constitucional que esta-

La baja presencia femenina en el ámbito político tiene consecuencias en la calidad de la democracia y en las posibilidades de un pleno ejercicio de los derechos de las mujeres...

blece las bases de un sistema electoral proporcional y representativo, pero que, sin embargo, deja fuera de discusión una ley que asegure un porcentaje de mujeres en las candidaturas en elecciones populares.

La baja representación de mujeres en el parlamento es un hecho más o menos generalizado en todos los países. De acuerdo con el Índice de Compromiso Cumplido Latinoamericano, en torno al año 2003, la mayor presencia de mujeres en un Parlamento (ambas cámaras, cuando las hay) estaba en Costa Rica (35,1%), seguida por Argentina (31%). Sin embargo, en la mayoría de los 18 países latinoamericanos, las mujeres no superaban el 20%, y los había con menos del 10% de los cargos, siendo Honduras el país con menor presencia de mujeres en cargos electivos (6,3%).

Desde 1990 son más las mujeres que ejercen cargos de responsabilidad en los poderes del Estado, en especial en el poder ejecutivo.

La Unión Interparlamentaria (UIP) destaca las mejoras en algunos países sudamericanos después de la introducción de políticas de leyes de cuotas para candidatas como Costa Rica, Argentina, y México. Al mismo tiempo, señala una tendencia mundial de crecimiento en la participación de las mujeres, ya que el promedio global de 16,4% de legisladoras es un hecho sin precedentes. Sin embargo, todavía está distante el objetivo de tener un mínimo de 30% de legisladoras en todo el mundo, establecido en la Conferencia de las Mujeres de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) realizada en Beijing, China, en 1995.

Desde 1990 son más las mujeres que ejercen cargos de responsabilidad en los poderes del Estado, en especial en el poder ejecutivo. Durante la última década, se ha incrementado el número de ministras, proceso que culmina con el nombramiento de un gabinete paritario por parte de la ex Presidenta de la República, Michelle Bachelet. Este hecho abre perspectivas a la presencia de más mujeres en las más altas responsabilidades nacionales.

4. DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD SOCIAL Y ÉTNICO-RACIAL

¿SER MUJER ES SOLAMENTE SER MUJER? NUESTRAS IDENTIDADES SON FORMADAS POR LA PERTENENCIA A MÁS DE UN GRUPO SOCIAL Y EN ESTE ENTRECRUZAMIENTO ES DONDE SE FORMAN JERARQUÍAS Y DISCRIMINACIONES. ÉSTA ES UNA CUESTIÓN PARA TRABAJAR CON SUS ALUMNOS Y ALUMNAS. ¿SER UNA MUJER POBRE ES DIFERENTE A SER UNA DE CLASE MEDIA O RICA? ¿SER MUJER ADOLESCENTE, DE SER MUJER ADULTA? ¿SER MUJER INDÍGENA –AYMARA, PEHUENCHE, RAPANUI, POR EJEMPLO– ES DIFERENTE DE SER MUJER BLANCA? ¿MUJERES POBRES Y HOMBRES POBRES TIENEN LOS MISMOS PROBLEMAS?

Hombres y mujeres, tanto de manera individual como colectiva, ocupan posiciones en la sociedad que no sólo están definidas por su género, sino también por su pertenencia a estas categorías sociales. Estas distinciones y relaciones históricamente reproducidas –y por lo tanto sujetas a transformación– se enmarcan en una organización social jerárquica y estratificada. Es decir, los individuos y los colectivos (los individuos o grupos se ubican en distintas posiciones de mayor o menor valoración social) son ubicados en un orden de jerarquía en virtud de sus rasgos físicos, su presentación, orientación sexual, su participación en ciertas tradiciones y culturas, su lugar en el mercado de trabajo, su nivel y forma de acceso al capital y al consumo, su nivel de ingresos, su capital social y cultural, su educación y sus identidades.

Este es uno de los aportes fundamentales del feminismo, centrar la atención en los múltiples sistemas de diferenciación social, no sólo en las diferencias de género, sino en la intersec-

ción del género con las diferencias de clase, etnia, generación, religión, región, nacionalidad, orientación sexual, etc.

En principio, ningún tipo de diferencia prima necesariamente sobre las demás, ni tampoco puede considerarse a priori la clase o el género como determinantes de la identidad individual o de la posición social. Empíricamente, la clase, el género, la generación y las otras categorías de diferenciación social tienden a constituirse mutuamente. Si se toma el ejemplo del género, “las diferencias biológicas siempre son actuadas en el contexto de desigualdades sociales cruzadas” (Kabeer, 1998). Por ejemplo, una mujer chilena puede, a la vez, ser de origen indígena y de origen popular. Esto hace que su identidad de género esté cruzada con su **identidad étnica** y con una identidad de clase popular. La diferencia de género no se puede experimentar independientemente de las demás formas de diferencia. Ser mujer indígena significa a la vez ser mujer y ser indígena, y la experiencia de estas formas de diferencia es simultánea, no secuencial ni sucesiva. Y en el contexto de una sociedad mestiza como la chilena, que ha buscado “blanquearse”, la discriminación frente a lo indígena se agrava con discriminación de género. De manera que el cruce entre género, clase, etnia y generación siempre se construye en circunstancias históricas, sociales y culturalmente específicas.

La diferencia de género no se puede experimentar independientemente de las demás formas de diferencia. Ser mujer indígena significa a la vez ser mujer y ser indígena, y la experiencia de estas formas de diferencia es simultánea, no secuencial ni sucesiva.

El carácter transversal que tiene el género, por su articulación con estas categorías de diferenciación social y por estar imbricado en todas las estructuras y grupos de la sociedad, conduce a una gran heterogeneidad en el **orden de género** existente, tanto al interior de una sociedad como entre sociedades. Por ejemplo, en una misma sociedad, las clases altas pueden tener un modelo de género diferente al existente en la misma sociedad en las clases populares. A su vez, estos cruces de categorías son los que dan como resultado la gran diversidad al interior del género femenino y el género masculino. Es decir, una mujer de clase alta y blanca seguramente vivirá situaciones de discriminación distintas a las enfrentadas por una mujer popular en la misma sociedad. Son estos cruces los que modelan diferentes formas de relaciones entre hombres y mujeres, y al interior de un mismo género, así como distintos significados asociados a lo femenino y lo masculino dependiendo de los contextos específicos en que se manifiesten.

Resulta inútil definir en abstracto qué significa ser varón o ser mujer y es necesario anclar estos conceptos con las otras categorías sociales y situarse en contextos específicos. Es decir, para comprender las distintas situaciones de discriminación que actualmente suceden en nuestras sociedades contemporáneas, no basta con identificar una situación de discriminación de género, sino que se requiere observar cómo se articula con otras jerarquías sociales como la pertenencia étnica, de clase, etc. De este modo, llenamos de contenido a las identidades; por lo tanto, si hay diversidad en las relaciones entre los géneros, también hay gran diversidad en cómo se presenta la discriminación y la vivencia de la discriminación por motivos de género se cruza con otras desigualdades sociales: la pobreza, la discriminación étnico-racial, por edad (ser joven o mayor). Todos estos aspectos complejizan la experiencia de la discriminación.

En el contexto chileno es importante considerar las intersecciones entre género, clase y etnia, dadas las desigualdades sociales existentes y la diversidad étnico-racial.

En el contexto chileno es importante considerar las intersecciones entre género, clase y etnia, dadas las desigualdades sociales existentes y la diversidad étnico-racial. Se incluyen en este sentido las distintas poblaciones descendientes de los pueblos originarios, indígenas, afrodescendientes, y grupos provenientes de distintas oleadas de colonización, así como la creciente inmigración. La pertenencia étnico-racial es una marca importante en la sociedad chilena, ya que la discriminación y el racismo son parte constitutiva de nuestra nación, lo que ha traído secuelas de pobreza, exclusión y desigual-

dad para sus habitantes. Observamos, por ejemplo, la presencia de estereotipos, prejuicios y discriminación cuando se usa como insulto el término “india”, utilizado para denigrar a una mujer, aludiendo a características desvalorizadas socialmente –tener un origen indígena– y asociadas a la pobreza. Sucede algo similar con las mujeres inmigrantes que viven una mayor precariedad y **vulnerabilidad** ante condiciones de trabajo denigrantes y ante el acoso sexual.

Otro ejemplo de articulación entre género y otras formas de discriminación es el cruce con la pertenencia a una determinada generación. Ser menor otorga una posición social desventajosa y ser niña crea una situación de mayor vulnerabilidad. Por ejemplo, en la infancia, muchas niñas son dejadas de lado por los padres en relación a la atención que se les presta a los hermanos varones. Las niñas y las adolescentes son más vulnerables a los abusos sexuales practicados por hombres mayores y familiares, colocándolas en riesgo de sufrir daños físicos y psicológicos, embarazos no deseados y prematuros. Las mujeres jóvenes también enfrentan una doble discriminación al encontrar mayor dificultad para insertarse, mantenerse y promocionarse en el mercado laboral profesional. Por otra parte, la situación de las mujeres mayores es especialmente compleja, puesto que al quedar solas, si no tienen jubilación o ingresos propios, se ven afectadas por situaciones de pobreza, infravaloración y mayor riesgo de sufrir violencia, incluso en su familia.

Otra situación de doble discriminación es la que enfrentan aquellas mujeres que tienen alguna discapacidad, que pueden enfrentar carencias educativas, exclusión social, desempleo, riesgo máximo de padecer violencia y abusos.

Ejemplos: La interacción entre clase social, etnia y género es especialmente evidente cuando se estudia el servicio doméstico, un sector laboral altamente feminizado en casi todas las partes del mundo. El fenómeno se relaciona con las clases sociales y la migración. En América Latina, la mayor parte de las trabajadoras domésticas son indígenas, negras, mulatas o mestizas, cuyas identidades culturales están muy lejos de ser respetadas en su estatus de domésticas (LUNA, 1991). En Chile los estudios sobre migración mapuche urbana femenina muestran su inserción mayoritaria en el servicio doméstico (SÁEZ, 2001), situación que da cuenta de la falta de oportunidades en otro tipo de empleos mejor remunerados, con mayor prestigio social y con menos oportunidades para abusos.

En las últimas décadas se han logrado avances significativos en diferentes ámbitos para alcanzar la equidad de género. Sin embargo, dados los cruces de género, clase, etnia y generación, esto aún no se refleja de manera homogénea ni equitativa en mujeres de diferentes estratos sociales.

CASO PARA ANALIZAR

Este caso salió a la luz pública el 12 de julio 2000 y da cuenta de la desaparición de cinco niñas, en un periodo de nueve meses, después aumentarían a 7, desde la localidad de Alto Hospicio, en Iquique, primera región del país. Aquí les presentamos una completa cronología de los hechos, para que saquen sus propias conclusiones.

Cronología del “doble asesinato”

Las siete jóvenes de Alto Hospicio sufrieron un doble asesinato. A la vez que perdieron la vida a manos de un hombre que operó durante dos años en completa impunidad, fueron víctimas

de los prejuicios de las policías, las autoridades judiciales, los representantes del gobierno y la prensa. La imagen y la honra de todas ellas y sus familias también fueron asesinadas.

- 23 de noviembre de 1999: Desaparece Macarena del Carmen Sánchez Jabre (14).
- 23 de febrero de 2000: Desaparece Angélica Lay (23). Su caso nunca se asoció a las demás desapariciones.
- 23 de marzo de 2000: Desaparece Laura Zola Henríquez (15 años).
- 5 de abril de 2000: Desaparece Katherine Arce Rivera (16).
- 22 de mayo de 2000: Desaparece a las 13.30 horas Patricia Palma Valdivia.
- 2 de junio de 2000: Desaparece Macarena Montesinos Iglesias (15).
- 30 de junio de 2000: Desaparece Viviana Melisa Garay Moena (16).
- 12 de julio de 2000: Se divulga el caso de Alto Hospicio.
- 11 de julio de 2000: Orlando Garay, padre de una de las víctimas, denuncia que la última vez que se vio a su hija estaba conversando con el conductor de un automóvil blanco.
- 11 de julio de 2000: Carabineros e Investigaciones afirman que las jóvenes desaparecidas huyeron a Perú, donde podrían “encontrarse ejerciendo la prostitución”. La versión policial apuntaría a una red de pornografía infantil conformada por “ciudadanos de nacionalidad peruana que reclutan jovencitas para filmar películas pornográficas”.
- 12 de julio de 2000: El ministro del Interior, José Miguel Insulza, anuncia que solicitará a las policías de Iquique una “especial atención” a este caso.
- 12 de julio de 2000: El comisario de Investigaciones de Arica, Américo Monsalvez, afirma que las menores huyeron de sus casas y estarían ocultas con amigos.
- 12 de julio de 2000: El senador de Renovación Nacional, Julio Lagos relaciona la desaparición de las menores al consumo de drogas.
- 13 de julio de 2000: El prefecto de Investigaciones de Iquique, Francisco Clavijo, reitera que la primera hipótesis con que trabaja la policía es la de abandono de hogar.
- 13 de julio de 2000: El prefecto de Carabineros de Iquique, coronel Iván Bustamante, coincide en que las menores abandonaron voluntariamente su hogar.
- 13 de julio de 2000: Carabineros e Investigaciones hacen trascender a la prensa la hipótesis de que un individuo, que se moviliza en un automóvil particular de color blanco, “haya embaucado a las escolares y conminado a que hicieran abandono del hogar”.
- 14 de julio de 2000: La policía afirma que las menores estarían pidiendo dinero en las afueras de Santiago y Talca. “Las informaciones señalan que se les ha observado incluso ofreciendo 'compañía' a choferes de camiones en el cruce de Talca a Pichilemu”.
- 14 de julio de 2000: Juan Petersen, orientador del Liceo de cinco de las víctimas: “... creemos firmemente que estas niñas abandonaron sus casas por diversos motivos. El principal es la falta de afecto que les brinda su entorno familiar”.
- 14 de julio de 2000: La ministra Adriana Delpiano, la generala de Carabineros Mireya Pérez y los subprefectos de Investigaciones Alicia Morales y Carlos Tapia no descartan que detrás de las desapariciones de seis menores en Alto Hospicio haya una red de “trata de blancas”.
- 14 de julio de 2000: Prefecto de Investigaciones de Iquique, Francisco Clavijo: “El cerco se va estrechando”.
- 15 de julio de 2000: Los prefectos de Investigaciones de Arica e Iquique, Miguel Espinoza y Francisco Clavijo, dicen estar “muy optimistas” por el pronto encuentro de las menores.
- 18 de julio de 2000: Aparece la mochila y la ropa de Viviana Garay en un basural del sector paso La Mula, Alto Hospicio. “Tenemos miedo de que le haya pasado algo malo. Ella jamás iba a ese lugar. Creemos que si se hubiera fugado, ya se habría contactado con nosotros”, afirma Evelyn Ardiles, su madrastra.

- 18 de julio de 2000: El entonces intendente de Tarapacá, Jorge Tapia Valdés, rechaza la idea de pedir un ministro en visita. “Al cabo de las investigaciones realizadas podemos concluir que más que estar ante un caso policial, estamos frente a un problema social. Tenemos fundadas esperanzas de que en los días venideros varias de las presuntas desaparecidas volverán a Iquique. Todas han tenido serios problemas familiares y a lo mejor no quieren volver a sus hogares”.
- 18 de julio de 2000: Prefecto de Carabineros de Iquique, coronel Iván Bustamante: “En el sector de las tomas de terreno en Alto Hospicio hay graves problemas de conformación familiar, violencia al interior de los hogares y mucha pobreza”.
- 18 de julio de 2000: En el sector de Alto Molle, cercano a Alto Hospicio, se encuentra la mochila y el uniforme escolar de Katherine Arce.
- 20 de julio de 2000: Inés Valdivia, madre de Patricia Palma, encuentra en una quebrada del sector El Boro, a pocos metros de Alto Hospicio, la ropa interior de su hija. “Lo único que pido es que a la persona que la tiene en su poder la encuentren cuanto antes. O si fue asesinada, por favor, digan dónde está su cuerpo”, ruega.
- 24 de julio de 2000: Carabineros rastrea los piques y túneles abandonados de la mina Huantajaya, a 25 kilómetros de Alto Hospicio.
- 17 de agosto de 2000: “El ser pobres no significa violencia contra los menores”, dice la madre de Macarena Sánchez Jabré.
- 19 de agosto de 2000: “Tenemos casi la absoluta certeza de que a Macarena la tienen secuestrada en algún prostíbulo de mala muerte y contra su voluntad”, dice Juan Sánchez, padre de la menor.
- 29 de agosto de 2000: En Tacna, 35 efectivos del OS-7 y 15 de Investigaciones, junto a policías peruanos, buscan a las menores desaparecidas.
- 6 de octubre del 2000: El Presidente Ricardo Lagos conversa con los familiares de las desaparecidas durante una visita a Alto Hospicio. Ante los gritos de “queremos justicia”, Lagos les responde “primero hay que encontrarlas para hacer justicia”.
- 6 de abril de 2001: El diputado Jaime Orpis pide la designación de un ministro en visita.
- 12 de abril de 2001: Por segunda vez la Corte de Apelaciones rechaza designar un ministro especial.
- 16 de abril de 2001: Subsecretario del Interior de la época, Jorge Burgos: “Estamos informados y bastante preocupados por este tema. Al respecto, hay un desafío pendiente y nadie puede estar conforme con la investigación. Por eso es que la obligación es no abandonar el caso hasta que se dé con el paradero de las menores”. Pide a la Corte de Apelaciones aunar las causas de las seis menores.
- 1º de mayo de 2001: El Presidente Ricardo Lagos anuncia la creación de una unidad especial de Carabineros e Investigaciones a cargo del caso. “Es importante llegar al esclarecimiento de estos casos que han causado un fuerte impacto social”, dijo.
- 16 de junio de 2001: A un año de la desaparición de su hija Viviana, Orlando Garay expresa su molestia por la falta de resultados. “Las investigaciones que nosotros hemos ejecutado han arrojado más resultados que las de las policías”.
- 23 de agosto de 2001: El ministro de Justicia, José Antonio Gómez, junto al director de Investigaciones, Nelson Mery, y la directora del Servicio Nacional de Menores (SENAME), Delia del Gatto, al lanzar una campaña contra la explotación sexual infantil vinculan esta situación a las desapariciones de Alto Hospicio.
- 26 de agosto de 2001: La presidenta de la Comisión de Política Social de la Cámara de Diputados de Bolivia, Elisa Zúñiga, afirma que las menores estarían en Santa Cruz, trabajando en locales nocturnos.
- 26 de agosto de 2001: El diputado Jaime Orpis considera un error el que se haya considerado desde un principio este caso como un abandono de hogar. “En una in-

investigación no se puede descartar ningún delito. Se perdieron meses preciosos”. Crítica también al Poder Judicial: “Los casos están en cuatro tribunales distintos y hasta ahora no se ha nombrado un ministro en visita”.

- 4 de octubre de 2001: Familiares de las menores desaparecidas se encadenan frente a la Intendencia de la Primera Región luego que el Presidente Lagos no les concediera una audiencia.
- 4 de octubre de 2001: Es secuestrada la menor Barbarita N. (13), estudiante del Liceo Eleuterio Ramírez. Su atacante se presenta como “el sicópata de Hospicio”. Tras ser violada es lanzada a un pozo y golpeada con piedras. La joven recupera la conciencia y cinco horas después denuncia el hecho a Carabineros. La policía la envía a la unidad de la familia sin relacionar este hecho con las desapariciones anteriores. La menor reitera entonces que su agresor admite haber matado a las otras niñas.
- 4 de octubre de 2001: Carabineros detiene a Julio López Silva (38) gracias a los datos aportados por la menor B. N.
- 5 de octubre de 2001: En lo que ha sido calificado como uno de los peores errores comunicacionales del gobierno, el Presidente Ricardo Lagos queda expuesto a la ira de los familiares de las menores desaparecidas en Alto Hospicio durante un improvisado encuentro realizado al término de un acto en la Zofri. Lagos les asegura que se estaba realizando el mayor operativo policial que se haya hecho en Chile, incluso con diligencias en Bolivia, Perú y Paraguay, pero que aún no había resultados concretos, por lo que pidió excusas. Les asegura que las pesquisas continuarían, lo que no dejó conforme a los familiares que exigieron una mayor acción por parte del gobierno. Lagos opta por concluir el encuentro con un “gracias”, dándoles la espalda para salir raudo del recinto de la Zofri.
- 6 de octubre de 2001: Julio López confiesa ante la policía que los cadáveres de tres de sus víctimas se encuentran en un pique abandonado de la mina Huantajaya, a 25 kilómetros de Iquique. El lugar que ya había sido revisado sin éxito por la policía el 24 de julio del año anterior.
- 7 de octubre del 2001: Julio López confiesa el lugar donde se encuentran los demás cadáveres.

PARA DEBATIR:

Lea el caso planteado y escriba un breve comentario considerando las siguientes preguntas guía:

- ¿Qué estereotipos de género puede identificar en los discursos de los distintos actores involucrados? (carabineros, investigaciones, justicia, senadores, diputados, orientador del Liceo, padres, madres, etc.)
- ¿Por qué la tesis de **violencia sexual** o física no aparece como una de las alternativas a investigar en la desaparición de las jóvenes? ¿Cómo se puede relacionar esta ausencia con la presencia de estereotipos de género o prejuicios?
- ¿Puede relacionarse la violencia hacia las mujeres con otras desigualdades de género o desigualdades de oportunidades entre mujeres y hombres? (laborales, educacionales, de participación, etc.).

CIERRE DE LA UNIDAD

Una de las formas extremas que asumen las discriminaciones de género es la violencia contra las mujeres. En el caso se ha trabajado una situación impactante y muy extrema, tanto por su magnitud como por sus resultados. Los prejuicios y estereotipos de género y clase operaron causando consecuencias terribles para las mujeres asesinadas y sus familias. Es importante, a partir de esta situación, reflexionar respecto de nuestra responsabilidad como sociedad en la reproducción de estereotipos y visiones que denigran y agreden a las mujeres.

Por ello, resulta necesario tomar conciencia de que los actos de violencia son producto de múltiples y constantes actos de violencia más sutiles, no explícitos, que cotidianamente aceptamos o realizamos, hombres y mujeres, sin darnos cuenta; y que terminan legitimando un trato denigrante hacia las mujeres, actos que pueden llegar a la violencia física, el asesinato y su impunidad. Al analizar la violencia en un sentido más amplio, la idea es no sólo ver el hecho final, concreto o más llamativo de la agresión física con resultado de muerte, sino tratar de ver cómo se llega a eso, todas las violencias previas que existen y son menos visibles, expresión de procesos más complejos. Por ejemplo, la violencia puede legitimarse a través de agresiones no explícitas, aceptadas socialmente en la publicidad como el spot de una cerveza cuyo slogan dice: “hincha menos que tu mina”; o a través de descalificaciones como “suelta, tonta”; o de “piropos” que denigran, entre otras.

En el caso trabajado son evidentes los estereotipos presentes. Por ejemplo, de clase: “si son pobres, arrancarán de sus familia...”; de género y clase: “buscar un mejor destino seducidas por algún hombre traficante o equivalente...”; de generación y clase: “las adolescentes pobres de hoy son capaces de cualquier cosa...”. En la medida en que seamos capaces de identificar los estereotipos de género presentes en los discursos ajenos, también nuestros discursos y acciones podrán ser más coherentes con una visión igualitaria de los géneros. Esto involucra a mujeres y varones, porque a pesar de que la violencia es ejercida de manera preponderante por varones hacia mujeres, también la violencia se ejerce entre hombres, entre adultos y menores, y también entre mujeres.

En ocasiones se señala que los varones ven a las mujeres como “indefensas” y, por ello, potenciales sujetos de violencia. Pero la “indefensión” de las mujeres es un estereotipo de género construido socialmente, en la medida en que se refuerza en los varones la idea de que ellos pueden usar la fuerza legítimamente y que las mujeres no pueden hacerlo, ni tampoco defenderse. Recordemos que si una mujer responde a agresiones, por ejemplo verbales, o de otro tipo, de manera directa, entonces se la tilda de “agresiva, histérica, autoritaria”. Entonces, allí hay estereotipos de género que no permiten responder a la violencia simbólica o de otro tipo con legitimidad social. Este aspecto requiere ser trabajado desde la primera infancia, donde los y las docentes y la escuela pueden contribuir notablemente.

Otras formas de expresión de la discriminación de género existentes en nuestra sociedad actualmente, menos extremas pero igualmente relevantes, son las revisadas en la unidad. Las desigualdades de acceso al mercado de trabajo; las diferencias en la retribución recibida por el mismo tipo de trabajo; la menor presencia de las mujeres en profesiones de punta, mejor remuneradas y de prestigio; las desigualdades en la participación político-social; son aspectos que requieren ser trabajados desde la infancia. Puede ser fundamental el aporte del profesorado, por ejemplo, en la promoción de las mujeres en áreas como la informática y la tecnología en general, así como fomentar papeles de liderazgo en las estudiantes, entre otras cuestiones.

RESUMEN DE LA UNIDAD

En esta unidad usted pudo:

- Percibir la importancia de estar atento/a a las discriminaciones de género que aún persisten en nuestra sociedad y que afectan el ejercicio de derechos de las personas, mujeres y varones.
- Notar que la persistencia de la violencia de género es un desafío a superar, orientándose hacia la promoción del respeto a la integridad de los niños y niñas, adolescentes, mujeres, homosexuales, entre otros; así como al incentivo de modelos de identidades de género masculinas no violentas.
- Identificar las desigualdades relacionadas con el mercado de trabajo y reflexionar cómo la escuela puede contribuir a la inserción laboral de sus estudiantes, mujeres y varones, en igualdad de condiciones, promoviendo una elección vocacional basada en modelos de género equitativos.
- Identificar las desigualdades relacionadas con la participación social y política de las mujeres y reflexionar acerca de cómo la escuela puede contribuir a una mayor equidad en este ámbito.
- Analizar de qué manera todas esas discriminaciones y violencias se presentan superpuestas en la realidad social, cómo se expresan en la escuela y la necesidad de tener una mirada crítica frente a tales desigualdades de género, raza y etnia.

ACTORES DE LA LUCHA CONTRA LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Profundizar la reflexión sobre algunas desigualdades de género expresadas en la violencia de género, el mercado de trabajo y la participación política.
- Identificar cómo las desigualdades de género se producen y se entrelazan con otras desigualdades sociales en un juego de múltiples discriminaciones.

¿QUÉ SERÁ ESTUDIADO?

Abordaremos ahora la importancia de los movimientos sociales en la lucha contra las desigualdades de género, a partir de textos sobre los siguientes temas:

- La contribución de los estudios de género
- La importancia de los movimientos sociales
- La agenda internacional contra las discriminaciones
- Las políticas de igualdad en el contexto nacional

INTRODUCCIÓN

DESIGUALDADES DE GÉNERO: ¿A QUIÉN LE PREOCUPA ESTO?

Todos tenemos alguna noción, a través de los medios de comunicación y de la historia, de las acciones y las luchas que diversos actores sociales llevan a cabo por el respeto de sus derechos e identidad: desde la lucha de las feministas históricas por el voto (las sufragistas), hasta las acciones del movimiento de mujeres por los derechos reproductivos en la actualidad. Recientemente, el ámbito educativo se vio convulsionado por la aparición masiva del movimiento de estudiantes secundarios. Se observa así la presencia de diversos grupos que se organizan y desarrollan acciones de protesta, establecen demandas y colocan temas de su interés en la agenda pública, algunos en función de la discriminación de que son objeto, otros en funciones de intereses específicos o nacionales.

Sin embargo, en esta unidad interesa destacar aquellos actores sociales que luchan contra la discriminación y por conseguir/equiparar determinados derechos, ampliando los existentes o creando nuevos; y que buscan incidir en la dirección en que se producen los cambios. Entre éstos mencionaremos al movimiento de mujeres y de gays, lesbianas, bisexuales, **travestis** y **transexuales (GLBTT)**. Estos movimientos hacen un aporte a la sociedad en términos de visibilizar y hacer presentes realidades diversas. Hacen visibles las desigualdades y la necesidad de que la sociedad se haga cargo de ellas. Así, a lo largo de la historia de los pueblos, los derechos se han ido ampliando, o se elaboran derechos a partir de nuevas temáticas o problemáticas no presentes o no visibilizadas, según los contextos sociales. En este sentido las mujeres como movimiento social han aportado a la democratización de las sociedades de forma relevante, contribuyendo no sólo a visibilizar derechos negados a las mujeres sino también a mostrar la diversidad de situaciones que se viven según clase social, pertenencia étnica, grupo generacional, orientación sexual, etc.

...las mujeres como movimiento social han aportado a la democratización de las sociedades de forma relevante, contribuyendo no sólo a visibilizar derechos negados a las mujeres...

También resultan actores relevantes en la lucha por los derechos, aunque de otra índole, los y las académicas, el estado, las ONGs (organizaciones no gubernamentales) y los organismos internacionales. El espacio académico y el mundo intelectual han contribuido a promover cambios con sus observaciones acerca de la realidad, su compromiso con determinadas problemáticas sociales y su reflexión y cuestionamiento de la sociedad. Los estados, las ONGs y las instancias internacionales tienen relevancia en tanto construyen una agenda que va incorporando las demandas de los movimientos sociales en sus políticas, programas y proyectos.

Todos estos actores sociales han operado como catalizadores de procesos de cambio social orientados a la ampliación de los derechos y el respeto a la diversidad en la búsqueda de sociedades más democráticas, inclusivas y justas.

Algunos de los actores centrales en la lucha por los derechos de las mujeres fueron las académicas y activistas que desarrollaron los estudios de mujeres y luego los estudios de género, que revisaremos en esta sección.

En este apartado, además de ver los aportes de los estudios de género y los movimientos sociales en la defensa de los derechos humanos de ciudadanos y ciudadanas, incluidos los nuevos actores sociales que surgen y exigen sus derechos —como son, entre otros, los y las transexuales y travestis—; veremos los aportes de los actores internacionales y las políticas públicas que buscan poner fin a las discriminaciones.

Al leer los textos de esta unidad, observe quién ha trabajado más por la igualdad de derechos –en las esferas pública y privada, en los niveles nacional e internacional– y qué nuevas minorías han surgido más recientemente en el panorama mundial. Analice el caso presentado a través de las ideas y de las informaciones contenidas en los textos.

1. LA CONTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIOS DE GÉNERO

LOS ESTUDIOS DE GÉNERO HAN BUSCADO VISIBILIZAR EL APORTE DE LAS MUJERES, RECONOCERLAS COMO CIUDADANAS Y ACTORAS SOCIALES, FORTALECIENDO SU MOVIMIENTO Y CUESTIONANDO LA VISIÓN ANDROCÉNTRICA DE MUNDO. HAN APORTADO EL PUNTO DE VISTA DE LAS MUJERES Y PUESTO EN JAQUE LOS SUPUESTOS IMPERATIVOS BIOLÓGICOS SOBRE MASCULINIDAD Y FEMINIDAD, ORIENTACIÓN SEXUAL Y ORIGEN ÉTNICO-RACIAL. ¿ESTOS ESTUDIOS TUVIERON Y TIENEN ALGÚN IMPACTO SOCIAL? ¿CUÁL ES SU RELACIÓN CON LOS MOVIMIENTOS ACTIVISTAS POR LOS DERECHOS DE LAS MUJERES?

En sus comienzos, la reflexión crítica y el cuestionamiento político sobre la situación de las mujeres en las sociedades modernas generó muchos estudios e investigaciones que se titulaban “estudios de/sobre mujeres”. En la literatura, ciencias naturales, medicina, ciencias sociales, derecho, historia, educación, etc., se discute la inserción de la mujer y la necesidad de igualdad de derechos y oportunidades sociales. Estos estudios hacen visibles la contribución y la presencia de las mujeres en muchos campos, además de colocar el tema en las agendas estatales e internacionales.

...se plantea una crítica a los estudios de diversas disciplinas al demostrar la existencia de un sesgo masculino que permea las ciencias, las leyes, la historia, la sociedad en general, y que no da cuenta ni de las voces ni de las experiencias de las mujeres.

Uno de los aportes centrales de los “estudios de la mujer” es la crítica al **androcentrismo** –a la consideración del varón como modelo y como medida de la persona humana y de los procesos sociales–; es decir, se plantea una crítica a los estudios de diversas disciplinas al demostrar la existencia de un sesgo masculino que permea las ciencias, las leyes, la historia, la sociedad en general, y que no da cuenta ni de las voces ni de las experiencias de las mujeres. Esto, en el contexto de las ciencias sociales, se traduce en teorías y elaboraciones que sólo consideran las características y comportamientos, individuales y sociales, de los varones.

Otros grupos organizados en la sociedad gradualmente se han sumado a la reflexión y a la producción de conocimientos sobre las formas de subordinación social de otros ciudadanos y ciudadanas –ya sea en relación al género, a la orientación sexual o a la raza–. Se ha puesto atención en las diferencias, tanto entre mujeres y varones, como entre mujeres, y entre hombres. Sumado a las discriminaciones de género, el debate promovido por las organizaciones que problematizan la masculinidad (en su forma hegemónica y en sus formas subordinadas) y las especificidades de la temática étnico-racial (pautadas por el movimiento negro y las organizaciones indígenas) amplían el conjunto de preocupaciones y de investigaciones realizadas. Rompen el paradigma que abarca únicamente la condición de las mujeres y proponen una reflexión acerca de las relaciones entre los géneros, los procesos de construcción de la feminidad y de la masculinidad y sus interrelaciones con el plano de la sexualidad y de la modelación de los cuerpos; esos estudios son posteriormente designados como estudios de género.

Dichos estudios hacen visibles las discriminaciones de género vivenciadas por las mujeres en relación con los varones; las relaciones de poder imbricadas en estas relaciones; la diversidad de situaciones de las mujeres de diferentes razas, etnias y opciones sexuales (lesbianas, heterosexuales o bisexuales). También, revelan la realidad de hombres que no comparten los valores de una masculinidad dominante machista y, sobre todo, de las travestis y transsexuales. Tales estudios comienzan a cuestionar las fronteras de la sexualidad y del género tal como eran conocidas, ampliando la visión de sólo dos sexos y sólo dos géneros; y biodeter-

Las mujeres negras e indígenas han enriquecido el debate al señalar que sus experiencias no son equiparables a las de las mujeres blancas y occidentales. A su vez, se ha incorporado la visión de las mujeres de diferentes clases sociales que también presentan ciertas especificidades.

minista, según la cual quien nace con genitales femeninos tendrá, necesariamente, deseos sexuales por hombres y se adecuará a las expectativas del género femenino (deseará ser madre, ejercerá actividades artísticas, etc.)

El aporte fundamental de los estudios de género es que saca del terreno biológico la discusión acerca de las diferencias entre los sexos, e indica cómo la diferencia se transforma en desigualdad (Lamas, 2000a). Estos aspectos, centrales en términos del desarrollo teórico, resultan también fundamentales para avanzar en la lucha contra las discriminaciones de género y la equiparación de derechos.

Las cuestiones étnico-raciales también se incorporan en los estudios de género. Las mujeres negras e indígenas han enriquecido el debate al señalar que sus experiencias no son equiparables a las de las mujeres blancas y occidentales. A su vez, se ha incorporado la visión de las mujeres de diferentes clases sociales que también presentan ciertas especificidades. Varias investigaciones han analizado la situación de las mujeres negras e indígenas, de mujeres populares o de diversas clases sociales, aportando nuevos datos y estadísticas (frecuentemente ausentes de las estadísticas oficiales) que muestran la situación de extrema desigualdad y exclusión en la que ellas viven.

En Chile, hay estudios de género que están abordando la realidad mapuche, aunque también han comenzado a desarrollarse estudios sobre **aymaras, rapa nui y atacameños**. El mestizaje ha sido un tema abordado por estos estudios, junto a los procesos migratorios, el servicio doméstico, la participación social de los pueblos originarios, etc. Respecto de las mujeres **mapuche**, los estudios de género las han representado hasta ahora en dos versiones antagónicas: campesina trabajadora, reproductora de la cultura tradicional, sumisa al machismo; o ciudadana, libre en tanto fuera del control patriarcal, e independiente económica y psicológicamente (Godoy, 2007).

El desarrollo académico de los estudios de género, los aportes de intelectuales y feministas, han permitido avanzar no sólo en la comprensión teórica de la realidad social respecto del género, sino en los caminos posibles para lograr cambios hacia una mayor igualdad, **equidad de género** y equidad social. Dichos estudios, a su vez, han servido de insumos para las activistas de los movimientos sociales y las acciones y movimientos sociales han retroalimentado los estudios. Ambas instancias se potencian, de modo que constituyen importantes agentes en las luchas contra las discriminaciones.

2. LA IMPORTANCIA DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

EN CHILE, LA LUCHA DE LAS MUJERES POR SUS DERECHOS TIENE MÁS DE CIENTO AÑOS. ¿SABE USTED CÓMO COMENZARON LAS MUJERES A SUPERAR LAS DISCRIMINACIONES DE GÉNERO? ¿CÓMO FUE POSIBLE DENUNCIAR PÚBLICAMENTE TALES DISCRIMINACIONES Y DEMOSTRAR QUE AFECTABAN SU CALIDAD DE VIDA? LAS COMUNIDADES INDÍGENAS TAMBIÉN HAN LUCHADO POR SUS DERECHOS, LÍDERES COMUNITARIAS HAN ARTICULADO UN FRENTE ÚNICO CONTRA LAS DISCRIMINACIONES ÉTNICAS Y DE GÉNERO. ¿CONOCE OTROS ACTORES SOCIALES QUE SE ORGANIZARON PARA LUCHAR POR EL RESPETO DE SUS DERECHOS Y POR UN TRATO NO-DISCRIMINATORIO?

Para tener una idea de cómo fueron cuestionadas las desigualdades de género, discutidas y transformadas en la sociedad, vamos a revisar la contribución hecha por los movimientos sociales, en especial los movimientos de mujeres, el feminista, el de personas gay, lesbianas,

El aporte fundamental de los estudios de género es que saca del terreno biológico la discusión acerca de las diferencias entre los sexos, e indica cómo la diferencia se transforma en desigualdad...

bisexuales, travestis y transexuales (**GLBTT**); y el de indígenas. Ha sido necesaria la existencia de estos movimientos sociales y de la acción conjunta de sus diversos actores para avanzar en la defensa de sus derechos y eliminar las discriminaciones existentes en nuestras sociedades.

Los movimientos de mujeres y feministas, indígenas y de personas homosexuales (GLBTT) van teniendo una presencia creciente en el escenario internacional. El vigor y la importancia de estos movimientos repercuten en los debates que han tenido lugar en las últimas conferencias realizadas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la década de 1990. Una expresión de ese crecimiento puede ser constatada en las Conferencias de Naciones Unidas, foros de discusión y deliberación política que dan origen a acuerdos y protocolos firmados por los países participantes, que se comprometen a eliminar las discriminaciones de género, de orientación sexual y de raza y a formular políticas públicas con propuestas de acciones sociales afirmativas, con el objetivo de combatir las desigualdades todavía existentes.

Todo el esfuerzo colectivo demostrado en estos eventos internacionales, es fruto de la incansable participación de los movimientos de defensa de los derechos humanos. Reivindicaciones históricas comienzan a ser incorporadas como compromisos políticos de los países participantes (entre ellos, Chile), implementando medidas de combate a las discriminaciones de género, raciales y sexuales. Gradualmente, también se cuestiona el uso preponderante del masculino en el lenguaje de los documentos internacionales²⁶.

EL MOVIMIENTO FEMINISTA Y DE MUJERES

El contexto inicial en la lucha por la conquista de iguales derechos fue la Revolución Francesa (1789). A lo largo de los siglos siguientes, los principios revolucionarios de libertad, igualdad y fraternidad, así como el de justicia social, inspiraron las reivindicaciones de diferentes segmentos sociales que se encontraban en condiciones de desigualdad, cuyos derechos eran negados. Pero sólo a partir del siglo XIX comienzan a surgir manifestaciones públicas por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, que se traducen en el acceso igualitario a la educación, al mercado de trabajo y al voto.

Tanto en Inglaterra como en Estados Unidos, el **feminismo**, como movimiento social por los derechos de la mujer, tiene un primer desarrollo en la segunda mitad del Siglo XIX. Reivindicaban la igualdad legal de mujeres y hombres, pero se centraron cada vez más en la lucha por el sufragio²⁷. En América Latina, dicho movimiento se desarrolla a comienzos del siglo XX y se mantiene, con variaciones, hasta aproximadamente los años 1940-1950 cuando en la casi totalidad de los países las mujeres lograron elegir y ser elegidas, con las restricciones propias de la época²⁸. En todas partes, tras la obtención del derecho al voto, el movimiento de mujeres declinó.

26. Un ejemplo fue el cambio de nombre de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre a Declaración Universal de los Derechos Humanos.

27. En Inglaterra lograron el derecho a voto en 1917 y en Estados Unidos en 1918. En Nueva Zelanda lo habían obtenido en 1893, y en Australia en 1902.

28. La excepción es Paraguay, donde las mujeres obtuvieron el derecho a voto recién en 1961, bajo el gobierno de Stroessner. Algunos países restringieron inicialmente el derecho a voto sólo a las mujeres con cierto patrimonio y, casi la totalidad, a las que tenían educación. De hecho, las analfabetas debieron esperar, en algunos casos, hasta la década de 1980 para acceder a la ciudadanía. En un continente con un elevado porcentaje de población rural e indígena, este hecho representó la marginación de millones de mujeres, como en Bolivia, Brasil, Guatemala y Perú. La exigencia de inscripción en registros electorales también dificultó enormemente el ejercicio del derecho adquirido (CEPAL, 1999).

En 1949, Simone de Beauvoir escribe su libro “El segundo sexo”, señalando que el hombre ha definido a la mujer como el lado oscuro de su ser, como complemento de menor valor. Acuñó allí la famosa frase “La mujer no nace, se hace”, que da cuenta de la tensión entre biología y cultura, dando un sustento filosófico y político, tanto para las luchas de las mujeres en las décadas siguientes, como para el surgimiento de los “estudios de la mujer” y, posteriormente, los estudios de género.

En el hemisferio norte, las organizaciones de mujeres resurgen recién en la década de los '60; en Estados Unidos, junto con otros movimientos, como el movimiento negro y el movimiento estudiantil en contra de la Guerra de Vietnam. Es el tiempo de la “revolución sexual”. En América Latina el resurgimiento se da en los años '70, en muchos casos, en el contexto de las dictaduras militares que asolaron la región. En los años '80 el movimiento feminista vive la 3ª ola, con el debate acerca de “las diferencias” entre mujeres, surgiendo los movimientos de mujeres afro descendientes e indígenas.

En Chile, las primeras acciones colectivas de mujeres datan de fines del siglo XIX.

En Chile, las primeras acciones colectivas de mujeres datan de fines del siglo XIX. En 1872 y 1876 dos educadoras visionarias²⁹ promovieron y lograron en 1877 que el Ministro de Instrucción Pública, don Miguel Luis Amunátegui, aprobara un decreto que autorizaba a las mujeres a rendir exámenes válidos que las habilitaba para postularse a la Universidad y obtener títulos profesionales³⁰. Ello se tradujo en un paulatino acceso de mujeres a la formación académica y profesional, y en el surgimiento de notables líderes que asumirían posteriormente la lucha por la ampliación de los derechos femeninos³¹.

Poco después, a comienzos del siglo XX, en las salitreras del Norte Grande florecieron los Centros “Belén de Zárrega” que buscaban, entre otros objetivos, liberar a la mujer del “fanatismo religioso católico”, la “opresión masculina” y, especialmente, crear conciencia sobre su responsabilidad social. Paralelamente, mujeres de pueblo que se incorporaron al trabajo asalariado en las nacientes industrias de ese período también crearon organizaciones propias. Así, en 1920, se constituye la Federación Unión Obrera Femenina, donde las mujeres demandaban la reglamentación de las horas de trabajo, la abolición de los trabajos nocturnos, el descanso dominical, remuneraciones justas y facilidades para acceder a la instrucción.

En su incesante lucha por el reconocimiento de su condición de ciudadanas, líderes feministas se abocaron a la construcción de partidos políticos. En el año 1922 crearon el Partido Cívico Femenino, que pretendía el reconocimiento de los derechos sociales, económicos, políticos y 'legales' de las mujeres en igualdad con los derechos que gozaban los varones. Al año siguiente otro grupo de mujeres creó el Partido Demócrata Femenino que se abocó a la lucha por los derechos políticos de las mujeres.

A partir de ello lograron, en 1925, una modificación en la legislación existente sobre derechos civiles de las mujeres, pero sin alcanzar aún la ciudadanía política. En efecto, la lucha por el **derecho a voto** duró más de 50 años desde sus primeras expresiones. Una de las organizaciones que sobresalió en esta lucha fue el Movimiento Pro Emancipación de la Mujer Chile-

29. Antonia Tarragó e Isabel Lebrún de Pinochet, directoras de colegios para niñas (Valdés et al., 2001).

30. Ver Mujeres y profesiones universitarias (1900-1950). Primeras mujeres universitarias. http://www.memoria-chilena.cl/temas/index.asp?id_ut=mujeresyprofesionesuniversitarias%281900-1950%29.

31. Para una revisión de la historia del movimiento de mujeres en su fase inicial ver, entre otros: Klimpel, 1962; Covarrubias, 1978; MEMCH, 1983; Kirkwood, 1986; Gaviola et al., 1986; Gaviola (S/F); Antezana-Pernet 1997; Valdés et al., 2001.

Recién el 14 de enero de 1949 las mujeres alcanzaron la igualdad de derechos políticos, que les concedió la posibilidad real de elegir y ser elegidas en las elecciones parlamentarias y presidenciales

na, MEMCH³², creado en 1935, el cual sumó a mujeres de distintos sectores y condiciones sociales, con filiales a lo largo de todo el país. Sus principales dirigentes han sido reconocidas históricamente tanto por su calidad de feministas pioneras³³ como por sus trayectorias en el ámbito político e intelectual, destacando, entre otras, Elena Caffarena³⁴, Olga Poblete, Marta Vergara y Graciela Mandujano.

No es sino hasta 1931 que las mujeres obtienen un primer triunfo, con el derecho a voto en las elecciones municipales, ejerciéndolo por primera vez en el año 1935. Casi diez años más tarde, en 1944, numerosas organizaciones femeninas coordinan sus acciones en la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF), para completar la batalla por la ciudadanía plena, por la participación política de las mujeres y la eliminación de toda discriminación sexual. Recién el 14 de enero de 1949 las mujeres alcanzaron la igualdad de derechos políticos, que les concedió la posibilidad real de elegir y ser elegidas en las elecciones parlamentarias y presidenciales (Valdés y Gomáriz, 1995). En 1951 las mujeres votan por primera vez, oportunidad en la cual es elegida la primera diputada, Inés Enríquez Frodden. Al año siguiente es designada por primera vez una mujer en un cargo ministerial (Adriana Olgún de Baltra, en el Ministerio de Justicia); y en 1953, María de la Cruz, dirigente de la FECHIF, es elegida como primera senadora mujer³⁵.

Desde entonces, muchas de las dirigentas del movimiento se incorporaron a los partidos políticos, como espacio natural para canalizar sus demandas políticas femeninas; así, las mujeres van adquiriendo visibilidad. Paulatinamente se incorporan al mercado de trabajo y al sistema de educación formal. Las mujeres no dejan de luchar por mejorar su condición de ciudadanas, incorporándose a organizaciones mixtas de trabajadores, al movimiento popular urbano, a las organizaciones campesinas e indígenas, a las organizaciones del movimiento pacifista. Su presencia también es creciente en el Estado, especialmente en el poder judicial y en el parlamento³⁶. Se incorporan a las universidades o al trabajo en algunos ámbitos, como la salud, a través del Programa de Paternidad Responsable del Ministerio de Salud, que permite reducir fuertemente la mortalidad materna y que las mujeres comiencen a decidir el número y espaciado de los hijos que desean tener. Asimismo, en 1972 el gobierno crea la Secretaría Nacional de la Mujer, destinada a proponer y ejecutar planes y políticas relativas a la incorporación de las mujeres y a la atención de los hijos, buscando terminar con las discriminaciones de las que son objeto. En los años de dictadura (1973-1989) se produce una pérdida radical de ciudadanía, tanto de las mujeres como del conjunto de los chilenos; se genera en casi todos los actores una revalorización de la democracia, en donde el respeto a los **derechos humanos** pasa a ser la base del futuro a construir. En la década de los '80, la consigna del movimiento feminista es "Democracia en el país y en la casa".

32. Sobre su historia ver: MEMCH (1935-1953). El Movimiento Pro-Emancipación de las Mujeres de Chile. http://www.memoriachilena.cl/temas/index.asp?id_ut=memch%281935-1953%29

33. MEMCH(1935-1953). Feministas pioneras. <http://www.memoriachilena.cl/temas/dest.asp?id=memchorganizaciones>

34. Biografía Elena Caffarena. <http://www.memoriachilena.cl/temas/dest.asp?id=memchelena>

35. Ver "El voto Femenino". Memoria Chilena. Portal de la Cultura de Chile. http://www.memoriachilena.cl/temas/documento_detalle.asp?id=MC0023622. ELTIT, Diamela Crónica del sufragio femenino en Chile. SERNAM. Santiago. 1994 http://www.memoriachilena.cl/temas/documento_detalle.asp?id=MC0031311; GAVIOLA, Edda et al. 1986. Queremos votar en las próximas elecciones: historia del movimiento femenino chileno, 1913-1952. Centro de Análisis y Difusión de la Condición de la Mujer. Santiago. http://www.memoriachilena.cl/temas/documento_detalle.asp?id=MC0023803

36. Durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva se aprobaron varias leyes que favorecieron a las mujeres. De hecho, en este período fueron elegidas doce diputadas –más del doble que en el período anterior– logrando establecer la obligatoriedad de Salas Cuna y Jardines Infantiles para las mujeres trabajadoras (VALDÉS et al., 2001).

37. Producto de la presión ejercida por el Movimiento Homosexual neoyorkino, la Sociedad Americana de Psiquia-

La acción de las mujeres chilenas organizadas ha tenido inspiración internacional, compartiendo las reflexiones y debates con organizaciones de toda América Latina. En efecto, desde 1981 se han celebrado periódicamente los Encuentros Feministas Latinoamericanos y del Caribe en los que han participado integrantes de organizaciones chilenas. Se han creado numerosas redes internacionales para la acción concertada, entre las que sobresalen la Red de Salud de las Mujeres Latinoamericanas y del Caribe (1984), la Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM, 1988) y la Red Latinoamericana y del Caribe contra la Violencia Doméstica y Sexual (1990). Estas redes han promovido avances en la legislación y la generación de políticas públicas hacia las mujeres, y han tenido éxitos reconocidos. Asimismo, han establecido un calendario destinado a dar visibilidad a los problemas que abordan. La Red de Salud de la Mujer institucionalizó el Día de Acción por la Salud de la Mujer (28 de mayo) y realiza campañas anuales con un tema diferente cada vez. La Red de Violencia instituyó el Día por la No más Violencia contra la Mujer (25 de noviembre). Este calendario forma parte de las actividades de las mujeres de todo el continente y actualmente los propios gobiernos realizan actos en esas fechas, uniéndose a estos propósitos.

La acción de las mujeres chilenas organizadas ha tenido inspiración internacional, compartiendo las reflexiones y debates con organizaciones de toda América Latina.

Al iniciarse, en 1990, la transición democrática, el país contaba con un importante movimiento de mujeres, más extendido y diverso que nunca. Cientos de grupos de mujeres y numerosas organizaciones no gubernamentales (ONGs), organizaciones sociales y políticas se distribuían en todo el país. Este movimiento, que surge en la lucha por los derechos humanos y la democracia, había llegado a formular propuestas para el cambio de la sociedad, de la situación de las mujeres y de la cultura, en lo atingente a las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Así se logró incluir en el discurso público del gobierno la necesidad de modificar la situación de discriminación de las mujeres, y colocar entre sus prioridades de acción la definición de políticas y programas de Estado destinados a la equidad de género. Esto se tradujo en la creación del Servicio Nacional de la Mujer, SERNAM, en 1992, y en la firma de tratados internacionales (CEDAW en 1989) y regionales (Belén do Pará, 1994). A su vez, varias de las integrantes del movimiento de mujeres y de las ONGs se incorporaron al aparato del Estado con el objeto de implementar las propuestas desde la institucionalidad pública.

Actualmente, se mantienen la Red Nacional contra la Violencia Doméstica y Sexual (creada en 1990) y el Foro Red de Salud y **Derechos Sexuales y Reproductivos** (1992). Asimismo, desde 1993, las organizaciones no gubernamentales (ONGs) comienzan a tener un rol más crítico y autónomo frente al gobierno. Con motivo de la IV Conferencia Mundial sobre la

La persistencia de fuertes inequidades sociales y de género lleva a las mujeres a reforzar la actitud crítica, ejerciendo una “ciudadanía activa”, de fiscalización y control ciudadano sobre los acuerdos contraídos, y a definir una agenda propia que permita orientar la acción política futura.

Mujer (Beijing, 1995), el Grupo Iniciativa Chile, conjunto autoconvocado de doce ONGs, impulsa un debate destinado a preparar un diagnóstico y evaluar la situación de las mujeres, desde la sociedad civil. Así se implementa una nueva estrategia para el movimiento: el control ciudadano. La persistencia de fuertes inequidades sociales y de género lleva a las mujeres a reforzar la actitud crítica, ejerciendo una “ciudadanía activa”, de fiscalización y control ciudadano sobre los acuerdos contraídos, y a definir una agenda propia que permita orientar la acción política futura.

En definitiva, ¿cuál es el aporte del movimiento de mujeres? Este movimiento ha sido capaz de demostrar a la sociedad las discriminaciones que inciden sobre las mujeres, desde la sujeción femenina a los designios de la autoridad masculina en el ambiente doméstico, hasta las situaciones de guerra en las cuales las mujeres son vulnerables a mutilaciones, violaciones y abusos de cualquier orden. El movimiento

feminista también posibilita cuestionar la división sexual del trabajo (tratada en la unidad anterior). Al debatir las posiciones inferiores y menos valorizadas que ocupaban las mujeres, el movimiento feminista expuso las desigualdades de género en el mercado de trabajo, en la organización de la vida política, en el ordenamiento jurídico de la sociedad, en la producción de conocimientos científicos, en las escuelas y servicios de salud, en los sindicatos y en las iglesias. Tanto es así que por más que las mujeres representen una parte significativa de los fieles, las posiciones de liderazgo en las más diversas religiones son mayoritariamente ocupadas por hombres.

Otro actor social, aunque mucho más reciente en la lucha contra las inequidades de género es el movimiento de GLBTT, cuya trayectoria revisaremos brevemente.

La lucha homosexual en el país se visibiliza embrionariamente el año 1984 a través de la fundación del primer grupo de activistas lesbianas feministas, "Ayuquelén"...

EL MOVIMIENTO DE GAYS, LESBIANAS, BISEXUALES, TRANSEXUALES Y TRAVESTIS (GLBTT)

En Chile, el Movimiento de GLBTT se hace visible como una expresión política, propiamente como tal, en la década del '80, con retraso en relación al resto de América Latina, donde tenía presencia ya desde los '70. En 1973 la **homosexualidad** había dejado de ser considerada como fenómeno anormal o patológico³⁷. Este hecho es un primer paso para que la condición de homosexualidad no sea tratada como categoría política de exclusión o segregación social. La lucha homosexual en el país se visibiliza embrionariamente el año 1984 a través de la fundación del primer grupo de activistas lesbianas feministas, "Ayuquelén", iniciando un claro proceso de lucha en pro de los derechos humanos de gays, lesbianas, trans y bisexuales.

Sin embargo, no es sino hasta la irrupción de la epidemia del VIH/SIDA que se hace visible la población homosexual y se colocan en la agenda pública problemáticas asociadas a ella. Así surge en julio de 1987 la Corporación Chilena de Prevención del SIDA, primera organización comunitaria en Chile, nacida desde la sociedad civil que busca, desde una perspectiva transformadora y centrada en los Derechos Humanos, reducir la transmisión del VIH/SIDA y los impactos de la epidemia en la población homosexual. Posteriormente pasará a llamarse SIDACCION y actualmente opera con el nombre de ACCIONGAY³⁸. Esta organización a su vez es parte de ASOSIDA, la Asamblea de Organizaciones sociales y ONG'S con trabajos en VIH SIDA, agrupación que reúne actualmente a 55 organizaciones titulares, con presencia en diversas regiones del país.

En Chile, la representación social según la cual la homosexualidad aparecía como una mezcla de inmoralidad, deshonor, pecado y enfermedad, comienza a ser criticada públicamente a inicios de los años 1990, cuando tuvo inicio el proceso de redemocratización del país. Esa crítica se articula inicialmente en las universidades, en el ámbito de la contracultura y, sobre todo, a través de los primeros grupos de activistas homosexuales. La homosexualidad se perfilaba como arena política, y gays, lesbianas y transgéneros comenzaban a constituirse en tanto **sujetos de derechos**. Además de promover la concientización política de sus miembros, inicialmente el movimiento lucha contra el prejuicio y busca desestabilizar antiguos estereotipos. Luego toma cuerpo organizado y reclama por la igualdad de derechos y por la despenalización de la sodomía, contenida en la "Ley de Estados Antisociales"³⁹ (Sánchez, 2004; MUMS, 2006).

tría, eliminó la homosexualidad de la lista de patologías en 1973 (Sánchez, 2004).

38. <http://www.acciongay.cl/>

39. La despenalización de la sodomía fue el gran objeto de lucha del movimiento. Particularmente el artículo 365 de la ley penalizaba a personas gays o a hombres que tuvieran sexo con hombres; por su parte, las lesbianas, bisexuales y/o transexuales eran invisibles para la legislación. Esta invisibilización y penalización es comprendida como una clara manifestación de la discriminación a la homosexualidad en un modelo político que sanciona a los homosexuales por sus prácticas y/o no los incluye (MUMS, 2006).

40. MOVILH <http://www.movilh.cl/index.php>

En 1991 nace el Movimiento de Liberación Homosexual, MOVILH⁴⁰, constituyéndose en la primera instancia por la lucha en contra de la discriminación en Chile. Agrupa por primera vez a lesbianas, gays y transgéneros en la promoción de sus negados derechos ciudadanos. Posteriormente pasa a llamarse Movimiento de Integración y Liberación Homosexual⁴¹. En la segunda mitad de la década, nacen otros grupos homosexuales. En 1997, surge el Movimiento Unificado de Minorías Sexuales, MUMS⁴².

En 1997, en el contexto del tratamiento de la epidemia del VIH/SIDA, el Estado chileno proveía 600 Biterapias (combinación de dos drogas antivirales con que se trataba la infección por HIV en aquel momento) y fue una interrupción en la entrega de esos medicamentos lo que motivó el inicio de una serie de reuniones de las Agrupaciones de Personas Viviendo con VIH/SIDA (PVVIH) existentes a la fecha, vinculadas en su mayoría a los Servicios de Salud de la Región Metropolitana de Santiago. En sus inicios, estas reuniones tuvieron como objetivo enfrentar y desarrollar estrategias que resolvieran el problema del desabastecimiento, pero posteriormente se planteó la realización del Primer Encuentro Nacional de Personas Viviendo con VIH/SIDA, como base para la formación de un movimiento nacional, y para generar líneas de acción. Como resultado de ese Encuentro se originó la Coordinadora por quienes viven y trabajan con VIH/SIDA: COORNAVIH; en 1998, cambia su nombre por lo que hoy conocemos como VIVO POSITIVO⁴³, que es la Coordinadora Nacional de Agrupaciones y Organizaciones de Personas Viviendo con VIH/SIDA.

El movimiento homosexual en su conjunto ha debido trabajar constantemente por la igualdad y luchar por sus derechos⁴⁴, por visibilizar a las minorías sexuales y por la eliminación de las distintas formas de discriminación, injusticias o atropellos padecidos por las minorías sexuales. Así, la primera marcha del orgullo gay lésbico (28/06/1997), en la cual participó una treintena de personas, estuvo encabezada por un letrado que rezaba: “Somos una realidad Humana”, evidenciando efectivamente que en las instituciones del Estado, se les otorgaba a los homosexuales una condición de inferior categoría ciudadana.

Entre los logros más importantes del movimiento homosexual está la ya mencionada despenalización de la sodomía entre personas adultas, alcanzada el año 1998, contribuyendo a disminuir las normativas que “legalizan” la discriminación en Chile. Sumado a ello, en el año 2000, y por iniciativa de las organizaciones homosexuales, se constituyó una Asamblea Multicultural en la que participaban discapacitados, distintas etnias, mujeres, jóvenes, gitanos, homosexuales, trabajadoras sexuales, entre otros, y que contaba con el apoyo del Programa de Tolerancia y No Discriminación de la División de Organizaciones Sociales del Gobierno.

El movimiento homosexual en su conjunto ha debido trabajar constantemente por la igualdad y luchar por sus derechos, por visibilizar a las minorías sexuales y por la eliminación de las distintas formas de discriminación, injusticias o atropellos padecidos por las minorías sexuales.

41. En la actualidad el MOVILH ha sido reconocido por Amnistía Internacional, luego de que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) destacara a esa instancia como la agrupación de minorías sexuales más importantes del país y como uno de los cuatro referentes sociales, de entre más de 80 mil existentes en Chile, que ha sabido llevar con éxito sus objetivos.

42. MUMS <http://www.mums.cl/sitio/mums/historia.htm>

43. <http://www.vivopositivo.cl/portal/>

44. En un franco diálogo con los movimientos sociales, la posición oficial del Brasil se ha destacado, desde 2001 y en el ámbito de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Racismo, Discriminación Racial, Xenofobia e Intolerancias Conexas. Brasil ha tenido un importante papel en el esfuerzo de incluir la expresión “orientación sexual” en el lenguaje de los derechos humanos de las Naciones Unidas. En el 2003, la delegación brasilera presentó a la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas una propuesta de resolución, objetivando en ella el reconocimiento de que la discriminación por orientación sexual constituye una violación a los derechos humanos. Grupos militantes de todo el mundo se manifestaron en defensa de esta Resolución, al mismo tiempo que diversos gobiernos declararon su apoyo.

45. Es la alianza más grande de organizaciones de la diversidad sexual que haya existido antes en Chile. Estas or-

Los pueblos indígenas se han convertido en importantes actores sociales en la lucha por el respeto de sus derechos y de la diversidad cultural.

En el 2006, el MUMS, en conjunto con las organizaciones que conforman el Comité por la No discriminación⁴⁵ desarrolló el Informe de Derechos Humanos y Discriminación 2006 (MUMS, 2006). El documento pone énfasis en la exigencia de una Ley Antidiscriminatoria seria, que opere como una eficaz herramienta para terminar con la exclusión y violencia a la cual se ven sometidas las personas de diversas identidades sexuales; proyecto que, actualmente, radica en el Senado.

MOVIMIENTO INDÍGENA

En relación con los derechos de los pueblos indígenas, existe un movimiento que involucra una diversidad de grupos étnicos: mapuches, aymaras, quechuas, rapa nui, atacameños o lican antay, entre otros. Los pueblos indígenas se han convertido en importantes actores sociales en la lucha por el respeto de sus derechos y de la diversidad cultural. Históricamente se han organizado para defender su identidad y rechazar la usurpación generalizada de tierras y territorios indígenas, desde el periodo colonial, durante el periodo republicano y hasta nuestros días. Sin embargo, el movimiento indígena⁴⁶ toma fuerza a partir de la década de 1960. Su lucha apunta a la constitución de sujetos colectivos que apelan a una identidad social compartida, basada en una tradición cultural que los configura como sujetos políticos.

Las demandas indígenas han llevado al Estado chileno a plantear cambios en sus políticas y en las formas históricas de relación con los pueblos indígenas, principalmente a partir de la llegada de la democracia en el año 1990 (Figuroa, 2006). En efecto, uno de los resultados de la acción del movimiento indígena en su lucha por la tierra, ha sido el reconocimiento de la existencia de las comunidades indígenas por parte del Estado, aceptando con ello la multiculturalidad que caracteriza nuestro país.

Dentro del movimiento indígena también hay movimientos de mujeres. Entre ellos, se puede destacar el movimiento de mujeres mapuches, que en el año 1978 asumió un papel importante en la formación de los Centros Culturales Mapuche, organización nacida en oposición a la ley dictada por el gobierno militar que dividía las tierras comunitarias. Dos años más tarde, esta organización se constituyó jurídicamente como Asociación Gremial de Pequeños Agricultores y Artesanos de Chile, ADMAPU.

Otro hito significativo es el Primer Encuentro Nacional de Mujeres Indígenas, en 1995, realizado en la ciudad de Temuco, al cual, asistieron mujeres de los pueblos **Aymara, Rapanui, Kawaskar, Yagán y Mapuche**. Fue promovido por la Coordinadora de Mujeres de Organizaciones e Instituciones Mapuche, en el contexto de los preparativos para la IV Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing y la instalación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI.

organizaciones son: Las Otras Familias (<http://www.lasotrasfamilias.cl/>), ALOF; Movimiento Unificado de Minorías Sexuales, MUMS; Coordinadora Universitaria por la Diversidad Sexual, CUDS; Bloque Lésbico; UNJIDEM de Lampa y Batuco; Organización por la Dignidad y Diversidad Trans, ODDT; Centro de Acción por la Diversidad de la Pintana; Acciongay; Brigada gay-lésbica del Partido Socialista; Iglesia Ecueménica por la Diversidad; Centro de Acción por la Diversidad de Peñalolén; Radio Número Crítico; Revista Lésbica on line Rompiendo el Silencio (<http://www.rompiendoelsilencio.cl/>); Programa Radial Tríbadadas.

46. Sobre temas referidos al Movimiento Indígena y a los Nuevos Movimientos Sociales Indígenas en América Latina y el Caribe, ver: <http://www.rimisp.cl/boletines/bol40/>

47. Esta sección está referida a las políticas vigentes hasta el año 2007.

En los procesos de organización es interesante destacar cómo se conjugan demandas de género con demandas étnicas. En el caso de las mujeres mapuches, un ejemplo de ello puede observarse en la líder indígena Isolde Reuque, de la organización ADMAPU. En su trayectoria política se observa la conjunción de la lucha contra la discriminación étnica y de género.

...es interesante destacar cómo se conjugan demandas de género con demandas étnicas.

3. LA AGENDA INTERNACIONAL CONTRA LAS DISCRIMINACIONES

EN DÉCADAS RECIENTES LOS ESTADOS HAN APROBADO CONVENCIONES INTERNACIONALES Y TOMADO ACUERDOS QUE BUSCAN GARANTIZAR LA IGUALDAD DE DERECHOS ENTRE CIUDADANOS DE DIFERENTE GÉNERO, ORIENTACIÓN SEXUAL Y ETNIA. ¿SABE UD. CUÁLES SON? ¿CUÁLES SON LOS ACUERDOS INVOCADOS POR GRUPOS DISCRIMINADOS CUANDO NO SON RECONOCIDOS SUS DERECHOS ESPECÍFICOS? ¿CÓMO AFECTAN LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES A LAS POLÍTICAS NACIONALES?

En el contexto internacional los avances y lineamientos sobre equidad de género y no-discriminación tienen sus inicios con la Declaración Universal de Derechos Humanos; posteriormente han surgido distintas convenciones, conferencias e instrumentos específicos que orientan las acciones en diversos campos temáticos, proponiendo estrategias.

POLÍTICAS INTERNACIONALES PARA LA EQUIDAD DE GÉNERO

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

* Principio de igualdad y no discriminación por cuestiones de sexo.

* Se constituyó la Comisión sobre la Condición Social y Jurídica de la Mujer (1946).

Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) (1979)

Instrumento que obliga a los Estados a rendir cuentas de las medidas implementadas y los avances.

Declaración de Viena sobre Derechos Humanos (1993)

Reconoce que los derechos de las mujeres son Derechos Humanos.

IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (BEIJING 1995) y Plataforma de Acción

La igualdad de género no es más un tema de mujeres sino un objetivo que afecta a todos y cada uno de los ámbitos del desarrollo.

Convención Interamericana contra la Violencia (BELEM DO PARÁ, 1994)

Instrumento que obliga a los Estados a rendir cuentas sobre los avances.

Declaración del Milenio, 2000

Objetivo 3: Promover la igualdad de los géneros y la **autonomía** de la mujer.

Chile firmó la CEDAW recién en el año 1989, y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (OEA, BELEM DO PARÁ, BRASIL) en 1994. A partir de esa fecha ha tenido que rendir cuentas de los avances conseguidos, a través de informes emitidos cada tres años.

POLÍTICAS INTERNACIONALES PARA LA NO DISCRIMINACIÓN POR ORIENTACIÓN SEXUAL

Los instrumentos internacionales a los cuales se puede hacer referencia para la defensa de los derechos de lesbianas, gays, bisexuales y **transexuales** son los siguientes:

- 1948 Declaración Universal de los Derechos Humanos
- 1966 Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
- 1966 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
- 1993 Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena (Declaración)

El Pacto de Derechos Civiles y Políticos establece que los derechos y libertades se derivan de la dignidad propia de los seres humanos...

El Pacto de Derechos Civiles y Políticos establece que los derechos y libertades se derivan de la dignidad propia de los seres humanos, que la libertad, la justicia y la paz se basan en el reconocimiento de la dignidad humana, por lo que reconoce y promueve que es indispensable crear las condiciones que permitan que todas y todos puedan gozar de sus derechos civiles políticos, económicos, sociales y culturales, como requisito indispensable e ineludible para que cada persona alcance su más alto nivel de desarrollo. Su reconocimiento es inmediato, por lo que la persona a la cual se le hayan violado, restringido, negado o desconocido estos derechos, podrá anteponer un recurso legal para que estos sean repuestos. El Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales enfatiza el deber de los gobiernos de asegurar a hombres y mujeres el goce por igual de los derechos económicos, sociales y culturales por lo que reconoce y promueve condiciones de trabajo equitativas y dignas sin distinción de ninguna especie, para que éstos sean respetados en las distintas instancias del **desarrollo humano** (MUMS, 2006).

POLÍTICAS INTERNACIONALES PARA RESGUARDAR LOS DERECHOS INDÍGENAS

Los derechos indígenas son abordados por el derecho internacional en el marco de los derechos humanos (ONU, 1948). La Declaración contiene dos principios altamente pertinentes para la defensa de los derechos indígenas, a saber, la igualdad y la no discriminación; pero no tiene carácter obligatorio para los estados. Sí lo tienen, en cambio, otros instrumentos internacionales de la ONU, como la Convención para la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio, de 1948 –que algunos pueblos indígenas han invocado, alegando ser víctimas de genocidio cultural o etnocidio–, así como las dos convenciones adoptadas en 1966, conocidas como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ambos en vigor desde 1976. Los dos pactos prohíben la discriminación basada en la raza, color, sexo, lengua, religión, origen social o nacional, propiedad o nacimiento. A ellos se debe añadir la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, adoptada en 1965. Aún cuando ninguno de dichos instrumentos se refiere específicamente a los derechos de los pueblos indígenas como tales, éstos pueden invocarlos –y así lo han hecho– cuando son víctimas de persecución o discriminación (Godoy, 2007).

En el seno de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se han elaborado normas internacionales que tratan específicamente los derechos de los pueblos indígenas. Las más importantes son el Convenio sobre Poblaciones Indígenas y Tribales de 1957 (núm. 107), y el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales, de 1989 (núm. 169). Aun cuando el Convenio 107 –por haber sido revisado– esté cerrado a nuevas ratificaciones, se mantiene como fuente de obligaciones con respecto a los países que no lo han denunciado y que tampoco han ratificado el Convenio 169, como Chile, por ejemplo.

Entre los instrumentos internacionales de nivel regional se encuentra la Convención Americana sobre Derechos Humanos, de 1969, también conocida como Pacto de San José de Costa Rica. Esta convención tampoco trata específicamente de los derechos de los indígenas, pero su órgano de monitoreo –la Comisión Interamericana de Derechos Humanos– ha abordado el tema, relacionándolo con la discriminación. Existe rica y variada información sobre la manera cómo la Comisión ha llamado la atención de los gobiernos sobre prácticas violadoras de esta Convención, en perjuicio de los pueblos indígenas.

El Convenio N° 169 de la OIT, de 1989, reconoce las aspiraciones de los pueblos indígenas a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico; y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones dentro del marco de los Estados en que viven. El tratado internacional surgió tras haber observado que en muchas partes del mundo esos pueblos no podían gozar de los derechos humanos fundamentales en el mismo grado que el resto de la población de los Estados en que viven. El Convenio N° 169, en ese sentido, es una revisión parcial del Convenio sobre Poblaciones Indígenas y Tribales, de 1957 (núm. 107).

Las políticas y lineamientos a nivel internacional tienen un correlato a nivel nacional. Esto no quiere decir que el avance sea paralelo, sino que a medida que los estados se van haciendo parte en las convenciones, firman los acuerdos y ratifican los instrumentos internacionales, se ven obligados a rendir cuentas de los avances alcanzados; y por ende, se ven compelidos a tomar medidas al respecto. Sin embargo, esto varía considerablemente de país en país, como también varía el tipo de medidas que se adoptan. En el siguiente acápite se revisa muy sintéticamente los avances en Chile.

4. LAS POLÍTICAS DE IGUALDAD EN EL CONTEXTO NACIONAL⁴⁷

DESDE 1990 EN CHILE SE HAN PROMULGADO LEYES Y SE HAN DEFINIDO E IMPLEMENTADO POLÍTICAS Y PROGRAMAS QUE APUNTAN A ESTABLECER UNA IGUALDAD DE DERECHOS Y OPORTUNIDADES, INDEPENDIENTE DEL GÉNERO, ETNIA U ORIENTACIÓN SEXUAL. ¿USTED SABE CUÁLES SON ESTAS LEYES Y MEDIDAS GUBERNAMENTALES? ¿POR QUÉ SÓLO COMENZARON A TOMAR FUERZA A PARTIR DE LA DEMOCRATIZACIÓN DEL PAÍS? ¿HAY UNA RELACIÓN ENTRE DEMOCRACIA Y RESPETO AL PRÓJIMO?

LAS POLÍTICAS PARA LA EQUIDAD DE GÉNERO

A partir de 1990 se producen un conjunto de avances en la superación de las desigualdades entre hombres y mujeres, ligados a la democratización del país. El primer hito es la creación del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), aprobado mediante Ley N° 19.023 de la República (1990), con el objeto de promover la igualdad de oportunidades entre ambos géneros. Su misión institucional es diseñar, proponer y coordinar políticas, planes, medidas y reformas legales conducentes a la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres; y a disminuir prácticas discriminatorias en el proceso de desarrollo político, social, económico y cultural del país. Tras su creación, el SERNAM asume la tarea de poner en práctica la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, ratificada por el gobierno de Chile a fines de 1989.

Desde su creación, el SERNAM ha cumplido con dichos objetivos, destacándose las reformas legales que ha impulsado y un conjunto de políticas y programas cuyo objetivo es la igualdad de

Las políticas y lineamientos a nivel internacional tienen un correlato a nivel nacional. Esto no quiere decir que el avance sea paralelo, sino que a medida que los estados se van haciendo parte en las convenciones, firman los acuerdos y ratifican los instrumentos internacionales, se ven obligados a rendir cuentas de los avances alcanzados; y por ende, se ven compelidos a tomar medidas al respecto.

48. Creado el 2 de marzo del año 2000, está integrado por los/as Ministros/as Secretario/a General de la Presi-

Todas las instituciones públicas, nacionales y regionales, deben revisar los productos y/o servicios estratégicos que entregan con el fin de identificar los obstáculos para la equidad de género y proponer soluciones de modo de asegurar que mujeres y hombres se están beneficiando de ellos.

oportunidades entre mujeres y hombres. El Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres, elaborado en 1994, marcó el inicio de los esfuerzos de transversalización de género en las políticas públicas. Este Plan fue actualizado para el período 2000-2010. En 1997, aprobó el documento Políticas de Igualdad de Oportunidades para la Mujer Rural (SERNAM, s/f), elaborado con la participación de organizaciones de mujeres campesinas a fin de recoger las demandas y necesidades específicas de las mujeres de este sector.

En el año 2002, en el marco de las políticas de modernización de la gestión pública, el gobierno incorporó a su Programa de Mejoramiento de la Gestión (PMG) el Sistema de Equidad de Género. Este sistema es uno de los componentes del PMG y busca mejorar las oportunidades de mujeres y hombres, de modo que puedan acceder a –y disfrutar de igual forma de– los beneficios de las políticas públicas. Este sistema, coordinado por el Ministerio de Hacienda y cuya validación está a cargo del SERNAM, representa un avance para el mejoramiento de la gestión del Estado, por cuanto eleva la eficacia de los programas relacionados con las actuales prioridades públicas, y porque se puede prever y evitar que se produzcan efectos negativos sobre las condiciones de vida y bienestar, o sobre la posición de las mujeres y los hombres en la sociedad. Todas las instituciones públicas, nacionales y regionales, deben revisar los productos y/o servicios estratégicos que entregan con el fin de identificar los obstáculos para la equidad de género y proponer soluciones de modo de asegurar que mujeres y hombres se están beneficiando de ellos (SERNAM, 2004). En el año 2000, a través del Instructivo Presidencial Nº 15, el Presidente de la República creó el Consejo de Ministros para la Igualdad de Oportunidades⁴⁸ con el fin de supervisar y dar cumplimiento al Plan de Igualdad de Oportunidades e incorporar políticas específicas con contenidos de género en los Ministerios, Servicios y Empresas del Estado. Por primera vez en la historia del país, la equidad de género es un asunto de Estado. En la creación del Consejo se hace expresa mención al compromiso contraído en la Convención de Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).

Además, a partir de los años noventa se presentan un conjunto de leyes que amplían los derechos de las mujeres y contribuyen a la equidad de género. Entre otras, pueden citarse la penalización de la violencia intrafamiliar, de 1994; la Reforma Constitucional, que establece explícitamente la igualdad entre hombres y mujeres ante la ley, desde 1999; la ley de violencia sexual y pornografía con menores, de 1999; el derecho de las estudiantes embarazadas o madres de lactantes de acceso a establecimientos educacionales, de 2000; la creación, en la ley de matrimonio civil, del régimen de participación en los gananciales (aquellos adquiridos durante la vigencia de una unión); y la modificación de diversos artículos de los Códigos Civil y Penal con cláusulas discriminatorias contra las mujeres, como los referidos al adulterio; el maltrato a menores; la ley sobre Trata de Mujeres y la tipificación de ciertos delitos sexuales, incluyendo la violación conyugal; la eliminación de la diferenciación entre hijos legítimos e ilegítimos; una Ley Orgánica Municipal que garantiza la igualdad de oportunidades y la equidad de género en las funciones municipales; el Matrimonio Civil y Divorcio, en 2004; la modificación de la ley de Violencia Intrafamiliar y Tribunales de Familia, en 2005; el permiso paternal - Código del Trabajo, en 2005; Acoso Sexual, 2005; entre otras (Valdés et al., 2001).

dencia, de Economía, de Fomento y Reconstrucción, de Planificación y Cooperación, de Salud, de Educación, de Justicia, del Interior, del Trabajo y Previsión Social y el/la Director/a del SERNAM.

49. Ver Valdés, 2009.

SÍNTESIS DE LAS POLÍTICAS NACIONALES PARA LA EQUIDAD DE GÉNERO⁴⁹

- Creación del SERNAM, 1992.
- Leyes para la equidad de género.
- Plan de Igualdad de Oportunidades, 1995-1997.
- Propuesta de políticas para las mujeres rurales (PIO Rural), 1997.
- Comisiones regionales para la igualdad de Oportunidades entre mujeres y varones.
- Plan de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres, 2000-2010.
- Creación del Consejo de Ministros para la Igualdad de Oportunidades, 2000.
- Compromisos Ministeriales de Equidad de Género.
- Sistema de Equidad de Género del Programa de Mejoramiento de la Gestión Pública, PMG 2002.
- Agenda para la Equidad de Género, 2006-2010.

En el contexto chileno, las políticas antidiscriminatorias son muy recientes, con un desarrollo muy incipiente.

POLÍTICAS ANTIDISCRIMINATORIAS

En el contexto chileno, las políticas antidiscriminatorias son muy recientes, con un desarrollo muy incipiente. Justamente aquí se nota la acción del movimiento social, ya que el Estado no ha tenido un rol promotor de reformas legales o acciones políticas en esa área sino hasta muy recientemente.

Una primera iniciativa se lanzó en 2004: el Plan por la Igualdad y la No Discriminación, orientado a comprometer a las instituciones públicas en el desarrollo de conductas, normas y acciones no discriminatorias, tanto en sus relaciones internas como hacia sus usuarios. Con el objeto de institucionalizar las prácticas innovadoras surgidas en el marco de ese Plan, en 2005 se envió al Congreso un proyecto de ley estableciendo medidas contra la discriminación⁵⁰.

En dicho proyecto se establece la figura de la discriminación arbitraria, incluyéndose en esa categoría “toda distinción, exclusión o restricción fundada en cuestiones de ideología, religión o creencias, lugar de nacimiento, posición económica, cultura, etnia, raza o color, enfermedad o discapacidad, apariencia, lugar de residencia, sexo, género, orientación sexual, descendencia, edad, opinión política o de otra índole, o cualquiera otra condición social o individual y cuyo fin o efecto sea la privación, perturbación o amenaza en el goce o ejercicio de los derechos establecidos en la ley y los tratados internacionales ratificados por Chile que se encuentren vigentes” (artículo 3 del proyecto de ley en trámite).

En Chile, tras la incesante acción del movimiento homosexual, en 1998 se derogó el artículo 365 del Código Penal, que penalizaba la “sodomía propiamente dicha”, es decir, las relaciones sexuales entre varones adultos (Ley 19.736).

Asimismo, a partir del año 2001, rige la Ley sobre el Virus de Inmunodeficiencia Humana y Beneficio Fiscal para Enfermedades Catastróficas (MINSAL, 2001). A través de ella, el Estado se compromete a asistir a las personas que viven con el virus del SIDA, y en el avance orientado a terminar con la ignorancia, el miedo y los prejuicios hacia quienes sufren esta enfermedad.

50. Hasta la fecha de esta publicación, no se había completado la tramitación de esta ley.

51. Ratificado, finalmente, en marzo de 2008.

POLÍTICAS PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN CHILE

En 1990 se constituye la Comisión Especial de Pueblos Indígenas, CEPI, organismo de apoyo a las iniciativas económicas, sociales y culturales de las comunidades indígenas. En 1993, durante el gobierno de Aylwin, se promulga la Ley Indígena –Nº 19.253– por la que se crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI. Por medio de esta Ley, el Estado reconoce a mapuches, aymara, rapa nui, atacameños, quechuas, collas, kawésqar y yagán de los canales australes. La ley señala expresamente que es deber de la sociedad, y del Estado en particular, respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, para lo cual deberán adoptarse las medidas necesarias.

La ley señala expresamente que es deber de la sociedad, y del Estado en particular, respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas...

Esta última demanda es una de las más importantes en la historia de los Pueblos Originarios de Chile...

En el año 2001 se constituye la “Comisión de Verdad y Nuevo Trato” con el objeto de recoger propuestas y recomendaciones que garanticen la plena participación, reconocimiento y goce de los derechos de los pueblos indígenas en un sistema democrático, sobre la base de un consenso nacional y de reconstrucción de la confianza histórica.

El documento, elaborado por la Comisión y entregado al Presidente de la República en 2003, entre sus propuestas y recomendaciones contiene dos de especial relevancia. La primera es el reconocimiento de la existencia de los pueblos indígenas que integran la Nación Chilena, como una manera de permitir la visibilidad y afirmación de los mismos. Este reconocimiento se traduce en garantías sobre el derecho a la tierra, al agua y al territorio, así como a la autodeterminación para mantener, desarrollar y fortalecer la identidad y tradiciones en lo espiritual, cultural, lingüístico, social, político y económico. La segunda se refiere a la ratificación de instrumentos internacionales sobre materias indígenas, en particular el Convenio 169 de la OIT⁵¹, que asegura el respeto de los derechos colectivos de los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Libres. Este Convenio respalda el derecho de los pueblos a determinar y decidir asuntos públicos que les incumben, sobre todo en lo relacionado con la gestión territorial, recursos naturales y políticas públicas.

Este Convenio respalda el derecho de los pueblos a determinar y decidir asuntos públicos que les incumben, sobre todo en lo relacionado con la gestión territorial, recursos naturales y políticas públicas.

Esta última demanda es una de las más importantes en la historia de los Pueblos Originarios de Chile y se considera de vital importancia su ratificación, pues de allí nacen todos los derechos indígenas para el desarrollo en condiciones de igualdad. Estas dos recomendaciones aún no se han traducido en acciones concretas.

CASO PARA ANALIZAR

PROYECTO DE LEY QUE AUMENTARÁ LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LAS MUJERES

Las cifras muestran que en las elecciones parlamentarias de 2009, sólo uno de cada 6 candidatos era mujer. Actualmente hay sólo cinco senadoras de un total de 38 (13,9%); 18 diputadas, de un total de 120 (14,2%); y 43 alcaldesas, de 345 jefaturas comunales (12,5%). Las mujeres son mayoría en Chile (cerca del 50,7% de la población) pero esa mayoría no se evidencia en la representación parlamentaria ni comunal.

52. Los programas de educación intercultural bilingüe son un avance en este sentido, no obstante, las deficiencias

Las demandas actuales de las mujeres por acceder a puestos de representación política y de dirección responden a una larga historia. Han sido precedidas por distintas movilizaciones de mujeres que se inician en el siglo XVIII y se despliegan hasta el presente. A lo largo del tiempo, los movimientos han mostrado una gran capacidad de persistencia en sus objetivos de autonomía, libertad e igualdad. Han contribuido a generalizar y profundizar la democracia al poner de manifiesto, en diferentes momentos de la historia, la existencia de distintos sistemas de desigualdad que organizan la sociedad. En América Latina podemos distinguir tres grandes hitos en las luchas por una mayor equidad: las movilizaciones por el derecho a voto, el ingreso a la educación y al mercado de trabajo, y la abolición de la doble moral, a comienzos del siglo pasado; la lucha por las cuotas femeninas en listas partidarias y cargos electivos, a fines del siglo pasado; y la demanda actual por la paridad. Específicamente a partir de los años 90 en los países de América Latina, las luchas por las cuotas para las mujeres proponen un mecanismo para generar condiciones de igualdad real (CEM, 2007).

Chile ha sido uno de los países rezagados en ese proceso, a pesar de las propuestas del movimiento de mujeres. Sólo recientemente la ex Presidenta de la República, Michelle Bachelet, encabezó la firma del proyecto de Ley que Establece una Participación Política Equilibrada entre Hombres y Mujeres. “En Chile, ampliar la participación de la mujer en los puestos de representación profundiza la democracia, porque permite la presencia activa de más de la mitad de la población en la toma de decisiones que definen el rumbo del país”, destacó la mandataria. *“Este proyecto de ley ampliará el espectro de candidatas y finalmente van a ser los ciudadanos quienes decidan. Lo que nosotros buscamos no es sustituir esa decisión. Lo que buscamos es que los ciudadanos tengan mayores alternativas de elegir entre las y los mejores, cosa que no ocurre hoy”*, destacó (29 de octubre de 2007).

La ley cuotas de mujeres tiene por objetivo fijar pisos mínimos de mujeres en cargos electivos, junto a un sistema de incentivos económicos para los partidos que promuevan mujeres para esos cargos. Esta propuesta de acciones afirmativas genera resistencias. Se argumenta que habría discriminación hacia los hombres en favor de las mujeres; una baja en la calidad de la actividad debido a que las mujeres no estarían suficientemente preparadas; incapacidad de liderazgo político de las mujeres; y desinterés de éstas en acceder a posiciones de poder en la política y el Estado.

Las experiencias de distintos países en relación a las medidas de acción positiva contradicen estas opiniones, como lo revelan los estudios de numerosas investigadoras, recogidos por las organizaciones de mujeres que, en cada acto electoral, demandan mayor presencia de mujeres en las candidaturas. En todos los países las leyes de cuotas han tenido efectos positivos, aumentando la representación femenina, sobre todo en la cámara baja, aunque, en la mayoría de los casos, las mujeres no alcanzan aún los porcentajes de representación establecidos por ley. En Argentina y Costa Rica, los casos de cambios más notables, los números son claros. Argentina, antes de la ley de cuotas, tenía 5,6% de mujeres en el senado (1990) y después, 41,7% (2007). Costa Rica pasó de un 17,3% en el Parlamento unicameral antes de la ley de cuotas (1996) a un 38,6 % (2007) (<http://www.cepal.org/oig/>).

PARA DEBATIR:

Después de leer esta nota escriba una opinión, considerando las siguientes preguntas-guía.

- ¿De qué modo responde la ley de cuotas a la discriminación contra las mujeres?
- ¿Qué papel ha jugado el movimiento de mujeres, su agenda y los diversos actores sociales en el avance de esta propuesta?
- ¿Por qué estas iniciativas de carácter inclusivo producen resistencia entre los varones?

CIERRE DE LA UNIDAD

Es central el papel que juegan los movimientos sociales, y actores de la sociedad civil, respecto al establecimiento de una agenda pro igualdad. El debate sobre la ley de cuotas, por ejemplo, se ha dado en estrecha relación con las demandas del movimiento de mujeres, y de ello ha dependido el eco mayor o menor que ha tenido en la sociedad y el Estado. Por detrás hay actores sociales y activistas, mujeres en su mayoría –aunque no solamente–, que han instalado el tema; investigadoras comprometidas con esa causa que desarrollan estudios, denuncian las cifras; grupos de mujeres que desarrollan acciones de incidencia política. La ley de cuotas es una respuesta a esas demandas sociales, así como en su momento lo fueron las medidas de paridad impulsadas por la presidenta Bachelet. A su vez, la producción de conocimiento desde instancias académicas y ONGs es fundamental para diagnosticar los problemas y para proponer soluciones: qué entendemos por discriminación en la esfera pública cómo se mide, cuáles son sus características, y sobre todo, cómo podemos explicarla. Si no encontramos explicaciones rigurosas, difícilmente podremos proponer soluciones eficaces.

La ley de cuotas responde a la situación de discriminación de las mujeres en los cargos de representación. Es parte de lo que se llaman “acciones positivas” o “discriminación positiva”, esto es, medidas transitorias que apuntan a modificar una situación de desequilibrio y desigualdad sociales. Es decir, esta propuesta parte de la existencia y el reconocimiento de que las mujeres enfrentan dificultades y discriminaciones basadas en el género, para acceder a cargos de representación política. Esto no significa necesariamente que las mujeres elegidas en cargos representen a todas las mujeres y lleven adelante una agenda por la equidad de género. Las mujeres y los varones en el poder representan a hombres y mujeres con una diversidad de visiones y pueden o no tener agendas pro igualdad.

Lo central en este debate es dar cuenta de que la mayor participación de las mujeres en espacios de poder y toma de decisiones permite mejorar la democracia y ampliar las opciones al elegir representantes, ya que son la mitad de la población. Tanto mujeres como varones nos beneficiamos con mayor igualdad de género. No obstante, hay resistencias masculinas, en el sentido de que las mujeres son una mayor competencia, que implica perder privilegios, enfrentarse a más mujeres, entre otras. Evidentemente implica ceder o perder poder por parte de los varones que ocupan posiciones de poder.

Las mujeres son el 53% del electorado (es decir, están más inscritas que los hombres en los registros electorales), votan menos en blanco y anulan menos votos. Sumado a ello, las bases partidistas están compuestas por entre un 40% y un 50% de mujeres, y es significativa su participación en movimientos sociales. De modo que su ausencia de los sistemas de representación no puede ser explicada por falta de interés, sino por la existencia de mecanismos y barreras que limitan su acceso. No sólo son cuestiones de orden individual, sino también social. Mujeres y varones nos desarrollamos en el marco de una sociedad que impone límites y pautas, por lo tanto las opciones y las acciones de cada persona están restringidas por la cultura y la sociedad. En este caso, uno de los aspectos más significativos es la división sexual del trabajo, que deja a las mujeres a cargo del “cuidado de otros” (niños, enfermos, ancianos) y del trabajo doméstico, lo que se traduce en una doble jornada de trabajo y en la imposibilidad de participar en la esfera pública –cargos políticos y sociales–, especialmente cuando esas actividades siguen los tiempos masculinos (reuniones en la tardes-noches, jornadas los fines de semana, etc.). Se agrega a ello las formas de hacer política que marginan a las mujeres, imponiendo estilos masculinos de liderazgo, de relaciones y acciones.

RESUMEN DE LA UNIDAD

Estos son los principales puntos de estudio sobre los actores en la lucha contra las desigualdades de género:

- Constatar los aportes de los estudios de género en la lucha por el reconocimiento de los derechos de las mujeres, a través de la creación de un ámbito de investigación, discusión y provisión de insumos para el debate, con el aporte de evidencia científica y teórica.
- Conocer los aportes de los estudios de género en investigaciones sobre masculinidad y estudios de grupos sociales que no operan con los modelos de género dominantes, así como la interrelación entre las discriminaciones basadas en el género y las étnico-raciales.
- Destacar la contribución del movimiento de mujeres y el feminista, constatando que la lucha por la eliminación de las desigualdades de género es una meta política de este movimiento.
- Conocer los avances realizados por actores internacionales en el marco de la agenda por los derechos de las mujeres, antidiscriminación y derechos de los pueblos.
- Conocer los avances en el contexto nacional con relación a la equidad de género, leyes antidiscriminatorias y políticas hacia los pueblos indígenas.

CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO EN LA ESCUELA

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Identificar y analizar situaciones del cotidiano escolar bajo una perspectiva de género.
- Comprender a través de qué mecanismos se construyen las desigualdades de género.
- Reflexionar sobre prácticas docentes y estudiantiles que reproducen desigualdades de género, estereotipos y prejuicios.
- Analizar el proceso de construcción del género en la formación y el trabajo docente.
- Reflexionar sobre posibles estrategias de acción para la equidad de género en su propia escuela.

¿QUÉ SERÁ ESTUDIADO?

- Cómo la escuela reproduce las diferencias y desigualdades género
- Prácticas en la escuela: construyendo el género
 - o Género en el currículo escolar y textos escolares
 - o Género y currículo oculto
 - o Éxito y fracaso escolar bajo un enfoque de género
 - o El género de la docencia
 - o Avances hacia una educación no sexista: una educación de calidad

INTRODUCCIÓN

¿LA ESCUELA EDUCA PARA EL RESPETO A LA DIVERSIDAD O PARA LA DISCRIMINACIÓN?

Usted puede preguntarse, ¿por qué es importante incorporar la perspectiva de género en la educación? Para responder, es bueno considerar que mujeres y hombres participan en el sistema escolar de distintas maneras: como estudiantes, docentes, padres y madres. A su vez, ocupan diversos espacios: aulas, pasillos, patios, actos públicos, reuniones de apoderados, sala de profesores, etc. En definitiva, el sistema educativo es parte de la sociedad y la cultura en que está inserto. A través suyo se expresan las normas y valores de la cultura predominante, así como también se transmiten e internalizan modelos de ser hombre y de ser mujer.

La educación es un ámbito relevante en el que se desarrollan procesos de socialización de género de niños, niñas y jóvenes. Aprendemos allí a “ser mujeres y hombres”, a relacionarnos con los y las demás, de acuerdo a lo que nuestra cultura considera adecuado, aprendemos o no el respeto al otro/a, a la diversidad, a tener conciencia de los derechos propios y ajenos. Al mismo tiempo, aprendemos formas de subordinación, prejuicios, maneras discriminatorias de relación; por esta razón, es fundamental tomar conciencia de ello y modificar aquellas prácticas, actitudes y formas de pensar que no contribuyan al establecimiento de relaciones igualitarias y democráticas. Así, la institución escolar no sólo construye a los sujetos que la frecuentan, sino que ella misma es producida por los hombres y las mujeres que participan en ella y por las representaciones de género, de clase y étnico-raciales que circulan por sus aulas. En definitiva el género está presente en todas estas instancias que conforman el sistema educativo. Por ello, es necesario explicitar cómo opera en los distintos contextos y cómo incide en los distintos procesos, teniendo como telón de fondo las cuestiones de cómo educar en la no-discriminación y cómo se aprende la convivencia democrática, el respeto por los derechos humanos, la diversidad y el desarrollo de la autonomía.

La educación es un ámbito relevante en el que se desarrollan procesos de socialización de género de niños, niñas y jóvenes. Aprendemos allí a “ser mujeres y hombres”...

Al plantear una educación basada en los derechos de las personas, lo que se busca es que mujeres y varones tengan igualdad de acceso a la educación, igualdad de oportunidades para su desarrollo e igualdad en la obtención de resultados o beneficios producto de la misma. No se trata de borrar las diferencias entre hombres y mujeres, de que sean iguales, o de promover un determinado “modelo de género”. Se trata más bien de aportar todo lo necesario para que niñas, niños y jóvenes puedan desarrollarse plenamente de acuerdo a sus potencialidades y elecciones personales, independientemente de su sexo, su condición étnica o su orientación sexual, entre otras distinciones sociales. Para ello es necesario asegurar, en el sistema educativo, las condiciones para la equidad de género, el respeto de la diversidad y el pleno ejercicio de los derechos. En este sentido el enfoque de género es una contribución importante para visibilizar desigualdades y promover la equidad de género, además de ser un elemento fundamental en la provisión de una educación de calidad.

Actualmente en Chile hay avances respecto de la igualdad en el acceso a la educación, de mujeres y hombres, de sectores sociales con menores recursos, de zonas rurales y zonas con población indígena⁵². Sin embargo, aún persisten problemas que afectan la calidad. En un sis-

que puedan presentar en relación a sus modalidades y a su calidad.

53. SIMCE: Sistema de Medición de Calidad de la Educación está compuesto por un conjunto de pruebas estandarizadas.

tema educativo en que la calidad de la educación varía considerablemente según los recursos económicos y sociales de los establecimientos educativos, la presencia de mecanismos que reproducen desigualdades basadas en el género, el origen étnico y el nivel socioeconómico, es un problema real que se refleja en diversos índices de medición (SIMCE⁵³, TIMMS, PISA⁵⁴).

La escuela forma parte del sistema educativo y cultural en el que ella está inserta y, por lo tanto, refleja los valores de la cultura dominante. ¿Con qué modelos de hombre y de mujer convive en su vida escolar? ¿Cree que fue educado para discriminar o para convivir con la diversidad? Observe, en los textos de esta Unidad, qué aspectos de la vida escolar pueden transmitir valores de discriminación o de valorización de las diferencias. Después, considere el caso presentado y discúptalo a partir de los conceptos contenidos en los textos.

1. ¿CÓMO REPRODUCE LA ESCUELA LAS DIFERENCIAS Y DESIGUALDADES GÉNERO?

LA ESCUELA REFUERZA —DE DIVERSAS MANERAS Y MUCHAS VECES SIN CONCIENCIA DE ELLO— LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO, AL RATIFICAR ESTEREOTIPOS Y TRATAR LAS DIFERENCIAS CULTURALES COMO SI FUERAN NATURALES. ¿ES ÉSTA LA SITUACIÓN QUE QUEREMOS? ¡DE NINGUNA MANERA! ¿A QUÉ DEBEMOS ESTAR ATENTOS PARA INCENTIVAR UNA IGUALDAD DEMOCRÁTICA? ¿DÓNDE SE ESCONDEN LOS ESTEREOTIPOS? EL TEXTO AYUDA A IDENTIFICARLOS PARA COMBATIRLOS.

Usted debe haber reflexionado alguna vez sobre las discriminaciones sociales y de género presentes en la escuela. Habrá escuchado, por ejemplo, comentarios como los siguientes: “los hombres son más intranquilos que las chicas”, “las niñas son más ordenadas”, “las chicas son malas para las matemáticas”, “los hombres no lloran”, “síntese como una señorita”, “junte las piernas”, “no saco nada con enseñarle, si son indios, son duros de cabeza”, “deje, que esto es cosa de hombres”, etc. Este tipo de mensajes reproducen prejuicios y modelos estereotipados y restrictivos para niñas, niños y jóvenes según sexo, origen social, étnico, orientación sexual, etc. A veces esas discriminaciones son explícitas, otras pueden ser muy sutiles, diluidas en las formas de interacción entre estudiantes, en las prácticas docentes y pedagógicas del aula, en las actividades didácticas y en los contenidos curriculares que refuerzan diferencias sociales entre niños y niñas como si fueran naturales.

Los estudios de género realizados en el área educativa han contribuido a develar los mecanismos específicos a través de los cuales las instituciones escolares participan en la discriminación de las mujeres...

Los estudios de género realizados en el área educativa han contribuido a develar los mecanismos específicos a través de los cuales las instituciones escolares participan en la discriminación de las mujeres, imprimiendo un carácter sexista a las concepciones y prácticas educativas en sus variadas formas.

Diversas investigaciones en el país indican lo mismo: que el sistema educativo en distintos niveles reproduce prejuicios y estereotipos de género estableciendo límites a las capacidades, motivaciones, afán de logro y curiosidad de alumnos y alumnas para recorrer distintas trayectorias sociales. Esto puede observarse en varias dimensiones del sistema escolar, como:

- los contenidos de la educación formal;
- los materiales didácticos;
- metodologías de enseñanza y prácticas pedagógicas;

zadas de rendimiento escolar que se aplican en cuarto año de Enseñanza Básica y segundo año de Enseñanza Media.
54. TIMMS y PISA son dos sistemas de evaluación internacionales que miden también rendimiento y calidad de la educación a través de pruebas estandarizadas cuyos resultados son comparados.
55. Sistema de Medición de Calidad de la Educación.

- formas de interacción y relación, entre docentes y estudiantes, y el profesorado entre sí;
- relaciones entre alumnos y alumnas.

Actualmente, en nuestro país la escolaridad de las mujeres se ha incrementado en mayor proporción que la de los hombres, salvo en el caso de las jóvenes madres adolescentes, en que la cobertura escolar llega sólo al 20% (Olavarría et al., 2007). Excepto la situación de las adolescentes embarazadas, los mecanismos de discriminación más importantes ya no están en el acceso a la educación básica y media, sino en cuestiones relativas a la calidad y modalidades de enseñanza, que impiden una real igualdad de oportunidades para las mujeres (Araneda et al. 1997). Existen también severas desigualdades de calidad entre la educación municipal, particular subvencionada y particular no subvencionada. Año a año ello se manifiesta en los resultados de las pruebas SIMCE⁵⁵ y también en la PSU⁵⁶, limitando las posibilidades de acceso a la educación superior de hombres y mujeres por igual.

Las modalidades de enseñanza tienen efectos en las elecciones vocacionales y profesionales, que se traducen en opciones laborales. Éstas incluyen los estereotipos presentes en el material educativo y la segregación en la orientación vocacional, que afecta también la participación de las mujeres en el progreso científico-tecnológico y en la educación técnica (Flores, 2005). En efecto, al analizar la elección de la profesión según sexo, en Chile y para el año 2005, los hombres están más presentes en carreras asociadas al área de la tecnología (86%), mientras que las mujeres eligen principalmente aquellas relacionadas con el área de la salud (71%), educación (65%) y ciencias sociales (63%) (Consejo Nacional de Educación, 2011). De este modo, se repite el estereotipo del hombre racional, analítico, líder natural, y la mujer, más sensible y ligada a las emociones, que cuida, enseña y se entrega al servicio de la humanidad.

La discriminación se encuentra no sólo en el sistema educativo, sino también en las concepciones y visiones de niños, niñas y jóvenes. Un estudio de UNICEF (2004) señala que en Chile existen manifestaciones que delatan un comportamiento discriminatorio entre niños, niñas y jóvenes por el color de la piel, la etnia, el nivel socioeconómico, la discapacidad y la preferencia sexual. Entre sus conclusiones, el estudio expresa que la mayor discriminación es hacia los niños/as extranjeros/as latinoamericanos/as; que las niñas discriminan menos que los varones; y que los prejuicios son menores en aquellas escuelas donde hay una política institucional de integración de grupos discriminados. En relación con el género, hay una visión predominante de las mujeres como sujetos débiles, a ser protegidos (casi la mitad de los y las estudiantes encuestados/as, 48%, estuvo de acuerdo con la afirmación: “los hombres deben proteger a las mujeres, pues ellas son más débiles”).

Estos resultados no son extraños si observamos que las diversas formas de discriminación se ponen en evidencia a través de las interacciones entre alumnos y alumnas, de los prejuicios que portan; en las prácticas docentes; en la organización del sistema educativo: la distribución y uso de los espacios escolares; en el uso y distribución de los recursos en el aula; en el uso del lenguaje, en los materiales didácticos que ofrecen al estudiantado; modelos basados en estereotipos sexuales rígidos y cuando el currículo escolar presenta contenidos que invisibilizan a las mujeres y/o presentan imágenes estereotipadas de hombres y mujeres. Veamos algunos ejemplos.

Excepto la situación de las adolescentes embarazadas, los mecanismos de discriminación más importantes ya no están en el acceso a la educación básica y media, sino en cuestiones relativas a la calidad y modalidades de enseñanza, que impiden una real igualdad de oportunidades para las mujeres.

56. Pruebas de Selección Universitaria.

57. http://www.sernam.cl/estudios/web/fus_index.php?sec=2

Al entrar al aula, una educadora afirma: “¡Buen día alumnos!” o “¡Buenas tardes a todos!” Tal vez ésta sea una de las primeras situaciones de discriminación de género que un niño o niña aprende al ingresar a la escuela. Siendo tan trivial y estando tan presente en varias otras situaciones sociales, dejamos de percibirla como una actitud discriminatoria. Desde muy temprano las mujeres aprenden a sentirse incluidas en el género masculino en el uso del lenguaje. Sin embargo, esta práctica las oculta y no permite reconocer su contribución social. De ello la importancia de la adopción de un lenguaje no-sexista.

Desde muy temprano las mujeres aprenden a sentirse incluidas en el género masculino en el uso del lenguaje. Sin embargo, esta práctica las oculta y no permite reconocer su contribución social. De ello la importancia de la adopción de un lenguaje no-sexista.

Otro ejemplo son las formas en que se les permite y se les incentiva a participar a niñas, niños y jóvenes en el aula. Se ha observado que a los hombres se les asignan tareas más activas, de modo que juegan roles protagónicos, no así a las niñas, que desarrollan roles más pasivos, y en posiciones marginales, como ejercer de secretarías en los trabajos de grupo mientras la iniciativa la llevan los varones. Sin embargo, esto ha cambiado en los últimos años. Sus efectos se observan por ejemplo en el protagonismo de las jóvenes en las vocerías de las movilizaciones de estudiantes secundarios.

Otro tanto ocurre con la organización del sistema educativo basada en estereotipos de género en la educación y formación en sexualidad. La ausencia de un rol educador en materia sexual por parte del sistema escolar, se manifiesta en la desinformación de los jóvenes, o en la carencia en los y las docentes, de un repertorio tanto conceptual como metodológico para abordar la **educación sexual** adolescente. Si bien hoy en día son mejor aceptadas en los establecimientos las expresiones afectivas entre los y las jóvenes, así como la iniciación más temprana de relaciones sexuales entre algunos de ellos, falta aún la metodología adecuada para generar condiciones que faciliten la expresión, por parte de alumnos y alumnas, de sus necesidades, inquietudes y opiniones sobre el tema. Se les priva así de la oportunidad de vivir su sexualidad de modo voluntario, informado, responsable y satisfactorio. Consecuencia de ello son los embarazos de alumnas que se traducen, en una importante proporción, en la deserción escolar de las madres y los padres adolescentes (Edwards y Micheli, 1995).

De modo que la atención y el cuidado para no perpetuar jerarquías de género en la escuela exigen una vigilancia constante por parte de educadores y educadoras.

De modo que la atención y el cuidado para no perpetuar jerarquías de género en la escuela exigen una vigilancia constante por parte de educadores y educadoras. Es necesario reflexionar sobre el lenguaje y los estilos comunicativos, las imágenes que se utilizan en el aula, sobre la elección de los textos didácticos y de literatura, sobre las músicas que se tocan en la escuela en actos o celebraciones, sobre los eventos históricos que destacan posiciones ocupadas por hombres y mujeres en las diferentes dimensiones de la vida social. A esto se hace referencia cuando se habla de la “construcción de una mirada social crítica hacia las diferencias de género”.

2. PRÁCTICAS EN LA ESCUELA: CONSTRUYENDO EL GÉNERO

MUCHAS VECES LAS PRÁCTICAS Y ESPACIOS DISPONIBLES EN LAS ESCUELAS REFUERZAN LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y VIOLENCIA DE GÉNERO. LOS Y LAS DOCENTES TIENEN UN PAPEL IMPORTANTE EN ESTA SITUACIÓN. ¿YA HABÍA PERCIBIDO ESO?

De acuerdo a lo discutido antes en este módulo, las prácticas de estudiantes, de docentes, orientadores/as pedagógicos/as y otros/as, construyen los papeles de género en el cotidiano escolar. Aunque a veces de manera simbólica, podría decirse que en algunas situaciones y actividades aparece inclusive la violencia de género. Por ejemplo, en juegos “de varones”, don-

de las niñas “no pueden” participar, y viceversa; momentos que forman parte del cotidiano de muchas escuelas, que fueron asumidos como un hecho “correcto”, normal o “natural” y que, por lo tanto, no son problematizados por los/las profesionales de la educación.

Así como es importante discutir las situaciones creadas por alumnos y alumnas, lo es también discutir las prácticas sexistas de los/as profesionales de la educación...

Así como es importante discutir las situaciones creadas por alumnos y alumnas, lo es también discutir las prácticas sexistas de los/as profesionales de la educación, como el uso de lenguaje sexista (usar el término “los hombres” para referirse a la humanidad, entre otros ejemplos); la atribución de roles activos a los niños y pasivos a las niñas; formas de comunicación diferenciadas según estereotipos de género; entre otras. Dado que en la formación inicial de Pedagogía (y de otras disciplinas) no se discute sobre ello, profesores y profesoras pueden reproducir en parte prácticas que afectarán las posibilidades diferenciadas de niños y niñas, hombres y mujeres, y el reconocimiento de la diversidad, en espacios públicos y privados. En última instancia, influenciarán la orientación de niños y niñas hacia carreras distintas y con diferentes estatus sociales, así como también su desempeño en el mundo público (que valoriza la agresividad y la competencia, consideradas como características masculinas).

En la escuela hay diversos elementos que producen separaciones de género. Por ejemplo, obligados a hacer fila para trasladarse –para entrar y salir del aula, ir al comedor, a paseos, etc.– se separa la fila de los niños de la de las niñas. A los alumnos varones se les estimula y/o tolera un mayor protagonismo e iniciativa en la sala de clase, mientras que a las alumnas muchas veces se las ignora y no se les reconocen sus aportes a la discusión del grupo.

Vamos a reflexionar sobre las diferencias de género en el cotidiano escolar a partir de una actividad desarrollada en una escuela. Con el objetivo de trabajar con cuestiones de género en sus clases, una profesora de “comprensión del medio” propuso una actividad a un curso de cuarto año de una escuela de enseñanza básica. Dividió al curso en grupos y entregó a cada grupo papel, revistas, tijeras, cola y lápices. La tarea comenzaba con una investigación en las revistas, de las que debían seleccionar y recortar imágenes que serían clasificadas como “cosas/actividades de hombre” o “cosas/actividades de mujer”. Cada grupo haría un gran cartel, dividido en “femenino” y “masculino”, donde se pegarían luego las imágenes recortadas o se escribirían frases que expresaran actividades femeninas o masculinas.

Los grupos fueron seleccionando fotografías: automóviles, motocicletas, bebés, pelotas, ropas, maquillaje, juegos de fútbol, desfiles de modas, flores, una pareja besándose, etc. A medida que las recortaban, iban formando dos colecciones de imágenes: una femenina y otra masculina. Uno de los grupos se enfrentó con un problema: ¿qué hacer con aquellas imágenes que cabían en los dos lados? Encontraron una solución, creando una columna en el medio en la que escribieron “de los dos”. El cuadro a continuación muestra la actividad del curso.

FEMENINO	DE LOS DOS	MASCULINO
Muñeca Cocina Bebé Perfumes Actor de Hollywood Hombre bello maquillado Limpiar la casa Jugar a las muñecas Hacer las compras Danzar ballet	Skate Autos Juego de básquetbol Pareja besándose Mujer con compras Niños jugando fútbol	Auto de Fórmula 1 Caja de herramientas Robot Mujer con bikini en una motocicleta Mujer con traje militar en posición de combate Muchachas haciendo box Niño y niña jugando fútbol Jugar a las bolitas Jugar fútbol Tener modos de hombre

¿Será que hombres y mujeres están realmente en polos opuestos? ¿En qué lugar quedan aquellos hombres y mujeres que no encajan en esas clasificaciones genéricas?... Esas diferencias de género deben ser vistas como indicadores de las múltiples formas posibles de ser hombre o mujer en nuestra sociedad.

Reflexionemos sobre esta actividad. Podemos ver que la manera en que fue propuesta impone una separación rígida de género. Lo femenino y lo masculino son colocados en lados opuestos e incomunicados, como si hombres y mujeres vivieran en universos paralelos, destinados a no encontrarse, a no disfrutar de las mismas cosas ni compartir las mismas actividades. ¿Será que hombres y mujeres están realmente en polos opuestos? ¿En qué lugar quedan aquellos hombres y mujeres que no encajan en esas clasificaciones genéricas? Por ejemplo, el hecho de que a un hombre le guste cocinar, bailar o vestirse bien, no lo hace menos hombre. Lo mismo puede ser dicho en relación a mujeres que luchan o juegan fútbol. Esas diferencias de género deben ser vistas como indicadores de las múltiples formas posibles de ser hombre o mujer en nuestra sociedad.

En esta actividad, algunos/as estudiantes crearon un grupo intermediario titulado “de los dos”. Así, ellas y ellos rompieron con la separación polarizada de géneros al cuestionar y mostrar los aspectos comunes entre lo femenino y lo masculino, los puntos de encuentro entre estos dos universos o, inclusive, los aspectos inestables de objetos y acciones que fácilmente pueden cambiar de polo. En definitiva, cuestionaron la pertinencia de la clasificación propuesta. Reconocieron que hay cosas/actividades que son vistas como posibles de ser definidas y realizadas tanto por hombres como por mujeres, mientras otras sólo serían cosas/actividades de hombres o de mujeres. Además, no todos los grupos clasificaron del mismo modo todas las actividades, lo que da cuenta de la diversidad existente. De este modo, el significado y las clasificaciones asociadas a las cosas/actividades de hombres y mujeres varían según el contexto cultural, la generación, el momento histórico y pueden modificarse para lograr igualdad de oportunidades y equidad entre los géneros.

PRÁCTICAS DEPORTIVAS: CONSTRUYENDO EL GÉNERO

Los deportes son una de las principales prácticas de recreación de nuestra sociedad y un espacio importante en la construcción de identidad. Se practican en las escuelas, durante las clases de educación física, en los recreos y cada vez que el o la estudiante tiene un momento libre. Por ello resulta interesante plantearse cómo estas prácticas deportivas construyen diferencias y desigualdades de género en las escuelas. Para empezar, son los varones quienes ocupan mayormente los espacios de recreación en las escuelas, por lo general jugando fútbol. El uso de los patios centrales por los varones puede ser visto como una situación de discriminación de género; aunque también se plantea que los espacios periféricos en que se ubican las niñas y algunos niños pueden involucrar prácticas de resistencia (Acuña, 2006). También hay niñas que resisten esta ocupación masculina del espacio físico escolar y conquistan una situación más igualitaria. Es posible garantizar una división del espacio, algunos días juegan ellas, y otros, ellos. ¿Y por qué no estimular la práctica conjunta de deportes de niños y niñas?

Compliquemos esto un poco más. ¿Son sólo las niñas quienes enfrentan problemas como no poder jugar, o que no les pasen la pelota en algún juego? No. Hay niños que también enfrentan esa situación. Ya sea por no tener grandes habilidades deportivas, por ser considerados más débiles o, incluso, por no ser amigos del dueño de la pelota o del líder del grupo. Entonces una discriminación de género puede estar asociada a otras formas de exclusión social.

En América Latina el fútbol es sin duda el deporte más presente en la escuela, y es calificado muchas veces como masculino, aunque no por todas las personas. Esto da cuenta de que la cultura no es

La identificación del fútbol como masculino no impide que un número cada vez mayor de niñas lo practique, incluso cuando para ellas signifique enfrentar resistencias.

homogénea y monolítica, sino compleja, múltiple y discontinua. Al formar parte de la cultura, el fútbol y el género no son pensados y vivenciados de la misma manera en diferentes escuelas, grupos, ciudades, etc. La identificación del fútbol como masculino no impide que un número cada vez mayor de niñas lo practique, incluso cuando para ellas signifique enfrentar resistencias. Se califica de masculinas a las niñas que practican fútbol, es decir, la práctica de esa actividad crea cierta identidad de género. Así como las niñas pueden ver cuestionada su identidad si practican fútbol, los niños también pueden verse cuestionados si no lo hacen o no les gusta. Incluso, sufren presiones por parte de padres, madres, amistades y educadores para desarrollar este deporte. Si se apartan, corren riesgo de ser objeto de burlas.

ESTILOS COMUNICATIVOS MASCULINOS Y FEMENINOS

A través de la interacción cotidiana en la escuela, alumnos y alumnas aprenden —y pueden reforzar— una relación desigual con el otro género. Un estudio etnográfico revela cómo, en la relación con la autoridad, los varones son protagonistas y las alumnas se mantienen en un discreto segundo plano. Efectivamente, se acepta más a los alumnos varones discutir con la autoridad, ser voceros de las necesidades o demandas del grupo o tener iniciativas, ya sea en bromas o en la transgresión a ciertas normas. Así, el alumno aprende formas abiertas de relacionarse con el poder, que le permiten construir espacios de negociación con la autoridad. Las alumnas, en cambio, optan por formas más indirectas de relación con el poder, sin tomar iniciativas hacia la autoridad. Ellas prefieren expresarse en los ámbitos más privados, relacionarse con la autoridad en voz baja y en relaciones cara a cara, o participar en el grupo pequeño. También aprenden en dicha relación a acatar las normas y, en caso de discrepancia, a actuar de modo encubierto o “solapado” (generar rumores, resistencias silenciosas, ley del hielo, etc.) Estas distintas formas de relación con el poder aportan elementos para comprender cómo hombres y mujeres aprenden —o no— las habilidades y códigos necesarios para desenvolverse en el espacio público y privado, con consecuencias para su participación social y política futura (Edwards y Micheli, 1995).

Sucede otro tanto a nivel de ritos, fiestas y celebraciones, tanto a través de los modelos que se ofrecen o de los roles que se asignan. Por ejemplo, cuando los varones asumen las tareas de amplificación y locución y a las alumnas se les reserva la posibilidad de ser candidatas a reina, maquillarse y ser decorativas, o de presentar coreografías en ballet (Edwards y Micheli, 1995).

Otra dinámica de interacción notoria, tanto en los colegios masculinos como en los mixtos, consiste en someter a los varones a un tratamiento rudo, pues se parte de la convicción que ellos así lo requieren; esto legitima de paso la rudeza que los propios alumnos desarrollan entre ellos. Este trato se sustenta en la idea de “hacerse hombres”. Con las mujeres, la comunicación no es agresiva, pero estimula la docilidad y la respuesta de aceptación, avalando la asociación entre mujeres, pasividad, fragilidad y servicio (García, 2003).

En síntesis, ciertos estilos de comunicación son asociados a un género u otro, aprendiendo mujeres y varones a comunicarse de formas diferentes. Para el caso de la escuela, hay una tendencia de los varones a actuar de manera bulliciosa, enérgica y competitiva; e íntima, sumisa y, en ocasiones, estática, en las mujeres.

En síntesis, ciertos estilos de comunicación son asociados a un género u otro, aprendiendo mujeres y varones a comunicarse de formas diferentes. Para el caso de la escuela, hay una tendencia de los varones a actuar de manera bulliciosa, enérgica y competitiva; e íntima, sumisa y, en ocasiones, estática...

A. GÉNERO EN EL CURRÍCULO ESCOLAR Y LOS TEXTOS ESCOLARES

EN ESTE TEXTO SE PLANTEAN PRECAUCIONES CON RELACIÓN A LOS CONTENIDOS Y REPRESENTACIONES GRÁFICAS DE LOS TEXTOS ESCOLARES, QUE MUCHAS VECES REPRODUCEN DISCRIMINACIONES DE GÉNERO, ETNIA U ORIENTACIÓN SEXUAL. A VECES ESTAMOS TAN ACOSTUMBRADOS/AS A ESOS PREJUICIOS, QUE LOS TOMAMOS COMO NATURALES. ¿CÓMO IDENTIFICARLOS? ¿CÓMO PUEDE LA CIENCIA REPRODUCIR PREJUICIOS? ¿QUÉ HACER AL RESPECTO?

Como ya se ha dicho, la reproducción de las desigualdades es un proceso tan complejo como la sociedad misma. Se ha visto cómo, a través de las prácticas pedagógicas, profesores y profesoras repetimos esquemas una y otra vez. ¿Cómo es posible esto? Para responder a esta pregunta, sólo hay que detenerse y mirar el entorno. ¿Cuál es el mensaje de los medios de comunicación relacionado con el género y la sexualidad? Y más concretamente, en el currículo de las escuelas: ¿están las mujeres y los hombres igualmente incluidos como parte de la historia, las ciencias, la tecnología, la literatura? ¿Es visible y valorada la contribución de las mujeres en los distintos campos del conocimiento? ¿O sólo aparecen de manera marginal y/o asociadas a las tareas domésticas? Estas preguntas nos plantean la necesidad de revisar el currículo escolar con una nueva mirada.

En los contenidos curriculares se presentan discriminaciones de género en las formas de organización y jerarquización de éstos y en la importancia que se les otorga según sean masculinos o femeninos. Por ejemplo, en Ciencia y Tecnología, los aportes de las mujeres al mundo científico son escasamente reconocidos; se tiende a considerar que se trata de una actividad poco apropiada para las mujeres, que ellas son poco compatibles con el mundo científico y abstracto.

La forma en que muchos contenidos presentan los géneros, clases y etnias, así como las imágenes utilizadas en clases, constituyen verdaderas pedagogías clasistas, racistas y machistas. Fotografías u otras formas de representación pueden reforzar los estereotipos de las mujeres vinculadas sólo a la maternidad, como ama de casa, del indio como salvaje, del hombre como trabajador, entre tantos otros.

En ciencias sociales, la invisibilidad de las mujeres en la historia y la filosofía es un hecho patente... Aún en aquellos casos en que las mujeres lograron notoriedad, se las trata como excepción, o se las omite.

En ciencias sociales, la invisibilidad de las mujeres en la historia y la filosofía es un hecho patente. La visión **androcéntrica** –centrada en el varón– es predominante. La historia ha sido contada desde la perspectiva de los hombres, destacando ámbitos del quehacer humano –la vida pública, la política, la guerra, la economía– casi siempre vedados a las mujeres y en los que aún hoy se desenvuelven con desventajas comparativas. Aún en aquellos casos en que las mujeres lograron notoriedad, se las trata como excepción, o se las omite.

Aunque no son sólo las mujeres las discriminadas. Si se presta atención a los libros, se verá que la historia está escrita por una mano masculina, blanca y heterosexual; las mujeres, los/as indígenas, los gays, lesbianas, bisexuales y transgéneros, parecen haber estado ausentes de la historia y no haber contribuido en nada a lo que es hoy nuestro país, América Latina o el mundo en su conjunto. En algunos libros las mujeres aparecen como sumisas, pasivas y asustadas. Hay mayor respeto si son viudas o huérfanas. Otras veces, ellas son un tema menor, sólo dignas de pequeños recuadros, vinculados a la familia y al casamiento. En escasas ocasiones se presentan personajes femeninos, y cuando aparecen, suelen encarnar características humanas negativas como inmoralidad, ilegalidad o chisme. Se extrema la diferencia entre figuras buenas y santas –viudas, monjas, Sor Teresa

Aunque no son sólo las mujeres las discriminadas. Si se presta atención a los libros, se verá que la historia está escrita por una mano masculina, blanca y heterosexual...

de Los Andes– y figuras de mujeres “malas” –la Celestina, la Quintrala–, todo lo cual reproduce las desigualdades sociales que originan el concepto de género (Edwards y Micheli, 1995).

De este modo, los textos escolares educan sobre género, sexualidad y cuestiones étnico-raciales, entre otras, a través de sus contenidos, lo que se traduce en la prevalencia de valores machistas y en la ausencia de cuestionamiento del rol asignado a mujeres y hombres, tanto en el pasado como en el presente. El androcentrismo presente en los textos escolares sitúa al sexo masculino en una ubicación preferente sobre la realidad y como parámetro de medida de mujeres y varones. Desde la visión androcéntrica, las realizaciones importantes del género humano son obra exclusiva de los hombres, sus experiencias son las relevadas.

Se puede decir que los textos escolares presentan características sexistas. El sexismo es una actitud caracterizada por el menosprecio y desvalorización de lo que son y hacen las personas de un determinado sexo, en la mayoría de los casos hacia el sexo femenino. Existe un importante aporte de investigación nacional e internacional sobre el sexismo en los textos escolares. La mayoría de los estudios realizados concuerdan en que éstos evidencian:

- Un alto grado de invisibilidad u omisión de las mujeres, cuya presencia es claramente minoritaria, cuando no prácticamente inexistente en algunos ámbitos, tales como la ciencia, la filosofía y la historia.
- Una alta concentración de las mujeres en tareas que suponen bajo nivel de calificación y menor acceso a la toma de decisiones (segregación por sexo de las profesiones y actividades desarrolladas por mujeres y varones).
- Una caracterización estereotipada de lo femenino y lo masculino: uso de ideas generalizadas respecto a los atributos, roles, valores, adjetivos, cualidades, ocupaciones, etc., como si fueran característicos de un solo sexo.

Estudiando historia, ciencia, arte, niños y niñas van asimilando que la historia, la cultura y el destino de la sociedad son cosas de hombres.

Aprendiendo a leer, las niñas y niños ven en sus libros una sola imagen de familia: los hombres a cargo de la manutención del hogar, y las mujeres a cargo de sus casas. Estas imágenes son tan fuertes y repetidas que muchas veces ocultan el hecho de ser las mujeres, a menudo, el principal sostén de la familia. Las figuras femeninas en los textos escolares realizan en muchos casos papeles más reducidos y de menor trascendencia que los masculinos, modelando de esta manera las motivaciones y expectativas de cada sexo en relación a su propio futuro. Estudiando historia, ciencia, arte, niños y niñas van asimilando que la historia, la cultura y el destino de la sociedad son cosas de hombres. En efecto, hay estudios que reflejan que el tratamiento de los personajes en los textos de estudio muestra a los hombres en papeles protagónicos y cargos de responsabilidad, y a las mujeres en la periferia, en oficios o profesiones auxiliares.

El uso de un lenguaje sexista, sea icónico y/o verbal, es frecuente en los textos escolares. Por ejemplo, hay expresiones que denotan androcentrismo y distorsionan la realidad: “en la década de los '40, los parlamentarios chilenos concedieron el derecho a voto a la mujer”. Esta expresión atribuye una actitud pasiva a las mujeres y activa a los varones, reproduciendo estereotipos de género. No obstante, la realidad histórica demuestra que para que las mujeres chilenas pudieran votar fue necesaria su participación activa a través de sus luchas individuales y del movimiento de mujeres por más de 50 años. Por lo tanto, una expresión de este tipo podría sustituirse por: “En la década de los '40, las mujeres chilenas conquistaron el derecho a voto”.

El lenguaje sexista produce un efecto de negación o desconocimiento de los aportes de las mujeres y un ocultamiento de las mismas en el aula. Algunas investigaciones constatan (Ed-

wards et al., 1993) que, pese a la activa y frecuente participación de las mujeres en el desarrollo de la clase, lo habitual es que los/as docentes sólo reconozcan las intervenciones y aportes de alumnos varones. Este mecanismo contribuye a la formación de una identidad desvalorizada en la que se interioriza la inferioridad (invisibilidad) del género femenino respecto del masculino (Edwards y Micheli, 1995).

En el contexto chileno, es necesario destacar que los textos escolares se han modificado en los últimos años. El MINEDUC y el SERNAM han realizado acciones tendientes a la superación del sexismo en los textos escolares chilenos, como la preparación del Manual “Lo Femenino Visible”, destinado a los editores y productores de textos, para enmarcar su elaboración en la política de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la educación (Araneda et al., 1997).

No obstante, un ejemplo de cómo los textos escolares aún reproducen estereotipos de género son las explicaciones dadas sobre el proceso de fecundación del óvulo por el espermatozoide. Un texto escolar utilizado por estudiantes chilenos en 8º básico dice: “El óvulo es una célula inmóvil con suficiente cantidad de nutrientes almacenados de modo que permite el crecimiento del embrión y su desarrollo después de la fecundación. El espermatozoide, es una célula mas pequeña que el óvulo, y su función es fecundar el óvulo, aportándole información genética” (Montserrat et al., 2002: 157).

Se destacan dos elementos del texto presentado. La pasividad del óvulo y la acción y el aporte del espermatozoide. Vemos, a través de esta manera de explicar la fecundación, cómo son reproducidos ciertos estereotipos masculinos y femeninos en torno del espermatozoide y del óvulo, así como un determinado patrón de relación hombre-mujer. El óvulo aparece como un elemento pasivo, inmóvil, que simplemente aguarda la llegada del espermatozoide para ser penetrado. No tendría ninguna intervención activa con el espermatozoide. En cambio, el espermatozoide aparece como una célula activa, que aporta elementos, que desarrolla una acción, “fecundar”. Este modo de explicar el proceso es bastante común y lo podemos observar en diversos libros, no sólo escolares.

Ello contradice lo señalado por Emily Martin, quien intrigada con las formas cómo la cultura configura el modo en que los biólogos describen sus descubrimientos sobre el mundo natural, demostró cómo los relatos científicos acerca de la biología reproductiva se apoyan en estereotipos de género. Martin analizó textos ingleses utilizados por estudiantes de medicina y percibió cómo dichos estereotipos son proyectados a las descripciones e imágenes microscópicas de procesos celulares. De este modo se logra que las ideas asociadas a lo masculino y lo femenino parezcan naturales y ya impresos en pequeñas estructuras del cuerpo, estando más allá de cualquier posibilidad de transformación. “Es extraordinario cómo el óvulo se comporta de modo ‘femenino’ y cómo el espermatozoide es tan ‘masculinizante’”, afirma con tono irónico la investigadora, el óvulo aparece como pasivo, mientras el espermatozoide es visto como independiente, fuerte, ágil y competitivo. La autora cita investigaciones que demuestran que hay moléculas adhesivas presentes en la superficie del óvulo y del espermatozoide que les permiten unirse: el óvulo captura al espermatozoide y se adhiere a él tan fuertemente, que la cabeza del espermatozoide es forzada a penetrar en su superficie. De tal modo, el conjunto de procesos que constituyen el fenómeno de la fecundación estaría muy lejos de una mera reproducción de los papeles activo y pasivo atribuidos –de manera reduccionista y estereotipada– a las células fecundantes masculina y femenina.

En este sentido es importante tener en cuenta que la actividad científica tiene lugar dentro de una cultura y un lenguaje previamente establecidos, y que la descripción del comporta-

En este sentido es importante tener en cuenta que la actividad científica tiene lugar dentro de una cultura y un lenguaje previamente establecidos... Por ello, es necesario estar atento a los prejuicios presentes en las construcciones de género, de sexualidad y étnico-raciales que aparecen en los libros escolares.

miento de los óvulos y los espermatozoides se vale de metáforas y analogías presentes en nuestro lenguaje y en nuestra cultura, reproduciendo estereotipos y visiones de los géneros. Por ello, es necesario estar atento a los prejuicios presentes en las construcciones de género, de sexualidad y étnico- raciales que aparecen en los libros escolares. Más aún, es necesario estar atento a lo que no es evidente, a lo que se esconde, como nuestros pueblos originarios, homosexuales y lesbianas, bisexuales o travestis. Preste atención a estas cuestiones cuando use libros didácticos y téngalas en cuenta la próxima vez que elija un libro para trabajar con su curso.

B. GÉNERO Y CURRÍCULO OCULTO

SE PROPONE HACER VISIBLES PRÁCTICAS HABITUALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO QUE FORTALECEN UN CURRÍCULO OCULTO QUE PERPETÚA Y REFUERZA ESTEREOTIPOS DE GÉNERO, ÉTNICOS Y DE CLASE. ¿QUÉ PRÁCTICAS SON ESAS? ¿ES POSIBLE QUE USTED TAMBIÉN LO HAGA SIN PERCIBIRLO?

El currículo oculto se refiere al conjunto de prácticas habituales en el sistema educativo que no están explicitadas, pero que son parte de los hábitos de la docencia, tanto desde el punto de vista de atención al alumnado como de observaciones, valoraciones, etc., que el profesorado realiza (Subirats, 1998).

Se refiere específicamente a:

- la forma en que una sociedad selecciona, clasifica y distribuye el conocimiento educativo;
- las formas ocultas de dominación, formas de comunicación y mensajes implícitos en la construcción curricular.

Podemos observar un ejemplo de cómo se expresa el currículo oculto de género, en el contexto del aula, a través del siguiente testimonio: *“En octavo nosotros todavía éramos infantiles... nosotros jugábamos en la sala y la profesora nos decía...—porque siempre nos pegaban a nosotros las mujeres cuando las molestábamos...— y la señorita nos decía que: las mujeres parecen hombres pegándole a los niños...; porque eso no es correcto para una señorita de esa edad”*. *“Me acuerdo que siempre un compañero que las molestaba y les levantaba el jumper y siempre lo acusaban a la profesora y la profesora siempre lo llevaba a la inspectoría, porque le decía: que eso ‘no era correcto para un caballero’ ”* (adolescente varón, estrato medio, Santiago) (Olavarría, 2004:103).

A continuación se presentan sintéticamente algunas prácticas docentes a través de las cuales se expresa el currículo oculto de género:

- Para profesores y profesoras las alumnas parecen transparentes. Esto se evidencia cuando los/as docentes se dirigen al curso, no importa el lugar que ocupan las alumnas, la atención tiende a dirigirse a los hombres, sobre todo en su discurso.
- Un trato diferente frente al desorden: retar paternalmente a los varones y pedirle a las alumnas que abandonen la sala.
- Trato desigual para hombres y mujeres: los profesores/as se dirigen más a menudo a los niños cuando dictan cursos de matemáticas y ciencias y recuerdan espontáneamente más los nombres de los muchachos que los de las niñas.
- En clases de gimnasia las alumnas hacen barra y miran como juega el equipo de varones.

También es interesante cómo el currículo oculto no sólo incluye aspectos de género sino también prejuicios y estereotipos de clase y étnicos.

También es interesante cómo el currículo oculto no sólo incluye aspectos de género sino también prejuicios y estereotipos de clase y étnicos. Un estudio etnográfico de prácticas pedagógicas en la enseñanza media, realizado en liceos del país, concluye que *“las prácticas y discursos discriminatorios de género, etnia y clase tienen una importante gravitación en los procesos de socialización en aula. Los estudiantes están siendo intensamente socializados en relaciones y de acuerdo a un conocimiento que discrimina a la mujer, a los estudiantes aymaras y mapuches de cualquier sexo y a los estudiantes de sectores populares. Esta discriminación, presente en prácticas que constituyen un currículo oculto, deriva en un problema de equidad en el sistema educativo, tanto de la calidad del aprendizaje como en las posibilidades de inserción social”* (Edwards et al., 1995).

Este tipo de ejemplos muestra cómo alumnas y alumnos están siendo socializados en estereotipos de roles sexuales restrictivos. La fuerza de esta socialización se muestra en el alto grado de consistencia que descubren los investigadores entre los discursos y prácticas de los distintos actores del sistema educativo.

C. ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR BAJO UN ENFOQUE DE GÉNERO.

¿QUIÉNES SON LOS BUENOS/AS Y LOS MALOS/AS ESTUDIANTES EN SU ESCUELA? ¿QUÉ ES LO QUE CARACTERIZA A UN BUEN ALUMNO Y A UNA BUENA ALUMNA? ¿QUIÉN REPITE EL AÑO? ¿QUIÉN ES RETENIDO EN SU ESCUELA? ¿QUIÉN ES VISTO COMO INDISCIPLINADO O CON PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO? ¿USTED YA SE DETUVO A PENSAR SOBRE ESTO BAJO UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO? ¿CÓMO SE VALORAN DE MANERA DISTINTA LOS COMPORTAMIENTOS Y DESEMPEÑOS DE NIÑOS Y NIÑAS? ¿CÓMO ESTO INCIDE EN SU ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR? ¿HAY ALGUNA RELACIÓN ENTRE LOS COMPORTAMIENTOS DE NIÑOS Y NIÑAS CON SU RAZA, ETNIA U OPCIÓN SEXUAL? EL TEXTO APUNTA A ANALIZAR CÓMO LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y RAZA PUEDEN ESTAR ASOCIADOS AL DESEMPEÑO ESCOLAR DE CIERTOS GRUPOS.

Cada escuela es diferente y posee sus propias particularidades, de modo tal que es posible que cada persona tenga respuestas distintas a estas cuestiones. No obstante, algunas investigaciones en el área de educación han demostrado que es más común el fracaso escolar de niños/as que son considerados/as con mal comportamiento. Más allá de esto, no es raro que estudiantes homosexuales lleguen a sufrir una serie de castigos que pueden implicar suspensiones e inclusive expulsiones de la escuela. Es como si la orientación sexual del estudiante fuera por sí misma indeseable, y por tanto portadora de mal comportamiento, aunque no necesariamente se haga en forma explícita. Esto a su vez justifica otros argumentos tales como comportamiento inadecuado, indisciplina, bajo rendimiento, etc. Discriminaciones relacionadas con la raza y la etnia también influyen en el rendimiento escolar. Por ejemplo, es bastante frecuente en el contexto chileno escuchar prejuicios como “es indio, por eso es flojo”. Y este tipo de prejuicio se hace presente en los contextos escolares, limitando los incentivos y la motivación de los y las estudiantes indígenas.

Esta desigualdad, basada en consideraciones étnicas, de género, que alcanza predominantemente a la infancia, no es un fenómeno simple. Para comprender las formas cotidianas de producción del fracaso escolar, más acentuado en los varones, es necesario dirigir la mirada hacia los criterios de evaluación adoptados, explícita o implícitamente, así como también hacia las interacciones entre educadores, educadoras y estudiantes, que generalmente están atravesadas por desigualdades sociales, de raza, de etnia, clase y/o género.

Es como si la orientación sexual del estudiante fuera por sí misma indeseable, y por tanto portadora de mal comportamiento...

Las tasas de reprobación y abandono en enseñanza básica y educación media son más altas en los varones que en las mujeres. En el año 2000, la reprobación de las mujeres en enseñanza básica era de 2,2% y en los varones de 3,6%. En educación media la tasa de reprobación era de 5,3% en mujeres y de 7,8% en varones. En el caso de las tasas de abandono en educación básica de las mujeres era de 1,2% y de 1,5% en varones. El abandono en educación media era de 3,4% en mujeres y de 4,7% en varones⁵⁷. Para el caso de las trayectorias de los padres y madres adolescentes que asisten al sistema formal de enseñanza observamos algunas particularidades. En términos generales, las mujeres registran una tasa de aprobación del año escolar mayor a la de los hombres: para el año 2005, el nivel de aprobación de las madres corresponde a un 59,1% mientras que el de los padres alcanza un 49,5%. A su vez, los hombres repiten de curso en un 16,3% y las mujeres lo hacen en un 11,9%. Finalmente en lo que respecta a la deserción escolar, la situación continúa desfavorable hacia los hombres: ellos desertan en un 33,6% y las mujeres lo hacen en un 29% (Olavarría et al, 2007).

En lugar de culpar a las familias, debemos intentar comprender los procesos que, en el interior de la escuela, han posibilitado que un mayor número de niños –y entre ellos, un mayor número de niños provenientes de familias de bajos ingresos– sean considerados indisciplinados, indicados para actividades de recuperación, o reprobados. Este fenómeno se puede relacionar con los estereotipos de sumisión que se promueven en las niñas, mientras que los niños son motivados para la reacción contestataria.

Los niños parecen seguir menos que las niñas los patrones escolares de buen comportamiento. Así por ejemplo, generalmente, las mujeres son quienes cumplen en una mayor proporción con las tareas solicitadas y llevan los materiales requeridos para desarrollar las clases. A su vez, son ellas quienes se los facilitan en diversas ocasiones a sus compañeros varones. Estas conductas reflejan que las mujeres son más cumplidoras de las peticiones de autoridad en relación a lo que se debe hacer o traer a la sesión de clases, a diferencia de lo que ocurre con los niños.

...es necesario reflexionar sobre el papel que juega la escuela y el papel de los y las docentes en la formación de masculinidades y feminidades, y de cómo estas elaboraciones afectan las trayectorias escolares de éxito o fracaso.

Por consideraciones como las antes expuestas es necesario reflexionar sobre el papel que juega la escuela y el papel de los y las docentes en la formación de masculinidades y feminidades, y de cómo estas elaboraciones afectan las trayectorias escolares de éxito o fracaso.

En lugar de culpar a las familias, debemos intentar comprender los procesos que, en el interior de la escuela, han posibilitado que un mayor número de niños –y entre ellos, un mayor número de niños provenientes de familias de bajos ingresos– sean considerados indisciplinados, indicados para actividades de recuperación, o reprobados.

D. EL GÉNERO DE LA DOCENCIA

AL ENTRAR EN CUALQUIER ESCUELA, ES MUY PROBABLE ENCONTRAR A UNA MUJER DANDO CLASES. NO OBSTANTE, ¿ELLO FUE SIEMPRE ASÍ? ¿PODRÍAMOS AFIRMAR QUE SER PROFESORA FORMA PARTE DE LA “NATURALEZA FEMENINA”? EL TEXTO MUESTRA TAMBIÉN QUE EN LOS NIVELES DE EDUCACIÓN EN QUE HAY PREDOMINIO DE MUJERES, LAS REMUNERACIONES SON MÁS BAJAS. ¿POR QUÉ?

Al entrar en cualquier escuela, es muy probable encontrar dando clases a una mujer. No obstante, ¿será que las escuelas siempre estuvieron pobladas de profesoras? ¿Podríamos afirmar que ser profesora forma parte de la “naturaleza femenina”?

58. Asociación Nacional de Profesores Normalistas de Chile <http://www.normalistas.cl/>

En Chile, muy en sus inicios, la educación fue un espacio masculino. La primera Escuela Normal de Preceptores creada en 1842 era para varones. En los comienzos hubo problemas con los alumnos que iniciaron la escuela. De los treinta que conformaron el primer curso, al cabo de dos años, veintiocho habían sido expulsados por pocas aptitudes o mala conducta. Se constataba que la mayoría de los futuros preceptores eran de extracción social precaria, similar a la de los que ejercían en las escuelas. Años después, se crearon escuelas normales para mujeres. “...once años más tarde que la escuela para hombres, se fundó la Escuela Normal de Preceptoras, en 1854, bajo la dirección de las religiosas del Sagrado Corazón. La formación duraba cuatro años, contaba con una beca estatal, de tal modo que rápidamente se convirtió en una solución para las hijas de familias modestas y madres viudas”⁵⁸.

Actualmente, la profesión docente está compuesta mayoritariamente por mujeres... Esta distribución varía, dependiendo del nivel de enseñanza, siendo mayor la proporción de mujeres a medida que el nivel escolar disminuye.

Actualmente, la profesión docente está compuesta mayoritariamente por mujeres. Los datos más recientes, aportados por el MINEDUC, indican que en términos porcentuales un 70,6% del total de la población docente corresponde a mujeres y el resto (29,3%) son varones. Esta distribución varía, dependiendo del nivel de enseñanza, siendo mayor la proporción de mujeres a medida que el nivel escolar disminuye. Casi la totalidad de los puestos profesionales dedicados a la atención en el nivel de párvulo (97,5%) son mujeres, así como en la educación especial (92,7%). También están fuertemente presentes en el nivel básico de educación, representando el 77,2% de las/os profesionales que enseñan en dicho nivel (MINEDUC, 2009).

No ocurre lo mismo en el caso del nivel medio de enseñanza. Aquí hay una mayor presencia masculina que en el nivel anterior, y las mujeres alcanzan poco más de la mitad de los puestos profesionales, representando un 54,7% del total. Desagregando la información según el tipo de enseñanza, las mujeres están preferentemente en el ámbito de la educación ‘Científico Humanista’ (58,3%), mientras que hay más varones enseñando en la educación ‘Técnico Profesional’ (51,5%) y en la ‘Educación de Adultos’ (58,3%) (MINEDUC, 2009).

En referencia al tipo de función que desempeñan los y las docentes al interior de los establecimientos, la mayoría de las profesoras del sistema trabaja cumpliendo funciones como ‘Docente de Aula’ (72,8%). Sin embargo, la participación de las mujeres comienza a disminuir en la medida en que aumenta la jerarquía de la función, llegando incluso a revertirse la tendencia de una mayoría femenina, en la punta de la pirámide organizacional. En efecto, respecto de los/as docentes pertenecientes a la ‘Planta Directiva’, un 50,7% de los cupos es ocupado por mujeres, y el 49,2% corresponde a puestos ocupados por varones. La situación cambia en el caso de los cargos directivos, donde el 49,6% de los/as ‘Directores’ de establecimientos educativos corresponde a las mujeres y un 50,3% a varones (MINEDUC, 2009).

La distribución de los puestos y funciones para mujeres y hombres docentes, dentro de la estructura del sistema educativo, no es un hecho que pueda explicarse como resultado de un orden espontáneo o como consecuencia de decisiones individuales “desinteresadas”. Muy por el contrario, las causas están dadas por el orden de género que opera en la base social. La asignación desigual de los atributos y papeles desempeñados por mujeres y hombres, según los estereotipos de género y un orden asimétrico que reserva los puestos de privilegio y poder a los varones, son todas relaciones que cristalizan en un aumento de la presencia

Sin embargo, la participación de las mujeres comienza a disminuir en la medida en que aumenta la jerarquía de la función...

59. Al analizar la distribución intragénero en las distintas funciones, se observa que un 78,7% del total de profe-

El predominio femenino en el magisterio encuentra su origen en la asignación tradicional de los estereotipos de género.

masculina en todas las funciones directivas, coincidente con una disminución de las mujeres en dichos puestos⁵⁹.

Estas razones también pueden explicar la mayor participación de varones en el nivel de educación media, particularmente en la enseñanza ‘técnico profesional’ y de ‘educación de adultos’, así como su menor presencia en la educación básica, especial y parvularia.

El predominio femenino en el magisterio encuentra su origen en la asignación tradicional de los estereotipos de género. La carrera docente se concibe desde sus inicios como una actividad típicamente femenina, puesto que “las mujeres tienen una preparación ‘natural’ para la crianza y por lo tanto poseen competencias privilegiadas respecto a los hombres para la docencia”. Desde esta perspectiva, las mujeres poseerían mayor vocación que los hombres para desempeñarse en el magisterio, vocación ‘innata’ que hasta hoy es parte constituyente del discurso sobre la identidad docente (Gysling y Filp, 1989; Gysling y Cox, 1989; Núñez, 2003).

La profesión docente ya no tiene el prestigio social de sus inicios y la valoración económica de la misma tampoco es alta, en tanto no recibe una retribución económica acorde a la tarea desarrollada. Este hecho, además de situarla en posición desventajosa respecto de otras profesiones, la hace vulnerable a la discriminación de clase. Sin embargo, recientemente se han desarrollado acciones tendientes a mejorar las remuneraciones del sector y su calificación.

La actual población docente, compuesta principalmente por profesionales mayores de 50 años, recibió una formación en la que los estereotipos de género eran mucho más rígidos. El resultado ha sido un gremio con escasa preparación respecto del tema y poca conciencia de la posición de subordinación de las mujeres. Por ende es muy probable que reproduzca prácticas sexistas de enseñanza, lo que hace más difícil generar acciones que contribuyan a modificar los estereotipos de género para el logro de la igualdad entre mujeres y varones.

E. AVANCES HACIA UNA EDUCACIÓN NO SEXISTA, UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD.

ESTE TEXTO APUNTA A LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LOS VALORES ÉTICOS Y EXPECTATIVAS DE LAS PERSONAS. ESTUDIOS RECIENTES MUESTRAN QUE HOMBRES Y MUJERES TIENDEN A OBTENER MEJOR DESEMPEÑO EN ÁREAS DIFERENTES. ¿LA ELECCIÓN DE CARRERAS DISTINTAS SINDICADAS COMO “FEMENINAS” O “MASCULINAS ESTARÁ ASOCIADA CON ESTE HECHO? ¿EL ESPACIO ESCOLAR ESTARÁ INDUCIENDO DIFERENCIAS DE GÉNERO? ¿EXISTEN POLÍTICAS GUBERNAMENTALES EN LAS CUALES USTED SE PUEDA APOYAR PARA CAMBIAR ESTA SITUACIÓN?

La educación tiene un papel fundamental en la formación de los individuos, en las representaciones que construyen de sí mismos y de toda la sociedad; en el desarrollo de sus expectativas; en su autoestima y en todas las formas de relación entre las personas dentro de la sociedad. La educación transmite las nociones de lo que es justo e injusto y de las oportunidades y derechos que deben reconocerse a los demás y a sí mismo/a.

La educación es entonces una herramienta fundamental en la construcción de una genuina democracia que postula criterios y valores universales para distribuir oportunidades y evaluar

La educación es entonces una herramienta fundamental en la construcción de una genuina democracia...

sores desempeña funciones como docente de aula –para el caso de las mujeres, este porcentaje aumenta a un 87,8%–. El resto, de los profesores (21,3%) se ubica en posiciones directivas. Aquí, las mujeres representan el 12,2% con respecto al total de profesoras y los varones el 15,1% respecto de sus congéneres.
61. Adaptación a Chile a cargo de Paulina Vidal, socióloga (Universidad de Ginebra, Suiza y Universidad de Chi-

comportamientos, superando de esta manera las discriminaciones derivadas de las diferencias de género, étnicas, raciales, sexuales y generacionales. Por tanto el espacio educativo y los elementos que contribuyen a estructurarlo –las políticas sectoriales, la selección curricular, la praxis pedagógica, el material didáctico, los textos escolares, etc.– juegan un rol trascendental en el logro de la igualdad de oportunidades entre mujeres y varones en el sistema educativo.

La situación actual de estudiantes, mujeres y varones, en las escuelas y liceos, desde un enfoque de género, puede sintetizarse en lo siguiente: niñas y niños presentan diferencias en el acceso al sistema, así como durante la experiencia escolar en los resultados que obtienen. De este modo, por ejemplo, si bien existe igualdad en el acceso en los niveles de enseñanza básica y media, en este último nivel los varones predominan en la modalidad Técnico Profesional (TP), mientras que las mujeres prevalecen en la modalidad Humanista Científica (HC). Eventualmente, esta diferencia se puede traducir en menores posibilidades de acceso al mercado laboral para aquellas jóvenes que no continúan en el sistema de educación superior.

Por otro lado, los varones tienen un mejor rendimiento en matemáticas y ciencias en las pruebas estandarizadas que se basan en el currículo, tanto nacionales (SIMCE), como internacionales (TIMSS), mientras que las mujeres tienen mejores resultados en lenguaje, tanto en las pruebas que se basan en el currículo como en aquellas que se basan en aptitudes y habilidades adquiridas a lo largo de la vida (PISA) (Madrid, 2006).

CHILE 2000: DIFERENCIAS DE GÉNERO ENTRE LOS Y LAS ESTUDIANTES EN EL SISTEMA EDUCACIONAL		
Área	Varones	Mujeres
<i>Paridad en el sistema</i>		
Acceso/1	Índice paridad género 0.98 básica y 1.0 8 en Media, sin embargo	
	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor proporción en media TP. • Mayor proporción en IP de la educación Superior. • Mayor pr oporción en educación Adultos, Especial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor proporción en media HC. • Mayor proporción en UES privadas.
Eficiencia interna/2	<ul style="list-style-type: none"> • Reprueban más en básica y Media. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abandona menos la escuela especialmente en Media.
<i>Resultados cognitivos</i>		
Aprendizaje/3	<ul style="list-style-type: none"> • Mejor en Ciencias y Matemáticas (TIMSS y SIMCE). 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejor en lenguaje (TIMSS, SIMCE y PISA).
Actitudes aprendizaje/4	<ul style="list-style-type: none"> • Más favorable hacia Matemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Más favorable hacia la lectura/ lenguaje.
<i>Resultados sociales</i>		
Democracia/5	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor nivel de conocimiento cívico. • Participación política "ilegal". 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor nivel adscripción ciudadanía. • Participación política "social".
Violencia/6	<ul style="list-style-type: none"> • Reciben y provocan más violencia. • Reaccionan a la violencia con violencia (física o verbal). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reciben y provocan bastante menos violencia. • Reaccionan a la violencia contándolo a alguien.
Sexualidad/7	<ul style="list-style-type: none"> • Se inician sexualmente en mayor proporción en adolescencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen mayores probabilidades de tener hijos en la adolescencia.
Elecciones Vocacionales/8	<ul style="list-style-type: none"> • Media TP: predominan en sector industrial. • Superior: predominan en área tecnológica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Media TP: predominan en sector comercial. • Superior: predominan en salud y educación.
Fuente: Madrid, 2006. Elaboración propia.		

En Chile, en el contexto de la actual Reforma Educacional, se han realizado variadas acciones que apuntan hacia la equidad de género en el ámbito escolar. Sin embargo, éstas han tenido un carácter parcial, interrumpido a lo largo del tiempo, no siempre coherente, y que ha descansado más en voluntades personales que en una política pública articulada (Madrid, 2006).

Entre los avances logrados puede mencionarse que en Chile, en los documentos oficiales de educación así como en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), se plantea la discriminación por sexo, las nociones de igualdad, diversidad y derechos humanos. Específicamente se indica que los principios básicos que orientan la propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios “...se basa[n] en los principios de la Constitución Política, en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y en el ordenamiento jurídico de la Nación, así como en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en las grandes tradiciones espirituales del país”. Y se agrega: “en consecuencia, se parte de la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (MINEDUC, 2002a). Además se indica que el reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de las personas, impone al Estado el deber de garantizar una enseñanza básica de calidad para todos, que contribuya, sin excepciones, a que cada hombre y cada mujer se desarrollen como personas libres y socialmente responsables.

...el reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de las personas, impone al Estado el deber de garantizar una enseñanza básica de calidad para todos, que contribuya, sin excepciones, a que cada hombre y cada mujer se desarrollen como personas libres y socialmente responsables.

CHILE 1993-2005: CRONOLOGÍA DE ACCIONES RELACIONADAS CON LA PROMOCIÓN DE EQUIDAD DE GÉNERO EN ESCUELAS Y LICEOS DURANTE LA REFORMA EDUCACIONAL	
Año	Acción
1993-2004	Política Educación Sexual
1993-1997	Programa de la Mujer Sensibilización sobre estudiantes madres embarazadas JOCAS comunitarias/JOCAS masivas Manual elaboración textos escolares no sexistas
1995	Incorporación perspectiva género en OFCM (verticales y transversales) y en nuevos Planes y Programas (Básica, Media, Parvularia y Adultos).
1999	Unidad de Apoyo a la Transversalidad Fomento de liderazgo y participación de las mujeres Tema en Consejos escolares y Centros de Alumnos
2000	Programa Liceo para Todos Plan retención madres adolescentes Becas (2005: 11 38 becas/2006: 1639 becas)
2002	Política de Convivencia Escolar Principio 7: igualdad de oportunidades para niños, niñas mujeres y hombres
2005	Secretaría Técnica Educación Sexual Afectividad y Género Plan 2005-2010
Fuente: Madrid, 2006.	

Ya desde la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, en 1994, se generó consenso en la necesidad de que la formación general recoja un conjunto de principios de carácter ético, en donde se destaca la idea de abrir a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos. Específicamente se plantea, en relación a la formación ética, considerar que la escolarización ha sido exitosa cuando se advierta en el alumnado capacidades para: reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica, entre otras. (MINEDUC, 2002a).

CASO PARA ANALIZAR

PRÁCTICAS DOCENTES E IGUALDAD DE GÉNERO

En un taller realizado con profesoras y profesores sobre diferencias y desigualdades de género en la escuela se presentaron las siguientes opiniones. Algunas se refieren a cómo los profesores ven al alumnado; otras, a cómo se organizan actividades y las relaciones entre docentes y estudiantes.

“...hay diferencias... por ejemplo, como los varones son de una conducta más desordenada, en el sentido que son más activos, uno los hace participar más, los saca a la pizarra, les pregunta. Si va a hacer interrogación, los interroga a ellos. Y las niñas..., como en la mayoría de los casos... están tranquilas ahí, uno las deja de lado...” (Profesora 1).

“...yo veo que las mujeres son más concentradas en su trabajo, son más pacientes para la realización de su trabajo, no como los varones, más al lote...” (Profesor 2).

“...también el grado de tolerancia al escuchar, entre ellos, cuando se tratan a garabatos, es mayor que cuando entre ellas se tratan a garabatos o se dirigen con garabatos a sus compañeros. En los modales, el trato brusco, la agresividad, generalmente somos mucho más duras para hacer nuestros juicios al criticar a una dama, que a un varón. Y con respecto a la formación en los actos cívicos, hacemos dos filas, pero por qué hacemos dos filas, de hombres y de mujeres, siendo que deberíamos haber hecho dos filas en que se divida el curso” (Profesora 3).

“...en las clases de educación física, tenemos un profesor varón, para los varones. Hay una mujer, exclusivamente para las damas porque se separan, un grupo esta por allá y otro está en el otro lado” (Profesor 4).

(Fuente: Video “Palabras que no son un Juego” SERNAM, MINEDUC, 1998. Sistema de Bibliotecas UMCE, Centro de Documentación Multimedial, Videos Educativos).

PARA DEBATIR:

Lea el caso planteado y escriba un breve comentario considerando las siguientes preguntas guía:

- ¿Qué estereotipos de género se reproducen en la escuela a través de la práctica docente?
- La forma en que se organiza la escuela, se proponen tareas y se trata a mujeres y varones, ¿tiene consecuencias sobre la igualdad de oportunidades entre los géneros?
- ¿Cómo se puede enseñar y practicar el respeto a la diversidad, ya sea de género, sexual o étnica?

CIERRE DE LA UNIDAD

EQUIDAD DE GÉNERO, ESTEREOTIPOS, ROL DOCENTE Y ESPACIO ESCOLAR

Hay elementos reconocibles sobre cómo la escuela contribuye a la reproducción de estereotipos de género y de otro tipo. Hay conductas más aceptadas para los varones y otras para las mujeres; espacios y actividades para varones y otros para mujeres; características consideradas “femeninas” para mujeres y características consideradas “masculinas” para varones, etc. En ese sentido, el orden de género incide en la formación de los intereses individuales, es decir, los intereses no son producto del sexo. Hay toda una construcción cultural sobre “el gusto”, donde intervienen padres, madres y docentes, entre otros/as. Ésta se expresa en las

actividades, juegos, vestimentas, materias; unas para niños y otras para niñas. Es así como también las modalidades de enseñanza trabajadas durante el proceso escolar tienen efectos en las elecciones vocacionales y profesionales del alumnado que posteriormente se traducen en opciones laborales diferenciales. Hay que recordar también que los grupos de pares y los medios de comunicación tienen gran incidencia en la socialización de género y en la formación de las identidades de género de estudiantes mujeres y varones, como revisamos al inicio del Módulo de Género.

Sin embargo, la presencia de estereotipos de género en las prácticas y discursos de los y las docentes no significa que no existan entre los y las estudiantes. De hecho, encontramos a algunos/as que corresponden a estereotipos de género existentes. También encontramos todo el tiempo niñas y niños que no corresponden a estas visiones y sufren discriminación por ello. En la experiencia de muchos/as docentes, efectivamente, encuentran varones más desordenados y niñas más pasivas, aunque esa variabilidad también puede darse entre las alumnas y viceversa. El punto es cuál sería la explicación para esa conducta, que no está en la biología (en el sexo), sino en cómo mujeres y varones son socializados desde pequeños, promoviendo determinados patrones de conducta.

Ahora bien, ¿cuándo esto se transforma en discriminación? O mejor, ¿cuándo las diferencias se transforman en discriminación? Es claro que los estereotipos de género son discriminatorios en la medida que no permiten el desarrollo de todas las potencialidades de niños y niñas, al no dar igualdad de oportunidades, al no permitir el ejercicio de sus derechos, al limitar sus posibilidades de desarrollo futuro. Supongamos un ejemplo burdo: podemos observar en una sala de clases diferencias en la vestimenta entre mujeres y varones, las mujeres usan falda, y los varones, pantalones. ¿Es esta diferencia una desigualdad? -No. Sin embargo, si tratamos a las niñas sobre la base de que no tienen aptitudes para el pensamiento abstracto y las matemáticas –en comparación con los varones–, entonces esta diferencia sí constituye una desigualdad, porque va a limitar sus posibilidades de desarrollo en ese campo. Es importante, al observar la presencia de desigualdades de género u otras, no sólo dar cuenta de ellas, sino tener claridad acerca de cuál es la explicación de tales desigualdades y sus consecuencias.

Hay diferencias que no son discriminación; otras, en cambio, sí lo son. A primera vista, separar hombres y mujeres puede parecer irrelevante. Pero si por ello alguna mujer o algún hombre –si fuera el caso– perdiera la oportunidad de desarrollarse, entonces sí se transforma en un hecho discriminatorio. Al estructurar un espacio de determinada forma, hombres por un lado, mujeres por otra; con actividades para mujeres y actividades para varones; profesoras para mujeres, profesores para varones; estamos promoviendo (implícita/o explícitamente) una forma de organizar a hombres y mujeres, una forma de ser mujeres y varones en la escuela. Y con ello, finalmente, no damos posibilidad de expresión de aquello que no corresponde con el modelo dominante, y marcamos una separación entre lo femenino y lo masculino como si fueran incompatibles, cuestión que no es así.

En ocasiones, esta separación no muestra a lo femenino y lo masculino como contrapuestos, sino como complementarios. Sin embargo, la complementariedad sólo puede darse sobre la base de la igualdad y la equidad, respetando la libertad de opciones personales. Generalmente, detrás de la idea de complementariedad hay un modelo normativo de qué es lo femenino y lo masculino, de quién complementa a quién, etc., y son las mujeres las definidas como complemento del hombre, pero no al revés. A fin de cuentas, es una versión suavizada de lo mismo. En ese contexto, la reflexión sería: ¿cómo podemos dar espacio para que niños y niñas se acepten y reconozcan en la diversidad, si a través de los modelos de los y las docentes, de

las actividades y de la organización del espacio, se muestra un modelo de ser mujeres y varones binario, polar, de opuestos?

Resulta central en este sentido el papel de los y las docentes en el respeto a la diversidad. Sabemos que el punto de partida en Chile es que no existe formación docente en estos temas. La equidad de género, el respeto de los derechos y de la diversidad son temáticas instaladas recientemente y, por ende, difíciles de abordar para aquellos docentes que no las tuvieron como una preocupación.

No obstante, como abordaje inicial, es fundamental tomar conciencia de la construcción social del género; darse cuenta del proceso de socialización de género que se lleva a cabo de manera importante en la escuela, y de nuestros propios modelos de género. Así, posteriormente se podrán buscar formas de tratar a mujeres y varones que permitan el desarrollo de todas sus potencialidades, el ejercicio de sus derechos, y de este modo contribuir a una formación de igualdad y respeto a la diversidad. Al poner atención en los estereotipos de género, en los modelos de género **hegemónicos**, en el lenguaje sexista, “afinamos el ojo” con aquellas formas sutiles de crear diferenciaciones que luego se transforman en desigualdades de oportunidades y de desarrollo para niñas y niños.

Además los y las docentes pueden ser modelos a imitar. Esta es una manera fundamental de aprender de los otros. Sin embargo, también puede existir una distancia entre las opciones personales y aquellas consideraciones a tener en cuenta en términos profesionales. Es decir, cada quien puede tener sus propias opciones de valores, pero no por ello, como docente, va a imponer su visión de la realidad. Es necesario, como profesionales, tener una postura de respeto a la diversidad y los derechos de los demás para asegurar una educación para todos/as.

RESUMEN DE LA UNIDAD

En esta unidad hemos estudiado algunas cuestiones sobre la construcción del género en la escuela:

- Tratamos sobre las diversas formas en que la escuela produce separaciones de género y desigualdades a través de diversos mecanismos. Ese proceso logra que niños y niñas sean educados de modos distintos en muchos aspectos, lo que conlleva desempeños diversos en el sistema educativo.
- Identificamos cómo, a través de las prácticas docentes y de las prácticas del estudiantado, se establecen jerarquías de género y se reproducen estereotipos.
- Analizamos cómo el currículum escolar puede contener discriminaciones de género en los contenidos y en los textos escolares.
- Observamos cómo, a través del currículum oculto, se expresan contenidos no explícitos que discriminan por sexo.
- Reflexionamos sobre las experiencias de fracaso y éxito escolares bajo una perspectiva de género, mostrando cómo la escuela debe estar atenta a la producción del fracaso escolar.
- Revisamos cómo la docencia se ha constituido como un espacio predominantemente femenino, y cómo existe una división del trabajo por sexo en su interior, predominando las mujeres como profesoras de aula y siendo menor su presencia en cargos directivos.
- Observamos algunos avances en términos de género en el sistema educativo chileno.

CIERRE DEL MÓDULO GÉNERO

El reconocimiento de la libertad, la igualdad y la dignidad de las personas es central para la comprensión del enfoque teórico que se ha utilizado en este módulo y en este curso. A partir de ello se derivan los énfasis en la no discriminación y el respeto a la diversidad. Esto, en el contexto educativo, implica garantizar una enseñanza de calidad para niñas y niños, la cual, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona libre, consciente de sus derechos y socialmente responsable.

El fundamento de esta postura son los derechos humanos, es decir, los derechos inalienables que las personas poseen por su condición de seres humanos. Se basan en el principio fundamental de que todas las personas poseen una dignidad humana inherente, y tienen igual derecho de disfrutarlos sin importar su sexo, raza, etnia, capacidad, color, idioma, nacionalidad, creencias, etc. (ONU, 1979). Por lo tanto, al mostrar, debatir y dialogar acerca de las discriminaciones de género, étnicas, sociales, por orientación sexual, entre otras, se quiere avanzar en cuanto a justicia social, democratización de la sociedad e igualdad de oportunidades para todos y todas. La educación y el cuerpo docente tienen un papel central en las contribuciones que pueden hacerse en este sentido.

Hacer visibles las discriminaciones de género, que afectan generalmente a las mujeres, aunque no exclusivamente, tiene que ver con el tipo de sociedad y cultura en la que vivimos. Aún nos falta avanzar en igualdad, aún hay grupos excluidos del ejercicio de sus derechos porque no existen las condiciones sociales para ello. Las mujeres siguen experimentando en muchos ámbitos la desigualdad, y también los varones pagan costos altos, por ejemplo, en su salud y en relación con la expresión de los afectos, por la vigencia de este orden de género⁶⁰. Esto no significa desconocer los avances, sino que se busca mostrar cuáles son las desigualdades que aún persisten, algunas de las cuales revisamos en la segunda unidad, “Desigualdades de género y su cruce con otras desigualdades sociales” del Módulo de Género.

Asimismo, se han puesto en debate las discriminaciones existentes en nuestro país por origen étnico, pertenencia a determinada clase social, por orientación sexual, entre otras; las cuales se presentan imbricadas con discriminaciones de género, como vimos en el caso de violencia hacia las mujeres, o en el caso sobre la niña peruana y su experiencia en la escuela. Al visibilizar un determinado tipo de exclusión, pueden hacerse presentes los cruces con otras exclusiones. No sólo se observan discriminaciones de género, sino también por origen étnico, social, orientación sexual, etc. Y dependiendo del contexto, unas dimensiones pesan más que otras. Sumado a esto, en la medida que visibilizamos y reflexionamos acerca de las discriminaciones existentes y su naturaleza cultural tenemos la posibilidad de modificar nuestras conductas, nuestro entorno y nuestra sociedad, en pro de una mayor equidad.

Como vimos en la tercera unidad: “Actores de la lucha contra las desigualdades de género” del Módulo de Género, el avance frente a las discriminaciones no se da por “generación espontánea”. Detrás de ellas hay actores sociales que luchan por la defensa de sus derechos,

60. Como se planteó en la Unidad 3, entre los aportes de los estudios de género a la lucha contra las desigualdades están los estudios de masculinidades, que dan cuenta de transformaciones en las formas de ser hombre y en las normas acerca de lo que debe ser un varón. Durante décadas, ciertas concepciones acerca de la masculinidad han dado sentido a la vida de los varones como padres, como autoridad del hogar, como trabajadores y proveedores, con el espacio público como su dominio. También, han profundizado en los costos que tiene el modelo para los varones.

por mayor inclusión. En este sentido el nexo entre teoría del género y movimiento feminista es importante, por su retroalimentación en el debate conceptual, el desarrollo de estudios y diagnósticos para dar cuenta de las desigualdades y la instalación del tema en la agenda pública y la sociedad. El feminismo es un movimiento social, una propuesta filosófica, política y ética, que reivindica los derechos de las mujeres para alcanzar una nueva organización social y un sistema de relaciones entre personas basadas en el desarrollo de actitudes de respeto, igualdad, corresponsabilidad y solidaridad entre sus miembros. En tanto movimiento social, así como otros movimientos, como el de Gays, Lesbianas, Bisexuales, Transexuales y Travestis, GLBTT, ha contribuido a desarrollar grandes transformaciones en la perspectiva de una mayor equidad en el mundo occidental, en la lucha por mayor inclusión, justicia social y democratización. Finalmente, las acciones de estos movimientos contribuyen en la construcción de sociedades más justas, al eliminar exclusiones; un ejemplo de ello fue la obtención del derecho a voto femenino en Chile, en 1949.

Igualmente, hay que considerar que “el malestar” generalmente es expresado por aquellas personas que no participan o están excluidas, y por lo tanto, son ellas quienes visibilizan las prácticas de poder y las exclusiones. Quién no ha sido discriminado/a generalmente no se da cuenta de las discriminaciones existentes, y por ende, supone que todos/as viven la misma realidad.

Es importante tener claro que, independiente de las opciones de valores e ideológicas de cada persona, la cuestión central es el respeto por los derechos de los individuos. Por ejemplo, se ha debatido acerca de cómo conciliamos los derechos de las mujeres o de los homosexuales con el derecho a profesar una determinada religión. En el contexto de un debate científico-académico partimos de la base de respetar cualquier credo religioso. La complejidad se presenta cuando algunas prácticas religiosas particulares entran en conflicto con principios reconocidos como universales, o con la noción de derechos de las personas, por ejemplo, los de las mujeres y de las personas homosexuales. En estos casos, una perspectiva de derechos humanos pone en cuestión aquellas prácticas o acciones específicas que vulneran o pasan a llevar los derechos de las personas, pero no a una determinada fe. Ninguna práctica religiosa, ni tampoco una práctica cultural, puede estar por sobre el derecho de las personas a la libertad de pensamiento y expresión, a su pleno desarrollo y dignidad. Esta propuesta, entonces, no busca imponer una sola mirada, sino partir de un piso mínimo, que es el respeto de los derechos de las personas. Para ello es importante la reflexión, el diálogo entre visiones distintas, aportar argumentos para la discusión desde las diferentes posiciones. La diversidad de voces permite conocer puntos de vista distintos y confrontar los propios. Permite observar discriminaciones a primera vista no observadas y trabajar para eliminarlas.

Finalmente, llevado este enfoque de derechos al ámbito educativo, se traduce en que mujeres y varones tengan igualdad en el acceso a una educación de calidad, igualdad de oportunidades para el desarrollo de sus potencialidades e igualdad en la obtención de resultados o beneficios de la misma. Como revisamos en la cuarta unidad, “Construcción del género en la escuela”, esto implica un trabajo explícito para promover la equidad de género en las salas de clase, en los contenidos y textos trabajados, en las prácticas docentes desarrolladas, en la promoción de un trato igualitario y de respeto entre el alumnado, y en el incentivo a la participación femenina en áreas no tradicionales.

MÓDULO III



SEXUALIDAD

MÓDULO III

SEXUALIDAD⁶¹

- UNIDAD 1: Conceptos principales
- UNIDAD 2: Sexualidad, derechos y salud
- UNIDAD 3: Sexualidad en el sistema escolar

le), Diploma de Estudios Avanzados, DEA (Universidad de Valencia, España). Colaboró Javiera Sierralta, socióloga (Universidad Academia de Humanismo Cristiano), Diploma en “Niñez y Políticas Públicas” (Universidad de Chile).
62. Disponible en: <http://www.movilh.cl>

CONCEPTOS PRINCIPALES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al finalizar esta unidad esperamos que usted sea capaz de:

- comprender la sexualidad como un fenómeno multifacético que, más allá de las dimensiones biológica y psicológica, envuelve aspectos culturales, sociales, históricos y políticos.
- Reflexionar sobre la relación entre sexualidad y sociedad.
- Discutir las convenciones relativas al cuerpo, la identidad de género y la orientación sexual, así como a la diversidad de los valores, comportamientos e identidades sexuales según diferentes culturas, grupos sociales, contextos históricos y vivencias personales.
- Reconocer y cuestionar, desde la perspectiva de la defensa de los derechos humanos, los mandatos culturales que influyen en los comportamientos relacionados con el cuerpo y que son expresión de la desigualdad entre los géneros.

¿QUÉ SERÁ ESTUDIADO?

- Sexualidad y sociedad
- El cuerpo y la sexualidad
- Identidad de género e identidad sexual

INTRODUCCIÓN

“¿HOMBRE O MUJER?” - ¿QUÉ CLASE DE PREGUNTA ES ESA?

En esta unidad se va a reflexionar sobre los diferentes significados atribuidos al cuerpo y a la sexualidad, que están relacionados con la cultura, con las convenciones vigentes de acuerdo con el contexto histórico, socioeconómico, el género y las generaciones.

Se podrá ver, por ejemplo, que en Chile, al comparar a la población juvenil con la población adulta, se constatan grandes transformaciones culturales en el plano de la sexualidad. Sin embargo, estas transformaciones conviven con mandatos culturales que establecen diferencias entre hombres y mujeres respecto a cómo vivir la sexualidad. De ahí que la percepción del propio cuerpo, la vida sexual en pareja, el placer sexual, tienen connotaciones distintas para hombres y mujeres. Estas diferencias también se observan en la población juvenil de distintos sectores socioeconómicos.

...la percepción del propio cuerpo, la vida sexual en pareja, el placer sexual, tienen connotaciones distintas para hombres y mujeres.

Se abordará también la relación entre identidad de género e identidad sexual y la diferencia entre orientación sexual y comportamiento sexual. Se podrá ver, por ejemplo, que no todas las personas, por el hecho de haber tenido relaciones sexuales con personas del mismo sexo se consideran a sí mismas homosexuales. Se verá también, cómo el modelo de género predominante impone a la identidad heterosexual como modelo hegemónico, generando discriminación y exclusión a homosexuales y bisexuales.

1. SEXUALIDAD Y SOCIEDAD

EL TEXTO PASEA POR DIVERSAS DEFINICIONES DE SEXO, **SEXUALIDAD** Y DIFERENTES FORMAS DE CONDUCTA SEXUAL QUE VARIAN DE ACUERDO CON LA ÉPOCA, CON EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL, E INCLUSO SEGÚN DIFERENTES EXPERIENCIAS GENERACIONALES. SE LLEGA A LA CONCLUSIÓN DE QUE LAS CONDUCTAS SEXUALES ACEPTABLES SON DETERMINADAS POR LA CULTURA, QUE MARCA LOS DISCURSOS Y NORMAS DE COMPORTAMIENTO. A PESAR DE LAS GRANDES TRANSFORMACIONES QUE TRAJÓ EL SIGLO XX, LAS NORMAS SEXUALES TODAVÍA DIFIEREN BASTANTE PARA HOMBRES Y MUJERES. EL TEXTO CONCLUYE AFIRMANDO QUE EL PLACER SEXUAL ES VITAL PARA LA SALUD MENTAL Y QUE SU ÓRGANO CENTRAL SERÍA EL CEREBRO. ¿EL CEREBRO? ¿ESA IDEA LE PARECE INUSITADA? ¿USTED ESTÁ DE ACUERDO O NO? LEA Y COMENTE.

Actualmente, la sexualidad está en el centro de grandes controversias contemporáneas que tienen que ver con los cambios en las relaciones entre los géneros –mujeres y hombres–, con una mayor visibilidad pública de homosexualidad y con la emergencia de un nuevo imperativo ético de respeto a la diversidad.

Sexualidad es el término abstracto utilizado para referirse a las capacidades asociadas al sexo. ¿Pero cuál es, exactamente, el significado de “sexo”? Varias cosas al mismo tiempo.

Sexualidad es el término abstracto utilizado para referirse a las capacidades asociadas al sexo.

La palabra puede designar una práctica – “hacer sexo” o “mantener relaciones sexuales con alguien” – así como puede indicar un conjunto de atributos fisiológicos, órganos y capacidades reproductivas que permiten clasificar y definir categorías distintas de personas – como, por ejemplo, “del mismo sexo”, “del sexo opuesto” – según características específicas atribuidas a sus cuerpos, actitudes y comportamientos.

Todas y todos podemos reconocer en nuestra propia experiencia las presiones sociales para que nuestra sexualidad se realice conforme a lo “naturalmente esperado”.

En un sentido más amplio, el sexo remite a los placeres del cuerpo y de los sentidos, al deseo, a la sensualidad. Imaginamos el sexo como una energía que proviene de nuestro cuerpo, como un impulso físico fundamental que exige satisfacción. Vivenciamos nuestras necesidades y deseos sexuales como si estuvieran arraigados en nuestro ser, como parte fundamental de nuestra individualidad. Al mismo tiempo, tememos a esa energía, que parece remitirnos a una “animalidad” natural que nos envuelve y, de cierto modo, nos excede. Inventamos reglas para mantener el sexo bajo control y consideramos tales reglas necesarias e imprescindibles, no sólo para nuestro bienestar personal sino también para la organización de la vida en sociedad. Todas y todos podemos reconocer en nuestra propia experiencia las presiones sociales para que nuestra sexualidad se realice conforme a lo “naturalmente esperado”.

Por lo tanto, para nosotros/as el sexo representa tanto placer como peligro. Es lo que tenemos de más íntimo y también lo que más activa la preocupación, la vigilancia y el control social. La familia, la escuela, la religión, la ciencia, intentan determinar qué es el sexo o qué debe ser, e inclusive en estipular cuándo, cómo, dónde y con quién se puede tener sexo. Casi siempre estas prescripciones son transmitidas y justificadas en nombre de un orden universal e inmutable, fundado en Dios o en la Naturaleza. De esa manera –como ya analizamos en el módulo sobre género– se encubre el hecho de que tales reglas, supuestamente en concordancia con la “verdad” profunda del sexo, son meras construcciones sociales.

Es importante que nos percatemos de que aquello considerado como “normal” o “naturalmente esperado” tiende a variar según la cultura y el tiempo histórico en que se encuentre. Actualmente, en las ciencias sociales, se define la sexualidad como el conjunto de experiencias humanas atribuidas al sexo y definidas por éste. La sexualidad refiere al cuerpo sexuado, al placer que se puede experimentar a través suyo y al que puede brindar a otra persona. Es importante destacar que la sexualidad no está restringida a los órganos genitales, ya que el cuerpo sexuado encierra significados, está construido con ideales, modelos y fantasías y está destinado a experimentar lo placentero. Se trata, por lo tanto, de una construcción socio-cultural, porque nuestras relaciones, los deseos y emociones que ellas encierran son configurados por la sociedad en la cual vivimos (Weeks, 1998). Al conceptualizar la sexualidad como una elaboración cultural sobre los placeres de los intercambios corporales, se pone en evidencia que esos intercambios quedan regulados y reglamentados, a través de mandatos culturales que operan como prohibiciones o permisos. Como señala Weeks, la socialización sexual no es menos específica para cada cultura de lo que es la socialización en el ritual, el vestido o la cocina. Si bien no se puede negar la importancia de la biología, que condiciona y limita lo que es posible, cada cultura clasifica distintas prácticas como apropiadas o inapropiadas, morales o inmorales, saludables o pervertidas.

En la América Latina contemporánea, los valores culturales tradicionales y los guiones del comportamiento sexual están fuertemente diferenciados según el género.

En la América Latina contemporánea, los valores culturales tradicionales y los guiones del comportamiento sexual están fuertemente diferenciados según el género. Mientras a las mujeres se les exige virginidad hasta el matrimonio, los hombres deben demostrar virilidad con un inicio sexual temprano y múltiples parejas sexuales. En la base de este mandato se encuentra la creencia de que los hombres están más sometidos a las presiones de los instintos sexuales y que al reprimirlos atentarían contra su salud física y mental (Fuller, 1993a). En la misma línea, la antropóloga Marcela Lagarde (2001) plantea que nuestra cultura latinoamericana diferencia el comportamiento sexual de hombres y mujeres y al interior de estas últimas, diferencia a las mujeres buenas, que llegan

virgen al matrimonio y son fieles toda la vida, de aquellas mujeres malas, liberales que tienen relaciones sexuales antes y fuera del matrimonio.

La conducta sexual es sensible a la cultura, a las transformaciones sociales y a los discursos, de ahí que sólo se pueda comprender la sexualidad en un contexto sociocultural e histórico particular. Por ejemplo, en tanto construcción cultural, la sexualidad varía y adquiere significados propios en las culturas indígenas, los que contrastan con las creencias existentes actualmente en el mundo occidental.

SOLANGE STAR ES UNA MUJER MAPUCHE/PEHUENCHE QUE, COMO VEDETTE, EN SU PROPUESTA ERÓTICO/ESTÉTICA FUSIONA EN LA REPRESENTACIÓN DE SU CUERPO ELEMENTOS ASOCIADOS A LA CULTURA MAPUCHE (INDUMENTARIA TRADICIONAL) CON EL DESNUDO Y LA EXHIBICIÓN DEL CUERPO COMO OBJETO DE DESEO/PLACER. SOLANGE REALIZÓ, EN 1995, UNA DEFENSA PÚBLICA DEL TERRITORIO DE SU COMUNIDAD EN QUINQUÉN, CUANDO ESTE ESTABA SIENDO APROPIADO INDEBIDAMENTE POR PARTE DE PRIVADOS. SU PRO PUESTA ARTÍSTICA CONECTA Y EXPLORA LA RELACIÓN ENTRE SÍMBOLOS QUE TIENEN DIFERENTES SIGNIFICADOS EN EL MUNDO MAPUCHE Y EN LA SOCIEDAD CHILENA MESTIZA.

El desarrollo de la sexualidad varía según las culturas e incluso si observamos a nuestro alrededor, en nuestro país, nos daremos cuenta de que la forma en la cual los seres humanos vivencian su sexualidad no sólo varía en los distintos sectores sociales sino también en las diferentes generaciones.

Nuestros abuelos se relacionaban con su cuerpo y vivían su sexualidad de una manera distinta a la de nuestros padres, así como nosotros también nos diferenciamos de nuestros padres en las formas de abordar nuestra sexualidad y de relacionarnos con nuestro cuerpo. Estos cambios son particularmente importantes en lo que respecta a la sexualidad de las mujeres. Si para nuestras abuelas la sexualidad se asociaba a reproducción y la experiencia del orgasmo no estaba presente en sus expectativas, para las jóvenes de hoy el deseo y el placer sexual forman parte de sus conversaciones cotidianas.

Los cambios económicos, tecnológicos, sociales y culturales que encierra el proceso de modernización han introducido nuevas dinámicas en el ámbito de la intimidad, como por ejemplo el aplazamiento del matrimonio y de la maternidad, el placer sexual como un derecho en las mujeres, el adelanto de la iniciación sexual, la vida sexual prematrimonial, las demandas de autonomía de las mujeres, entre otros.

En este contexto, las relaciones de pareja se encuentran en un proceso de transformación. Hoy, especialmente entre los jóvenes, los vínculos adquieren formas más flexibles que van desde lo que en Chile se denomina “tirar” (contacto físico ocasional), “andar” (relación no formal, caracterizada como lazo precario sin exigencia de fidelidad), “pololear” (relación formal, caracterizada como una apuesta pública de pareja, con compromiso de fidelidad, permanencia y relación con la familia). Queda desplazado de esta el significado del “noviazgo”, antesala del matrimonio en la generación anterior, que es sustituido por una variedad de posibilidades de relación. Respecto al matrimonio, en el discurso juvenil se trasluce la crisis de confianza en las instituciones. Se acepta con mayor facilidad la experiencia pre marital, que algunos autores denominan “cohabitación juvenil”, así como también el divorcio. Sin embargo en la sociedad chilena estos cambios no son homogéneos ya que persiste en los sectores populares el emparejamiento temprano conducente a la cohabitación o al matrimonio institucionalizado (Palma, 2002). A pesar que estos sectores sean menos permeables a los cambios culturales relaciona-

La conducta sexual es sensible a la cultura, a las transformaciones sociales y a los discursos, de ahí que sólo se pueda comprender la sexualidad en un contexto sociocultural e histórico particular.

dos con la pareja y el comportamiento sexual, en las mujeres jóvenes se visualizan algunos cambios. Si bien el libreto más tradicional sigue presente en el inicio de la vida sexual –los hombres presionan y las mujeres se resisten a la presión– una vez iniciada la vida sexual las mujeres jóvenes, a diferencia de las mujeres mayores, buscan el placer, ya que sienten el derecho al placer sexual como un objetivo legítimo (Benavente y Vergara, 2006).

Aún hoy, el adolescente debe mostrar su virilidad teniendo varias parejas sexuales, mientras la adolescente, para evitar ser estigmatizada de “fácil” o “camboyana”, no puede vivir experiencias similares.

De cualquier forma en Chile, un país caracterizado por elevados índices de desigualdad económica y social, los modelos de pareja y de familia se ven mediatizados por la pertenencia a una clase social. De hecho, algunos sectores sociales son más permeables que otros a los cambios culturales. Teniendo en cuenta que estos cambios encuentran grandes resistencias en los sectores conservadores que difunden, en los medios de comunicación, los mandatos tradicionales en torno a la sexualidad, las investigaciones realizadas en Chile constatan que la sexualidad juvenil se vivencia en un contexto de grandes transformaciones culturales, discursos heterogéneos, fragmentarios y contradictorios (Valdés, 2005).

A pesar de los cambios generacionales, los mandatos culturales respecto al comportamiento sexual siguen siendo diferentes para hombres y mujeres. Aunque el adolescente se inicie sexualmente con su pareja adolescente y no en el comercio sexual, como lo hacía su padre, existe una oposición marcada entre el sexo asociado al amor (practicado con la pareja) y el sexo como afirmación de virilidad (que se practica con las mujeres “fáciles”) (Fuller, 2003). Aún hoy, el adolescente debe mostrar su virilidad teniendo varias parejas sexuales, mientras la adolescente, para evitar ser estigmatizada de “fácil” o “camboyana”, no puede vivir experiencias similares. Según las investigaciones realizadas por Olavarría (2004), en el ámbito de la sexualidad existen mandatos culturales claramente diferenciados por género: los que se refieren al conjunto de normas y valores aprendidos desde la infancia a través de la familia, la escuela, los amigos y los medios de comunicación y que se expresan en los diferentes comportamientos de hombres y mujeres. Algunos de los cuales serían: el hombre debe conquistar y tomar la iniciativa en el plano sexual, el hombre debe estar siempre dispuesto a tener sexo, el deseo sexual en el hombre es un impulso irrefrenable, la mujer debe poner los límites en la sexualidad, la mujer debe mostrarse difícil y no tan accesible, debe esperar a que el hombre tome la iniciativa. Ser hombre es no ser homosexual, los hombres deben ser heterosexuales, el hombre debe mostrar su virilidad, los hombres pueden tener hijos pero no necesariamente asumirlos, en cambio la maternidad es algo natural y esperado para las mujeres, el cuidado y las consecuencias de un embarazo son responsabilidad de la mujer-madre.

En el espacio escolar se puede observar cómo el ejercicio de la sexualidad está sometido al control, ordenamiento y sanción social...

ESTOS VALORES Y GUIONES CULTURALES SE REFLEJAN EN EL ESPACIO ESCOLAR DONDE PODREMOS ADVERTIR QUE LA SEXUALIDAD SE ENCUENTRA PRESENTE DE LAS MÁS VARIADAS FORMAS: EN LAS INSCRIPCIONES Y GRAFITIS EN LOS BAÑOS Y PUPITRES; EN LAS MIRADAS INSINUANTES QUE BUSCAN ESCOTES, PIERNAS, TRASEROS; EN LAS NOTAS APASIONADAS Y EN LOS MENSAJES MALICIOSOS; EN LOS JUEGOS, BROMAS Y APODOS QUE ESTIGMATIZAN A LOS JÓVENES MÁS “DELICADOS” Y A LAS MUCHACHAS MÁS “LANZADAS”.

En el espacio escolar se puede observar cómo el ejercicio de la sexualidad está sometido al control, ordenamiento y sanción social, configurándose como uno de los ámbitos más opresivos de la producción y regulación de las masculinidades. Aquel niño que no se adscribe al modelo hegemónico de ser hombre es objeto de burlas y exclusión por los grupos de pares. El contexto de la escuela suele no reconocer las distintas visiones existentes sobre aquellos aspectos más íntimos de nuestras vidas como son el cuerpo y la sexualidad.

En la canción *Oh, que será*, de Chico Buarque, el sexo es misterio y libertad.

*Oh, que será, que será
Que anda suspirando
Por las alcobas
Que anda susurrando
Versos y trovas
Que andan escondiendo
Bajo las ropas
Que anda en las cabezas
Y anda en las bocas
Que va encendiendo velas
En los callejones
Y están hablando alto
En los bodegones
Gritan en el mercado
están con certeza
En la naturaleza
Será que será
Que no tiene certeza
Ni nunca tendrá
Lo que no tiene arreglo
Ni nunca tendrá
Que no tiene tamaño*

*Oh, que será, que será
Que vive en las ideas
De los amantes
Que cantan los poetas
Más delirantes
Que juran los profetas
Embriagados
Que está en las romerías
De mutilados
Que está en las fantasías
Más infelices
Los sueñan de mañana
Las meretrices
Lo piensan los bandidos
Los desvalidos
En todos los sentidos
Será que será
Que no tiene decencia
Ni nunca tendrá
Que no tiene censura
Oh, que será, que será
Que todos los avisos*

*No van a evitar
Porque todas las risas
Van a desafiar
Y todas las campanas
Van a repicar
Porque todos los himnos
Van a consagrar
Porque todos los niños
Se habrán de zafar
Y todos los vecinos
Se irán a encontrar
Y el mismo padre eterno
Que nunca fue allá
Al ver aquel infierno
Lo bendecirá
Que no tiene gobierno
Ni nunca tendrá.
Que no tiene vergüenza
Ni nunca tendrá
Lo que no tiene juicio
Ni nunca tendrá
Que no tiene sentido*

Lo cierto es que la sexualidad tiene un componente sensible y afectivo que no se puede soslayar, diferenciándose de los meros fines reproductivos; el sexo es también **erotismo** y placer, un impulso lleno de fantasías voluptuosas y excesivas que se revelan en todo un imaginario de posturas, **zonas erógenas**, retórica erótica y lenguaje más allá de la corporalidad.

El erotismo, tal como su nombre lo indica, se relaciona con Eros, el mítico dios griego del Amor, amante de Psique y padre de Voluptuosidad, por lo que es un concepto que va más allá de la relación sexual, se inicia tal vez en las miradas, las caricias, los besos, olores o sabores y culmina en el abrazo de los amantes, en sus anhelos y orgasmos, en la felicidad y el delirio.

La satisfacción sexual es una parte fundamental del bienestar. Gran parte de la actividad sexual está dirigida a lograr un goce compartido. El placer es parte de los derechos sexuales y es una fuente de bienestar físico, psicológico, intelectual y espiritual. Sin embargo, tal como se mencionaba anteriormente, esta característica de la sexualidad nos genera temor, por lo que se convierte en un tema difícil de tratar, aunque se encuentra presente en toda actividad, el arte, la publicidad, los medios de comunicación, pareciera que el sexo es el motor del mundo.

El placer sexual es un motor vital que se expresa desde el Cantar de los Cantares de la Biblia, pasando por la literatura erótica greco romana, los sagrados textos de los vedas, la ensoñación sensual del Imperio del Sol Naciente y el Medio Oriente. En la Edad Media el erotismo se transforma en lujuria y en un objeto de persecución que los transgresores trovadores convierten en “amor cortés”. Luego Shakespeare, Cervantes y Quevedo –“Polvo seré, mas polvo enamorado”– exploran los aspectos más libertinos del amor. El Marqués de Sade indaga en la sombra del placer y escandaliza a la sociedad hasta el día de hoy.

En el siglo XIX el placer fue escrito fundamentalmente por varones europeos, como Flaubert, Stendhal, Baudelaire y Goethe y ya en el siglo XX se destaca Anaïs Nin, que abre el canon lite-

La satisfacción sexual es una parte fundamental del bienestar.

rario al erotismo femenino. Antes de ella sólo la mítica presencia de Safo, la poetisa de Lesbos, había conformado el imaginario del placer sexual femenino.

Se sostiene que el órgano del placer es el cerebro, que con su capacidad de fantasía e imaginación le da un toque erótico a cualquier aspecto de nuestras vivencias. Así lo demuestra Julio Cortázar, quien nos logra excitar inventando un lenguaje, el gílgico:

“Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba el clémiso y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantes. Cada vez que él procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo, sintiendo cómo poco a poco las arnillas se espejunaban, se iban apeltronando, reduplicando, hasta quedar tendido como el trimalciato de ergomanina al que se le han dejado caer unas filulas de cariaconcia. Y sin embargo era apenas el principio, porque en un momento dado ella se tordulaba los hurgalios, consintiendo en que él aproximara suavemente su orfelunios. Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayuxtaba y paramovía, de pronto era el clinón, las esterfurosa convulcante de las mátricas, la jadehollante embocapluvia del orgumio, los esproemios del merpasmo en una sobrehumítica agopausa. ¡Evohé! ¡Evohé! Volposados en la cresta del murelio, se sentía balparamar, perlinos y márulos. Temblaba el troc, se vencían las marioplumas, y todo se resolviraba en un profundo pínice, en niolamas de argutendidas gasas, en carinias casi crueles que los ordopenaban hasta el límite de las gunfias” (Cortázar, 1963).

2. EL CUERPO Y LA SEXUALIDAD

EL CUERPO ES MÁS QUE UNA SIMPLE COLECCIÓN DE ÓRGANOS. ES UN TODO INTEGRADO QUE SIEN-TE, PIENSA Y ACTÚA. EL ASPECTO BIOLÓGICO CONSTITUYE UN CONJUNTO DE POTENCIALIDADES QUE ADQUIEREN SIGNIFICADO EN SOCIEDAD. LA CONEXIÓN ENTRE EL SEXO DEL CUERPO, LA IDENTIDAD DE GÉNERO Y LA ORIENTACIÓN SEXUAL, SEGÚN SE PROPONE, NO ES DETERMINADA POR ESA BASE NATU-RAL, SINO QUE SE TRATA DE UNA **CONSTRUCCIÓN SOCIAL**. ¿USTED CONCUERDA? LEA Y PONDERE LOS ARGUMENTOS DE LOS AUTORES.

A partir del cuerpo, las diferentes culturas construyen distintos atributos sexuales a los seres humanos. La medicina occidental ha fomentado la creencia de que las características del género femenino o masculino provienen de diferencias corporales. Se trataría de órganos, funciones y experiencias asociados con la reproducción humana y la sexualidad quedaría, en consecuencia, a su función reproductiva.

Es común pensar que el deseo sexual tiene un fundamento corporal, a modo de “instintos”. Sin embargo, el cuerpo no es simplemente un dato de la naturaleza, listo y terminado: por el contrario, es inconstante y dinámico. Sus necesidades y deseos se alteran con el paso del tiempo, con el cambio de los hábitos alimenticios y de vida, con las enfermedades y con las nuevas formas de intervención médica y quirúrgica.

El cuerpo es más que una colección de órganos, es un todo integrado que siente, piensa y actúa.

El cuerpo es más que una colección de órganos, es un todo integrado que siente, piensa y actúa. Es importante que se haga la distinción entre el organismo —una infraestructura biológica— y el cuerpo, ya que éste se refiere al proceso de apropiación subjetiva de las propias experiencias, emociones, sentimientos, sensaciones de placer y dolor, acogimientos, rechazos o inclusive transformaciones físicas. Esto significa que el concepto de cuerpo incluye, más allá de las potencialidades biológicas, todas las dimensiones psicológicas, sociales y culturales del aprendizaje por el cual las personas desarrollan la percepción de la propia vivencia.

La suposición de que la sexualidad tiene su anclaje en el organismo refleja una persistente preocupación social de explicar los fenómenos de la vida humana como si fueran simples

efectos de fuerzas y procesos biológicos internos o inherentes a la especie – es decir, efectos de las hormonas, de los genes, de los cromosomas o de los “instintos” de preservación y reproducción. Obviamente, no se puede negar la importancia de la fisiología y de la morfología del cuerpo, pues son ellas las que disponen las condiciones y los límites de lo que es materialmente posible en términos de sexualidad. Pero las precondiciones biológicas no producen por sí mismas los comportamientos sexuales, la identidad de género o la orientación sexual. Ellas forman un conjunto de potencialidades que sólo adquieren sentido y eficacia por medio de la socialización y del aprendizaje de las reglas culturales. Por eso, no existe un cuerpo universal, y sí cuerpos marcados por experiencias específicas de clase, etnia/raza, género y edad.

Los kaweskar o alacalufes que poblaban los canales australes en la época de los primeros contactos con los occidentales llevaban por vestimenta sólo una capa de piel atada al cuello, dejando el cuerpo al desnudo. Esto era desconcertante para los occidentales, no sólo por las difíciles condiciones climáticas de la zona, sino por los tabúes asociados al cuerpo y la carga de erotismo que estos pueblos no compartían del mismo modo. La noción de cuerpo y el significado de la desnudez eran distintos entre nativos y occidentales de aquella época.

Pero las precondiciones biológicas no producen por sí mismas los comportamientos sexuales, la identidad de género o la orientación sexual. Ellas forman un conjunto de potencialidades que sólo adquieren sentido y eficacia por medio de la socialización y del aprendizaje de las reglas culturales.

Es así como –particularmente en sectores populares– existe una interpretación y construcción del cuerpo sexuado fuertemente diferenciada por género. Como señala Teresa Valdés, mientras el cuerpo de la mujer es procreador y proveedor de placer para otros, el cuerpo del hombre contiene impulsos hacia la posesión de la mujer. Si el cuerpo masculino encierra el “instinto sexual”, propio de la especie animal, que permite la reproducción, el cuerpo de las mujeres, especialmente al alcanzar la “madurez reproductiva”, es construido como receptivo, hecho para satisfacer la necesidad del hombre y para la maternidad. Se atribuye a la naturaleza el supuesto de que los hombres tengan derecho a ejercer libremente su sexualidad, mientras que las mujeres deban tender a la pasividad, al sacrificio, y la responsabilidad (Valdés, 2005).

Por otra parte, si para la mujer que vive en condiciones de pobreza, el cuerpo es percibido como un instrumento cuyo uso intensivo permite asumir diversas tareas orientadas a la sobrevivencia del grupo familiar (Valdés, 2005), la construcción social del cuerpo femenino, en el sector de altos ingresos económicos, es radicalmente distinta. Se invierte tiempo y dinero en mantener el cuerpo según los parámetros de belleza socialmente dominantes. Es así como existen diferencias según el género y según los sectores socioeconómicos respecto a la percepción y al cuidado del cuerpo.

En la construcción tradicional de la identidad masculina, el valor del cuidado del cuerpo y la salud es casi inexistente. Como señalan los estudios de Benno de Keijzer (2003), en las culturas latinoamericanas se tiende a relacionar el cuidado del cuerpo con lo femenino. Ello explica los obstáculos para el autocuidado de una socialización masculina que exalta la competencia, la temeridad y la percepción de que una actitud cuidadosa y preventiva no es masculina.

Esta construcción sociocultural del cuerpo masculino explica la mayor mortalidad de hombres jóvenes, principalmente debido a accidentes y muertes violentas. De ahí que se plantea el

En la construcción tradicional de la identidad masculina, el valor del cuidado del cuerpo y la salud es casi inexistente.

concepto del “varón como factor de **riesgo**”: riesgo para la mujer a través de diversos tipos de violencia; riesgo entre los hombres por medio de accidentes, homicidios, lesiones; y riesgo para el hombre mismo, a través de diversas formas de descuido del cuerpo. La búsqueda del riesgo, especialmente en los hombres jóvenes, se asume como un valor, mientras que, por el contrario, conectarse con sus problemas de salud se vive como demostración de debilidad, de

feminización. Los servicios de salud son vistos como lugares para ancianos, mujeres, niños o enfermos, pero no para hombres.

Sin embargo, es necesario reconocer cambios en los hombres –más visible en adultos jóvenes de sectores socioeconómicos altos– donde se nota la emergencia de nuevas construcciones del cuerpo masculino y su cuidado.

También es interesante considerar la relación de las y los adolescentes con su cuerpo. Olavarría (2007) plantea cómo actualmente los y las adolescentes se han apropiado de sus cuerpos y tratan de modelarlos, “producirlos”. El cuerpo pasa a ser una expresión de identidad ante sí y frente a otros, un campo de dominio personal y una expresión de la propia identidad. El cuerpo se puede cuidar, modelar, ornamentar según las preferencias personales y según la pertenencia a un grupo específico. De esta manera la búsqueda de la propia identidad en el cuerpo se relaciona con los grupos de pertenencia, los que se identifican por producir de una manera particular el cuerpo adolescente. En estas “producciones” influye fuertemente la publicidad, de la cual los y las jóvenes son grandes consumidores. Todos los días aparecen nuevos productos en el mercado, posibilitando que ellos y ellas tengan un mayor número de símbolos para producir el cuerpo según el significado deseado. Es interesante constatar que en los medios de comunicación se presentan los productos para adornar el cuerpo y las modas en general como si las y los adolescentes fueran adultos, autónomos para decidir (Olavarría, 2007).

...la suposición de que debe existir una conexión fundamental entre el sexo biológico, la identidad de género y la orientación sexual. Argumentamos que la conexión entre esos aspectos no tiene ninguna base “natural”, siendo ella misma una construcción social.

Desde el comienzo de esta unidad hemos llamado su atención hacia una idea poderosa, que tiene que ver con el modo en el que concebimos y vivenciamos la sexualidad en nuestra cultura: la suposición de que debe existir una conexión fundamental entre el sexo biológico, la identidad de género y la orientación sexual. Argumentamos que la conexión entre esos aspectos no tiene ninguna base “natural”, siendo ella misma una construcción social. A continuación, hablaremos un poco más de las nociones de identidad de género e identidad sexual y discutiremos sus significados y aplicaciones contemporáneas.

3. IDENTIDAD DE GÉNERO E IDENTIDAD SEXUAL

LA IDENTIDAD DE GÉNERO, QUE DEFINE LO QUE ES “SER HOMBRE” Y “SER MUJER”, ES UN PARÁMETRO DE NORMALIDAD EN LA SOCIEDAD, UN “DEBER SER” QUE EJERCE GRAN PRESIÓN SOBRE LOS INDIVIDUOS. EN ESTE TEXTO A LA NOCIÓN DE “OPCIÓN SEXUAL” SE CONTRAPONA EL CONCEPTO DE “ORIENTACIÓN SEXUAL”. ACTUALMENTE LAS TRES ORIENTACIONES SEXUALES (HETEROSEXUAL, BISEXUAL Y HOMOSEXUAL) SON CONSIDERADAS IGUALMENTE VÁLIDAS POR LA ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. HOMOSEXUALES Y BISEXUALES SON TAN SALUDABLES COMO LOS HETEROSEXUALES Y DISPONEN LAS MISMAS CAPACIDADES PARA CONSTRUIR LAZOS AFECTIVOS Y CRIAR HIJOS. FUERA DEL MEDIO CIENTÍFICO ESTE TEMA GENERA GRANDES DISCUSIONES. LA ADOPCIÓN DE HIJOS POR PAREJAS DEL MISMO SEXO YA ES PERMITIDA EN MUCHOS PAÍSES. ¿USTED QUÉ OPINA?

En esta sección abordaremos los conceptos de identidad de género, identidad sexual y orientación sexual, para poder empezar a constituir un marco analítico que nos permita visualizar las diferentes facetas de la sexualidad.

A nivel individual, la identidad se entiende como la definición que hace de sí misma una persona en relación a otras. La identidad de género corresponde al sentimiento de pertenencia al sexo femenino o masculino. Se construye a partir de un proceso donde cada persona debe aprender lo que es ser mujer o ser hombre, a asumir los roles y actitudes que le son culturalmente asignados por el hecho de tener determinados atributos anatómicos. Es así como las

identidades de género se construyen a partir de la percepción subjetiva de los modelos de género existentes en la cultura, los que operan como un sistema de referencia a partir del cual la persona construye su identidad, en tanto género masculino o femenino, construcción que se combina con otras fuentes de identidad como son la clase social, la etnia y la generación. A pesar que las identidades de género individuales no coinciden completamente con el modelo de género dominante, ya que las personas reelaboran estos contenidos de acuerdo a la historia personal, la propia **subjetividad** y las condiciones cambiantes del contexto social (Fritz y Valdés, 2006), los modelos de género establecen características y actividades específicas que constituyen un “deber ser” masculino o femenino.

En el mundo contemporáneo y en las sociedades latinoamericanas en particular, el modelo predominante de género se organiza con base en opuestos excluyentes que dividen el mundo entre femenino y masculino, normal y anormal, natural y antinatural. Este modelo convierte la **heterosexualidad** en un mandato obligatorio y todas conductas e identidades que se salen de esa norma son motivo de estigmatización, discriminación y exclusión.

A su vez, la distinción absoluta entre hombres y mujeres es un parámetro de normalidad. Los hombres “normales” deben sentirse y actuar de modo “masculino” y las mujeres “normales” deben ser “femeninas”. Todo lo que sale de ese parámetro de normalidad tiende a ser considerado “desvío”, “trastorno”, “perturbación”. Tanto los hombres afeminados como las mujeres masculinizadas son objeto de discriminación. Los **transformistas** son artistas que actúan emulando de modo estilizado del sexo opuesto. Las **travestis** se visten y viven cotidianamente como personas del sexo opuesto. **Intersexuales** son aquellas personas que presentan variaciones somáticas intermedias entre uno y otro sexo. Las y los **transexuales** se identifican con un género diferente de aquel que les fue impuesto a partir del momento de su nacimiento, a tal punto que muchas de ellas –aunque no todas– desean efectuar modificaciones corporales como las cirugías de cambio de sexo y se suele considerar transexual a quien se opera y **transgénero** a quien no lo hace. El apócope “trans” se reúne a transexuales, transgéneros, transformistas y travestis. En todos los casos se trata de categorías consideradas “desviaciones” en relación a lo que socialmente se considera normal o correcto.

Para Marta Lamas, la identidad sexual depende de la orientación sexual del deseo, es decir, del sexo de la persona que es objeto de deseo y de afecto, que se configura en el nivel psíquico. Las identidades de género (masculino y femenino) varían de cultura en cultura y según el tiempo histórico del que se trate, mientras que en diversas sociedades y períodos se ha verificado la existencia tanto de la atracción por el sexo opuesto como por el mismo sexo (Lamas, 2000a). También se constata que sobre esa estructuración psíquica –la orientación del deseo– no hay control, por tratarse de una formación inconsciente, y que identidad de género y orientación sexual no necesariamente coinciden.

El término “orientación sexual” se contrapone a una noción de “opción sexual”, entendida como la elección deliberada y realizada de manera supuestamente autónoma por el individuo.

Actualmente son reconocidos tres tipos de orientación sexual: la **heterosexualidad** (atracción física y emocional por el “sexo opuesto”); la **homosexualidad** (atracción física y emocional por el “mismo sexo”); y la **bisexualidad** (atracción física y emocional tanto por el “mismo sexo” como por el “sexo opuesto”).

El término “orientación sexual” se contrapone a una noción de “opción sexual”, entendida como la elección deliberada y realizada de manera supuestamente autónoma por el individuo. Nuestras maneras de ser, actuar, pensar y sentir son efecto y reflejo de nuestra

...la distinción absoluta entre hombres y mujeres es un parámetro de normalidad. Los hombres “normales” deben sentirse y actuar de modo “masculino” y las mujeres “normales” deben ser femeninas”.

constitución psíquica y de nuestra experiencia social. Así, la definición de nuestros objetos de deseo no puede resultar de una simple opción, efectuada de manera lineal y voluntariosa.

Hoy en día, muchos científicos y activistas no consideran correcto referirse a la heterosexualidad, homosexualidad o a la bisexualidad como “opciones”, ya que si se tratara de elecciones sería más fácil entonces “optar” por ser heterosexual, que es lo aceptado como “normal”, en vez de “optar” por la homosexualidad o bisexualidad, que son discriminadas y perseguidas. Lo que se sabe es que la orientación sexual existe sin que la persona tenga control directo sobre ella. No se trata de algo que se elija voluntariamente o se modifique según conveniencias personales.

Lo que se sabe es que la orientación sexual existe sin que la persona tenga control directo sobre ella. No se trata de algo que se elija voluntariamente o se modifique según conveniencias personales.

Otra gran línea divisoria en la cultura occidental moderna, correlacionada a la diferencia sexual y al género, fue la que separa lo normal de lo patológico. A esa clasificación fueron sometidas las diferentes expresiones de la orientación sexual. Eso se debió, en parte, a las consecuencias de las teorías biomédicas occidentales del siglo XIX, a partir de las cuales se originó la sexología. Tales teorías articularon la variedad de expresiones de la orientación sexual a determinadas constituciones corporales, según preocupaciones políticas y morales de la época que tendían a identificar “anomalías” y “perversiones” en determinados comportamientos sexuales.

De tal modo, aquellos y aquellas que sentían atracción por personas del mismo sexo fueron nombradas/os “homosexuales”, como si representaran un “tercer sexo” y un tipo especial de personalidad. El término “homosexualismo” fue utilizado posteriormente para indicar un tipo de patología asociada a los deseos y a las prácticas homosexuales. Actualmente se adopta el término “homosexualidad” para designar la orientación sexual por el mismo sexo, considerada como una de las formas posibles y legítimas de vivenciar la sexualidad, sin las connotaciones de enfermedad, patología o anomalía que el término “homosexualismo” sugiere.

Las ideas que culminaron en la noción contemporánea de orientación sexual y de homosexualidad fueron inicialmente producidas y utilizadas en el campo médico-psiquiátrico. Más tarde, esas ideas fueron retomadas por otros campos del conocimiento así como por personas que se identificaban como homosexuales, tanto para cuestionar su nivel patológico como para reivindicar el reconocimiento social de la homosexualidad.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) y las principales asociaciones científicas internacionales dejaron de clasificar a la homosexualidad como una enfermedad a partir de los años 1970. Desde 1974, la Asociación Norteamericana de Psiquiatría (APA) dejó de considerar a la homosexualidad como disturbio mental. La OMS no acepta que la homosexualidad sea considerada una enfermedad y por eso en 1985 la excluyó del Código Internacional de Enfermedades (CID). En 1987 la APA aprobó que sus miembros no usaran más como diagnóstico a códigos que patologizaran la homosexualidad. En 1993 el término “homosexualismo” fue reemplazado por “homosexualidad”.

La posición vigente hoy, desde el punto de vista científico, es que la vivencia de la sexualidad forma parte de la identidad de la persona, y asume que homosexuales, bisexuales y heterosexuales tienen las mismas posibilidades y capacidades para amar, establecer relaciones afectivas y criar hijos e hijas.

La posición vigente hoy, desde el punto de vista científico, es que la vivencia de la sexualidad forma parte de la identidad de la persona, y asume que homosexuales, bisexuales y heterosexuales tienen las mismas posibilidades y capacidades para amar, establecer relaciones afectivas y criar hijos e hijas.

Existe una variedad de teorías biológicas, psicológicas y sociológicas, pero no hay, hasta ahora, ningún estudio conclusivo. Aunque las especulaciones sobre una determinación genética o cromosómica de la homosexualidad despierten bastante atención hoy en día – de la misma forma en que ya fueron populares las teorías psicológicas sobre el “trauma de infancia”, o sobre la ausencia de una figura parental del mismo sexo (el padre en el caso de los muchachos y la madre en el caso de las muchachas) –, actualmente existe un cierto consenso entre las ciencias de que no debe haber una explicación causal simple para la orientación sexual, por el contrario, se considera que la orientación sexual es probablemente el resultado de una compleja interacción de factores biológicos, psicológicos y sociales.

Más complejo aún es diferenciar los conceptos de conducta sexual y orientación sexual. Durante la adolescencia, por ejemplo, caracterizada por ser un período de experimentación, un joven puede tener una orientación homosexual y prácticas heterosexuales al mismo tiempo. Debido a la mayor aceptación de la homosexualidad, hoy los jóvenes tienen mayor libertad para experimentar, por deseo o curiosidad la orientación hacia uno, otro o ambos sexos, pero estas experiencias no definen o clausuran el futuro de su vida sexual. Así como durante la niñez y juventud pueden existir experiencias sexuales con personas del mismo sexo y no por eso tener una orientación homosexual cuando adulto, de la misma manera cuando adulto pueden existir experiencias homosexuales en un contexto determinado (por ejemplo el carcelario) y posteriormente seguir siendo heterosexual. De hecho, no todas las personas que tienen o han tenido relaciones sexuales con personas del mismo sexo se consideran a si mismas homosexuales. Asumir una identidad homosexual (privada o públicamente) implica asumir como objeto de deseo a personas del mismo sexo, así como también, implica asumir que este hecho define en mayor o menor medida la propia identidad (MOVILH, 2008)⁶².

CASOS PARA ANALIZAR

MANDATOS CULTURALES EN LA SEXUALIDAD

“Yo tenía 15 años. Me acuerdo que fuimos a la casa de mi pololo, y estábamos sentados, y los papás salieron y nos quedamos solos...y uno entre tanto beso...así que después él empezó a decir que ése iba a ser su regalo de pascua, una cosa así. Y me engrupió y me acosté con él. Y después yo...yo lo único que quería...después de eso yo me puse pálida...no quería nada...Igual, o sea yo igual me imaginaba, no sé, algo lindo...Pero, todo rápido, así como bruto, como fuerte...llegué a mi casa y lo único que hice fue llorar, en vez de estar contenta...Porque no me gustó, no quería...Yo no pensaba acostarme cuando empezamos a besarnos. Es que nunca lo imaginé, o sea nunca se me pasó por la mente. Pero como que se hizo no más. Y después, o sea este gallo...llegó y lo hizo, después dejó de ir...O sea ya me iba a ver una vez a la semana...y eso que vivíamos cerca. Porque yo me cerré, o sea yo no quería hablar nada...es que adonde no me gustó, y no quería volver a repetirlo y nada...”

(Colombina, 18 años, estudiante de tercero medio).

(Benavente, 2007:48)

“Sí, entonces pasó. Ya, empezamos a darnos besos y toda esa cosa, y empezó ese clima de calor y todas esas cosas, y ya estábamos sacándonos la ropa y todo eso, y como que yo, de repente, me acordé de lo que me dijo mi mamá, y de las cosas que yo pensaba sobre eso, y como que paré... Le dije no, no, no. Ya estaba a punto ya. Y no me arrepiento, no me arrepiento de haber parado

63. Los testimonios corresponden a entrevistas realizadas a adolescentes mujeres y varones en las investigaciones

porque yo encuentro que eso es importante. Me hubiera acostado por acostarme, por el momento no más. No me nacía, era más por calentura. Pero él se enojó. No me obligó, se enojó, porque dijo que no, que por qué había aceptado hacer tanto, 'llegamos a tanto y no lo hicimos'. Y le dije 'porque no quiero'. Me dijo que para qué lo había excitado tanto si no iba a pasar nada".

(Blanca 17 años, no iniciada sexualmente)

(Valdés, 2005: 333)

PARA DEBATIR:

- si entendemos por mandatos culturales los comportamientos esperados para el género masculino o femenino ¿cuáles son los mandatos culturales, relacionados con la sexualidad adolescente, que se ven representados en Colombina?, ¿y en su pareja?, ¿en Blanca?, ¿y en su pareja?
- Al respecto, en la escuela ¿cómo promover la reflexión sobre estos mandatos culturales?, ¿cómo promover mayor autonomía y capacidad de decisión sobre la iniciación sexual?, ¿cómo promover relaciones más igualitarias entre los géneros, tendientes a una sexualidad placentera?

CIERRE DE LA UNIDAD

A partir del caso de Colombina y Blanca apareció la necesidad de reflexionar acerca de cómo se expresa la desigualdad de género en la sexualidad adolescente y construir una práctica pedagógica tendiente a enfrentarla. De ahí la importancia de aprovechar al máximo el potencial que ofrecen los foros y los espacios de este curso.

Para promover relaciones más igualitarias entre los géneros en el plano de la sexualidad, es imprescindible la creación de espacios en que las y los jóvenes puedan reflexionar críticamente acerca de los mandatos culturales que han ido incorporando desde pequeños, y que obstaculizan el ejercicio de derechos para una vivencia sana y placentera de la sexualidad. Para esto es necesario que las personas ejerzan el derecho a la libertad de pensamiento, a la libertad de decidir cuándo, a qué edad, cómo y en qué condiciones, será el inicio sexual. ¿Cuán libres son los hombres para decidir sobre su sexualidad si tienen que probar constantemente que son hombres y lo hacen sumando parejas sexuales? ¿Cuán libres son las mujeres si tienen que anteponer a sus necesidades y deseos las necesidades y deseos del otro como manifestación de amor?

En nombre del amor, muchas mujeres, como Colombina, no se atreven a plantear sus necesidades, a diferencia de lo que hace Blanca. En nombre del amor muchas mujeres están dispuestas a ocupar un lugar de subordinación y a no ejercer el derecho a decidir cómo vivir la sexualidad. En nombre del amor, se ocultan diversas formas de violencia, algunas muy sutiles que pasan desapercibidas, porque son fruto de la naturalización de los roles tradicionales de género.

Es importante tener en cuenta la necesidad de desarrollar en las y los estudiantes, la capacidad de escucha, de empatía, de diálogo; la capacidad de amar y cuidar al otro (a) y al mismo tiempo la capacidad de amarse y cuidarse a sí mismos; la capacidad de reconocer los derechos de la otra persona y al mismo tiempo ser capaz de reconocer y ejercer los propios. Sólo así se

podrán construir relaciones más igualitarias entre los géneros, que permitan vivir una sexualidad más placentera para ambos.

Surge la necesidad de reflexionar acerca de los estereotipos de género existentes en torno a la sexualidad. Los hombres poseen un instinto irrefrenable que debe ser satisfecho. Sin embargo, las ciencias sociales plantean que los cambios ocurridos en el proceso evolutivo de los seres humanos generaron una sexualidad, que dejó de ser sólo un proceso biológico (dominado por instintos innatos) para ser cada vez un hecho sociocultural. Los seres humanos son la única especie de mamíferos en que no existe un período específico de “celo”, en el determinados procesos fisiológicos tornan a la hembra receptiva ante la cópula y atractiva para el macho; la única especie en que el orgasmo está presente en la hembra. La antropóloga Marcela Lagarde plantea que los cambios en la sexualidad representan uno de los ejes de la configuración de la cultura, es decir de la separación de la naturaleza. Las conductas, necesidades y comportamientos sexuales dejan de ser instintivos y no tienen ya como único fin la reproducción. Las pulsiones y deseos sexuales forman parte de las vivencias de las personas, no responden a instintos; por el contrario están condicionados por la voluntad, el respeto, la relación amorosa hacia el otro/a, y la búsqueda de satisfacción.

Por último, como se señala en la primera unidad del módulo de sexualidad, los mandatos culturales se refieren al conjunto de normas y valores aprendidos desde la infancia a través de la familia, la escuela, los amigos y los medios de comunicación y que se expresan en los diferentes comportamientos de hombres y mujeres. A pesar de los cambios generacionales y de un inicio sexual más temprano, especialmente en mujeres, los mandatos culturales siguen siendo diferentes para los géneros. Aún hoy el adolescente debe mostrar su virilidad teniendo varias parejas sexuales, mientras la adolescente que tiene el mismo comportamiento es rotulada negativamente.

De ahí que, como planteó Soledad en un foro de este curso, la educación sexual debe estar orientada a *“darle armas a los alumnos para poder decidir y discernir al enfrentar su iniciación sexual. Además de tomar conciencia de que somos iguales y tenemos los mismos derechos, que tenemos tanto derecho a sentir como el otro y a vivenciar de manera placentera la “primera vez”.*

RESUMEN DE LA UNIDAD

En esta unidad hemos abordado los principales conceptos relacionados con la sexualidad:

- la sexualidad es un concepto complejo y dinámico que hace referencia al conjunto de experiencias humanas atribuidas al cuerpo sexuado. Comprende dimensiones biológicas, psicológicas y sociales, abarcando no sólo lo relacionado con la anatomía, sino también, significados, deseos, emociones, todo lo cual tiene directa relación con la sociedad en que vivimos. Debido a que los significados atribuidos al comportamiento sexual están muy influenciados por los mandatos culturales, por las transformaciones sociales y los discursos, la sexualidad es un proceso de construcción sociocultural permanente y por ende, sólo se puede comprender en un contexto sociocultural e histórico particular.
- En Latinoamérica, los mandatos culturales en el ámbito de la sexualidad son diferentes para hombres y mujeres Sin embargo, las transformaciones culturales recientes han introducido nuevas dinámicas en la intimidad de las personas: el aplazamiento

del matrimonio y de la maternidad, el placer sexual como un derecho en las mujeres, el adelanto de la iniciación sexual, la vida sexual prematrimonial y las demandas de autonomía de las mujeres, entre otras. En este contexto, las relaciones de pareja se encuentran en un proceso de transformación de gran complejidad, ya que encierran elementos tradicionales y emergentes a la vez.

- Se deben diferenciar los conceptos de identidad de género, **identidad sexual** y orientación sexual. Si la identidad de género se construye a partir de la percepción subjetiva de los modelos de género existentes, que establecen características específicas para hombres y mujeres, la identidad sexual se relaciona con el objeto de deseo, que puede ser heterosexual o bien homosexual. El objeto de deseo es determinado por formaciones psíquicas, inconscientes, que juegan un papel clave en el desarrollo de la subjetividad. La identidad sexual se configura a partir de la orientación sexual, es decir, con relación al objeto de deseo y de afecto. En consecuencia, los procesos de construcción de la identidad de género y de la identidad sexual corresponden a niveles diferentes. Una persona puede sentir que pertenece al género masculino y desear tener relaciones sexuales con varones y una de género femenino puede desear a otras mujeres. Actualmente se reconocen tres tipos de orientación sexual: la heterosexualidad, la bisexualidad y la homosexualidad.
- Desde el punto de vista científico, la vivencia de la sexualidad forma parte de la identidad de la persona, al mismo tiempo, homosexuales, bisexuales y heterosexuales tienen las mismas posibilidades y capacidades para amar, establecer relaciones afectivas y criar hijos e hijas.

SEXUALIDAD, DERECHOS Y SALUD

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

En esta unidad usted deberá ser capaz de:

- abordar las concepciones y prácticas relativas a la sexualidad, la salud y la reproducción, teniendo en cuenta las experiencias juveniles;
- comprender qué factores influyen la definición de las visiones y los comportamientos de los jóvenes sobre los temas trabajados, y sus implicancias para las acciones educativas.

¿QUÉ SERÁ ESTUDIADO?

- Sexualidad juvenil y diversidad sexual
- Embarazo y la mater/paternidad adolescente
- ETS y VIH/SIDA
- Violencia sexual
- Derechos reproductivos y derechos sexuales
 - o Salud sexual y reproductiva
 - o La discusión en torno a la anticoncepción de emergencia
 - o La discusión en torno al aborto

INTRODUCCIÓN

SEXUALIDAD: DEFINITIVAMENTE UNA CUESTIÓN EDUCATIVA

Abordar el tema de la sexualidad en el contexto educativo implica admitir nuestros límites y dificultades en relación a nuestra sexualidad, saber que no somos poseedores infalibles de la verdad y reconocer que sabemos poco sobre este gran misterio llamado ser humano. Éste es resultado de una combinación de factores sociales, culturales, biológicos, económicos, psicológicos, etc. De esta forma nos abrimos a conocer lo que ya fue escrito, investigado, imaginado y transformado en poesías y letras de músicas sobre este tema desafiante y motivante, denominado sexualidad.

En esta unidad abordaremos la sexualidad juvenil, vivencias y percepciones de las y los jóvenes, las consecuencias de la sexualidad y los derechos relativos a la sexualidad y la salud. Les invitamos a pensar sobre los límites de enfoques educativos centrados en la transmisión de informaciones –a menudo descontextualizadas de las experiencias juveniles.

Queremos estimular la construcción de propuestas alternativas a esa visión, capaces de fomentar el diálogo sobre temas asociados a la diversidad sexual, los derechos sexuales y reproductivos, la salud, la sexualidad y reproducción; temas tales como el deseo, el placer, el afecto, la discriminación, los derechos humanos, el embarazo, la orientación sexual, la violencia sexual, el VIH/SIDA, entre otros.

Al leer los textos de esta unidad, trate de embarcarse en las cuestiones propuestas con la mente abierta para considerar la sexualidad desde nuevos puntos de vista y a partir de nuevas variables. Después, reflexione sobre el caso ilustrado y plantee sus ideas debidamente fundamentadas en los conceptos elaborados en los textos.

1. SEXUALIDAD JUVENIL Y DIVERSIDAD SEXUAL

SE ABORDAN LAS ACTITUDES DE LOS Y LAS JÓVENES ANTE EL USO DE PRESERVATIVO, EL SIDA Y EL EMBARAZO. LOS CAMBIOS DE COMPORTAMIENTO EN RELACIÓN A LAS GENERACIONES ANTERIORES DEMUESTRAN CÓMO LAS NORMAS DE CONDUCTA SEXUAL SON HISTÓRICA Y SOCIALMENTE CONSTRUIDAS. POR SER “NORMAS”, INDICANDO LO QUE ES “NORMAL”, TIENDEN A GENERAR PREJUICIO Y DISCRIMINACIÓN CONTRA LOS QUE SE DESVÍAN DE ELLAS, TRAYENDO SUFRIMIENTO INCLUSO EN LA ESCUELA. ¿LA DISCRIMINACIÓN ES UN PROBLEMA EN SU ESCUELA? ¿CÓMO INCENTIVAR EL RESPETO A LAS DIFERENCIAS? MOSTRAR QUE LOS PATRONES DE COMPORTAMIENTO ESPERADO SON HISTÓRICAMENTE CONSTRUIDOS, MÁS QUE ALGO “NATURAL”, PUEDE SER UN CAMINO.

*...actualmente
hombres y mujeres
aspiran a ser
autores de su propia
vida, a crear su
propia identidad
individual.*

Estudios recientes de las ciencias sociales señalan la existencia de importantes transformaciones en la intimidad de las personas. Según Giddens (2001), la autonomía sexual femenina y la expresión pública de la homosexualidad femenina y masculina representan fundamentales innovaciones. Para el autor los cambios producidos en la vida cotidiana en las configuraciones familiares y la vivencia de emociones, así como la igualdad creciente entre hombres y mujeres, son tendencias que se superponen con otras –la revolución mundial de las comunicaciones, la economía intangible, el final de la Guerra Fría y la caída del muro de Berlín– y que en conjunto significan una transformación mundial del orden social. Se trata de procesos interrelacionados que obedecen a lo que se ha denominado globalización e individualismo institucionalizado –concepto que pone el acento en la retirada de las instituciones clásicas, como el Estado y la

familia nuclear (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Según estos investigadores, actualmente hombres y mujeres aspiran a ser autores de su propia vida, a crear su propia identidad individual. Sin embargo, esta aspiración entra en contradicción con las condiciones objetivas de existencia y con un contexto de demandas culturales contradictorias, debido a la coexistencia de elementos tradicionales y emergentes.

En estos estudios se plantea que la forma en que se estructuró la vida entre hombres y mujeres, según la cual los hombres ocupaban un lugar de dominación en las relaciones entre los géneros, está en crisis. Esta crisis es producto de las transformaciones en la vida de las mujeres, a partir de un mayor control sobre la reproducción, más años de escolaridad, mayor incorporación al trabajo remunerado y a puestos de poder, y, por otra parte, obedece a los cambios en el mundo del trabajo que tienden a la precarización, impactando la autoridad del hombre como jefe de hogar. Además, la globalización de las comunicaciones favorece procesos de cambio cultural que impactan profundamente en las subjetividades e identidades de hombres y mujeres, tanto en la intimidad como en la vida familiar. En este nuevo contexto, la masculinidad hegemónica, para muchos varones resulta lejana y ajena a sus vivencias y contradice lo que quisieran ser y hacer (Olavarría, 2007).

Otros estudios realizados en Chile señalan que en el país existe una heterogeneidad de estructuras familiares y estilos de vida, unos más tradicionales y otros más modernos, siendo la edad, el nivel educacional y la religiosidad las principales variables para diferenciar sectores conservadores y liberales. Si bien los jóvenes de alto nivel educacional tienden a mostrar orientaciones más liberales, esto ocurre sólo en los de menor religiosidad, lo cual indicaría que la religión tiene una importancia relativa mayor que la escolaridad y la clase (Valdés, X. et al, 2005).

En el marco del conjunto de estas transformaciones se observan importantes cambios en los comportamientos y prácticas que dan vida a la sexualidad juvenil, tal como lo expresan los siguientes testimonios que corresponden a entrevistas realizadas a adolescentes mujeres y varones en la comuna de La Florida y Cerro Navia en Santiago de Chile.

“Ya llevo un año y tanto tirando con la loca, estoy más en confianza ya... total igual era virgen, no creo que tenga ni una enfermedad... Estoy en que no tengo que dejarla embarazada y cuando estoy sintiendo que ya... me voy afuera” (Nico, RM, 15 años, 2º, iniciado sexualmente).

“Yo creo que el hombre tiene que usar condón, nada que ver que la mujer...yo sé que igual hay un condón para la mujer,... no sé cómo se llama. Pero no, yo creo que el hombre tiene que ponerse”.

“Con mi pololo nunca hemos usado. O sea él nunca ha usado condones. Dice que es como bañarse con calcetines, no le gusta. Y a mí me dice... ‘No, es que no es lo mismo, no es ese... ese roce, no es lo mismo’. Y yo me imagino que sería como si me estuvieran metiendo como una goma, un plástico”.

“No sé, yo sé que eso lo hace como para protegerse, pero yo no, prefiero así no más... me da pena él. Él siempre acaba afuera. No me molesta, mejor que acabe afuera porque sino después quedo embarazada. Igual me gustaría sentir lo que es que acabe adentro y todo el atado, pero no. Pero eso no ha pasado nunca. El dice ya y acaba afuera, pero nunca ha pasado que él acabe adentro” (Ana, 15 años, estudiante de segundo año).

“A las mujeres que tienen hartos pololos les decimos las putitas, así les llaman. De repente sí, uno se mueve con alguien así, pero de tener relaciones con ellas no. Porque ahí igual uno siente temor, como que le pueden pegar una enfermedad, algo así. Por eso se trata de evitar no más...” (Framu, LS, 18 años, 3º, padre).

Le tengo miedo al SIDA. Harto respeto, y aparte, es una de las enfermedades más grandes que hay... Yo creo que eso que dicen que los jóvenes no están preocupados del SIDA, eso es mentira. En todas partes estas escuchando que dicen SIDA, que los síntomas, cómo se contagia”
Sergio, RM, 17 años, 3º, cuya pareja ocasional está con un atraso).

“Desde chico, desde como los trece conocí los condones, porque empecé a hacer carpetas, trabajos en el colegio. No fue tanto miedo por tener un cabro chico, sino que por el SIDA. Yo empecé a usar condón por miedo al SIDA. Tomé esa decisión, de siempre usar condón. Y también, porque no estoy preparado para ser papá... Porque me empecé a informar, ví cómo se transmitía el SIDA por relaciones sexuales. Y le tomé miedo. Le tengo miedo al SIDA. Harto respeto, y aparte, es una de las enfermedades más grandes que hay... Yo creo que eso que dicen que los jóvenes no están preocupados del SIDA, eso es mentira. En todas partes estas escuchando que dicen SIDA, que los síntomas, cómo se contagia” (Sergio, RM, 17 años, 3º, cuya pareja ocasional está con un atraso).

“Mis compañeras hablan de sexo... sí. Del embarazo no más, del embarazo. Para uno es estar nervioso, estar preocupado de eso (del embarazo) no más. Preocuparse que la mina se haya tomado la pastilla o que esté con tratamiento, pero efectivo...” (Hunter, RM, 17 años, 4º, no iniciado sexualmente).

“A mi la cosa que me gustaría también, para que hubieran menos embarazos y cosas así, es que los métodos anticonceptivos fueran más... como de más fácil acceso. Ir a una farmacia, pero igual da vergüenza, igual te puede mirar raro el farmacéutico y bueno da mucha vergüenza eso. A mi me contaron, yo no lo he visto todavía, que hay como unos..., uno de los que sacan una bebida, una cosa así, uno mete mano y salen condones entonces me parece un buen método” (Juan, RM, 17 años, 4º, no iniciado sexualmente).⁶³

A través de estos testimonios se ven las diversas formas de las y los jóvenes de vivir su sexualidad. Por otra parte, para dar cuenta de los cambios en la sexualidad juvenil es pertinente considerar algunos datos:

- La IV Encuesta Nacional de Juventud (INJUV, 2004) refleja una liberalización de las prácticas sexuales de los jóvenes, es decir, el desarrollo de su sexualidad de una manera más libre. Asimismo, muestra que más del 50% de los jóvenes encuestados lleva una vida sexual de modo regular y que dentro de este espectro, sólo un 8,2% argumenta que el matrimonio es una condición para tener relaciones sexuales. Sin embargo, un 36,8% argumenta que la condición para establecer relaciones sexuales es la existencia de amor entre ambos y un 50,6% pone como condicionante el deseo. Los jóvenes muestran una alta aprobación de las relaciones sexuales prematrimoniales: 67% las mujeres y 76% los varones (CONASIDA, 2000).
- Diferentes encuestas e investigaciones son consistentes en señalar que se está adelantando la edad del inicio de la actividad sexual (CONASIDA, 2000; INJUV, 2004 y otros). Hoy el 66% de los varones y el 60% de las mujeres, aproximadamente, se inician entre los 15 y los 18 años, un porcentaje menor lo ha hecho antes y una minoría

⁶³“Varones adolescentes: ¿responsabilidades y derechos? Cuestiones en torno a la sexualidad, salud reproductiva y paternidad”, realizada en la comuna de La Florida, Santiago de Chile, e “Identidad de género, sexualidad y ciudadanía: ejercicio de derechos en mujeres adolescentes populares”, en la Comuna popular de Cerro Navia. 2001 a 2003, Área de Estudios de Género, FLACSO.

64. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=192511>

después de los 18 años. Se ha estrechado crecientemente la brecha de edad de inicio de relaciones sexuales entre hombres y mujeres adolescentes; este despertar sexual tiende a ser con amigos, amigas, compañeros y compañeras de colegio.

- Se constata también que alumnos y alumnas conversan ampliamente sobre sexualidad entre ellos, tanto a nivel intragénero como intergénero. Las prácticas sexuales en las generaciones jóvenes expresan una orientación hacia repertorios amorosos más amplios, apreciándose una tendencia creciente a la iniciativa compartida por hombres y mujeres, sobre todo en los grupos más jóvenes.
- Los y las adolescentes, de acuerdo con algunos estudios, son mucho más abiertos y aceptan sin problemas la homosexualidad. La encuesta nacional sobre educación sexual (MINEDUC, 2005) muestra un alto grado de aceptación frente a aquellos estudiantes que manifiestan una orientación sexual distinta a la heterosexual y el derecho a que éstos continúen en el sistema escolar sin necesidad de ocultarse.
- Los jóvenes indígenas, al salir de su comunidad por razones de trabajo o estudio, sufren un distanciamiento de su cultura que las y los lleva a adoptar nuevos patrones de comportamiento sexual. Ello genera situaciones de vulnerabilidad frente a enfermedades de transmisión sexual, incluyendo el VIH/SIDA.
- El uso de métodos para prevenir embarazos no deseados en la población adolescente va en aumento, desde un porcentaje promedio menor a 35% que los utiliza en la primera relación sexual, a un promedio de 66% que los ha utilizado en la última relación sexual. Sin embargo, sólo el 43% de aquellos que tienen entre 15 a 18 años lo hicieron, lo que pone en evidencia un bajo uso de métodos anticonceptivos, sobre todo en los menores. Se observan, además, diferencias importantes entre hombres y mujeres, y el nivel socioeconómico de los jóvenes (INJUV, 2004).

...alumnos y alumnas conversan ampliamente sobre sexualidad entre ellos, tanto a nivel intragénero como intergénero.

José Olavarría agrega que: *“la intimidación sexual entre los adolescentes es una búsqueda que va más allá del goce y la conquista, sin desconocer que el placer es un elemento muy importante. Hoy día la sexualidad es un componente principal en la construcción de espacios propios, de autonomía, de avance en el tránsito hacia la adultez. Se considera aceptable y conveniente iniciarse con la enamorada, la polola; la intimidación sexual es una manifestación de la profundidad del lazo amoroso que les une y del amor que se tienen”* (Olavarría, 2007: 270). Pero, *“si bien a mayor nivel de ingresos mayor conocimientos y mayor uso de anticonceptivos, frente a las infecciones de transmisión sexual y SIDA, las adolescentes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y desprotección en relación a los varones”* (Olavarría, 2007: 196).

Esto significa que las prácticas y las visiones del mundo sobre la sexualidad son en buena medida fruto de construcciones sociales que varían en el tiempo y en el espacio, y no de factores innatos del individuo o de un patrón universal.

Las vivencias juveniles de la sexualidad son en parte influenciadas por aspectos de orden generacional y experiencias sociales compartidas e identidades características de las sociedades modernas. Las personas de una misma generación son afectadas por valores, hechos y situaciones que marcan una determinada época (Novaes y Mafra, 1998).

Por otra parte, las visiones y acciones de los jóvenes referentes a la sexualidad resultan de una serie de factores como la inserción social y familiar, el hecho de ser hombre o mujer, el color, raza y etnia, la orientación sexual, las creencias religiosas, entre otros. Esto significa que las prácticas y las visiones del mundo sobre la sexualidad son en buena medida fruto de construcciones sociales

que varían en el tiempo y en el espacio, y no de factores innatos del individuo o de un patrón universal. Los estudios en el campo de las ciencias sociales han contribuido a esta compren-

sión, al revelar una pluralidad de expresiones sexuales entre las generaciones y en las numerosas sociedades a lo largo de la existencia de la humanidad.

Especialmente, en la primera unidad de este módulo se señaló que en las manifestaciones de la diversidad sexual hay patrones percibidos como “normales” y naturales, como las relaciones heterosexuales, así como otros considerados “desviados”, como las relaciones homo y bisexuales. En las últimas décadas ha habido conquistas importantes —expresadas en los cambios en el campo biomédico, político y social—, en el sentido de afirmar que la homo y la bisexualidad son expresiones legítimas de la vivencia de la sexualidad. No obstante, todavía existen frecuentes manifestaciones de violencia, prejuicio y discriminación asociadas a esas orientaciones sexuales. Tales reacciones ganan proporciones variadas cuando se agregan otras formas de discriminación relativas a la clase, a la etnia y al género. Las manifestaciones de prejuicio y discriminación causan sufrimiento y situaciones de exclusión social, tanto dentro como fuera del ambiente escolar.

Las manifestaciones de prejuicio y discriminación causan sufrimiento y situaciones de exclusión social, tanto dentro como fuera del ambiente escolar.

La diversidad de las orientaciones sexuales puede ser abordada a partir de un diálogo con los y las estudiantes acerca de cómo internalizamos y reproducimos, a lo largo de nuestras vidas, patrones variados de comportamiento y estilos de vida asociados a la sexualidad y a otros aspectos de nuestra existencia - como por ejemplo la alimentación, la estética, el vestuario, la manera en que nos relacionamos con nuestro cuerpo, entre otros. Al reproducir tales patrones no nos damos cuenta de cómo estamos siendo influenciados por modelos sociales, característicos de un contexto histórico, cultural y socio-económico (Bourdieu, 1994).

Al tener en cuenta el peso que tienen los patrones o modelos sociales en la definición de nuestras motivaciones y formas de actuar, surge la necesidad de reflexionar sobre las situaciones de prejuicio, discriminación y violencia que son experimentadas por aquellos y aquellas que se distancian de lo esperado, valorizado y/o considerado como normal en términos de orientación sexual e identidad de género.

Tal perspectiva también permite pensar en los procesos de cambio a lo largo de la historia. Muchas veces se olvida cómo algunas situaciones —aparentemente naturales en el cotidiano de las grandes ciudades— en otras épocas fueron condenadas por la sociedad y aún hoy enfrentan resistencias. Intente imaginar cuál sería la opinión de sus abuelos/as, amigos/as y estudiantes sobre las y los jóvenes que mantienen relaciones sexuales con sus parejas, los hombres que realizan tareas domésticas, las personas que asumen que son homo y/o bisexuales.

2. EL EMBARAZO Y LA MATER/PATERNIDAD ADOLESCENTE

Según los datos del Ministerio de Salud las madres adolescentes se concentran en el grupo de menor edad, en las regiones y en los sectores urbanos de mayor pobreza del país...

UN NÚMERO CADA VEZ MAYOR DE MUJERES ADOLESCENTES ENTRE LOS 15 Y LOS 19 AÑOS QUEDAN EMBARAZADAS, EN MUCHOS CASOS DE PADRES IGUALMENTE ADOLESCENTES. COMO EL PROBLEMA SE PRESENTA PRINCIPALMENTE EN LOS SECTORES SOCIOECONÓMICOS MÁS POBRES Y CREA OBSTÁCULOS PARA LA PERMANENCIA DE LAS JÓVENES MADRES EN LA ESCUELA, UN CICLO DE POBREZA PARECE ESTARSE FORMANDO. ¿QUÉ HACER?

En Chile, el embarazo adolescente es considerado un problema de salud pública, fundamentalmente porque es el único grupo de mujeres en edad reproductiva que ha mantenido prácticamente constante la tasa específica de fecundidad, la cual se asocia a condiciones de pobreza. Si bien, a partir del año 1998, las tasas de fecundidad en adolescentes muestran una tendencia

a la disminución, el descenso es más importante mientras mayor es la edad. Según los datos del INE (2005) la tasa de fecundidad adolescente de 63.9 por mil en el año 1993, bajó a 53.7 por mil en el año 2003. Sin embargo, la disminución es mucho más significativa a partir de los 17 años (Olavarría, 2007: 20). Según los datos del Ministerio de Salud las madres adolescentes se concentran en el grupo de menor edad, en las regiones y en los sectores urbanos de mayor pobreza del país (Olavarría, 2007: 21).

Lo anterior explica por qué las y los jóvenes chilenos entre 15 y 29 años que no están estudiando señalan como primera causa para interrumpir sus estudios, el tener que cuidar a su hijo o hija. Esa razón presenta una enorme diferencia de género, siendo en un 2,1% razón para los varones, versus un 25,6% para las mujeres (INJUV 2004).

En un país de progresiva disminución de la tasa de natalidad, resulta preocupante el elevado número de adolescentes que son madres, no solamente porque a menor edad del embarazo existe un mayor riesgo de salud física para la madre y el hijo/a, sino también porque el embarazo adolescente puede tener graves consecuencias psicológicas al competir necesidades diferentes, e incluso opuestas, de dos seres humanos que se encuentran en desarrollo. Pero no sólo las mujeres, sino también los padres adolescentes enfrentan la tensión entre sus propias necesidades personales de desarrollo y las de sus hijos/as. Estas consecuencias obedecen, principalmente, a la particular ubicación socio-demográfica de la maternidad adolescente en los sectores de mayor pobreza, carentes de redes de apoyo social.

De acuerdo a la encuesta CASEN 2003, el 74% de los nacidos vivos de madres menores de 20 años, pertenece a los dos últimos quintiles de ingreso, a lo cual debemos agregar que el embarazo en sectores desfavorecidos es siete veces mayor que en los sectores de alto nivel socioeconómico. El Ministerio de Salud informa que del total de jóvenes entre 15 y 19 años pertenecientes al quintil más pobre, el 20,6% de las mismas son madres, mientras sólo un 2,7% son madres en el mismo tramo de edad en los estratos altos.

En los sectores populares es mayor la vulnerabilidad social para que ocurran embarazos “tempranos”, combinándose factores económicos y culturales relacionados tanto con la dificultad para construir un proyecto de vida, centrado en el estudio y en el desarrollo profesional, como con la alta valorización de la maternidad. En algunos casos, la maternidad temprana es la única opción disponible que permite a la joven adquirir un status social valorado que funciona como puente hacia la edad adulta. Cuando a la pobreza, a la falta de redes de apoyo social y de acceso a sistemas de salud, se agregan factores familiares (violencia, por ejemplo) y personales (como bajo rendimiento escolar) se dan mayores condiciones de vulnerabilidad social para embarazarse siendo adolescente, lo que a su vez profundiza los obstáculos para salir de la pobreza (Stern, 2004). Como fue señalado anteriormente, un porcentaje importante de madres y padres adolescentes no continúa estudiando, por lo que se ven limitados posteriormente a acceder a empleos precarios y muy mal remunerados. Como señala Olavarría “Las estadísticas muestran que es cada vez (...) mayor –y creciente– (la proporción) de varones menores de 20 años que son padres de hijos de mujeres también adolescentes” (2007: 14). Los estudios muestran, también, que la maternidad, la paternidad y el embarazo adolescente son barreras importantes para reinsertarse en el sistema escolar o causas importantes de deserción del sistema educativo.

El Ministerio de Salud informa que del total de jóvenes entre 15 y 19 años pertenecientes al quintil más pobre, el 20,6% de las mismas son madres, mientras sólo un 2,7% son madres en el mismo tramo de edad en los estratos altos.

Lo anterior explica por qué las y los jóvenes chilenos entre 15 y 29 años que no están estudiando señalan como primera causa para interrumpir sus estudios, el tener que cuidar a su hijo o hija.

En otro estudio dirigido por Olavarría, sobre la situación de maternidad y paternidad en el sistema educativo chileno, se constata que “aproximadamente el 60% (56,7%) de madres y padres que cursó sus estudios durante el año escolar 2005 los aprobó y fue promovido al curso superior o egresó de la enseñanza media. Pero llama la atención el alto porcentaje de ruptura del ciclo escolar entre las madres y padres que cursó el año escolar. La cifra fue de 43,3% de estudiantes -12.145 madres y padres- entre reprobadas/os, retirados y perdidos durante el año escolar” (Olavarría et al, 2007: 83).

Esto significa que la escuela no está creando las condiciones necesarias para que las madres y los padres adolescentes puedan ejercer su derecho a la educación, a pesar que desde el año 2004 la escolaridad obligatoria es de 12 años y que la Ley 19.688 indica que el embarazo y la maternidad no constituyen impedimentos para ingresar o permanecer en el sistema escolar.

Debemos tener presente y recordar que las acciones pedagógicas, tanto fuera como dentro de la escuela, pueden promover el debate acerca de las dimensiones de nuestro comportamiento, en vez de limitarse a la transmisión de informaciones de manera descontextualizada.

Según Olavarría (2007) el Ministerio de Educación chileno tiene dos grandes desafíos. Por una parte ampliar la cobertura a toda la población de madres y padres adolescentes que no han terminado sus 12 años de escolaridad obligatoria, entregando condiciones de sustentabilidad para que no rompan su ciclo escolar normal; y un segundo desafío consiste en fortalecer el **Plan Nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad** con el propósito de hacer más efectiva la prevención del embarazo adolescente.

Debemos tener presente y recordar que las acciones pedagógicas, tanto fuera como dentro de la escuela, pueden promover el debate acerca de las dimensiones de nuestro comportamiento, en vez de limitarse a la transmisión de informaciones de manera descontextualizada. Es así como, problematizar el embarazo adolescente en un contexto de pobreza implicaría no sólo indagar en las dificultades de acceso a la información y a los métodos anticonceptivos, por parte de las y los adolescentes, sino indagar también en el significado otorgado al embarazo, en los factores económicos, sociales y culturales que explicarían la elaboración de ese significado. Indagar, por último, en cuáles son las distintas dimensiones que deberían considerar las políticas sociales para enfrentar esta problemática.

3. ETS Y VIH/SIDA

CADA VEZ MÁS JÓVENES SUFREN DE ENFERMEDADES DE TRANSMISIÓN SEXUAL. ENTRE LOS JÓVENES, MUCHAS VECES EL CONOCIMIENTO NO SE TRADUCE EN PRÁCTICAS. LOS Y LAS DOCENTES PUEDEN HACER LA DIFERENCIA MANTENIÉNDOSE ACTUALIZADOS Y ESTABLECIENDO UNA RELACIÓN DE CONFIANZA Y DIÁLOGO CON SUS ESTUDIANTES.

Investigaciones recientes sobre comportamiento sexual y reproductivo muestran que los grupos de estratos socioeconómicos más bajos y con menos escolaridad pasan por su iniciación sexual más temprana, usan preservativos con menos frecuencia y revelan un mayor desconocimiento sobre VIH/SIDA, comparados con jóvenes con mayor nivel socioeconómico y escolaridad. Pero no sólo existen desigualdades sociales en las experiencias juveniles, los estudios señalan también diferencias entre los comportamientos femeninos y masculinos, o sea, se presenta además una diferencia de género.

El aumento consecuente del número de parejas sexuales, lleva a que las tasas más altas de enfermedades de transmisión sexual (ETS) se encuentren en el grupo de 20 a 24 años, sin embargo, es alta también en jóvenes entre 15 a 19 años. De los casos notificados en el año 2001, en menores de 15 años, el 71% aproximadamente fueron mujeres mientras el 29%, hombres. En el grupo entre 15 a 19 años, el 65,7% son mujeres y el 34,3% hombres.

El mayor conocimiento acerca del uso del preservativo para la prevención de ETS/ SIDA y también como método anticonceptivo no se traduce necesariamente en un mayor uso del mismo. Las razones son diversas: la incomodidad, la pareja es considerada confiable, o la relación es definida como estable. Además, se suman la influencia del grupo de pares, la percepción de que el sexo siempre tiene riesgo o también el valor simbólico de la maternidad (particularmente entre las mujeres, traducido en el deseo femenino de quedar embarazada y las construcciones ya citadas en torno a la noción de infertilidad). Dicho de otro modo, en las relaciones sexuales mantenidas exclusivamente con personas conocidas (entre pololos o parejas estables), aquellos o aquellas que usan algún método preventivo privilegian la píldora u otro método anticonceptivo porque se orientan a la prevención del embarazo, mientras que en las relaciones sexuales con personas desconocidas las posibilidades de uso del preservativo aumentan, en función de una mayor preocupación con las enfermedades de transmisión sexual. Al respecto, en una investigación reciente se señala que las mujeres jóvenes, al tener relaciones sexuales más frecuentes con sus parejas estables y no ocasionales, como ocurre con

El mayor conocimiento acerca del uso del preservativo para la prevención de ETS/ SIDA y también como método anticonceptivo no se traduce necesariamente en un mayor uso del mismo.

los hombres, son ellas las que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y desprotección frente a las infecciones de transmisión sexual y SIDA. Usar preservativo representa desconfianza en el otro, lo que inhibe su uso en parejas definidas como estables (Olavarría, 2007: 198).

Un estudio sobre prevención del VIH en pueblos indígenas de Chile, realizado en 2005 constató que, en general, en los grupos Aymaras, Rapa-nui y Mapuche, el VIH/SIDA es percibido como una enfermedad foránea que no los afecta directamente a no ser que se relacionen sexualmente con personas “de afuera”. De igual manera, se constata un sentimiento de protección frente al VIH a partir de las normas culturales tradicionales que rigen la sexualidad. Sin embargo, en un contexto de fuertes transformaciones en estas pautas tradicionales, la vulnerabilidad y las conductas de riesgo frente al VIH aumentan.

Frente a la extensión de la epidemia del VIH/SIDA en el país, fruto de la acción de la sociedad civil organizada, con el apoyo de especialistas de la Comisión Nacional del SIDA y de algunas parlamentarias, en diciembre del año 2001 se publicó en el Diario Oficial la Ley N° 19.779 conocida como la ley del SIDA: “Normas sobre prevención de la infección causada por el virus de inmunodeficiencia humana”. Las organizaciones de quienes viven con el VIH participaron activamente en la elaboración de esta legislación, cuyo propósito es entregar atención en salud a quienes viven con el virus y enfrentar la discriminación y exclusión social de la que son víctimas.

Establece la igualdad ante la ley, lo cual quiere decir que el portador o la portadora de VIH tiene derecho a la atención en salud, sin ningún tipo de discriminación que produzca auto inhibición del ejercicio libre de sus derechos. Señala que debe respetarse la confidencialidad del examen de VIH como también el hecho de que sea voluntario y por supuesto con consentimiento de la persona que quiere realizárselo. Esta confidencialidad también se aplica al aviso de los resultados del examen de parte de los profesionales de salud, quienes no pueden revelar la información detallada en el examen a nadie más que la persona que decidió hacérselo. Establece también que ninguna persona infectada puede perder su trabajo por el hecho de ser portador de VIH, es decir, la ley protege el derecho de todo sujeto empleado a mantener no sólo su trabajo, sino también las condiciones en las cuales se encontraba con anterioridad a conocer que era portador o portadora de VIH. Del mismo modo como destaca la protección y derecho al trabajo la ley prioriza el derecho a la educación, es decir, señala que ningún estudiante podrá

Frente a las enfermedades de transmisión sexual, es preciso entender que al abordar las experiencias sexuales en la vida –y en especial durante la fase de la juventud– cabe al docente establecer un diálogo con los y las estudiantes sobre las diversas dimensiones de la sexualidad...

ser expulsado o condicionarse su ingreso al colegio producto de que es portador o portadora. Asimismo toda persona portadora de VIH puede y tiene derecho a denunciar cualquier tipo de discriminación en su contra producto de su condición⁶⁴.

Frente a las enfermedades de transmisión sexual, es preciso entender que al abordar las experiencias sexuales en la vida –y en especial durante la fase de la juventud– cabe al docente establecer un diálogo con los y las estudiantes sobre las diversas dimensiones de la sexualidad: la diversidad sexual, el placer, el involucramiento afectivo, las expectativas, los miedos, la diversión, las nuevas sensaciones físicas y emocionales, los descubrimientos, las dudas, el descontrol, etc. Las películas, páginas web, videos, libros y juegos indicados en este curso pueden ser óptimas compañías para ello - en el sentido de estimular discusiones, ser fuentes de consulta y fomentar una comunicación con el estudiantado sobre el tema. Muchas veces, no tienen con quién conversar sobre sus dudas e intereses. Servicios y actividades de organizaciones públicas y de la sociedad civil también pueden ser buenas combinaciones. Para ello, recomendamos evaluar la calidad de los mismos y la viabilidad del acceso estudiantil a esas propuestas.

Las experiencias en el campo de la prevención indican la relevancia del interés y de la disponibilidad del/la educador/a y su capacidad de establecer vínculos de confianza con la población objetivo de la acción educativa. Es importante que el profesorado tenga acceso a actividades de sensibilización, como talleres y cursos sobre los temas tratados. El proceso de actualización e intercambio de experiencias entre docentes puede ser complementado por medio de encuentros periódicos. Para ello, es necesario estructurar y fomentar una red visible y articulada entre representantes de organizaciones de la sociedad civil, de órganos gubernamentales, en especial del área de la salud, de la educación, de la juventud, cultura, deportes y líderes religiosos.

4. VIOLENCIA SEXUAL

LA VIOLENCIA SEXUAL, SEA FÍSICA O PSICOLÓGICA, AFECTA PRINCIPALMENTE A NIÑOS, NIÑAS Y MUJERES. EL PRIMER PASO PARA COMBATIR EL PROBLEMA ES TOMAR CONCIENCIA DE ÉL. ¿Y EL SEGUNDO? ¿CUÁL SERÍA?

La violencia sexual es definida por el Informe Mundial Sobre la Violencia y Salud como: “todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de ésta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo”⁶⁵. Esta definición abarca los distintos tipos de abuso que una persona puede ejercer sobre otra, que van desde abuso físico y mecanismos psicológicos de manipulación, hasta agresiones, acoso sexual, convivencia forzada, humillaciones, prohibición del uso de anticonceptivos o de métodos preventivos, comercio sexual de niños/as, mujeres y hombres, la prostitución forzada, mutilaciones, violaciones, etc.

Es importante destacar que la violencia sexual puede darse dentro de una misma familia, en relación con personas ya sean extrañas o conocidas y en cualquier momento de la vida de un sujeto, ya sean

La violencia sexual no solamente se entiende como una violencia física, sino también como una violencia psicológica, en la que se incluyen todas las formas posibles de agredir, abusar o coaccionar la sexualidad de una persona...

Si bien la violencia sexual afecta a ambos sexos, en nuestro país y en la mayor parte del mundo, se ha ejercido con mayor frecuencia contra niños, niñas y mujeres...

65. Fuente: http://www.paho.org/spanish/am/pub/violencia_2003.htm

66. Ver: <http://www.observatoriogenerosalud.cl>

niños o niñas, adolescentes, adultos y en la tercera edad. Si bien la violencia sexual afecta a ambos sexos, en nuestro país y en la mayor parte del mundo, se ha ejercido con mayor frecuencia contra niños, niñas y mujeres.

Dentro de la legislación chilena los ilícitos relacionados con violencia sexual son denominados delitos sexuales y se entienden como actos agresivos que atentan contra la libertad de las personas y la posibilidad de decidir, específicamente sobre su sexualidad. La violencia sexual no solamente se entiende como una violencia física, sino también como una violencia psicológica, en la que se incluyen todas las formas posibles de agredir, abusar o coaccionar la sexualidad de una persona. En las diferentes formas de violencia sexual se distingue el caso donde la víctima no está capacitada para decidir o rechazar el acto sexual de modo explícito; por ejemplo la violación de mujeres de la tercera edad en estado senil, niños, niñas y personas con retraso mental.

Respecto de los delitos sexuales contra menores, existe una distinción jurídica entre aquellos que se dan dentro del entorno familiar y aquellos que ocurren fuera del mismo, como mecanismo para alertar sobre la protección de los menores y el traspaso de información a todos los actores que rodean a los niños y niñas.

Actualmente en Chile, de acuerdo con la ley de delitos sexuales, se presta atención gratuita tanto jurídica como psicológica para las víctimas de delitos sexuales. Sin embargo, el acceso a dicha asistencia o atención se ve culturalmente medrado por el miedo de la víctima y la vergüenza que muchas de ellas dicen sentir por el hecho de haber sido violentadas. Si bien la ley de delitos sexuales contiene elementos que denotan un avance claro en la protección de las víctimas, existe todavía un retraso en cuanto a la comprensión de la sexualidad adolescente, al penalizar como violación todo acto sexual llevado a cabo con una niña de 14 años.

Si bien la ley de delitos sexuales contiene elementos que denotan un avance claro en la protección de las víctimas, existe todavía un retraso en cuanto a la comprensión de la sexualidad adolescente...

Considere usted la contradicción que existe en el siguiente hecho: actualmente una adolescente desde los 14 años puede ser condenada por delitos de cualquier índole, es decir, el Estado considera que tiene discernimiento al actuar e infligir la ley. Sin embargo una adolescente de 14 años que mantiene una relación sexual no tendría discernimiento ya que se considera que ha sido violada. Anteriormente el límite de edad eran los 12 años, actualmente son los 15.

Lo positivo de la Ley sobre Violencia Sexual (Nº 19.927, del 14 de enero del 2004) es que se plantea como objetivo castigar con mayor dureza las violaciones de niños o niñas por personas mayores. Sin embargo, “esta ley ha llevado en cierta medida a criminalizar la intimidad sexual de los/las adolescentes al no distinguir entre violencia sexual ejercida por mayores y sexualidad entre pares” (Olavarría, 2007: 15).

En Chile los abusos y violaciones se miden de acuerdo a la cantidad de denuncias que se realizan; en el caso de jóvenes mujeres entre 15 y 19 años de edad se observa que en el año 2003 hay una tasa de denuncia por abusos y violaciones de 93,1 por cada 100 mil habitantes, y en el año 2004 se presenta un drástico aumento hacia 131,3 denuncias por 100 mil habitantes.

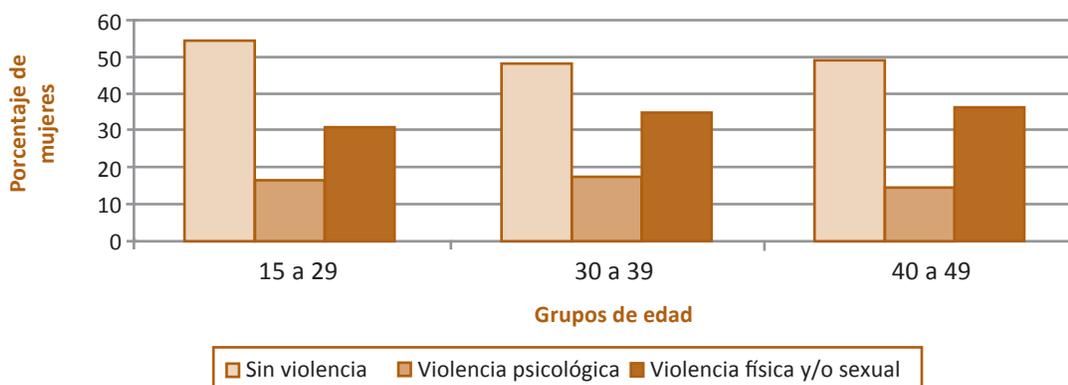
En cuanto a los abusos y violaciones en menores de 15 años, en el año 2003 la tasa de denuncia era de 14,6 para niñas y 3,9 para niños y en el año 2004, al igual que en el caso anterior, aumentan significativamente las tasas de denuncias tanto para niñas, que llega a 27,5 por 100 mil habitantes, como para niños que se eleva a 8,1 por 100 mil habitantes. Cabe destacar en este caso que las cifras sólo reflejan una parte de la realidad ya que, como ocurre en la mayoría de los delitos sexuales, las víctimas muestran una gran resistencia a la denuncia.

Si se considera a las mujeres mayores de 15 años, se puede apreciar que la tasa de denuncias por violencia causada por la pareja durante el año 2002 fue de 108,2 por 10 mil habitantes, y en el año 2003 se presenta un alza, alcanzando a 122,7 por cada 10 mil habitantes. Es importante recordar que detrás de estos números hay personas cuya integridad física está en riesgo, la violencia dentro de la pareja reproduce un modelo de relación familiar que la actual sociedad busca dejar atrás. En este sentido es fundamental que usted tome conciencia de este problema y se convierta en parte de la solución del mismo.

En este sentido es fundamental que usted tome conciencia de este problema y se convierta en parte de la solución del mismo.

Ahora bien, respecto de mujeres maltratadas por su pareja, un estudio del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM, 2009) sobre violencia intrafamiliar, revela la siguiente situación de acuerdo a la edad de la mujer:

VIOLENCIA CONTRA LA MUJER EN LA PAREJA SEGÚN GRUPOS DE EDAD DE LA MUJER



En este gráfico se comprueba con bastante claridad la similar realidad vivida por mujeres de distintas edades. La violencia en el contexto de la pareja afecta a todas las generaciones. Esta situación amerita reflexionar sobre las relaciones entre hombres y mujeres y entre niños y niñas. Reflexionar, también, sobre la importante labor que pueden cumplir las y los docentes para prevenir la violencia de género.

5. DERECHOS REPRODUCTIVOS Y DERECHOS SEXUALES

LOS SERES HUMANOS TIENEN DERECHO A UNA VIDA SEXUAL Y REPRODUCTIVA, CON ACCESO AL MEJOR ESTÁNDAR DE SALUD Y A LOS MEDIOS PARA LA PLANIFICACIÓN FAMILIAR Y LA PREVENCIÓN DE ENFERMEDADES DE TRANSMISIÓN SEXUAL. EN CHILE HA HABIDO GRANDES AVANCES EN LOS ÚLTIMOS AÑOS. SIN EMBARGO, EN SITUACIONES DE RIESGO VITAL PARA LA MADRE POR UN EMBARAZO NO VIABLE, ESTÁ PROHIBIDA LA INTERRUPCIÓN DE DICHO EMBARAZO AUNQUE LA PONGA EN PELIGRO DE MUERTE. EL ABORTO TERAPÉUTICO ESTÁ PROHIBIDO, VIOLANDO LA LEGISLACIÓN INTERNACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. ¿USTED CREE QUE LAS LEYES ACTUALES SON JUSTAS? ¿DEBERÍAN SER FLEXIBILIZADAS? ¿EL GOBIERNO Y EL PARLAMENTO PODRÍAN HACER MÁS?

...las discusiones y cambios relativos a los papeles sociales masculinos y femeninos y la afirmación de la diversidad sexual son consecuencia, en gran parte, de la presión social y política de los movimientos...

Podemos decir que las discusiones y cambios relativos a los papeles sociales masculinos y femeninos y la afirmación de la diversidad sexual son consecuencia, en gran parte, de la presión social y política de los movimientos feministas, gays y lésbicos dentro y fuera de Chile. Las acciones de esos movimientos, sumados a los intereses internacionales sobre temas como población, **salud reproductiva** y el surgimiento de la epidemia del VIH/SIDA, han contribuido

para dar visibilidad a las cuestiones de género y sexualidad, tanto en los estudios académicos como en la definición de agendas y políticas gubernamentales internacionales. La incorporación de la concepción de derechos reproductivos y de derechos sexuales ilustra avances en esta dirección.

Ya en 1968 se considera que constituye un derecho de “las parejas” decidir el número de hijos y su espaciamiento. En 1974, la Conferencia sobre Población de Bucarest agregó el rol que el Estado debía asumir el rol de asegurar esos derechos al conjunto de las parejas, incluyendo la información y el acceso a los métodos de control de la fecundidad. La Declaración de la Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer, del año 1975 (México), habla del derecho a la integridad física y a decidir sobre el propio cuerpo, el derecho a las diferentes opciones sexuales y los derechos reproductivos, incluyendo la maternidad opcional. La Convención de Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación en contra de la Mujer consagró el derecho a la igualdad de mujeres y hombres en las decisiones reproductivas y la responsabilidad compartida por la crianza de los hijos. La idea de derechos sexuales es más reciente y está ligada al goce de la sexualidad sin violencia, sin riesgos de embarazos no deseados ni de contraer enfermedades de transmisión sexual como el SIDA.

Cuando nos referimos a derechos sexuales y reproductivos nos referimos al principio que establece que cada ser humano debe vivir su sexualidad en libertad, sin coerción ni violencia y con acceso al mayor estándar disponible para la prevención y el cuidado de la salud, pudiendo decidir de forma autónoma y responsable acerca de su vida reproductiva, el número y espaciamiento de sus hijos e hijas. Esto implica que cada persona debe contar con los servicios y la información necesaria para ejercerlos: por ejemplo, a una adecuada atención ginecológica durante el embarazo y posparto y a la prevención y tratamiento de la infertilidad. Estos derechos ponen en el centro del debate a las mujeres como sujetos autónomos, con responsabilidades y capacidad de decisión y control sobre su cuerpo, su sexualidad y su fecundidad. En tanto derechos humanos se vinculan con el derecho a la salud, a la libertad individual, a la libertad de pensamiento, de conciencia y religión, de opinión y expresión. Se vinculan con el derecho a la información y educación, a contar con los beneficios del progreso científico, entre otros (Valdés y Guajardo, 2004).

Es importante subrayar la seguridad, libertad y autonomía de toda persona para decidir con quién, en qué condiciones y cómo mantener relaciones sexuales. Ningún ser humano puede ser forzado a iniciar o mantener relaciones sexuales. Cada persona tiene el derecho de elegir libremente a su acompañante sea éste del sexo opuesto o del mismo. Todas y todos tenemos

Uno de los derechos más importantes se refiere a contar con información y educación en salud sexual y reproductiva, así como también acceso a métodos para prevenir infecciones de transmisión sexual y embarazos no planificados...

el derecho a no ser discriminados. Ninguna persona debe ser objeto de actos discriminatorios por su elección sexual: todas las orientaciones sexuales merecen respeto.

Uno de los derechos más importantes se refiere a contar con información y educación en salud sexual y reproductiva, así como también acceso a métodos para prevenir infecciones de transmisión sexual y embarazos no planificados, asegurando de esta manera que cada persona pueda ejercer su libertad de pensamiento y pueda optar por el método que le parezca más apropiado a sus convicciones.

“Los derechos humanos sexuales y reproductivos apuntan a rescatar el poder sobre el cuerpo, recuperándolo como territorio propio. Estos

Cuando nos referimos a derechos sexuales y reproductivos nos referimos al principio que establece que cada ser humano debe vivir su sexualidad en libertad, sin coerción ni violencia y con acceso al mayor estándar disponible para la prevención y el cuidado de la salud, pudiendo decidir de forma autónoma y responsable acerca de su vida reproductiva, el número y espaciamiento de sus hijos e hijas.

derechos procuran liberar los cuerpos de las restricciones, dignificando la capacidad de cada persona a tomar sus propias decisiones, interpelando a los Estados a la protección de tal autonomía y a garantizar aquellas condiciones mínimas de bienestar que hacen posible y dan sentido a dicha libertad. El respeto de los derechos humanos sexuales y reproductivos es condición fundamental para el cumplimiento pleno e igualitario de los derechos humanos y libertades fundamentales” (Maturana, 2004:9).

El Estado chileno ha suscrito distintos acuerdos internacionales que hacen explícitos los derechos sexuales y reproductivos –como la Conferencia sobre Población y Desarrollo de El Cairo en 1994 y la IV Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing en 1995– y que lo comprometen a generar las condiciones –sanitarias y educativas– para que la ciudadanía pueda ejercerlos. Sin embargo, no se han implementado los mecanismos necesarios para difundirlos y tanto los programas de educación como los servicios de salud muestran grandes debilidades, no habiendo creado las condiciones para que las y los jóvenes puedan ejercerlos. Por otra parte, si bien existe un Proyecto de Ley marco sobre Derechos Sexuales y Reproductivos en el Parlamento, su discusión aún no se ha iniciado.

En Chile, uno de los obstáculos para la difusión y ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos se observa en la llamada “judicialización de la sexualidad”. Medidas que son de la competencia de la autoridad sanitaria son finalmente decididas por instancias judiciales. Nos referimos a la discusión que se ha generado en Chile sobre temas como la anticoncepción de emergencia (píldora del día después), la ley de Violencia Sexual (Nº 19.927 del 14/01/2004) que supone que toda relación sexual con un/a menor de 14 años constituye violación y estupro en el caso de un/a menor de 18, y la prevención del VIH/SIDA. Es posible observar cómo desde el Parlamento y los Tribunales de Justicia se imponen medidas que desconocen la realidad de la sexualidad juvenil y restringen el derecho a la libertad respecto al uso de métodos anticonceptivos.

Se crean así obstáculos para que el Ministerio de Salud diseñe e implemente las políticas sanitarias que corresponden a las necesidades de la población, en general. Pero especialmente grave en lo que respecta a las y los jóvenes, ya que, a pesar de un inicio sexual más precoz, no son considerados **sujetos de derecho** en el ámbito de la sexualidad.

Al respecto, en una investigación sobre el “carrete” (juerga) juvenil señala como *“los y las jóvenes, a través del desarrollo de sus propias prácticas y apropiaciones, están afirmando cotidianamente un derecho no instituido ni procesado por la sociedad; el derecho a ser considerados en su particularidad y pluralidad y a no ser uniformados en torno a una imagen social hegemónica que dicta qué “debe ser”. (...) Se construyen políticas y se abordan problemas relativos al mundo juvenil sin considerar a los y las jóvenes.”* Los autores proponen entonces *“avanzar y aportar a la construcción de una mirada que plantee que los y las jóvenes también tienen ‘derecho a tener derechos’ en relación a los temas que los involucran, como la libertad y el manejo de su propio cuerpo”* (ACHNU, 2001: 32).

Derechos sexuales y reproductivos

- Derecho a disfrutar de la sexualidad independiente de la reproducción
- Derecho a vivir la sexualidad libre de miedos, vergüenzas, culpas y discriminación
- Derecho a la libertad y seguridad, decidiendo tener o no relaciones sexuales
- Derecho a la libre orientación sexual
- Derecho a vivir la sexualidad en pareja, basada en la igualdad y el respeto
- Derecho a decidir cuándo tener relaciones sexuales y con quién
- Derecho a la educación e información en sexualidad
- Derecho a la información y uso de métodos anticonceptivos
- Derecho a decidir tener hijos, cuántos y en qué momento
- Derecho a compartir la responsabilidad que implican los hijos entre mujeres y hombres
- Derecho a la atención de la salud sexual y reproductiva
- Derecho a la confidencialidad de la información en la atención en salud sexual y reproductiva
- Derecho al control y atención del parto
- Derecho a la prevención de infecciones de transmisión sexual y el VIH/SIDA
- Derecho a vivir una sexualidad sin violencia, coerción y abuso
- Derecho a denunciar el abuso sexual y la violencia
- Derecho a la anticoncepción de emergencia o píldora del día después en caso de violación
- Derecho a no ser expulsados de un colegio o liceo por estar embarazada
- Derecho a conocer el propio cuerpo y al autoerotismo
- Derecho a no ser sometidos a experimentaciones sobre métodos anticonceptivos que no estén científica y éticamente aprobados a nivel internacional
- Derecho al tratamiento de la infertilidad

SALUD REPRODUCTIVA Y SALUD SEXUAL

La Organización Mundial de la Salud actualmente entiende por salud reproductiva “el completo bienestar físico, psicológico y social durante el proceso reproductivo, y no solamente la ausencia de enfermedad o de trastornos”. La salud en la reproducción implica que las personas tengan la capacidad de reproducirse, de vivir con seguridad el embarazo y el parto, y de regular su fertilidad sin riesgo para su salud. Implica, además, el crecimiento y desarrollo sano del niño o de la niña. El pleno bienestar en el plano sexual se obtiene cuando las personas asumen y exigen sus derechos (VIDAL, 2000). Del mismo modo, se entiende por salud sexual el completo bienestar físico, psicológico y social relacionado con la sexualidad. Ello supone contar con los medios que permitan relaciones sexuales placenteras y seguras, la capacidad de decidir informada y autónomamente cuándo, con quien y en qué circunstancias se vivirá la sexualidad.

La salud sexual, de acuerdo con los documentos de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo del Cairo (1994), supone la integración de los aspectos somáticos, emocionales, intelectuales y sociales del ser sexual, de una manera que sea positivamente enriquecedora y desarrolle la personalidad, la comunicación y el amor. Por esta razón, el concepto salud sexual entraña un enfoque positivo de la sexualidad humana, en tanto que el objetivo de la atención de la salud sexual debe ser el desarrollo de la vida y de las relaciones personales, y no meramente el asesoramiento y la atención en materias de reproducción y de enfermedades de transmisión sexual.

La atención de la salud reproductiva ha estado históricamente en el corazón de la salud pública...

La atención de la salud reproductiva ha estado históricamente en el corazón de la salud pública y en Chile representó un gran avance al reconocerse el “binomio madre-hijo” como un foco central para el bienestar de la población. La reducción de la mortalidad mater-

La salud en la reproducción implica que las personas tengan la capacidad de reproducirse, de vivir con seguridad el embarazo y el parto, y de regular su fertilidad sin riesgo para su salud...

Del mismo modo, se entiende por salud sexual el completo bienestar físico, psicológico y social relacionado con la sexualidad.

La salud sexual, por su parte, apenas se insinúa a partir de la epidemia del VIH/SIDA...

na constituyó un objetivo fundamental en los años 60. Durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva, Chile se puso a la vanguardia en el desarrollo de anticonceptivos modernos y en la distribución de los mismos a la población a través del Programa de Paternidad Responsable en todos los consultorios del país. Los buenos indicadores en salud materna e infantil revelan el éxito de dichas políticas. Sin embargo, no se agota allí la atención a la salud reproductiva de la población: los y las adolescentes y jóvenes, así como los varones y los pueblos indígenas han estado ausentes de las políticas hasta hace pocos años. La salud sexual, por su parte, apenas se insinúa a partir de la epidemia del VIH/SIDA, que obliga a desarrollar programas de prevención al conjunto de la población, y en especial hacia la población adolescente.

Si bien existen avances en la atención de la salud sexual y reproductiva adolescente, el acceso a métodos anticonceptivos es muy limitado. La población adolescente que asiste al sistema público de salud para regular la fecundidad es una minoría, y entre éstos, la mayoría son mujeres. Mientras el 17,8% de las mujeres, de 15 a 19 años con una vida sexual activa, accede a los servicios de salud, sólo el 0,5% de los hombres de esas características lo hace, lo que refleja la persistencia del sesgo de género en la prevención del embarazo.

En cuanto a la población indígena, tanto en el norte (aymara), como en el sur (mapuche), fruto de la acción de sus organizaciones, el Ministerio de Salud ha incorporado en algunos establecimientos hospitalarios, salas de parto con pertinencia cultural de acuerdo a cada etnia. En efecto, el modelo de atención general genera una gran brecha y resistencia cultural que separaba a las mujeres indígenas de las prácticas de esta medicina, aumentando los riesgos al momento del parto.

Una visión completa del estado de la salud sexual y reproductiva en el país, así como de los desafíos que hay en este campo, ha sido desarrollada por el Observatorio de Equidad de Género en Salud, en el que participan instituciones y organizaciones comprometidas con el tema⁶⁶.

EL DEBATE EN TORNO A LA ANTICONCEPCIÓN DE EMERGENCIA

El 4 de abril del año 2008, un fallo del Tribunal Constitucional prohibió la píldora de anticoncepción de emergencia (PAE) como política pública, al ser declarada inconstitucional en las Normas Nacionales sobre Regulación de la Fertilidad. La historia de la PAE, conocida como la “píldora del día después”, refleja las dificultades de llevar a cabo en el país un debate serio, basado en datos científicos y no en posturas ideológicas, tendiente a lograr mayor equidad y justicia social en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos.

La jerarquía de la Iglesia Católica, los grupos autodenominados “provida”, y parlamentarios que se autocalifican “por la vida”, pese a aceptar que no existen estudios que digan que la píldora es abortiva, la impugnaron señalando que no está demostrado que no lo sea y que podría alterar el proceso de la implantación en el útero del embrión. A pesar de la falta de argumentos de peso, y en contra de la opinión de la gran mayoría del país, estos sectores han intentado obstaculizar, desde el año 2001, las decisiones del Ministerio de Salud en torno a este anticonceptivo.

Ya en 2001, estos grupos conservadores habían logrado impedir la distribución comercial de la PAE, comercializada bajo la marca Postinor. Frente a este hecho, el Instituto de Salud Pública autorizó la venta de Postinor-2 y los recursos posteriores ante el Poder Judicial no tuvieron

67. <http://movimientoanticoncepcion.blogspot.com/>

éxito (Revista Mujer- Salud, N° 1, 2008: 25). El año 2004 el MINSAL emitió una nueva normativa para entregar la PAE en los servicios de urgencia a aquellas mujeres que hayan sufrido violencia sexual, tanto adultas como jóvenes. Además, cuando se anunciaron las “Normas y Guía Clínica para la atención en Servicios de Urgencia a Personas Víctimas de Violencia Sexual” se entregaron 35.000 dosis de Postinor-2 a la red de salud pública.

El año 2006 hubo un nuevo avance cuando se incorporó la PAE a las nuevas Normas Nacionales sobre Regulación de la Fertilidad del MINSAL...

El año 2006 hubo un nuevo avance cuando se incorporó la PAE a las nuevas Normas Nacionales sobre Regulación de la Fertilidad del MINSAL (Dides (coord), 2007: 310). Estas permiten la entrega de la PAE a adolescentes a partir de los 14 años, en condiciones de confidencialidad y constituyen un gran avance para responder a las desigualdades en el ejercicio del derecho a la salud que afectan a los sectores más pobres de la población, en especial a las adolescentes, frecuentemente discriminadas en la atención de salud sexual y reproductiva. Con ellas se abre la discusión respecto a la posibilidad de considerarles sujetos de derechos en sexualidad.

Los sectores conservadores se opusieron una vez más a que las políticas sanitarias generen las condiciones para que las y los adolescentes puedan ejercer sus derechos en salud sexual y reproductiva y 36 diputados de la UDI-RN optaron por recurrir al Tribunal Constitucional argumentando que la píldora conculcaba el derecho a la vida del que está por nacer, consagrado en la Constitución Política, así como también el derecho de los padres respecto a la educación sexual de sus hijos.

El fallo del Tribunal que, por un voto, declarara inconstitucional la distribución de la PAE en el sistema público y sobre el cual no procede recurso alguno, constituía un grave retroceso para las políticas que promueven el ejercicio de los derechos ciudadanos en salud sexual y reproductiva. Frente a esta situación, las organizaciones de mujeres se congregaron en el Movimiento por la Defensa de la Anticoncepción, logrando encabezar, el 22 de abril del mismo año, una de las marchas más masivas realizadas en Santiago hasta la fecha desde el retorno a la democracia, bajo la consigna “por la libertad de decidir”⁶⁷.

En su discurso del 21 de mayo del año 2008 la ex Presidenta Michelle Bachelet respaldó lo planteado por algunos abogados a favor de la PAE ante el Tribunal Constitucional, en el sentido que cuando no existe política nacional, el municipio puede fijar políticas locales de distribución de la misma, porque el fallo no incide en su distribución ni en su comercialización. En concordancia, el movimiento de mujeres ejerció presión sobre los alcaldes y realizó acciones de desobediencia civil, difundiendo afiches con el “Método Yuzpe”⁶⁸, que permite, combinando anticonceptivos que se entregan en los consultorios, producir el mismo efecto que la PAE. Con estas actividades se aprovechó la coyuntura favorable de un año de elecciones municipales, teniendo en cuenta que según, las encuestas, el 84,5% de las y los jóvenes está en contra del fallo, ya que se viola el derecho humano básico a la libertad de decidir (La Nación del Domingo, semana del 27 de abril al 3 de mayo de 2008, p. 18).

En junio de 2009, la Contraloría General de la República interpretó y expandió el fallo del Tribunal Constitucional (TC) en contra de la PAE, señalando que no podía ser provista como un anticonceptivo en las instituciones de salud -públicas y privadas- que tuvieran convenios con el MINSAL, incluyendo los consultorios que dependen de los municipios. Esta resolución no afecta la provisión de PAE en consultorios públicos a mujeres que hayan sufrido una violación sexual ni la

68. El Método Yuzpe debe su nombre al médico Albert Yuzpe, un canadiense que en los años 70 investigó un método que permitiera la anticoncepción de emergencia.

69. Fuente: <http://www.lacuarta.cl/sitios/vas/2001/09/09/reportaje5.html>

...Ley sobre "Información, Orientación y Prestaciones en materia de Regulación de la Fertilidad", que incluye la entrega de todos los métodos anticonceptivos en los servicios públicos, incluyendo la PAE.

distribución y venta de la PAE en farmacias con receta médica, atenta así contra la equidad y los derechos, dado que sólo logran acceder a ella las mujeres que pueden pagar una consulta médica y comprarla.

La Presidenta Bachelet, en respuesta, presentó al Parlamento, con suma urgencia, un Proyecto de Ley sobre "Información, Orientación y Prestaciones en materia de Regulación de la Fertilidad", que incluye la entrega de todos los métodos anticonceptivos en los servicios públicos, incluyendo la PAE. El proyecto concitó el apoyo de todos los candidatos a la Presidencia de la República y fue aprobado por una amplia mayoría en la Cámara de Diputados y después por el Senado donde se agregó una indicación que establece la obligación de los colegios de entregar educación sexual, en el marco de sus proyectos educativos.

El aborto ha sido estudiado ampliamente como problema de salud pública, ligado a las muertes maternas que se producen al realizarse en condiciones de alta inseguridad para la salud de la mujer...

El proyecto aprobado fue enviado nuevamente al Tribunal Constitucional por parlamentarios de derecha, esta vez por el artículo sobre la educación sexual. Sin embargo, el TC aprobó el proyecto, el que fue promulgado por la Presidenta Bachelet el 18 de enero de 2010.

EL ABORTO: UNA DISCUSIÓN PENDIENTE

Debido a la connotación que encierra el aborto, consideramos importante plantearlo como una problemática relacionada con los desafíos pendientes en materia de salud sexual y reproductiva. El aborto es un fenómeno que se presenta en todo el mundo y a lo largo de toda la historia de la humanidad (WEISNER, 1982). La significación que se le asigna es variable, tal como se ha constatado en innumerables investigaciones antropológicas.

El aborto ha sido estudiado ampliamente como problema de salud pública, ligado a las muertes maternas que se producen al realizarse en condiciones de alta inseguridad para la salud de la mujer (Vidal et al, 2008). En Chile, el aborto fue considerado en esos términos a partir de la década de los 30, debido al notable aumento de la mortalidad materna. En 1931, una norma en el Código Sanitario permitió el aborto terapéutico, para aquellos casos en que estuviera en riesgo la vida de la madre, lo que permitió que se llevara a cabo en los servicios de salud hasta 1989, cuando esa norma fue eliminada, en los últimos días del gobierno militar, sin consideración de sus consecuencias para muchas mujeres.

En la Conferencia de Población y Desarrollo de las Naciones Unidas realizada en El Cairo en 1994, los países miembros, entre ellos Chile, se comprometieron a prevenir el aborto mejorando los servicios de salud y educación, permitiendo así que todas las mujeres accedan oportuna e informadamente a la amplia gama de anticonceptivos disponibles. Desgraciadamente esa meta no se ha alcanzado; de ello dan fe los abortos que se siguen practicando día a día.

Chile es actualmente uno de sólo tres países latinoamericanos (además de El Salvador y muy recientemente Nicaragua) donde el aborto está prohibido bajo cualquier circunstancia. La prohibición total de esta intervención médica, incluso cuando está en riesgo la vida de la madre, viola la legislación internacional de derechos humanos, como ha sido manifestado formalmente al Estado chileno

Chile es actualmente uno de sólo tres países latinoamericanos (además de El Salvador y muy recientemente Nicaragua) donde el aborto está prohibido bajo cualquier circunstancia. La prohibición total de esta intervención médica, incluso cuando está en riesgo la vida de la madre, viola la legislación internacional de derechos humanos...

por los órganos que supervisan los tratados internacionales, entre ellos la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1999).

A pesar de su total prohibición, en Chile, sigue existiendo un número elevado de abortos, en torno a 150.000 al año (The Alan Guttmacher Institute, 1994). Esta cifra es un indicador de la ineficacia de la legislación represiva, así como muestra las dificultades que enfrentan los servicios de salud para crear las condiciones que hagan posible el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos. Esta legislación afecta principalmente a las mujeres pobres, quienes abortan en condiciones de alto riesgo para su salud, aparte de ver amenazadas por las sanciones penales.

El aborto en casos especiales –cuando mantener el embarazo es peligroso para la salud de la madre, cuando es fruto de una violación y cuando existe malformación severa del feto– cuenta con una amplia y creciente aprobación de parte de la población. Entre otros estudios que así lo revelan, una Encuesta nacional realizada a mujeres en 2005 muestra que el 74,5% de las jóvenes entre 18 y 20 años está de acuerdo con el aborto en caso de peligro de la salud de la madre, mientras que el 83,3% del mismo grupo lo aprueba en caso de violación (Corporación Humanas, 2005).

Investigaciones recientes muestran (Vidal et al, 2008) y organizaciones de derechos humanos plantean la necesidad de reponer en Chile el aborto por razones de salud. Consideran necesario abrir la discusión sobre el derecho a la vida de las mujeres cuyos embarazos las colocan en situación de alto riesgo. Es necesario discutir también acerca del daño a la salud mental, no sólo de la madre, sino de todo el grupo familiar, cuando el diagnóstico prenatal informa sobre una malformación severa, incompatible con la vida extrauterina y no se accede a la solicitud de la mujer de interrupción del embarazo.

El término “aborto por razones de salud” resulta más preciso que “aborto terapéutico”, ya que permite definir casos concretos en que se encuentra en riesgo la salud física o psicológica de la mujer. Los términos “aborto por indicación médica” o “interrupción del embarazo” tampoco parecen convenientes, pues el primero refuerza la idea de que la decisión respecto del destino de un embarazo deba estar en manos de los médicos, mientras que el segundo suele ser utilizado en los Servicios de Salud para referirse a la práctica médica habitual (aconsejada por los Comités de ética) de esperar más de 22 semanas de gestación antes de intervenir en un embarazo de riesgo.

“Aborto por razones de salud” es un término más exhaustivo e inequívoco al hacer referencia a casos que actualmente no son prevenibles ni curables y que ocurren todos los días en alguna maternidad del país. Respecto a la salud física, se puede mencionar: 1) el embarazo tubario y el huevo roto infectado. Es estos casos el aborto permite terminar con esa patología producida por el embarazo. 2) Cuando se descubre en una mujer gestante una enfermedad como el cáncer, que puede dañar seriamente su salud o llegar a ser mortal si se posterga el tratamiento médico. 3) Al existir una patología física preexistente incompatible con el proceso de embarazo, como cardiopatías severas, entre varias otras. También existen embarazos que pueden dañar seriamente la salud mental de la mujer si se le niega el derecho a decidir. Esto puede ocurrir cuando el feto presenta una malformación severa, incompatible con la vida después del parto o cuando el embarazo es producto de una violación.

Al penalizar todo tipo de aborto se obstaculiza el ejercicio de la profesión médica...

Al penalizar todo tipo de aborto se obstaculiza el ejercicio de la profesión médica, que –al estar regida por principios éticos de defensa de la salud y de la vida de las personas– tiene que velar por aplicar-

...organizaciones de derechos humanos plantean la necesidad de reponer en Chile el aborto por razones de salud.

los. Un profesional a cargo de la atención de uno de los casos mencionados se encuentra ante la disyuntiva de actuar éticamente protegiendo la salud de su paciente o dejar que la situación siga su curso sin intervenir, con alta probabilidad de conducir a agravar la enfermedad de la mujer. Al optar por la ética médica, el especialista se ubica fuera de la legalidad vigente, que prohíbe el aborto en toda circunstancia.

Existe, por otra parte, una razón de equidad social para promover una legislación que permita el aborto por razones de salud, ya que la penalización de todo tipo de aborto afecta principalmente a las mujeres de menores recursos económicos.

El término aborto por razones de salud contempla el derecho que tiene la mujer de recibir información oportuna y veraz sobre su cuerpo y su salud, así como también, el respeto a la decisión que ella tome frente a esa información. Contribuye, de esta manera, a visibilizar a la mujer desde la perspectiva del ejercicio de ciudadanía.

CASO PARA ANALIZAR

¿DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS?

“A los dieciséis años tuve mi primera relación sexual con mi polola. Llevábamos como dos meses y medio y era como que quería pasar, porque de repente nos quedábamos solos, y llegaba hasta cierto punto. Al final, un día después de una fiesta nos fuimos para la casa de una amiga de ella y ahí tuvimos relaciones. No usamos ningún preservativo, nunca usamos. Nunca pensé que ella podía quedar embarazada. No, no sé ella, pero yo nunca pensé eso. Ella nunca me dijo nada. A lo mejor si ella me hubiese dicho cuidémonos, yo hubiese dicho ya cuidémonos, pero no, no me imaginaba teniendo un hijo. Antes de conocerla a ella, yo lo que quería era trabajar y vivir solo, y después tener una pareja, tener un futuro, un trabajo.

Puede ser que uno piense, pero después en el momento ya no, se le olvida todo, o sea no sacas nada con pensar si después estás en el momento y no tienes un condón a mano, no le vai a decir “oye no lo hagamos” Viendo llegar el momento no lo hace, o sea no piensa en eso. O sea si yo hubiese tenido un condón a mano, bien suerte, aunque nunca he comprado condones. Como a los cuatro meses y medio, ella quedó esperando” (Víctor, 17 años, estudiante de cuarto medio) (Olavarría (coord.), 2004:61).

PARA DEBATIR:

- ¿Por qué Víctor no se preocupa de la prevención?
- ¿Qué sucede con los derechos sexuales y reproductivos de los y las jóvenes?
Si estos fueran tus estudiantes ¿qué les dirías para orientarlos en su desarrollo sexual?

CIERRE DE LA UNIDAD

Como se señala en el texto de esta unidad, los derechos sexuales y reproductivos forman parte de los derechos humanos, se vinculan con el derecho a la salud, a la libertad individual, a la libertad de pensamiento, de conciencia y religión; así como también, con el derecho a la información y a la educación.

Ejercer estos derechos significa que cada ser humano pueda vivir una sexualidad sana, sin coerción ni violencia, decidir de forma autónoma respecto a su inicio sexual y al cuidado de su salud sexual y reproductiva. Si de acuerdo con los últimos datos del Ministerio de Salud los y las adolescentes se inician sexualmente en promedio a los 15 años, es fundamental que ellos y ellas cuenten con las condiciones para ejercer estos derechos. Esto implica el acceso a la información y a todos los métodos preventivos disponibles para impedir embarazos no planificados, así como para impedir infecciones de transmisión sexual (ITS).

En el debate se planteó que los jóvenes tienen acceso a la información y, sin embargo, ellos mismos están violando sus derechos sexuales y reproductivos. Habría que preguntarse entonces: ¿a qué tipo de información tienen acceso? ¿Se les ha informado que tienen derechos en el ámbito de la sexualidad? ¿Conocen estos derechos? Y cuando los conocen, ¿cuentan con los medios para poder ejercerlos?

Si bien en nuestro país los y las jóvenes afirman, a través de sus propias prácticas, el derecho a no ser uniformados, y demandan respeto por la diversidad —en cuanto a formas de vestir y relacionarse—, ellos y ellas requieren, para poder ejercer sus derechos sexuales y reproductivos, que las políticas dirigidas al mundo juvenil se construyan desde una perspectiva de sujetos de derechos. Las y los jóvenes deben tener derecho a ejercer tales derechos.

Es necesario tener en cuenta que, los derechos sexuales y reproductivos, en tanto derechos humanos, son derechos individuales. Para que cada adolescente los pueda ejercer debe apropiarse de ellos. En el caso de las mujeres, eso implica, desarrollar la capacidad de empoderamiento, de tomar decisiones autónomas y responsables sobre su inicio sexual y sobre los métodos preventivos a utilizar. En el caso de los hombres, apropiarse de los derechos sexuales y reproductivos implica un reto que no es menor. Debido a la socialización de género, los hombres no se sienten responsables de las consecuencias que puede tener una relación sexual. Para los hombres, apropiarse de los derechos sexuales y reproductivos significa asumir la responsabilidad de la prevención de embarazos no planificados y las infecciones de transmisión sexual. De esta manera, si los y las adolescentes se apropian de estos derechos, podrán tener prácticas de autocuidado y al mismo tiempo de cuidado del otro. Ello implica la tarea de vivir la sexualidad de un modo que muchas veces se aleja de los patrones tradicionales atribuidos a la sexualidad masculina y a lo que se considera como “placentero”, como la satisfacción inmediata sin mediar métodos preventivos como el uso del preservativo, por ejemplo.

Ante la falta de responsabilidad y cuidado para la prevención de los y las adolescentes, los derechos de ambos no se pierden, sino más bien emergen nuevas necesidades de información, empoderamiento y creación de las condiciones para que puedan ejercer derechos en el “nuevo” escenario.

Para apropiarse de los derechos sexuales y reproductivos, para empoderarse y desarrollar la capacidad de tomar decisiones autónomas en relación al propio cuerpo, se requiere también contar con el derecho a la confidencialidad en la atención en salud. Sólo de esta manera las y los jóvenes podrán sentirse plenamente responsables de sus actos. Por otra parte, la confidencialidad es necesaria, teniendo en cuenta que muchas familias no cuentan con las condiciones para asumir adecuadamente su rol como agentes educativos en sexualidad. De ahí que sea tan importante llevar a cabo políticas intersectoriales en las cuales la escuela y el consultorio jueguen un rol activo en crear las condiciones para que las y los adolescentes puedan ejercer sus derechos sexuales y reproductivos. Sin desconocer la necesidad de que las

familias cuenten con los recursos para llevar a cabo adecuadamente su rol como agente educativo, quienes trabajan en consultorios y colegios deben estar preparados/as, también, para reconocer y aceptar la autonomía de los/as jóvenes en sus decisiones sexuales y reproductivas, sobre todo considerando que en un contexto de claras transformaciones en la sexualidad juvenil –e independientemente de cuál sea la opinión personal al respecto– se está frente a la emergencia de nuevas prácticas y significados en torno a la sexualidad, como el caso del “ponceo” (expresión juvenil para referirse a besos y caricias en el contexto de una relación casual) o incluso del sexo oral, entendido como una práctica “amistosa” que no supone mayores grados de intimidad o compromiso.

Como se señaló en los foros de este curso, el rol de la escuela en materia de educación sexual es muy importante. Se deben crear los espacios adecuados para conocer las inquietudes de los y las estudiantes, conocer sus verdaderas necesidades y sus problemas y, a partir de ese lugar, realizar la labor de apoyo y acompañamiento docente.

RESUMEN DE LA UNIDAD

A lo largo de esta unidad se ha podido constatar que:

- la sexualidad juvenil se vivencia en un contexto de grandes transformaciones culturales, discursos heterogéneos y contradictorios. En este contexto existen grandes obstáculos para que las y los adolescentes puedan apropiarse de sus derechos sexuales y reproductivos. Esto es grave, ya que los datos estadísticos indican que Chile necesita enfrentar y resolver problemas como el embarazo adolescente, las infecciones de transmisión sexual, el VIH/SIDA y la violencia sexual.
- Los derechos sexuales y reproductivos incluyen el derecho a decidir, en forma autónoma y responsable, el número y espaciamiento de los hijos e hijas, así como el derecho a vivir una sexualidad sin riesgos para la salud. Constituyen derechos humanos, por lo tanto es deber del Estado crear las condiciones para que todas las personas los puedan ejercer.
- Para que las adolescentes se puedan apropiar de estos derechos, ellas necesitan desarrollar su capacidad de empoderamiento, de tomar decisiones autónomas y responsables sobre su iniciación sexual y sobre los métodos preventivos a utilizar. Apropiarse de los derechos sexuales y reproductivos, en el caso de los hombres, significa asumir la responsabilidad de la prevención de embarazos no planificados y de infecciones de transmisión sexual. Sólo apropiándose de estos derechos, las y los jóvenes podrán tener prácticas de autocuidado y al mismo tiempo de cuidado del otro y podrán, de esta manera, vivir una sexualidad sana y placentera.
- Para facilitar estos procesos, la escuela podría cumplir un importante rol en materia de educación sexual. Es necesario tener en cuenta que el cuerpo docente podrá entregar una mejor orientación y un mayor apoyo en afectividad y sexualidad en la medida que conozca los comportamientos y comprenda los significados que las y los jóvenes atribuyen a su propia sexualidad.

LA SEXUALIDAD EN EL SISTEMA ESCOLAR

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

En esta unidad se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre la sexualidad y la orientación sexual en el sistema escolar.
- Identificar y analizar situaciones de prejuicio y discriminación frente a la diversidad sexual presentes en el colegio o sistema escolar; y el tipo de educación sexual que se imparte en los establecimientos.
- Analizar, desde una perspectiva de género, los juegos y bromas practicadas en los recreos, para detectar los mandatos culturales que se expresan en esas actividades.
- Pensar y construir su futura práctica pedagógica de un modo crítico y abierto, a partir de estos aprendizajes.

¿QUÉ SERÁ ESTUDIADO?

- Educación sexual como práctica formal e informal
- Orientación sexual y discriminación en la escuela
- Reflexión respecto del género y la sexualidad a partir de los mandatos culturales reproducidos en juegos y bromas dentro del espacio escolar

INTRODUCCIÓN

¿CUÁL ES EL LUGAR DE LA SEXUALIDAD EN LA ESCUELA?

Hay quienes piensan que la sexualidad debe permanecer fuera de la escuela. Desde esa perspectiva, el colegio debería ser un lugar de estudio, de amistades - y no de relaciones amorosas -, de deportes, de bromas, etc. Sin embargo, vale la pena preguntarnos ¿es posible sacar la sexualidad del establecimiento escolar? ¿Es posible negar los significados de sexualidad y de género contenidos en las bromas?

Intentos de ‘desexualizar’ el espacio escolar han estado por mucho tiempo presentes en la enseñanza. Durante años han existido escuelas distintas para niñas y niños, donde ellas tenían clases con profesoras y ellos con profesores. Aunque esta separación no exista más, en lo que respecta a la educación “pública”, actualmente son empleadas algunas otras estrategias para “desexualizarla” - como por ejemplo la prohibición de mantener relaciones afectivo-amorosas dentro de la escuela o el ocultamiento de la diversidad sexual allí presente.

Sin embargo –y de acuerdo a lo estudiado en la primera unidad de este módulo– la sexualidad no es algo que se refiera única y exclusivamente a nuestra intimidad. Es también una construcción social que varía en relación a la historia y cultura del país al cual se haga referencia, es decir, la sexualidad es un asunto personal y político al mismo tiempo. Si no lo fuera, ¿por qué educadores y educadoras deberían tratar este tema?

Es imposible dejar la sexualidad fuera de la escuela; está presente incluso cuando niñas y niños estudian separados en escuelas distintas.

Es imposible dejar la sexualidad fuera de la escuela; está presente incluso cuando niñas y niños estudian separados en escuelas distintas. Tal vez se omite, pero siempre está, porque ella no existe únicamente en las relaciones entre géneros distintos, sino en la construcción de toda identidad personal.

Los estudios sobre inicio de la actividad sexual revelan que en los cursos superiores en los colegios, los y las docentes deben esperar que un buen número de sus estudiantes ya tengan relaciones sexuales, más o menos regularmente. Es posible que algún alumno o alumna se sienta atraída sexualmente por un compañero o compañera del mismo sexo. ¿Es posible dirigirse a todos del mismo modo? ¿Tienen iguales necesidades de aprendizaje e intereses? ¿Están más o menos expuestos/as al riesgo de embarazo no deseado y de adquirir una enfermedad de transmisión sexual?

Esta unidad profundizará el tema de la educación sexual en la escuela, discutirá acerca de la orientación sexual y la dificultad de la escuela para comprenderla, además de ver cómo los juegos y las bromas están impregnados de significados sexuales y de género y cargados de violencia simbólica e inclusive física, haciendo que su presencia en las aulas no pueda ser ignorada.

Las enfermedades de transmisión sexual (ETS), SIDA y embarazo adolescente son tópicos que irrumpen en las políticas públicas, en las preocupaciones docentes y sus intervenciones pedagógicas. Estas cuestiones permean todo el trabajo escolar de educación sexual, lo que generalmente transmite una visión de la sexualidad como “problema”, que no va más allá de ofrecer nociones prácticas de prevención y de auto cuidado.

Cuando piensa en el lugar de la sexualidad en la escuela ¿qué imagina? ¿Qué significa “educación sexual”? Los textos de esta unidad arrojan luz sobre los espacios formales e informales

de la escuela donde es posible observar formas de prejuicio y de discriminación con respecto a la sexualidad. ¿Cómo podemos transformarlos en oportunidades de aprendizaje orientadas hacia la convivencia con las diferencias? Lea los textos buscando indicaciones para su labor educativa. Luego, considere el caso presentado y analícelo teniendo en cuenta lo que ha aprendido en esta Unidad.

1. EDUCACIÓN SEXUAL COMO PRÁCTICA FORMAL E INFORMAL

LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN SEXUAL EN CHILE LUCHAN PARA VENCER LAS RESISTENCIAS DE LOS SEGMENTOS MÁS CONSERVADORES DE LA SOCIEDAD. PROGRAMAS GUBERNAMENTALES BUSCAN LLEVAR ESE CONOCIMIENTO A LAS ESCUELAS. SIN EMBARGO, UN ESTUDIO REVELA UN DATO PERTURBADOR: LOS ASUNTOS DE MÁS INTERÉS DE LOS JÓVENES SON JUSTAMENTE LOS MENOS TRATADOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN SEXUAL.

Es necesario tener en cuenta que la escuela no es el único espacio donde se recibe información sobre sexualidad. La juventud está muy influenciada por los medios de comunicación que la bombardea con estereotipos. Cabe a la escuela ofrecer un contrapunto para que esos estereotipos no sean vistos como naturales. ¿Sería posible usar las narrativas presentes en los medios, como las telenovelas por ejemplo, a nuestro favor en la escuela?

Sería un engaño imaginar que la escuela es el primer y/o único lugar donde se aprende sobre sexualidad y género. ¿Qué otros espacios sociales ejercen una función pedagógica de la sexualidad y el género? ¿En qué se diferencia la escuela de ellos? Antes de proseguir con la lectura, piense en algunos de ellos.

Piense, por ejemplo, que la educación no siempre es formal, planeada o pedagógicamente conducida. La misma también se ejerce de manera no intencional, conforme aparece en los juegos y bromas. En el módulo anterior, vimos cómo somos educados de maneras sutiles para ser hombres y mujeres –por ejemplo, a partir del color de la ropa y de los juguetes que nos ofrecen desde bebés, o viendo a las madres cuidar de la casa y de los/as hijos/as, mientras los padres trabajan fuera de ella. Sobre la sexualidad también se aprende desde pequeño/a, y de las más diversas formas.

Sobre la sexualidad también se aprende desde pequeño/a, y de las más diversas formas.

Si observa los medios de comunicación, notará que éstos influyen mucho en percepciones y opiniones de las y los jóvenes, que son diariamente bombardeados por estereotipos de lo que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer. Cuando estos estereotipos se complementan con una falta de formación e información en sexualidad se genera una naturalización de estos roles en los y las adolescentes.

Se aprende observando un beso entre un hombre y una mujer en una teleserie o programa infantil, o la escena de un parto, o las relaciones sociales y afectivas vivenciadas dentro de cada familia. Cabe recordar que ese aprendizaje es diferente para cada niño/a, dependiendo, por ejemplo, de cómo está compuesto el grupo familiar.

Paradójicamente, los sectores que se resisten a abordar temáticas de sexualidad dentro de la escuela, no parecen darse cuenta que los y las jóvenes reciben a diario una “formación sexual” de manera masiva a través de los medios comunicacionales, como la televisión la radio y los diarios. Hay que reconocer que se trata de una sexualidad orientada al consumo, que reproduce prejuicios, roles convencionales y actitudes irreflexivas.

Estas múltiples maneras de aprender sobre sexualidad y orientación sexual no pueden ser desconsideradas cuando se piensa la sexualidad bajo una perspectiva cultural e histórica. Por lo tanto, ellas deben ser tomadas en cuenta en proyectos educativos dirigidos a ese tema. Es posible, por ejemplo, conversar sobre algún acontecimiento de telenovela o en otro programa televisivo asistido por los y las estudiantes –como un noviazgo, la relación entre dos lesbianas, el embarazo adolescente, u otro cualquiera.

¿Cómo se relacionan los y las estudiantes con el volumen de información que reciben a cada instante? ¿Cuál es el papel que juega y desempeña la escuela en todo esto?

Desde el retorno a la democracia, las problemáticas referentes al VIH/SIDA y las altas tasas de embarazo adolescente acapararon el interés de los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia (1990-2010), que se esforzaron en generar una política nacional de educación sexual.

¿Cómo se relacionan los y las estudiantes con el volumen de información que reciben a cada instante? ¿Cuál es el papel que juega y desempeña la escuela en todo esto?

Para comprender y contextualizar la situación actual en relación a esta materia, y avanzar en términos de la formulación de propuestas relacionadas a las necesidades de los y las jóvenes estudiantes, es necesario comenzar por una breve reseña histórica para consignar los principales hitos de la Educación Sexual en Chile.

La agenda de la educación sexual en Chile aparece oficialmente en los años 90, ya que durante la dictadura militar la sexualidad quedó relegada a lo privado invisibilizándose la violencia sexual. Desde el retorno a la democracia, las problemáticas referentes al VIH/SIDA y las altas tasas de embarazo adolescente acapararon el interés de los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia (1990-2010), que se esforzaron en generar una política nacional de educación sexual. En coordinación con organismos no gubernamentales, con experiencia en este tema, el Ministerio de Educación elaboró, en 1993, un documento con orientaciones de política de educación en sexualidad que estableció las bases conceptuales que sustentan la educación sexual en el sistema escolar (MINEDUC, 1993). En ese documento se fijó, además, el rol central que cumple el sistema escolar en la educación de la afectividad y la sexualidad de niños, niñas y adolescentes.

Sin embargo, el Documento de Política del año 1993 no incorporó los fundamentos jurídicos sustentados por la Declaración de la Convención de los Derechos del Niño, ratificada por el gobierno de Chile el año 1991. Por otra parte, no se explicita en qué consiste el apoyo que el Estado debe otorgar a las familias en su tarea de educación sexual. Los objetivos del documento están planteados en términos tan generales que dificultan la definición de acciones y estrategias concretas para el desarrollo de un plan de educación sexual sistemático en la escuela (MINEDUC, 2005).

Una de las acciones más significativas en educación sexual, realizada por el Ministerio de Educación, han sido las **JOCAS** (Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad). Las JOCAS abrieron, en los colegios, el diálogo y la reflexión en torno a un tema que ha sido históricamente tabú en Chile: la sexualidad. Estas Jornadas, diseñadas en 1995, promovieron la discusión sexualidad, apelando a modalidades básicas de aprendizaje que facilitan el habla de un sujeto y la escucha de otros.

Aunque las JOCAS constituyen un paso hacia adelante para abrir el diálogo respecto de la temática de la sexualidad en Chile, desde 1997 el Ministerio de Educación ha sufrido fuertes presiones de los partidos políticos más conservadores y de representantes de la Iglesia Católica para no continuar con estas acciones educativas. Debido a esto, actualmente las JOCAS sólo se implementan cuando nacen como iniciativa local de algunos establecimientos. Más

allá de estas trabas, existe un consenso de parte de los organismos gubernamentales respecto de la importancia de abordar la sexualidad dentro del espacio personal y cultural.

Es así como, en el año 2005, una comisión de expertas/os elabora un informe de evaluación y recomendaciones sobre la política de educación sexual vigente, que dio origen al Plan Nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad (MINEDUC, 2005). Se señala que la educación en sexualidad no sólo es un derecho, sino también un deber ineludible de la familia, la escuela y el Estado. Se señala también que esta temática, al reunir diversos discursos en la sociedad, no puede ser tratada en un sólo programa que llegue a todos los estudiantes del país. Este Plan se propone asegurar al menos la educación sexual en todos los establecimientos educativos, respondiendo de esta manera a los compromisos internacionales acordados por el Estado chileno. Las bases teóricas y programáticas del Plan se basan en el documento de la Comisión de Evaluación y Recomendaciones sobre Educación Sexual, que pone el acento en la necesidad de contar con un plan estratégico con objetivos claros y actividades concretas para lograrlos, que establezca un seguimiento y evaluación apropiado de sus logros. En la Política de Educación en Sexualidad del año 2005 se entregan los lineamientos y orientaciones de la educación en sexualidad para los colegios.

Se señala que la educación en sexualidad no sólo es un derecho, sino también un deber ineludible de la familia, la escuela y el Estado.

El Plan contempla tres fases, con los siguientes resultados esperados:

- 1º (2005-2006) Una secretaría técnica, un sistema de seguimiento y evaluación, mecanismos de información y orientación.
- 2º (2007- 2008) Docentes capacitados, estudiantes en pedagogía capacitados.
- 3º (2009-2010) Familias con conocimientos y competencias en educación en afectividad y sexualidad, estudiantes con actitudes, habilidades, valores y conocimientos desarrollados para asumir una sexualidad sana, plena y responsable, estudiantes respetuosos y no discriminadores de sus pares y otros ciudadanos.

Frente a esta propuesta es interesante conocer la percepción de las y los jóvenes acerca de la educación sexual:

“Los profesores no dicen las cosas tal como son, porque siempre las presentan como perfectas. Yo entiendo que debe tenerse precaución, pero a veces casi ni se les entiende lo que dicen. Mi mamá me explica mejor”. Pamela, 16 años, tercer año medio.

“Mis profesoras de religión y biología me enseñan, pero sólo hablan de la prevención de embarazos y la parte física”. Ingrid, 16 años, tercer año medio.

“Hemos preguntado si nos van a enseñar, pero nos dicen que el ramo de educación sexual no existe. Yo tengo confianza con mis ‘viejos’ así es que le pregunto a ellos, pero hay liceanos que no tienen idea”. José Carrasco, 17 años, cuarto año medio⁶⁹.

En el año 2004, la Comisión de evaluación y recomendaciones de la política de educación sexual encargó, a través del Ministerio de Educación, una encuesta dirigida a estudiantes, docentes y padres, sobre los contenidos de educación sexual que se enseñan en los colegios y su evaluación (realizada por ADIMARK). Aquí se mostrará y analizará la percepción que tienen los jóvenes respecto de la educación sexual que han recibido.

70. Elaborado por Teresa Valdés, socióloga (PUC) y Silvana Pezoa, profesora (UMCE), Magíster en Estudios Huma-

Uno de los primeros puntos interesantes tiene que ver con los temas abordados y enseñados en el colegio. Los más tratados son los aspectos biológicos, como el aparato reproductor, y los cambios hormonales y físicos durante la adolescencia; en cambio, todo lo relacionado con paternidad, maternidad, sexualidad, toma de decisiones y proyectos de vida ocupan un espacio poco relevante, y son justamente sobre los que las y los jóvenes dicen querer reflexionar.

...no basta que el Ministerio de Educación defina una política de educación sexual...

Otro aspecto importante es la frecuencia con la cual son formados los y las jóvenes en el colegio. Del total de jóvenes de este estudio, el 48,2% indica que se le entrega formación en educación sexual en el colegio frecuentemente pero no permanentemente, un 37,9% dice que se le otorga aisladamente, una o dos veces por año y sólo un 8% asevera tener una formación permanente en educación sexual en el colegio.

Desde otra perspectiva, hay que considerar la forma en que se enseña educación sexual. Según las/os entrevistadas/os estos contenidos se dan en el espacio de clases o en el espacio de consejo de curso, y en el momento de preguntarles lo que les gustaría, la mayoría opta por charlas y talleres.

Es así como las evaluaciones realizadas a la política de educación en sexualidad elaborada en 1993 constatan que los objetivos que se había propuesto no lograron implementarse como se requería ni se obtuvo el impacto esperado. Si bien se observan avances en el sentido de un importante número de establecimientos educacionales que incorporan el tema de la educación sexual en su proyecto educativo *“las experiencias exitosas son aquellas que cuentan con el respaldo explícito del equipo de gestión directivo del establecimiento”* (Olavarría, 2007: 201).

...la política de educación en sexualidad no ha tenido un impacto positivo en los indicadores de salud sexual y salud reproductiva...

De ahí que quedó en evidencia que no basta que el Ministerio de Educación defina una política de educación sexual ya que *“en la mayoría de los casos, la incorporación de la educación sexual en el proyecto educativo de los establecimientos queda a nivel de declaración de principios, sin traducirse en un diseño de estrategia establecida formalmente en el tiempo escolar, con etapas, hitos, objetivos y evaluación de resultados esperados”* (Ibid.: 202).

De hecho la política de educación en sexualidad no ha tenido un impacto positivo en los indicadores de salud sexual y salud reproductiva. Como se pudo observar en la unidad anterior, la proporción de madres adolescentes ha crecido en relación al conjunto de madres, las infecciones de transmisión sexual se han incrementado en este segmento de la población y el contagio de una proporción no menor de personas que viven con VIH ocurrió durante la adolescencia.

...teniendo en cuenta que la gente joven es la que mejor puede informar respecto de lo que necesita en educación sexual, habría que innovar en metodología de enseñanza, incorporando una más participativa, así como también, considerar temas de mayor interés para las y los jóvenes.

De acuerdo a estos resultados, y teniendo en cuenta que la gente joven es la que mejor puede informar respecto de lo que necesita en educación sexual, habría que innovar en metodología de enseñanza, incorporando una más participativa, así como también, considerar temas de mayor interés para las y los jóvenes. Como se ha señalado, es necesario tener en cuenta que la escuela no es el único espacio donde se recibe información sobre sexualidad. De ahí que el cuerpo docente debería conocer cómo se están informando y qué tipo de información están recibiendo sus estudiantes. Conocer también cuáles son los cambios que se han producido en la sexualidad juvenil.

Además, para que el cuerpo docente pueda cumplir con el rol de agente educativo en afectividad y sexualidad y sea capaz de enfrentar las verdaderas necesidades de esta franja etaria, se debe promover una formación en sexualidad, desde una perspectiva de derechos en todas las carreras de pedagogía.

Es interesante dar cuenta que, según los estudios realizados, los y las docentes serían menos permisivos que los padres/madres respecto al comportamiento sexual adolescente. Las opiniones sobre comportamiento sexual entre padres e hijos son más semejantes que entre padres y profesores. Tanto para las y los estudiantes, padres, madres como para profesoras y profesores, la educación sexual se debe entregar en el espacio familiar. La escuela debe cumplir un rol de apoyo. Sin embargo, la mayoría de los padres/madres señalan que ninguna vez han sido invitados a participar en alguna actividad en torno a la educación sexual de sus hijos/as y una proporción muy importante de ellos/ellas (92,1%) manifiesta interés en hacerlo (Olavarría, 2007: 210).

Al tener en cuenta que la escuela tiene como función integrar socialmente a quienes se están formando en ella, así como también, al considerar que a nivel del discurso predominante uno de los ámbitos que despierta mayor resistencia al cambio es la sexualidad, las y los profesores pueden contribuir a promover una integración crítica, tendiente a alterar la reproducción de la cultura hegemónica. En este sentido las carreras de pedagogía *“tienen un doble impacto en la socialización. Por un lado, los contenidos adquiridos y las características de dicha formación influirán directamente en aquellos individuos formados como docentes en estas carreras. Por el otro, estos mismos docentes tendrán, en mediano y corto plazo, una incidencia gravitante como agentes de socialización de sus educandos de todas edades”* (Vidal, F. 2007: 21).

En el contexto educativo las y los docentes pueden cumplir un rol fundamental en relación a la construcción de una sociedad más democrática, en la medida que estén conscientes de los efectos que tienen las prácticas pedagógicas discriminatorias en la reproducción de las desigualdades de género y, en consecuencia, promoviendo el respeto a las distintas expresiones de la diversidad sexual.

2. ORIENTACIÓN SEXUAL Y DISCRIMINACIÓN EN LA ESCUELA

SI TODOS DEBEN IR A LA ESCUELA, TODAS LAS ORIENTACIONES SEXUALES ESTARÁN REPRESENTADAS EN ELLA. ¿USTED CÓMO HARÍA PARA TRATAR CON ESTUDIANTES CON ORIENTACIONES SEXUALES QUE NO SON ACEPTADAS POR LA SOCIEDAD? ¿CÓMO EVITAR LA DISCRIMINACIÓN?

Para reflexionar sobre cómo se vivencia la sexualidad y la orientación sexual en la escuela, se han elaborado tres situaciones hipotéticas:

Situación 1:

Karina y Alicia son alumnas regulares de tercer año medio de un colegio dentro de la comuna de Providencia, ambas comparten no solamente clases dentro del establecimiento sino también una relación amorosa desde primero medio; de esta forma fueron conociéndose y de a poco fueron forjando una atracción que actualmente es un pololeo de cerca de dos años.

En el colegio se pasean juntas durante los recreos y dentro de la sala de clases ellas inhiben cualquier demostración de cariño por miedo a sufrir algún tipo de represalias o discriminación, pues no son la única pareja homosexual dentro del colegio. Si bien saben que no pueden poner en riesgo sus estudios dentro del establecimiento, no quieren ser estigmatizadas ni que se burlen de ellas.

...para que el cuerpo docente pueda cumplir con el rol de agente educativo en afectividad y sexualidad y sea capaz de enfrentar las verdaderas necesidades de esta franja etaria, se debe promover una formación en sexualidad, desde una perspectiva de derechos en todas las carreras de pedagogía.

Situación 2:

Más de alguna vez a Andrés y Natalia los han sorprendido en los baños y rincones del colegio acariciándose, esto les ha costado más de una venida de sus padres al colegio para hablar con la profesora jefe y el inspector general. Ambos aluden a que su conducta se debe a que no tienen espacios propicios para desenvolverse y que acariciarse no tiene nada de malo. Los padres de Natalia son muy estrictos y Andrés nunca ha podido quedarse en casa de ella y esta última no puede hacer nada durante la semana después del colegio pues sus padres la tienen totalmente controlada.

Situación 3:

Patricio y Marcos se conocieron dentro del colegio y de a poco, producto de que se encontraron en otros escenarios, se fueron sintiendo atraídos y decidieron comenzar una relación de pololeo. Ambos se declaran homosexuales abiertamente, tanto ante sus familias como en el colegio, lo cual les ha traído más de un inconveniente o burla producto de la poca tolerancia que los rodea, sobre todo en el espacio escolar.

Durante los recreos se comportan como la pareja que son, argumentan que si bien sus compañeros se burlan de ellos, los problemas vienen dados principalmente más por ciertas autoridades del colegio que les dicen que no tienen nada contra su relación pero que no pueden tener demostraciones de cariño en los espacios del colegio. Frente a estos argumentos, ambos, ya a punto de salir del colegio, no acatan las órdenes pues quieren demostrar su cariño aunque les genere problemas.

...todos los niños, niñas y adolescentes frecuentan la escuela en algún momento de su vida.

Siendo así, toda la diversidad –cultural, sexual, social– está presente en la escuela, que debe enfrentar esas diferencias sin que ellas se transformen en motivos de prejuicio o discriminación.

Podrían agregarse otras situaciones semejantes. Probablemente usted ya conoce experiencias parecidas a éstas en el espacio escolar.

Todas estas situaciones muestran la presencia de distintas expresiones de la sexualidad y de la diversidad sexual en la escuela. Si pensamos que –de acuerdo con la legislación actual– es obligatorio completar 12 años de enseñanza, podemos suponer entonces que (al menos en teoría) todos los niños, niñas y adolescentes frecuentan la escuela en algún momento de su vida. Siendo así, toda la diversidad –cultural, sexual, social– está presente en la escuela, que debe enfrentar esas diferencias sin que ellas se transformen en motivos de prejuicio o discriminación. En otras palabras, personas de orientaciones sexuales e identidades de género diversas frecuentan la escuela y deben ser respetadas en su sexualidad e identidad. Esto es también un ejercicio de ciudadanía. Las situaciones descritas más arriba demuestran, sin embargo, que eso no siempre sucede. La escuela, de forma muchas veces sutil –así como la sociedad entera– construye desigualdades a partir de la diferencia. Piensen, por ejemplo: dentro de las instituciones de enseñanza, ¿en qué situaciones se habla sobre homosexualidad? El silencio en torno de este tema es por sí mismo una forma de educar. En las situaciones presentadas más arriba, la sexualidad –tanto heterosexual como homosexual– se materializa en la escuela “como problemas que necesitan ser resueltos”.

No hay que olvidar que el educar implica no sólo transmitir conocimientos, sino también formar en el respeto a la diferencia y para ello lo más importante es aceptar de manera igualitaria a cada una de las niñas y niños que están frente a nosotros, sin distinción de clase, género, orientación sexual, origen étnico o racial, etc.

Frente a este hecho, es necesario cuestionar las posturas que tomarán los futuros pedagogos respecto a personas que tienen una orientación sexual que no es la considerada por la mayoría como “normal” o “natural”, ¿qué harán cuando se enfrenten a demostraciones de cariño entre adolescentes heterosexuales u homosexua-

les?, ¿tienen los mismos derechos de expresar su cariño el uno por el otro?, ¿o debemos limitar las demostraciones de afecto?; y si lo hacemos ¿en qué medida esto puede afectar el desarrollo integral de los jóvenes que tenemos a nuestro cargo?, ¿cómo les informamos y les comunicamos lo que hemos aprendido hasta el momento? No hay que olvidar que el educar implica no sólo transmitir conocimientos, sino también formar en el respeto a la diferencia y para ello lo más importante es aceptar de manera igualitaria a cada una de las niñas y niños que están frente a nosotros, sin distinción de clase, género, orientación sexual, origen étnico o racial, etc.

Al respecto, es interesante constatar los altos grados de aceptación de la diversidad sexual que arrojó el estudio de Vidal (2007) sobre sexualidad en la escuela, en una muestra de estudiantes y profesores de las carreras de pedagogía básica y media en 16 universidades del país. Cuando se preguntó sobre la “visibilización y organización de homosexuales y lesbianas dentro de los liceos, la mayor parte de los/as consultados/as se mostró proclive a ello. El 50.2% consideró que tienen derecho a organizarse y hacer actividades públicas al interior del establecimiento; mientras que un 32% señaló que pueden hacer pública su condición pero no organizarse ni hacer actividades dentro de los liceos. Como vemos, al sumar ambas alternativas, tenemos que más del 80% de los/as consultados/as muestra algún grado de aceptación de la diversidad sexual” (Vidal, op cit, p. 40). Además, el 71% está de acuerdo con que homosexuales y lesbianas tengan “derecho a que las uniones civiles entre personas del mismo sexo sean legales”; el 93,4% de las personas consultadas está de acuerdo con que un homosexual o una lesbiana tiene “derecho a ejercer cualquier tipo de cargo público” y el 75,1% de la muestra considera que los homosexuales y lesbianas tienen “derecho a poder abrazarse y besarse en público” (Ibid, p.51).

Según los resultados de este estudio, el perfil de quienes parecen estar más dispuestos a la aceptación de organización de minorías sexuales en establecimientos educacionales son estudiantes varones de la zona central del país que manifiestan no seguir una religión particular ni asistir a servicios religiosos, que además adhieren políticamente a la izquierda extraparlamentaria. También se constata que existen diferencias entre estudiantes y docentes. Los y las estudiantes son menos discriminadores que los y las profesoras en las carreras de pedagogía. Un 27,6% opina que deberían mantener su condición en reserva, frente al 16,3% de estudiantes que se inclina por la misma opción” (Ibid, p. 42).

Para la mayoría de los/las estudiantes consultados/as (69,3%) la homosexualidad y el lesbianismo “son una orientación sexual tan respetable como la heterosexual” y el mismo porcentaje estimó que tales conductas eran “una expresión de la diversidad sexual presente en la sociedad”. A diferencia del punto anterior (organización en la escuela) en este punto sobre aceptación de la homosexualidad el porcentaje de mujeres (71,9%) es mayor que el de hombres (63,7%). Pero al igual que en el punto anterior los y las estudiantes se muestran menos discriminadores que los y las profesoras (69,3% y 48% respectivamente) (Ibid, p. 43-45).

A partir de los resultados de este estudio y a partir de ejemplos de víctimas de discriminación presentados a continuación, es importante reflexionar sobre la discriminación como problema social, sobre los efectos individuales y sociales que puede acarrear, así como también confrontarnos nosotros/as mismos con esta problemática.

Le invitamos a reflexionar a partir de los siguientes casos:

- Un niño de once años de modos afeminados es humillado a diario por sus compañeros de curso. Una tarde a la salida del colegio lo golpean hasta dejarlo inconsciente.

...existen mandatos culturales respecto al “deber ser” masculino o femenino; de ahí que ciertos comportamientos sean considerados normales y otros sean estigmatizados como “desviados”.

- Dos jóvenes de catorce años son expulsados del colegio al ser sorprendidos besándose en una cabina de baño.
- Dos mujeres adolescentes se lanzan al vacío, tomadas de la mano.

Durante el desarrollo de esta unidad se ha establecido que existen mandatos culturales respecto al “deber ser” masculino o femenino; de ahí que ciertos comportamientos sean considerados normales y otros sean estigmatizados como “desviados”. Quienes se apartan de las normas socialmente prescritas se convierten en objeto de distintas formas de discriminación.

Las problemáticas que encierra la discriminación han sido ampliamente tratadas por las ciencias sociales, pero la lucha por una sociedad más igualitaria y tolerante la han librado, mayoritariamente, quienes se han visto directamente afectados por mecanismos discriminatorios. Ahora bien ¿qué es discriminación? o qué entendemos por discriminar; la Academia de la Real Lengua española define discriminar como: “Dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc.” Lo grave radica en que se discrimina por características que las personas no pueden modificar: el color de su piel o del pelo, su origen étnico o racial, su orientación sexual, etc.

Pertenecer a un grupo social determinado o tener comportamientos que no responden a las normas socialmente establecidas puede ser motivo de discriminación. La orientación sexual, el origen étnico, la religión, el nivel socioeconómico, la discapacidad e incluso la edad o el hecho de ser mujer pueden ser motivo de discriminación.

En el plano internacional, el primer intento por luchar contra la discriminación se encuentra en la aprobación de la Carta de las Naciones Unidas durante el año 1948, donde se inscribe y apela al respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas, sin hacer distinción por su idioma, religión, sexo o raza.

Respecto a la discriminación en los colegios es importante recoger lo que se plantea en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989. Para la Convención, discriminación es “toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza”.

Así también, la discriminación a causa de la condición, actividades, opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familias. En la Convención se considera un ejercicio de discriminación la utilización de criterios que lesionen el derecho a la privacidad, tales como el credo o la vivencia de la sexualidad, pues atentan contra el derecho a la autonomía y la autodeterminación. Todo esto significa que se considera discriminatorio determinar el ingreso o marginación del colegio a un niño o niña en razón de su origen étnico o racial, la orientación sexual, la discapacidad, las características de una persona, la presencia de enfermedades, el credo, las opiniones políticas, la conformación familiar y la forma en que el niño o la niña fue concebido/a (Casas y Correa, 2002).

Desde esta perspectiva, la discriminación se asocia con la no aceptación de las diferencias y con la construcción de desigualdad a partir de ellas.

Desde esta perspectiva, la discriminación se asocia con la no aceptación de las diferencias y con la construcción de desigualdad a partir de ellas.

Ahora les invitamos a reflexionar sobre el modo como nos comportamos con personas que pertenecen a grupos que tienen una orientación sexual distinta a la mayoría, o que tienen apellidos y rasgos mapuches, cómo miramos al niño o niña que sufre de obesidad, o a quien, producto de un accidente tiene deformado su rostro; en fin, a cada una de las personas que históricamente no se han ajustado a lo que nuestra sociedad considera bello, importante, normal.

3. REFLEXIÓN RESPECTO DEL GÉNERO Y LA SEXUALIDAD A PARTIR DE LOS PATRONES REPRODUCIDOS EN JUEGOS Y BROMAS DENTRO DEL ESPACIO ESCOLAR

LAS BROMAS Y JUEGOS EN LAS ESCUELAS REFUERZAN PAPELES CONVENCIONALES DE GÉNERO DE FORMA ESTEREOTIPADA. LAS BROMAS REFUERZAN LA INTOLERANCIA, SIENDO DOLOROSAS PARA SUS VÍCTIMAS Y PUEDEN GENERAR ACTITUDES INCLUSO MÁS VIOLENTAS DE INTOLERANCIA. ¿CUÁNDO USTED ERA ESTUDIANTE ALGUNA PERSONA EN SU ESCUELA ERA DISCRIMINADA? Y AHORA QUE SU POSICIÓN EN LA ESCUELA CAMBIÓ, ¿CUÁL ES SU PAPEL FRENTE A UNA SITUACIÓN ASÍ?

Las actividades recreativas de los niños y niñas dentro del colegio tienden a mantener y exaltar las diferencias entre el deber ser de un niño y de una niña.

Las actividades recreativas de los niños y niñas dentro del colegio tienden a mantener y exaltar las diferencias entre el deber ser de un niño y de una niña. Los niños, hasta cierta edad, se mantienen alejados del otro sexo, buscando la identificación permanente con las cualidades, valores, normas, etc., atribuidas a cada género. Por lo general, tienden a compatibilizar los patrones de conducta aprendidos de sus padres, amistades y su entorno general, con las actividades que realizan durante el día, como las actividades recreativas que se mencionan a continuación.

Las Muñecas

“El juego de las muñecas” es y ha sido atribuido siempre como una actividad recreativa propia de las niñas, que consiste básicamente en la personificación de ellas como “madres” con cada muñeca. Por lo general persigue reproducir los comportamientos que la niña reconoce como propios a los hombres y mujeres. Esto a partir de un conjunto de conocimientos acumulados a lo largo de su historia, que provienen del aprendizaje con los padres, amistades, etc., es decir el ambiente social en donde la niña se desenvuelve.

Reproducción de labores domésticas

El trabajo doméstico es la típica reproducción que llevan a efecto las niñas, sobre los roles que se atribuyen y se han atribuido históricamente a las mujeres. Muy conocida es la escenificación de “la cocina” y “las tacitas”, donde la niña tiende a representar un papel servicial y atento, que expresa una constante preocupación por los demás. Es así como las niñas, por ejemplo en el caso de “las tacitas”, realizan el ejercicio de traer a sus “invitados” a tomar el té, intentando con la mayor delicadeza satisfacer las demandas de sus visitas para demostrar su capacidad de servicio.

En el caso de los niños, los juegos más frecuentes son:

El gallito

Este juego ejemplifica claramente la atribución que hacen los niños de las cualidades atribuidas a lo masculino, donde afloran elementos como la destreza, la fuerza, la competencia, etc., que se pueden incluir dentro de lo que comúnmente se llama hombría. En este juego quien resulta triunfador es más “hombre”, ya que demuestra mayor fuerza que el vencido.

La pelota

Una actividad infaltable en cualquier colegio es jugar a la pelota, que si bien es una actividad física muy saludable, esconde elementos de agresión. Los dos equipos compiten y

aunque se diga que no hay vencedores ni vencidos, los niños viven todo el partido pensando en la frustración que significa perder. De más está decir que los valores atribuidos a la masculinidad se expresan constantemente durante la realización de esta actividad. El roce, el contacto y las lesiones forman parte de los elementos necesarios de un buen partido, en otras palabras el que resulta más lesionado es el que “mojó más la camiseta” por el equipo.

El Soo

Uno de los juegos más “clásico” realizado por los varones es el “soo”, que consiste en que un niño situado en una base debe salir a perseguir a sus compañeros gritando “Sooooo...” hasta que quede sin aliento, intentando golpear al menos a uno de sus compañeros. Si no lo logra en esa carrera, debe correr lo más rápido hasta su base donde encontrará refugio de todos sus compañeros que vienen detrás de él para patearlo. Lo ideal es que participe la mayor cantidad de niños para que la emoción sea más fuerte. Este tipo de actividad recreativa se realiza de preferencia en colegios de alumnos varones.

La guerra o “los comandos”

La guerra es la recreación de un escenario de combate en que los niños simulan utilizar armas bélicas para “matar” a los compañeros del otro equipo. Es extraordinaria la apropiación de las actividades de los adultos: los niños se hacen cargo de la guerra como si fuera una situación normal, sin características negativas, para ellos no es algo malo.

Como hemos podido ver en los ejemplos anteriores, los juegos realizados por los niños y niñas tienen características particulares. En ellos se reproduce constantemente el comportamiento que la familia y los medios de comunicación, transmiten respecto de lo que se espera de una mujer o un hombre. Los hombres tienden a exaltar la competencia, la agresividad, el esfuerzo físico y las niñas tienden a reproducir la maternidad específicamente, la figura de la cuidadora.

Cuando se reúnen se puede presenciar la personificación más fantasiosa y la reproducción más drástica de los roles de género.

Ahora bien, esta reproducción de roles no solamente tiene lugar en los juegos por separado de los niños y las niñas. Cuando se reúnen se puede presenciar la personificación más fantasiosa y la reproducción más drástica de los roles de género. Cómo olvidar el juego de la casita, con la mamá y el papá, donde los niños entran en la personificación de los roles de género, simulando situaciones cotidianas que han visto y aprendido a partir de la experiencia de vivir con sus padres o a través de la televisión. Básicamente, tratan de exagerar aquellas pautas de acción y comportamientos que sus padres realizan dentro del hogar, volviendo a reproducir y perpetuando esta construcción simbólica. El niño realiza las labores asignadas culturalmente al padre, viene cansado del trabajo, le pide a su esposa la comida, descansa, lee el diario, etc. La niña, por otro lado, le sirve la comida, le pregunta “¿cómo estuvo el trabajo?”, le entrega y expresa cariño, mientras el niño rehuye las expresiones cariñosas.

Como se ha podido ver, mientras los diversos juegos de niños implican fuerza, agresividad, virilidad y violencia, aquellos jugados por las niñas transparentan cuestiones como seducción, romanticismo y enamoramiento. Se observa que la feminidad y la masculinidad se constituyen de modo distinto, dentro y fuera de la escuela. La masculinidad aparece en esas actividades como un ideal problemático que debe ser conquistado y mantenido públicamente. “Ser un hombre de verdad” parece requerir una inversión continua e incesante, en la cual la heterosexualidad precisa ser reiteradamente probada, a través de actitudes agresivas y violentas.

Tampoco hay que olvidar las bromas porque son y han sido siempre el modo más drástico de segregación y violencia ejercido sobre personas que presentan características diferentes a las

que tiene la mayoría. Los niños y las niñas en el espacio escolar comparten junto a sus pares la mayor parte del día, pues la gran mayoría de los colegios mantiene un régimen de jornada completa a partir de la reforma educacional que así lo establece. En este espacio de interacción también se generan expresiones agresivas e intolerantes, que se expresan en diversos tipos de bromas. Las bromas que se relacionan con la discriminación y no aceptación de la diferencia afectan a los niños y niñas que no se ajustan a los parámetros de “normalidad”. Las bromas tratan de acentuar las diferencias que tiene el otro, mostrándolas públicamente de forma peyorativa. Cualquier niño o niña que tenga alguna característica poco común ya sea física o mental, puede ser víctima de las burlas de sus compañeros y compañeras.

A continuación veremos dos tipos de sujetos expuestos a las bromas y la forma como se acentúa la intolerancia en casos específicos:

El guatón

El niño gordo, o más conocido por sus pares como “guatón”, es el ejemplo típico para un caso de burla escolar. Esta denominación peyorativa de su condición de gordo acentúa aún más su diferencia con el resto de los niños, acrecentando la distancia que existe entre lo que es “normal” y lo que se aleja de ese patrón. La característica más notoria de este tipo de burla es la facilidad con que puede visualizarse la diferencia, promoviendo o facilitando de esta manera la atención del resto de los niños sobre dicha condición. Sin embargo, al mismo tiempo que el niño es sujeto de burlas se le atribuyen una serie de características positivas, generadas en el proceso de la misma tolerancia que el niño desarrolla frente a las constantes burlas, el caso más claro es el de “el guatón simpático”, “el guatón buena onda”, “el mejor compañero”.

Si nos detenemos en esta misma característica que torna sujeto de burla a quien sufre de sobrepeso, en el caso de las niñas las agresiones son mayores y llegan a fuertes niveles de exclusión, pues es más difícil que una niña sea vista como la “gorda simpática”, sino que más frecuentemente es “la fea”, segregada por compañeras y compañeros, que ponen en tela de juicio no sólo su aspecto físico sino su capacidad para relacionarse con el entorno. Las bromas pueden llegar a causar la huida de la niña del colegio, depresión trastornos psicossomáticos como la anorexia nerviosa.

Otro sujeto de burla es el niño tildado de “afeminado”, que despierta entre sus pares las conductas más agresivas. Se producen en este caso grados muy altos de discriminación, llegando al aislamiento, el desprecio y la burla aún más violenta, que deja en la víctima secuelas que perduran por mucho tiempo y moldean su subjetividad.

Frente a ellos, la labor docente es fundamental para promover valores humanistas de respeto al otro, para que las diferencias tanto físicas como psicológicas y culturales no sean un trampolín para la desigualdad.

En el caso de las niñas “masculinas”, los niveles de discriminación son igualmente fuertes que en el caso del niño, pero su expresión suele con más frecuencia ser el aislamiento; ya que las niñas, a diferencia de los niños, tienden a no hacer tan visible o pública su burla, ellas generalmente se alejan.

Lo expuesto muestra la trascendencia de la labor pedagógica para transmitir el respeto por las diferencias. La lista de juegos y burlas cuyo efecto es generar exclusión y desigualdad es innumerable. Frente a ellos, la labor docente es fundamental para promover valores humanistas de respeto al otro, para que las diferencias tanto físicas como psicológicas y culturales no sean un trampolín para la desigualdad. De esta manera se podrán formar personas más tole-

Tampoco hay que olvidar las bromas porque son y han sido siempre el modo más drástico de segregación y violencia ejercido sobre personas que presentan características diferentes a las que tiene la mayoría.

rantes, abiertas al diálogo y por lo tanto dispuestas a aprender nuevas formas de relacionarse en un marco de respeto.

CASO PARA ANALIZAR

SEXUALIDAD EN LA ESCUELA

Se burlaron desde el primer día de clases de él. Era buen alumno, más tranquilo que el resto de sus compañeros y además tenía buenas notas. Eso bastó para que sus compañeros lo trataran de “maricón”, apelativo que lo persiguió durante toda la escuela media. Año a año las descalificaciones fueron creciendo, hasta llegar incluso a los golpes. Esto ocurrió en cuarto medio, a esas alturas, Bradislav Tepes apenas quería asomar la nariz por el establecimiento. *“No tenía ganas de ir. Siempre me trataban muy mal y además la profesora de curso no hacía nada, a pesar de que habló mi mamá con ella y con la dirección del establecimiento, siguieron tratándome mal, me decían maricón e incluso empezaron a amenazarme de muerte por Internet a través de un blog. Fue tanta mi desesperación que Investigaciones hizo un seguimiento a quienes me amenazaban; uno de ellos estaba vinculado a grupos neonazis. Aún así, el colegio no hizo nada”.*

La vida escolar de Bradislav se transformó en un infierno. En un Consejo de Profesores, decidieron expulsarlo del establecimiento. Por intervención de la Seremi de Educación, terminó anticipadamente el año escolar y mientras sus compañeros se graduaban en el Teatro Municipal de Viña del Mar, él lo hacía en la calle. El establecimiento le negó ese derecho.

Hoy Bradislav recuerda los acontecimientos del 2005, la depresión que le significó aquel año y el no poder sacar el puntaje deseado en la PSU. *“Para mi fue fuerte, siempre me insultaban, me decían ‘maricón, te vamos a matar’. Una vez me pusieron emulsionado en el asiento, y cuando me paré, me decían lo mismo, que era un maricón y que tenía semen”. El punto es que Bradislav asegura que de gay poco y nada tiene. “Eso no lo entiendo, tengo polola, nunca he sido gay. Yo creo que fue siempre mucha envidia: me sacaba buenas notas, salí con 6,5 y siempre sobresalí por el rendimiento, por buena conducta y por ser participativo –recuerda–, nunca los tomé mucho en cuenta”.*

Madonno la lleva

Quien sí es homosexual, asumido y orgulloso de serlo es Danilo Fica. No tiene pelos en la lengua y desde que llegó al Liceo Metropolitano de Estación Central, hizo pública su condición sexual. *“Preferí decirlo al tiro para evitarme problemas, para que me hueviaran con motivos”,* decía en la época en que llenó varias páginas de diarios y revistas al ser expulsado por supuestos actos sexuales en el baño con su mejor amigo de aquel entonces, quien también es homosexual. El caso de Madonno –como le decían debido a su fascinación con la diva del pop– fue distinto: era líder indiscutido en todo el colegio, y se ganó el respeto y cariño de docentes y de sus compañeros. *“Yo creo que precisamente eso le molestaba a algunas personas en el colegio, porque nunca me dejé menoscar o pasar a llevar”,* dice hoy, cuando ya han pasado tres años desde que fue expulsado y reintegrado al colegio, luego de que nunca se pudiera comprobar la veracidad de las acusaciones realizadas por el inspector general y el director del establecimiento. *“Después de todo eso la nueva directora del colegio me pidió que me quedara, pero preferí irme de ahí y terminé cuarto medio en el Liceo Cervantes, donde me trataron súper bien. Mis compañeros sabían quién era yo y nunca tuve problemas ahí. El que quedó más dañado con todo esto fue mi amigo, le vino una depresión súper fuerte, a él*

le costó mucho recuperarse”, recuerda Danilo, quien a los 20 años, lo más claro que tiene en la vida es que nadie puede vulnerar sus derechos. Por eso los defendió en la calle y en la sala de clases.

PARA DEBATIR:

- ¿Por qué se producen situaciones de discriminación y maltrato entre estudiantes?
- Desde la labor docente ¿cómo se podría promover el respeto por la diversidad, las distintas maneras de ser hombre o mujer, las distintas orientaciones sexuales, y cualquier otra diferencia?

CIERRE DE LA UNIDAD

La discriminación presente en la escuela es reflejo de lo que ocurre en la sociedad. En la escuela se discrimina, pero también se discrimina en los distintos espacios en que las personas, adultas y jóvenes, se relacionan.

En la escuela se hacen presentes distintas formas de maltrato físico y psicológico y quienes son objeto de discriminación tienen en común no poder ejercer su derecho a ser diferentes, como ocurre en el caso de Bradislav, cuya vida en la escuela se transformó en un infierno. Se discrimina no sólo por la orientación sexual o por la sospecha de homosexualidad, sino también por el origen étnico o social, por los rasgos físicos, por el apellido, por la personalidad, por las notas, y por muchísimas otras razones, creando, en algunos casos, secuelas psicológicas que marcan la vida de la persona.

Como se señala en esta unidad, a través de bromas y burlas se ejerce exclusión y violencia sobre personas que presentan características diferentes a las que tiene la mayoría. De esta manera, en la misma escuela no se respetan los derechos humanos. La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, de 1989 considera un ejercicio de discriminación el uso de criterios que lesionen el derecho a la privacidad en cuestiones como el credo o la vivencia de la sexualidad, pues atentan contra el derecho a la autonomía y a la autodeterminación.

Se reconoce también el importante rol que pueden jugar las autoridades de los colegios para enfrentar las situaciones de violencia que ocurren durante los recreos e incluso en la sala de clases.

Este rol, sin embargo, no siempre se lleva a cabo. Quienes participaron en los foros se plantearon críticamente frente al papel que efectivamente desempeñan algunos docentes. Existe consciencia de que en muchos lugares los profesores y profesoras no están cumpliendo con la labor docente de promover el derecho que tiene toda persona a ser respetada y a no ser víctima de situaciones de violencia. Para cumplir con esta labor se requiere, no sólo que los y las docentes, tengan compromiso, cercanía y capacidad de empatía respecto de sus estudiantes, sino también, que las autoridades de los establecimientos respeten los derechos de las personas que trabajan allí y, por ejemplo, no expulsen a una profesora por el hecho de ser lesbiana, como se señaló en un curso.

Es grave cuando docentes o directivos de colegios se tornan, a través de sus actos, de sus palabras o de sus gestos, en agentes que reproducen la discriminación existente en la sociedad

chilena. Pero también es grave cuando los profesores/as o directores/as tienen una actitud pasiva frente a la violencia, cuando no intervienen y pretenden que cada niño o niña se defienda como pueda, permitiendo que los más fuertes abusen de los más débiles. Es grave porque lo que ocurre en la escuela guarda total relación con lo que se está construyendo como sociedad. Para desarrollar la labor educativa, es fundamental que las personas adultas sean coherentes. Es insuficiente el discurso normativo del “deber ser” sino está acompañado de acciones concretas que promuevan el respeto a los demás, que estimulen la capacidad de ponerse en el lugar de quien está siendo víctima de discriminación.

Luchar contra la discriminación es un trabajo que no se puede limitar a comentarios en reuniones de curso, ni a actividades aisladas, sino que debe estar presente en todas las actividades educativas, tanto dentro como fuera del aula. Para ello resulta fundamental partir por reconocer los propios prejuicios y rechazos hacia ciertas diferencias, principalmente la relacionada con la orientación sexual.

De ahí la importancia de continuar reflexionando, desde una mirada crítica y propositiva, sobre el aporte de cada docente a la construcción de una sociedad más democrática, pluralista, en la cual las relaciones entre las personas estén basadas en el respeto por los derechos humanos.

RESUMEN DE LA UNIDAD

A lo largo de esta unidad se han tocado algunos temas relevantes que vale la pena recordar:

- La sexualidad y las diversas manifestaciones de la orientación sexual de las personas están presentes en el sistema escolar y son un tema que no se puede soslayar, ocultar u omitir, pues es parte integral de la subjetividad e identidad que cada uno de nosotros construye para habitar esta sociedad.
- La escuela es sólo una de las tantas fuentes de información sexual junto con los medios de comunicación, las conversaciones con padres o amigos, y tantas otras.
- Los y las estudiantes conocen sus necesidades de aprendizaje en materia de educación sexual, siendo tarea de las y los docentes hacerse cargo de esas necesidades, que son diferentes según la etapa en que se encuentra cada niño o niña, dependiendo de si éste se ha iniciado sexualmente o no, si se siente atraído por personas del mismo sexo, etc.
- Al revisar los intentos de ofrecer una educación sexual de calidad se hace evidente la existencia de situaciones de prejuicio y discriminación frente a la diversidad sexual en el colegio o sistema escolar; así como la reproducción de estereotipos en la educación sexual que se imparte en los establecimientos educativos
- Al analizar, desde una perspectiva de género, los juegos y las bromas presentes en los recreos, es posible detectar mandatos culturales que fomentan la discriminación en diferentes niveles, en lo referido a orientación sexual, atributos o diferencias físicas, etnia, clase y discapacidad.
- Después de revisados los conceptos, se hace evidente la importancia de pensar y construir su futura práctica pedagógica de una manera crítica y abierta para fomentar el respeto por la diversidad y evitar todo tipo de discriminación escolar.

CIERRE DEL MÓDULO SEXUALIDAD

En este módulo se abordó el tema de la sexualidad adolescente, desde una perspectiva de género, con el propósito de estudiar la reproducción y, al mismo tiempo, la transformación de los roles de género. El ámbito de la sexualidad constituye un espacio privilegiado para estudiar los elementos tradicionales y emergentes que están presentes en las relaciones entre los géneros, permitiendo conocer cómo operan estos estereotipos en las nuevas generaciones, qué comportamientos llevan a reforzar las pautas tradicionales o, por el contrario, a vulnerarlas.

La adolescencia, entendida como etapa de transición entre la niñez y la adultez, encierra grandes contradicciones. Una de ellas corresponde a la sexualidad, ya que mientras la pubertad le confiere al individuo el estatus biológico de persona adulta, la sociedad se lo niega. Esto es evidente en la sociedad chilena, donde, a pesar que los y las adolescentes se inician sexualmente, en promedio a los 15 años, no son considerados sujetos de derecho en el plano de la sexualidad.

El conjunto de experiencias humanas relacionadas con la sexualidad, el erotismo, la reproducción y el placer corporal permanecen reguladas a través de mandatos culturales que operan como permisos o prohibiciones. Estas convenciones pertenecen al conjunto de normas y valores aprendidos desde la infancia, a través de la familia, la escuela, las amistades y los medios de comunicación, que se expresan en los diferentes comportamientos de los y las adolescentes.

La sexualidad juvenil se vivencia en un contexto de grandes transformaciones culturales, discursos heterogéneos y contradictorios. A pesar de los grandes cambios generacionales –aplazamiento del matrimonio y de la maternidad, inicio sexual más temprano especialmente en mujeres, vida sexual prematrimonial, entre otros– los mandatos culturales siguen siendo diferentes para los géneros. Si bien, ahora, el inicio sexual es entre pololos, el hombre diferencia el sexo asociado al amor (con la polola) al sexo como afirmación de virilidad (con otras). Aún hoy el adolescente debe mostrar su virilidad teniendo varias parejas sexuales, mientras la adolescente es rotulada negativamente si tiene el mismo comportamiento. Aún hoy el hombre debe tomar la iniciativa en el terreno sexual y la mujer debe mostrarse difícil. Aún hoy se le atribuye al hombre ser poseedor de un instinto irrefrenable que debe ser satisfecho, mientras que a la mujer se le atribuye toda la responsabilidad frente a las consecuencias que puede acarrear una relación sexual.

Estos mandatos culturales y la sanción negativa de la sexualidad adolescente, especialmente de las mujeres, obstaculizan la apropiación de los derechos sexuales y reproductivos por parte de las y los adolescentes. Como se señala en la segunda unidad, entre éstos se encuentra el derecho a decidir, en forma autónoma y responsable, el número y espaciamiento de los hijos e hijas, así como también el derecho a vivir una sexualidad sin riesgos para la salud. Éstos constituyen derechos humanos y por lo tanto es un deber del estado crear las condiciones para que todas las personas los puedan ejercer. Para que cada adolescente se pueda apropiarse de estos derechos se requiere, en el caso de las mujeres, desarrollar la capacidad de empoderamiento, de tomar decisiones autónomas y responsables sobre su inicio sexual y sobre los métodos preventivos a utilizar. En el caso de los hombres, apropiarse de los derechos sexuales y reproductivos, significa asumir la responsabilidad de la prevención de embarazos no planificados y de infecciones de transmisión sexual. Sólo apropiándose de estos derechos, las y los jóvenes podrán mantener prácticas de autocuidado y al mismo tiempo de cuidado del otro y podrán vivir una sexualidad

sana y placentera. Para facilitar estos procesos, el rol de la escuela en materia de educación sexual es fundamental.

Por otra parte, los mandatos culturales que exaltan el modelo hegemónico de ser hombre están presentes en la escuela a través de los juegos, de las bromas y de diversas formas de violencia física y/o psicológica, dirigidas hacia aquellos que no responden a ese modelo tradicional de ser hombre.

Como se mostró en la unidad número tres, es frecuente que los niños que tienen rasgos “afeminados” sean humillados a diario por sus compañeros de curso. Es frecuente que quienes se apartan de las normas socialmente prescritas se conviertan en objeto de distintas formas de discriminación. Para la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989 discriminación es toda distinción, exclusión, limitación o preferencia que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza. Se considera un ejercicio de discriminación la utilización de criterios que lesionen el derecho a la privacidad, tales como el credo o la vivencia de la sexualidad, pues atentan contra el derecho a la autonomía y la autodeterminación. Todo esto significa que es discriminatorio determinar el ingreso o marginación del colegio a un niño o niña en razón de sus características personales. Desde esta perspectiva, la discriminación se asocia con la no aceptación de las diferencias y con la construcción de desigualdad a partir de ellas. Como ocurre, por ejemplo, cuando un estudiante es expulsado de un colegio por tener una orientación sexual distinta a la mayoría.

Como se señaló en la primera unidad de este módulo, es necesario diferenciar entre identidad de género e identidad sexual. La identidad de género se relaciona con el sentimiento de ser hombre o mujer, construido a partir de la percepción subjetiva de los roles socialmente asignados al género masculino o femenino. En cambio, la identidad sexual se configura a partir de la orientación sexual, con que es la atracción sexual y emocional hacia una persona de distinto o igual sexo. Las orientaciones heterosexual y homosexual son extremos de un continuum que abarca desde la heterosexualidad absoluta hasta la homosexualidad exclusiva, incluyendo entre esos polos diversas formas de bisexualidad.

Ante la inquietud acerca de un supuesto “origen” o “causa” de la homosexualidad, es necesario señalar que, si bien existen diferentes teorías sobre lo que puede determinar la elección de objeto sexual, actualmente la mayoría de los científicos considera que la orientación sexual –hetero, homo o bisexual– es probablemente el resultado de una compleja interacción de dinámicas psicológicas, sociales y somáticas. También existe consenso sobre que, en la mayoría de las personas, la orientación sexual se determina a una edad muy temprana y no constituye una opción, ya que escapa a la voluntad del individuo. Es importante diferenciar conducta sexual de orientación sexual. La persona puede vivir experiencias homosexuales en un momento determinado de su vida, pero puede considerarse heterosexual o por el contrario puede tener una orientación homosexual y al mismo tiempo tener prácticas heterosexuales. Durante la adolescencia (período de experimentación) las personas pueden tener experiencias sexuales con alguien del mismo sexo y no por eso tener una orientación sexual homosexual cuando adulto. Del mismo modo, en momentos determinados de la vida adulta puede haber experiencias homo o heterosexuales, que pueden venir a afectar la identidad sexual de quien las vive.

Pero la discriminación no sólo afecta a la diversidad sexual, sino también, a hombres y mujeres con características físicas y/o psicológicas diferentes a las de la mayoría o las idealmente esperadas. La no aceptación de la diferencia castiga a todos los que no se ajustan a los parámetros

de “normalidad”. Cada ser humano es único, diferente, por lo que la diversidad no debería ser sancionada negativamente ni constituir un problema. Por el contrario, el problema surge cuando no se respeta la diversidad, cuando se estigmatiza y se discrimina por ser distinto. Cuando a partir de la diferencia se construyen desigualdades, se obstaculiza el desarrollo del proyecto de vida de quienes son víctimas de discriminación. Sólo mediante el derecho a ser diferente se podrá lograr la igualdad de derechos de todos los seres humanos. De ahí la importancia de promover un nuevo imperativo ético de respeto a la diversidad.

La escuela, en tanto agente socializador, puede y debe promover el derecho a ser distinto. Para esto es fundamental la reflexión crítica de las y los docentes respecto a sus discursos y prácticas pedagógicas, así como también, su compromiso activo en la difusión de los derechos humanos entre sus estudiantes.

MÓDULO IV

GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN

MÓDULO IV

GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS⁷⁰

- UNIDAD 1:** Marco normativo para la incorporación de género y sexualidad en la enseñanza
- UNIDAD 2:** Oportunidades curriculares para la incorporación de género y sexualidad en la escuela

nísticos (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México).

71. UNICEF, escuelas efectivas: <http://www.educarchile.cl/medios/20040510172810.ppt>

MÓDULO IV: GÉNERO Y SEXUALIDAD | UNIDAD 1 EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

MARCO NORMATIVO PARA LA INCORPORACIÓN DE GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA ENSEÑANZA

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al finalizar esta unidad esperamos que usted sea capaz de:

- Conocer el marco institucional que posibilita el desarrollo de las temáticas de género y sexualidad en el contexto escolar.
- Sistematizar los conocimientos adquiridos durante el curso.

¿QUÉ SERÁ ESTUDIADO?

- La equidad de género en la agenda pública
- La equidad de género en la educación y las políticas públicas
- Las necesidades de aprendizaje de las y los jóvenes

INTRODUCCIÓN

Conversar sobre género y sexualidad, en lo personal y en relación con las y los jóvenes de hoy, es tal vez más grave que discutir sobre religión o política; son temas muy sensibles que nos implican como personas, con nuestra identidad, con nuestros temores e inseguridades, con nuestros ideales y visiones de cómo debe ser el mundo. Cada quien construye un concepto personal, que se va modificando a lo largo de la vida. En esta construcción podemos reconocer la influencia que han tenido distintas instituciones, como la familia y la escuela.

Como se ha planteado en los capítulos anteriores, la escuela es una institución que reproduce el orden existente, que es desigual en lo social y cultural. Al mismo tiempo, constituye una instancia desde donde se impulsa la evolución, el cambio y el crecimiento de las y los estudiantes. Se ha demostrado que un factor de éxito en la escuela es el compromiso del docente con el aprendizaje de sus alumnos y alumnas⁷¹.

...es fundamental que las y los docentes tengan una buena formación en los temas de género, sexualidad y derechos humanos.

Desde esta perspectiva, es fundamental que las y los docentes tengan una buena formación en los temas de género, sexualidad y derechos humanos. Los últimos gobiernos han sabido reconocer la importancia de incorporar estos conceptos al marco curricular a través de diversas

El orden actual, con sus desigualdades y discriminaciones, se sostiene en lo que los propios educadores y educadoras enseñan en la sala de clases y en aquellas prácticas que constituyen el “currículum oculto”.

propuestas pedagógicas que se han publicado para replicar e implementar en el aula escolar. La Reforma curricular de los años '90 plantea objetivos y contenidos que se desarrollan transversalmente en el programa escolar. Éstos, se relacionan con aspectos formativos de la educación, valores y afectos que precisan un ambiente propicio para emerger y crecer en el sistema escolar.

El orden actual, con sus desigualdades y discriminaciones, se sostiene en lo que los propios educadores y educadoras enseñan en la sala de clases y en aquellas prácticas que constituyen el “currículum oculto”. Por ello es tan importante reflexionar sobre nuestras propias creencias y prácticas, ser capaces de abordar los temas más diversos, adquirir herramientas para tratarlos con los y las estudiantes y sobre todo, impulsar en ellos y ellas el pleno desarrollo como sujetos de derechos autónomos. Para lograr este proceso de auto análisis de nuestros conceptos y prácticas pedagógicas, es importante identificar nuestras propias resistencias frente a los temas propuestos, reconocer por ejemplo que, si bien sabemos lo importante que es dejar de lado los estereotipos, los tenemos tan incorporados que no los vemos y los reproducimos.

1. LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA AGENDA PÚBLICA

Tal como declaraba la ex Presidenta Michele Bachelet en su Programa de Gobierno, “lograr un Chile igualitario y sin discriminaciones, más moderno y acogedor, más integrado y más integrador, más justo y más humano es tarea de todo el país. Lo es también lograr que las mujeres estén en el lugar que corresponde y abrir un futuro de oportunidades para nuestras niñas”. Y el hecho que lo diga la primera Presidenta mujer demuestra lo mucho que hemos avanzado. Desde sus inicios, los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia han asumido un compromiso para garantizar a mujeres y hombres un acceso equitativo a los beneficios, recursos y oportunidades de desarrollo, superando así las desigualdades entre los sexos. De

72. Convención Internacional de los Derechos del Niño, ratificada por Chile en 1991.

esta forma se recogen las propuestas surgidas del movimiento de mujeres y sus organizaciones durante la década de los 80.

Este compromiso se concretó inicialmente en la creación, por ley, del Servicio Nacional de la Mujer, SERNAM (Ley N° 19.023 de 1991), cuya misión es diseñar, proponer y coordinar políticas, planes, medidas y reformas legales conducentes a la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres; y disminuir las prácticas discriminatorias en el proceso de desarrollo político, social, económico y cultural del país. También forma parte de su misión poner en práctica la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), ratificada por Chile a fines de 1989.

Se suman a este marco normativo, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará, OEA, 1994) y, los documentos emanados de las Conferencias de Naciones Unidas a nivel mundial y regional, principalmente, la Plataforma de Acción de Beijing (1995), el Programa de Acción de El Cairo (1994), la Declaración de Viena (1993), y el Programa de Acción Regional para las mujeres de América Latina y el Caribe, 1995-2001, que, en su conjunto, constituyen el cuerpo de derechos humanos de las mujeres. Todos estos instrumentos apuntan a la superación de la discriminación contra las mujeres y son una oportunidad para que los gobiernos avancen en materia de equidad de género.

En los inicios de la década de 1990 se elaboró el primer Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres, además de un conjunto de Políticas de Igualdad de Oportunidades para la Mujer Rural, culminando la década con un segundo Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2000-2010 para consolidar las políticas de género en la institucionalidad pública, así como promover la participación de las mujeres. El Plan de Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres 2000-2010, aprobado en el año 2000, incluye, entre sus líneas temáticas, el desarrollo de una “Cultura de Igualdad” que tiene 4 objetivos. El Objetivo 3 es “incorporar contenidos y prácticas en el sistema educacional tendientes a propiciar actitudes y valores favorables a la equidad de género”.

Entre sus lineamientos se compromete a:

- Incluir la perspectiva de género en todas las acciones emprendidas por la Reforma Educacional y continuar modificando los lineamientos educativos y los contenidos curriculares en todos los niveles y modalidades de la enseñanza.
- Incluir contenidos educativos tendientes a impulsar la eliminación de estereotipos sexistas y el fomento de la distribución equitativa de derechos y responsabilidades de hombres y mujeres.
- Incluir contenidos y metodologías relativos a la educación sexual en todos los niveles educacionales y promover la práctica de la maternidad y paternidad responsables.
- Incorporar en el curriculum de pre-grado universitario y técnico, contenidos que faciliten actitudes de igualdad entre hombres y mujeres.

Como bien se señala en dicho documento que ha orientado el quehacer del gobierno, *“El curriculum oculto contribuye al deterioro de la autoestima de las mujeres y desincentiva el deseo de logro en el campo intelectual, particularmente en las áreas del conocimiento asociadas al rol masculino, tales como las ciencias”* (SERNAM, 2000:16).

El Programa de Gobierno de la ex Presidenta Bachelet buscaba la construcción de una sociedad más equitativa, desde una noción de “equidad de género” que permita visualizar cómo la

desigualdad de género se interconecta con otro tipo de desigualdades de índole social, racial, étnica, generacional, etc., incorporando elementos de justicia social que ayuden a superar esos desequilibrios en un abordaje conjunto. En otras palabras, la “equidad de género” supone principios de igualdad, de redistribución, cruces con otras equidades sociales, diferencias dignas de reconocimiento y valoración.

En la Agenda de Género 2006-2010 se reconoce que la desigualdad y la discriminación se aprenden en la escuela, así como el ejercicio de la ciudadanía y el liderazgo.

En la Agenda de Género 2006-2010 se reconoce que la desigualdad y la discriminación se aprenden en la escuela, así como el ejercicio de la ciudadanía y el liderazgo. Reconoce también las dificultades para mejorar la calidad de la educación y para la emergencia de más mujeres líderes, si no se incorpora la equidad entre mujeres y hombres en el sistema educacional en todos sus niveles. Reafirma que no habrá igualdad si hay adolescentes que no pueden decidir responsablemente sobre su sexualidad y si el embarazo y la maternidad las margina del derecho a la educación. Al mismo tiempo, se considera que no mejorará la inserción laboral de la gran mayoría de las mujeres, si el sistema educacional no ha reducido las brechas existentes entre ellas y si no las ha impulsado a aprovechar los amplios horizontes que ofrece el desarrollo alcanzado por el país.

2. LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

El currículum oficial promueve en los alumnos y alumnas, el desarrollo de las competencias fundamentales para la vida y distingue entre Objetivos Fundamentales Transversales –que son las competencias que los y las estudiantes deben lograr en los distintos períodos de su escolarización para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso (de la Enseñanza Básica)– y los Contenidos Mínimos Obligatorios, que son los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel (Ministerio de Educación 2002:5).

Entre los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) se encuentran aquellos que miran a la formación del estudiante y, que por su propia naturaleza, trascienden a un sector o subsector específico del currículum escolar. Los OFT hacen referencia a las finalidades de la enseñanza y son asumidos por el establecimiento en la definición de su proyecto educativo y en sus planes y programas de estudio (Ministerio de Educación 2002:6). *“Los Objetivos Fundamentales Transversales tienen un contexto especialmente adecuado para su logro en la creación de espacios por parte de los liceos y colegios que permitan la reflexión colectiva de sus alumnos y alumnas en torno a temáticas de interés juvenil, y abran sus posibilidades al debate amplio y formativo sobre sus experiencias y visiones. En particular, tales contextos promueven el fortalecimiento de identidad y capacidad propositiva y crítica de los estudiantes, generando situaciones de comunicación y crecimiento intelectual y moral que les permitan enriquecer sus proyectos de vida en lo vocacional, laboral, social, familiar y personal. Los espacios referidos debieran contribuir a promover conversaciones que orienten y formen a los jóvenes en torno a temas nuevos, propios de la vida contemporánea, tales como el medio ambiente, los derechos humanos, los medios masivos de comunicación, la tecnología, la vida afectiva y sexualidad, discriminaciones de género, etnia y religión, ideales de justicia, convivencia pacífica y tolerancia, entre otros”* (Ministerio de Educación 2003c:54. Decreto Supremo de Educación N° 220/98).

Como se sabe, la Reforma Curricular comenzó a implementarse en 1997, con los primeros programas de estudio, acordes con el Marco Curricular de la Educación Básica. La primera promoción de estudiantes que cursó toda su educación escolar con el nuevo currículum egresó a fines del año 2008 (Ministerio de Educación 2003b:15).

EL PLAN DE EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD Y AFECTIVIDAD

La sexualidad es un tema que expresa diversidad de opiniones en nuestra sociedad y, en consecuencia, en la comunidad educativa, lo cual genera una compleja perspectiva de esta vivencia. Tal como lo hemos podido apreciar a lo largo de las unidades anteriores, la sexualidad es una dimensión humana configurada por aprendizajes, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, conductas y sentimientos profundos, que se relacionan íntimamente con los valores, creencias y convicciones de cada persona, a su vez pautadas por normas sociales.

...estamos ante un sujeto juvenil distinto al de la década pasada, lo cual abre nuevos desafíos para la incorporación de los temas de la equidad de género y la sexualidad en el sistema escolar.

Desde 1993, el Ministerio de Educación ha trabajado en una Política de Educación en Sexualidad para mejorar la calidad de la educación, promoviendo el desarrollo de la educación sexual en el currículo escolar, con una activa participación de la familia y acorde con el Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento educacional. En el año 2004, el Ministerio convocó a una comisión de expertos con el fin de perfeccionar esta política, un equipo de profesionales que revisaron y recomendaron mejoras en torno a esta importante temática. Los resultados fueron entregados en abril de 2005 y se centran en el reconocimiento de que estamos ante un sujeto juvenil distinto al de la década pasada, lo cual abre nuevos desafíos para la incorporación de los temas de la equidad de género y la sexualidad en el sistema escolar. Ello dio origen al Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad que se está implementando.

Día a día apreciamos el pluralismo social y cultural que muestran las distintas valoraciones y expresiones sociales acerca de la sexualidad. En este contexto, el Ministerio establece que el Estado *“debe garantizar una educación que se haga cargo de la formación de esta dimensión humana respetando la libertad de conciencia, resguardando la autonomía de los establecimientos educacionales, afirmando los lineamientos generales que establece el marco curricular nacional, la normativa legal en materia de protección de derechos y la normativa actual en materia de educación. La educación en sexualidad no sólo es un derecho, sino un deber ineludible de la familia, la escuela y del Estado. Por ello, cada uno, desde la responsabilidad que le cabe, deberá velar para que los y las estudiantes cuenten con la oportunidad de desarrollar esta dimensión fundamental de su persona de una manera natural y pertinente; informándose en forma oportuna y apropiada respecto de los contenidos relacionados con el desarrollo sexual humano; aprendiendo a discernir y reflexionar frente a las distintas situaciones y desafíos que se les planteen en el tema; estableciendo relaciones de colaboración, respeto, responsabilidad, equidad y compromiso con el otro sexo”* (Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad, 2005:3).

Educar en género y sexualidad es complicado, y el Estado debe garantizar el respeto a la libertad de pensamiento y conciencia de los ciudadanos y ciudadanas y asegurar la expresión de las diversas orientaciones y concepciones existente en la sociedad. Entre los lineamientos y prácticas adoptados se señala:

- Si bien la sexualidad es una vivencia personal y privada de cada individuo, le cabe al Estado un rol indiscutido como garante del bien común, promotor y protector de los derechos ciudadanos, no puede sustraerse en materias relativas a la salud, la educación y la seguridad de la población.
- Esta intervención estatal no reemplaza el rol primordial que cumplen las familias en la formación, socialización y protección de sus miembros, sino más bien es un complemento. En este sentido se respeta el derecho a la autodeterminación, siempre y cuando no se vulneren los derechos de ninguno/a de sus integrantes.
- Cuando las familias enfrentan dificultades para asumir su rol formador, le compete al Estado, en una lógica de promoción social, poner al servicio de la comunidad estas

herramientas y así favorecer su autonomía. *“Educar para una sexualidad sana y responsable significa formar personas reflexivas, dialogantes y tolerantes”* (Ibid, pág. 5).

En definitiva, se busca formar personas conscientes de su individualidad y dispuestas relacionarse respetuosamente en la comunidad. La noción de “sexualidad responsable” incluiría un *“conjunto de valores, actitudes y habilidades que se manifiestan durante la vida, que requiere de grados crecientes de autonomía y capacidad reflexiva, de manera de resguardar el valor y la dignidad personal. Esta concepción asume que, de acuerdo a su proceso de crecimiento y desarrollo, hombres y mujeres son sujetos libres, capaces de discernir respecto de sus derechos y deberes y, por tanto, de asumir responsablemente las decisiones y acciones relacionadas con su sexualidad”* (Comisión Intergubernamental, 2004:12).

La educación sexual se constituye como un derecho. Las personas deben contar con situaciones de aprendizaje y acompañamiento que sean significativas para integrar esta dimensión personal y social a lo largo de las distintas etapas de desarrollo de su vida. Si bien la familia juega un rol central, la experiencia escolar brinda espacios y contenidos específicos para desarrollar habilidades y conocimientos, valores y actitudes relacionados con la sexualidad y la afectividad; apuntando de esta forma se apunta a un crecimiento pleno e integral de los niños, niñas y jóvenes. El Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad, además de asumir los compromisos contraídos por el Estado de Chile en materia de derechos humanos de niños y niñas⁷², aspira a que todos los niños, niñas y jóvenes del país, durante y al concluir la Educación Media, logren las siguientes metas⁷³:

- *Se reconozcan, identifiquen y acepten a sí mismos como seres sexuados y sexuales, en cada una de las edades y etapas de su ciclo de vida y comprendan y asuman que el ejercicio de la sexualidad debe ser libre, sin violencia ni coerción, en ningún caso ni circunstancia.*
- *Reconozcan el valor de los vínculos y del componente afectivo de las relaciones humanas y entablen relaciones interpersonales respetuosas de los demás, basadas en un marco de valores que promueva las relaciones justas, el respeto por los derechos, el cumplimiento de responsabilidades y el bien común.*
- *Establezcan relaciones interpersonales equitativas, dentro de la pareja, el matrimonio y la familia, basadas en una adecuada comunicación, independientemente del sexo y la edad.*
- *Desarrollen un progresivo y adecuado conocimiento en relación a su cuerpo, como un factor promotor de una adecuada autoestima, autocuidado y atención a la propia salud y como herramienta de prevención de situaciones de abuso y de violencia sexual.*
- *Desarrollen un pensamiento crítico, conducente al logro de actitudes positivas hacia la sexualidad y a un comportamiento sexual y afectivo autónomo, responsable, consciente y placentero.*
- *Tomen decisiones responsables para la prevención de las infecciones de transmisión sexual (ITS) y VIH-SIDA, conozcan los mecanismos de transmisión y las situaciones de riesgo a las que se pueden exponer a sí mismos y a otros.*
- *Tengan un comportamiento responsable y compartido (desde el auto y mutuo cuidado), entre hombres y mujeres, en relación con la prevención del embarazo no deseado.*
- *Asuman responsablemente su sexualidad considerando la planificación de los embarazos, la paternidad y maternidad y la crianza de sus hijos e hijas, incluyendo una*

*La educación sexual se constituye como un derecho. Las personas deben contar con situaciones de aprendizaje y acompañamiento que sean significativas para integrar esta dimensión personal y social a lo largo de las distintas etapas de desarrollo de su vida...
...comprendan y asuman que el ejercicio de la sexualidad debe ser libre, sin violencia ni coerción, en ningún caso ni circunstancia.*

73. Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad, pág. 8. Adaptado de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y de la Asociación Mundial de Sexología (WAS), 2000.

74. Observación General N° 5, párrafo 11.

educación afectiva y sexual oportuna (Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad, 2005:7-8).

En cuanto a los compromisos asumidos por Chile en la Convención de Derechos del Niño, estos se han convertido en los ejes centrales para el desarrollo e implementación de la Política de Educación Sexual del Ministerio de Educación. Los ejes de esta política, coinciden con los principios que contiene la Convención para orientar las obligaciones del Estado. Estos principios muestran lo que se debe tener en cuenta al momento de aplicarlos sobre todo cuando aparecen tensiones entre distintos derechos.

Ellos son:

El **principio de no-discriminación**, según la cual todos los niños y niñas tienen los mismos derechos, independientemente de su condición social, cultural, sexual o de discapacidad, no pudiendo hacerse distinciones arbitrarias ni irracionales. Sin perjuicio de lo anterior, el Estado deberá impulsar medidas correctivas que aseguren la igualdad de oportunidades en el ejercicio y goce de los derechos de niños y niñas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad⁷⁴.

El *principio de la autonomía progresiva* implica reconocer al niño o niña como titular de derechos⁷⁵. Cada niño o niña va constituyéndose en una persona con crecientes niveles de responsabilidad, y será tarea de la familia y del Estado apoyar y proteger la adquisición de autonomía⁷⁶.

La **educación debe girar en torno al niño**, siendo su principal objetivo el desarrollo de su personalidad, de sus dotes naturales y capacidad, reconociéndose el hecho de que cada niño y niña tiene características, intereses y capacidades únicas y también necesidades de aprendizaje propias⁷⁷.

El **interés superior del niño** hace que las acciones del Estado tengan como guía el logro de los derechos de la infancia y la adolescencia⁷⁸. El Estado debe asegurar que las familias cuenten con las herramientas necesarias para poder asumir adecuadamente el deber de protección, así como asegurar sus derechos.

La Convención reconoce el Derecho a la Educación. El proceso educativo está encaminado a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de niños y niñas hasta el máximo de sus posibilidades a través de los sistemas de educación formal y no formal⁷⁹.

El Derecho a la Salud de la infancia y la adolescencia, reconocido por la Convención, lleva a considerar que, dado que el ejercicio de la sexualidad dice respecto a con la dignidad de todas las personas, los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a acceder a información

75. Observación General Nº 4, párrafo 1.

76. “El Artículo 28 de la Convención establece una serie de garantías para que el derecho a la Educación se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad. De esta formulación, se puede desprender que los niños son los titulares del derecho a la Educación y que, de acuerdo a la evolución de sus facultades (según se dispone en el Art. 5 de la Convención) lo ejercerán por sí mismos apoyados por sus padres”.

77. Observación General Nº 1, párrafo 9.

78. Observación General Nº 5, párrafo 12.

79. Observación General Nº 1.

80. Observación General Nº 4, párrafos 16 y 26. Observación General Nº 3, párrafo 42.

adecuada para su salud y desarrollo pleno, tanto fuera, como dentro de la escuela. Además, deben contar con información y acceso a servicios de atención de salud adolescente en la localidad donde habitan, especializados en esa etapa del desarrollo y en salud sexual y reproductiva⁸⁰.

Los derechos humanos son indivisibles e interdependientes. El derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo de niñas y niños está en íntima relación con la posibilidad de adquirir conocimientos y aptitudes que las y los protejan desde el momento en que se inician en el ejercicio de su sexualidad⁸¹.

En conclusión, niños, niñas y adolescentes tienen derecho a información veraz y oportuna, a fin de que puedan asumir responsable e informadamente las decisiones que afecten sus vidas⁸².

3. LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE

El punto de partida de todo aprendizaje significativo es reconocer las necesidades que tienen los y las estudiantes, en este caso, en materia de sexualidad y afectividad. Los testimonios incluidos en las unidades anteriores dibujan una situación llena de vacíos y carencias. La educación sexual en la escuela tiende a estar estereotipada y enfocada más en lo biológico, como lo demuestra el estudio sobre educación en sexualidad encargado por la Comisión de Evaluación y Recomendaciones sobre Educación Sexual (MINEDUC-ADIMARK, 2004) en 110 establecimientos de todas las dependencias del país.

El punto de partida de todo aprendizaje significativo es reconocer las necesidades que tienen los y las estudiantes, en este caso, en materia de sexualidad y afectividad.

Según esta encuesta los temas de sexualidad más enseñados en los establecimientos, son:

- Aparato genital reproductor (93,3% de las menciones)
- Cambios físicos y hormonales durante la pubertad y la adolescencia (92,1%)
- Fertilidad de la mujer (87,1%)
- Fecundación, parto y embarazo (83,2%)
- VIH-SIDA (81,2%)
- Prevención de embarazo (79,1%)
- Fertilidad del hombre (77%)
- Situaciones de riesgo y sexualidad (75,6%)
- Sexualidad humana (73,1%)
- Roles y estereotipos sexuales (71,5%).

Sin embargo, cuando a este mismo grupo de alumnos y alumnas se les consulta sobre qué temas les interesa aprender respecto a la sexualidad, el orden es el siguiente:

- VIH-SIDA (84,4%) (5° lugar en lo enseñado)
- situaciones de riesgo y sexualidad (84,2%) (8° lugar en lo enseñado)
- Embarazo adolescente (82,7%) (13° lugar en lo enseñado)
- Atractivo sexual, impulso sexual (82,3%) (22° lugar en lo enseñado)
- Prevención de embarazo (81,8%) (6° lugar en lo enseñado)
- Relación de pareja en la adolescencia (79,7%) (15° lugar en lo enseñado)
- Sexualidad y toma de decisiones (79,7%) (19° lugar en lo enseñado)
- Paternidad/maternidad responsable (78,3%) (20° lugar en lo enseñado)

81. Observación General N° 4, párrafo 16.

82. Observación General N° 3, párrafo II.

83. Definido por MINEDUC (2002) como un “currículum para la vida”, combinando así el cultivo del espíritu con un

- Valores y sexualidad (78,2%) (11° lugar en lo enseñado)
- Fecundación, embarazo, parto (77,2%) (4° lugar en enseñanza)

Estas cifras nos muestran lo lejana que está la educación sexual de las expectativas de niños, niñas y adolescentes. Por otra parte, cuando se les pregunta por la frecuencia con que se les ha ofrecido educación en sexualidad durante la vida escolar, casi la mitad responde que aisladamente (una o dos veces al año) (42,6%) o nunca (4,7%).

También se destaca que el o la docente que con mayor frecuencia se encarga de esta temática en la escuela, le corresponde al de comprensión del medio natural, o sea, el antiguo/a profesor/a de biología.

Al ir más allá de una visión estrecha de la educación sexual, hacia relaciones afectivas igualitarias y respetuosas, estas son necesidades a las que es necesario responder en el colegio. Por esta razón, el MINEDUC ha preparado una serie de propuestas para incorporar la educación sexual como un objetivo fundamental y transversal del currículo escolar.

MÓDULO IV: GÉNERO Y SEXUALIDAD | UNIDAD 2 EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

OPORTUNIDADES CURRICULARES PARA LA INCORPORACIÓN DE GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA ESCUELA

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al finalizar esta unidad esperamos que usted sea capaz de:

- Conocer el marco curricular chileno y las oportunidades que el curriculum actual ofrece para incorporar género y sexualidad.

¿QUÉ SERÁ ESTUDIADO?

- El curriculum actual y las posibilidades de incorporar género y sexualidad en el mismo.

INTRODUCCIÓN

El marco curricular chileno se plantea dos propósitos fundamentales: “primero, el desarrollo pleno de cada uno de los chilenos y chilenas, potenciando al máximo su libertad y sus capacidades de iniciativa y crítica. Segundo, el desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país”⁸³. Para lograr estas metas, el currículo se organiza en objetivos fundamentales, transversales y verticales, y contenidos mínimos obligatorios.

...es fundamental la entrega apropiada y oportuna de contenidos relacionados con el desarrollo sexual humano, en relaciones que respeten la diversidad, considerando la colaboración en una perspectiva de equidad de género.

La educación para la igualdad de género y en materia de sexualidad forma parte de los objetivos fundamentales, tanto transversales como verticales, del currículo. Esta inclusión es desarrollada con más precisión en los Contenidos Mínimos Obligatorios de los distintos sectores y sub sectores de cada ciclo escolar. De esta manera, se proveen las herramientas necesarias para adquirir y desarrollar las habilidades y competencias que un crecimiento armónico y sano de la afectividad y la sexualidad requieren.

Como ya se ha comentado, la educación sexual no solamente es un derecho de toda persona, sino también un deber irrevocable de la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto. Cada una de estas esferas sociales contribuirá, desde su especificidad, a que niñas, niños y adolescentes desarrollen esta dimensión fundamental de su ser. Para ello es fundamental la entrega apropiada y oportuna de contenidos relacionados con el desarrollo sexual humano, en relaciones que respeten la diversidad, considerando la colaboración en una perspectiva de equidad de género. Con esa orientación ha sido definido el nuevo curriculum para la educación básica y media del país, el cual incorpora la educación sobre afectividad y sexualidad como un Objetivo Fundamental. Como adelantáramos en la unidad anterior, este recorre los distintos subsectores de aprendizaje, perneando los objetivos, contenidos y aprendizajes esperados de cada nivel.

Por ejemplo, en lenguaje y comunicación se privilegia el dominio del lenguaje como base y eje articulador de todo aprendizaje a través de los diversos sub sectores. Este sector busca aumentar la capacidad de comunicación, expresión e interacción de alumnos y alumnas con el mundo que los rodea, en forma oral y escrita con coherencia, propiedad y creatividad. También pretende el uso pertinente de discursos explicativos y argumentativos, así como el pensar y razonar crítica y lógicamente para desenvolverse apropiadamente en el mundo actual.

saber aplicado.

84. Tomado de: http://biblioteca.mineduc.cl/documento/EdSexual_Bsica2doCicloEdSex.NB3_NB4Lenguaje_5_6.pdf

Los objetivos verticales fundamentales para NB3, quinto básico, son:

- Decodificar y analizar comprensiva y críticamente mensajes generados por interlocutores y medios de comunicación.
- Expresarse con claridad, precisión, coherencia y flexibilidad para indagar y exponer, responder o argumentar, en distintas situaciones comunicativas.
- Reflexionar sobre las principales funciones del lenguaje y sus efectos en la comunicación.

Los objetivos mencionados se relacionan con los contenidos de las unidades, en el caso de los textos argumentativos, por ejemplo, se propone trabajar con:

- Argumentación oral, a favor y en contra de temas de interés.
- Consideración de la importancia de los textos argumentativos en la interacción social.

Se establecen también ciertos aprendizajes esperados:

Los alumnos y alumnas:

- Expresan sus opiniones en forma oral y escrita, apoyándolas en razones pertinentes y convincentes.
- Escuchan con atención y respeto las razones del interlocutor durante discusiones.

Para finalizar se plantea una serie de actividades genéricas como:

Practicar sistemáticamente la argumentación para defender una posición, hacer una petición o pedir disculpas.

Ejemplo A:

Defienden en forma oral posiciones personales frente a un tema sujeto a discusión, por ejemplo:

- Debaten en torno a una noticia. Se pueden buscar noticias relacionadas con el tema de la sexualidad, la familia, etc.
- Confrontan posiciones respecto de un tema científico, ecológico o social de su interés: por ejemplo, el pololeo a esta edad, las fiestas, los permisos en la casa, etc.

Ejemplo B:

Organizados en grupos, redactan peticiones de acuerdo a la siguiente secuencia:

- Hacen una lista de peticiones que quisieran hacer.
- Las clasifican de acuerdo al destinatario de la petición, agrupándolas, por ejemplo: personas adultas, de la misma edad, padres y familiares, profesores, autoridades del establecimiento, autoridades de la comuna, etc.
- Eligen una o dos peticiones importantes y la redactan entregando razones y fundamentando su opinión.

Para completar estas oportunidades curriculares se incorporan indicaciones para orientar el desempeño del docente, en este caso se presentan las siguientes:

Algunas peticiones pueden tener que ver con:

- pedir a los padres que les permitan quedarse hasta más tarde en la casa de los amigos/as,
- pedir a la dirección del establecimiento poder escuchar música en la sala durante el recreo,
- las mujeres del curso le piden a los hombres que las traten con más respeto,
- los hombres del curso les piden a las mujeres que no se burlen de ellos.

Otras peticiones pueden tener una connotación de manipulación y/o persuasión, como por ejemplo:

- en nombre de la amistad que se tienen, pedirle a un compañero o compañera que le sople en la prueba,
- pedirle a una amiga que le ayude a mentirle a su mamá para poder salir con el grupo de amigos/as.

En este caso es importante que el o la profesora haga ver la diferencia en ambos tipos de peticiones, aquellas que tienen un fin positivo y claro, de aquellas donde la petición se basa en la manipulación afectiva o de autoridad de una persona sobre otra, para convencerla de hacer algo que no necesariamente concuerda con sus valores y principios.

Organizados en pareja, los alumnos y alumnas toman una de las peticiones listadas anteriormente y se alternan los papeles de pedir y rechazar; es decir, inicialmente uno argumenta insistentemente con diferentes razones para obtener algo, y el/la otra debate contra argumentando⁸⁴.

85. http://biblioteca.mineduc.cl/documento/EdSexualBsica2doCicloEdSex.NB3_NB4Matemtica_5_6.pdf

En el caso del subsector educación matemática se ofrece a todos los y las estudiantes la opción de ampliar y profundizar los estudios propios del sector, sin olvidar el rol que juegan las matemáticas en la comprensión de aprendizajes propios de otros sectores. En este sentido se promueve el desarrollo del pensamiento lógico del análisis, de la deducción, de la precisión, de la capacidad de construir y resolver problemas a partir de la realidad y de formular y comprender los modelos matemáticos.

La enseñanza también debe contribuir a un mejor desempeño de las personas en la vida cotidiana, mediante el uso de conceptos y destrezas matemáticas que les permitan reinterpretar la realidad y resolver problemas diarios del ámbito familiar, social y laboral.

Los objetivos fundamentales verticales para NB3, 5º Básico, son:

- Programar y administrar el uso del tiempo personal.
- Procesar información cuantitativa, expresada con números de más de 6 cifras.

Para la primera unidad de tiempo y programaciones se proponen los siguientes contenidos:

- Programar actividades teniendo en cuenta la duración de ellas y el tiempo disponible.

Aprendizajes Esperados:

Las alumnas y los alumnos

- Determinan duraciones de actividades diversas utilizando unidades más adecuadas a la situación, expresándolas en horas, días, semanas, meses, años.
- Hacen programaciones utilizando información sobre duración de diversas actividades.

Actividades Genéricas:

Hacen estimaciones, mediciones y cálculos de duraciones de actividades cotidianas diversas y determinan los factores que inciden en las eventuales variaciones del tiempo requerido.

Indicaciones al docente:

- Pueden realizar un registro del tipo de actividades que realizan durante un día, una semana, un mes, distinguiendo aquellas que están relacionadas con el estudio, estar con las amistades, recreación, deportivas, realizar hobbies, compartir en familia, descansar, realizar tareas domésticas, jugar, etc. Pueden comparar sus registros viendo semejanzas y diferencias entre la distribución del tiempo que hacen sus demás compañeros y compañeras; también pueden comparar la distribución de tiempo y tipos de actividades que realizan las niñas y las que realizan los niños del curso, identificando semejanzas y diferencias. También, con la ayuda del profesor o profesora, pueden hacer un análisis acerca de cómo están distribuyendo su tiempo, en qué tipo de actividades están priorizando, y en cuáles sería necesario disponer de más tiempo.

El tomar conciencia del uso del tiempo y distribución de éste para responder a las distintas necesidades y demandas propias de esta edad, es un aprendizaje que se relaciona con un factor protector de riesgos. El uso adecuado y equilibrado de tiempo para el desarrollo y cumplimiento de distintos tipos de actividades, resulta fundamental para desarrollar habilidades sociales y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en esta edad. Ello ayudará a enfrentar de mejor manera los cambios propios de la pubertad y la adolescencia y la valoración de espacios, rutinas y actividades que les ayuden a evitar el aislamiento y la soledad⁸⁵.

86. Para profundizar, ver FOX KELLER, 1989. Reflexiones sobre género y ciencia.

En una reciente publicación conjunta del CPEIP y Hexagrama Consultoras se destaca que en el subsector: Estudio y Comprensión de la Naturaleza se busca que *“los alumnos y alumnas reconozcan la diversidad biológica y física del entorno, y se sitúen ellos mismos como aporte de tal diversidad; aprecien y apliquen los conocimientos y procedimientos científicos en la comprensión del mundo natural, y desarrollen habilidades y actitudes propias del quehacer científico”* (MINEDUC, 2002:125).

Para ese propósito se presentan dos elementos: “la diversidad” y el “desarrollo de habilidades del quehacer científico”, ya que ambos propenden a una educación no sexista. Por una parte está la idea de “diversidad”, que implica una visión que reconoce y comprende que el mundo está conformado por las más diversas especies, entre las que se encuentra la existencia humana. Esta aceptación de la diversidad nos invita a trabajar con personas, tanto hombres, como mujeres, quienes poseen características múltiples sin importar su sexo. Ciertamente, existen modelos hegemónicos de lo masculino y lo femenino, sin embargo al promover modelos diversos en el aula, se contribuye a una educación no sexista.

El segundo elemento que se enfatiza en el objetivo central es que *“niños y niñas aprecien y apliquen los conocimientos y procedimientos científicos en la comprensión del mundo natural, y desarrollen habilidades y actitudes propias del quehacer científico”* (MINEDUC, 2002a:125). Para lograr esto es necesario reconocer que, culturalmente, el saber científico se relaciona con lo racional, lo que a su vez se ha asociado con lo masculino. En otras palabras, se ha construido un mecanismo que excluye las mujeres de la actividad científica y niega reconocimiento a los logros que ellas han alcanzado⁸⁶.

Una vez que se toma conciencia de estas diferencias, se hace fundamental incentivar a los y las estudiantes para que aprendan a formularse preguntas y definan un método para contestarlas. Seguramente se plantearán distintos tipos de preguntas y todas serán válidas, ya que el quehacer científico no se conforma de verdades, sino que se construye, tal como también se construye la identidad de género.

En el caso del Subsector Estudio de la Sociedad se plantea que los y las estudiantes desarrollen las competencias necesarias para *“comprender su contexto social y cultural inmediato, la comunidad global, las comunidades intermedias en que se agrupan las personas, y su futuro papel como miembro responsable y activos de una sociedad plural y solidaria, y en un mundo crecientemente interdependiente”* (MINEDUC; 2002:135).

Este subsector se compone de contenidos provenientes de diversas disciplinas de las ciencias sociales; como historia, geografía, economía, educación cívica, antropología y sociología. Sus principales ejes son los conceptos de espacio y tiempo. Según Teresa González *“la dimensión del tiempo abre novedosas e interesantes posibilidades para analizar y profundizar en la compleja vinculación entre género y educación; a la vez obliga a mirar de otra manera este vínculo y arriesgar una comprensión sobre el objeto de estudio”* (1999:63).

En este sentido, se propone trabajar con niños y niñas la educación como un elemento de desarrollo social. Se puede observar la historia de la educación, las formas en que se estudiaba anteriormente y las personas que podían acceder a ese privilegio. También se puede considerar a la mujer como sujeto histórico y participar en la tarea de escribir una historia

87. Por ejemplo: Duby y Perrot (1992); Anderson y Zinsser (2000); Morant (2005). Se puede considerar también

de las mujeres. Desde hace ya algunas décadas han sido elaboradas en diferentes contextos perspectivas que abordan historias de mujeres⁸⁷, donde se presenta el problema de la identidad y el género, tanto del punto de vista de los hombres como de las mujeres. Así se pueden observar detenidamente la reproducción de dicotomías como masculino-femenino, privado-público y social-político.

RESUMEN DEL MODULO

Este módulo se divide en 2 unidades que dan cuenta de la inserción institucional de las temáticas de género y sexualidad en la escuela.

En la primera unidad vimos cómo se plantea la equidad de género en la agenda y las políticas públicas. Se presentan los compromisos asumidos, como la creación de organismos estatales y la firma de convenios internacionales, que finalmente se concretan en el Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad del Ministerio de Educación. También se revisan las necesidades de aprendizaje de los y las jóvenes y cómo éstas se relacionan con lo que efectivamente se les enseña en las escuelas.

En la segunda unidad, se da cuenta de las oportunidades que el currículo escolar ofrece para trabajar específicamente las temáticas de género y sexualidad. Se ofrecen como ejemplo algunas actividades modelo para los subsectores de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales y para Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

como un aporte importante al tema ARIÉS y DUBY, La Historia de la vida privada. Ed. Taurus, Madrid, 1991.
88. Fuente: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mapuche>. Ver también: <http://www.mapuche.cl>

GLOSARIO

GLOSARIO

ALACALUFE O KAWÉSQAR: Pueblo nómada que recorría desde el Golfo de Penas y la península de Brecknock, hasta el estrecho de Magallanes y el archipiélago sur de Tierra del Fuego. Hoy día sólo quedan algunos descendientes mestizos en Puerto Edén en la Provincia de Última Esperanza.

ATACAMEÑOS: Pueblo que habita al interior del desierto de Atacama (Norte de Chile y la Argentina y Sur de Bolivia). En 2007 la población de atacameños o licanantai es de 21.015 personas.

AYMARA: Pueblo indígena que habita entre el occidente de Bolivia, el sur del Perú, el norte de Chile y el noroeste de Argentina desde tiempos precolombinos. Hoy día viven en Chile 48.000 aymaras en los altiplanos de Arica, Iquique y Antofagasta, mientras que existe un grupo menor en las provincias argentinas de Salta y Jujuy.

ACULTURACIÓN: Se trata de un proceso de adecuación cultural, en el que una persona –o una comunidad– adhiere a una nueva cultura o algunos de sus aspectos, la más de las veces en detrimento involuntario de su propia cultura. Este proceso es causado generalmente por las invasiones y su ciclo de destrucción y supervivencia; dominio y resistencia; transformación y una nueva adaptación de la cultura nativa. En nuestro actual momento histórico, este concepto trata de explicar la moderna multiculturalidad (WIKIPEDIA, 2010).

ANDROCENTRISMO: Visión que pone al hombre como norma, modelo y medida de la persona humana. Lo masculino se generaliza para todas las personas, hombres y mujeres. En las ciencias sociales se traduce en teorías y elaboraciones que sólo consideran las características y comportamientos individuales y sociales de los varones.

AUTOEROTISMO: Es la búsqueda y experimentación de erotismo consigo mismo/a. Las prácticas de autoerotismo son acciones y experiencias físicas, intelectuales y emocionales, subjetivas y simbólicas, conscientes e inconscientes, así como formas de percibir y de sentir, tales como la excitación, la necesidad, y el deseo, que pueden conducir o significar por sí mismas goce, alegría, dolor, agresión, horror y, finalmente, pueden generar placer, frustración, o malestar de manera directa o indirecta. Habitualmente refieren a las acciones de masturbación, de exploración genital, de aprendizaje y ejercicio lúdico de la sexualidad en los adolescentes, pero son prácticas que pueden estar presentes en las personas en todas las etapas de su vida.

AUTONOMÍA: Es el derecho de un individuo a autodeterminarse, a ser autosuficiente en la realización y desarrollo de las decisiones acerca de su propia vida. Es la potestad que tiene para

reconocerse como sujeto capaz de autodeterminarse, construir autoestima y reivindicar sus derechos y dignidad humana, sin depender de terceros.

Es la capacidad de actuar por uno mismo, de ser el principio de sus propias acciones.

BISEXUALIDAD: Orientación sexual de personas que tienen deseos, prácticas sexuales y relaciones afectivo-sexuales con personas de ambos sexos.

BRECHAS DE GÉNERO: Son las desigualdades que exhiben mujeres y varones en cuanto a oportunidades, acceso, control y uso de los recursos y beneficios que les permiten garantizar su bienestar y desarrollo humano. Las brechas de género son construidas sobre las diferencias biológicas y son el producto histórico de actitudes y prácticas discriminatorias tanto individuales como sociales e institucionales, que obstaculizan el disfrute y ejercicio equitativo de los derechos ciudadanos por parte de hombres y mujeres (FAO y RUTA, 1996).

CIUDADANÍA: La *ciudadanía* es definida como la condición que se otorga a quienes pertenecen a una comunidad y que conlleva derechos, obligaciones, institucionalidad y un espacio público con una normativa reconocida y consentida por todos y todas. Se refiere a la relación entre el individuo, el Estado y la sociedad con una dimensión histórica, por lo que sus contenidos cambian según cada período. Se refiere al estatuto de derechos y obligaciones que tiene una persona por el hecho de pertenecer a una comunidad política. Se podría decir que el elemento definitorio de la ciudadanía es la pertenencia plena a una comunidad, entendiendo por pertenencia la participación de los individuos en la definición de las condiciones de su propia asociación. La ciudadanía es el reconocimiento de derechos y deberes iguales, así como también de iguales libertades y restricciones y de no menos iguales poderes y responsabilidades. Ciudadanos y ciudadanas son los titulares de esos derechos y, por lo mismo, los sujetos de los deberes correspondientes a ellos.

La ciudadanía está vinculada con tres elementos claves: la pertenencia a una comunidad de intereses; la existencia de personas conscientes de sus derechos y diligentes en la vida política y con libertad para ejercerlos; y que los derechos y responsabilidades se ponen en juego en la interacción pública. La ciudadanía se ejerce, ello supone ciudadanas/os con conciencia de sus derechos y responsabilidades validadas socialmente y reguladas por un orden político institucional. Alude a sujetos con capacidad de organización y acción para representar sus intereses en las decisiones que les afectan y contribuir con sus propuestas al desarrollo de sus comunidades.

COLLAS O KOLLAS: Pueblo que habita en torno al lago Titicaca desde fines del siglo XII.

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD: Se refiere a que las identidades de hombres y mujeres son el resultado de un proceso de construcción que involucra diversos elementos. La identidad entendida como *“el conjunto de representaciones del yo por el cual el sujeto comprueba que es siempre igual a sí mismo y diferente a los otros. Esta unidad es corroborada por el reconocimiento de los otros. Está compuesta por un eje central de soportes biográficos –experiencias fundantes, momentos o temas en la historia vital– alrededor de la cual se articulan los acontecimientos de la vida de la persona. Así, la identidad desempeña un rol estructurador que no sólo da coherencia a la existencia sino que establece un puente entre la experiencia individual y la vida social”* (Fuller, 1997:17). En particular, la construcción de las identidades masculinas se ve enfrentada, en los varones adolescentes, a un modelo de masculinidad dominante en la cultura, que se vuelve un referente de identidad en la interpretación de su subjetividad, cuerpos y prácticas: *“la masculinidad hegemónica no es un tipo de carácter fijo, el mismo siempre y en todas partes.*

Es más bien la masculinidad que ocupa la posición hegemónica en un modelo dado de relaciones de género, una posición siempre disputable” (Connell, 1997:39).

CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y CULTURAL: Refiere al proceso mediante el cual se elaboran paulatinamente, a través de la transmisión de generación en generación, formas sociales y culturales de ser, pensar y actuar. Este proceso de elaboración humana de significados involucra un proceso colectivo de acumulación histórica, que cada sociedad y cultura le transmite a quienes forman parte de ella.

CULTURA: Hace referencia a la capacidad de los seres humanos de dar significado a sus acciones y al mundo que los rodea. La cultura es compartida por los individuos de un determinado grupo y no se refiere a un fenómeno individual. Varía en diferentes épocas y lugares. Son aquellos patrones distintivos de ideas, creencias y normas que caracterizan la forma de vida y las relaciones en una sociedad concreta o un grupo dentro de una sociedad (REEVES Y BADEN, 2000), así como los ritos y tradiciones que se transfieren a través del aprendizaje y que configuran el sistema de creencias y el comportamiento de las personas.

CUOTA: Proporción dada o parte de puestos, escaños o recursos que deben ser atribuidos a un colectivo específico, generalmente siguiendo ciertas normas o criterios, con la que se pretende corregir un desequilibrio o desigualdad anterior, generalmente en posiciones de toma de decisiones o en cuanto al acceso a oportunidades de formación o puestos de trabajo (Junta de Andalucía, 1998).

CURRICULUM OCULTO: Refiere al conjunto de prácticas habituales en el sistema educativo que no están explicitadas en forma patente, pero que forman parte de los hábitos de la docencia, tanto desde el punto de vista de atención al alumnado como de observaciones, valoraciones, etc. que el profesorado realiza (Subirats, 1998).

DERECHO A VOTO: A los primeros movimientos sociales de mujeres que lucharon por el derecho a voto se les llamó *Movimiento Sufragista* que surge inicialmente en Inglaterra y en los Estados Unidos al comienzo del siglo XX, y reunió a las mujeres que reivindicaban el derecho de voto en asambleas políticas.

DERECHOS HUMANOS: Constituyen el marco de reconocimiento de derechos y libertades básicas inherentes a la persona humana. Son los derechos que consagran el respeto a la dignidad humana, que buscan resguardar la integridad física y psicológica de las personas por sus semejantes y ante el Estado. Son inalienables y su protección es responsabilidad de todo Estado. Incluyen los derechos civiles y políticos, el derecho a la vida y la libertad, la libertad de expresión y la igualdad ante la ley, derechos sociales, culturales y económicos, el derecho a la salud, al trabajo y a la educación. En 1948, tras la Segunda Guerra Mundial, fue proclamada la Declaración Universal de los Derechos Humanos con la que se inicia la fase de afirmación universal y positiva de los Derechos Humanos, materializada en el establecimiento de instrumentos internacionales (pactos, declaraciones y tratados) de defensa de esos derechos. Se basan en el principio fundamental de que todas las personas poseen una dignidad humana inherente y tienen igual derecho de disfrutarlos sin importar su sexo, raza, etnia, capacidad, color, idioma, nacionalidad, creencias, etc. Algunos ejemplos especialmente relevantes para el establecimiento de derechos relativos al libre ejercicio de la sexualidad son: el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ambos de 1966), La Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer

(1967) y La Convención que Le siguió (1979), La Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1949; 1979).

DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS: Corresponden básicamente a:

- Derecho a decidir libre y responsablemente sobre la sexualidad y tener control sobre el propio cuerpo
- Derecho a vivir libremente la opción sexual deseada, sin temor a ser discriminada, coartada o violentada
- Derecho a recibir educación integral para la vida afectiva y sexual
- Derecho a disfrutar de un adecuado nivel de salud sexual
- Derecho a gozar del progreso científico, ser informada y consultada frente a procedimientos y experimentación médica
- Derecho a vivir una vida sexual libre, segura y satisfactoria independientemente de la reproducción
- Derecho a gozar de la igualdad, respeto mutuo y responsabilidades compartidas en las relaciones sexuales
- Derecho a la privacidad
- Derecho a adoptar decisiones libres y responsablemente sobre tener o no hijos, número y espaciamiento entre ellos
- Derecho a tener información y medios adecuados para ejercer la toma de decisiones
- Derecho a tener sexo seguro para prevenir el contagio de enfermedades de transmisión sexual
- Derecho de acceder al más alto nivel de salud reproductiva

DESARROLLO HUMANO: El desarrollo humano se refiere a la ampliación de las opciones sociales para que las personas logren obtener la vida que desean. El crecimiento económico, el aumento del comercio, de los negocios internacionales y el desarrollo tecnológico son todos muy importantes, pero son sólo medios, no fines en sí mismos. Su contribución al desarrollo humano en el siglo 21 depende de si realmente se amplían las opciones de las personas, si ayudan a crear un entorno para que las personas puedan desarrollar su pleno potencial y conducir vidas productivas y creativas (UNDP, 2002 y European Community 2004).

DIFERENCIAS Y DESIGUALDADES: Las sociedades se estructuran a partir de un conjunto de elementos diferenciadores, los cuales se entrecruzan. Uno de ellos es el género, otros relevantes son la clase social, la raza, la etnia, la generación. Estas clasificaciones sociales producen diferencias, y estas diferencias pueden ser procesadas y evaluadas en tanto: 1) producen desigualdad, o 2) contribuyen a mejorar las sociedades, o 3) son parte de variaciones culturales que contribuyen a la diversidad cultural. Por lo tanto, aquellas que son opresivas, excluyentes y constituyen desigualdades sociales requieren ser abolidas; las que son evaluadas positivamente requieren afirmación; y las que son indicativas de variaciones culturales, y que no tienen una connotación ni negativa ni positiva para la equidad de género, sólo requiere de respeto (Fraser, 1997). Cuando hablamos de desigualdad hacemos referencia a un fenómeno social que produce una jerarquización entre individuos y/o grupos impidiendo el tratamiento igualitario (en términos de oportunidades, acceso a bienes y recursos, etc.) a todos/as.

DISCRIMINACIÓN: Acción de discriminar, tratar diferente, anular, de hacer invisible, excluir, marginalizar a una persona en base a su pertenencia a un grupo concreto, al margen de sus capacidades personales.

Discriminación de género: Apunta a toda distinción, exclusión o restricción basada en el género. Se presenta principalmente hacia el género femenino, travestis y personas transgénero

y se expresa en un acceso desigual a los recursos y oportunidades, en la violencia, la falta de servicios, la escasa representación de otras identidades de género distintas de las masculinas en la política y los negocios, y en los desbalances de poder que caracterizan las relaciones institucionales e interpersonales entre hombres y mujeres. Es evidente que estas desigualdades impiden el desarrollo de los talentos, energías y aspiraciones de mujeres y varones para un pleno desarrollo humano (ONU, 1979).

DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO: en todas las sociedades, hay tareas y actividades típicamente desarrolladas por hombres y mujeres. Esta distribución de tareas sobre la base del sexo es conocida como división sexual del trabajo, o división de género en el trabajo. Esta división, que es algo aprendido durante la crianza y luego en la educación, ha cambiado a través del tiempo. Generalmente cambia cuando las sociedades están sometidas a crisis y ajustes, como por ejemplo las migraciones. Es una de las estructuras importantes que define las relaciones de género (UNDP, 2001b). Refiere a la asignación diferenciada que hacen las culturas de las actividades de acuerdo con el sexo de las personas. Especifica el tipo de actividad permitida, obligada o prohibida para mujeres y hombres. Esta división ha sido vista como natural o como creación divina, y es explicada como consecuencia natural de circunstancias biológicas. Básicamente se distingue entre:

Trabajo reproductivo, el que realizan las mujeres desde su sexo biológico y del que se derivan todas las demás actividades que desarrollan, las que no son concebidas como trabajo propiamente tal. Este trabajo reproductivo se desarrolla en dos niveles: generacional, la reposición de los individuos particulares (procreación), y cotidiano, la renovación de sus condiciones de vida (comida, abrigo, etc.), lo que se llama la reproducción social. Reproducir es femenino y va mucho más allá de la reproducción biológica, yendo a lo social y lo cultural.

Trabajo productivo, el que realizan los varones, la producción de bienes y servicios, que se concreta en el mercado, y la producción de la sociedad, la política y el liderazgo. Es considerado plenamente creativo (Lagarde, 2001).

EDUCACIÓN SEXUAL: Abordaje de las manifestaciones relativas a la sexualidad en la formación niños y adolescentes por medio de La educación formal. El enfoque, contenido y modo de introducción de esas problemáticas han sido materia de debate desde los años 60 en Chile. Ver reseña de las políticas educacionales referidas a este ámbito en Chile:

<http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=1357&sid=7>

EROTISMO: Consiste en acciones y experiencias físicas, intelectuales y emocionales, subjetivas y simbólicas, conscientes e inconscientes, así como formas de percibir y de sentir, tales como la excitación, la necesidad, y el deseo que pueden conducir o significar por sí mismas goce, alegría, dolor, agresión, horror y, finalmente, pueden generar placer, frustración, o malestar de manera directa o indirecta. Tiene como espacio al cuerpo y por protagonistas a los sujetos particulares.

El erotismo esta constituido por las más diversas experiencias de acuerdo con las épocas históricas y con las culturas. Cada cultura incluye una cultura erótica específica conformada por relaciones sociales, normas (prescripciones y prohibiciones), códigos, preferencias, prácticas, conocimientos, sabiduría, concepciones, lenguajes y tabúes (LAGARDE, 2001).

ESFERA PRODUCTIVA: Identifica el trabajo de producción de bienes o servicios para el mercado (bienes y servicios con valor de cambio), que tienen una retribución económica.

ESFERA REPRODUCTIVA: Identifica el trabajo que se realiza de preferencia en el hogar, que incluye las actividades relacionadas con la crianza y educación de los hijos, las labores domésticas como aseo, lavado, acarreo de agua, la preparación de alimentos, el cuidado de enfermos y/o ancianos, etc. Es un trabajo que, al ser realizado por la “madresposa” (LAGARDE, 2001) en el hogar, no es remunerado (bienes y servicios con valor de uso). También, se identifica como trabajo doméstico o esfera del cuidado.

ESFERA PÚBLICA: La “esfera pública” (o “espacio público”) es un dominio de nuestra vida social, conceptualizada por oposición a la “esfera privada”. Históricamente, la esfera pública fue entendida como un dominio de la razón y de la universalidad para el que únicamente los hombres estaban bien capacitados, mientras que las mujeres, inclinadas (supuestamente) a la particularidad y a la conversación frívola, amanerada, se acomodaban mejor a la vida doméstica. La esfera pública, ha sido identificada posteriormente, como el lugar del trabajo, de la acción colectiva, el poder, es decir, donde se produce y transcurre la historia (masculino). El mundo privado es asociado con lo doméstico, el trabajo no remunerado ni reconocido como tal, las relaciones familiares y parentales, los afectos y la vida cotidiana (femenino). La sociología, la ciencia política y la filosofía política utilizan variadas acepciones sobre “lo público” y “lo privado”. Teresita de Barbieri separa en la esfera pública un nivel estatal (el Estado como el espacio de mayo inclusión y abarcamiento, que organiza la sociedad en términos de la normatividad más general) y el mercado (de bienes y servicios, y el de la fuerza de trabajo) y define “lo público” como el espacio de conocimiento y reflexión de la sociedad sobre sí misma y de las propuestas y acciones colectivas que tienden a mantener o alterar el estado de cosas vigente en la sociedad, o en algunos sectores particulares. Aquí se ubican el sistema político, los movimientos sociales y la sociedad civil.

En cambio, la esfera privada, donde se crea y mantiene la vida humana, tanto biológica como de relacionamiento social y de humanización, está dominada por las relaciones de parentesco, la conyugalidad, el parentesco simbólico y la amistad. En ella priman las relaciones afectivas sobre las contractuales, y las leyes del psiquismo por sobre la normatividad jurídica. No obstante, también es regulada desde la ley: derecho a propiedad, derecho de familia, etc. (De Barbieri, 1996).

ESTEREOTIPO: Consiste en la generalización y atribución de valor (la mayoría de las veces negativo) a algunas características de un grupo, reduciéndolo tan sólo a esas características y definiendo así los “lugares de poder” a ser ocupados. Se trata de una generalización de juicios subjetivos en relación a un determinado grupo, imponiéndoles lugares de inferioridad y de incapacidad en el caso de los estereotipos negativos. Cotidianamente tenemos expresiones que refuerzan los estereotipos. Los estereotipos son una manera de “biologizar” las características de un grupo al considerarlas como un fruto exclusivo de la biología, de la anatomía, de la raza, de la nacionalidad, etc.

ESTEREOTIPO DE GÉNERO: Ideas fijas y simplificadas sobre las características de varones y mujeres, basadas en roles e identidades socialmente asignados. Se asumen como naturales y con ellos se clasifica a las personas sin tener en cuenta sus realidades individuales (“Las mujeres son...”, “los hombres son...”). Generan estructuras de privilegio e impiden el disfrute igualitario de los derechos humanos por parte de hombres y mujeres por igual, así como de las personas que presentan una orientación de género diferente a su sexo biológico como travestis y transgéneros en general.

ETNIA: Se refiere a la clasificación de la población según su organización social y cultural. Por lo general, cuando las personas forman parte de un grupo étnico o etnia comparten carac-

terísticas como la raza, el lenguaje, el territorio y sobre todo su forma de ver e interpretar el mundo, así como modos de vida particulares para el conjunto de sus miembros. Cada etnia define modos de vida particulares para las mujeres y los hombres, por lo que determina la especificidad de la condición y posición de las mujeres.

ETNOCENTRISMO: Término acuñado por la Antropología para describir el sentimiento de las personas que prefieren el modo de vida de su propio grupo social o cultural al de otros. Juzga costumbres, creencias y prácticas de otras culturas desde la cultura propia. En principio no describe, necesariamente, actitudes negativas con relación a los otros, pero puede generar posiciones y acciones de intolerancia al juzgar como “correcto” o “equivocado”, “feo” o “bonito”, “normal” o “anormal”, los comportamientos y las formas de ver el mundo de los otros a partir de padrones culturales propios, descalificando sus prácticas y hasta negando su humanidad.

FAMILIA: Fundada en las relaciones sociales de parentesco, es considerada como la institución social que regula, canaliza y confiere significado social y cultural a la reproducción y a la sexualidad. Las formas de familia varían según el tamaño de ésta, las relaciones de parentesco, los tipos de jefatura familiar, el número y edad de los hijos y el ciclo de vida familiar, que comienza con el nacimiento de los hijos hasta la salida de éstos fuera del hogar (Arriagada, 2005).

FEMICIDIO: Es una de las formas más extremas de violencia hacia las mujeres, es el asesinato cometido por un hombre hacia una mujer a quien considera de su propiedad, en el marco de una relación de pareja, actual o pasada. El concepto Femicidio fue desarrollado por la escritora estadounidense Carol Orlock en 1974 y utilizado públicamente en 1976 por la feminista Diana Russell, ante el Tribunal Internacional de Los Crímenes contra las Mujeres, en Bruselas.

FEMINEIDAD: Corresponde al conjunto de características atribuidas por cada cultura del deber ser y hacer femenino, más allá de las características anatómicas de la mujer. El hecho de la maternidad ha sido determinante en la construcción cultural de lo femenino, existiendo importantes variaciones entre las culturas a lo largo de la historia. Es relacional y construida por oposición a la masculinidad, y se cruza con otras categorías sociales como la clase, la raza, las etapas del ciclo de vida, lo que da origen a numerosas formas de construcción de la femineidad.

FEMINISMO-MOVIMIENTO FEMINISTA: Movimiento social y político de defensa de derechos iguales para mujeres y hombres, en todos los ámbitos de la vida social. Se inicia formalmente a finales del siglo XVIII y supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo o colectivo humano, de la opresión, dominación, y explotación de que ha sido y son objeto por parte del colectivo de los varones en el orden patriarcal. Reivindica los derechos de las mujeres para alcanzar una nueva organización social y un sistema de relaciones entre personas basadas en el desarrollo de actitudes de respeto, igualdad, corresponsabilidad y solidaridad entre sus miembros. Para ello ha promovido cambios en la legislación (plano normativo y jurídico), la vida política, económica, cultural, social, etc. y en las políticas públicas para generar iguales oportunidades para mujeres y varones que superen los tradicionales obstáculos que les impiden conquistar su autonomía y aseguren el pleno ejercicio de los derechos de las mujeres.

GÉNERO: Concepto formulado en los años 70, fue profundamente influenciado por el pensamiento feminista. Fue creado para distinguir la dimensión biológica de la dimensión social, basándose en el razonamiento de que hay machos y hembras en la especie humana pero que, no obstante, la manera de ser hombre y de ser mujer es pauta por la cultura. De tal modo, el género significa que hombres y mujeres son productos de la realidad social y no sólo de la realidad

natural. Por ejemplo, el hecho de que en virtud de la reproducción las mujeres sean consideradas como más próximas a la naturaleza ha sido apropiado por diferentes culturas como símbolo de su fragilidad o de su sujeción al orden natural.

Alude al distinto significado social que tiene el hecho de ser mujer y hombre; es decir, es una definición culturalmente específica de la feminidad y la masculinidad que, por tanto, varía en el tiempo y en el espacio. Este marco de análisis sitúa las relaciones de mujeres y hombres en un “contexto” que permite observar los procesos y relaciones que reproducen y refuerzan las desigualdades entre ambos y hace visible la cuestión del poder que subyace en las relaciones de género (PNUD, s/f).

HEGEMÓNICO: Es el proceso que expresa la conciencia y los valores organizados prácticamente por significados específicos y dominantes en un proceso social vivido de manera contradictoria, incompleta y hasta muchas veces difusa. La hegemonía de un grupo social equivale a la cultura que ese grupo logró generalizar para otros segmentos sociales. La hegemonía se asemeja a la cultura pero va más allá de ella porque además incluye necesariamente una distribución específica de poder, jerarquía y de influencia. Como dirección política y cultural sobre los segmentos sociales “aliados” influidos por ella, la hegemonía también presupone violencia y coerción sobre los grupos sociales que considera enemigos. No sólo es consenso (como habitualmente se piensa en una trivialización socialdemócrata del pensamiento de Gramsci). Por último, la hegemonía nunca se acepta de forma pasiva, está sujeta a la lucha, a la confrontación, a toda una serie de “tironeos” y resistencias. Por eso quien la ejerce debe todo el tiempo renovarla, recrearla, defenderla y modificarla, intentando neutralizar a su adversario incorporando sus reclamos pero desgajados de toda su peligrosidad (Gramsci, 1977). Es el modelo del “deber ser” predominante, que se erige en “norma” —señala lo permitido y prohibido— y se incorpora en la subjetividad de los individuos. Forma parte de la formación de la identidad y busca regular al máximo las relaciones de género. Delimita, en gran medida, los espacios dentro de los que se puede mover un varón o una mujer, marcando los márgenes para asegurarle su pertenencia al mundo de los hombres. Salirse de él, sería exponerse al rechazo de los otros varones y de las mujeres. Este “modelo referente” define atributos propios de los hombres y mujeres e impone mandatos que señalan lo que se espera de ellas y ellos (Olavarría, 2001).

HETEROSEXUALIDAD: Atracción sexual por personas del sexo opuesto y relacionamiento afectivo-sexual con ellas.

HETEROSEXISMO: creencia de que la heterosexualidad es o debería ser la única orientación sexual aceptable. Herek (1990) propone este término en reemplazo del de homofobia y distingue dos tipos de heterosexismo: uno cultural y otro psicológico. El primero, incluye las ideologías sobre la sexualidad y el género: gays, lesbianas y aquellas personas que no siguen las prescripciones del género, son estigmatizados por el alejamiento a estas normativas. El heterosexismo psicológico señala las referencias abstractas en forma de prejuicios de las personas contra gays, lesbianas y otras personas que transgreden el binarismo sexual y de género, como las travestis, sin que haya mediado una experiencia directa y concreta que lo motive. De esta forma el prejuicio que es enunciado respecto a gays y lesbianas, puede dar un mayor status a quien lo emite. El ejercicio de prejuicios también se ha interpretado como una respuesta defensiva ante los propios conflictos psicológicos referidos a temas sexuales.

HOMOAFECTIVIDAD: Término elaborado para expresar el afecto entre personas del mismo sexo y subraya que el afecto es un aspecto central también en las relaciones que escapan a la norma heterosexual.

HOMOSEXUALIDAD: Atracción sexual por personas del mismo género y relaciones afectivo-sexuales con ellas.

HUILICHE O WILLICHE: pueblo originario que habita entre el río Toltén y el canal del Chacao, tanto por territorio chileno como argentino. Este pueblo originario habla “ste sungun”, una variación del mapudungun que hablaban sus vecinos mapuches (EDUCARCHILE, 2010).

IDENTIDAD: Refiere a la representación que tiene de sí mismo una persona y que le confiere cierta unidad. La identidad es “el sistema unitario de representaciones de sí elaboradas a lo largo de la vida de las personas a través del cual ellas prueban que son siempre iguales a sí mismas a la vez que distintas a las otras personas y dignas, por ello, de ser reconocidas en su particularidad” (Fuller, 1993a).

IDENTIDAD DE GÉNERO: corresponde al sentimiento de pertenencia al sexo femenino o masculino. Es una elaboración simbólica que construye cada cultura a partir de la categorización de las personas en diferentes sexos. Esto supone que la identidad de género se construye a partir de un proceso donde cada persona debe aprender lo que es ser mujer o ser hombre, a asumir los roles y actitudes que le son propios, e interpretarse a sí misma según esos parámetros, por el mero hecho de tener determinados atributos anatómicos (Fuller, 1993a).

IDENTIDAD ÉTNICA: Sentido de pertenencia a un grupo étnico determinado. La identidad étnica se define por “auto-adscrición”, ya que el individuo debe sentirse parte del grupo y a la vez ser reconocido por los otros como miembro del mismo. También se relaciona con **Etnicidad**, definido como la identificación con o el sentirse parte de un grupo étnico y la exclusión de ciertos otros grupos debido a esta afiliación. El sentimiento étnico y el comportamiento con él asociado varían en intensidad dentro de los distintos grupos étnicos y países a través del tiempo. Un cambio en el grado de importancia atribuido a una identidad étnica puede reflejar cambios políticos o cambios en el ciclo de vida individual (Kottak, 2000).

IDENTIDAD SEXUAL: Se refiere al modo en que la persona se percibe en términos de orientación sexual. Se refiere también al modo como sea hace pública –o no- esa percepción de si mismo en determinados ambientes y situaciones. No necesariamente coincide con la identidad de género. La identidad sexual corresponde al posicionamiento (no siempre permanente) de la persona como homosexual, heterosexual o bisexual, y a los contextos en que esa orientación puede ser asumida por la persona y/o reconocida en su entorno.

IGUALDAD DE DERECHOS: Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, Artículo 2, punto 1): “*Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición*”.

IGUALDAD DE GÉNERO Y EQUIDAD DE GÉNERO: La igualdad de género supone que los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de las mujeres y los hombres se consideren, valoren y promuevan de igual manera. Ello no significa que mujeres y hombres deban convertirse en iguales, sino que sus derechos, responsabilidades y oportunidades no dependan de si han nacido hombres o mujeres. La *igualdad de género* implica la idea de que todos los seres humanos, hombres y mujeres, son libres para desarrollar sus capacidades personales y para tomar decisiones. El medio para lograr la igualdad es la *equidad de género*, entendida como

la justicia en el tratamiento a mujeres y hombres de acuerdo a sus respectivas necesidades. La *equidad de género* acarrea la posibilidad de tratamiento diferencial para corregir desigualdades de partida; medidas no necesariamente iguales, pero conducentes a la igualdad en términos de derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades. El PNUD adoptó el término igualdad de género, pero en el marco del paradigma del desarrollo humano se adopta el concepto de equidad, por lo que es un debate pendiente al interior del Sistema de Naciones Unidas el uso de estos términos (PNUD, s/f).

INTERSEXUAL O “INTERSEX”: Es el término general adoptado para referirse a una variedad de condiciones (genéticas o somáticas) con las cuales la persona nace, que no se ajustan a las definiciones típicas de femenino y masculino.

JERARQUÍAS DE GÉNERO: Se basa en que hay un género superior y otro inferior. Social e históricamente se ha construido la idea de que por el sólo hecho de ser hombre se es superior y ser mujer es inferior. Existen espacios jerarquizados para los hombres y las mujeres diferenciados entre privados y públicos. En los espacios privados ocurre de una manera y en los espacios públicos de otra, pero siempre el lugar de los hombres está en primer plano, independientemente de las cualidades de las personas (FAO y RUTA, 1996).

JOCAS: Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad, eventos de pedagogía social, destinados a estimular la reflexión sobre temas ligados a la afectividad y sexualidad mediante conversaciones. Constituyen una estrategia educativa para curriculum transversal que se realiza como un evento pedagógico-cultural breve y masivo que tiene por finalidad: satisfacer necesidades básicas de aprendizaje de los participantes en materia de afectividad y sexualidad, y abrir y fortalecer el diálogo acerca de estos temas entre los jóvenes, sus familias y docentes con apoyo de agentes educativos de la comunidad. Actualmente están disponibles materiales y la metodología en <http://www.jocas.cl/nuevo/index.html>

LGBT: Esta sigla designa colectivamente a lesbianas, gays, bisexuales y personas transgénero. Este término surge desde los años 90, como una prolongación del concepto “comunidad gay” que a muchos homosexuales, bisexuales y transexuales no les representaba propiamente. Actualmente se usa para destacar la diversidad de culturas basadas en la sexualidad y la identidad de género, también se aplica para referirse a personas no heterosexuales. La sigla tiene otras variantes para incluir también a pansexuales e intersexuales, en Chile se usa actualmente **GL-BTT**, comunidad de gays, lesbianas, bisexuales, transgénero y travestis.

MACHISMO: Se refiere a la obsesión del varón por el predominio y la virilidad. Ello se expresa de diferentes maneras: la posesividad de los hombres respecto a su propia esposa, enamorada o compañera, e incluso sobre sus hijas, hermanas y madre; la valorización especial de los avances de otros hombres; y en actos de agresión y jactancia con relación a otros varones. El machismo es la ideología de la supremacía masculina que legitima la preeminencia de los varones sobre las mujeres. Si bien tiende a ser visualizado como netamente latinoamericano, algunos estudios en las ciencias sociales han relacionado el origen de este fenómeno en nuestra región con las culturas de la cuenca del mar Mediterráneo, donde rige la doble moral sexual y la importancia concedida al control de la sexualidad femenina, en contraste con el énfasis en la virilidad, la fuerza y el desinterés por los asuntos domésticos que caracterizan a los varones (Fuller, 1998).

MAPUCHE: Los mapuche (en lengua mapudungun, gente de la tierra) son un pueblo indígena de la región centro-sur de Chile e del suroeste de Argentina. Según el censo de Chile de 2002, existen 604.349 personas mapuche, aproximadamente un 4% de la población del país. Representan el 87,3% de la población original, están localizadas principalmente en las zonas rurales de la región IX, grupos importantes viven en la región X y región metropolitana de Santiago⁸⁸.

MARGARET MEAD (1901-1978). Autora de *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas* (1973) Editorial Laia. Barcelona, España. Este libro presenta los resultados de la investigación realizada en Nueva Guinea sobre lo que en la época se llamaban *papeles sexuales* y que actualmente identificamos como género. De la comparación entre tres culturas que compartían una organización social semejante (Arapesh, Mundugomor y Tchambuli), Mead destaca que en las dos primeras la cultura no establece un modelo sentimental distinto para hombres y mujeres: existe un tipo de personalidad o temperamento socialmente aprobado para todos los integrantes de la sociedad. Según nuestros criterios de evaluación, la cultura Arapesh podría ser caracterizada como maternal por valorar la docilidad como trazo de personalidad. Entre los Mundugomor, el comportamiento agresivo era incentivado para hombres y mujeres. En la tercera sociedad analizada, los Tchambuli, las personalidades de hombres y mujeres se oponen y se complementan; sin embargo, están invertidas en relación al modelo occidental: los hombres son más gentiles y delicados que las mujeres, las cuales son fuertes y agresivas⁸⁹.

MANDATOS CULTURALES: Los mandatos culturales no se refieren a una esencia, ni tienen características naturales, por el contrario son históricos, culturales, psicosociales y relacionales. Puede ser entendido como un conjunto de normas, valores e indicaciones que ordenan el actuar en la sociedad, definiendo un ordenamiento de la práctica social y una estructura de las relaciones sociales (Connell, 1997). Con los mandatos devienen estereotipos, modelos, representaciones de “como ser” en función de la pertenencia a una categoría. La discriminación se realiza en base a criterios como sexo biológico, raza, etnia, nivel socioeconómico, ocupación, edad, orientación sexual, etc. El modo en que se internalizan dichos mandatos puede rastrear-se desde la infancia en las relaciones primarias de la persona –su madre, su padre, hermanos/as, adultos significativos–, emergiendo posteriormente con fuerza aquellas relaciones que se presentan a partir del ámbito escolar, su grupo de pares, sus amigos/as, profesores/as, familia de los amigos/as, y posteriormente en las relaciones de pareja. Los mandatos serían los comportamientos esperados frente a las distintas situaciones a que una persona se enfrenta. Asimismo, los mandatos entregan contenidos identitarios, y generan pertenencia a un grupo determinado, define un estereotipo de ser hombre y mujer, entrega moldes claros, “guiones”, que permite definir el ser reconocido ante los demás y ante sí mismo. Define códigos, valores, creencias, prohibiciones y aceptaciones, “existen también mecanismos de sanción (a nivel subjetivo y social) que operan como delimitadores de la subjetividad” (Olavarría, Benavente y Mellado, 1998). La fuerza de los mandatos encuentra su sustento en los ámbitos de acción en que opera, como la sexualidad, los afectos, la relación con otros, su subjetividad (sí mismo), etc.

MASCULINIDAD: Refiere a las maneras de ser hombre en cada cultura, lo cual no es un resultado biológico, sino una construcción sociocultural. No hay una única masculinidad, es decir, no existe un modelo masculino universal, válido para cualquier lugar y en cualquier momento. La masculinidad no constituye una esencia sino una construcción que la sociedad hace acerca de cómo deben ser y comportarse los hombres. Sus formas cambian pero subsiste el poder

89. Para ver índice y comentario del libro en <http://www.cuspide.com/isbn/8449319315#>. Datos de su biografía en <http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/ant/mead.asp>

90. Fuente: http://www.icmer.org/RHO/html/definition_.htm. Sobre Salud Reproductiva en Chile, ver: <http://>

que el hombre ejerce sobre la mujer. Al considerar la masculinidad como un aspecto que se aprende y construye, permite pensarla también como un aspecto que varía en el tiempo. Es un concepto relacional, ya que sólo existe en contraste con la feminidad, y se halla en relación con la clase, la raza, las etapas del ciclo de vida, lo que da origen a numerosas masculinidades. “La sexualidad, el trabajo y la pareja cambian de valoración para los varones de acuerdo, por ejemplo, a la etapa del ciclo de vida, juventud, adultez o vejez” (Olavarría, Benavente y Mellado, 1998).

MÉTODO YUZPE: método de anticoncepción de emergencia que debe su nombre al médico Albert Yuzpe, un canadiense que en los 70 comenzó a investigar al respecto.

NATURALIZACIÓN: Se refiere al modo en que las ideas, valores y reglas sociales (producidos por hombres y mujeres en contextos históricos) son transmitidos, justificados y adoptados como si existiesen independientemente de la acción humana, como si fuesen imposiciones externas (“naturales”) que no pueden ser evitadas, combatidas o modificadas, arriesgando alterar ese orden “natural” que garantiza la estabilidad y la reproducción de la sociedad. Una construcción “naturalizada” es percibida como un dato de la realidad incuestionable, cuando el hecho de que esas condiciones sean consideradas verdaderas es el resultado de un proceso social.

OPCIÓN SEXUAL: Es la contrapartida de la orientación sexual, que se entiende como una elección deliberada y supuestamente autónoma del individuo, independientemente de su contexto social. Nuestras maneras de ser, actuar, pensar y sentir reflejan de modo sutil, complejo y profundo los contextos de nuestra experiencia social. Así, la definición de nuestros objetos de deseo no puede resultar de una simple opción, efectuada de manera mecánica, lineal y voluntariosa.

Hoy en día, no se considera correcto referirse a la heterosexualidad, homosexualidad o a la bisexualidad como “opciones”, ya que la orientación sexual existe sin que la persona tenga control directo sobre ella. No se trata de algo que se elija voluntariamente o se modifique según las conveniencias.

ORIENTACIÓN SEXUAL: Se refiere al sexo de la persona elegida como objeto de deseo y de afecto. Hoy día se reconocen tres tipos de orientación sexual: la heterosexualidad (atracción física y emocional por una persona del sexo opuesto); la homosexualidad (atracción física y emocional por una persona del mismo sexo); la bisexualidad (atracción física y emocional tanto por persona del mismo sexo como del sexo opuesto). Aunque existe una gran variedad de teorías, en las ciencias sociales se considera, actualmente, que la orientación sexual no es una opción, ya que se manifiesta independiente de la voluntad de la persona.

PARIDAD O BALANCE DE GÉNERO: Participación de un igual número o similar (entre el 40% y el 60%) de mujeres y de hombres en una actividad, organización, espacio de representación política, espacio de toma de decisiones, y otras esferas de la vida. Ejemplo de ello son la representación paritaria de mujeres y varones en cargos de representación (UNDP, 2001a). El fundamento de la paridad es la dualidad sexual del género humano, es decir, que todas las sociedades están conformadas por hombres y mujeres, siendo estas últimas la “mitad” de la humanidad y no una minoría. Lo que se busca es reflejar la composición real de la sociedad, basándose en una noción del individuo concreto sexuado y no de un universal abstracto. Constituye una condición importante para la igualdad entre hombres y mujeres y para una democracia efectiva y representativa.

PEHUENCHE: Pueblo indígena (gente del pehuén en mapudungun), que habita en los Andes del centro-sur de Chile y Argentina, al que habitualmente se caracteriza por basar su alimentación en la recolección de piñones, las semillas de la araucaria o pehuén.

PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD Y AFECTIVIDAD: Contiene los objetivos y líneas de acción que se estiman convenientes de desarrollar para mejorar la formación de niños, niñas y jóvenes en los próximos años. Para mayores informaciones, consultar: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.sexual/doc/200509261824260.PLAN%20ED.%20SEXUAL%20Y%20AFECTIVIDAD.pdf>

PREJUICIO: Opinión desfavorable que se tiene de antemano o sin conocimiento de los hechos. Antes de conocer ya se define “el lugar” de una persona o grupo. Del latín prejudicium (pre - antes + iudicium - juicio), significando: prejuicio, juicio previo o prematuro.

PSU: Prueba de Selección Universitaria que estandariza el proceso de ingreso a la universidad. Reemplaza a la antigua Prueba de Aptitud Académica, PAA. Se rinde al concluir la Enseñanza Media y, al igual que el SIMCE, es un termómetro que indica el estado en que se encuentra la educación en Chile.

RAPA NUI: Pueblo que habita la isla de Pascua o **Te Pito Te Henua**, de origen Polinésico, dividido en tribus y clases con una población de 3.791 habitantes, concentrados principalmente en Hanga Roa, el único poblado que existe.

RAZA: El término raza refiere a cada uno de los grupos en que se subdividen las especies (humanas y no humanas). Las categorías raciales humanas más usadas están basadas en los caracteres biológicos visibles (especialmente el color de piel y las características faciales), los genes, y la identificación propia. El concepto de raza y la agrupación en razas específicas varía según la cultura y el tiempo. A menudo desata polémicas por razones científicas o por su impacto en la identidad social y la identidad política.

RELACIONES DE GÉNERO: Relaciones sociales y de poder establecidas entre personas como seres sexuados, de acuerdo con un sistema u **orden de género** específico en un contexto determinado (European Community, 2004).

RIESGO: Probabilidad de que un evento adverso se vuelva realidad. La esfera de la sexualidad introduce un conjunto de escenarios de riesgo que los sujetos resuelven de acuerdo a determinadas concepciones sobre salud, enfermedad, cuerpo y sobre los significados y ordenamientos culturales que articulan la expresión de las vivencias sexuales. En la vida cotidiana pueden observarse riesgos de los cuales los sujetos pueden ser conscientes y por tanto, conocer sus consecuencias, y otros que desconocen por completo, aunque convivan con ellos. Cada sociedad o sistema cultural construye el riesgo para las personas, lo cual es diferente para cada uno de los grupos sociales que constituyen el sistema. Lo hace según sus características socioeconómicas y el sistema de valores que regula la sexualidad –en donde el género es una variable axial–, la percepción y los comportamientos de riesgo que tengan los individuos. En esta perspectiva, las actitudes y los valores frente a los riesgos están profundamente inmersos en un sistema de creencias, valores e ideales que conforman una cultura o una subcultura, cada una de las cuales enfatizará algunos riesgos y minimizará otros (Palma et al., 2002).

ROLES: Conjunto de funciones, tareas, responsabilidades y prerrogativas que se generan como expectativas/exigencias sociales y subjetivas: es decir, una vez asumido el rol por una per-

sona, la gente en su entorno exige que lo cumpla y pone sanciones si no lo hace. La misma persona generalmente lo asume y a veces construye su psicología, afectividad y autoestima en torno a él (De la Cruz, 1998).

ROLES DE GÉNERO: Pautas de acción y comportamientos asignadas a mujeres y a hombres respectivamente, e inculcadas y perpetuadas por el proceso de socialización.

SALUD REPRODUCTIVA: La Organización mundial de la Salud (OMS) define Salud Reproductiva como una condición de bienestar físico, mental y social en los aspectos relativos al sistema reproductivo en todas las etapas de la vida. La salud reproductiva implica que las personas puedan tener una vida sexual satisfactoria y segura, la capacidad de tener hijos y la libertad de decidir si quieren tenerlos, cuándo y con qué frecuencia. En esta última condición está implícito el derecho de hombres y mujeres de estar informados y tener acceso a métodos de regulación de la fertilidad de su preferencia que sean seguros, eficaces, asequibles y aceptables, y el derecho a acceder a servicios de salud adecuados que permitan a la mujer llevar a término su embarazo y dar a luz de forma segura⁹⁰.

SIMCE: Este Sistema de Medición de Calidad de la Educación está compuesto por un conjunto de pruebas estandarizadas de rendimiento escolar que se aplican en cuarto años de Enseñanza Básica y segundo años de Enseñanza Media en las áreas de lenguaje y matemáticas. En 2010 se incorporan nuevos subsectores, como inglés y educación física⁹¹.

SEXISMO: Actitudes o comportamientos excluyentes y discriminatorios respecto a una persona por razón de su sexo. Mecanismo por el cual se conceden privilegios o se practica discriminación contra una persona en razón de su sexo, impidiendo la realización de todo el potencial humano que posee (De la Cruz, 1998).

SEXO: Se refiere a las diferencias biológicas entre mujeres y hombres que son universales, obvias y generalmente permanentes. El sexo describe la composición genética, física y biológica con la cual nacemos (UNDP, 2001a).

SEXUALIDAD: Actualmente, en ciencias sociales, se conceptualiza la sexualidad como una elaboración cultural sobre los placeres de los intercambios corporales. Se considera que el cuerpo sexuado no está restringido a los órganos genitales, sino por el contrario, abarca, también, todo lo que está destinado a experimentar lo placentero: significados, ideales, deseos, emociones, modelos y fantasías, los cuales están configurados por la cultura existente en una sociedad y en un tiempo histórico determinado. De esta manera, la sexualidad es una construcción sociocultural y, por ende, es un concepto dinámico. Es vivida y entendida de modos diversos según las diferentes culturas y ha ido evolucionando a través de la historia (Weeks, 1998; Kinsey 1949 y 1967)⁹².

La piel es el principal órgano sexual, y todo el cuerpo es capaz de sentir, expresarse y gozar. Cada cultura atribuye al cuerpo –sea femenino, masculino o trasgresor de este binario– ciertas capacidades, y lo interpreta. La sexualidad humana se organiza en esta realidad corporal que es socialmente construida y en ella se expresa con todo su vigor. Es lo que hace al ser hu-

www.icmer.org/

91. <http://www.simce.cl/>

92. Ver: <http://www.sexualidad.es/index.php/sexual>

mano eminentemente sensual. En las personas la sexualidad está constituida por sus formas de actuar, de comportarse, de pensar, y de sentir, así como por capacidades intelectuales, afectivas y vitales asociadas al sexo (Lagarde, 2001).

SOCIALIZACIÓN: Proceso de aprendizaje por el cual la persona adquiere su identidad social y cultural conformada por el conjunto de valores, pautas y normas que se consideran apropiadas según sea su grupo de pertenencia (Instituto Andaluz de la Mujer, 2005).

SOCIEDAD CIVIL: No existe una única definición de “sociedad civil” y es materia de debate en las ciencias sociales. Según algunos autores, Estado y sociedad civil aparecen como los dos lados de una misma moneda, articulando lo político y lo social. Para otros, forma parte de una tríada a la que se integra el mercado. Históricamente se ha desarrollado como espacio para expresar preferencias, intereses y defender derechos frente al Estado, y también en forma de redes de asociación de los ciudadanos en una perspectiva de cooperación y responsabilidad social. En América Latina cobró mayor vigencia en el contexto de las dictaduras militares, como oposición a lo “militar” (Viveros, 1998).

SUBJETIVIDAD: La subjetividad constituye uno de los aspectos más distintivos de las personas y se refiere fundamentalmente al mundo interno de los individuos en sus distintos momentos del ciclo vital. La subjetividad está compuesta por pensamientos, sentimientos, actitudes, aprendizajes, recuerdos, etc. Se forma gracias a un complejo proceso en el cual intervienen diversos factores y agentes, entre ellos la familia y la figura que más resalta es la de la madre o del/a cuidador/a más cercano al bebé. Los agentes son aquellas personas o instituciones que de alguna u otra forma, con una intención explícita, formal o de forma implícita e informal, transmiten parte de la cultura, de sus reglas, sus creaciones, conocimientos y diversos elementos. Ejemplo de ello son la familia, la escuela, el grupo de pares, amigos y amigas, el trabajo, etc. Las personas procesan e internalizan los distintos mensajes y en una elaboración única y personal, da sentido a su experiencia. Al existir un sistema de género, en el que el ser hombre se aleja del ser mujer, las subjetividades también difieren y poseen experiencias distintas del mundo en el que habitan.

SUJETOS DE DERECHO: La expresión sujeto de derecho se refiere a la titularidad que cualquier ser humano, por el hecho de serlo, tiene de gozar y ejercer los derechos establecidos en los textos jurídicos, tanto internacionales como nacionales. Como punto de partida está la Declaración Universal de los Derechos Humanos que afirma, en su Artículo Nº 1: *“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos...”*, y en el artículo dos: *“Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”* (ONU, 1948, Artículo 2, punto 1). Asimismo, en el preámbulo afirma la igualdad de derechos de hombres y mujeres y reconoce la dignidad y los derechos iguales e inalienables de todo ser humano, cuando los Estados Partes afirman: *“... su fe en los derechos fundamentales del hombre”* y se declaran *“resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad”* (ONU, 1948, preámbulo). Los Estados deben asegurar a hombres y mujeres el gozo de estos derechos en condiciones de igualdad.

TRANSEXUAL: Persona que posee una identidad de género diferente del sexo anatómico que les fue asignado al nacer. De ahí que hombres y mujeres transexuales deseen y efectúen un cambio de sexo, recurriendo a la cirugía, de modo de adecuar sus atributos físicos de nacimiento –incluidos los genitales– a su identidad de género construida.

TRANSFORMISTAS: Son personas que asumen, en ocasiones especiales, la apariencia del sexo opuesto.

TRANSGÉNERO: Término para reunir en una sola categoría a personas transformistas, travestis, transexuales como sujetos que transitan entre un género y otro.

TRAVESTI: Persona que nace con sexo masculino o femenino, pero que tiene una identidad de género opuesta al sexo biológico, asumiendo roles de género diferentes de los que son impuestos por la sociedad. Viven cotidianamente como personas del sexo opuesto a su sexo anatómico, realizando o no, para ello, intervenciones corporales como el aumento de senos y glúteos.

VIOLENCIA: La violencia es toda acción ejercida por una o varias personas quienes, con un propósito definido, someten de manera intencional al maltrato, presión, sufrimiento, manipulación u otra acción que atente contra la integridad tanto física como psicológica, moral o sexual de cualquier persona o grupo de personas.

VIOLENCIA DE GÉNERO: Es toda conducta que atenta contra la dignidad e integridad física y moral de las mujeres, por el sólo hecho de serlo (violencia sexual, tráfico de mujeres, explotación sexual, mutilación genital, etc. independientemente del tipo de relaciones interpersonales que mantengan agresor y víctima, que pueden ser de tipo sentimental, laboral, familiar, o inexistentes).

VIOLENCIA SEXUAL: Toda forma de contacto sexual no deseado. La violencia sexual incluye crímenes tales como: violación, incesto, pederastia, asalto a menores y asalto sexual de cualquier clase, sin consentimiento, mediante el recurso o la amenaza de recurrir a la fuerza física o al chantaje emocional.

VIRILIDAD: Para Norma Fuller (1998) la virilidad es una de las tres configuraciones que contienen las representaciones de la masculinidad, ésta sería la natural y estaría presente en la etapa de la adolescencia y la juventud. También está la doméstica (padre, esposo) y la exterior (trabajo, política). Cada una fundada en códigos morales diferentes e incluso opuestos. El primero y los dos últimos sería propio de lo que Fuller denomina la masculinidad adulta.

VULNERABILIDAD: Susceptibilidad a sufrir un daño particular. El concepto de “vulnerabilidad social” ha sido utilizado, particularmente, para comprender la persistencia de la pobreza y la profundización de las desigualdades sociales que se han evidenciado en los países de la región, en un contexto de crecimiento económico y de relativa estabilidad macroeconómica que los han caracterizado. La vulnerabilidad de un determinado grupo social equivale a aquella fracción de los factores de riesgo que escapan al control de los sujetos individuales pertenecientes a dicho grupo, por cuanto la condición de vulnerabilidad de una persona se deriva de su pertenencia a un grupo social vulnerable, condición que se relaciona con las características socioeconómicas y culturales que lo definen (MORENO et al., 2002). Así entendida, la vulnerabilidad remite a una incapacidad del individuo o comunidad para controlar su riesgo.

ZONAS ERÓGENAS: Las zonas erógenas son las partes del cuerpo sexualmente sensibles, debido a la cantidad de terminaciones nerviosas que poseen, que al ser estimuladas provocan placer. Además de las zonas genitales, pueden ser erógenas otras partes del cuerpo ya que éste en su totalidad nos permite expresar y sentir placer, es la encarnación a través del cual nos relacionamos a nivel sexual.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

ACUÑA, M. E. 2006 Reflexiones sobre la observación del currículum oculto. [CD-ROM] *Seminario Internacional Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina*. 17 y 18 de mayo 2005. Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras.

ADVOCACI. 2003. *Direitos sexuais e direitos reprodutivos na perspectiva dos direitos humanos. Síntese para gestores, legisladores e operadores do direito*. Rio de Janeiro. Brasil: Ediciones Advocaci.

ANDERSON, B. y ZINSSER, J. 2000. *Historia de las mujeres, una historia propia*. Barcelona: Crítica.

ANTEZANA-PERNET, Corinne A. 1997. *El MEMCH hizo historia*. Santiago de Chile: Fundación Biblioteca y Archivo de la Mujer, Elena Caffarena.

ARANEDA, P. GUERRA, J. y RODRIGUEZ, M. 1997. *Lo femenino visible. Manual para la producción de textos escolares no sexistas*. Santiago: CPU - MINEDUC- SERNAM.

ARIÉS, Ph. y DUBY, G. 1991. *La Historia de la vida privada*. Madrid: Ed. Taurus.

ARRIAGADA, Irma. 2005. "Transformaciones sociales y demográficas de las familias latinoamericanas". En: VALDÉS, T. y X. Valdés (eds) *La familia y vida privada. ¿Transformaciones, tensiones, resistencias o nuevos sentidos?* Santiago de Chile: FLACSO-CEDEM.

ACHNU (Asociación Chilena Pro Naciones Unidas). 2001. "Investigación noche viva: dichas y dichos del carrete juvenil". *Cuadernos de reflexión: promoviendo derechos. Infancia y juventud*, N° 2. Santiago de Chile.

BACHELET, Michelle. 2005. *Estoy contigo. Programa de Gobierno 2006-2010*. Santiago: s/e.

BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. 2003. *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

BELLEI, P.; VILLÁN, D. y ALCAÍNO, C. 2006. "Determinantes culturales del voluntariado en SIDACION". Trabajo realizado para cátedra metodología de la investigación de campo. Santiago de Chile: UAHC.

- BENAVENTE, M. Cristina. 2007. *Construyendo derechos: talleres de conversación para adolescentes*. Santiago de Chile: FLACSO.
- BENAVENTE, M. C. y VERGARA, C. 2006. *Sexualidad en Hombres y Mujeres. Diversidad de miradas*. Santiago de Chile: FLACSO.
- BENAVENTE, M. C. y VERGARA, C. 2007. "Avance de resultados. Identidad de género, sexualidad y ciudadanía: Ejercicio de Derechos en Mujeres Adolescentes". Santiago de Chile: FLACSO.
- BESAG, V. 1989. *Bullies and Victims in Schools: A Guide to Understanding and Management*. Milton Keynes: Open University Press. Citado por CONNELL (2003).
- BLANCO et al. Cit. en: MORENO, C. y SCHELLMAN, M. 2002. "La construcción femenina del riesgo sexual para el VIH/SIDA. Estudio exploratorio desde un enfoque biográfico y una perspectiva de género en mujeres seropositivas". Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- BOURDIEU, P. 2000. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. 1994. "Costos de clases e estilos de vida". En: ORTIZ, R., (org). *Bourdieu, Pierre. Coleção Grandes Cientistas Sociais* (39). São Paulo: Ática.
- BONAL, X. 1998. *Sociología de la Educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Editorial Paidós.
- BRUNNER, J. J. 1995. *Los desafíos de la Educación Chilena para el siglo XXI: Informe de la Comisión Nacional Para la Modernización de la Educación*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- CASAS, L. y CORREA, J. 2002. "Conductas discriminatorias, abusivas e infundadas en contra de estudiantes en la selección y marginación en los establecimientos de educación básica y media. Diagnóstico y caracterización del problema". En *Revista de derechos del niño*, Nº 1. Universidad Diego Portales, UNICEF
- CASTILLO, R. 2001. *El mundo al instinto: la luz en el objeto lo amado y su muerte*. 4.ed. [S. l.: s.e.].
- CEPAL. 1999. *Participación y Liderazgo en América Latina y el Caribe: Indicadores de Género*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS. 2009. *Gênero e Diversidade na Escola. Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de Conteúdo - Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM.
- CONASIDA - Comisión Nacional del SIDA. 2000. *Estudio Nacional de Comportamiento Sexual. Primeros Análisis*, Santiago: Ministerio de Salud, Gobierno de Chile, ANRS.
- CONNELL, R. W. 1997 "La organización social de la masculinidad". En: VALDÉS, T. y OLAVARRÍA, J. *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres. Nº 24. Santiago de Chile: Isis Internacional, FLACSO.

CONNELL, R. 2003. "Adolescencia en la Construcción de Masculinidades Contemporáneas" en OLAVARRÍA, José (ed) *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO/UNFPA/Red Masculinidad/es.

CORTÉS, A. et al. 2004. *Niños y Niñas Inmigrantes en Chile, Derechos y Realidades*. Santiago de Chile: Colectivo Sin Fronteras y Fundación ANIDE.

CHECA, S. 2003. *Género, Sexualidad y Derechos Reproductivos en la Adolescencia*, Buenos Aires: Editorial Paidós, Tramas Sociales.

COVARRUBIAS, Paz. 1978. "El movimiento feminista chileno", en COVARRUBIAS, Paz y Rolando FRANCO (comp.) *Chile: mujer y sociedad*. Santiago: UNESCO.

DE BARBIERI, T. 1992. "Sobre la categoría de género. Una introducción teórico metodológica". En: *Fin de Siglo, Género y Cambio civilizatorio*. Ediciones de las mujeres Nº17. Santiago de Chile: ISIS.

DE BARBIERI, T. 1996. "Los ámbitos de acción de las mujeres", en HENRÍQUEZ, N. (ed) *Encrucijadas del saber. Los estudios de género en las ciencias sociales*, Perú: PUCP.

DE KEIJZER, B. 2003. "Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina". En: CÁCERES, C.; RAMOS, M. y VALLENAS, S. *La salud como un derecho ciudadano: perspectivas y propuestas desde América Latina*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.

DE KEIJZER, B. 1997. "El varón como factor de riesgo. Masculinidad, salud mental y salud reproductiva". En: TUÑÓN, P. *Género y salud en el sureste de México*, México: El Colegio de la Frontera Sur, Universidad de Juárez Autónoma de Tabasco.

DIDES, Claudia (coord.) et al. 2007. *Chile. Panorama de sexualidad y derechos humanos*. Santiago: CLAM – IMS.

DUBY, G. y PERROT, M. 1992. *Historia de las Mujeres*. Madrid: Ed. Taurus.

EDWARDS, V., et al. 1995. *El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Santiago de Chile: MINEDUC.

EDWARDS, V. y MICHELI, B. 1995. "Discriminación de Género en la Educación Media". En: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*. Nº 10. Santiago de Chile: Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL.

EDWARDS, V. et al. 1993. "Prácticas Educativas y Discriminación de Género en la Enseñanza Media: Informe final". Santiago de Chile: PIIE

EMBER, C. et al. 2004. *Antropología*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

FAO/RUTA. 1996. *Vocabulario Referido a Género*. Guatemala.

FLORES, R. 2005. "Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida". *Revista Iberoamericana de Educación*.

FRIES, L. 2010. "Avances y desafíos en torno a la autonomía política de las mujeres". En VALDES E., T. (ed) *¿Género en el poder? El Chile de Michelle Bachelet*. Santiago de Chile: CEDEM-UNIFEM.

FRITZ, H. y VALDÉS, T. 2006. *Igualdad y equidad de género: aproximación teórico-conceptual. Una herramienta de trabajo para las Oficinas y Contrapartes del UNFPA*. Santiago de Chile: EAT-UNFPA.

FOX KELLER, E. 1989. *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Edicions Alfons el Magnanim, Generalitat Valenciana.

FRASER, N. 1997. *Iusticia Interrupta: reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Bogotá: Universidad de los Andes, Siglo del Hombre Editores.

FULLER, N. 1993a. *Dilemas de la femineidad, mujeres de clase media en el Perú*. Perú: Pontificia Universidad Católica.

FULLER, N. 1993b. "Razones y sinrazones de la femineidad" en PORTOCARRERO, P. (ed. y comp.): *Estrategias de desarrollo: intentando cambiar la vida*. Lima: Flora Tristán Ediciones.

FULLER, N. 1997. "Identidades de género". En *Identidades Masculinas. Varones de clase media en el Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.

FULLER, N. 1998. "Reflexiones en torno al machismo en América Latina". En: VALDÉS, T.; OLAVARRÍA, J. *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO.

FULLER, N. 2001. "Identidad Masculina en el Perú urbano", En: VIVEROS, M.; OLAVARRÍA, J.; FULLER, N. *Hombres e identidades de género: investigaciones desde América Latina*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales.

FULLER, N. 2003. "Adolescencia y riesgo: reflexiones desde la antropología y los estudios de género". En: OLAVARRÍA, J. *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO, Red Masculinidad.

FUNDACIÓN IDEAS. 2003. *Tercera Encuesta Nacional Sobre Intolerancia y No Discriminación*. Santiago de Chile: Fundación Ideas.

GARCÍA, M. 1999. "Luces y sombras de la educación: una evaluación finisecular". En PORTUGAL, A.M. Y C. TORRES (editoras) *El siglo de las mujeres*. Ediciones de las mujeres Nº 28, p. 186-201. Santiago de Chile: Isis Internacional.

GARCÍA, C. 2003. *Edugénero: Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar*. Bogotá: Universidad Central.

GAVIOLA, E. et al. 1986. *Queremos votar en las próximas elecciones. Historia del movimiento femenino chileno 1913-1952*. Santiago de Chile: PEMCI/CEM, La Morada, Librería Lila.

- GAVIOLA, Edda (s/f) "Participación de la mujer en organizaciones sindicales" (xerox).
- GIBERTI, E. y FERNÁNDEZ, A. 1989. *La mujer y la violencia invisible*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- GIDDENS, Anthony. 2001. *Sociología*. Madrid: Alianza editorial.
- GODOY, C. 2007. *Sistematización Información Pueblos Indígenas*. Santiago de Chile: [s.n.]
- GONZÁLEZ, S. 1997. "Hacia una Antropología de las Relaciones de Género en América Latina". En: *Mujeres y relaciones de género en la antropología latinoamericana*. México: COLMEX.
- GONZÁLEZ LUNA, Teresa. 1999. "El tiempo y la educación ciudadana. Notas sobre el género y la educación en la construcción de ciudadanía democráticas". *Revista La ventana* N° 9.
- GUTMANN, M. 2000. *Ser Hombre de Verdad en la Ciudad de México*. México, D.F.: PIEM, Programa Salud Reproductiva y Sociedad, COLMEX.
- GRAMSCI, Antonio. 1977. *Política y sociedad*. España. Ediciones Península. Barcelona.
- GRUPO INICIATIVA MUJERES. 2001. *Por el Derecho a tener Derechos. Mujeres en el ejercicio de la ciudadanía. Manual de trabajo para grupos y organizaciones de mujeres*. Santiago de Chile: GIM.
- GUERRERO, E., HURTADO, V., AZUA, X., PROVOSTE, P. 2008. *Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras*. Santiago de Chile: CPEIP, Hexagrama Consultoras.
- GYSLING, J. y COX, C. 1989. *La formación del profesorado en Chile: 1842-1987*. Santiago de Chile: CIDE.
- GYSLING, J. y FILP, J. 1989. *Proceso de Formación y Feminización Docente*. Santiago de Chile: CIDE.
- HEREK, G. M. 1990. "The context of anti-gay violence: Notes on cultural and psychological heterosexism". *Journal of Interpersonal Violence*, 5, 316-333.
- INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER. 2005. *Introducción al Enfoque Integrado o Mainstreaming de Género. Guía Básica N°1. Unidad de igualdad y género*. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Consejería de Economía y Hacienda. s/lugar.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. INE. 2000. *Fecundidad Juvenil en Chile*. INE.
- INE. 2005. *Anuario de estadísticas vitales 2003*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD. INJUV. 2001. *Tercera Encuesta Nacional de Juventud, Informe Ejecutivo Final*. Santiago: INJUV.
- INJUV. 2004. *Cuarta Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago de Chile: INJUV.

- KABEER, N. 1998. *Realidades trastocadas: Las jerarquías de Género en el Pensamiento del Desarrollo*. México D.F.: PUEG.
- KINSEY, A.C. et al. 1949. *Conducta sexual del varón*. México: Editorial Interamericana.
- KINSEY, A.C. et al. 1967. *Conducta sexual de la mujer*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- KIRKWOOD, Julieta. 1986. *Ser política en Chile. Las feministas y los partidos*. Santiago de Chile: FLACSO.
- KLIMPEL, Felicitas. 1962. *La mujer chilena (El aporte femenino al progreso de Chile 1910-1060)*, Santiago: Editorial Andrés Bello.
- KOTTAK, C.P. 1994. *Antropología. Una exploración de la diversidad humana*. Madrid: Editorial McGraw-Hill.
- KOTTAK, C.P. 2000. *Antropología Cultural: Espejo Para la Humanidad*. Madrid: McGraw-Hill.
- LAGARDE, M. 1992. *Identidad de género. Curso ofrecido en el Centro Juvenil "Olof Palme"*, Managua: Instituto de Investigación, Capacitación y Desarrollo de la Mujer.
- LAGARDE, M. 2001. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México D.F: Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Posgrado, UNAM.
- LAMAS, Marta. 1995. "Cuerpo e Identidad". En ARANGO, G. et al. (comp) *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Bogotá: T M Editores, Ediciones Uniandes, Facultad de Ciencias Humanas, pp.61-81.
- LAMAS, M. 2000a. "La antropología feminista y la categoría género". En LAMAS, M. *El género: construcción cultural de la diferencia sexual*. México D.F: PUEG.
- LAMAS, M. 2000b. "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género". En: LAMAS, M. [comp.]. *El género: construcción cultural de la diferencia sexual*. México D.F.: PUEG, UNAM.
- LEÓN, M. 1995. "La familia nuclear: origen de las identidades hegemónicas femenina y masculina". En: ARANGO, LEÓN y VIVEROS (comp.) *Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Bogotá: Tercer Mundo Editores; Ediciones Uniandes; Universidad Nacional de Colombia.
- LUNA, L. 1991. "Introducción". En: LUNA, L. *Género, Clase y Raza en América Latina: Algunas aportaciones*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Instituto de la Mujer.
- MADRID, S. 2006. "Profesorado, política educativa y género en Chile Balance y propuestas". Mesa de Trabajo Pro-género. Santiago de Chile: Chile21, Fundación Friedrich Ebert.
- MAIRA, G. 2010. "Violencia contra las mujeres en el Gobierno de Michelle Bachelet", en VALDES E., T. (ed) *¿Género en el poder? El Chile de Michelle Bachelet*. Santiago de Chile: CEDEM – UNIFEM.

- MATURANA, C. 2004. *Derechos sexuales y reproductivos en Chile a diez años de El Cairo*. Santiago de Chile: Foro Red de Salud y Derechos Sexuales y Reproductivos y RSMLAC.
- MEAD, Margaret. 1973. *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona, España. Editorial Laia.
- MEMCH. 1983. *“La mujer nueva”*. *Antología para una historia del movimiento femenino en Chile*. Santiago: s/e.
- MINISTERIO DE EDUCACION. MINEDUC. 1993. *Política de Educación en sexualidad. Para el mejoramiento de la calidad de la Educación*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC-SERNAM. 2000. *“Una mirada a experiencias escolares de educación en afectividad y sexualidad”*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación / SERNAM.
- MINEDUC. 2002a. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*. Actualización 2002. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. 2002b. *Oportunidades para la Educación Sexual en el nuevo currículo*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Primera edición 2000.
- MINEDUC - Comisión de Transversalidad. 2003c. *“Criterios para una política de transversalidad. Nuestra Riqueza”*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. División de Educación General. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. 2ª edición.
- MINEDUC. 2003b. *“¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el aula? Segundo Ciclo de Enseñanza Básica. Enseñanza Media”*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Nuestra Riqueza.
- MINEDUC. 2003a. *“Marco para la Buena Enseñanza”*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Ministerio de Educación.
- MINEDUC. 2005. *Informe final. Comisión de evaluación y recomendaciones sobre educación sexual*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. 2005. *Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC–Adimark. 2004. *Encuesta nacional de Educación Sexual*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MONTAÑO, S. 2004. *“El sueño de las mujeres: democracia en la familia”*. En: *Reunión de Expertos, Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces*. Santiago de Chile: CEPAL.
- MONTSERRAT, J.; CONTRERAS, A. y MENDEZ, E. 2002. *Estudio y comprensión de la naturaleza. 8º básico. Texto para el estudiante. 2003-2004*. Santiago Chile, Editorial Marenostrum.
- MORANT, I. 2005. *Historia de las mujeres en España y América Latina*. Madrid: Cátedra.
- MOURA, G. 1999. *“O Direito à diferença”*. En: KABENGELE, M. *Superando o Racismo na Escola*. Ministério Da Educação/Brasil, Secretaria De Educação Continuada.

NOVAES, R. e MAFRA, C. 1998. "Juventude, conflito social e solidariedade". En: *Comunicações do Iser*. Nº 50 (17). Rio de Janeiro.

NÚÑEZ, I. 2003. "El profesorado, su gremio y la reforma de los años noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente". En: COX, C. [ed.]. *Políticas Educativas en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

OLAVARRÍA, José. 2001a. *¿Hombres a la deriva? Poder, trabajo y sexualidad*. Santiago de Chile: FLACSO.

OLAVARRÍA, J. 2001b. "Hombres, identidades y violencia". *Revista de la Academia*. Nº6. Primavera. Santiago de Chile

OLAVARRÍA, J. (editor). 2003. *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO-Chile, UNFPA, Red Masculinidad/es-Chile.

OLAVARRÍA, J. 2003 "¿En qué están los varones adolescentes? Aproximación a estudiantes de enseñanza media" en OLAVARRÍA, J. (editor) *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO-Chile, UNFPA, Red Masculinidad/es-Chile.

OLAVARRÍA, J. y MÁRQUEZ, A. 2004. *Varones entre lo público y la intimidad*. Santiago de Chile: FLACSO.

OLAVARRÍA, J. (coord.) 2004. *Adolescentes: conversando la intimidad. Vida cotidiana, sexualidad y masculinidad*. Santiago de Chile: FLACSO-Chile.

OLAVARRÍA, J. 2005. "¿Dónde está el nuevo padre? Trabajo doméstico: de la retórica a la práctica". En: VALDÉS, X, y VALDÉS, T. *Familia y Vida Privada: ¿Transformaciones, tensiones, resistencias o nuevos sentidos?* Santiago de Chile: FLACSO.

OLAVARRÍA, J. et al. 2007. *Estudio de la Situación de Maternidad y Paternidad en el Sistema Educativo Chileno*. Santiago de Chile: CEDEM, MINEDUC.

OLAVARRÍA, J. 2006. *Varones adolescentes: Cuestiones en torno a género, identidades y sexualidades ¿Responsabilidades y derechos?* Tesis para optar al Grado de Doctor en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

OLAVARRÍA, J.; BENAVENTE, C. y MELLADO, P. 1998. *Masculinidades populares. Varones adultos jóvenes de Santiago*. Santiago de Chile: FLACSO-Chile.

ORTNER, S. y WHITEHEAD, H. 2000. "Indagaciones acerca de los significados sexuales". En: LAMAS, M. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, D.F.: PUEG.

PALMA, I.; HUMBERTO, H. y MORENO, C. 2002. *Estrategias de Prevención en salud sexual y reproductiva en jóvenes en América latina y el caribe: hacia una nueva síntesis de enfoques. Informe técnico*. Working Papers Nº14. México D.F.: UNFPA. Equipo de Apoyo Técnico.

PEREIRA, M. E. et. al. (orgs.) *Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Brasília, Rio de Janeiro: SPM, 2007.

PNUD, s/f *Marco Estratégico Regional de Género del PNUD en América Latina y Caribe. 2005-2009.*

PNUD. 1995. *Informe Mundial de Desarrollo Humano.* México: PNUD.

RAJEVIC, P. 2000. *El libro abierto del amor y el sexo en Chile.* Santiago: Editorial Planeta.

REVISTA MUJER- SALUD, N° 1, 2008.

REEVES, H. y BADEN, S. 2000. *Gender and Development: Concepts and definitions.* Report No. 55. BRIDGE. Institute of Development Studies, Sussex.

ROJAS, S., MATURANA, C., MAIRA, G. 2004. "Femicidio en Chile". Santiago de Chile: Corporación La Morada y Red Chilena contra la Violencia Doméstica y Sexual.

RUBIN, G. 1975. "The Traffic in Women: Notes on the political economy of sex". En: *Toward a Anthropology of Women*, New York: Monthly Review Press. En español: 2000. "El tráfico de mujeres. Notas sobre una Economía Política del sexo". En LAMAS, M. (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual.* México: PUEG.

SÁEZ, C. 2001. "De la articulación Género-Etnia -Clase en el campo de los estudios de género. Algunas hipótesis sobre Chile en el contexto latinoamericano". En: *Actas IV Congreso Chileno de Antropología.* Universidad de Chile.

SALAZAR, G. 2007. *Proyecto: construcción de argumentos para la restitución en Chile del aborto por razones de salud.* Santiago de Chile: Progénero, UAHC, Corporación Humanas.

SÁNCHEZ, C. 2004. "Obstáculos y Alternativas Políticas del movimiento homosexual en Chile". En: OLAVARRÍA, J.; MÁRQUEZ, A. *Varones entre lo público y la intimidad.* Santiago de Chile: FLACSO.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA E DIVERSIDADE. 2007. *Cadernos SECAD.* 2007. N° 4. Brasília: Ministério da Educação.

SERNAM. 1995. *Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres 1994-1999.* Santiago de Chile: SERNAM.

SERNAM. 1997. *Propuestas de Políticas de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres Rurales.* Documento Informativo...Santiago de Chile [s.n.].

SERNAM. 2004. *Cuarto Informe periódico del Estado de Chile sobre las medidas adoptadas para hacer efectivas las disposiciones de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.* Santiago de Chile: SERNAM.

SUBIRATS, Marina. 1998. *La Educación de las Mujeres: de la Marginalidad a la Coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo.* Serie Mujer y Desarrollo. Santiago de Chile: CEPAL.

STERN, C. 2004. *Vulnerabilidad social y embarazo adolescente en México.* Papeles de Población, n° 39. México.

THE ALAN GUTTMACHER INSTITUTE. 1994. *Aborto Clandestino: una realidad Latinoamericana*. New York: The Alan Guttmacher Institute.

TORRES, J. 1998. *El currículum oculto*. Santiago de Chile: Morata.

UNESCO. 2005. *Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. V 3. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

VALDES, T. 1988. *Venid, Benditas de mi Padre .Las Pobladoras, sus Rutinas y sus Sueños*, Santiago de Chile: FLACSO.

VALDÉS, T. 2005. “¿Del deber al placer?: socialización en sexualidad en familias populares de Santiago”. En: VALDÉS, T; VALDÉS, X. *Familia y vida privada: ¿transformaciones, tensiones, resistencias o nuevos sentidos?* Santiago de Chile: FLACSO.

VALDES, T. 2007. “Igualdad de oportunidades y equidad de género. Aportes y desafíos para las políticas públicas”. Mesa de Trabajo Pro-género. Santiago de Chile: Chile21, Fundación Friedrich Ebert.

VALDES, T. 2009. “La equidad de género: democracia en lo público y en lo privado”. En QUIROGA, Yesco y Jaime ENSIGNIA (eds) *Chile en la Concertación (1990-2010). Una mirada crítica, balance y perspectivas*. Santiago: Fundación Friedrich Ebert. Pp. 271-299.

VALDES E., T. (ed) 2010. *¿Género en el poder? El Chile de Michelle Bachelet*. Santiago de Chile: CEDEM – UNIFEM.

VALDÉS, T. y GOMÁRIZ, E. (coords). 1995. *Mujeres Latinoamericanas en Cifras: tomo comparativo*. Santiago de Chile: FLACSO/ Instituto de la Mujer.

VALDÉS, T, BENAVENTE, M. C. y GYSLING, J. 1999. *El poder en la pareja, la sexualidad y la reproducción. Mujeres de Santiago*. Santiago de Chile: FLACSO.

VALDÉS, T. et al. 2001. *ICC: Índice de Compromiso Cumplido. Una estrategia para el control ciudadano de la equidad de género*. Santiago de Chile: FLACSO.

VALDÉS, T. y GUAJARDO, G. 2004. *Hacia una agenda sobre sexualidad y derechos humanos en Chile*. Santiago de Chile: FLACSO; Centro Flora Tristán; CLAM.

VALDES, T., DONOSO, A. y MUÑOZ, A.M. 2008. “ICC Chile” en VALDES, T. (coord) et al. *ICC: Índice de Compromiso Cumplido 1995-2003. Una herramienta para el control ciudadano de las mujeres latinoamericanas. Brasil, Chile, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, República Dominicana, Venezuela*. Santiago de Chile: CEDEM – UNIFEM.

VALDES, X. et al. 2005. “Entre la reinención y la tradición selectiva: familia, conyugalidad, parentalidad y sujeto en Santiago de Chile”. En VALDES, T. y VALDES, X. (eds) *¿Transformaciones, tensiones, resistencias o nuevos sentidos?* Santiago: FLACSO, CEDEM, UNFPA.

VIDAL, Francisco et al. 2007. *Sexualidad, género y VIH/SIDA: ¿Qué piensan los futuros docentes chilenos/as?* Santiago: VivoPositivo.

VIDAL, Paulina. 2000. "Los derechos sexuales y reproductivos en Chile". En: HURTADO, J. et al. *La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de discriminación contra la Mujer: una herramienta para la acción*. Santiago de Chile: Foro abierto de salud y derechos sexuales y reproductivos, La Morada, CLADEM.

VIDAL, P. et al. 2008. "Aborto por razones de salud: la urgencia de un debate pendiente" En *Revista Mujer Salud* 2-3/08, pp.76-79.

VIVEROS, Felipe. 1999. "La participación de la sociedad civil en acciones de interés público", en GONZÁLEZ, Felipe y VIVEROS, Felipe (eds.), *Ciudadanía e interés público*, Cuadernos de Análisis Jurídico N° 8, Universidad Diego Portales, Santiago, 1998.

WEEKS, J. 1998. *Sexualidad*. México: Paidós.

WEISNER, Mónica. 1982. "Aborto inducido. Estudio antropológico en mujeres urbanas de bajo nivel socioeconómico. Santiago de Chile". Tesis para optar al grado de Licenciado en Antropología, Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, Departamento de Ciencias Sociológicas y Antropológicas, Universidad de Chile.

WÖLFEL, E. 2001. *Gewaldbereite Jungen – Was kann Erziehung Leisten? Anregungen für eine gender-orientierte Pädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag. Citado por CONNELL (2003).

WEBLIOGRAFÍA

WEBLIOGRAFÍA

ACCIONGAY. Ciudadanía e derechos. Disponible en: <http://www.acciongay.cl/>. Consultado el día: 23 agosto 2011.

ALVAREZ, F. Dirección Provincial de Educación Biobío ordenó indagar denuncias formuladas por lonkos y werquenes de la etnia. La Tercera. <http://www.mapuche.info/news02/terc010807b.html> Consultado el día: 26 agosto 2007.

AMÉRICA LATINA GENERA. Glosario. Disponible en: http://www.americalatinagenera.org/es/index.php?option=com_content&view=article&id=138:escuela-genero-para-principiantes&catid=76:escuela&Itemid=136 Consultado el día 23 agosto 2011.

ARANEDA, P.; GUERRA, J.; RODRIGUEZ, M. Lo Femenino visible. Santiago: MINEDUC, SERNAM, 1997. <http://biblioteca-digital.ucecentral.cl/documentos/ministerio/Femenino/portada.htm> Consultado el día: 24 agosto 2007

ASOCIACIÓN Nacional de Profesores Normalistas de Chile. <http://www.normalistas.cl/> Consultado el día: 24 agosto 2007.

BRIDGE <http://www.bridge.ids.ac.uk>

CENTRO DE ESTUDIOS DE LA MUJER – CEM. 2007. Argumentos para el cambio. www.cem.cl/argumentos.

CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS. Formação em gênero, Sexualidade e Direitos Humanos. <http://www.e-clam.org/publicacoes.php>

CENTRO REGIONAL DE DERECHOS HUMANOS E JUSTICIA DE GÉNERO. Observatorio Parlamentario. http://www.humanas.cl/observatorio.asp?page_id=254 Consultado el día 23 agosto 2011.

CEPAL 2006. Reformas constitucionales y equidad de género. Informe final Seminario Internacional sobre Paridad de Género y Participación Política en América Latina y el Caribe. Santiago: CEPAL. <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/9/25599/P25599.xml&xsl=/mujer/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt> Consultado el día 23 agosto 2011.

COMISION INTERGUBERNAMENTAL. 2004. “Hacia una sexualidad responsable”. Citado por MINEDUC *Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad*. Op.cit.

CONASIDA. Comisión Nacional del SIDA. 2000. Estudio Nacional de Comportamiento Sexual. Síntesis de Información Seleccionada. <http://www.redsalud.gov.cl/portal/url/item/85381414c60111a9e04001011e015920.pdf>. Consultado el día: 19 agosto 2011.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION (CNED). 2011. Estadísticas Pregrado. “Estadísticas Género”. Santiago de Chile. CNED. http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/doc/Estadisticas2011/estd/08_EMGenero11.pdf

CORPORACIÓN HUMANAS. 2006 Observatorio Parlamentario. http://www.humanas.cl/observatorio.asp/?page_id=779

CORPORACION HUMANAS. 2005. *Encuesta Nacional de Opinión Percepción política e implicancias electorales de las mujeres inscritas en los registros electorales*. Santiago de Chile, mayo-junio del 2005. http://www.humanas.cl/publicaciones.asp/?page_id=275&paged=2 Consultado el día 23 de agosto 2011.

CORTÁZAR, J. 1963. *Rayuela*, <http://www.literaberinto.com/cortazar/rayuela.htm>

CHILE. Estrategia Nacional de Seguridad Pública: Súmate por un Chile más seguro. <http://www.interior.gov.cl/filesapp/publica2.pdf> Consultado el día: 24 agosto 2007.

CHILE. 2001 Ley que establece normas relativas al VIH y crea bonificación fiscal para enfermedades catastróficas. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=192511> Consultado el día: 19 de agosto 2011.

CHILE. Violencia Intrafamiliar Ley Nº 20.066 07 de octubre de 2005. <http://www.bcn.cl/leyes/pdf/actualizado/242648.pdf> . Consultado el día: 24 agosto 2007.

DE KEIJZER, B. 2007 Enfoque de Género en el Desarrollo de Programas de Salud Reproductiva en Adolescentes. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/106/10649019.pdf> Consultado el día: 24 agosto 2007.

DE LA CRUZ, Carmen. 1998 Guía Metodológica para integrar la perspectiva de Género en proyectos y Programas de Desarrollo. EMAKUNDE/ Instituto Vasco de la Mujer y Secretaría general de Acción Exterior. HEGOA, Instituto de Estudios sobre el Desarrollo y la Economía Internacional, Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz. http://www.emakunde.euskadi.net/u72-publicac/es/contenidos/informacion/pub_guias/es_emakunde/adjuntos/guia_genero_es.pdf Consultado el día: 19 de agosto 2011.

EDUCARCHILE. 2010. <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=bb239bae-622b-4953-b9c2-a9c73f46d12e&ID=130422>

ELTIT, Diamela Crónica del sufragio femenino en Chile. SERNAM. Santiago. 1994 http://www.memoriachilena.cl/temas/documento_detalle.asp?id=MC0031311 Consultado el día: 19 de agosto 2011.

EMBARAZO adolescente. El observatodo: un diario grande para el Norte chico. <http://www.elobservatodo.cl/admin/render/noticia/4952> Consultado el día: 24 agosto 2007.

ENCUESTA: la voz de los adolescentes. La cuarta. <http://www.lacuarta.cl/sitios/vas/2001/09/09/reportaje5.html> Consultado el día: 24 agosto 2007.

EUROPEAN COMMUNITY. 2004. Toolkit on Mainstreaming Gender Equality in EC Development Cooperation. Section 3: Glossary of gender and development terms. http://www.iiav.nl/epublications/2004/toolkit_on_mainstreaming_gender_equality.pdf Consultado el día: 19 de agosto 2011.

EXPANSIVA.CL: expandiendo las ideas. Disponible en: <http://www.expansiva.cl> Consultado el día: 24 agosto 2007.

FIGUEROA, Verónica. 2006. "El Multiculturalismo y los Movimientos Indígenas como Marco de las Políticas Públicas y las Estrategias de Desarrollo". Documento de Trabajo N°9. Santiago de Chile. INAP. <http://www.inap.uchile.cl/images/stories/publicaciones/documentos/gobierno/doc9.pdf>

GAVIOLA, Edda y otras 1986. Queremos votar en las próximas elecciones: historia del movimiento femenino chileno, 1913-1952. Centro de Análisis y Difusión de la Condición de la Mujer. Santiago. http://www.memoriachilena.cl/temas/documento_detalle.asp?id=MC0023803 Consultado el día: 19 de agosto 2011.

INICIATIVA de Investigación en violencia sexual. <http://www.svri.org/Violencia.pdf> Consultado el día: 19 de ago. 2011.

INJUV, Instituto Nacional de la Juventud. 2004 Cuarta Encuesta Nacional de Juventud. Santiago de Chile: INJUV. http://www.injuv.gob.cl/injuv2010/encuestas_juventud Consultado el día: 19 de ago. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA DE CHILE. 2005. Justicia. Informe Anual. http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/calendario_de_publicaciones/pdf/03_11_09/completa_justicia_2008.pdf Consultado el día: 19 de ago. 2011.

UNION EUROPEA. 100 palabras para la Igualdad. Glosario en Términos relativos a la Igualdad entre Hombres y Mujeres. http://www.europarl.europa.eu/transl_es/plataforma/pagina/cel-ter/glosario_genero.htm

LAMAS, Marta. 2007. "El género es cultura" V Campus Euroamericano de Cooperación Cultural. <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2176>

LAS OTRAS Familias. Organización de Familias Lesbianas. <http://www.lasotrasfamilias.cl> Consultado el día: 24 agosto 2007.

LICEUS: el portal de las humanidades. Margaret Mead: 1901-1978. <http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/ant/mead.asp> Consultado el día: 24 agosto 2007.

MADRID, S. 2006. Profesorado, política educativa y género en Chile. Balance y propuestas. Documento preparado para la "Mesa Agenda Pro Género. Fundación Chile 21 y Fundación Freidrich Ebert Stiftung. Santiago, Chile. Disponible en: http://www.fes.cl/documentos/Genero/educygenero_smadrid.pdf. Consultado el día: 28 agosto 2007

MAMÁS pingüinas. Zona de contacto. <http://www.zona.cl/historicos/2005/12/02/monitor.asp> Consultado el día: 24 agosto 2007.

MEMORIA chilena. Portal de la Cultura de Chile. Biografía Elena Caffarena. <http://www.memoriachilena.cl/temas/dest.asp?id=memchelena> Consultado el día: 19 de agosto 2011.

MEMORIA chilena. Portal de la Cultura de Chile. El voto Femenino. http://www.memoriachilena.cl/temas/documento_detalle.asp?id=MC0023622 Consultado el día: 19 de agosto 2011.

MEMORIA chilena. Portal de la Cultura de Chile. MEMCH (1935-1953). Feministas pioneras. <http://www.memoriachilena.cl/temas/dest.asp?id=memchorganizaciones> Consultado el día: 19 de agosto 2011.

MEMORIA Chilena. Portal de la cultura de Chile. MEMCH (1935-1953). El Movimiento Pro-Emancipación de las Mujeres de Chile. http://www.memoriachilena.cl/temas/index.asp?id_ut=memch%281935-1953%29 Consultado el día: 19 de agosto 2011.

MEMORIA chilena. Portal de la Cultura de Chile. Mujeres y profesiones universitarias (1900-1950). Primeras mujeres universitarias. http://www.memoriachilena.cl/temas/index.asp?id_ut=mujeresyprofesionesuniversitarias%281900-1950%29 Consultado el día: 19 de agosto 2011.

MIDEPLAN. Encuesta CASEN 2003 y 2006. <http://www.mideplan.gob.cl/casen/publicaciones.html> Consultado el día: 19 de agosto 2011.

MINISTERIO DE EDUCACION. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica 2002*. <http://www.aep.mineduc.cl/images/pdf/2010/CurriculumBasica.pdf> Consultado el día: 19 de agosto 2011.

MINISTERIO DE EDUCACION. 2005. *Informe final. Comisión de evaluación y recomendaciones sobre educación sexual*. Santiago de Chile: MINEDUC. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.sexual/doc/200509011301040.Comision%20sexualidad.pdf> Consultado el día: 19 de agosto 2011.

MINISTERIO DE EDUCACION. 2005. Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad. <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.sexual/doc/200509261824260.PLAN%20ED.%20SEXUAL%20Y%20AFECTIVIDAD.pdf> Consultado el día: 24 agosto 2007.

MINISTERIO DE EDUCACION. 2009. *Anuario Estadístico de los años 2006 y 2007*. Santiago de Chile: MINEDUC. http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/anuarios_anteriores_detalle_ficha. Consultado el día: 19 de agosto 2011.

MINISTERIO DE EDUCACION. s/f. Contenidos de educación sexual en el currículum escolar. Subsector Educación Matemática Segundo Ciclo de Educación Básica NB3 y NB4 http://biblioteca.mineduc.cl/documento/EdSexualBsica2doCicloEdSex.NB3_NB4Matemtica_5_6.pdf

MINISTERIO DE EDUCACION. s/f. Contenidos de educación sexual en el currículum escolar. Subsector Lenguaje y Comunicación. Segundo Ciclo de Educación Básica NB3 y NB4 http://biblioteca.mineduc.cl/documento/EdSexual_Bsica2doCicloEdSex.NB3_NB4Lenguaje_5_6.pdf

MINISTERIO DE SALUD. Objetivos Sanitarios para la década: 2000-2010. http://epi.minsal.cl/epi/html/sdesalud/OS/OS2000_2010.htm Consultado el día: 19 de agosto 2011.

MOVIMIENTO de Integración y Liberación Homosexual (Chile). <http://www.movilh.cl/index.php> Consultado el día: 24 agosto 2007.

InterCambios Nuevos Movimientos Sociales Indígenas en América Latina y el Caribe, ver: <http://www.rimisp.cl/boletines/bol40/>

MOVILH denuncia nuevo caso de discriminación escolar La Nación. http://www.lanacion.cl/prontus_noticias/site/artic/20041103/pags/20041103165413.html Consultado el día: 24 agosto 2007.

MOVIMIENTO Unificado de Minorías Sexuales. (Chile) <http://www.mums.cl/sitio/mums/historia.htm> Consultado el día: 24 agosto 2007.

MUMS. 2006 Informe de Derechos Humanos y Discriminación 2006. Disponible en: <http://www.mums.cl/sitio/contenidos/noticias/23oct06.htm> Consultado el día: 24 agosto 2007.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS 1994. Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la Violencia contra la Mujer. Belem do Para, Brasil. Disponible en: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>. Consultado el día: 24 agosto 2007.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración Universal de Derechos Humanos. 1948. <http://www.un.org/es/documents/udhr/> Consultado el día: 19 de agosto 2011.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. CEDAW. “Convención de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer” (CEDAW). <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm> Consultado el día: 23 agosto 2011.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. 1989. *Convención Internacional de los Derechos del Niño*, Nueva York: NN.UU. <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm> Consultado el día: 23 agosto 2011.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. <http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/%28symbol%29/a.res.48.104.sp> Consultado el día: 19 de agosto 2011.

PNUD. 1995. Informe Mundial de Desarrollo Humano, México. Para los índices relativos al género en Chile, ver PNUD Chile (s/f) “Desarrollo Humano y Género”. <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1995/> Consultado el día: 19 de agosto 2011.

PNUD (Chile) Marco Estratégico Regional de Género del PNUD en América Latina y Caribe: 2005-2009. <http://www.pnud.cl/areas/6.asp> Consultado el día: 19 de agosto 2011.

PNUD. (Chile). Desarrollo Humano y género. <http://www.desarrollohumano.cl/idhc/wwwroot/genero/desarrollo.htm> Consultado el día: 24 agosto 2007

VIDAL, P. 2003. Juventud chilena y derechos en sexualidad. Polis Revista Académica Universidad Bolivariana de Chile, v. 1, n. 4. http://www.pasa.cl/biblioteca/Juventud_Chilena_y_Derechos_en_Sexualidad_Vidal,_Paulina.pdf Consultado el día: 23 agosto. 2011.

RED CHILENA CONTRA LA VIOLENCIA DOMESTICA E SEXUAL. 2004. Femicidio en Chile. Corporación La Morada. http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/files/Femicidio_en_Chile_2004.pdf Consultado el día 23 agosto. 2011.

RED CHILENA CONTRA LA VIOLENCIA DOMÉSTICA Y SEXUAL. Violencia Sexual contra las mujeres: La dominación In/Visible. <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/documentos/23> Consultado el día: 23 agosto 2011.

RED VIVO POSITIVO. Disponible en: <http://www.vivopositivo.cl/portal>. Consultado el día: 24 agosto 2007

ROJAS, D. La otra discriminación escolar: los homosexuales también van al colegio. La Nacional. Disponible en: http://www.lnd.cl/prontus_noticias/site/artic/20070114/pags/20070114184613.html Consultado el día: 26 agosto 2007.

ROMPIENDO el Silencio. Revista Virtual de Cultura Lésbica. www.rompiendoelsilencio.cl. Consultado el día: 24 agosto 2007.

SDC. 2003. Gender Tool Kit. Swiss Agency for Development and Cooperation. http://www.deza.admin.ch/es/Pagina_principal Consultado el día: 23 agosto 2011.

SERNAM, CHILE. Servicio Nacional de la Mujer. Estadísticas. Educación. http://www.sernam.cl/estudios/web/fus_index.php?sec=2 Consultado el día: 24 ago. 2007

SERNAM, CHILE. Servicio Nacional de la Mujer. Estadísticas. Violencia. http://www.sernam.cl/estudios/web/fus_index.php?sec=2 Consultado el día: 24 ago. 2007

SERNAM. 2000. Plan de Igualdad de Oportunidades 2000-2010. http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMzgzODQy-Plan_de_Igualdad_entre_hombres_y_mujeres_2000_-_2010

SERNAM. 2007. Agenda de Género 2006-2010. http://estudios.sernam.cl/documentos/?eNDA4NjA2-Agenda_de_G%E9nero_2006-2010 Consultado el día: 19 agosto 2011.

SERNAM. 2002. Conciliación entre la Vida Laboral y la Vida Familiar de Trabajadores y Trabajadoras Chilenos/as. Documento de Trabajo. Nº 76. Disponible en: http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMzcxNDY=-Conciliaci%F3n_entre_la_vida_laboral_y_la_vida_familiar_de_trabajadores_y_trabajadoras_chilenas Consultado el día: 19 agosto 2011.

SERNAM. “Estudio de Opinión Pública: Paridad, Medidas de Acción Afirmativa, Mujer y Política”. Disponible en: http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMjcyNDA0-Estudio_de_Opini%F3n_P%FAblica:_Paridad,_Medidas_de_Acci%F3n_Afirmativa,_Mujer_y_Pol%EDtica._Paridad_I y http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMjg0Nzg2-Estudio_de_Opini%F3n_P%FAblica:_Paridad,_Medidas_de_Acci%F3n_Afirmativa,_Mujer_y_Pol%EDtica._Paridad_II Consultado el día: 19 agosto 2011.

SERNAM. 2009. “Detección y análisis de la Violencia Intrafamiliar en la Región Metropolitana y La Araucanía” Centro de Análisis de Políticas Públicas de la Universidad de Chile en el año 2001. Documento de Trabajo N° 121 http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMzcxNDYw-Detecci%F3n_y_an%E1lisis_de_la_Violencia_Intrafamiliar_en_la_Regi%F3n_Metropolitana_y_La_Araucan%EDa Consultado el día: 19 agosto 2011.

SUBIRATS, Marina. 1998. “La Educación de las Mujeres: de la Marginalidad a la Coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo”. Serie Mujer y Desarrollo. CEPAL. Santiago, Chile. <http://www.cepal.cl/publicaciones/xml/0/4340/lcl1120e.pdf>

UNDP. 2001b Guide to Developing a UNDP Country Gender Briefing Kit. http://www.undp.org/women/docs/UNDP_Gender_Briefing_Kit.pdf

UNICEF. 2004 Los prejuicios de niñas, niños y adolescentes, Pluralidad e integración en escuelas y liceos. Estudio de Opinión, Time Research. <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=94030&GUID=a4e97f5c-51e2-42b4-9f1e-d7918f0e88b6>. Consultado el día: 24 agosto 2007.

UNICEF. Escuelas efectivas: <http://www.educarchile.cl/medios/20040510172810.ppt>

ANEXO

METODOLOGÍA

Para formar personas competentes, críticas y capaces de actuar como profesionales y ciudadanos conscientes en la sociedad, es necesario que se establezca una relación pedagógica de calidad. En ese sentido, una práctica educativa transformadora implica una comprensión específica de los procesos de aprendizaje y educación.

En relación al aprendizaje, esta propuesta lo encara desde una perspectiva constructivista interaccionista. Ello supone entender el aprendizaje no sólo como un proceso interno del individuo, sino como un proceso que involucra necesariamente la interacción con otros sujetos y objetos de conocimiento. Es ese sujeto el que, mediante ciertos desafíos proporcionados por el intercambio con sus compañeros, colegas, docentes y con los materiales didácticos, construye su propio conocimiento. El modelo pedagógico del curso se basa en la autonomía de alumnos y alumnas, favoreciendo el equilibrio entre el individuo y el aprendizaje cooperativo, a través de la interacción entre sus participantes. A su vez, la educación es vista aquí como un proceso organizado que busca favorecer tales intercambios y proponer retos, creando oportunidades para la sistematización de los conocimientos, para la reflexión y para profundizar en lo teórico y práctico.

De esta manera se propone recorrer un camino que va desde el análisis de su vivencia, pasando por la sistematización de los conocimientos que ya posee y por la relación de esos conocimientos con los campos teóricos que serán presentados en los diferentes Módulos, hasta llegar a una mayor comprensión y reflexión sobre esos significados, revisando los vínculos entre la teoría y la práctica anteriormente construidos.

La experiencia de cada uno como individuo y como alumno, alumna, educador, educadora estarán presentes durante todo el proceso: su historia, sus percepciones, recelos, preocupaciones, sentimientos, conocimientos y prácticas. Esta metodología busca ofrecer mayores recursos para que en diferentes situaciones, el y la estudiante puedan

valerse de su experiencia y de sus nuevos conocimientos, que puedan, por un lado, ayudarlos a resolver situaciones de conflicto y, por otro, sirvan de estímulo para proponer nuevos puntos de vista y acciones a partir de la diversidad de género y sexualidad en el ambiente escolar.

Para llevar adelante el proceso de aprendizaje, este curso está dividido en cuatro módulos temáticos: (1) “Cultura y diversidad. Diferentes, pero no desiguales”, (2) “Género”, (3) “Sexualidad” y (4) “Género y sexualidad en las políticas de educación”. Este último módulo corresponde al momento de síntesis y evaluación del curso. Las temáticas de género, sexualidad y orientación sexual, son las que acusan mayores déficits históricos en la formación inicial docente, así como debilidades severas en su abordaje en el ambiente escolar.

El curso tiene como eje central la participación en las discusiones de los *foros*, los registros en los *diarios* y la realización de un *trabajo final*, todos basados en las lecturas de los textos que son presentados en las distintas unidades.

En las unidades se presentan actividades que tienen como objetivo auxiliar a los y las estudiantes con cuestionamientos y reflexiones. Estas actividades son concebidas en base al principio de que la problematización permanente de la práctica educativa es la mejor estrategia para que la información adquirida y el conocimiento construido se conviertan en aprendizajes significativos.

Se trata de un curso diseñado para ser desarrollado a distancia. Considera una metodología activa y participativa que promueva la construcción conjunta del conocimiento y así solventar la dificultad que plantea la no presencialidad.

1. PROCESO

La planificación y organización de actividades se realizan de manera que el estudiante adquiera un conocimiento profundo de los temas. La realización de las actividades de cada módulo debe ocurrir dentro de los límites de tiempo otorgado a cada uno de ellos.

En términos generales, el modelo pedagógico pretende que alumnos y alumnas:

- Presenten sus conocimientos previos en relación a los temas.
- Adquieran nuevos conocimientos a partir de lecturas de textos creados especialmente para el curso y de otras fuentes.
- Discutan los conceptos con sus pares.
- Cuestionen sus certezas provisorias.
- Perciban los cambios en sus valores.
- Elaboren una situación didáctica a ser aplicada en la escuela.

Para ello, al inicio de cada módulo, el/la estudiante es invitado/a a leer la propuesta de estudio y dirigirse al *diario o bitácora de conocimientos previos* para escribir lo que se solicita. Luego debe proceder a la lectura de los textos temáticos para participar de la discusión de un *caso* en un *foro*. Al final del módulo, al leer el resumen, los y las estudiantes son invitados/as a hacer un nuevo registro en el *diario de conocimientos adquiridos*, relatando lo que aprendió respecto del tema estudiado.

Si se presenta alguna duda durante la lectura de los textos, se puede solicitar una aclaración al profesor o profesora en-línea a través de un foro abierto *dudas conceptuales del módulo*. Por otra parte, en los textos hay palabras subrayadas que están activas y al hacer clic en ellas, se despliegan textos explicativos de dicho concepto.

2. TUTORÍA

Se ofrece un sistema de tutoría completo, con atención personalizada como garantía de la interactividad necesaria para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. El agente de ese sistema es el profesor o profesora. Además, se brinda el apoyo técnico para aclarar dudas relativas al ambiente virtual de aprendizaje.

El “docente en línea” es responsable de la creación de oportunidades de aprendizaje y de la motivación en el acompañamiento de alumnos y alumnas durante el desarrollo, orientación y realización de las actividades. Es también responsable de la evaluación, asignando al final de cada módulo/unidad de estudio. También es quien abre y cierra foros, acompaña la colocación de mensajes y participa cada vez que es necesario.

3. DURACIÓN Y CRONOGRAMA

El curso tiene una carga horaria de 200 horas en total: 20 son presenciales y 180 de educación en línea en un Ambiente Virtual de Aprendizaje, distribuidas en 14 semanas como se señala en el siguiente cuadro.

Ambientación en línea - 2 semanas

Módulo I: Diversidad - 1 semana

Módulo II: Género - 4 semanas

Módulo III: Sexualidad y Orientación sexual - 3 semanas

Módulo IV: Normativas, Oportunidades curriculares y Evaluación - 4 semanas

Total: 14 semanas

4. EL AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE

Un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) es un sistema para administrar cursos a distancia en la Web. Es por medio de este ambiente que el/la docente presenta los contenidos, propone las actividades, acompaña la participación e interés de sus estudiantes en el curso, recibe y evalúa sus trabajos. Por su parte, éstos últimos aclaran sus dudas junto a los primeros, solicitan su atención, demuestran sus dificultades y avances. Es también en este ambiente que se establece la comunicación entre los/as alumnos/as del grupo, el intercambio de informaciones y experiencias, concretando así el aprendizaje cooperativo, gran ventaja de esta modalidad de educación. Son numerosos los recursos que un AVA coloca a disposición de sus usuarios/as. Para cada curso, se seleccionan aquellos recursos que mejor responden a las finalidades cognitivas del curso.

La pantalla principal presenta el curso con sus contenidos y actividades y está dividida en diversos cuadros. El primer cuadro central, donde está la bienvenida, es un espacio reservado a

recursos genéricos que se relacionan con todo el curso. En él se encuentran las *orientaciones metodológicas*, *el foro de presentación* y *el chat* de conversación virtual. Hay, además, cuadros laterales. En cada cuadro están disponibles las actividades y/o los materiales necesarios para el desarrollo del curso.

Recursos

En cada uno de los Módulos se encuentran diferentes recursos. Para tener acceso a ellos, basta hacer clic sobre su título. Los recursos disponibles son representados por un ícono particular.

La bitácora

El diario es un recurso utilizado para hacer dos tipos de registro: *registro de los conocimientos previos* y *registro de los conocimientos adquiridos*. El primero tiene como objetivo permitir el registro de lo que ya se sabe y de lo que se desea aprender y debe ser llenado antes de iniciar la lectura de los textos de cada módulo. El *registro de los conocimientos adquiridos* sirve para contar y reflexionar sobre los nuevos conocimientos adquiridos durante el estudio del módulo y debe llenarse después de haber participado de los foros de discusión de caso, y de haber hecho la lectura de los textos temáticos. Los registros hechos en los diarios servirán para producir, en el último módulo del curso, una Reflexión Personal.

El Foro

El foro es un recurso de interacción colectiva asincrónica, que propicia el debate de cuestiones relacionadas a los temas abordados en los módulos/unidades del curso y el intercambio de experiencias entre docente y estudiantes, y también de los y las estudiantes entre sí.

En este curso se ofrecen seis tipos de foro:

- a) *Foro de presentación*: en este foro cada estudiante se presenta para que sus compañeros de grupo y el/la profesor/a lo/a conozcan.
- b) *Conversa con el/la profesor/a*: en el caso de que exista alguna duda en relación con las orientaciones metodológicas, se utiliza este foro para esclarecerla con el o la docente.
- c) *Estudio de caso*: los foros estudio de caso se abren al inicio de la unidad y se cierran cuando el foro de la nueva unidad, con un nuevo debate, es abierto. El foro se establece a partir de un caso y preguntas que permiten elaborar los contenidos que están en los textos de cada unidad.
- d) *Dudas conceptuales*: este foro estará permanentemente abierto para aclarar dudas con el/la docente.
- e) *Discusión sobre el trabajo final*: este foro será abierto en el último módulo (evaluación) para discutir el trabajo final con cada compañero/a, en el caso en que se opte por hacerlo en grupo.
- f) *Orientación con el profesor/a*: este foro se abre en el módulo final para aclarar con el/la profesor/a dudas del trabajo que será evaluado.

El chat

El chat es un recurso utilizado para conversaciones virtuales informales. En esta actividad, los/as participantes del curso, alumnos/as y profesores/as, establecen una comunicación sincró-

nica por escrito, con fecha y hora previamente determinadas o a cualquier momento en que alguien esté en línea.

La Tarea

A través de este recurso se envían al/la profesor/a las tareas de Evaluación: *reflexión personal, trabajo final y autoevaluación* y recibirá de el/ella una retroalimentación.

Los cuadros laterales permiten acceder a información sobre los/as participantes, los/as usuarios/as en línea, los mensajes enviados por otro participante, búsqueda de foros, eventos divulgados por el/la “docente en línea” para todo el grupo –por ejemplo, la fecha de entrega de trabajo, un encuentro en el chat, un cumpleaños, etc., y un cuadro calendario que muestra, en colores diferentes, los eventos divulgados para determinados días.

5. EVALUACIÓN

La evaluación del/la estudiante del curso es realizada por el/la docente online por medio del análisis de cuatro ítems, todos obligatorios:

1. Participación en los foros (2.0 puntos)
2. Autoevaluación del/la alumno/a que hace el curso (1.5 puntos)
3. Trabajo final (2.0 puntos)
4. Memorial (1.5 puntos)

La participación en los foros es evaluada atendiendo a:

- las contribuciones, inquietudes, experiencias de vida y de trabajo presentadas;
- la participación de forma crítica y ética, con respeto y tolerancia a la pluralidad;
- las contribuciones provenientes de investigaciones y de fuentes de lectura;
- el logro de los objetivos previstos para la unidad.

La autoevaluación, a ser realizada durante el módulo IV, cada estudiante debe considerar:

- su participación en los foros del curso que promueva debates a partir de experiencias de vida y trabajo. Asimismo, su contribución desde investigaciones hechas en fuentes como Internet, literatura, movimientos sociales;
- su interacción y sus intervenciones críticas y éticas con respeto y tolerancia a la pluralidad de los participantes;
- sus registros en el Diario;
- la realización del trabajo final del curso.

El trabajo final consiste en un proyecto o propuesta de actividad sobre uno o varios temas abordados en el curso, que pueda ser implementado en la práctica docente.

Debe ser realizado individualmente. Durante la realización del módulo III: sexualidad, cada profesor/a online solicita a los/as estudiantes que desarrollen una propuesta de realización de proyecto o actividad sobre temas tratados en el curso, que pueda ser utilizado en cualquier segmento de la Educación Básica.

En la primera semana de la realización del módulo IV, cada estudiante debe presentar una propuesta de trabajo para que el/la docente online evalúe su pertinencia, y si es el caso, indique alguna reformulación. Los fundamentos, objetivos y la descripción de tal proyecto o propuesta serán desarrollados por los y las estudiantes del curso durante la realización del módulo IV, en un formulario especial para ese propósito que les es entregado en el momento oportuno.

Se evalúa las actividades propuestas en el proyecto, las que deben:

- valorizar la diversidad de género, de orientación sexual y étnica;
- ser pertinentes a lo que puede ser desarrollado en sala de aula para estudiantes de 5° a 8° Básico;
- considerar la participación de la comunidad escolar;
- estar bien articuladas y atender a los indicadores del enunciado.

Además del trabajo final, cada estudiante debe producir un *memorial* (individual) durante el módulo IV, que consiste en un relato de las experiencias vividas en el curso y en la elaboración de una síntesis de los registros realizados en los Diarios, a partir del estudio de cada uno de los temas. Se evalúa:

- el registro de las reflexiones sobre lo que vivenció durante el curso;
- la capacidad de sintetizar los conceptos trabajados en el curso, demostrando haber incorporado sus principales aspectos.

La nota promedio para la aprobación del curso es 4,0. No obstante, todas las actividades son obligatorias. En caso de que un estudiante alcance un promedio de 4,0 pero haya faltado a alguna de las actividades, es reprobado automáticamente.

6. CONSIDERACIONES SOBRE EL ESTUDIO A DISTANCIA

El modelo pedagógico del estudio a distancia se apoya en tres pilares:

- auto-estudio: aprendizaje individual, que exige compromiso y autodisciplina;
- interacción entre los/las participantes: aprendizaje cooperativo, que exige participación e intercambio de conocimientos con otros/as;
- autoría de los/as alumnos/as: aprendizaje significativo, que exige reflexión y análisis del contexto, desde la experiencia personal.

En el estudio a distancia el/la estudiante debe tener actitudes, hábitos y responsabilidades bastante diferentes de los que son normalmente desarrollados en la educación presencial. La meta debe ser aprender, comprender lo que estudia, aplicar ese saber en su realidad y sintetizar, organizar y relacionar el conocimiento nuevo con el antiguo. Por lo tanto, el éxito en cursos a distancia depende de la organización personal. Es importante que cada estudiante aprenda de forma autónoma, elaborando una planificación de sus estudios para así dominar su proceso de aprendizaje.

a. Mientras esté estudiando debe registrar sus análisis, las conexiones que establezca entre la teoría y la práctica pedagógica, sus reflexiones y conclusiones, ya que ellas podrán orientar la realización de las actividades, los contactos con el/la profesor/a *on-line* y los debates con sus compañeros y colegas.

b. Después de estudiar por separado los textos de la unidad, debe hacer una segunda lectura del texto sin interrupciones para tener una visión del conjunto.

7. ACTORES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

- Alumnos y alumnas

- Profesores/as on-line

Especialistas en el área de conocimiento del curso:

- acompañan al estudiante en la realización de las actividades de los módulos manteniendo el ritmo de una unidad por semana;
- participan y conducen las discusiones, ofrecen aclaraciones y evalúan la contribución y la participación en los foros;
- orientan y acompañan al estudiante en la elaboración del trabajo final, de acuerdo al modelo sugerido en formulario propio.

- Coordinador/a de educación a distancia

- Acompañan a los/as profesores/as on-line en el desarrollo de la metodología del curso en la modalidad a distancia.

- Orientadores/as de temas

- Orientan a los/las profesores/as on-line en las dudas que surjan en relación a los temas tratados y, sobretodo, estimulan el tratamiento transversal de los temas.
- Dan seguimiento al debate en los foros, sugiriendo preguntas o temas a los/las profesores/as on-line.
- Realizan un cierre al final de cada Módulo considerando la participación en los foros.

- Responsables de apoyo técnico

- Apoyan a los y las estudiantes en la utilización del soporte tecnológico.

ESQUEMA GENERAL DEL CURSO

MODULO I CULTURA Y DIVERSIDAD. “DIFERENTES, PERO NO DESIGUALES”

Unidad	Objetivo	Textos / Contenido	Caso Foro
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer la importancia de abordar el género, la sexualidad y la cuestión étnica en el contexto escolar, como espacio a la vez rico en diversidad y generador de discriminaciones; 2. Hacer aportes para la construcción de recursos pedagógicos que promuevan la igualdad en el espacio escolar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una definición de cultura 2. La diversidad cultural 3. Etnocentrismo, estereotipo y prejuicio 4. La dinámica cultural, el respeto y valoración de la diversidad 5. El ambiente escolar frente a la diversidad, los estereotipos y la discriminación 	<p>Caso Foro</p> <p>Caso 1: La situación de los/as niños/as y jóvenes inmigrantes peruanos en el sistema escolar</p>

MODULO II GÉNERO

Unidad	Objetivo	Textos / Contenido	Caso Foro
Nº1 Género: un concepto importante para la comprensión del mundo social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexionar sobre las diferencias de género existentes en nuestra sociedad y cómo ellas inciden en diversas áreas tales como: <ul style="list-style-type: none"> - la crianza y la educación (socialización infantil y adolescente); - las elecciones que hombres y mujeres hacen a lo largo de sus vidas, desde la profesión hasta la vida sexual y afectiva; - la construcción de la identidad social de cada individuo; - la organización social de la vida pública y privada. 2. Comprender cómo el género es socialmente construido, de acuerdo con circunstancias históricas y culturales específicas, y no derivado de las diferencias naturales entre machos y hembras. 3. Identificar críticamente las desigualdades sociales existentes entre hombres y mujeres en la sociedad y en el cotidiano de la escuela. 4. Percibir cómo la escuela puede desnaturalizar o deconstruir los estereotipos de género y los prejuicios, al problematizar la rígida división existente entre muchachos y muchachas. O cómo, por el contrario, puede contribuir a reforzar prejuicios y estereotipos de género, de orientación sexual y de raza/etnia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El concepto de género: construcción socio cultural de la diferencia sexual 2. El género se aprende: importancia de la socialización en las familias y la escuela 3. Características de género en jóvenes: la construcción de las identidades adolescentes/juveniles 4. Diferencias y desigualdades de género en la organización social de la vida pública y privada 	<p>Caso Foro</p> <p>Caso 1: Ser hombre, ser mujer: ¿qué significa eso y cómo se aprende?</p>

<p>Nº2 Las desigualdades de género y su cruce con otras desigualdades sociales</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexionar sobre la jerarquía de género en nuestra sociedad y las discriminaciones a las que ella conduce. 2. Comprender diversas expresiones de las desigualdades de género: violencia de género (sexual, física, psicológica), inserción desigual en el mercado de trabajo, baja representación femenina en la política. 3. Percibir cómo las diferencias y desigualdades de género se presentan entrecruzadas con otras diferencias sociales: clase social, pertenencia étnica, generación, entre otras. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La permanencia de la violencia de género 2. Participación femenina en el mercado de trabajo: indicador preciso de la desigualdad de género 3. Desigualdades de género en la participación social y política de las mujeres 4. Discriminación de género en contextos de desigualdad social y étnico-racial 	<p>Caso 2: Cronología del “doble asesinato”</p>
<p>Nº3 Actores de la lucha contra las desigualdades de género</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Profundizar la reflexión sobre algunas desigualdades de género expresadas en la violencia de género, el mercado de trabajo y la participación política. 2. Identificar cómo las desigualdades de género se producen y se entrelazan con otras desigualdades sociales en un juego de múltiples discriminaciones. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La contribución de los estudios de género 2. La importancia de los movimientos sociales 3. La agenda internacional contra las discriminaciones 4. Las políticas de igualdad en el contexto nacional 	<p>Caso 3: Proyecto de ley que aumentará la participación política de las mujeres</p>
<p>Nº4 Construcción del género en la escuela</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y analizar situaciones del cotidiano escolar, bajo una perspectiva de género. 2. Comprender a través de qué mecanismos se construyen las desigualdades de género 3. Reflexionar sobre las prácticas docentes y estudiantiles que reproducen desigualdades de género, estereotipos y prejuicios. 4. Analizar el proceso de construcción del género en la formación y el trabajo docente. 5. Reflexionar sobre posibles estrategias de acción para la equidad de género en su propia escuela. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cómo la escuela reproduce las diferencias y desigualdades género 2. Prácticas en la escuela: construyendo el género <ul style="list-style-type: none"> - Género en el Currículo Escolar y los textos escolares - Género y currículo oculto - Éxito y fracaso escolar bajo un enfoque de género - El género en la docencia - Avances hacia una educación no sexista, una educación de calidad 	<p>Caso 4: Prácticas docentes e igualdad de género</p>

MODULO III SEXUALIDAD			
Unidad	Objetivo	Textos / Contenido	Caso Foro
Nº1 Conceptos principales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender la sexualidad como un fenómeno multifacético que, más allá de las dimensiones biológica y psicológica, envuelve aspectos culturales, sociales, históricos y políticos. 2. Reflexionar sobre la relación entre sexualidad y sociedad. 3. Discutir las convenciones relativas al cuerpo, la identidad de género y la orientación sexual, así como a la diversidad de los valores, comportamientos e identidades sexuales según diferentes culturas, grupos sociales, contextos históricos y vivencias personales. 4. Reconocer y cuestionar, desde la perspectiva de la defensa de los derechos humanos, los mandatos culturales que influyen en los comportamientos relacionados con el cuerpo y que son expresión de la desigualdad entre los géneros. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sexualidad y sociedad 2. El cuerpo y la sexualidad 3. Identidad de género e identidad sexual. 	Caso 1: Mandatos culturales en la sexualidad
Nº2 Sexualidad, derechos y salud	<ol style="list-style-type: none"> 1. Abordar las concepciones y prácticas relativas a la sexualidad, la salud y la reproducción, teniendo en cuenta las experiencias juveniles. 2. Comprender qué factores influyen en la definición de las visiones y los comportamientos de los jóvenes sobre los temas trabajados, y sus implicancias para las acciones educativas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sexualidad juvenil y diversidad sexual 2. Embarazo y la mater/paternidad adolescente 3. ETS y VIH/SIDA 4. Violencia sexual 5. Derechos reproductivos y derechos sexuales <ul style="list-style-type: none"> - Salud sexual y reproductiva - La discusión en torno a la anticoncepción de emergencia - La discusión en torno al aborto 	Caso 2: ¿Derechos sexuales y reproductivos?

<p>Nº3 La sexualidad en el sistema escolar</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexionar sobre la sexualidad y la orientación sexual en el sistema escolar. 2. Identificar y analizar situaciones de prejuicio y discriminación frente a la diversidad sexual presentes en el colegio o sistema escolar; y el tipo de educación sexual que se imparte en los establecimientos. 3. Analizar, desde una perspectiva de género, los juegos y bromas practicadas en los recreos, para detectar los mandatos culturales que se expresan en esas actividades. 4. Pensar y construir su futura práctica pedagógica de un modo crítico y abierto, a partir de estos aprendizajes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educación sexual como práctica formal e informal 2. Orientación sexual y discriminación en la escuela 3. Reflexión respecto del género y la sexualidad a partir de los mandatos culturales reproducidos en juegos y bromas dentro del espacio escolar 	<p>Caso 3: Sexualidad en la escuela</p>
--	--	--	---

MODULO IV GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN			
Unidad	Objetivo	Textos / Contenido	Caso Foro
<p>Nº1 Marco normativo para la incorporación de género y sexualidad en la enseñanza</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer el marco institucional que posibilita el desarrollo de las temáticas de género y sexualidad en el contexto escolar. 2. Sistematizar los conocimientos adquiridos durante el curso. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La equidad de género en la agenda pública 2. La equidad de género en la educación y las políticas públicas 3. Las necesidades de aprendizaje de las y los jóvenes 	
<p>Nº2 Oportunidades curriculares para la enseñanza de género y sexualidad</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer el marco curricular chileno y las oportunidades que el currículum actual ofrece para incorporar género y sexualidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El currículum actual y las posibilidades de incorporar género y sexualidad en el mismo. 	

