

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN PROGRAMA ACCIONA:

UNA PROPUESTA DESDE LA REGIÓN DE LOS LAGOS



Ministerio de
las Culturas,
las Artes y el
Patrimonio

Gobierno de Chile

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN PROGRAMA ACCIONA:

UNA PROPUESTA DESDE LA REGIÓN DE LOS LAGOS



COLECCIÓN
EDUCACIÓN
ARTÍSTICA

Ministra de las Culturas, las Artes y el Patrimonio
Consuelo Valdés Chadwick

Subsecretario de las Culturas y las Artes
Juan Carlos Silva Aldunate

Jefe del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura
Pablo Rojas Durán

**PERSPECTIVA DE GÉNERO EN PROGRAMA ACCIONA:
Una propuesta desde la Región de Los Lagos**

Publicación a cargo de
Beatriz González Fulle (Mincap)

Dirección y coordinación del proyecto
Natascha Diharce Böser, Marcelo Lucero Tobar y
Katherine Olavarría Soto (Mincap)

Producción editorial
Alejandra Claro Eyzaguirre (Mincap)

Desarrollo de contenidos
Rosario García-Huidobro Munita y
Catalina Montenegro González

Edición y corrección de estilo
Pablo Mendoza Topaz

Diseño y diagramación
María de los Ángeles Vargas Torres

Corrección de estilo
Patricio González Ríos

Fotografías
Lilían Muñoz Gallardo

©Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio
www.cultura.gob.cl

ISBN(digital): 978-956-352-367-6

ISBN(papel): 978-956-352-366-9

1ª edición, noviembre de 2020. Se imprimieron
500 ejemplares en los talleres de Fyrma Gráfica,
Santiago de Chile.

Portada: visita de la Escuela Rural Pelluco a la exposición
Origen, de Loreto Sapiaín Ríos, en Balmaceda Los Lagos
(2019). La obra *Uno Kas Pou (Un casco para Joane)*
reflexiona sobre la muerte de Joane Florvil a partir de
una recopilación de noticias del caso.

Para la composición de los textos se utilizó la tipografía
chilena Texta, creada por Latinotype @2014.

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN PROGRAMA ACCIONA:

UNA PROPUESTA DESDE LA REGIÓN DE LOS LAGOS

Se cae también en error cuando,
por especializar la educación de la joven,
se la empequeñece, eliminando de ella
los grandes asuntos humanos, aquellos
que le tocan tanto como al hombre:
la justicia social, el trabajo, la naturaleza.

Gabriela Mistral, *Lecturas para mujeres
destinadas a la enseñanza del lenguaje*

ÍNDICE

10 PRESENTACIÓN

12 CONTEXTOS ESCOLARES E IGUALDAD DE GÉNERO

16 DIMENSIONES PARA TRABAJAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL AULA

Dimensión de contenido - ¿Qué enseñar?

Dimensión de metodología - ¿Cómo enseñar?

Dimensión de las interacciones - ¿Desde dónde enseñar y aprender?

Dimensión de espacio - ¿Dónde enseñar?

32 CÓMO ABORDAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PROYECTOS ACCIONA

Premisas principales

Algunos conceptos relevantes

Etapas en el diseño de un proyecto artístico-cultural en aula

46 DOS EXPERIENCIAS EN LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN PROYECTOS ACCIONA

Proyecto de Artes Visuales Escuela Rural Pelluco: una mirada crítica al sexismo y la violencia de género a partir del análisis del cuento "Caperucita Roja"

Proyecto de Artes Escénicas Escuela Libertad: tratos amorosos como metodología de enseñanza para abordar problemas de género

Conclusiones

66 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PRESENTACIÓN

Uno de los objetivos centrales del Programa de Fomento al Arte en la Educación “Acciona” es aportar al mejoramiento de la calidad de la educación a través del desarrollo de la creatividad, la formación en artes y cultura, y el desarrollo de capacidades socioafectivas de estudiantes pertenecientes a establecimientos educacionales municipales y subvencionados que releven el arte en su Proyecto Educativo Institucional. Una estrategia para la consecución de ese objetivo ha sido promover el enfoque de género en las prácticas de Acciona como una forma de reconocer las múltiples formas de discriminación de género reinantes en los contextos educativos en los que se trabaja, con la finalidad de transformarlas y otorgar igualdad de oportunidades a los y las estudiantes que participan en los proyectos artístico-culturales en aula.

Dado que el Programa Acciona se implementa en la educación formal, es importante recordar que la Ley de Inclusión Escolar N° 20845 propone “buscar la eliminación de cualquier tipo de discriminación arbitraria y transformar la escuela en un punto de encuentro social”. En esta misma línea, y en cuanto a otros compromisos internacionales a los que adhieren tanto el Programa como el Ministerio, se encuentran los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): “(...) el ODS 5 establece lograr la **igualdad entre los géneros**¹ y empoderar a todas las mujeres y niñas para acelerar el desarrollo sostenible, mientras que el ODS 4 apunta a garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad, además de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Por otra parte, la revisión de proyectos artístico-culturales diseñados por artistas y docentes del Programa Acciona, ha arrojado la necesidad de reflexionar en torno a la comprensión, aplicación y difusión del **enfoque de género**, tanto en los discursos como en las prácticas de quienes forman parte del proceso de implementación del Programa en escuelas y liceos de todo el país.

Es por lo anterior que entre junio y noviembre de 2019 se desarrolló una experiencia piloto en la Región de Los Lagos, donde dos artistas educadoras de la zona, Pamela Martinovic y Alejandra Vera, participaron de un acompañamiento y tutoría realizada por las académicas Rosario García-Huidobro y Catalina Montenegro González, con la finalidad de incorporar la mirada de género en el diseño, implementación y evaluación de sus proyectos en aula.

De este modo, el presente documento pretende compartir las herramientas metodológicas que fueron utilizadas por las artistas para el desarrollo de proyectos artístico-culturales en aula con foco en la perspectiva de género e ilustrar sus experiencias en la aplicación de esta metodología. Se espera que este material pueda propiciar la reflexión de artistas y docentes que tengan el interés de incluir la perspectiva de género en su gestión pedagógica, incorporando además herramientas propias de la educación artística, por las innumerables oportunidades que ofrecen para la transformación de desigualdades en educación.

1. Los conceptos sobre perspectiva de género destacados pueden revisarse en el glosario “Algunos conceptos relevantes”.

CONTEXTOS ESCOLARES E IGUALDAD DE GÉNERO

Hablar de inclusión en el sistema escolar chileno implica observar las interacciones entre diferentes personas y grupos al interior de las comunidades educativas. Este desafío no está exento de complicaciones, dado que involucra la identificación de las **desigualdades**, y la definición de acciones de mejora en la entrega de oportunidades, con la finalidad de avanzar hacia la igualdad y calidad en educación.

En esta misma línea, la identificación de las desigualdades de género en contextos escolares se encuentra desarrollada en numerosas investigaciones. A modo de ejemplo, la Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres (2016) plantea lo siguiente:

En la etapa escolar, mediante los contenidos de las asignaturas y textos, de la atención que les presta el profesorado a unas y otros, y de las expectativas que se tienen respecto de su futuro, las desigualdades se van consolidando entre las y los jóvenes. Se observa, en la selección de carreras universitarias, en la feminización de algunas profesiones y finalmente en las diferencias de salarios y pensiones. (p. 16)

Por lo anterior, es imprescindible incluir la perspectiva de género en los procesos pedagógicos, ya que se ha logrado definir que los sesgos surgen, mayoritariamente, de las personas que lideran estos procesos, y que los transmiten en el aula, así como también de los referentes, imaginarios o modelos que traen estudiantes desde los contextos de los que provienen. Estos sesgos se sustentan habitualmente en las creencias religiosas, la ubicación geográfica, los **prejuicios, los estereotipos**, la formación escolar, entre otras condicionantes.

Para comenzar la reflexión, se hace relevante definir algunos conceptos que nos permitan formar opiniones propias y que nos ayuden a contextualizar y dar sustento a nuestras experiencias, tanto educativas como artísticas, vinculadas a temáticas de género.

De esta manera, cuando hablamos del concepto de género nos referimos al comportamiento social de hombres y mujeres. En palabras de Scott (1996, p. 28), género es “la creación totalmente social de ideas sobre los **roles** apropiados para mujeres y hombres”; esto nos lleva a pensar también en las interacciones entre sexo y género. Al respecto comenta García (1996, p. 72) que “la concepción del género como lo social, lo cultural y el sexo como la división biológica hombre-mujer es la propuesta dominante en la actualidad”. Este planteamiento defiende la existencia de una continua interacción entre lo biológico y lo cultural, entre el dimorfismo sexual, hombre-mujer, y el producto sociocultural de cada uno de ellos: masculinidad-feminidad.

Si bien estas denominaciones nos aclaran basalmente los conceptos, es necesario agregar que hoy en día la **definición binaria de género** ha quedado atrás para dar paso a interacciones sociales dinámicas, ausentes de binarismo, comprendiendo entonces el género como una construcción

social no estática y contextualizada. Podemos entonces comprender la perspectiva de género como:

Una perspectiva de análisis que aborda las relaciones en términos de ejercicio de poder, de acceso a recursos (materiales, sociales, culturales, etc.); una forma de comprender la realidad en base a la variable de sexo, a los determinantes de género y sus manifestaciones en un contexto geográfico, cultural, étnico e histórico determinado. (MINEDUC, 2015, p. 10)

Desde esta definición emergen conceptos importantes a tener en cuenta como identidad de género y orientación sexual. La primera comprende “cómo me siento con respecto a mí mismo/a, cómo el cerebro interpreta quién soy” (MINEDUC, 2015, p. 11); así podemos identificarnos como mujeres, hombres, trans o cisgénero. Mientras, la orientación sexual se puede comprender como “a quién me siento atraído/a física, sexual y emocionalmente” (MINEDUC, 2015, p. 11), permitiendo clasificarse dentro de las categorías heterosexual, bisexual, pansexual, homosexual o asexual. También podemos hablar de la expresión de género cuando nos referimos a “cómo una persona manifiesta su identidad de género (lo que es percibido por otros), a través de su nombre, vestimenta, expresión de sus roles sociales y de su conducta en general, independientemente del género que se le asignó al nacer” (Fundación Todo Mejora, 2017, p. 38) y que, en definitiva, se vincula con la manera de expresarnos en contextos sociales.

Si bien la definición de estos conceptos permitiría comprender teóricamente a qué se refieren, en la práctica aún persisten situaciones de discriminación asociadas a temáticas de género. Estas configuran relaciones de poder, discriminación y maltrato, que han llevado a hombres y mujeres a situaciones de desigualdad, entendida como la falta de “igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y los hombres, y las niñas y los niños” (UNESCO, 2014, p. 105), comprendiendo que “ser diferentes no significa inevitablemente ser desiguales” (Lagarde, 1996, p. 5) y por tanto es necesario no solo comprender estos conceptos y situaciones, sino que también tener la voluntad de revertirlos y apropiárselos.

Y es precisamente este tema uno de los que se ha hecho presente con fuerza en los movimientos sociales en Chile y el mundo, y cuyo punto de inflexión más reciente en el país fue el “mayo feminista” en 2018. Este movimiento comenzó en las universidades chilenas para exigir el develamiento de situaciones de abuso hacia las mujeres (acoso sexual, abuso de poder, maltrato laboral, entre otros) y puso en el debate temas como la importancia de avanzar hacia una educación no sexista.

Es por ello que nos planteamos las siguientes preguntas: ¿por qué tratar asuntos de género en los contextos educativos? ¿Por qué es importante trabajar desde la perspectiva de género en proyectos de educación artística? Articular el trabajo pedagógico considerando problemas de género,

permite tener en cuenta las singularidades de las personas y cómo configuran estas formas de estar en el mundo, comportamientos, intereses y gustos, por mencionar algunos. Considerar estas cuestiones para el trabajo artístico-educativo es poner en valor quiénes somos, ayuda a crear entornos sociales en los cuales las personas tengan consciencia de nuestra diversidad como individuos, además de posibilitar la visibilización e intervención ante situaciones de desigualdad.

La perspectiva de género en un contexto educativo y artístico permite analizar la sociedad desde una mirada que evidencie los distintos aspectos que ocasionan inequidades, es decir, diferencias de oportunidades entre los diferentes géneros. De este modo, su análisis y acciones tienen como objeto problematizar sobre las consecuencias que puede acarrear el seguir anclado en las concepciones decimonónicas sobre estos temas. Un ejemplo de ello son los altos índices de *bullying* a los que se ven enfrentadas, en contexto educativo, las personas pertenecientes a las diversidades sexuales. Según la Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile, la mayoría de lxs estudiantes **LGBTI** fueron victimizadx en la escuela debido a su **orientación sexual, identidad y expresión de género**. Cerca de dos tercios (70,3%) reportaron sentirse insegurxs en la escuela debido a su orientación sexual, casi todos lxs estudiantes (94,8%) afirmaron haber escuchado a otros estudiantes hacer comentarios LGBT fóbicos, mientras que un 29,1% declaró haber sido acosadx físicamente en la escuela a causa de su orientación sexual (Fundación Todo Mejora, 2016).

Por lo anterior, es necesario reflexionar sobre los contextos escolares como un espacio de socialización que ha estado marcado por situaciones de discriminación por género, siendo “uno de los principales espacios donde pervive el sexismo. En paralelo a esto se reproducen también desigualdades clasistas” (Tomé y Rambla, 2001, p. 27), idea reafirmada por Goetz y Grant cuando señalan que “instituciones educacionales como las escuelas cumplen un rol fundamental en transmitir y legitimar roles y el estatus de esos roles entre las diferentes generaciones” (Goetz y Grant, 1988 cit. en SERNAM, 2009, p. 12).

Lo expuesto precedentemente no es ajeno a Acciona, ya que, por una parte, en este Programa las artes se utilizan no solo en el marco de un proceso de creación artística, sino también como un momento de encuentro marcado por el trabajo colectivo, el reconocimiento del trabajo *de otros, otras y otras*, la reflexión crítica y el cuestionamiento a dispositivos sociales de injusticia y poder. Y dado que el propósito del Programa es fortalecer la participación activa de estudiantes, comprendemos que los mecanismos de participación se encuentran condicionados por el género, por lo que, entonces, ya no solo defendemos que las artes promuevan la transformación social, sino que, también, es necesario utilizar determinadas miradas respecto al acceso diferenciado existente entre niños, niñas y jóvenes (NNJ). El presente documento pretende abrir el debate y la reflexión sobre las propias prácticas artístico pedagógicas y la relación de estas con la temática de género presente en las comunidades educativas.

DIMENSIONES PARA TRABAJAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL AULA

Bien sabemos que, históricamente, las escuelas fueron pensadas y creadas para niños. Luego, como un modo de enseñar a las niñas a cumplir con las expectativas esperadas para su futuro como mujeres, ingresaron al sistema escolar, pero con un currículo completamente diferente al de los varones². Ellas aprendían a coser, tejer y buenos modales, mientras que ellos aprendían matemáticas, historia, ciencias, deportes, etc. Con el tiempo, lo que aprendían las niñas en la escuela fue desapareciendo del currículo, al ser considerado como una enseñanza menor, irrelevante o incluso indigna de ser aprendida por los hombres. Ellas comenzaron a aprender lo que era enseñado a los niños para convertirse en buenos varones. Aquí es donde podemos decir, en palabras de Marina Subirats (2017, p. 26), que “la cultura que transmite la escuela, los valores, la visión del mundo, los saberes, etc., dejan completamente al margen los saberes de las mujeres, sus intereses y sus valores, tanto los de carácter tradicional como los actuales”. Si bien se ha avanzado en transformar esta situación e integrar a la enseñanza las experiencias y visiones de mundo de las mujeres, la escuela aún tiene resabios androcéntricos. Es una tarea pendiente descubrir qué necesitan o desean aprender las mujeres.

La perspectiva de género es una herramienta que posibilita el cambio de las relaciones sociales entre mujeres y hombres. Por ello, integrar la perspectiva de género en el aula permite describir, analizar y comprender desde una visión crítica las relaciones entre niños, niñas y jóvenes en los procesos de enseñanza y aprendizaje para poder transformarlas.

Asimismo, al ser la perspectiva de género un enfoque y una teoría que ayuda a comprender e interpretar la realidad, no solo se preocupará por analizar cómo son las relaciones entre el estudiantado de la escuela, sino que también será crítica con los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje, para detectar los elementos androcéntricos que dominan en estos procesos y mostrar formas alternativas que promuevan la transformación educativa y visibilización de la subjetividad del alumnado.

En razón de lo anterior, planteamos que es posible emplear la perspectiva de género en diferentes dimensiones de los procesos didácticos y, para ello, proponemos las siguientes: dimensiones de contenido, metodología, interacciones y espacio. A continuación, explicaremos estas dimensiones y cómo podemos abordarlas desde un pensamiento que tome en cuenta las singularidades de niños, niñas y jóvenes para plantear un camino hacia la coeducación³.

2. En Chile, desde la Ley de Instrucción Primaria (1820), las mujeres comenzaron a asistir a la escuela, pero solo a partir de la promulgación del Decreto Amunátegui (1877), que autoriza el ingreso de las mujeres a la universidad, el Estado se hace cargo de brindarles mejor educación. Fuente: memoriachilena.cl

3. Coeducación: método de intervención educativa que va más allá de la educación mixta y cuyas bases se asientan en el reconocimiento de las potencialidades e individualidades de niñas y niños, independientemente de su sexo.

FIGURA 1

Dimensiones de la práctica pedagógica abordables desde el enfoque de género



Dimensión de contenido - ¿Qué enseñar?

¿En qué medida los temas y contenidos curriculares acogen la perspectiva de género y promueven la enseñanza de metarrelatos⁴? ¿Cómo la escuela enfrenta las relaciones entre niños y niñas e integra dicha perspectiva en su Proyecto Educativo o en planes y programas propios? ¿Cuáles son los imaginarios y estereotipos de género que promovemos mediante los contenidos, temas y material didáctico que escogemos?

Fernando Hernández (2011) nos ha señalado que el mayor problema de las escuelas y universidades son las narrativas dominantes que afectan los modos en que se generan los modelos educativos, currículos y los conocimientos que se entregan al estudiantado, ya que esto ha definido una historia única como fuente de conocimiento y ha determinado qué deben aprender los niños, niñas y jóvenes. Estos modelos se explicitan en el currículo formal y se refuerzan desde el currículum oculto de las escuelas, replicando valores, expectativas, roles y acciones que diferencian a niños y niñas, reproduciendo así un determinado paradigma de desigualdad de género.

Por otro lado, como apunta Beatriz Fainholc (2011), los contenidos curriculares se reproducen a partir de un lenguaje estandarizado que resalta las relaciones jerárquicas entre hombres y mujeres, valorando el saber y el hacer de lo masculino por sobre el de lo femenino, pues, como señala la autora, “el currículo (...) es el lugar —como recorte de la cultura a transmitir— desde donde se dirige la perspectiva de género, donde se debería debatir el tema de la coeducación como la superación de la exclusión” (Fainholc, 2011, p. 16). Ante este problema, hoy se necesita revisar las narrativas dominantes e imágenes hegemónicas desde las que están aprendiendo los niños, niñas y jóvenes en la escuela, para detectar cuáles y cómo son los mensajes sexistas que transmite el sistema educativo. Diversos elementos del sistema escolar expresan qué se debe aprender en la escuela, desde el libro de texto, cuentos, recursos audiovisuales, sitios de internet, imágenes, etc. Todo este material didáctico suele mostrar un tipo parcial de realidad social, valores, formas de comunicación y expresión que configuran expectativas y formas de ser.

4. Metarrelatos o macronarrativas: concepto introducido por J. F. Lyotard en su libro *La condición postmoderna: informe sobre el saber* (1979) para nombrar los grandes relatos teóricos, discursos que ofrecen un marco para la comprensión del mundo, y que para el autor pierden relevancia en el posmodernismo.

Por ello es preciso valorar y recuperar aquellas historias, figuras e imágenes que, como otros relatos sobre la educación, han permanecido en los márgenes, debido a la permanencia de una narrativa única en los planes, programas y textos escolares. El acto de recuperar historias de mujeres e incorporar diversas culturas, promueve otros saberes en la educación que autorizan a lo diverso como forma de conocimiento y experiencias relevantes de aprender. Asimismo, como señala Dolo Molina (2011), es necesario transformar lo cotidiano y emergente como actos de aprendizaje. Esta idea es crucial para valorar las experiencias singulares que afectan a niños, niñas y jóvenes como contenidos desde los cuales es necesario aprender para la vida (Blanco, 2006).

SUGERENCIAS PARA ABORDAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS CONTENIDOS:

- *Identificar el lugar que ocupan las mujeres en los contenidos:* revisa los mensajes que expresan los contenidos en los textos escolares que utilizas y pregúntate por el lugar de las mujeres en ellos. También puedes preguntarte acerca de la parcialidad del punto de vista expresado o si los contenidos representan una pluralidad de perspectivas, por ejemplo, al mostrar modelos femeninos y masculinos no tradicionales.
- *Identificar el lenguaje asociado a hombres y mujeres:* revisa el lenguaje verbal con el que se expresan los contenidos de cada asignatura, al igual que dichos contenidos, y analiza si este incluye a las mujeres.
- *Incorporar otros recursos y visiones marginadas:* recupera las historias y figuras de mujeres y de otros sujetos marginados para incorporarlas en tus contenidos y así mostrar un conocimiento ampliado e inclusivo de la realidad.
- *Incluir recursos didácticos elaborados por mujeres:* incorpora como material de apoyo, textos, producciones audiovisuales y artísticas (visuales, literarias, musicales, performáticas, etc.) realizadas por mujeres.
- *Analizar estereotipos de género presentes en los recursos didácticos:* aprecia críticamente las imágenes y escritos integrados en los libros de textos que sueles mostrar en clases, o aquellos que se muestran comúnmente en la escuela, y luego analiza qué estereotipos de género están reproduciendo.

- *Cuestionar el imaginario colectivo sobre el género:* interroga y pone en duda, junto a niños, niñas y jóvenes, la objetividad y racionalidad de las narrativas dominantes que se expresan en las diversas materias. Esta idea invita a desarrollar un ejercicio deconstructivo sobre los significados sociales de género, presentes en los discursos y materias escolares.
- *Incentivar la expresión de saberes:* pregunta a niñas, niños y jóvenes qué desean y necesitan aprender; de esta manera estarás validando los aspectos biográficos y lo contingente como saberes necesarios para crecer.

Dimensión de metodología - ¿Cómo enseñar?

¿En qué medida nuestras estrategias de enseñanza acogen la singularidad de niños y niñas? ¿Es nuestra aula un espacio para aprender desde el diálogo? ¿En qué medida y de qué modo promovemos procesos de aprendizaje colectivos que acojan las diversas necesidades de niños y niñas?

La enseñanza, creada desde un enfoque androcéntrico, responde a formas de aprender racionales y tecnócratas que han sido transmitidas desde lógicas de reproducción que han incorporado mínimamente formas más relacionales de aprendizaje. Si bien el enfoque de género en la escuela busca comprender las relaciones entre niños y niñas al momento de aprender y vincularse, es relevante considerar que, a partir de ese análisis, también se busca generar formas alternativas de aprendizaje que respondan a dichas problemáticas identificadas en los modos de relacionarse. Entre ellas podemos preguntarnos por las formas propicias para que niñas y niños aprendan, tomando en cuenta que hoy, desde un paradigma crítico, feminista o de género, el conocimiento no se transmite de modo vertical y el estudiantado no es un simple receptor de los mensajes del profesorado. Más bien son actores que construyen conocimientos de manera mediada y activa juntos a otros/as. Por ello, es necesario despojarnos de las ideas individualistas de la escuela que han situado la formación del conocimiento como un proceso de formación individual.

Desde esta lógica, aprender ya no se refiere exclusivamente al ámbito de la memorización de contenidos, sino que, como han aportado las pedagogas feministas de la diferencia,⁵ necesitamos que el aprendizaje sea mediado por procesos *amorosos*; esto es, que el cuidado de la relación sea el vehículo principal para aprender(nos). Sobre esta idea, María Milagros Montoya (2008, p. 99) nos señala que “la práctica educativa de la diferencia sexual hace visible el amor como método de enseñanza y proporciona la libertad de dar sentido original al currículo”. El significado de estas palabras nos ayuda a entender el aula o espacio de aprendizaje como un tiempo-espacio para estar juntos/as y aprender. Para ello, lo primero que debemos atender es a que a dicho espacio cada quien llega con su propia historia, con lo que es y desea ser. Desde esta perspectiva, trabajar a partir de las historias, ritmos,

5. Feminismo de la diferencia: impulsado por el feminismo radical de la década de 1970 en Estados Unidos, tiene por lema “ser mujeres es hermoso”. Propone una invención constante del significante que es el cuerpo, separado del mandato cultural hecho por el patriarcado (de género). Cuestiona el modelo social androcéntrico y se niega a aceptarlo.

herramientas y relaciones entre los y las estudiantes permite responder a la pregunta formulada por Nieves Blanco: “¿cómo hacemos lugares y damos tiempo para que cada quien pueda ir siendo, avanzando, retrocediendo, ordenando su pensamiento, haciendo así su propio camino?” (Sofías, 2007, p. 94). En definitiva, se trata de situar aquello que ocurre en el aula como un espacio de escucha, de relaciones, de afectos y complicidades donde puede ocurrir un proceso de aprendizaje.

SUGERENCIAS PARA ABORDAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA METODOLOGÍA:

- *Enseñar desde la conversación, el hablar y el contarnos:* más que *entregar* una materia y *traspasar* unos contenidos, les invitamos a hacer del espacio de enseñanza una conversación, sin necesariamente explicar mucho, más bien dar tiempos de escucha, silencio y espera, para dotar de sentido personal aquello que se conversa y aprende. Como señala Beatriz Fainholc (2011), es necesario promover diálogos, preguntas y conversaciones en torno a temáticas que cobren sentido al estudiantado.
- *Vincular los contenidos con experiencias personales:* muchas veces hemos de enseñar contenidos abstractos o lejanos a las experiencias de los y las estudiantes. Es necesario sacarlos de la neutralidad y contarlos desde la propia experiencia, o bien, empleando lo que la práctica de la diferencia llama el *partir de sí*. Esta es una práctica política que hace alusión a enseñar en primera persona, es decir, desde aquello que amas, te afecta y mueve. Hacer ese ejercicio significa que los y las docentes deben preguntarse de qué manera me interpela este contenido, qué tiene que ver conmigo, mi historia e intereses. Por eso decimos que “enseñar y aprender es una experiencia amorosa” (Montoya, 2008, p. 131).
- *Revisar junto con los y las estudiantes, recursos pedagógicos que potencien la reflexión sobre los prejuicios y estereotipos de género:* algunas veces resulta complejo abrir nuevas miradas, sobre todo cuando hablamos de conceptos abstractos. Es por ello que para propiciar una mayor recepción por parte de los y las estudiantes, es práctico incorporar recursos pedagógicos que grafiquen el problema con la finalidad de gatillar la conexión con la temática de género. A modo de ejemplo se sugiere buscar cortometrajes, lectura de cuentos, visionado de películas y publicidad, entre otros recursos, que sirvan para el análisis.

- *Utilización del cuerpo y las acciones en el proceso de aprendizaje:* el cuerpo no es pasivo y nada garantiza mayor éxito de aprendizaje solo por el hecho de que los y las estudiantes estén quietos, sentados en silencio y a la escucha de lo que el o la docente dice como si fuera una verdad absoluta. Elizabeth Ellsworth (2005) es una académica feminista que expresa que enseñar es irresoluble y una gran paradoja, porque realmente no sabemos cuánto de lo que nosotros decimos es aprendido por los y las estudiantes. Por ello es relevante buscar modos de enseñar haciendo y no diciendo, ya que el aprendizaje cobra sentido cuando niños, y niñas y jóvenes pueden vivirlo, experimentarlo, dudarlo y conversarlo.
- *Incluir lo biográfico como forma de aprendizaje:* esto significa promover herramientas donde cada quien pueda mostrar quién es, tanto ante sí como frente a los otros. Desde las prácticas artísticas, esta premisa puede materializarse en el desarrollo de portafolios, cartografías, bitácoras, diarios, libros de artista, entre otros.
- *Acoger lo nuevo y distinto:* todo lo que ocurre en el aula es material de aprendizaje y posibilidad de expansión de conocimientos e identidades. Lo inesperado, como expresa María Acaso (2011), es aquello que al sorprendernos nos permite aprender. Por ello es necesario ser flexibles y abiertos para captar el acontecer del aula y al estudiantado e incorporarlos en la experiencia pedagógica. Asimismo, es importante reforzar el valor de las singularidades de cada niño, niña y joven, acogiendo de manera positiva sus contextos, formas de ver, hacer, pensar y sentir.
- *Desarrollar formas de trabajo colaborativo⁶:* estas instancias de trabajo grupal permiten a los y las estudiantes aceptar la legitimidad del saber de cada uno/a y valorar cada punto de vista, promoviendo la autonomía y el aprendizaje desde y con sus compañeras y compañeros mediante la interacción, el diálogo y el consenso.

6. Trabajo colaborativo: proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. Un trabajo hecho en un grupo de forma colaborativa tiene un resultado más enriquecedor que el que tendría la suma del trabajo individual de cada miembro.

Dimensión de las interacciones - ¿Desde dónde enseñar y aprender?

¿Cómo son las interacciones entre niños y niñas en el aula? ¿En qué lugar de las relaciones situamos a las niñas y a los niños? ¿Qué jerarquías establecemos en las relaciones?

Incorporar la perspectiva de género en las interacciones que se generan en el aula, y que acompañan a los procesos de aprendizaje, implica observar dos fenómenos. Primero, la relación que establece cada docente con el grupo de estudiantes; esto es, cómo se relaciona con los niños, las niñas y el grupo mixto, valorando las singularidades. Segundo, la relación que establece el propio grupo de estudiantes entre sí, lo que corresponde a mirar el vínculo entre los niños, las niñas y, también, la relación que establecen entre ambos géneros.

En los fenómenos nombrados importa recalcar dos palabras cruciales: *relación* y *singularidad*. Comprender la singularidad de las diversas relaciones pedagógicas es, en sí, un método de aprendizaje, porque al poner atención a lo singular o propio de cada estudiante hace del aprendizaje una relación viva y no solo una transmisión de conocimientos.

Sobre esta idea, Milagros Rivera (2012) recuerda que la enseñanza reglada, aquella en que se jerarquiza el vínculo entre profesor/a y estudiantes, ha sido una forma de relacionarse en la educación impuesta por el **patriarcado**, y en la que se ha establecido el individualismo, la competencia y la jerarquía como aspectos que garantizan el éxito escolar. Ante esto, incorporar una perspectiva de género implica poner escucha y cuidado a las relaciones entre niños y niñas para promover la pluralidad y la disparidad, combinando las diversas necesidades para enseñar. Nieves Blanco (Sofías, 2002) señala que disparidad es lo positivo y singular que tienen los y las estudiantes, y expresa que comprender las relaciones como disparidad y no igualdad, permite no establecer relaciones jerárquicas y fomentar la propia libertad. Negar la disparidad —agrega Blanco (Sofías, 2007)—, es decir, omitir lo positivo y singular de cada niño y niña, no permite la enseñanza, porque necesitamos favorecer la diversidad, permitiendo la diferencia y buscar las estrategias para promover las necesidades, habilidades e intereses de todas y todos.

Asimismo, negar la disparidad incita diversas valorizaciones entre los géneros, pues, como señala Marina Subirats (2017), ya entre los 3 y 4 años comienza la jerarquización entre niñas y niños, porque las acciones,

hábitos e intereses masculinos son presentados, enseñados y motivados con mayor relevancia que los femeninos, lo que comienza a marginar a las niñas frente a los niños.

Dar cabida en el aula a lo singular de niños y niñas, genera interacciones de respeto y de aceptación de la diferencia que llevarían a no imponer comportamientos esperados para niños y niñas. Crecer y aprender desde la singularidad permite que las relaciones no sean pensadas de manera individual, en abstracto, basadas en el poder y sean unidireccionales. Más bien son singulares y de reconocimiento, lo que les permite distinguir la diferencia sexual como algo afirmativo; esto es, aceptar el sentido libre de ser niños y niñas y reconocer sus diferencias para potenciar los aprendizajes.

Si nos disponemos, entonces, a aceptar dicha singularidad, permitimos que las niñas puedan mirarse entre sí, reconocerse, potenciarse y autorizar su diferencia sexual sin omitirla o silenciarla, estableciendo que es igual de importante que la de sus compañeros. También, esto propicia que entre los niños y niñas puedan relacionarse desde la afectividad, sin dar por sentado el estereotipo de masculinidad tradicional como única forma de crecer como hombres; a su vez, potenciar lo singular de cada niño y niña, ayuda a crecer en respeto, una forma de aprender con sentido.

SUGERENCIAS PARA ABORDAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS INTERACCIONES:

- *Poner atención a tu vínculo con los niños y las niñas:* observa si percibes alguna diferencia en tu modo de relacionarte con un género u otro. Por ejemplo, si es habitual que sostengas relaciones más dinámicas, lúdicas y racionales con los niños, en contraposición con relaciones con las niñas preferentemente centradas en el cuidado y el afecto.
- *Generar tratos igualitarios, sin distinguir por género:* siempre valora lo que necesita cada niño, niña o joven. Si notas que un niño necesita afecto, dáselo y promueve que el resto de compañeros/as también lo haga.
- *Potenciar la singularidad de cada uno:* observa cómo es realmente cada estudiante sin hacer prevalecer una idea preconcebida y estereotipada acerca de cómo los niños o las niñas deben ser y actuar.

- *Atender al vínculo entre estudiantes:* pregúntate si interactúan en grupos mixtos o si suelen dividirse por género. Si suelen separarse, indaga cómo son las relaciones establecidas en los grupos diferenciados por género. No realices actividades de competencia entre géneros porque realzan las jerarquías y las discriminaciones.
- *Crear grupos mixtos de trabajo:* crea juegos, dinámicas o actividades que alternen de manera equilibrada las interacciones grupales mixtas con otras separadas de acuerdo al género. Contrariamente a fomentar determinados estereotipos, promueve el apoyo y colaboración entre niñas y que se empoderen para actuar y hablar. También fomenta que, entre los niños, puedan hablar de sus emociones, demostrarse cariño, permitirse el error y el fallo.
- *Promover la escucha activa y la distribución de roles de manera equitativa:* propicia que en grupos mixtos los niños escuchen a las niñas y las respeten. Asimismo, procura que las niñas tomen decisiones y roles de liderazgo en los grupos mixtos, resaltando sus valores positivos.
- *Evitar relacionarse con los y las estudiantes desde estereotipos:* por ejemplo, si debes mover mobiliario de la sala, no llames a los más fuertes para que te ayuden o no llames solo a las niñas para decorar la sala. Asimismo, considera si intervienen estereotipos de género en la atribución de los roles que tomarán niños y niñas en cada proyecto de aula.

Dimensión de espacio - ¿Dónde enseñar?

¿En qué medida estimulamos que el espacio sea habitado libremente por niños, niñas y jóvenes?
¿Cómo disponemos el mobiliario de las salas para promover aprendizajes que vinculen lo biográfico y relacional? ¿Cómo se disponen los cuerpos de los y las estudiantes en el momento de aprender y relacionarse con sus pares?

Cuando nos acercamos a pensar la utilización del espacio desde una perspectiva de género, se vuelve primordial preguntarnos cómo los modos tradicionales de disponer y situar al aprendizaje en el espacio refuerzan las jerarquías y brechas entre niños y niñas. Ante este problema, Marina Subirats y Antonia Tomé (2010) invitan a poner atención en esto para analizar cuatro situaciones relevantes que se generan en los espacios educativos: limitación del movimiento durante el aprendizaje; marginalización y exclusión de la participación en los espacios de juego; reducción y delimitación restrictiva y discriminatoria de los espacios; y disposición normalizadora del mobiliario y la vestimenta.

Primero, estos autores llaman a cuestionarnos cómo es percibida tradicionalmente la disposición del cuerpo de estudiantes al momento de aprender y cómo se percibe el movimiento de sus cuerpos en las mesas de trabajos. Existe una normativa social que dispone a sus cuerpos con las piernas cruzadas, en el caso de las niñas, espalda erguida para ambos, mirada hacia delante y en silencio, etc. Estas formas de ordenamiento relegan al cuerpo en el proceso de aprendizaje y recalcan una disociación entre la forma de conocer y la forma de ser y sentir.

Una segunda faceta de lo espacial consiste en poner atención al modo en que los y las estudiantes deambulan y se relacionan en la sala de clases o en el patio, durante el recreo, por lo que valdría la pena preguntarnos por las formas en que niñas, niños y jóvenes se transforman en protagonistas, al apropiarse de los espacios centrales de la escuela para jugar y hacer deporte (Subirats y Tomé, 2017). Estas prácticas han sido normalizadas tanto por el profesorado como por el estudiantado, de tal forma que, de manera habitual o sistemática, las niñas son marginadas por sus compañeros y relegadas a los espacios de los costados del patio para conversar de manera pasiva. Se transforman en observadoras y espectadoras. Esta forma de marginarlas del espacio trae consecuencias importantes en su autoestima y liderazgo, puesto que las señales que obtienen de estas situaciones es que ellas no son protagonistas.

Estas formas de ocupar el espacio generan discriminaciones, puesto que las niñas, y aquellxs que no cumplen con la normativa de género esperada, como niñxs trans o niñxs no heterosexuales, quedan marginadxs e invisibilizadxs para los/as adultos/as. Sobre ello, Beatriz Fainloc (1994) plantea desde su investigación que se observa que el espacio será más “reducido o delimitado para las chicas y, más amplio, difuso y de controles más débiles para los varones” (p. 50). Ante esto, Lizbeth Yllanes (2018) realizó otro estudio en Perú, a partir del cual concluyó que las niñas sentían vulnerados sus derechos al no poder jugar en igualdad de condiciones que sus compañeros.

Por último, consideramos relevante observar la organización del mobiliario en la sala de clases y preguntarnos si su forma de disposición lineal y frontal no actúa como una forma de imponer un orden al estudiantado, de controlar y normativizar sus saberes (Foucault, 1999). En este sentido, valdría la pena cuestionar el valor asignado a la sala de clases como único espacio para generar conocimiento. Esta idea que asocia la estandarización y el aprendizaje, también se ve reforzada por la tradición normativa de imponer uniformes según estereotipos de género. Ambas reglamentaciones operan como formas de control sobre dónde y cómo debe situarse el cuerpo para aprender. Por ello es preciso pensar sobre dónde ocurre el aprendizaje de formas más equitativas y significativas.

Estos cuatro ámbitos evidencian cómo la cultura escolar reproduce, en primer lugar, formas de enseñanza que no ponen atención a los modos relacionales y amorosos de la enseñanza y, por otro lado, genera diferencias significativas entre el estudiantado, lo que en consecuencia relega a las niñas, en una gran mayoría de casos, a un espacio secundario.

Sería relevante preguntarnos cómo todos estos procesos que norman la escuela, afectan la noción del cuerpo, liderazgo y autonomía de las niñas y se transforman en barreras para el desarrollo de sus oportunidades. En el año 2000, Pierre Bourdieu manifestaba que la visión androcéntrica de la cultura regula los cuerpos, otorgándoles significaciones y valores concordantes con esa visión de mundo y que afectan en la manifestación de la corporalidad de las mujeres. En relación a ello, Sara Carrasco (2015) invita a las y los docentes a *deconstruir* la relación que tiene el estudiantado respecto a sus cuerpos y a concebirlo como un espacio de experiencia *desde donde* se construyen conocimientos. De esta manera, el cuerpo se transforma en una herramienta pedagógica que permite a los sujetos articular su experiencia de aprendizaje con su mundo íntimo, con sus emociones y su propia vida. Sobre estas mismas ideas, Mariana Gómez (2009) señala que el profesorado debe considerar a sus estudiantes como seres cargados de singularidad, lo que implica situar en primer lugar sus necesidades, y poner el espacio a

disposición de estas y no al revés. Dicho de otro modo, no debería ser la normatividad del espacio la que estructure y uniforme la corporalidad e identidad de las y los estudiantes, sino un factor más que haga posible y facilite su desarrollo humano pues, si no contemplamos cómo son sus problemas y requerimientos como niñas y niños, seguimos reproduciendo jerarquías y roles que remarcan los sexismos y estereotipos en la enseñanza.

SUGERENCIAS PARA ABORDAR ESPACIALMENTE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO:

- *Utilizar distintos espacios:* si es posible, usa espacios alternativos a la sala de clases tradicional para desarrollar tus clases, como por ejemplo patios, pasillos, salones y plazas cercanas. Esto, con el objetivo de otorgar una experiencia corpórea distinta al momento de aprender. Si no es posible salir, organiza el espacio de maneras diferentes moviendo mesas y sillas y organizándolas en otras disposiciones. Una opción es sacar mobiliario para dejar más “abierto” el espacio, de manera de facilitar que los y las estudiantes puedan mirarse y dialogar.
- *Utilizar los espacios como recurso educativo donde los cuerpos participan de manera dinámica:* esto implica que busques formas de enseñanza en las que el cuerpo de los y las estudiantes no sea un mero agente de escucha pasivo. Considera realizar ejercicios prácticos en el proceso de aprendizaje, en los que puedas incorporar el juego y el movimiento para hacer del momento de aprendizaje un espacio de relación dinámico y holístico.
- *Decorar el aula de acuerdo a cada proyecto:* dependiendo del proyecto que estén trabajando, pueden decorar el espacio de trabajo, otorgándole un significado especial. Esto contribuirá a que el estudiantado pueda sentirse implicado emocionalmente en su proceso de aprendizaje.

- *Distribuir los espacios con equilibrio de género*: vigila que los espacios, tanto al interior del aula como fuera de esta, sean utilizados con equilibrio de género sin exclusiones ni “acaparamientos”; es decir, atendiendo a las posibles dinámicas de marginación, invisibilización, restricción de movimientos o disposición normalizadora que pueden estar en juego en las interacciones.
- *Identificar las distintas posturas y actitudes corporales de NNJ*: invita a los y las estudiantes a reflexionar acerca de sus propios cuerpos, sus posturas y actitudes en distintos espacios. Observa e invita a la discusión y problematización de las condicionantes sociales, culturales o morales que surjan en su reflexión.

CÓMO ABORDAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PROYECTOS ACCIONA

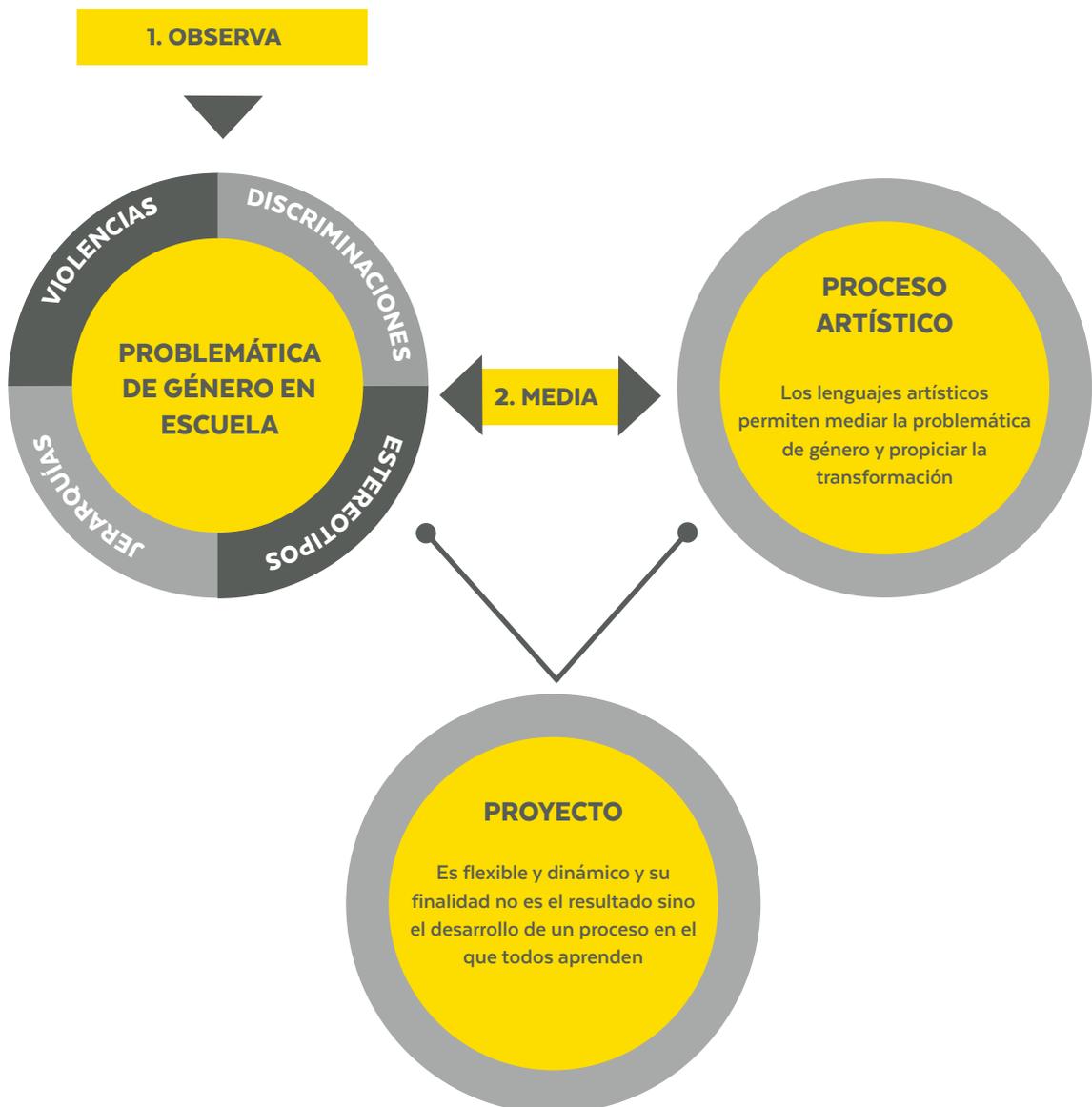
Este apartado invita a conocer las etapas en el diseño de un proyecto, es decir, diagnóstico, diseño, implementación y evaluación, que se proponen para incorporar la perspectiva de género en los proyectos Acciona. Previa a ello, se revisan tres consideraciones esenciales que establecen el rol que cumplen artistas-educadores/as y se introducen algunos criterios y conceptos desarrollados por el campo de los estudios culturales, útiles para todo proceso educativo que quiera cuestionar las propias nociones estereotipadas sobre género.

Premisas principales

1. Situarnos como mediadores y mediadoras de los aprendizajes: en primer lugar, es importante entender que quien coordina el proyecto se transforma en la persona que media entre las problemáticas de género presentes en el aula y detectadas a través de las dimensiones didácticas y el proceso artístico. En este sentido, el objetivo de la intervención en el aula no es el objeto artístico o producto creativo, sino que utilizar las artes como medio o vehículo para abordar el problema o conjunto de problemas de género identificados.

FIGURA 2

El/la artista educador/a como mediador/a



2. Revisar nuestros prejuicios y estereotipos de género: al ser la posición del o de la artista-educador/a tallerista un/a mediador/a para el cambio social, es relevante siempre mantener una “autovigilancia de la propia práctica” (Brisa Varela, 2015, p. 224). Esto significa, en primer lugar, realizar el ejercicio de indagar en la propia biografía y visibilizar todos aquellos acondicionamientos, actitudes, experiencias y prácticas sexistas que hemos presenciado y/o enseñado, para colocarlos como punto de partida y cuestionamiento.

FIGURA 3

Preguntas para identificar mi posicionamiento personal sobre la temática de género

REVISAR NUESTROS PREJUICIOS



IMPLICA PREGUNTARNOS

**¿CÓMO HA SIDO MI EXPERIENCIA DE IDENTIDAD DE GÉNERO
COMO HOMBRE, MUJER U OTRO?**

¿CÓMO ME RECONOZCO EN ESTE PROCESO?

**¿QUÉ EXPECTATIVAS TENGO SOBRE LOS Y LAS ESTUDIANTES EN
TORNO A LA IDENTIDAD DE GÉNERO?**

3. Tener en cuenta que son las y los artistas-educadores/as quienes aportan una reflexión desde la perspectiva de género: no se trata de un atributo o característica especial de los proyectos artísticos. Esto supone el conocimiento de algunos conceptos que son importantes de conocer y debatir con los/as estudiantes. A continuación, presentamos algunos de los más relevantes (Instituto Nacional de las Mujeres, 2007; Unesco, 2014; Mineduc, 2015; CNCA, 2016; Fundación Todo Mejora, 2017):

Algunos conceptos relevantes

Androcentrismo (enfoque androcéntrico o visión androcéntrica):

Concepción que segmenta la sociedad entre mujeres y hombres y refuerza estereotipos de unas y otros según papeles (roles) que deben cumplir en diversos ámbitos de la vida pública y privada. Por otra parte, se entiende como lenguaje androcéntrico el uso reiterado y/o exclusivo del genérico masculino para denominar la totalidad de los temas sociales y culturales. Puede darse también una redacción androcéntrica que solamente considera la experiencia de hombres, sin tomar en cuenta la experiencia de las mujeres.

Binarismo de género:

Construcción social que categoriza de manera dicotómica las actividades, comportamientos, emociones, modales y anatomía humanos en término de *masculino* y *femenino*.

Cisgénero:

Persona cuyo género y sexo son coincidentes. Por ejemplo, una biomujer que se identifica con lo femenino y un biohombre que se identifica con lo masculino.

Desigualdad:

Distancia o asimetría social entre hombres y mujeres. Históricamente, las mujeres han estado relegadas a la esfera privada y los hombres, a la esfera pública. Esta situación ha derivado en que las mujeres tengan un limitado acceso a la riqueza, a los cargos de toma de decisión, a un empleo remunerado en igualdad a los hombres, y que sean tratadas de forma discriminatoria. La desigualdad de género se relaciona con factores económicos, sociales, políticos y culturales cuya evidencia y magnitud puede captarse a través de las brechas de género.

Educación no sexista:

Una educación de esta perspectiva implica la estructuración de programas educativos que identifican y descartan estereotipos de género, [e incorporan] el uso de un lenguaje con perspectiva de género y la sensibilización respecto a comportamientos sexistas, además del uso de juguetes no sexistas y una legislación en materia educativa con enfoque de género.

Expresión de género:

Se refiere a cómo una persona manifiesta su identidad de género (lo que es percibido por otros) a través de su nombre, vestimenta, expresión de sus roles sociales y su conducta en general, independientemente del género que se le asignó al nacer. Es el lenguaje corporal de una persona y que se observa exteriormente como fememinx, masculinx o andróginx.

Enfoque de género:

Perspectiva de análisis que aborda las relaciones en términos de ejercicio de poder, de acceso a recursos (materiales, sociales, culturales, etc.); una forma de comprender la realidad sobre la base de la variable de sexo, de los determinantes de género y sus manifestaciones en un contexto geográfico, cultural, étnico e histórico determinado.

Estereotipos de género:

Práctica de asignar a una persona determinada, hombre o mujer, atributos, características o funciones específicas, únicamente por su pertenencia al grupo social masculino o femenino.

Género:

Se refiere al rol, comportamiento, actividades y atributos construidos social y culturalmente en torno a cada sexo biológico; y al significado social y cultural que se atribuye a esas diferencias biológicas.

Heteropatriarcado:

Se puede definir como organización social, política y cultural, en la que la heterosexualidad constituye una norma reguladora del comportamiento, que da lugar a desigualdades y violencias en función de su ostentación o presunción.

Igualdad de género:

Situación en que todos los seres humanos son libres de desarrollar sus capacidades personales y de tomar decisiones sin las limitaciones impuestas por los estrictos roles tradicionales, y en la que se tienen en cuenta, valoran y potencian por igual las distintas conductas, aspiraciones y necesidades de hombres y mujeres.

Lenguaje sexista:

Refleja nuestra concepción del mundo y al mismo tiempo colabora en la construcción de imágenes de las personas y los grupos sociales. En este sentido, el lenguaje sexista ha ayudado durante siglos a legitimar y reproducir relaciones injustas entre los sexos que invisibilizan a las mujeres, prevaleciendo formas de expresión colectiva que excluyen a estas con formas lingüísticas androcéntricas y subordinan lo femenino a lo masculino.

LGTBI:

Se refiere a las personas con sexualidades disidentes: lesbianas, gays, travestis, transexuales, bisexuales, intersexuales, *queer*. Es incorrecto referirse a estas personas como si su condición sexual fuera producto de una determinada situación familiar.

Orientación sexual:

Se refiere a la atracción física, sexual y emocional que siente una persona y hacia la que preferentemente se inclina (heterosexual, bisexual, pansexual, homosexual, asexual).

Patriarcado:

Término antropológico usado para definir la condición en la cual los miembros masculinos de una sociedad tienden a predominar en posiciones de poder; mientras más poderosa sea esta posición, más probabilidades habrá de que un miembro masculino la mantenga.

Prejuicio:

Opinión preconcebida o estereotipada que genera una predisposición a adoptar un comportamiento negativo hacia algo o alguien. Es una actitud difícil de erradicar y se sustenta en una generalización errónea y rígida que lleva a, por ejemplo, no considerar las diferencias individuales existentes en el interior de un grupo de personas.

Roles de género:

Conjunto de deberes, aportaciones, prohibiciones y expectativas acerca de los comportamientos apropiados para las personas que poseen un sexo determinado.

Sexismo:

Mecanismo por el cual se otorgan privilegios o se practica la discriminación de género, impidiendo la plena realización de las personas, especialmente de las mujeres.

Sexo biológico:

Se refiere a la configuración reproductiva, genética, genital, hormonal y cromosómica que distingue a las personas como machos, hembras o intersexuales.

Transgénero:

Persona que se identifica con el género opuesto a su sexo biológico (siente, piensa, ama, se relaciona, etc. adoptando el género opuesto). Por ejemplo, un biohombre que se identifica como mujer, es una mujer trans, mientras que una biomujer que se identifica como hombre, es un hombre trans.

Transexual:

Persona cuyo sexo biológico no se corresponde con su identidad de género (transgénero) y que ha iniciado un proceso de transición biomédico y psicológico (puede incluir cirugía y tratamientos hormonales) hacia el sexo/género con el cual se siente identificadx.

Violencia de género:

Cualquier acto violento o agresión basado en una situación de desigualdad, en el marco de un sistema de relaciones de dominación de los hombres sobre las mujeres, que tenga o pueda tener como consecuencia un daño físico, sexual o psicológico.

Violencia simbólica:

Continuo de actitudes, gestos, patrones de conducta y creencias, cuya conceptualización permite comprender la existencia de la opresión y subordinación, tanto de género, como de clase o raza. La violencia simbólica son los resortes que sostienen ese maltrato y lo perpetúan, y está presente en todas las demás formas de violencia garantizando que sean efectivas.

Violencia homofóbica:

Violencia de género basada en la identidad de género y la orientación sexual, real o percibida. No solo afecta a lxs estudiantes que se identifican como homosexuales, bisexuales, trans o intersexuales, sino también a lxs que son percibidxs como no conformes con las normas de género predominantes.

Etapas en el diseño de un proyecto artístico-cultural en aula

Etapa 1. Diagnóstico: luego de posicionarte en un rol de mediador o mediadora, te invitamos a observar la escuela y el aula en colaboración con tu dupla, buscando identificar situaciones y fenómenos que develen violencias, discriminaciones de género y sexismos. Para ello, te sugerimos escoger una de las dimensiones propuestas (metodología, contenidos, interacciones, espacio) y problematizarla desde una perspectiva de género, e identificar cuáles son los factores que originan o influyen en ese problema y cómo afecta al estudiantado y sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

FIGURA 4

Etapa de diagnóstico



Etapas 2. Diseño del proyecto: una vez establecido el diagnóstico, debemos hacernos dos preguntas: “¿por qué ocurre esto?” y “¿qué podríamos cambiar o incorporar para modificar dicha situación?”. A partir de estas observaciones, comenzamos a pensar en el diseño y la planificación de una propuesta que, a través del proceso artístico y creativo, permita generar en (y con) los y las estudiantes una conciencia sobre el problema, junto con hacerlos reflexionar sobre qué y cómo transformar esa realidad. Para ello, recomendamos tomar en cuenta las siguientes acciones y principios en tu planificación:

- Incorporar tiempos suficientes y espacios adecuados para la reflexión personal y grupal sobre la problemática de género observada.
- La propuesta de creación no es el fin en sí mismo, sino un proceso para trabajar/transformar el problema.
- Promover el trabajo participativo entre quienes integran el proyecto (estudiantes, docentes, artistas), invitando a compartir opiniones, materiales, experiencias, etc.
- Considerar e involucrar al profesor o profesora dupla en el diseño y planificación del proyecto, considerando que cumple también un importante rol de mediación.
- Identificar en qué dimensiones aplicarás la perspectiva de género (espacio, metodología, contenidos o interacciones, o más de una dimensión), de acuerdo con las necesidades detectadas.

FIGURA 5

Etapa de diseño del proyecto



Etapa 3. Implementación del proyecto: una vez que comiences a activar el proyecto, presenta la problemática de género identificada a los y las estudiantes. Puedes hacerlo utilizando recursos como juegos, imágenes, cuentos, videos, audios, entre otros. Esto te ayudará a acercar la problemática al grupo y a fomentar la reflexión en torno al tema. Una vez que comiences a desarrollar tu propuesta, verás que no solo estarás abordando una sola dimensión didáctica, sino que estarás cruzándolas y trabajando con todas a la vez.

FIGURA 6

Elementos a considerar en cada dimensión didáctica

GÉNERO EN LOS CONTENIDOS	Textos y sus mensajes	¿Las mujeres están presentes en ellos?
	Lenguaje verbal	¿Incluye a las mujeres y la diversidad sexual?
	Recuperación de historias	Resaltar el papel histórico y saberes de las mujeres
	Incorporación de textos y producciones audiovisuales	Recuperar la producción de conocimiento realizada por mujeres
	Analizar imágenes y estímulos visuales	¿Qué estereotipos de género se reproducen en estas imágenes?
	Cuestionar junto con el estudiantado	Ejercicio deconstructivo sobre los significados sociales de género (en discursos y materias escolares)
	Consideración de las propias historias de vida	Recuperación y consideración de las propias experiencias
	Salir de la neutralidad	Preguntarse de qué manera este contenido interpela al profesorado y estudiantado
GÉNERO EN LA METODOLOGÍA	Formas de trabajo participativas: enseñar desde la conversación	Promover diálogos, preguntas y conversaciones que cobren sentido al estudiantado
	Experiencia física de estudiantes: movable/inamovable	El cuerpo no es pasivo y mantenerlo quieto no garantiza un mejor aprendizaje
	Trabajo biográfico como forma de aprendizaje	Portafolios, cartografías, bitácoras, libros de artista, relatos y narrativas de estudiantes
	Ser flexibles, incorporar lo nuevo	Estar abiertos/as al acontecer del aula y del estudiantado
	Atender las singularidades de cada estudiante	Enseñar desde el cuidado, poniendo atención a las singularidades y valorándolas

GÉNERO EN LAS INTERACCIONES	Cuidar el vínculo con los niños y niñas	¿Notas diferencias en el modo de relacionarte con un género u otro?
	Generar tratos igualitarios, respetando la singularidad	Siempre valorando lo que necesita cada niña y niño
	Promover dinámicas inclusivas y la valoración de la diversidad sexual	Juegos y actividades que promuevan la capacidad asociativa, de reconocimiento y valoración de identidades diversas
	Poner atención al vínculo entre estudiantes	¿Se mezclan, suelen dividirse? Fortalecer el empoderamiento de las niñas y promover actividades mixtas
	Promover el respeto entre el estudiantado	Niñas toman roles de liderazgo en los grupos mixtos
	Evitar la relación desde los estereotipos	Revisar las tareas que proponemos a niñas y niños: No llames a los más fuertes para mover algo, no llames a las niñas para decorar algo
	Cuestionar la autoridad	No pienses que tú diriges la clase, se parte del equipo con el estudiantado
GÉNERO EN LOS ESPACIOS	Uso diverso del espacio	Utilizar espacios distintos a la sala de clases tradicional
	Intervenir el espacio	Otorgar significados especiales y simbólicos al entorno a través de imágenes, textos u otros elementos
	Poner atención para que los espacios sean equilibrados en género	Sin exclusiones ni acaparamientos
	Revisar el uso del cuerpo en los espacios: generar una reflexión sobre el cuerpo y su relación con los lugares.	¿Cómo disponemos nuestro cuerpo en una sala de clases? ¿Cómo disponemos nuestro cuerpo en un espacio abierto? ¿Qué elementos sociales o culturales aparecen en esta reflexión?
	Aprender desde una perspectiva en que el cuerpo no sea un ente de escucha pasivo	Juegos, movimientos que propicien un aprendizaje, un espacio de relación dinámico

Etapa 4. Evaluación del proyecto: al finalizar el proyecto, te invitamos a destinar una sesión para hacer una evaluación grupal en la que en conjunto se reflexione y dialogue sobre la problemática detectada, así como sobre los cambios percibidos y cómo estos pueden aplicarse o extrapolarse a distintos ámbitos de la vida. Asimismo, te invitamos a revisar tu experiencia como artista-docente y a preguntarte cuáles han sido para ti los aprendizajes que ha traído este proceso con el curso. Ser un mediador o una mediadora y agente de cambio con perspectiva de género, implica revisar el proceso personal y grupal, así como reconocer las transformaciones, por mínimas que sean.

FIGURA 7

Autoevaluación constante de estudiantes

ETAPA DIAGNÓSTICO

**¿QUÉ ME GUSTARÍA APRENDER EN EL PROYECTO
QUE COMIENZO?**

ETAPA DESARROLLO (DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN)

¿QUÉ HE APRENDIDO HASTA EL MOMENTO?

ETAPA DE CIERRE (DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN)

**¿QUÉ APRENDÍ DURANTE ESTE PROYECTO?
¿PARTICIPÉ ACTIVAMENTE EN ÉL?
¿CÓMO PUEDO APLICAR LO APRENDIDO EN
OTRAS EXPERIENCIAS?**

FIGURA 8

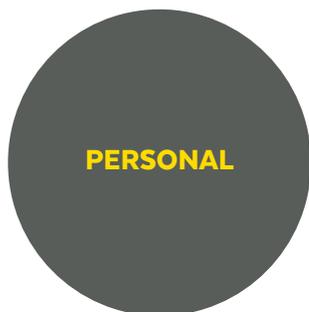
Etapa de evaluación general



1. ¿CUÁLES HAN SIDO LOS PRINCIPALES APORTES DEL PROYECTO EN EL AULA?
2. ¿CUÁLES HAN SIDO LAS PRINCIPALES DIFICULTADES?



1. ¿CUÁLES FUERON LAS PRINCIPALES CONTRIBUCIONES DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA TU EJERCICIO PROFESIONAL?



1. ¿QUÉ CAMBIÓ EN TI ESTE PROYECTO?
2. ¿QUÉ ÁMBITOS O DIMENSIONES PEDAGÓGICAS OBSERVAS DE OTRA MANERA DESPUÉS DE LAS REFLEXIONES GENERADAS POR ESTE PROYECTO?
3. ¿TIENES ALGÚN DESAFÍO PERSONAL EN TORNO A LA PROBLEMÁTICA DE GÉNERO?, ¿CUÁL?

**DOS EXPERIENCIAS
EN LA
INCORPORACIÓN
DE LA PERSPECTIVA
DE GÉNERO EN
PROYECTOS
ACCIONA**

A continuación, se dan a conocer dos proyectos artístico-culturales en aula Acciona, desarrollados en Puerto Montt entre junio y noviembre de 2019, en los que las artistas-educadoras propusieron enfatizar el enfoque de género. La finalidad de este registro es socializar los principales hallazgos y aportes de este proceso.

Como preparación, las artistas-educadoras participaron de una jornada o taller introductorio sobre perspectiva de género a cargo de dos académicas provenientes de las áreas de educación artística y género. Este espacio formativo tuvo por finalidad abordar los principales aspectos teóricos en relación a esta perspectiva y entregar herramientas para orientar sus propuestas hacia aquellas problemáticas de género presentes en las escuelas, así como desarrollar propuestas de intervención que permitiesen visibilizarlas e iniciar un proceso de cambio.

Desde ese momento, las académicas se transformaron en tutoras e iniciaron un trabajo de acompañamiento a las artistas durante el transcurso de los proyectos de aula. Considerando el tiempo y contexto de ejecución de cada uno de ellos, se optó por profundizar en una de las cuatro dimensiones propias de los procesos didácticos, abordando de manera indirecta una segunda. Así fue como, mientras uno de los proyectos se ocupó de los contenidos, el otro se ocupó de las interacciones y ambos se acercaron a la dimensión metodológica de modo indirecto.

Se presenta, en las páginas siguientes, una síntesis de la experiencia vivida por cada artista-educadora durante el levantamiento de los proyectos “Una mirada crítica al sexismo y la violencia de género a partir del análisis del cuento ‘Caperucita Roja’” (Escuela Rural Pelluco) y “Tratos amorosos como metodología de enseñanza para abordar la problemática de género” (Escuela Libertad).

Equipo de trabajo

FACILITADORAS DE CONTENIDOS

ROSARIO GARCÍA-HUIDOBRO MUNITA

Doctora en Artes y Educación, máster en Artes Visuales y Educación con enfoque construccionista, máster en Estudios de la Diferencia Sexual (Universidad de Barcelona); Licenciada en Artes (PUC) y Profesora de Educación Media (UGM). Se ha desempeñado como profesora en escuelas primarias y secundarias de Santiago, ha trabajado como académica de la UCSH y actualmente se desempeña como docente, investigadora y directora de Igualdad de Género en la Universidad de Los Lagos. Sus líneas de investigación son los procesos de saber y subjetivación de las prácticas artísticas y culturales, la deconstrucción de las subjetividades femeninas a través de las artes y la perspectiva de género en las formas de enseñanza y relaciones sociales.

CATALINA MONTENEGRO GONZÁLEZ

Doctora en Artes y Educación, máster en Arte y Educación con enfoque construccionista, máster en Estudios de la Diferencia Sexual (Universidad de Barcelona) y profesora de Artes Plásticas de la UMCE. Se ha desempeñado como docente de Artes Visuales en escuelas públicas de la Región Metropolitana y ha sido docente de las universidades de O'Higgins (Rancagua), UDP, UAH y UCSH. Actualmente es académica de la carrera de Pedagogía en Enseñanza Media de la Universidad de Los Lagos. Sus temas de interés son la didáctica de la enseñanza de las Artes Visuales, las epistemologías feministas, los estudios de género y el aprendizaje situado.

ARTISTAS EDUCADORAS

ALEJANDRA VERA OSORIO

Actriz puertomontina egresada del Teatro La Casa. Cuenta con más de veinte años de trayectoria en el trabajo escénico y en docencia. Actualmente integra la Agrupación de Actores y Actrices de Puerto Montt y participa como actriz en la compañía Chile-No. En el ámbito de la docencia artística se ha desempeñado, entre otros, en Acciona, en el Centro Cultural Balmaceda Arte Joven Los Lagos y en centros penitenciarios. El año 2015 recibió un reconocimiento por parte de la Corporación Cultural de Puerto Montt por su aporte al desarrollo regional.

PAMELA MARTINOVIC BAHAMONDE

Licenciada en Arte de la Universidad de Playa Ancha (UPLA, Valparaíso), especializada en pintura y mosaico en cerámica. Originaria de Punta Arenas y residente en Puerto Montt, está dedicada a la creación artística y a la formación de estudiantes en el área de las artes visuales. Ha dirigido la realización de murales en gran formato en espacios públicos, convocada por diversas instituciones del país, entre ellos el mural de mosaico en honor a los pueblos originarios de la Patagonia, ubicado en el mirador del Cerro de la Cruz en Punta Arenas. Actualmente dirige el Taller “Viento Sur”, en Casa Negra Puerto Montt. Como artista educadora del Programa Acciona promueve las instancias de creación como espacios de libertad y desarrollo del ser.



Equipo de trabajo: Alejandra Vera (artista educadora Escuela Libertad), Catalina Montenegro y Rosario García-Huidobro (facilitadoras de contenidos), Pamela Martinovic (artista educadora Escuela Rural Pelluco).

Proyecto de Artes Visuales Escuela Rural Pelluco: una mirada crítica al sexismo y la violencia de género a partir del análisis del cuento "Caperucita Roja"

ESTABLECIMIENTO: Escuela Rural Pelluco, Avenida Puerto Montt, s/n, comuna de Puerto Montt, Región de los Lagos

COBERTURA: 100 estudiantes (aproximadamente) provenientes del balneario de Pelluco y alrededores. Prekínder hasta 8° Básico; jornada escolar completa

GRUPO DE TRABAJO: 13 estudiantes de 4° Básico: nueve mujeres y cuatro hombres

ARTISTA-EDUCADORA DE ACCIONA: Pamela Martinovic Bahamonde (Artes Visuales)

DUPLA DOCENTE: Carina Alarcón Oyarzo (Profesora General Básica, Artes Visuales)

Diagnóstico

El Programa Educativo Institucional de la escuela declara tres sellos educativos: vida activa, deporte y cultura; medioambientalismo y desarrollo del pensamiento crítico. En términos de valores y competencias específicas, estos sellos buscan formar “estudiantes respetuosos de las diferencias individuales y la diversidad”; “reflexivos y asertivos en la toma de decisiones, capaces de interactuar en equipo colaborativa y solidariamente con sus pares, para responder eficientemente a las metas trazadas y asumir el compromiso con su propio aprendizaje”; “estudiantes informados y respetuosos del cuidado por el medio ambiente, capaces de difundir y promover principios y estrategias para la sustentabilidad del ecosistema” y por último, “estudiantes activos, deportistas y motivados por las expresiones artísticas”⁷.

La sala de clases en la que conviven diariamente los y las estudiantes de 4° Básico es pequeña, no obstante, la distribución y la ocupación del espacio en la actividad docente es variable y propicia para la conversación y el encuentro. Cada mesa está forrada con papel kraft para otorgar una superficie para anotaciones espontáneas y en alguna de ellas se aprecia

7. Síntesis del PEI Escuela Rural Pelluco, 2020.

la consigna “el machismo mata”. En la puerta se observa un esquema, el “violentómetro”, representación gráfica de posibles manifestaciones y progresión de la violencia psicológica y física en las interacciones entre estudiantes

El grupo posee capacidad crítica, de libre expresión de opiniones, nociones de democracia y respeto dentro del salón. En general, niños y niñas se muestran inquietos/as, pero se aprecia que saben poner atención y escuchar indicaciones cuando se requiere. Poseen confianza y respeto hacia su profesora jefa, ambas condiciones que permiten la generación de instancias de reflexión en las cuales hablan tanto de vivencias personales como del entorno que les rodea.

Se trata de un grupo sensibilizado sobre la perspectiva de género, principalmente por contribución de la profesora jefa, Carina Alarcón, quien previamente trabajaba como encargada de UTP. A partir de esa experiencia, considera que las metodologías de género en el aula son complejas de abordar, aunque no precisamente a causa de los niños y las niñas, sino más bien por las personas adultas que conforman la comunidad escolar. Sin embargo, ella ha ido incorporando la perspectiva de género, en particular en lo referente a la adopción del lenguaje inclusivo, la distribución equitativa de tareas, la entrega constante de mensajes y valores de promoción de la igualdad entre hombres y mujeres y el empoderamiento de las niñas, además del respeto, la igualdad e inclusión.

El hallazgo de la existencia de un trabajo previo sobre la perspectiva de género en el aula, condujo a la artista-educadora a proponer un ajuste o giro metodológico en el diseño del proyecto, de manera tal de concentrarse en la dimensión de los contenidos. Esto, ya que, al incluir esta discusión como tema y contenido de enseñanza, el currículum oculto⁸ de género se estaría transformando en currículum explícito.

8. Refiere a las normas y valores que transmiten de manera implícita docentes, educadores y trabajadores de la educación, sin que sean parte de los objetivos o contenidos de los planes de estudio de la etapa escolar correspondiente. Habitualmente se refuerzan relaciones sociales desiguales que sobrevaloran a los hombres e inferiorizan a las mujeres.

El proyecto

Como parte de su estrategia pedagógica, Pamela decidió abordar en la dimensión de contenidos, desde la fase de diseño de su proyecto, los conceptos de estereotipos y roles de género. Para esto, propuso una planificación articulada en 12 sesiones, en las cuales se grabaría un corto con la técnica de animación *stopmotion*⁹ inspirado en el cuento “Caperucita Roja”, en su versión tradicional. Durante las primeras sesiones se revisó y analizó la trama del cuento y se invitó a los y las estudiantes a analizar y cuestionar los roles de los personajes, proponiendo nuevas caracterizaciones a fin de romper con los estereotipos identificados.

Durante este ejercicio se apreciaron dos problemas: el primero fue que para los niños y las niñas, los términos roles de género y estereotipos resultaban un tanto abstractos, difíciles de comprender. Esto se evidenció en un primer momento, cuando crearon personajes como “el lobo abogado”, “el leñador musculoso” o “la caperucita altiplánica”, los cuales no mostraban una reflexión crítica sobre el sexismo y la violencia, puesto que solo añadían características anecdóticas, sin que la versión del cuento problematizara de alguna manera el sexismo. En consecuencia, el trasfondo del cuento —la violencia que vive Caperucita— no era nombrada ni visibilizada.

En ese sentido, se descubrió que situar la atención en los personajes no contribuía a que cuestionaran el desenvolvimiento de la historia. Entonces, Pamela y Carina se vieron en la necesidad de utilizar un lenguaje más cercano para definir los conceptos y permitir que los y las estudiantes pudieran incorporarlos. Para ello constataron que el grupo estaba familiarizado desde antes con otros conceptos asociados a la problemática de género como el de *machismo*, y desde ahí lograron facilitar el acceso a conceptos más complejos. Para ahondar aspectos que no aparecieron inicialmente en la reflexión, se exhibió el recurso audiovisual “Cambia el cuento”, del proyecto catalán Little Revolutions¹⁰. Este video denuncia la normalización de la violencia machista en los cuentos infantiles.

Con este estímulo, los y las estudiantes comenzaron a desarrollar interesantes reflexiones sobre la discriminación y la violencia, sobre todo la que viven mujeres, aprendiendo en mayor profundidad los conceptos anteriormente introducidos. Iban deteniendo el video para reflexionar de manera conjunta sobre los puntos que llamaban su atención, por ejemplo, cuando la Caperucita expresa “¡No es No!”, se generó una instancia para conversar respecto al significado actual de dicha frase.

9. Técnica de animación artesanal, llamada también animación cuadro a cuadro, ya que el movimiento se aparenta manipulando manualmente y fotografiando objetos estáticos, rígidos o maleables.

10. Video disponible en [Canal YouTube Little Revolutions](#).

No hay que sentirse obligado —señala Pamela—. ¿Qué pasa cuando yo obligo a alguien a hacer algo? ¿Cuándo alguien me dice que no, es no! ¿Les ha pasado que les piden algo que no quieren hacer? Es importante no sentirse obligados a hacer cosas que no queremos por compromiso. “Dale un beso a tu tío...” Si usted no quiere dar un beso, no tiene que darlo. ¿Se fijaron en lo que salía al final del video?” — pregunta Carina—. “¡Tú puedes cambiar tu vida!” —señala un niño—. “¡De hecho, eso es lo que estamos proponiendo, hacer una nueva versión del cuento!

La exhibición de este recurso audiovisual fue un punto de inflexión, pues marcó un antes y un después en el proyecto, al permitir a niños y niñas ampliar la mirada y trasladar la problemática desde la violencia representada en el cuento hacia sus propias vidas, estableciendo reflexiones más complejas. Esta nueva manera de aproximarse al cuento y de preguntarse por los tipos de violencia cotidiana que les afectaban y las que observaban en su entorno, posibilitó un espacio de contención emocional que permitió al grupo compartir experiencias. Posteriormente, se les pidió que identificasen los aspectos que cambiarían, tanto de la historia como de los personajes, para eliminar la naturalización de la violencia de género. A modo de ejemplo, la Caperucita dejó de ser caracterizada como una niña débil, solitaria y temerosa, para convertirse en una niña empoderada, con decisión y autonomía que se enfrenta al lobo. Al mismo tiempo, el lobo comenzó a caracterizarse como un ser vulnerable y con disposición al diálogo. Esta nueva versión fue desarrollada íntegramente, desde la escritura de un nuevo guion pasando por la creación de personajes, escenarios, y llegando hasta la animación mediante la técnica de *stop motion*.

Pamela señala: “Les hizo mucho sentido el trabajo práctico, lo que se hizo simbólicamente con este cambio del cuento y cómo ellos están cambiando la historia, pero no solamente de la Caperucita Roja, sino que cambiar conductas sociales, para dejar de ser machistas, para dejar de ser violentos”. La posibilidad de que niñas y niños puedan modificar el cuento es una forma de promover en ellos/as estados de apropiación y agenciamiento¹¹, respecto a cómo quieren creer y pensar las relaciones de poder entre hombres y mujeres.

11. Agenciamiento (agencia): desde la interpretación sociológica, la noción de “agencia” da cuenta de procesos en los cuales las personas van articulando una acción con continuidad y racionalidad que da sentido a su vida y a sus actos. Es un concepto complejo que conduce a reconocer el papel activo de los “sujetos” frente a las limitaciones presentes en las estructuras sociales.



Visita de la Escuela Rural Pelluco a la exposición *Origen de Loreto Sapiaín* en Galería Activa, Balmaceda Arte Joven, sede Los Lagos.

Escuela Rural Pelluco durante el proceso creativo.



Figuras articuladas para cortometraje de animación, Escuela Rural de Pelluco.

Fondos creados para los cortometrajes en stopmotion de "Caperucita Roja".

Principales hallazgos

El proyecto Acciona, implementado en la Escuela Rural de Pelluco, propuso tres aportes en la elaboración y el desarrollo de proyectos artísticos-culturales para escuelas que incorporan la reflexión y la mirada crítica ante el sexismo y la violencia como recurso de aprendizaje para promover la perspectiva de género.

Dimensión de contenidos

- El planteamiento de una discusión crítica respecto a los estereotipos y a la violencia simbólica instalados en los contenidos de las asignaturas: en esta escuela en particular, la profesora abordaba desde antes y de manera transversal las temáticas de género en su curso, tanto en las interacciones como en algunas nociones generales. Sin embargo, el proyecto aportó específicamente en la ampliación del repertorio de conceptos asociados a las temáticas de género.

Dimensión de metodología

- Abordar la problemática de género por medio de la ficción: desarrollar esquemas narrativos, personajes y referentes simbólicos reconocibles por el estudiantado contribuye a cuestionar la propia cotidianidad, pero a través de la ficción. Trabajar transformando la trama y roles de género connotados en los cuentos tradicionales o en otras narraciones familiares para niñas y niños, se evalúa como un acierto para esta edad, ya que el ejercicio permite, además, desarrollar la creatividad, la apreciación artística y la reflexión crítica.
- Seleccionar y utilizar recursos didácticos y bibliografía de apoyo específica sobre género: estos materiales se encuentran disponibles en múltiples plataformas web¹² y pueden ser de gran ayuda al diseñar e implementar un proyecto artístico de aula con enfoque de género.

12. Dos sitios que pueden consultarse son educarenigualdad.org y educatolerancia.com

Proyecto de Artes Escénicas Escuela Libertad: tratos amorosos como metodología de enseñanza para abordar la problemática de género

ESTABLECIMIENTO: Escuela Libertad, Iquique 230, comuna de Puerto Montt, Región de Los Lagos

COBERTURA: 460 estudiantes (aproximadamente). Prekínder hasta 8° Básico

GRUPO DE TRABAJO: 24 estudiantes de 7° Básico: 13 hombres y 11 mujeres

ARTISTA-EDUCADORA DE ACCIONA: Alejandra Vera Osorio (Teatro)

DUPLA DOCENTE: Claudia González (Lenguaje y Comunicación)

Diagnóstico

El establecimiento educativo tiene como misión y visión “formar estudiantes con valores actitudes y espíritu de superación, atendiendo a la diversidad, mediante el Proyecto Educativo Institucional que fomente la inclusión, el desarrollo de aptitudes y habilidades curriculares, con capacitación básica manual, enseñanza-aprendizaje en lengua de señas, que les permita continuar sus estudios en la Enseñanza Técnico Profesional y/o Humanista, produciendo bienestar para él, su familia y comunidad”; y “ser una comunidad inclusiva y de calidad, que forme integralmente a sus alumnos y alumnas mediante instrumentos que le permitan ser personas responsables, tolerantes, solidarios, que respete y valore la diversidad, aprecien el estudio y el trabajo como medio para alcanzar la realización personal”¹³.

Se puede apreciar que la palabra inclusión es mencionada de manera explícita más de una vez en el Proyecto Educativo Institucional. La perspectiva de género no se menciona en el proyecto educativo, sin embargo, en su misión se pone en relieve el respeto y valor de la diversidad, donde esta tiene que entenderse, en su amplio espectro, desde el punto de vista de la diferencia y no heteronormada. En este contexto, el proyecto Acciona busca apoyar a la escuela en la exploración de maneras de abrir espacios para abordar esta temática.

13. Síntesis del PEI Escuela Libertad, 2017.

Espacialmente, el aula en la que convive el estudiantado y el cuerpo docente es bastante amplia, pero la distribución y ocupación del espacio imposibilita la capacidad asociativa de estudiantes, ya que estos/as están distribuidos/as con una distancia de dos metros aproximadamente entre uno/a y otro/a. La sala tiene elementos simbólicos cristianos y no se observa personalización del espacio por parte de los y las jóvenes. Las edades de los y las integrantes del curso oscilan entre 12 y 14 años de edad. Las mujeres se caracterizan por ser participativas y proactivas, mientras que los hombres, en términos generales, se muestran menos participativos y más inquietos, tendiendo a dar menos sus opiniones. En cuanto a la interacción de estudiantes en la sala, se observa naturalización de la violencia como medio de interacción (golpes, insultos y agresiones verbales); hombres y mujeres conviven en esta lógica. El lenguaje kinésico del estudiantado comunica aburrimiento y desánimo, por lo que es complejo atraer su atención y crear una lógica participativa y colaborativa. A pesar de esta dificultad, se logró generar un espacio de confianza que posibilitó avances significativos en la participación durante el trayecto de las jornadas de trabajo.

Alejandra tenía cierta noción de las características que podría tener el curso previo a comenzar el proyecto, dado que había trabajado con otro grupo en esta escuela en años anteriores. Dada la preocupación sobre los tratos violentos que existen entre pares y la naturalización de la violencia en el contexto escolar, se decidió trabajar la perspectiva de género desde la dimensión de las interacciones. De este modo, se fueron desarrollando algunas ideas clave que guiaron el trabajo diagnóstico, tales como la importancia del cuerpo en los procesos educativos, el lenguaje cotidiano con el que se relacionan los/as adolescentes y las relaciones de poder en el aula.

Para profundizar en el diagnóstico, Alejandra buscó visibilizar las interacciones y reflexionar sobre posibles dinámicas violentas naturalizadas entre los y las estudiantes, para evaluar cuán conscientes eran de esta situación. A modo de ejemplo, para comenzar la reflexión se generó una conversación sobre los lugares y el hábitat, invitándoles a mirar por la ventana y observar el lugar que habitaban. Se habló sobre los comportamientos del territorio y la presencia del agua en la ciudad, para instalar la idea de que eran parte de un ecosistema y que las interacciones humanas también podían comprenderse bajo ese concepto. De esta manera, la siguiente actividad consistió en que cada joven describió de manera individual qué significaba para cada uno/a ser hombre y mujer. Para guiar la reflexión, se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Qué te gusta hacer?
- ¿Qué estás obligado/a a hacer?
- ¿Cómo te relacionas con las demás personas, dependiendo si son hombres o mujeres?
- ¿Cómo me comporto con los/as compañeros/as desde mi condición de hombre o mujer?

A partir de las ideas surgidas en el diálogo sobre las actitudes y formas de relacionarnos, la artista explicó a través de un ejemplo la diferencia entre lenguaje corporal-gestual y lenguaje verbal, para luego invitarles a responder, individualmente y por escrito en un papel autoadhesivo (*post-it*), la pregunta: ¿cómo es el lenguaje corporal que utilizo cuando me relaciono con hombres y mujeres? Esta generó inquietud, y se abrió un espacio de diálogo para socializar informalmente las respuestas. Una vez que todos/as pegaron sus respuestas en el pizarrón, se repitió la dinámica de observar el entorno por la ventana, pero ahora se trató de un ejercicio de micromirada, es decir, focalizando en la observación de los detalles. Sorpresivamente, Alejandra interrumpió el silencio con una nueva pregunta: ¿cómo nos relacionamos con las palabras?

Los/as estudiantes murmuraron respuestas, se mostraron nerviosos/as y conversaron en privado. Por este motivo, Alejandra les indicó retomar la dinámica de las notas autoadhesivas, invitándoles a escribir sentimientos relativos a ser hombre o mujer y a pensar y comunicar sobre “cómo estoy-soy” en la escuela. Esta serie de ejercicios posibilitó poner en evidencia algunos prejuicios y estereotipos de lo que significa ser hombre y mujer por parte del grupo. Por ende, visibilizar esta problemática y compartirla entre estudiantes se transformó en el primer paso hacia la comprensión de que las interacciones hombre-mujer no necesariamente se encuentran establecidas según roles de género estereotipados, lo que finalmente determinó el énfasis del proyecto.

El proyecto

Para abordar la problemática identificada en el diagnóstico, es decir, los comportamientos entre niños y niñas, el proyecto propuso el desarrollo grupal de una obra teatral para títeres, que contempló la escritura del guion y el diseño y confección de los personajes (títeres), dando cuenta de las problemáticas de género mediante la visibilización de las interacciones usuales en la vida diaria del estudiantado y que tienen resonancias en sus entornos y contextos. La metodología propuesta para desarrollar este proceso artístico teatral buscó promover en el mismo proceso, las interacciones igualitarias y respetuosas, permitiendo que la puesta en práctica de un trato amoroso estuviese presente en todo el ciclo y las reflexiones, con la finalidad de generar algún tipo de transformación en las formas de relacionarse. En cuanto a la decisión de trabajar con títeres, esta se definió para facilitar la introducción de los temas mediante personajes, distintos a los/as estudiantes, que dieran cuerpo a las problemáticas plasmadas en el guion.

Cuando se organizaron los grupos de trabajo, conformados al azar, y se inició la redacción de los guiones, se pudo observar que las niñas tomaron un rol protagónico y dirigieron la actividad, por lo que la artista hizo notar este fenómeno recurrente y posibilitó una mayor implicación por parte de los hombres. A medida que conversaban sobre la problemática, los y las jóvenes fueron identificando cómo se encarnaba el género de acuerdo a patrones sexistas, con énfasis en la convención de que los hombres no pueden ser delicados ni las mujeres bruscas: “a las mujeres les gustan los colores más llamativos”, «los hombres son gays si les gustan las muñecas», fueron algunas de las frases estereotipadas que los y las jóvenes fueron identificando. A pesar de que se logró que analizaran los estereotipos de género, costó mucho que se atrevieran a opinar y criticar; las niñas se atrevieron más en este aspecto.

Conforme se fueron compartiendo los avances del proceso creativo, tanto Alejandra como Claudia, su dupla docente, ampliaron y profundizaron en la introducción de la problemática, específicamente reconociendo el valor de la diversidad, tanto en términos generales como en lo referido específicamente al género.

De este modo, cada acción-actividad del proyecto fue conducida a analizar el plano de las interacciones para lograr los siguientes objetivos:

- Propiciar tratos igualitarios y promover el respeto trabajando lo que se denominó “amorosidad” entre compañeros/as.
- Identificar comportamientos en los que se observa naturalización de la violencia que pudieran retroalimentar el guion.
- Visibilizar a las mujeres en el lenguaje verbal, acercando a los y las estudiantes a la lógica del lenguaje inclusivo.

El avance del proyecto alcanzó una profundidad mayor a la esperada. Durante las sesiones de trabajo, lentamente, fueron emergiendo experiencias personales que lograron mayor implicación de los y las estudiantes en el proyecto, visibilizándose el valor de las propias vivencias para el aprendizaje, y permitiendo romper con falsas concepciones; por ejemplo, la homologación de los conceptos de libertad y libertinaje. Poco a poco surgieron, desde los/as mismos/as jóvenes, los conceptos principales relativos al enfoque de género, a partir del análisis de sus propias interacciones, entendidas estas como el hilo conductor del proyecto.

Principales hallazgos

Este proyecto Acciona propuso los siguientes aportes en la elaboración y desarrollo de proyectos artísticos-culturales para escuelas y liceos que busquen abordar la problemática de género desde la dimensión didáctica de las interacciones:

- Introducir el enfoque de género a partir de las interacciones cotidianas: es una metodología apropiada para grupos de estudiantes que presentan conductas sexistas e interacciones violentas. Uno de los principales aportes del proyecto, según Alejandra, fue que los y las estudiantes se “pusieron los lentes de la perspectiva de género”, constatando situaciones de discriminación o tratos inadecuados. Si la disposición a mirar estas situaciones fue uno de los logros, una de las grandes dificultades identificadas fue que gran parte del curso no incorporó el trabajo de las interacciones y los procesos creativos desde el cuidado y el trato amoroso. Por lo cual, si bien hubo pequeños avances, permanece como un desafío que precisa de un trabajo a largo plazo y que debe ser abordado de forma sinérgica en la escuela.
- Considerar el trato amoroso como una constante de las interacciones: la amorosidad es un elemento altamente valorable para guiar las dinámicas grupales durante el proceso creativo de un proyecto centrado en la problemática de género, pero debe ser reforzado transversalmente en la escuela para lograr mejores resultados.
- Aceptar el ritmo de los procesos de aprendizaje: lograr cambios en las dinámicas cotidianas implica respetar los ritmos, tanto de los procesos artísticos como de los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, ya que si bien los avances pueden parecer lentos, y los aprendizajes acotados, finalmente resultan significativos para el curso, debido a que transforman su modo de relacionarse en lo cotidiano.

Conclusiones

En esta sección presentamos las principales conclusiones obtenidas en la implementación de dos proyectos artístico-culturales en aula con perspectiva de género, en la región de Los Lagos, desde la práctica y reflexión de las artistas y el equipo de facilitadoras. Es importante indicar que ambas iniciativas fueron diseñadas desde un enfoque territorial, considerando la experiencia y saberes de artistas, académicas, docentes y estudiantes de dos escuelas públicas de dicha región, con la finalidad de promover la instalación del enfoque de género de manera descentralizada en el país.

En los contextos en que se trabajó, si bien existe familiaridad con las temáticas de género, es imprescindible generar un mayor número de instancias de profundización en torno a los estereotipos, prejuicios, formas de discriminación y tratos sexistas, tanto en la comunidad educativa en su globalidad, como en prácticas pedagógicas específicas. Este proceso facilitará establecer determinados compromisos de cada agente educativo, de manera de asegurar la continuidad de la reflexión, con miras a la erradicación de construcciones sociales en torno al género que pueden generar brechas en el acceso y participación de niñas, niños y jóvenes.

En esta misma línea, y a partir de la presente experiencia, se promueve la metodología de proyectos como herramienta para implementar determinadas iniciativas en aula, partiendo de la base del desarrollo de diagnósticos participativos que permitan evidenciar las necesidades y problemáticas que vive cada estudiante y que, a partir de estas, puedan ser parte del diseño, implementación y evaluación de cada proyecto.

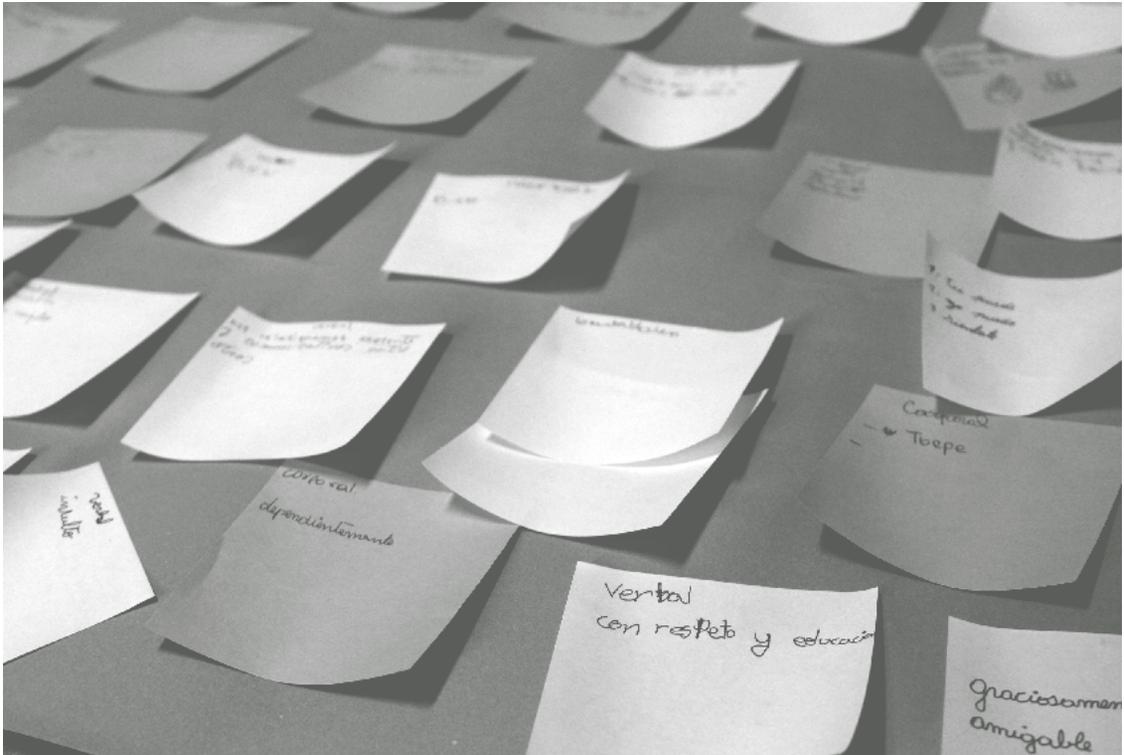
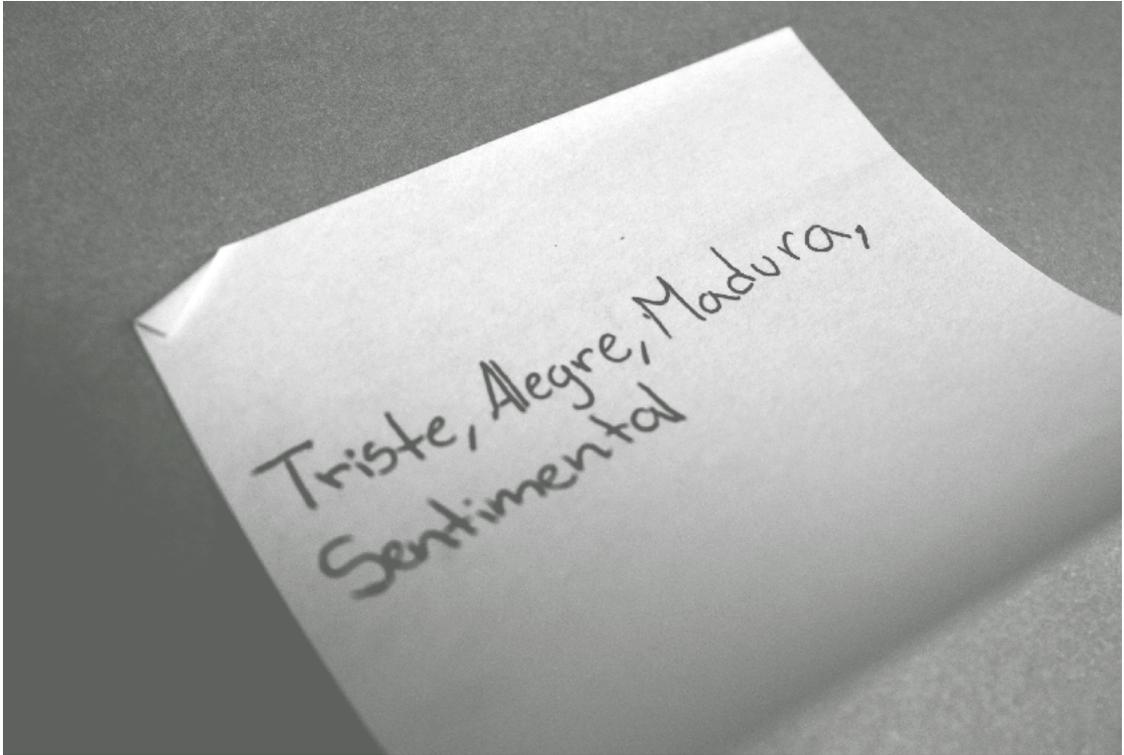
Por otra parte, se identifica que la utilización de las cuatro dimensiones pedagógicas propuestas en este documento —contenido, metodología, interacciones, espacio—, pueden ser un punto de partida, por cuanto delimitan los ámbitos en que aparecen los sesgos de género. Asimismo, se constata que el abordaje de estas dimensiones puede ser intercalado, es decir, se puede considerar el trabajo desde una dimensión específica, como también se pueden incluir otras dimensiones, ya que el proceso de aprendizaje debe ser abordado de manera integral.

Si bien los proyectos fueron iniciativas acotadas en tiempo y espacio, y que en alguna medida no lograron implementarse de manera transversal con la totalidad de la comunidad educativa, las experiencias tuvieron gran acogida entre los y las participantes y permitieron remover sus dinámicas habituales, llevando incluso la reflexión sobre la perspectiva de género a sus hogares.

En este sentido cada cuestionamiento, reflexión o actividad realizada en aula tuvo directa relación con la posibilidad de expandir lo que Pierre Bourdieu (1991) define como habitus, que es la posibilidad de llevar a cabo “productos-pensamientos, percepciones, expresiones, acciones que tienen siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas” (p. 96). Y es en relación con estos habitus, entonces, a partir de los cuales podrían considerar aspectos relativos a las características del género y de lo que se espera socialmente de hombres y mujeres en cuanto a intereses, comportamientos o incluso aspectos físicos, desde los núcleos más cercanos de los y las estudiantes.

En cuanto al aporte de los lenguajes artísticos en el ejercicio de instalar la perspectiva de género en los proyectos Acciona, consideramos que se presentan innumerables oportunidades, ya que por una parte permiten la observación y el cuestionamiento de patrones discriminatorios, por otra, la creación y expresión de nuevos imaginarios refuerza el foco del Programa en el proceso artístico por sobre un producto artístico final, de manera de contribuir con la transformación social mediante la visibilización de desigualdades e inequidades de género.

Finalmente, se evidencia el importante rol que cumple la educación artística para integrar la mirada de género en aprendizajes transversales en contextos escolares. Asimismo, creemos que se debe incorporar esta perspectiva con la participación de todos los agentes que intervienen en los procesos pedagógicos (docentes, artistas y estudiantes), para lograr el respeto y avanzar hacia aulas diversas, respetuosas y críticas, con la finalidad de disolver toda forma de discriminación que pueda sesgar las condiciones de acceso y participación de niñas, niños y jóvenes en contextos escolares.



Mediante notas autoadhesivas, los y las estudiantes de la Escuela Libertad verbalizaron lo que para ellos/as caracterizaba ser hombre o mujer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACASO, MARÍA, ELLSWORTH, ELIZABETH Y PADRÓ, CARLA (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata.

BACH, ANA (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: UNSAM, Miño y Dávila.

BELAUSTEGUIGOITIA, MARISA Y MINGO, ARACELI (1999). *Géneros prófugos: feminismo y educación*. México: Paidós.

BERGER, CHRISTIAN (2015). *Bullying homofóbico en Chile: investigación y acción*. Santiago: Fundación Todo Mejora.

BLANCO, NIEVES (2006). Saber para vivir. En: Ana Maria Piusi y Ana Mañeru Méndez. *Educación nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.

BOURDIEU, PIERRE (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Tesaurus.

BOURDIEU, PIERRE (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

BRAIDOTTI, ROSI (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.

CARRASCO-SEGOVIA, SARA-VICTORIA (2015). Entrar en relación y aprender juntos a partir de la descolonización de los cuerpos. *REIRE, Revista d' Innovació e Recerca en Educació*, 8(2), 80-93.

CONTRERAS, JOSÉ (2017). *Enseñar tejiendo relaciones*. Madrid: Morata.

CONSEJO NACIONAL DE LA CULTURA Y LAS ARTES (2016). *Guía de lenguaje inclusivo de género*.

FAINHOLC, BEATRIZ (1994). *Hacia una escuela no sexista*. Buenos Aires: Aique.

FAINHOLC, BEATRIZ (2011). *Educación y género: una perspectiva social, cultural y tecnológica*. Buenos Aires: Lugar.

FOUCAULT, MICHEL (1999). *Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós Ibérica.

FUNDACIÓN TODO MEJORA (2017). *Enseñando diversidad. Manual de apoyo a profesores, tutores y apoderadxs para enseñar sobre diversidad, orientación sexual e identidad y expresión de género a niñxs y adolescentes entre 9 y 12 años*. Santiago: Fundación Todo Mejora.

GARCÍA-LEIVA, PATRICIA (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de psicología*, (7), 71-81.

GÓMEZ, MARIANA (2009). El género en el cuerpo. *Revista Avá de Antropología*, 15, 289-306.

GUZMÁN, L. Y PACHECO, S. (comps.). *Estudios básicos de derechos humanos IV*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.

HERNÁNDEZ, FERNANDO (2011). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ, GRISELDA (2013). “Habitus, estereotipos y roles de género. Percepciones de profesores y estudiantes”, *Revista Docencia Universitaria*, 14, 89-105.

INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES (2017). *Glosario de género*. México: INMUJERES.

LAGARDE, MARCELA (1996). *Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas. Estudios básicos de derechos humanos IV*, 4, 85-125. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.

MINEDUC (2015). *Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018*. Santiago: Gobierno de Chile.

MOLINA, DOLO (2011). Investigar la práctica viva de la renovación pedagógica. *DUODA, Estudios de la diferencia sexual*, 40, 112-127.

MONTOYA, MARÍA (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina.

PIUSSI, ANA (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *DUODA: Revista d'estudis Feministes*, 19, 107-126.

RED CHILENA CONTRA LA VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES (2016). *Educación no sexista. Hacia una real transformación*.

RIVERA, MILAGROS (2012). *El amor es el signo: educar como educan las madres*. Madrid: Sabina.

SERVICIO NACIONAL DE LA MUJER (2009). *Análisis de Género en el Aula. Documento de Trabajo N° 117*. Departamento de Estudios y Capacitación. Santiago: Gobierno de Chile.

SCOTT, JOAN (1986). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En Marta Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG, UNAM.

SOFÍAS (2002). *Escuela y educación: ¿hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid: Horas y Horas.

SOFÍAS (2007). *Saber es un placer: La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: Horas y Horas.

SUBIRATS, MARINA Y TOMÉ, AMPARO (2010). *Balones fuera, reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.

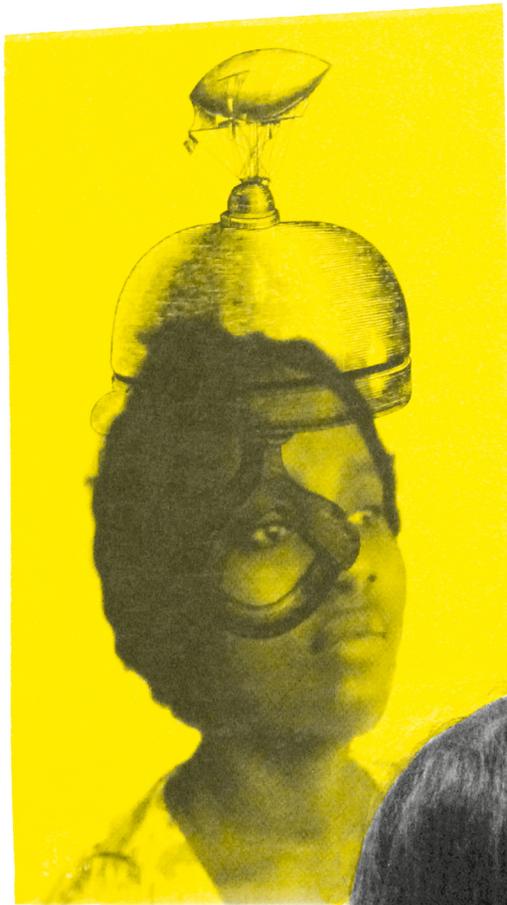
TOMÉ, AMPARO Y RAMBLA, XAVIER (2001). *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*. Barcelona: Síntesis.

UNESCO (2014). *Indicadores UNESCO de Cultura para el Desarrollo: Manual Metodológico*. París: UNESCO.

VARELA, BRISA. (2015). Agenda pendiente. Geografías de género: problemas y didáctica. En Ana Bach (Coord.), *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

VÁSQUEZ, MARÍA Y CARRASCO, ANA (2017). Género, cuerpo y heteronormatividad. Reflexiones desde la antropología. *Revista Interciencia*, 42(9), 616-622.

YLLANES, LIZBETH (2018). *El uso de la falda escolar y su relación con las desigualdades de género en el sistema educativo*. (Tesis para la Maestría Sistema de Protección de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente frente a la Violencia de la Escuela de Postgrado). Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, Perú.



Este documento sistematiza las herramientas metodológicas que fueron utilizadas en un piloto del programa Acciona en la región de Los Lagos, el que se enfocó en el desarrollo de dos proyectos artístico-culturales en aula que tuvieron como énfasis la perspectiva de género. Su objetivo es compartir las experiencias extraídas de dicha iniciativa, con miras a propiciar la reflexión de artistas y docentes que tengan el interés de incluir la perspectiva de género en su gestión pedagógica, incorporando herramientas propias de la educación artística.

