

NO ME GUSTA CUANDO CALLAS.
UN ANÁLISIS DE LAS INJUSTICIAS DE GÉNERO EN AULAS
UNIVERSITARIAS

I DON'T LIKE IT WHEN YOU SHUT UP.
AN ANALYSIS OF GENDER INJUSTICES IN UNIVERSITY CLASSROOMS

Camila Silva Salinas*
Daniela Sepúlveda Torres**

Resumen

Con el objetivo de problematizar las relaciones de género presentes en la educación chilena, se estudian los discursos y las prácticas de académicos, académicas, estudiantes y egresadas de diversas carreras de una universidad chilena. A partir de la información producida mediante una metodología cualitativa de carácter dialógico con estudiantes y egresadas de una universidad chilena, y desde un posicionamiento teórico que concibe como injustas las desigualdades de género, se analiza la elaboración estereotipada de identidades generizadas, la asignación de roles y la distribución de tareas, entre estudiantes, académicos, académicas y egresadas, al momento de cursar sus carreras y en su posterior desempeño profesional. Recurriendo a los resultados de investigaciones previas, que ponen el foco en la formación inicial docente y el posterior desempeño profesional de sus egresadas, se concluye que en las aulas de todos los niveles del sistema educacional se producen desigualdades de género que han comenzado a ser problematizadas y se vuelve necesario investigar con mayor profundidad y extensión.

Palabras clave: feminismo, injusticia de género, pedagogía crítica, formación inicial docente.

* Camila Silva Salinas. Doctora en Historia, Departamento de Historia, Universidad de Santiago. Camilasilva.historia@gmail.com

** Daniela Sepúlveda Torres. Magíster en Educación mención Didáctica e Innovación Educativa, UAHC. Académica, Facultad de Pedagogía, UAHC. dsepulveda@academia.cl

Fecha de Recepción: 15-03-2023

Fecha de Aceptación: 07 – 05 - 2023

Abstract

This paper studies the discourses and practices of academics, students, and graduates of various careers of a Chilean university with the goal of problematizing the gender relations present in Chilean education. Based on the information produced through a qualitative methodology with students and graduates, and from a theoretical position that conceives gender inequalities as unfair, the stereotyped elaboration of gendered identities, the assignment of roles and the distribution of tasks among students, academics, and graduates, are analyzed in at the time of pursuing their careers and in their subsequent professional performance, are analyzed. Using the results of previous research, which focuses on initial teacher training and the subsequent professional performance of its graduates, the analysis concluded that in the classrooms of all levels of the educational system there are gender inequalities that have begun to be problematized and it becomes necessary to investigate in greater depth and extension.

Keywords: feminism, gender injustice, critical pedagogy, initial teacher training

1.- LA ACTUAL PROBLEMATIZACIÓN DE LAS INJUSTICIAS DE GÉNERO

La construcción de aulas y espacios educativos libres de sesgos sexistas, donde las personas no sean discriminadas por su género o identidad sexual, ha sido una de las demandas centrales del movimiento feminista en Chile durante los últimos años. De acuerdo con Luna Follegati (2016), los “nuevos bríos” del movimiento feminista tendrían su origen en las movilizaciones estudiantiles de 2011. Tras ese hito de la historia reciente, el feminismo comenzó a acumular fuerza política, llegando a adquirir enorme protagonismo público hacia 2018. Durante el “Mayo feminista” de ese año, miles de estudiantes secundarias y universitarias desbordaron los espacios públicos en protesta por diversas injusticias de género vividas en liceos y universidades (Zerán, 2018; Ponce, 2020). Al mismo tiempo, la emergencia de una crítica al binarismo de género ha configurado un eje político de movilización en torno a las *disidencias* de género y sexuales (Nash, 2018; Cabello, 2018; Colectivo Pizarra Chueca, 2021). A ello se deben sumar diversas manifestaciones territoriales y organizacionales en favor de la transformación de las desigualdades de género, especialmente en el marco de la revuelta social de 2019, que tuvo un fuerte componente feminista (Cerdeña, 2020; Ibáñez & Stang, 2021; Landaeta, 2022). Sin ir más lejos, la composición de una Convención Constitucional paritaria en 2021, la primera de su tipo en el mundo, no es comprensible sin considerar las continuas y masivas movilizaciones de mujeres en Chile, América Latina y el mundo.

El impacto de estas movilizaciones en las universidades ha sido significativo y continuo, sin embargo, también insuficiente. Por medio de diversas movilizaciones encabezadas por estudiantes, a las que se han sumado académicas y trabajadoras universitarias, numerosas organizaciones de mujeres y disidencias de género han continuado protestando frente a casos de acoso y abuso, demandando la creación de protocolos de acción y prevención de violencia de género, de espacios seguros al interior de las universidades, tales como bibliotecas y salas de estar para el uso exclusivo de mujeres. Del mismo modo, en distintas universidades comenzaron a constituirse unidades u oficinas de género, protocolos de prevención del acoso sexual y de la violencia de género, han formulado orientaciones para evitar el uso de lenguaje sexista en las aulas y en publicaciones, entre otras medidas. Haciendo una lectura crítica, se puede establecer que, si bien en las universidades existía una agenda de género desde

hace décadas, su carácter de urgencia, y su sentido político, se han ido instalando por el movimiento feminista reciente. Por otra parte, la dimensión estructural de las desigualdades de género en las universidades, expresadas en los claustros académicos, el acceso a cargos, la situación contractual o las escalas salariales, sigue siendo una materia pendiente. Eso es lo que permitiría hablar del paso de una agenda de género, no necesariamente crítica, hacia el desarrollo de un fuerte movimiento feminista al interior de las universidades. Los efectos de este movimiento han sido diversos. A nivel nacional, cabe destacar la promulgación en agosto de 2021, de la Ley 21.369 que mandata a las instituciones de educación superior para que implementen mecanismos de apoyo psicológico, médico, social y jurídico para sus miembros afectados por hechos de acoso sexual o sean víctimas de discriminación o violencia de género. Entendemos dicha ley como una respuesta a la movilización social, que sin duda resulta tardía para quienes han visto afectadas sus trayectorias educativas y experiencias formativas debido a sus identidades o prácticas de género; pero que, al mismo tiempo, da cuenta del impacto que el movimiento feminista ha tenido a nivel institucional. En su artículo primero, la ley establece que

es deber de todas las instituciones de educación superior adoptar todas las medidas que sean conducentes para prevenir, investigar, sancionar y erradicar el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género, y proteger y reparar a las víctimas en el ámbito de la educación superior, promoviendo, en particular, las relaciones igualitarias de género (Art,1; Ley 21.369, 2021)

La evaluación de los alcances de esta ley y de sus limitaciones puede hacerse en función de los posicionamientos de quienes se han movilizado en contra de las injusticias de género. Entre las iniciativas que se propusieron contribuir a la erradicación de las prácticas sexistas presentes en la cotidianidad universitaria, previas a la promulgación de esta ley, analizamos en este trabajo los resultados obtenidos en la implementación de nuestro proyecto “Feminismos desde el aula: Transformando las relaciones de género en aulas universitarias”. Como antecedente directo de esta iniciativa, se debe mencionar la experiencia del reciente movimiento feminista al interior de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), protagonizado por sus estudiantes, quienes en los últimos años han desarrollado asambleas, tomas, marchas, peticiones, círculos de mujeres y mesas de diálogo en torno a las desigualdades y violencias de género. Cabe señalar que esta universidad tiene un estrecho vínculo con la

historia del movimiento feminista chileno, aunque no exento de conflictos¹³. En esta trayectoria, las profesoras y trabajadoras también hemos sostenido espacios de organización y de encuentro con las estudiantes, siendo el aula, un lugar tan rico como poco explorado en materia de problematización y transformación de las relaciones de género. En la Facultad de Pedagogía de esta universidad, una de las demandas específicas de las estudiantes movilizadas en los años 2018 y 2019 fue la actualización de las pautas de evaluación de la docencia, las que, de acuerdo con su juicio, compartido por muchas académicas y autoridades, debían contener algún indicador orientado a evaluar la dimensión de género.

Es precisamente en ese contexto que impulsamos el proyecto “Feminismos desde el aula: Transformando las relaciones de género en el aula universitaria”, experiencia de investigación acción que arrojó entre otros resultados, los que aquí se exponen y analizan. Con esta iniciativa nos proponíamos construir espacios de diálogo entre estudiantes, académicas y autoridades de la Facultad de Pedagogía de la UAHC, quienes reconocíamos la necesidad de construir herramientas pedagógicas que nos permitieran aportar a la transformación de las relaciones de género en las aulas universitarias. En ese sentido, resulta muy valiosa la constatación realizada por Martini y Bornard (2018), quienes, estudiando la incorporación del enfoque de género al currículum de un liceo público de Santiago, reconocieron que este proceso “se da como una reacción al conflicto comunitario que se produce ante una situación de denuncia de acoso sexual, por parte de un grupo de estudiantes mujeres de enseñanza media a un profesor”, generando la necesidad de que el grupo docente enfrente “el trabajo con la diferencia” (Martini & Bonard, 2018: 56). En un sentido similar, debemos reconocer que nuestra propuesta fue también una respuesta a la movilización de estudiantes, muchos menos dispuestas que nosotras a sobrellevar, y mucho más atentas a denunciar, las injusticias de género vividas en las aulas.

Entendemos el género como la construcción sociocultural de las diferencias sexuales, que constantemente está siendo producido y actualizado

¹³ En la Universidad Academia de Humanismo Cristiano existe un fuerte vínculo con el movimiento feminista chileno, no exento de tensiones. A fines de la década de 1970, en plena Dictadura, la Academia acogió a una de las organizaciones intelectuales más relevantes para la formación de una teoría feminista local, el Círculo de Estudios Feministas, integrado por importantes militantes feministas como Julieta Kirkwood, Rosalba Todaro y Thelma Gálvez. Conflictos con la alta jerarquía de la Iglesia católica, en medio de una Dictadura civil-militar, generaron la escisión de ambos espacios. Años más tarde, en 1998, la UAHC implementó el Programa Pro-Género, dedicado a la investigación en temáticas de género, feminismo y sexualidades. Ver: <https://www.academia.cl/protocolo/genero-y-sexualidades-en-la-uahc>

mediante prácticas sociales (De Barbieri, 1992; Lamas, 1986; Butler; 2007) Como ha sido reconocido ampliamente, los espacios educativos, desde la sala cuna a la universidad, son instancias de producción y reproducción de dichas diferencias de género (Belausteguigoitia & Mingo, 1999). Siguiendo a Nancy Fraser (2015^a), entendemos injusticia de género como aquellas prácticas que naturalizan el androcentrismo de la experiencia social, entendiendo el género como una categoría que permite articular conflictos de distribución y de reconocimiento de identidades y posiciones sociales.

De esta manera, conceptualizamos las *injusticias de género en aula* como experiencias en que las diferencias de género son vividas o experimentadas como una injusticia por parte de las estudiantes, incluyendo un amplio espectro de prácticas y discursos, que no sólo tienen un impacto simbólico, sino que también interfieren en las trayectorias educativas y biográfica de las estudiantes. Creemos que este concepto permite entender tanto la injusticia en la distribución del acceso a los espacios educativos o a las oportunidades de aprendizaje y de expresión en las aulas, como en el reconocimiento simbólico, expresado en prácticas culturales de naturalización del ordenamiento androcéntrico de la sociedad, muy presentes en el campo de la producción de conocimientos (Fraser, 2015^a; Rigat-Pflaum, 2014).

En esta materia, resultan muy valiosos los estudios liderados por las investigadoras Azúa, Saavedra y Lillo, quienes han reconocido la existencia de prácticas de naturalización de las injusticias de género en la formación de docentes, particularmente, por medio de la invisibilización de las mujeres en el aula (Azúa, Saavedra & Lillo, 2019^a). De una manera similar, el propósito del proyecto “Feminismos desde el aula: Transformando las relaciones de género en aulas universitarias”, y el objetivo del análisis que aquí se presenta, han sido avanzar en la comprensión de la configuración de injusticias de género en dos planos: primero, en las aulas universitarias; segundo, en el campo de la formación de profesoras(es) de Historia y Ciencias Sociales.

En nuestro caso, como formadoras de profesoras(es), esta constatación implica una doble responsabilidad, puesto que el trabajo pedagógico en nuestras aulas aborda tanto el contenido disciplinar, en este caso, los conocimientos sobre Historia, como el conocimiento pedagógico, que abarca representaciones, discursos y prácticas sobre la enseñanza, que pueden situarse en posiciones androcéntricas conservadoras que tienden a reproducir las relaciones de género tradicionales, o bien, en posiciones críticas, orientadas hacia su transformación

emancipadora. Esta tarea implica un ejercicio de posicionamiento docente, basado en una reflexividad constante sobre nuestras prácticas y discursos pedagógicos, en el que las y los estudiantes logren reconocer que los espacios educativos jamás son neutrales, menos aún en su carácter de género. De esta manera, entendemos el rol transformador de la docencia como la posibilidad de orientar las prácticas educativas hacia la producción de nuevas relaciones sociales, inscribiéndolas en los procesos sociales democratizadores de los que forma parte la escuela.

La experiencia de investigación acción impulsada consistió en la realización de dos conversatorios sobre la realidad y la transformación de las relaciones de género en el aula. El primero se concretó de manera presencial el año 2019 y el segundo a distancia a través de una plataforma digital, el año 2020. Su propósito general fue construir reflexiones colectivas sobre experiencias de desigualdad de género en las aulas universitarias con la participación de estudiantes, académicas y funcionarias no académicas de la universidad.

Cuando se estableció la alianza entre académicas, estudiantes y funcionarias, que permitió implementar el proyecto, se concordó que este se orientaría a la construcción de dos instrumentos de evaluación de las brechas de género en ámbitos de la vida cotidiana, como lo son el trabajo, la política y la cultura, entre otros. Asimismo, se acordó que la elaboración de tales instrumentos se basaría en las experiencias que habían experimentado las y los estudiantes dentro de la universidad, problematizadas desde un enfoque género y con vistas a resignificar y transformar las desigualdades que se reproducen dentro del espacio educativo, como una necesidad de la sociedad actual. Para el equipo motor, era sumamente importante brindar un espacio de diálogo sobre estas experiencias de injusticia en un ambiente de confianza y seguridad, que resulta crucial para lograr que las y los estudiantes puedan expresar sus vivencias y construir en conjunto instrumentos como estos para problematizar y transformar las relaciones de género dentro de los distintos espacios educativos y académicos.

Si bien inicialmente, en el contexto de una crisis social y masivas movilizaciones, se convocó a los conversatorios a estudiantes de pregrado de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Una vez decretada la pandemia del COVID 19, el equipo motor consideró que la instancia debía ser abierta a quienes quisieran participar y hubiesen tenido algún vínculo formativo con la Universidad Academia Humanismo Cristiano. Así, la investigación se

inició con la participación veintidós estudiantes de la mencionada carrera y se amplió luego, incorporando a dieciséis estudiantes de pregrado y tituladas de distintas carreras de la universidad, de Teatro, Administración pública, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Derecho, Psicología, Pedagogía en Danza, Licenciatura en Danza y Trabajo Social.

Durante los Conversatorios, las estudiantes y egresadas relataron diversas situaciones de injusticia de género vividas en sus aulas universitarias. Para ello, se presentaron una serie de testimonios ficticios breves, textos de 10 a 15 líneas, creados por las académicas integrantes del grupo motor, basados en hallazgos de investigaciones previas sobre educación y género. Luego, por medio de preguntas abiertas, se generó un espacio que facilitó la narración y la escucha entre participantes, tanto en el encuentro presencial como a distancia. El objetivo era suscitar la discusión a partir de un texto narrado en primera persona, que fue leído en voz alta por las estudiantes que integraban el equipo de investigación, para luego dar espacio al libre uso de la palabra, bajo la moderación del grupo motor. Esto permitió un activo diálogo entre las participantes, que relacionaron los textos leídos con sus propias experiencias en aula.

Las narraciones producidas en los conversatorios fueron convertidas en texto y sometidas a un análisis cualitativo de sus contenidos, vinculándolos con el contexto en el que su significado se vuelve relevante y adquiere sentido (Navarro & Díaz, 1999). La interpretación del significado de lo conversado se realizó estableciendo un diálogo entre los principales contenidos enunciados, las referencias teóricas ya expuestas sobre la construcción social de las diferencias de género y las recientes investigaciones pedagógicas sobre las relaciones de género en la educación, principalmente universitaria. Así, el análisis fue identificando progresivamente las prácticas y categorías con que se construyen y problematizan las identidades, posiciones y roles de género estereotipados, que a continuación se exponen.

2. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS DIFERNCIAS DE GÉNERO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS. HALLAZGOS

Las participantes en los Conversatorios Pedagógicos reconocieron que su experiencia universitaria estuvo mediada por sus identidades de género, tanto positiva como negativamente. Ellas describen sus experiencias positivas de género como aquellas marcadas por la solidaridad con sus compañeras, especialmente en carreras feminizadas, como Pedagogía en Educación Básica. Sin

embargo, la mayor parte de los testimonios compartidos en los Conversatorios describen situaciones negativas, que generaba malestar o confusión entre las participantes, por lo que valoraron muy positivamente la posibilidad de comentar dichas experiencias con otras personas.

2.1 Roles de género: Ni secundarias, ni acompañantes.

Las participantes de los Conversatorios coincidieron en que su experiencia como estudiantes universitarias estuvo marcada por la existencia de discursos y prácticas reproductoras de las relaciones jerárquicas entre géneros, que contribuyeron a que ellas ocuparan un lugar que calificaron como secundario o menos protagónico que sus pares varones. Este lugar sería la proyección en el aula de los roles de género convencionales, que asocian a las mujeres a lo doméstico, la maternidad y las emociones, y a los varones lo público, el control y la decisión (Ragúz, 1996), entre otros. En sus relatos, esto se expresa por medio de prácticas cotidianas en las aulas, como el uso hegemónico de la palabra por parte de los estudiantes varones, expresado en el volumen de la voz o de la cantidad de tiempo utilizada para opinar o preguntar; la costumbre de interrumpir estos cuando ellas opinaban, ya fuese para corregir o para dar sus propias impresiones; u otras prácticas más sutiles, como realizar una síntesis de lo dicho por otros/as compañero/as, sin aportar mayor contenido a lo dicho anteriormente, pero apropiándose simbólicamente de su discurso. Por ejemplo, una participante, Patricia¹⁴, señaló ser parte de un curso en que los varones tenían más oportunidades de hablar, y más apoyo a sus opiniones por parte del docente. Esta participante plantea que eso la hizo sentir “relegada de pedir la palabra”, por lo que solicitó a su docente abordar el tema de género, sin obtener respuesta. Lo anterior la hace creer que “la conversación siempre gira en torno al varón que habla más de lo que sabe, que de lo que quiere aprender”.

La mayor parte de las participantes concuerdan en que estas tendencias no siempre fueron percibidas o problematizadas por los/as docentes. Tal dificultad para ver situaciones de desigualdad de género como algo injusto, tendería a reforzarlas, y a transformar dichas prácticas en dinámicas enraizadas en el quehacer universitario. De esta manera, lo que ocurre en el marco de un curso o cátedra durante los primeros años, podría establecerse como una práctica

¹⁴ Los nombres de las participantes han sido cambiados para resguardar su anonimato.

sostenida en los siguientes años, generando marcos de acción restrictivos para todas/es las/es integrantes de la comunidad universitaria y, en último término, situaciones de injusticia respecto a la distribución de las oportunidades educativas. Lo anterior coincide con lo propuesto por Ximena Azúa, Pamela Saavedra y Daniela Lillo, quienes han propuesto una taxonomía de acciones en relación con el sexismo en las aulas, que incluye la práctica descrita como:

la naturalización de los estereotipos de género y su esencialización, es decir, estos constructos culturales entran en el orden de lo obvio, lo familiar y cotidiano. De esta forma no se cuestionan, muy por el contrario, se legitiman haciendo irrealizable la posibilidad de cambio y la transformación. En definitiva, es contribuir a la reproducción de los estereotipos hegemónicos de masculinidad y femineidad (Azúa, Saavedra & Lillo, 2019^a: 77)

Si bien estas autoras se refieren a lo que acontece en las aulas escolares, de acuerdo con las percepciones y los testimonios producidos en los conversatorios, esta actitud de “naturalización” también estaría presente en las aulas universitarias y tendría como efecto que se generen condiciones para fortalecer cierto perfil de estudiante destacado, usualmente masculino. Para Laura, egresada, durante su paso por la universidad, “había una tendencia a ensalzar el desempeño de los hombres. Las mujeres pasábamos desapercibidas dentro de las dinámicas dentro del aula [...] las mujeres *éramos el arroz*”. Consultadas por lo que significaba para ellas el testimonio de Laura, las participantes coinciden en la metáfora de “la mujer como acompañamiento”, que es planteada con especial fuerza por quienes reconocen no siempre haber sentido que ocupaban un rol protagónico en el aula, sino que este se encontraba reservado a varones.

Este análisis es coincidente con diversas investigaciones que han confirmado que en las aulas chilenas de todos los niveles, desde preescolares hasta universitarias, las interacciones pedagógicas están mediadas por el género. Un estudio realizado por el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM, 2009) estableció que las docentes tienden a interactuar más con estudiantes varones, del mismo modo que los niños y adolescentes varones se dirigían a sus profesores más seguido que sus compañeras. Basado en observaciones de prácticas pedagógicas, este estudio también detectó que los personajes utilizados por profesores y profesoras para ejemplificar o explicar contenidos solían ser masculinos, al igual que los apelativos utilizados por docentes para dirigirse a sus cursos, con expresiones tales como “alumnos” o “chiquillos” (ídem: 69).

Estas prácticas se relacionan también con la existencia de creencias sexistas entre profesores del sistema escolar, quienes considerarían que el aprendizaje

científico depende del sexo biológico de los estudiantes (Camacho, 2017); estereotipo generalizado entre los adultos (padres, madres y educadoras) que también asocia la matemática con el género masculino lo que es aún más marcado en estratos sociales bajos (del Río & Balladares, 2010). Una investigación liderada por Azúa, Lillo y Saavedra (2019b) sobre las prácticas pedagógicas de educadoras de párvulos de escuelas públicas, evaluó el uso del lenguaje, el diseño pedagógico, la corporalidad y las interacciones, estableciendo que la mayoría de las prácticas tendía a naturalizar el sesgo de género. Esto se evidenciaba en “el material de clase estereotipado, la no resolución de conflictos entre estudiantes y, principalmente, en el lenguaje, donde el uso del masculino como universal se perpetúa en lo cotidiano” (Azúa, Lillo y Saavedra, 2019b: 73). De acuerdo con las mismas autoras, a esto puede sumarse la marcada tendencia a invisibilizar las sexualidades diversas, al mantener un patrón comunicativo binario, “lo que significa que la mirada a las prácticas sexistas y la justicia simbólica no debe limitarse a las brechas entre hombres y mujeres, sino también involucrar una perspectiva que revele la ausencia e invisibilización de las diversidades sexuales” (Azúa, Lillo y Saavedra, 2019b: 90-91).

Lo anterior permite sugerir la necesidad de realizar nuevas investigaciones en aula, que permitan conocer cómo se construyen sesgos de género por medio del discurso y la práctica docente en el nivel universitario, específicamente, que permita detectar creencias, estrategias y propuestas pedagógicas que se puedan desarrollar en contextos de aprendizaje más justos en materia de género. Esto permitiría transformar la creencia naturalizada, es decir, no reflexionada por los propios sujetos, de que las mujeres ocupan un lugar secundario tanto en el aula como en la sociedad.

2.2 Estereotipos de género: Ni madres, ni secretarias

Los testimonios de las participantes dieron cuenta de un conjunto de estereotipos de género, tanto femeninos como masculinos, descritos como identidades marcadas que se fijan a los sujetos y, con ello, determinan sus posibilidades de participación en la vida universitaria. Los tres estereotipos de género que describimos a continuación fueron expuestos como identidades limitantes, muchas veces basadas en el prejuicio en torno a lo que se espera de hombres y mujeres.

2.2.1 Madre

En el caso de las participantes identificadas como mujeres, se destacó la existencia de la figura de “la madre” al interior de las generaciones, entendida como una esencia femenina caracterizada por el deber de cuidar, proteger o dar cariño a sus pares y asumir responsabilidades, en tanto hijos o hijas. Comunicarse con los y las académicos, realizar solicitudes docentes, conseguir fotocopias y libros, recordar fechas de evaluaciones, tomar apuntes para luego entregarlos al curso u organizar trabajos académicos, son algunas de las prácticas referenciadas. Esta experiencia sería vivida como una carga o un peso por las mujeres que son sindicadas con las “madres” del curso. En el caso de Karla, ella señala haber sido clasificada en este rol por tener mayor edad que sus compañeros(as) de generación:

Viví una experiencia en donde fui discriminada por ser mayor. Mis compañeros no querían realizar trabajos conmigo. Cuando comencé a tener buenas notas, me normalizaron un rol de mami, me comenzaron a hacer cargo de las cosas oficiales de la carrera y comencé a ser tomada en cuenta para realizar trabajos. Hoy día me cuestiono ¿por qué no me aceptaron como una estudiante más desde el primer momento? Lo que más me dolió fue no ser incluida por las compañeras, ya que pensé que podían empatizar conmigo [...]

Para Karla, la figura maternal aparece como un peso injusto, una carga atribuida debido a su edad y sus buenas calificaciones, que no asumió libremente, sino que operó como una identidad impuesta, de la que le fue muy difícil desprenderse. Se trata de un atributo que implica asumir una carga mayor de trabajo, al tener que dedicar tiempo personal a tareas, misiones o gestiones del grupo, reiterados en los conversatorios. Los debates sobre la figura maternal fueron especialmente significativos para las carreras de Pedagogía, cuyas estudiantes y egresadas reconocen que el rol de las docentes suele estar construido en base a la idea de la “profesora-maternal”, lo que también fue descrito como un peso o una herencia no deseada por parte de algunas participantes, para quienes, el hecho de no calzar, o no querer calzar en el rol maternal, fue fuente de conflictos en sus prácticas o en los inicios de sus vidas laborales:

Sufrí retos por no utilizar un estereotipo de la profesora de básica muy maternal. Mi tono de voz no era adecuado para ellos, o no achicar las palabras, o referirme a ellos con un tono bonito. Para mí no era relevante, porque siento que eso no influía en el trabajo que podíamos generar y tener que hacer todos esos cambios para trabajar con niños pequeños.

2.2.2 Secretaria

Un segundo estereotipo descrito es el ser encasilladas en el rol de secretarias, entendido como la estudiante caracterizada por ser aplicada u ordenada en clases, tener apuntes al día y deber proporcionárselos a sus compañeros, o bien, hacerse cargo de tareas como redactar, corregir ortografía, unir secciones de trabajos, enviar trabajos, escribir mails a sus compañeros o realizar consultas a los(as) profesores(as). Como señalan algunas participantes, este estereotipo suele derivar en una sobrecarga de trabajo en comparación a sus pares varones, dado que se trata de tareas no explicitadas ni distribuidas equitativamente a la hora de trabajar en grupos; y que incluso responsabilizan a las estudiantes frente a las tareas docentes (como comunicarse con el curso, recordar cuándo hay evaluaciones, proporcionar las lecturas, etc.). Es decir, que en muchas ocasiones, esta figura de “la secretaria” incluso es reforzada por el quehacer de los(as) académicos(as), quienes mantienen comunicación preferencial o encargan tareas a las estudiantes que poseen este perfil. Como señala Magdalena., “cuando escribí la tesis con un compañero, él siempre me enviaba [asignaba] la parte de corregir nuestros trabajos. Finalmente, no pudimos hacer la tesis juntos, ya que él no me dejaba expresarme y acaparaba el tiempo al exponer”.

2.2.3 Varón politizado

Un tercer estereotipo, referido al género masculino, es la figura del “varón politizado”, entendido como aquellos estudiantes con un amplio dominio del lenguaje y la discusión política, que suelen hacer uso de la palabra al interior del aula y establecer vínculos de cercanía con los/as docentes, fundados en dichas habilidades. Para las participantes del Conversatorio, se trata de una figura problemática, en la medida que monopolizan la opinión al interior del grupo, cohibiendo a estudiantes más tímidos(as) o con menos socialización política. Entre las prácticas reconocidas por las participantes, se menciona el interrumpir, corregir, reformular o cuestionar opiniones diversas a la propia. Una variante de este estereotipo es la figura de “el maestro”, destacada por estudiantes y egresadas de la carrera de Danza, quienes precisaron que, en el caso de su carrera, el monopolio no se daba en torno al uso de la palabra hablada o escrita, sino por medio de la expresión corporal, y la referencia a figuras históricas de la Danza en Chile. Según sus experiencias, esto habría derivado en la invisibilización de la presencia y el talento de estudiantes de género femenino en el aula:

En la Escuela de Danza está instaurada la figura del maestro dentro de la valorización intelectual y su legado, versus el hecho de que la población mayor era mujer, a las cuales no le daban la posibilidad de poder exponer su experiencia y trayectoria, que muchas veces era igual o mayor. Por otro lado había un foco principal que eran los hombres, que incluso eran becados y las mujeres solemos ser el agregado

La descripción de estos estereotipos abre la posibilidad de reflexionar sobre las figuras simbólicas jerarquizadas que forman parte de la cultura universitaria, con el propósito de abrir la reflexión sobre los sesgos que poseemos tanto docentes como estudiantes. Como académicas, consideramos necesario indagar respecto a estas figuras, y cómo es que además se articulan con otras dimensiones de la experiencia social, como la sexualidad, la clase o la raza, con el propósito de identificar prácticas pedagógicas que favorezcan la construcción de aulas inclusivas y la transformación de ciertos privilegios de género en la cultura universitaria.

2.3 Conocimiento masculinizado: Docencia, relaciones entre pares y saber objetivado

Un punto especialmente sensible para las participantes es la hegemonía del conocimiento producido por varones en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, tanto en el discurso pedagógico, como en los referentes teóricos y corpus bibliográficos. Dicha hegemonía correspondería a la naturalización de la escasa representación de mujeres productoras de conocimiento legítimo en las aulas universitarias. Esto se potenciaría por la persistente preeminencia de claustros masculinizados en las universidades, haciendo que la presencia de mujeres o disidentes de género en las aulas sea marcadamente menor, lo que tendría un fuerte peso simbólico en la experiencia universitaria:

Cuando estudié en la universidad teníamos clases con puros hombres, y pensar en estudiar Historia era algo muy extraño y cuestionado. Siempre pienso en ¿cuántas historiadoras leímos? Tuvimos una pura profesora y ninguno de los compañeros hombres quería tomar clases con ella porque le decían “la feminista. Antes nunca tuve experiencia en tener clases con hombres. Al llegar a la universidad comencé a tener clases con Historia. Entonces, yo odiaba a los hombres de Historia, era como que no existíamos, era luchar constantemente con egos y egos de hombres

En el Colegio en cuarto medio me dieron un premio por ser destacada en humanidades y mi compañero con quien siempre topamos en notas, me comenzó a señalar 'te dieron el premio por pena' cuando quise entrar a derecho me dijeron que porque no escoges una carrera más de 'niña, como ser profesora'.

Diversas investigaciones se han dedicado a caracterizar los espacios educativos como espacios marcados por la violencia de género. Por ejemplo, recientemente, Garcés, Santos y Castillo (2020), estudiando la experiencia de género de estudiantes universitarios de la región de Tarapacá, establecieron la normalización del sexismo en distintos niveles formativos. De acuerdo con estas autoras, los espacios formativos, desde la educación inicial a la universitaria, "están relacionados con situaciones intimidatorias y agresivas que insertan a los sujetos sociales en su cultura, encontrando el sexismo normalizado aun cuando se aprecian significativas diferencias en cuanto a tipos de agresión y ciclo formativo" (ídem: 71). De acuerdo con estas autoras, dentro de los diversos tipos de agresión sexista, la violencia psicológica contra las mujeres, sería la expresión más frecuente en el nivel universitario.

Considerando los roles de género como una construcción cultural, podemos sostener que en las aulas universitarias se tiende a reforzar los roles de género convencionales, patriarcales y sexistas, pues en ellas participar del debate público, de la discusión política y la generación de conocimiento es interpretado como actividad masculina, mientras que el trabajo prolijo y silencioso, las prácticas de cuidado y las identidades maternas permanecen como femeninas. Esto no quiere decir que en el aula universitaria no exista lugar para las mujeres, sino que éstas deben enfrentar desafíos simbólicos y materiales debido a su género, de distinta manera que los varones. Por otra parte, queda pendiente destacar la existencia de identidades de género no binarias, que en el caso de los Conversatorios no fue posible constatar, pero que sí aparecen como una realidad que urge reconocer y abordar con mayor justicia en el ejercicio de la docencia universitaria.

Estos testimonios invitan a reflexionar sobre la relación entre género y conocimiento, pues proponen la existencia de conocimientos hegemónicos o marginales, de acuerdo al género de quienes los producen o enseñan. Por ejemplo, María Cecilia Fernández (2010), analizando un conjunto de textos escolares de Historia y Geografía publicados entre 1984 y 2009, destaca tanto la ausencia de mujeres en los textos escolares, como su presencia a modo de "apéndice, en recuadros apartados del discurso central", así como su

representación “basada en estereotipos sexistas” (ídem: 96-97). Otras investigaciones también han reconocido la existencia de pautas de género en procesos de enseñanza de Matemáticas, Ciencias y Lenguaje, basados en la relación entre masculinidad y producción de conocimiento (Flores, 2007; Espinoza & Taut, 2016; Iillo 2016).

3. Conclusiones

La realización de Conversatorios con integrantes de la comunidad universitaria nos permitió constatar la existencia de experiencias de injusticia de género al interior de las aulas, que sintetizamos en tres dimensiones: la configuración de roles de género, la persistencia de estereotipos de género y la constatación de la masculinización del conocimiento. Creemos que estos hallazgos constituyen un aporte a la comprensión de la configuración de conflictos de distribución y reconocimiento de género en contextos educativos, que parece ser un paso necesario para asumir una transformación pedagógica informada, fundamentada y orientada hacia la justicia social.

El propósito del proyecto no fue cuantificar dicha experiencia, ni establecer su alcance, sino constatar la existencia de una experiencia común, compartida por estudiantes de distintas carreras y también por algunas egresadas y funcionarias, que narraron diversas situaciones de injusticia de género en las aulas. Es necesario, por lo tanto, emprender nuevas investigaciones sobre las prácticas pedagógicas que permitan conocer con mayor profundidad y extensión aquella realidad que deseamos transformar. En este sentido, se destaca la necesidad imperiosa de reconocer el género como una dimensión central del quehacer educativo, que no sólo impacta a nivel simbólico, sino también en la distribución de relaciones de poder que afectan las experiencias concretas de las personas que conforman los espacios educativos, situándolas en lugares de postergación o privilegio.

Como se ha expuesto, en las conversaciones sobre las experiencias vividas dentro del aula universitaria de pregrado y las experiencias vividas en los centros educacionales donde las estudiantes de pedagogía ponen en práctica y fortalecen sus capacidades profesionales, logramos identificar que se repetían ciertas prácticas comunes representadas en frases como: “haz el trabajo tú, después yo lo mejoro” o “las mujeres tienen mejor letra, por eso mejor escribe lo que te dicto”. Estos son sólo ejemplos, entre muchas otras expresiones denigrantes que las estudiantes comentaban que habían escuchado o que habían vivido, por lo que

sentían que sus compañeros las encasillan en un rol subalterno a la hora de realizar las prácticas en los establecimientos educacionales. En este escenario, ante la necesidad de desarrollar algunos instrumentos de evaluación que evidencien las relaciones de género al interior del aula, los hallazgos obtenidos en este análisis constituyen insumos que esperamos contribuyan a la transformación de la cultura universitaria, nutriendo especialmente el trabajo con quienes se encuentran realizando sus primeras prácticas en el mundo escolar como estudiantes de pedagogía.

Lo anterior cobra especial relevancia en la formación inicial de profesoras(es), quienes no sólo aprenden contenidos sino también metodologías, y construyen sus identidades profesionales en condiciones de desigualdad, a lo que es preciso atender y transformar. Esta es una problemática que adquiere la mayor relevancia si se considera su densidad histórica, relevada en el estudio de Egaña, Salinas y Nuñez (2003) sobre el temprano proceso de feminización de la docencia durante el siglo XIX, basado en imaginarios sobre las mujeres como “madres moralizadoras” y planes de estudio diferenciados por género que las relegaban al espacio doméstico excluyéndolas de la vida pública. Injusticias que tempranamente un incipiente movimiento feminista supo problematizar. Por último, el título que hemos dado a este capítulo, *no me gusta cuando callas*, expresa una toma de posición respecto a los hallazgos de nuestra investigación, que prefigura también, un camino formativo e investigativo en el que todas y todes tengan mejores oportunidades para expresar sus voces, experiencias y existencias.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). Estudio de las Interacciones Pedagógicas dentro del Aula. Santiago.
- Araya, Katherina. (2016). Prospección de identidades de género desde el marco curricular y textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales [Tesis de Magíster]. Universidad de Chile. Recuperado desde <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/145898>

- Azúa Ríos, Ximena, Saavedra Castro, Pamela y Lillo Muñoz, Daniela. (2019a). Injusticia Social Naturalizada: Evaluación Sesgo de Género en la Escuela a partir de la Observación de Videos de la Evaluación Docente. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 69-97. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.916>
- Azúa, Ximena; Lillo, Daniela y Saavedra, Pamela. (2019b). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, 50, 40-82.
- Belausteguigoitia, Marissa y Mingo, Araceli. (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: Paidós.
- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Camacho González, Johanna. (2017). Identificación y caracterización de las creencias de docentes hombres y mujeres acerca de la relación ciencia - género en la educación científica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 63-81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300004>
- Cerda Castro, Karelia. (2020). Estallido Social e Historia de las Mujeres: construcción de genealogía política feminista en Chile. *Aletheia*, 10(20), 1-11.
- Cristeva Cabello. (2018). Educación no sexista y binarismo de género. Agitaciones feministas y disidencias sexuales secundarias en la escuela. En Faride Zerán (Ed.), *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 21-34). Santiago: LOM ediciones.
- De Barbieri, Teresita. (1992). Sobre la categoría de género una introducción teórico metodológica. En *Fin de Siglo. Cambio civilizatorio* (Ediciones de las mujeres N° 17, pp. 31-73). Santiago: Isis Internacional.
- Del Río, F. y Balladares, J. (2010). Género y Nivel Socioeconómico de los Niños: Expectativas del Docente en Formación. *Psykhé* (Santiago), 19(2), 81-90.
- Egaña, L., Núñez, I. y Salinas, C. (2003). *La educación primaria en Chile 1860-1930: una aventura de niñas y maestras*. Santiago: Lom, PIIE.
- Espinoza, Ana María y Taut, Sandy. (2016). El Rol del Género en las Interacciones Pedagógicas de Aulas de Matemática Chilenas. *Psykhé*, 25(2), 1-18. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.858>
- Fernández Darraz, María Cecilia. (2010). Las mujeres en el discurso pedagógico de la Historia: exclusiones, silencios y olvidos. *Universum*, 25(1), 84-99.

- Flores, Raquel. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 43, 103-118.
- Luna Follegati. (2016). Feminismo y universidad: Reflexiones desde la U. de Chile para una educación no sexista. En *Red Chilena Contra la Violencia hacia las Mujeres, Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación* (pp. 121-133). Santiago: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo. Del capitalismo gestionado por el Estado a la crisis neoliberal*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Garcés Estrada, Carolina, Santos Pérez, Antonia y Castillo Collado, Loreto. (2020). Universidad y Violencia de Género: Experiencia en Estudiantes Universitarios de Trabajo Social en la Región de Tarapacá. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 59-77.
- García López, Alba Esperanza, Guevara Ruiseñor, Elsa Susana y Rosado Castillo, Ana María. (2018). La experiencia de una docente feminista: retos y satisfacciones. En *Teresita Cordero, Discusiones sobre investigación y epistemología de género en la ciencia y la tecnología* (pp. 97). Costa Rica: Instituto de Investigación Educativa.
- Guerrero, Elizabeth, Hurtado, Victoria, Azua, Ximena y Provoste, Patricia. (2009). *Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras*. Santiago: CPEIP. Recuperado desde <http://www.brunner.cl/wp-content/uploads/2013/11/curriculo-de-genero-oculto-para-profesoras-es.pdf>
- Ibáñez Carrillo, F. y Stang Alva, F. (2021). La emergencia del movimiento feminista en el estallido social chileno. *Revista Punto Género*, (16), 194–218.
- Lamas, Marta. (1986). La antropología feminista y la categoría de género. *Nueva antropología*, VIII (30), 173-198
- Landaeta Sepúlveda, R. (2022). ¡Nunca más sin nosotras! La impronta del feminismo en los movimientos sociales en América Latina en el siglo XXI. Los casos de Ecuador y Chile. *Sociología Histórica*, 11(2), 287–328.
- Lillo, Daniela. (2016). Patriarcado, educación, literatura. El discurso femenino omitido en los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media. En S. Del Valle (Ed.), *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación* (pp. 25-35). Santiago: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.

- Martini Armengol, Gabriela y Bornand Araya, Marcela. (2019). Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Nomadías*, 26, 45-67. doi:10.5354/0719-0905.2019.52440
- Nash, Claudio. (2018). Educación no sexista y disidencia. Una mirada desde los derechos humanos. *Nomadías*, 25, 123-134.
- Navarro, Pedro y Díaz, Capitolina. (1999). Análisis de contenido. En Delgado, Juan y Gutierrez, Juan editores: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Ponce Lara, Camila. (2020). El movimiento feminista estudiantil chileno de 2018: Continuidades y rupturas entre feminismos y olas globales. *Izquierdas*, 49(80).
- Ragúz, M. (1996). Masculinidad, feminidad y género: un enfoque psicológico diferente. En Narda Henríquez (Ed.), *Encrucijadas del saber: los estudios de género en las Ciencias Sociales* (pp. 31-73). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres. (2016). *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación*. Santiago.
- Rigat-Pflaum, M. (2014). Tres actos del feminismo Nancy Fraser y los debates feministas de los últimos 40 años. *Nueva Sociedad*, 251, mayo-junio, 127-135.
- SERNAM. (2009). *Análisis de Género en el Aula*. Documento de Trabajo N° 117. Santiago de Chile.
- Zerán, Faride (Ed.). (2018). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. Santiago: LOM ediciones