

INVESTIGACIONES APLICADAS AL AULA UNIVERSITARIA: EXPERIENCIAS DE GÉNERO DE LOS ACTORES EDUCATIVOS

Verónica Lizana M.¹; Javiera Améstica B.²; Catherine Farías F.³; Pabla Pérez M.⁴

RESUMEN/ *ABSTRACT*

El artículo se enmarca en las investigaciones aplicadas en la actividad curricular “Temáticas y problemáticas de género en la formación profesional”, cuyos protagonistas son estudiantes de distintas carreras de pregrado de una universidad privada-confesional de la región Metropolitana. En primer lugar, en la fundamentación teórica, el artículo da cuenta del recorrido histórico del movimiento feminista, a la vez que pone de relieve la importancia del pensamiento reflexivo en las instituciones de educación superior. Luego, en la fundamentación metodológica, se describe el construccionismo epistemológico y el enfoque cualitativo del estudio, así como el diseño e implementación del grupo de reflexión sobre la construcción de las feminidades en el aula universitaria.

Finalmente, los hallazgos de investigación presentan una síntesis de las prácticas discursivas sistematizadas a través del análisis crítico y las conclusiones relacionan dichos resultados con informes acerca de la situación actual de las mujeres.

Palabras clave: feminidades; grupos de reflexión; sistema sexo-género; educación superior.

This article is part of the research applied in the curricular activity "Thematic and problematic of gender in vocational training", whose protagonists are students of different undergraduate careers of a private-confessional university of the Metropolitan region. In the first place, the article presents the theoretical foundation which gives an account of the historical trajectory of the feminist movement and at the same time highlights the importance of reflexive thought in Higher Education institutions. Then, the methodological foundation describes the epistemological constructionism and the qualitative approach to the study, as well as the design and implementation of the

¹ Académica, Universidad Católica Silva Henríquez; valizana@gmail.com.

² Estudiante de Pedagogía en Castellano, Universidad Católica Silva Henríquez; jfiamestica@miucsh.cl.

³ Estudiante de Pedagogía en Castellano, Universidad Católica Silva Henríquez; cathifarias@gmail.com.

⁴ Asistente de Investigación, Universidad Católica Silva Henríquez; pabla.prez.morales@gmail.com

reflection group on the construction of femininity in the university classroom. Finally, the research findings present a synthesis of the systematized discursive practices through critical analysis and the conclusions relate these results with reports about the current situation of women.

Keywords: feminisms; reflection groups; sex-gender system; Higher Education.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: EL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En la actualidad, una serie de instituciones de educación superior imparten programas sobre estudios de género, los cuales han permitido ampliar los horizontes de sentido y diversificar las investigaciones acerca de la estructura, organización y funcionamiento del sistema sexo-género.

En este marco, la actividad curricular “Temáticas y problemáticas de género en la formación profesional”, que consiste en un curso electivo abierto a todas las carreras de pregrado, intenta “desnaturalizar” los marcos de referencia de los contextos institucionales, “problematizar” los sistemas sexistas de clasificación de las carreras y “tematizar” las experiencias de género de sus actores protagónicos desde enfoques transversales e interdisciplinarios (Lizana, 2015).

El artículo “Compromiso e innovación social universitaria: temáticas y problemáticas de género en la formación profesional” (Lizana, Araya, Ibarra y Pérez, 2016) da cuenta de las primeras aproximaciones teórico-prácticas asociadas a la actividad curricular mencionada anteriormente. Se releva allí la importancia del pensamiento reflexivo sobre el sistema sexo-género en el contexto universitario, dado que este permite visibilizar aquellos entramados ideológicos que asocian explícita e implícitamente la genitalidad con ciertas identidades de género u orientaciones sexuales. El artículo destaca, además, los propósitos de los grupos de reflexión como estrategia metodológica y de los diarios reflexivos como estrategia didáctica, en los cuales “se piensa en voz alta y por escrito” sobre los intereses vocacionales e itinerarios profesionales de las carreras sexistas altamente feminizadas y masculinizadas. Estas

trayectorias académicas evidencian una desproporcionada cantidad de varones y mujeres en los procesos de postulación, matrícula, ingreso, permanencia y/o egreso de las instituciones educativas, donde tampoco se observan políticas de acción afirmativa a fin de visibilizar y revertir estas inequidades de género en dichos procesos (Mineduc, 2016; Sánchez, 2011).

Los hallazgos de investigación del artículo citado en el párrafo anterior se organizan de acuerdo con tres categorías analíticas: aprendizajes en relación con la dinámica de clase, experiencias de aprendizaje, y problemas y dificultades vividas u observadas durante el grupo de reflexión. Acerca de la primera categoría, los/las estudiantes valoran como nutritivas, abiertas y reflexivas las instancias dialógico-conversacionales. Sin embargo, los estudiantes manifiestan múltiples dificultades para expresar sus sentimientos o emociones sobre los temas de género, así como para respetar o tolerar críticas u opiniones contrarias a sus puntos de vista. Respecto con la segunda categoría, los/las estudiantes logran comparar-diferenciar los campos ocupacionales, actividades productivas y relaciones laborales-salariales de las carreras sexistas. Y en cuanto a la tercera, las estudiantes advierten que el futuro ejercicio profesional “suscribe-adscribe a jerarquías masculinas”, mientras que los estudiantes “perdieron el interés en la conversación” cuando se cuestionaban o problematizaban las convenciones socioculturales asociadas a los roles y funciones (re)productivas de las masculinidades o feminidades hegemónicas (Robles, 2011).

Por su parte, el artículo “Grupos de reflexión sobre homosexualidad: Estrategia metodológica e investigativa que visibiliza las experiencias de género de los actores situados en el aula universitaria” (Lizana, Améstica y Farías, 2017) destaca la importancia de reflexionar en torno a temas contingentes desde contextos reales y situaciones concretas o considerando las necesidades e intereses de los actores educativos. Se constata que estos “verbalizan” sus pensamientos, sentimientos, emociones, prejuicios y/o temores hacia las distintas condiciones u opciones sexuales, si se asegura un clima de aprendizaje respetuoso y confiable mediante distintos protocolos o si se mantiene un ambiente de escucha auténtica a través de acuerdos explícitos. Dicho contexto permite que ellos/ellas “pongan en común” los sentidos culturales connotados en las acciones comunicativas del grupo y “pongan en discusión” los significados literales denotados en las expresiones lingüísticas de cada integrante, de modo que el análisis crítico de las prácticas discursivas deleve los procesos de

concienciación respecto del alcance de aquellos horizontes de sentido socializados en primera persona plural, así como también muestre la resignificación del contenido temático de aquellos enunciados emitidos en primera persona singular.

Desde la perspectiva de estos dos artículos, se entiende que las investigaciones aplicadas al aula universitaria, utilizando la estrategia metodológica de los grupos de reflexión, rescatan las voces protagónicas de los actores educativos, quienes ejercen sus derechos y deberes como ciudadanos/as situados/as en los distintos grupos-sectores de la sociedad. Los grupos de reflexión traspasan “los discursos políticamente correctos”, problematizan “las maneras del buen decir” y permiten “pensar en voz alta” acerca de las matrices de significación y mecanismos de reproducción de la homofobia, lesbofobia o transfobia en las experiencias personales, sociales, académicas y profesionales (De la Rubia y Gómez, 2013; Piedra, Ramírez-Macías y Latorre, 2014). Por lo demás, “el pensamiento en voz alta” exige exteriorizar “el protagonismo silencioso” del aparato psíquico grupal e individual, cuyas creencias implícitas o conocimientos prácticos develan los principios de realidad, placer y autoridad de los procesos de socialización en un momento y espacio determinado, así como visibiliza la “incardinación ideológica” de “aquellas buenas razones” que justifican el sentido común “del buen decir” (Bernard, 1982).

Los grupos de reflexión, así entendidos, contribuyen de manera significativa al desarrollo del pensamiento reflexivo, el cual es de suma importancia en las disciplinas sociales, humanistas y científicas, puesto que permite profundizar en las complejidades de la condición humana desde múltiples marcos epistemológicos, teóricos, metodológicos y didácticos, y sondea en los desafíos e incertidumbres de la convivencia ciudadana entre varones, entre mujeres, y entre varones y mujeres (Montes de Oca y Machado, 2011; Tallaferro, 2006; Vain, 2003). El desarrollo del pensamiento-reflexivo es fundamental en las instituciones de educación superior porque constituye la base teórico-práctica para pensar en los modos de saber-ser, saber-convivir, saber-conocer y saber-hacer de los actores educativos, quienes “ponen en acción” estos modos-saberes cuando atribuyen ciertos roles sociales y funciones (re)productivos a las femineidades y masculinidades, cuando valoran las propiedades de sus comportamientos en función de ciertas condiciones contextuales, experienciales, existenciales,

biológicas, fisiológicas, etc., o cuando juzgan sus imágenes, (re)acciones u omisiones como un/a Otro/a distinto o semejante en la convivencia cotidiana.

Teniendo en cuenta lo anterior, la actividad curricular “Temáticas y problemáticas de género en la formación profesional” busca desarrollar el pensamiento reflexivo a través del examen de:

- Las lógicas heteronormativas de los modos de saber-ser, ya que los procesos de subjetivación y las experiencias personales demarcan las premisas intelectuales, impulsos de voluntad y proyectos de vida-felicidad de los actores educativos.
- Las lógicas clasistas, racistas y sexistas de los modos de saber-convivir, dado que los procesos de intersubjetivación y las experiencias sociales establecen derechos, deberes u obligaciones entre los/las heterosexuales, homosexuales, bisexuales, transexuales, inter-géneros, etc.
- Las lógicas androcéntricas de los modos de saber-conocer, puesto que los procesos de objetivación y las experiencias académicas determinan los principios y las reglas de los campos pedagógicos e interdisciplinarios.
- Las lógicas patriarcales de los modos de saber-hacer, ya que los procesos de cualificación y las experiencias profesionales definen los roles y las funciones masculinas y femeninas de acuerdo con la división sexual del trabajo y con el carácter (re)productivo de un trabajo, profesión u oficio.

2. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Esta investigación opta por el construccionismo epistemológico porque entiende la ciencia como un conjunto de actividades humanas donde intervienen instituciones posicionadas en contextos culturales, históricos, sociales, políticos, económicos, ideológicos, educativos, etc.; participan comunidades con una cosmovisión ante el poder, la verdad y la moral que se encuentra justificada o legitimada mediante marcos ontológicos, epistemológicos y metodológicos; actúan individuos con expectativas, necesidades e intereses reales y concretos, quienes estructuran los principios teórico-prácticos de un objeto de estudio y/o problema de investigación, a fin de posicionarlo

conceptualmente en contextos institucionales y delimitarlo operacionalmente a través de sistemas, mecanismos y parámetros de control, monitoreo, resolución, eficiencia, viabilidad, entre otros (Corbetta, 2007; Foucault, 1991; Sandín, 2003).

Asimismo, este estudio asume un enfoque cualitativo porque resignifica las prácticas discursivas de los actores educativos mediante estrategias reflexivas, dialógicas y holísticas, las que permiten examinar las tramas culturales de significación, interpretar los sentidos connotados en las acciones comunicativas y describir los significados denotados en las expresiones lingüísticas. En este enfoque, el/la docente-investigador/a procura comprender los enunciados desde sus propios modos de saber-ser, saber-convivir, saber-conocer y saber-hacer en el mundo de la vida. Esto implica mantener una vigilancia epistemológica mientras se conversa con los/las participantes (Flick, 2004; Sandín, 2003; Ruiz, 1999).

Esta investigación utiliza como estrategia metodológica los grupos de reflexión porque estos permiten visibilizar los horizontes de sentido de los actores situados en el aula universitaria. El pensamiento-en-voz-alta contextualiza los modos-saberes asociadas a ciertas maneras de pensar, muestra la trama social de ciertos comportamientos mentales y evidencia la organización política de ciertas experiencias de género (Villa y Poblete, 2007). Esta verbalización devela la estructura ideológica del aparato psíquico grupal e individual, cuyas voces protagónicas están autorizadas para hablar en nombre y representación de un grupo, entidad e institución.

En términos metodológicos, la implementación de los grupos de reflexión en la actividad curricular “Temáticas y problemáticas de género en la formación profesional” comienza cuando la docente-investigadora presenta dos textos a los/las estudiantes: las normas de convivencia y los convenios de confidencialidad. Explicitando que el primero procura generar un clima de confianza, escucha auténtica y respeto hacia “aquellas buenas razones” que sustentan un argumento, contraargumento, consenso o disenso. Y el segundo busca resguardar el nombre e identidad de los/las participantes, dado que cada sesión de trabajo será transcrita y analizada por un equipo de investigación, cuyos integrantes se comprometen a sistematizar el corpus discursivo con fines exclusivamente académicos y profesionales.

Luego, la docente-investigadora presenta las preguntas orientadoras del grupo de reflexión sobre la construcción cultural de las feminidades. Para esto contextualiza e introduce esta temática mediante distintos productos culturales, cuyos registros gráficos, fotográficos, audiovisuales o tecnológicos son seleccionados cuidadosamente para que potencien “el pensamiento en voz alta” de los/las estudiantes. Se espera que ellos/ellas relacionen los actuales debates de la sociedad civil con sus experiencias de género.

En esta etapa, la docente-investigadora organiza la dispersión y complejidad del corpus discursivo mediante notas de campo o visibiliza los propósitos e intenciones que se desprenden de los argumentos y contraargumentos parafraseándolos en situación de espejo. Vale decir, ella (re)elabora, enmarca y devuelve los sentidos culturales y significados literales de los enunciados emitidos por los/las estudiantes para que tomen conciencia del contenido y alcance de sus reflexiones verbalizadas. Esto supone “tomarle el peso” a las prácticas discursivas del Yo-Nosotros/as cuando emite certezas, categorías y juicios de valor en primera persona plural e implica “tomarle el pulso” a las experiencias de género del Yo-de-la-reflexión toda vez que ejemplifica, ilustra o admite ambigüedades, diferencias y semejanzas en primera persona singular.

Paralelamente, la docente-investigadora interviene con preguntas dirigidas cuando el silencio prolongado de algunos/as estudiantes puede encerrar sentimientos de vergüenza, pudor, contradicción o autocensura. De ahí que realice comentarios/preguntas como los siguientes: “¿Cuál es su opinión sobre este tema?”; “Lo que usted quiere decir es...”; “Lo que usted plantea lo comprendo de la siguiente forma... ¿es así?”; “¿A qué se refiere con aquella idea?”; “Me confundí, ¿me lo podría describir con más detalle?”; “¿Cuáles son las vivencias reales y concretas que ilustran su explicación?”; “¿Por qué usted está de acuerdo o en desacuerdo con lo expuesto?”; “Me podría dar un ejemplo de lo que está pensando”, entre otros. Tales preguntas “hacen visible” los puntos de convergencia y divergencia del aparato psíquico grupal e individual, cuyas voces protagónicas, encubiertas o acalladas establecen alianzas estratégicas, silencios cómplices, (des)acuerdos tácitos y/o disidencias acerca de las prohibiciones o sanciones del buen-decir.

Por último, la docente-investigadora distribuye una rúbrica de pensamiento reflexivo para que los/las estudiantes examinen sus modos-saberes asociados a las maneras de pensar y comportamientos mentales. De esta forma, se espera que los

indicadores objetiven la introspección ante las experiencias de género y los descriptores orienten el razonamiento-crítico hacia su propia estructura, organización y funcionamiento. Esta autoevaluación se complementa con un diario reflexivo, cuyas preguntas abiertas indagan en los aprendizajes construidos durante la conversación, en las situaciones “gatilladoras” de ciertos estados de ánimo y en los elementos que potencian u obstaculizan la mirada interior.

Cabe señalar que entre 25 a 35 estudiantes de distintas carreras de pregrado inscriben semestralmente la actividad curricular: “Temáticas y problemáticas de género en la formación profesional”. Estos estudiantes cursan segundo, tercero y/o cuarto año y provienen de Ingeniería Comercial, Derecho, Psicología, Sociología, Trabajo Social, Fonoaudiología, Enfermería, Educación Parvularia, Pedagogía en Castellano y Pedagogía en Historia y Geografía. En este contexto, las mujeres representan un 70% y los varones un 30% de las/los participantes, y sus edades fluctúan entre los 19 y 25 años. Hay madres y padres con hijos/as pequeños/as en el curso, la mayoría trabaja en horario alterno a los estudios universitarios y es primera generación de ingreso a la Educación Superior.

3. HALLAZGOS DE INVESTIGACIÓN

Los hallazgos de investigación se estructuran a partir de las acciones comunicativas y expresiones lingüísticas emitidas por los/las estudiantes durante el grupo de reflexión sobre la construcción cultural de las feminidades. La selección del corpus discursivo pretende visibilizar los puntos de convergencia y divergencia respecto del alcance y efectividad de una formación profesional con o sin enfoque de género.

La sistematización y categorización de las prácticas discursivas examina los modos-saberes asociados a lo femenino y a la violencia material y simbólica hacia las mujeres, desde las voces protagónicas y experiencias de género de los/las estudiantes. Se elige el análisis crítico porque visibiliza

el modo en que el abuso de poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos y combatidos, por los textos y el habla en el contexto

social y político. El análisis crítico del discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social. (Van Dijk y Mendizábal, 1999, p.3)

La síntesis que se presenta a continuación considera tres etapas consecutivas. La primera describe, caracteriza o parafrasea los significados literales de las unidades discursivas según sus propiedades gramaticales, semánticas, morfosintácticas y pragmáticas. La segunda interpreta los sentidos culturales de las emisiones completas de acuerdo con sus generalizaciones paradigmáticas u orientaciones sintagmáticas. Y la tercera presenta las categorías analíticas del corpus discursivo de los/las estudiantes, cuya incardinación ideológica representa un sistema de creencias social y políticamente aceptado en un tiempo-espacio real y concreto (Van Dijk, 1999, 2001).

Alcances de una formación profesional con enfoque de género: educación no-sexista que problematiza “los intereses profesionales” desde las diferencias entre los sexos y potencia la reflexión-crítica sobre “los proyectos de vida o proyectos de felicidad”.

Los estudiantes señalan que implementar estrategias metodológicas y recursos didácticos con enfoque de género “son temas súper interesantes”, sobre todo pensando en los análisis, cambios o adecuaciones que requiere una educación no-sexista centrada en “los intereses profesionales”. Es decir, la formación debiese mostrar distintos “proyectos de vida” porque es un sinsentido “sacar una carrera o tener un cartón” solo como “herramienta para usar, salvar y trabajar con la gente” o es una fantasía creer que “la profesión entrega y asegura la felicidad”. Por ello, es necesario conversar con los niños, niñas y jóvenes acerca de los múltiples “proyectos de felicidad”, de manera que los conozcan y elijan en condiciones de “equidad e igualdad de género”. Tales condiciones permiten problematizar las diferencias entre los sexos desde los aspectos de la vida cotidiana. Por ejemplo, “¿por qué a ellas les regalan tacitas y a ellos herramientas?”, si las niñas pueden tener “mejores habilidades manuales” y los niños pueden demostrar mayor creatividad “en la cocina” (Estudiante-Varón, N° 1, Grupo de reflexión Feminidades, 2017).

Asimismo, las estudiantes proponen “replantear la educación como un cambio social”, puesto que sus herramientas no solo entregan “contenidos e información”, sino que generan procesos de largo aliento. Por ello, es necesario que los actores educativos tomen conciencia de “¿cómo llegaron a ciertas convicciones y qué pueden hacer con estas?”. A la par, el enfoque de género potencia “la capacidad de pensamiento sobre los proyectos de vida”, cuya formación profesional exige asumirse como protagonista-reflexivo/a que analiza sus aspectos prácticos “sin aceptar cualquier cosa”. O como protagonista-crítico/a en tanto “mejora lo que tiene y construye más igualdades en lo que debería tener” (Estudiante-Mujer, N° 2, Grupo de reflexión Feminidades, 2017).

Alcances de una formación profesional sin enfoque de género: enseñanza de roles sociales y “proyectos de vida o proyectos de felicidad”, cuyas decisiones personales varían según “los sueños que venden” las instituciones educativas o difieren de acuerdo “con los caminos que entrega la sociedad”.

Los estudiantes manifiestan “estar de acuerdo” con la enseñanza de roles a la futura generación de ciudadanos/as, a quienes es necesario “explicarles que los proyectos de vida” responden a decisiones personales, aunque “puedan compartirlos con los demás”. Por lo que la educación tendrá mayor utilidad “si se saca el tema de género”, dado que “encasilla” o diferencia a temprana edad “el trabajo de los niños y niñas”, u obtendrá mejores resultados si se entiende que “las personas tienen gustos, intereses, motivaciones y personalidades distintas, independientemente de si son hombres o mujeres”. Además, “los proyectos de vida” varían según “los sueños que venden” o promocionan las instituciones educativas a través de “un comercial, televisión o publicidad”, lo que se percibe como “demasiado enfermo” porque dichos productos culturales desacreditan los trabajos u oficios no-profesionales o hacen creer “que si no estudias en la universidad eres o serás infeliz” (Estudiante-Varón, N° 4, Grupo de reflexión Feminidades, 2017).

Conjuntamente, los estudiantes relevan la importancia del trabajo “desde hacer artesanía hasta sacar un doctorado”, mientras haya sintonía entre las metas a alcanzar y los propios sentimientos y valoran el respeto hacia los proyectos de vida, “sin necesidad de abordar los temas de género”. Sin embargo, los cuestionamientos surgen cuando las

instituciones educativas de nivel secundario y terciario uniforman las expectativas profesionales, es decir, “¿por qué todos/as quieren ir a la universidad, si no saben qué quieren estudiar o desean otras cosas?”. Por tanto, la ejecución del proyecto de vida “es lo más difícil de cumplir” o la realización “de todo aquello que realmente quieres hacer es nadar contra la corriente”, sobre todo si el rumbo emprendido difiere “del camino que entrega la sociedad” (Estudiante-Varón, N° 3, Grupo de reflexión Feminidades, 2017).

Efectividad de una formación profesional: potencia las capacidades físicas e intelectuales reales y concretas de cada persona, independientemente de los gustos e intereses personales en ciertas áreas.

Los estudiantes manifiestan que la formación profesional es efectiva cuando potencia las capacidades físicas e intelectuales reales y concretas de cada persona, independientemente de sus gustos e intereses en ciertas áreas. De modo que los proyectos de vida o proyecto de felicidad conforman “un sistema de elite, donde los mejores reciben más apoyo”, en cambio “en los otros casos no sé sabe qué hacer”. En tal sentido, las instituciones educativas son efectivas cuando lo profesional está separado de lo personal, cuya formación está orientada a fortalecer las expectativas, necesidades e intereses intelectuales de los/las estudiantes “de elite o de sus minorías selectas” (Estudiante-Varón, N° 5, Grupo de reflexión Feminidades, 2017).

Instituciones educativas -secundarias y mixtas- discriminan por razones de sexo-género en la elección y profundización de ciertas disciplinas: docentes privilegian a los varones en el área científica, por lo que las mujeres “están obligadas a tomar cursos humanistas”.

Las estudiantes manifiestan que las instituciones educativas -secundarias y mixtas- generan discriminaciones por razones de sexo-género en el área humanista y científica. Es decir, los/las docentes privilegian a los varones y excluyen a las mujeres cuando los cupos son limitados en los electivos científicos. De esta manera, ellas, independientemente “de sus buenas calificaciones”, intereses formativos y expectativas académicas, “están obligadas a irse a los cursos humanistas” cuando ellos “quieren estar en los científicos”. Entonces, “¿cómo los/las profesores/as esperan que esta sociedad cambie, crezca y aprenda, si discriminan de esta manera?”. Por ello, se propone abordar

los temas de género con los distintos actores educativos, a fin de “cambiarles el *switch*” o actualizarlos en función de los avances y cambios generacionales (Estudiante-Mujer, N° 4, Grupo de reflexión Feminidades, 2017).

Homicidas “nacén con la intención de matar” y psicópatas tienen comportamientos antisociales e “ideas perversas desde pequeños”. Los femicidas, en cambio, “son hombres” que por “arrebatos matan a su pareja”.

Los estudiantes plantean que los homicidas “nacén con la intención de matar”, la que estaría profunda e internamente arraigada “en su cuerpo y raciocinio”. Estos, por falta de tratamiento, “no saben por qué, cómo y dónde tienen esa intencionalidad”, pero buscan “quitarle la vida a otro” para “sentirse más poderosos” o lastiman a los demás como venganza por “el daño que a ellos les hicieron” (Estudiante-Varón, N° 6, Grupo de reflexión Feminidades, 2017).

Además, los estudiantes diferencian entre “psicópatas y femicidas”. Los primeros tienen comportamientos antisociales “determinados desde muy pequeños”, cuyas “ideas perversas se van desarrollando en su perfil psicótico”. En cambio, los segundos “no necesariamente son psicópatas o antisociales, sino que son hombres” que por “arrebatos matan a su pareja”. Estos casos “son súper subjetivos e individuales”, donde “habría que mirar” las causas personales que motivaron el asesinato. Es decir, si este varón “vivió en su infancia o vio en su familia hechos de violencia”, si tiene “trastornos de personalidad” u otros (Estudiante-Varón, N° 7, Grupo de reflexión Feminidades, 2017).

Violencia en el pololeo se expresa en el mundo público de la pareja: varones-psicópatas “se trastornan cuando sus pololas bailan con otras personas durante una fiesta”, mantienen actitudes “altamente controladoras o fuera de lo común cuando ellas son súper coquetas” y “se comportan de forma bastante insana cuando ellas deciden separarse”.

Las estudiantes manifiestan que la violencia en el pololeo se expresa en el mundo público de la pareja, de modo que los varones-psicópatas “se trastornan cuando sus pololas bailan con otras personas durante una fiesta” o mantienen actitudes “fuera de lo común o bastante controladoras cuando ellas son súper coquetas”. Al respecto, se explica que estos problemas se derivan de vivencias familiares traumáticas, “cuyos padres eran súper violentos y celópatas con sus madres, a quienes perseguían y golpeaban junto a sus hermanos desde pequeños”. Igualmente, ellos “hacen locuras, mienten, se auto-agreden y se comportan de forma bastante insana cuando ellas deciden separarse” (Estudiante-Mujer, N° 7, Grupo de reflexión Feminidades, 2017).

Violencia en el pololeo se expresa en el mundo privado de la pareja: varones-psicópatas “maltratan, zamarrean y amenazan a sus pololas”, a quienes manifiestan “su deseo de matarlas si salen con otros varones o si se acercan a otros amigos”.

Las estudiantes manifiestan que la violencia en el pololeo se expresa en el mundo privado de la pareja. De manera que los varones-psicópatas “maltratan, zamarrean y amenazan a sus pololas”, a quienes manifiestan “su deseo de matarlas si salen con otros varones o si se acercan a otros amigos”. Al respecto, los índices de violencia psicológica, verbal y física en las relaciones de pareja se van incrementando en la medida que las mujeres tengan la intención, manifiesten la voluntad o realicen la acción de acercarse a otros varones. Tales conductas sociales son entendidas como agravantes de la psicopatía o enfermedad mental, las cuales “gatillarían” reacciones inadecuadas, alteradas y violentas en el psicópata, tanto en el mundo privado, como en el espacio público (Estudiante-Mujer, N° 7, Grupo de reflexión Feminidades, 2017).

A varones y mujeres jóvenes debemos “enseñarles a tolerar el miedo de tener o no una pareja”, lo que implica sobrellevar las reacciones, actitudes y sentimientos de apego v/s desapego, las que en una relación “no se planifican o son muy estúpidas y arrebatadas”.

Los estudiantes plantean que a los varones y mujeres jóvenes debemos “enseñarles a tolerar el miedo de tener o no una pareja”, lo que implica sobrellevar las reacciones,

actitudes y sentimientos de apego v/s desapego, las que en una relación “no se planifican o son muy estúpidas y arrebatadas”. Dicho de otro modo, “un hombre que mata a una mujer con un hacha o una mujer que cocina a un hombre es un arrebato que intenta ocultarse o admitirse”. En ambos casos, la afición o inclinación hacia alguien se vuelve “enfermiza”, donde es necesario aprender a convivir con otros/as y a vivir por sí mismo/a. Por consiguiente, el miedo es el factor principal del femicidio, donde los varones prefieren matar o estar presos antes que tolerar que sus parejas tengan otra relación (Estudiante-Varón, N° 7, Grupo de reflexión Feminidades, 2017).

4. CONCLUSIONES

Respecto de las trayectorias formativas e itinerarios profesionales con enfoque de género, los/las estudiantes valoran la importancia de una educación no-sexista, ya sea porque problematiza “los intereses profesionales” desde las diferencias entre los sexos-géneros o porque potencia la reflexión-crítica acerca de “los proyectos de vida-felicidad”. Al respecto, es interesante observar cómo varones y mujeres problematizan los planes, esquemas, fantasías e idealizaciones asociadas al futuro ejercicio de la profesión, donde advierten la necesidad de formar-educar a las nuevas generaciones de ciudadanos/as en condiciones de equidad de género e igualdad de oportunidades, de forma que prevalezcan los proyectos de realización personal por sobre las discriminaciones, estereotipos y segregaciones sexistas; o que predominen los estados de grata satisfacción espiritual y física en la búsqueda del sentido y en el empoderamiento de la propia vida.

Los hallazgos de esta investigación se condicen con los propósitos de las teorías y movimientos feministas, los cuales han construido acuerdos y organizaciones para promover la equidad e igualdad entre los sexos. Uno hito importante, en este sentido, es la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación en contra de las mujeres (CEDAW), aprobada por la Asamblea de las Naciones Unidas en el año 1979. Un segundo hecho destacable es la Conferencia Mundial sobre Educación para todos/as que tuvo lugar el año 1990, cuya declaración propicia la eliminación de los estereotipos sexuales en las instituciones educativas. En esta misma dirección, un tercer

episodio relevante es la definición de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), fijados en el año 2000, que 189 países pertenecientes a las Naciones Unidas se comprometieron a cumplir para el año 2015, siendo el tercero de estos “promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de la mujer” (Naciones Unidas, 2015; RAE, 2018).

En relación con las trayectorias formativas e itinerarios profesionales, los estudiantes basan la enseñanza de roles sociales, actividades (re)productivas y “proyectos de vida-felicidad” en decisiones personales. Sin embargo, reconocen que la preparación varía según “los sueños que venden” las instituciones de Educación Superior o difiere de acuerdo con “los caminos que entrega la sociedad”, por lo que la efectividad de una formación académica y profesional fortalece las capacidades físicas e intelectuales, independientemente de los gustos e intereses en ciertas áreas. El futuro ejercicio de la profesión está determinado por “las utilidades y encasillamientos” de los grupos-sectores de la sociedad o está mediatizado por “las ventas y promociones” de las instituciones de educación superior, las cuales conforman “un sistema de elite” que ayuda a “los/las talentosos/as” y menosprecia los oficios artesanales o no-profesionales.

En tal sentido, llama la atención cómo los varones desestiman los temas de género al momento de pensar la educación de la nueva generación de ciudadanos/as, dado que consideran que la enseñanza es neutra y el aprendizaje es indiferente a sus experiencias personales, sociales, académicas y profesionales. Asimismo, resulta interesante observar cómo ellos mantienen una visión asexuada cuando abordan la división del trabajo y el proyecto de felicidad, sosteniendo la creencia de que los grupos de referencia-pertenencia no afectan la configuración de las masculinidades y feminidades hegemónicas o alternativas.

Estas prácticas discursivas se oponen a los nuevos paradigmas sobre la promoción de los enfoques de género en las instituciones de Educación Superior. Al respecto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en su Informe Regional del año 2014 explica que las dificultades para insertar a las mujeres en el mundo del trabajo remunerado radican en las contradicciones o ambigüedades sociales, políticas, económicas y educativas de los distintos países. Porque “mientras las normas aprobadas promueven su empoderamiento, dichas contradicciones establecen una asociación entre mujer y pobreza” o entre mujer y debilidad, por lo que se otorga a

las mujeres pequeños emprendimientos o muy poca apertura para el logro de metas mayores, “sin que se reporten experiencias significativas para el ingreso al mercado laboral-salarial o para la mejora del emprendimiento productivo”.

Las estudiantes señalan también que las instituciones educativas secundarias y mixtas discriminan en la elección y profundización de ciertas disciplinas académicas por razones de sexo-género, de forma que los varones “tienen la preferencia en los electivos científicos” y las mujeres “están obligadas a tomar cursos humanistas”, entendiendo que dichas preferencias u obligaciones tienen amplias repercusiones en las futuras trayectorias formativas, actividades (re)productivas e itinerarios profesionales. Estas prácticas discursivas son muy interesantes porque muestran que las mujeres son conscientes de las prácticas sexistas de los/las docentes, quienes mantienen lógicas machistas y patriarcales en la reproducción, distribución y aplicación de ciertas áreas disciplinares. Por esta razón, ellas proponen intervenir en la formación inicial y continua del profesorado a fin de que comprendan el impacto de sus prácticas de enseñanza y la incidencia de sus procesos de aprendizaje en las expectativas, necesidades e intereses de los niños, niñas y jóvenes.

Estos hallazgos de investigación no se condicen con las iniciativas del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), dado que este promueve la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres en materia de derechos sociales, políticos, económicos, educativos, etc. Si bien el estudio “Condicionantes de la autonomía económica de las mujeres en Latinoamérica y el Caribe” (SERNAM, 2015) advierte que “la incorporación de las mujeres al mundo del trabajo remunerado constituye una de las transformaciones socioeconómicas más importantes de las últimas décadas”, la incorporación al mercado laboral-salarial alcanza solo a 5 de cada 10 mujeres y a 8 de cada 10 varones, destacándose la variable socioeconómica en el promedio regional, donde el quintil más rico participa en las actividades productivas en un 62% y el quintil más pobre en un 38,4%.

Por lo demás, Chile experimenta una serie de dificultades para implementar políticas públicas dado que la participación económica es mucho menor en las mujeres en situación de vulnerabilidad. Conforme a esto, los enfoques de los programas se orientan en su mayoría a enfrentar la precariedad económica de las mujeres más que a

aumentar su autonomía (SERNAM, 2014). Más allá de la focalización de las políticas de género, el problema radica en la incapacidad de fomentar la inserción femenina en “empleos de calidad”, eliminando las discriminaciones y desigualdades a la hora de enfrentar las actividades productivas, sobre todo aquellas asociadas a la carga de trabajo no-remunerado y tareas de cuidado (SERNAM, 2015).

Desde esta perspectiva, el estudio “Estructura de restricciones a la participación laboral y a la autonomía económica de las mujeres” (SERNAM, 2014) advierte que el trabajo femenino aumentó en un 30,5% en el año 1990, en un 34,7% en el año 2000 y en un 48,6% en el año 2014 (INE, 2015). Si bien estos resultados son alentadores, Chile se encuentra en desventaja cuando se compara con el promedio del 62% de la participación femenina en el mercado del trabajo. Estos datos suponen grandes desafíos para alcanzar la igualdad de género en las condiciones laborales entre varones y mujeres y para lograr indicadores de equidad en las brechas salariales por razones de capital cultural, clase social, etnia-raza y sexo-género.

Respecto a la violencia de género, como ya se señaló, los estudiantes perciben que los homicidas “nacen con la intención de matar” y los psicópatas tienen comportamientos antisociales e “ideas perversas desde pequeños”. En cambio, los femicidas “son hombres” que por “arrebatos matan a su pareja”. Asimismo, las estudiantes advierten que la violencia en el pololeo se expresa en el mundo público y privado de la pareja. En el primer caso, los varones-psicópatas “se trastornan cuando sus pololas bailan o están con otras personas”, mantienen actitudes “altamente controladoras cuando ellas son súper coquetas” y “se comportan de forma insana cuando ellas deciden separarse”. Y en el segundo caso, ellos “maltratan, zamarrean y amenazan a sus pololas”, a quienes manifiestan “su deseo de matarlas si salen con otros varones o si se acercan a otros amigos”.

Estas prácticas discursivas son muy interesantes porque evidencian que ellos/ellas son conscientes de los tipos de violencia hacia las mujeres, los cuales transitan desde los acosos psíquicos hasta los ataques físicos. Al respecto, llama la atención la diferenciación conceptual, procedimental y actitudinal que establecen entre los psicópatas, homicidas y femicidas, así como el alto número de casos que conocen, la habitualidad con qué estos ocurren y la tragedia de su desenlace, dando la impresión de que todo se conjuga o confabula para mantener las acciones violentas en la pareja.

Estos hallazgos se condicen con el Boletín Estadístico de la Fiscalía de Chile, cuyos resultados reportaron que hubo 127.682 delitos por violencia intrafamiliar (VIF) en el año 2016, los que fueron desglosados en 96 femicidios, 20 homicidios, 92 parricidios, 59.200 por lesiones, 389 por delitos sexuales, 12.977 por maltrato habitual, 48.745 por amenazas, 4.337 por desacato y 1.826 catalogados como otros. Si bien estos delitos fueron notificados ante las instancias legales correspondientes, se deduce que existe un alto porcentaje de violencia no denunciada por vergüenza frente al “qué dirán”, miedo a las represalias, desconfianza de la justicia, etc. (Diario La Tercera, 2016).

En consecuencia, se sugiere incluir las temáticas y problemáticas de género en las instituciones de Educación Superior con la finalidad de examinar los patrones culturales, las relaciones de poder y las prácticas sexistas presentes en sus trayectorias formativas e itinerarios profesionales. Se propone, también, analizar los ejes temáticos, metodológicos, didácticos y evaluativos de las actividades curriculares, dado que reproducen la división sexual del trabajo en los ámbitos de acción de varones y mujeres. Es necesario revisar los sistemas de clasificación que subyacen en las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje, a fin de problematizar las experiencias de género y revertir los estereotipos sexistas.

REFERENCIAS

- Bernard, M. (1982). *El Grupo y sus configuraciones: terapia psicoanalítica*. Estados Unidos: Universidad de Texas.
- De la Rubia, J. y Gómez, E. (2013). *Evaluación del rechazo hacia la homosexualidad en estudiantes de medicina y psicología con base en tres escalas conceptualmente afines*. *Revista Psicología desde el Caribe*, 30(3), 526-550.
- CEPAL (2015) *Informe regional sobre el examen y la evaluación de la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing y el documento final del vigesimotercer período extraordinario de sesiones de la Asamblea General (2000) en los países de América*

- Latina y el Caribe*. Chile. Recuperado 23-04-2017.
http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37718/S1421043_es.pdf;jsessionid=9E30FF3F88BBE9B49EE398B5EB2C066A?sequence=4
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. España.
- Foucault, M. (1991). *La Arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- INE (2015) *Mujeres en Chile y mercado del trabajo: Participación laboral femenina y brechas salariales*. Chile. Recuperado 24-04-2017.
<http://nuevoportal.ine.cl/docs/default-source/laborales/ene/publicaciones/mujeres-en-chile-y-mercado-del-trabajo---participaci%C3%B3n-laboral-femenina-y-brechas-salariales.pdf?sfvrsn=4>
- Lizana, V., Améstica, J. y Farías, C. (2017). *Grupos de reflexión sobre homosexualidad: Estrategia metodológica e investigativa que visibiliza las experiencias de género de los actores situados en el aula universitaria*. En Cuadernos de Educación. CIDE-UAH. Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuadernos_educacion_76/documentos/Articulo.pdf
- Lizana, V., Araya, C., Ibarra, B. y Pérez, P. (2016). Compromiso e innovación social universitaria: Temáticas y problemáticas de género en la formación profesional. En A. Villa (Ed.), *Innovación en la Formación del Profesorado Universitario. Contribuciones desde la docencia, investigación y tecnologías* (pp.269-293). Asunción, Paraguay: Foro Innovación Universitaria.
- Lizana, V. (2015). Temáticas y problemáticas de género en la formación profesional. En S. Brito y S. Leal (comp.), *Innovación y transversalidad en el Plan Común Universidad: Experiencias y reflexiones de los/las docentes de la UCSH* (pp. 153-170). Santiago, Chile: UCSH.
- Mineduc. (2016). *Eduquemos con igualdad. Guías pedagógicas*. Chile: Ministerio de Educación.

- Montes de Oca, N, y Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Humanidades Médicas*, vol. 11 (3), 475-488. Recuperado el 03 de mayo de 2017 desde http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300005&lng=es&tlng=pt.
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe de 2015*. Nueva York. Recuperado 11-05-2017. http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf
- Piedra, J. Ramírez-Macías, G. y Latorre, A. (2014). *Visibilizando lo invisible: creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades*. *Revista Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, vol.25, 36-42.
- RAE (2018). *Diccionario de la lengua española*. Madrid, España: Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE).
- Robles, M. (2011). *Carreras sin género. Guía de orientación profesional sin sesgo de género*. España: Ayuntamiento de Fuenlabrada Concejalía de Igualdad.
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Sánchez, L. (2011). *Educación en igualdad para evitar la violencia de género. Actividades desarrolladas en los IES de Salamanca*. España. Facultad de Derecho. Máster en Estudios Interdisciplinarios de Género.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. España: Ediciones Mc Graw Hill.
- SERNAM (2014). *Estructura de restricciones a la participación laboral y a la autonomía económica de las mujeres: Estudio orientado a mejorar las políticas de equidad de género*. Chile. Recuperado 23-04-2017. https://estudios.sernam.cl/documentos/estructura_de_restricciones_a_la_participacion.pdf

SERNAM (2015) *Condicionantes de la autonomía económica de las mujeres: Estudio Orientado a la Focalización Regional de los Programas del Área Mujer y Trabajo de SERNAM*. Chile. Recuperado 23-04-2017.

<https://estudios.sernam.cl/documentos/?eMjQzNzE4Mg==>

Estudio_Condicionantes_de_la_Autonomia_Econ%C3%B3mica_de_las_Mujeres

Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Revista Educere*, vol. 10 (33), 269-273. Recuperado el 03 de Mayo de 2017 desde <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20065/2/articulo8.pdf>.

Vain, P. (2003). El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos. *Revista Perfiles educativos*, vol.25 (100), 56-68. Recuperado el 03 de mayo de 2017, desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982003000200005&lng=es&tlng=es

Van Dijk, T. y Mendizábal, I. (1999). *Análisis del discurso social y político*. Ecuador: ABYA YALA.

Van Dijk, T. (2001). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México. D.F., México: Siglo Veintiuno.

Villa, A., Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. España: Universidad de Deusto.

127 mil delitos de violencia intrafamiliar ocurrieron en 2016 (6, junio, 2017). *La Tercera*. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/127-mil-delitos-violencia-intrafamiliar-ocurrieron-2016/>