

**COEDUCACIÓN PARA LA EQUIDAD: A PROPÓSITO DEL CORPUS CURRICULAR DE LA
EDUCACIÓN CHILENA. ANÁLISIS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Paola Contreras Hernández
paolacontrerash@hotmail.com
Universidad de Barcelona

Macarena Trujillo Cristoffanini
macarenatrujilloc@gmail.com
Universidad de Playa Ancha - Chile

Recibido: 27-02-2014

Aceptado: 24-04-2014

Resumen

Para avanzar hacia la equidad de género en la educación, es vital analizar los contenidos curriculares que han legitimado las diferencias sociales entre mujeres y varones, apostando así por la visibilización de estereotipos de género sexistas que cuestionen el currículum oculto de género. De este modo, se presenta un análisis exploratorio desde la perspectiva de género sobre la asignatura de historia y geografía de enseñanza media de la educación chilena, cuyos resultados a nivel cualitativo evidenciaron la reproducción del androcentrismo en el estudio de la historia, que se materializa en lo que proponemos denominar como “currículum aséptico de género”. Con el fin de cuestionar estos supuestos androcéntricos de la historia, y, a modo de ejemplo, presentamos una propuesta de contenidos coeducativos en la enseñanza de esta materia.

Palabras Clave: Equidad de género, currículum oculto/aséptico de género, coeducación, Chile.

Abstract

To move towards gender equity in education, it is vital analyze the curricula contents that have legitimized the social differences between men and women, at a material and symbolic level. Thus, the visibility is committed to sexist gender stereotypes that challenge the hidden gender curriculum. In this way, an exploratory analysis is presented from the perspective of gender on the objectives and minimum content required in the course of history and geography of the Chilean high school education, and its results showed a qualitatively playback androcentrism in the study of history. The lines of analysis to account for this phenomenon, for example, a coeducational proposal contained in the teaching of this subject are presented.

Keywords: Gender Equity, curriculum hidden / aseptic gender, coeducation, Chile.

1. Presentación

La relevancia que tienen los estudios de género vinculados a la educación, es que permiten develar y cuestionar estereotipos que de manera implícita y simbólica se reproducen en los espacios educativos y en la socialización del estudiantado. Es este ámbito el Ministerio de la Igualdad, en la “*Guía de Coeducación: Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*” (2008), resalta la importancia de la coeducación como herramienta para promover la equidad entre los géneros, ya que ésta cuestiona los planteamientos tradicionales en el área pedagógica que hasta la fecha han tendido a la reproducción de conocimientos androcéntricos y sexistas.

En este contexto y bajo la óptica de la propuesta coeducativa, es que se inscribe el presente artículo, el que exploró por medio del análisis hermenéutico, el corpus curricular propuesto por el Ministerio de Educación chileno de la asignatura de Historia y Geografía del segundo ciclo de enseñanza secundaria de dicho país.

El fin de este análisis se enmarca en la relevancia de la formación, tanto valórica como de contenidos, orientada a potenciar valores y actitudes relativos a la equidad de género, permitiendo desarrollar una mirada inclusiva, en post de debilitar las relaciones de poder jerarquizadas, tanto materiales como simbólicas, que conlleva una situación de inequidad para las mujeres, en los múltiples ámbitos de la vida: familiar, social, laboral, etc. Por otro lado, este análisis permite indagar en la presencia de las mujeres en los procesos históricos que se estudian en este ciclo formativo. Este aspecto es primordial si se tiene en cuenta que “la nueva historiografía feminista no sólo ha reivindicado su experiencia histórica como objeto de investigación, sino que ha construido un marco conceptual y elaborado los instrumentos metodológicos apropiados para tal estudio” (Nash, 1984:10).

Es así que este estudio parte de la premisa que la educación en general y la historia en particular, se constituyen desde una lógica androcéntrica, es decir, una mirada masculina de los procesos históricos, lo que en palabras de Gerda Lerner (1986), imposibilita la emancipación de las mujeres al relegarlas al plano privado, siendo presentadas como ahistóricas, al ser invisibilizadas como agentes sociales. Es por ello, que a modo de ejemplo, presentamos algunos aspectos relevantes que caracterizaron a las mujeres en el proceso de la revolución francesa, que han sido “olvidados” o ignorados por la narrativa de la historia oficial, pero que sin embargo demuestra la riqueza de sus aportaciones y vindicaciones de la época.

La estructura de este estudio, parte en primer lugar, con la presentación de conceptos generales desde la perspectiva de género. En segundo lugar, se demuestra la relevancia del enfoque de género desde el ámbito educativo. En tercer lugar, se presentan el objeto de estudio y los objetivos. En cuanto lugar, se analiza el corpus curricular que desarrolló el Ministerio de Educación, en base a los objetivos, presentando los principales resultados, y, por último se presentan las conclusiones y una propuesta didáctica que incorpore a las mujeres dentro del tratamiento pedagógica en la asignatura de historia.

2. Del concepto de género y sus implicancias en la realidad social

La distinción entre varones y mujeres es un hecho en todas las culturas y sociedades conocidas y se ha manifestado de diferente manera en cada una de ellas. Esta distinción ha generado una profunda desvalorización de lo femenino en relación a lo masculino, hecho que se ha naturalizado y enmarcado como a-histórico bajo argumentos biologicistas acerca de lo que significa “ser varón” y “ser mujer”. En este sentido Bourdieu señala “en realidad, está claro que en la historia lo eterno sólo puede ser producto de un trabajo histórico de eternización” (Bourdieu, 2000:104). En esta misma línea, Lamas indica que “la diferencia biológica, cualquiera que ésta sea (anatómica, bioquímica, etc.) se interpreta culturalmente como una diferencia sustantiva que marcará el destino de las personas, con una moral diferenciada para unos y otras, y éste es el problema político que subyace a toda la discusión académica sobre las diferencias entre hombres y mujeres” (Lamas, 1986:178).

Si bien las teorías feministas son múltiples y diversas, existen elementos comunes a la hora de analizar la relaciones sociales entre hombres y mujeres; de este modo, se observan en las sociedades occidentales, y en casi todas las sociedades que se conocen, que las relaciones entre los sexos son relaciones desiguales y de poder. Este hecho tiene como resultado una constante discriminación, subordinación y cancelación de las mujeres, la que se sustenta en un supuesto “ser neutro universal”, es decir desde una perspectiva androcéntrica. Así, se reconoce que estas relaciones jerárquicas son construcciones culturales fuertemente arraigadas que se desenvuelven y permean en todas las relaciones y estructuras sociales como la familia, el estado, la religión, la educación, etc.

En este contexto, el enfoque de género “desde su definición hasta sus manifestaciones externas, así como el alcance de su significado, se han extendido, en los últimos diez o quince años, a todas las áreas del conocimiento que tienen como objeto de su saber el propio ser humano” (Sau, 2000:133), y en este sentido se vislumbra de especial relevancia a la hora de analizar la relación social entre hombres y mujeres.

De este modo, se ha posicionado el concepto de género, en el cual se diferencia entre sexo (biología) y género (cultura). Así, cada sociedad desarrolla un sistema sexo-género específico, que tal como señala Rubin, se establece como “el conjunto de disposiciones por el cual una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y satisface esas necesidades humanas transformadas” (Rubin, 1986:97). De este modo, podemos tener en cuenta, que “tanto el género como el sexo carecen de significado unívoco en tanto que ambos son fenómenos culturales, al igual que la raza, la clase social, la edad o la religión. El sexo por lo mismo está desprovisto de cualquier valor ontológico y prediscursivo. No hay identidad más allá de las expresiones de género” (Butler, en Escudero, 2001:250).

Es relevante destacar que las construcciones de género aparejan consecuencias que se manifiestan directamente en la realidad social tanto de mujeres como de varones. En este sentido se han desarrollado diversos conceptos que permiten analizar esta situación, para lo cual a continuación se destacan los de mayor preponderancia para esta investigación.

a) Identidad de Género: Es aquella internalización de las construcciones de género en los y las actores/as sociales. En este sentido “cuando un niño o niña, se sabe perteneciente al grupo de lo femenino o masculino, esta identidad se convierte en una experiencia que atravesará todas sus vivencias” (VVAA, 2007:109). Entonces, tal como señala Brullet, la identidad de género es aquel elemento subjetivo por el cual “nos sentimos, nos percibimos y nos identificamos como personas básicamente femeninas o masculinas en relación a lo que se entiende socialmente por femenino y masculino” (Brullet, 1996:274).

b) Roles de Género: En éstos se enmarca “la acción socialmente objetivada e institucionalizada por la cual cada individuo se comporta respecto al modelo que se ha preestablecido respecto a lo que es ser hombre y ser mujer”(Brullet, 1996:274). Estos roles asignan de manera diferenciada deberes y derechos y expectativas, así como también determinan lo que es socialmente aceptable o indeseable para uno y otro género.

c) División Sexual del Trabajo: Es la división genérica del trabajo social, la que está basada en las construcciones de género; implica la consideración de labores específicas como

apropiadas tanto para varones como para mujeres. Es así como se determina que las mujeres son más “aptas” para realizar trabajos vinculados al hogar, la crianza y el cuidado de otros/as y que son los varones quienes deben encargarse de mantener económicamente a su familia. Esta división del trabajo por género trae una división del mundo de lo privado y lo público. En el primero se realiza el trabajo reproductivo no remunerado y en el segundo se lleva a cabo el trabajo productivo remunerado, teniendo este último mayor relevancia y valoración social.

En base a los puntos anteriormente establecidos, se puede afirmar que las construcciones de género se manifiestan de diversas maneras dependiendo de la sociedad y cultura, especialmente al integrarse con otras variables como edad, etnia, situación socioeconómica, etc. Lo mismo sucede en la sociedad chilena que, dentro de un contexto Occidental-Latinoamericano de hibridación cultural (cultura mestiza), el sistema sexo / género también se presenta como una situación de desigualdad y de constante exclusión hacia las mujeres¹.

Sin embargo, es relevante destacar que si bien las construcciones tradicionales de género se han vivenciado como una desigualdad arbitraria, al basarse en un sistema cultural dinámico, pueden generarse cambios desde una reflexión crítica y constructiva hacia el logro de una equidad entre los géneros. Estos cambios deben potenciarse desde múltiples instancias, donde la educación tiene un papel central, siendo este el fin principal que subyace al estudio que se presenta en este artículo.

3. De la relevancia del enfoque de género en la educación

Tal como se comentó en el apartado anterior, el enfoque de género ha permitido que en las últimas décadas se genere una creciente visibilización de la desigualdad que, en distintos ámbitos de la vida, vivencian las mujeres en relación a sus pares varones (económico, laboral, político, cultural, etc.). En este sentido, se ha llegado al consenso de que estas desigualdades tienen una base cultural que es necesario transformar. Es así como han surgido diversas estrategias cuyo sentido es cambiar esta situación; y por tanto, a nivel nacional se ha procurado

¹Acerca de la composición del sistema sexo género mestiza y chilena véase Sonia Montecino “Palabra Dicha. Escritos sobre género, identidades, mestizajes”. 1997. Serie libros Electrónicos, Universidad de Chile y “Madres y Huachos: alegorías del mestizaje Chileno”. 2001. Editorial Sudamericana, Santiago, Chile.

incluir la perspectiva de género en todos los ámbitos del quehacer institucional. Esta estrategia se ha denominado “transversalización de género” por medio de la cual se establece una progresiva legitimación de la institucionalización de una nueva problemática en la sociedad y en el Estado en lo concerniente al género (Guzmán, 2001).

Así, se ha propuesto la integración de la perspectiva de género en los múltiples ámbitos del Estado, siendo la educación un área de especial relevancia dado el carácter socializador que ésta conlleva. De este modo, en el caso chileno la educación tuvo un papel central en el Plan de Igualdad de Oportunidades² (PIO) 2000-2010 y un carácter más bien tangencial en el PIO 2011-2020; sin embargo en ambos se establece como de orden primordial en la promoción de la equidad de género; especialmente cuando desde los estudios de género se establece que la discriminación hacia las mujeres se produce por la existencia de diversos fenómenos que provienen de la organización social, de los cuales no han quedado ajenos el Estado y las políticas públicas que de éste provienen, que han tendido a mantener y en algunos casos a reproducir dicha discriminación. (Astelarra, 2003).

Por tanto, en el marco de la promoción de la equidad entre mujeres y varones, es que se establece la relevancia de realizar estudios con enfoque de género; entendiendo por éstos, tal como señala Lagarde (1996) aquellos que desarrollan una visión crítica, explicativa y alternativa a lo que acontece en el orden social de los géneros (Lagarde, 1996). En esta misma línea, García Prince indica que ésta perspectiva es un marco de referencia filosófico y científico que se nutre de los aportes de diferentes disciplinas, y desde donde se interpreta las causas y efectos de las diferencias de género en las distintas sociedades y el cual está “profundamente enraizado en la reflexión feminista y orientado hacia una concepción del desarrollo y la democracia como procesos que deben estar centrados en los seres humanos con un claro fundamento ético cuyo valor esencial es la igualdad” (García Prince, 2003: 24).

Es así como, en el marco de la educación, se ha establecido el enfoque coeducativo, en el cual se subraya que la educación mixta no ha sido suficiente para socavar los roles y estereotipos de género, por tanto “propone una perspectiva integradora, que recoja los aportes

² El Plan de Igualdad de Oportunidades, es un documento que se elabora cada diez años por parte del Servicio nacional de la Mujer, Chile con el fin de promover la equidad entre mujeres y varones. Puede consultarse a través de su página web: www.sernam.cl

de hombres y mujeres al campo del conocimiento, develando lo que la ideología patriarcal ha omitido del campo del saber” (SERNAM, 2008: 89)³.

En este sentido, si consideramos tal como indica Patteman que una de las causas de la desigualdad de las mujeres es su exclusión del contrato social moderno (Patteman,1995), podemos proponer la coeducación como una herramienta que permita a las mujeres superar su situación de precariedad simbólica (es decir en términos de poder/autoridad), para que de este modo se cuenten con los elementos que les permitan ser parte de la construcción de un nuevo pacto social en condiciones de respeto e igualdad. En esta línea, se parte de la base que la educación es un puente fundamental en el logro de la equidad de género, y de este modo, cobra especial relevancia analizar los contenidos curriculares para conocer si éstos reproducen o cuestionan los imaginarios tradicionales de género.

4. Descripción y Contexto del estudio

El ministerio de Educación el año 1998 estableció los Objetivos fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) de la educación chilena, a partir del diagnóstico y análisis crítico del currículum, en función a los nuevos desafíos, necesidades y requerimientos que presentaba la sociedad chilena⁴. Este cambio se presentó con la finalidad de actualizar las bases curriculares de la enseñanza primaria y secundaria, orientado a mejorar la calidad y equidad educativa del estudiantado.

El presente estudio explora en estas bases curriculares, ya que orientan la formación del estudiantado. Para ello se abordan, en primer lugar las pautas valóricas y éticas, que de manera transversal se encuentran en los distintos niveles de enseñanza, en base a si éstas presentan aspectos orientados a la equidad e igualdad de género; en segundo lugar, se analiza hasta qué punto los contenidos mínimos obligatorios incorporan elementos que incluyan el papel de las mujeres como sujeto activo en los procesos históricos, tanto a nivel global como nacional. Para

³ Servicio nacional de la mujer (SERNAM), Chile.

⁴ Cabe mencionar que el Ministerio de Educación, estructura las bases curriculares en: Objetivos Fundamentales Transversales, los cuales están orientados a la formación valórica del estudiantado propuestos de manera transversal en todos los niveles; y los Contenidos Mínimos Obligatorios, que orientan los contenidos para cada asignatura y nivel.

Por tanto, se establece una línea entre la formación ética y la entrega de contenidos, como dos aristas que estructuran la educación chilena.

ello se analizan los contenidos mínimos de la asignatura de Historia y Geografía del Segundo Ciclo de Enseñanza Media, fijándose en el tratamiento que se da a las mujeres en los procesos de cambios y continuidades, no desde la lógica compensatoria de la otra excluida, sino de aquella sujeta social involucrada y participe con su tiempo, por tanto con historicidad. En este sentido, Marina Subirats (1998) postula que la educación, en su sentido amplio, es una herramienta fundamental a la hora de demostrar los cambios que han experimentado las mujeres; asimismo, es el mejor camino que permita transitar de la marginalidad y subordinación al empoderamiento, con la finalidad de intervenir de manera activa y reconocida en los procesos de decisión colectiva.

Con este fin, se utilizó una metodología cualitativa, ya que como señala Mendizábal (2006), tienden a realizarse en ámbitos acotados, atribuyendo un mayor énfasis en la validez del conocimiento obtenido, que a la generalización hacia todo el universo de investigación (Mendizábal, 2006). Como técnica se trabajó con el análisis hermenéutico, ya que éste hace referencia a la comprensión del texto por medio de la interpretación intencional y contextual del mismo (Cárcamo, 2005). Así, tal como indica Briones, desde la hermenéutica la comprensión “no consiste en entender al otro, sino entenderse con otro sobre un texto” (Briones, 1996:36), lo que en la práctica implica comprender tanto el contenido del texto así como el sentido de éste (Cárcamo, 2005). Así, en palabras de Cárcamo, en el análisis hermenéutico “se requiere de la capacidad de indagar en el proceso de producción primaria de dicho texto; es decir, el diálogo que da lugar al producto literario” (Cárcamo, 2005: 211).

5. Análisis de los Objetivos Fundamentales y Objetivos Mínimos Obligatorios desde la perspectiva de género

En este apartado se presentan las dimensiones que conforman la estructura del corpus analizado: a) Los Objetivos Fundamentales Transversales generales; b) Los Contenidos Mínimos Obligatoria, de la mencionada asignatura.

La propuesta curricular del Ministerio de Educación, postula la importancia de formar al estudiantado en valores y principios que deben orientar el currículum, es decir, los contenidos. Para esto postula que los Objetivos Fundamentales Transversales tiene un “carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los

alumnos y las alumnas, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica y Media” (Mineduc. OF. CMO., 2009: 23). De esta manera, se busca estimular en el estudiantado el desarrollo personal, promoviendo el respeto a la diversidad que permita la integración social. Este propósito se basa en cinco tópicos fundamentales: Crecimiento y auto-afirmación personal; Desarrollo del pensamiento; Formación ética; La persona y su entorno; y Tecnologías de la información y comunicación.

A continuación se presentan, tal como lo describe el Ministerio, las cinco dimensiones (Objetivos Fundamentales Transversales) que dan forma a la estructura valórica-formativa presentes de manera transversal, en los niveles básicos y medios (primarios y secundarios) de la educación chilena:

a) El crecimiento y auto-afirmación personal: busca estimular en el estudiantado la conformación y afirmación personal, referidos básicamente en su identidad como sujetos/as sociales. Además apunta a desarrollar su afectividad, fortaleciendo su equilibrio emocional. Todo esto bajo la necesidad de potenciar las habilidades sociales-afectivas, que impulsen sentirse parte del todo nacional.

b) Desarrollo del pensamiento: como objetivo transversal, se fundamenta en el prisma en el cual los/las estudiantes “desarrollen y profundicen las habilidades relacionadas con la clarificación, evaluación y generación de ideas; que progresen en su habilidad de experimentar y “aprender a aprender”; que desarrollen las habilidades de predecir, estimar y ponderar los resultados de las propias acciones en la solución de problemas, y que ejerciten y aprecien disposiciones de concentración, perseverancia y rigurosidad en su trabajo” (Mineduc, 2009: 24).

c) Formación ética: se orienta a aspectos relacionados con el desarrollo y afianzamiento de la voluntad, como mecanismo de auto-regulación de la conducta, en función de su conciencia éticamente formada, para lograr su desenvolvimiento personal y social bajo principios tales como la justicia, la verdad, el bien común, respeto al otro/a, en cuanto constituyen sujetos/a con criterios, ideas y creencias diferentes a las propias.

d) La persona y su entorno: busca el desarrollo o mejora de la interacción personal, familiar, social, laboral y cívica del estudiantado en “contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática” (Mineduc., OF. CMO., 2009: 25).

e) Tecnologías de la información y el comunicación: se pretender afianzar en los/las estudiantes el creciente uso de las TIC, profundizando el manejo responsable que permita ampliar las posibilidades de tener acceso a la amplia gama de información en el mundo cibernético.

En base a estas cinco dimensiones, se observa una variedad de temas, destacándose dentro de éstos la auto-afirmación personal; el conocimiento de sí mismos/as; auto-confianza; es decir, se apunta a resaltar el “yo” como primer paso formativo que permita la integración social. A su vez, se apunta a formar sujetos/as con integridad, con actitud crítica e involucrados/as en su entorno, lo cual supone que niños/as, y jóvenes se desarrollen como personas libres y con conciencia de su propia dignidad, sumando a la necesidad de entender y ejercer la solidaridad entre pares frente al exacerbado individualismo social.

Sin embargo, no se aprecian aspectos relativos a los géneros, ya que si bien se enfatiza que todos/as nacen libre e iguales; sólo en el objetivo relacionada a la persona y su entorno se explicita la importancia de “desarrollar relaciones igualitarias entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural” (Mineduc., OF. CMO., 2009: 24).

De esta manera, es posible indicar que la formación valórica orientada a la relación igualitaria entre mujeres y varones no está del todo expresada, por lo que se considera un elemento en deuda a la hora de afianzar la equidad de género en la educación del estudiantado. Esta deuda es crucial cuestionarla, considerando las dificultades que experimentan las mujeres en las sociedades patriarcales, pues las dinámicas de poder construyen jerarquías, posicionando a este colectivo bajo relaciones de dominación y subordinación, forjando desigualdades sociales entre los géneros. En este ámbito, Bourdieu (2010) argumenta la importancia de dismantelar y deconstruir las estructuras históricas masculinas, tanto a nivel institucional como éticas, ya que orientan las relaciones sociales y los modos de pensamientos, al ser productos de la dominación.

Ahora bien, cuando se explora en los Contenidos mínimos Obligatorios de la asignatura de Historia y Geografía del segundo ciclo⁵, están agrupados en contenidos, por una parte, que orientan la adquisición de conocimientos relacionados a la historia del mundo occidental, desde una perspectiva amplia de los procesos de cambios y continuidades, situando elementos

⁵ El segundo ciclo de la educación chilena, es equivalente con la educación española al nivel de bachillerato, siendo los dos últimos años de educación formal obligatoria.

espaciales y temporales de la tradición histórica-cultural de occidente en el contexto mundial, abordando desde los inicios de las primeras civilizaciones europeas hasta la época contemporánea; asimismo, incluye contenidos que insertan la historia de Chile y América latina en este proceso y sus influencias. Por otra, se encuentran los contenidos que abordan la historia contemporánea, traducidos en identificar las grandes regiones geopolíticas que conforman el mundo actual; analizando las relaciones internacionales: cooperación, conflictos, influencias etc.; para así conocer y analizar, desde diversas perspectivas las características de las sociedades contemporáneas.

En estos contenidos curriculares, si bien se destaca el giro a la hora de entender y estudiar la historia desde una perspectiva global, dinámica y multidisciplinar, no se aprecian elementos que permitan hacer visibles a las mujeres en los procesos históricos, lo que tiende a ignorarlas como sujetas/actrices históricas activas. Es por ello Gollnick, Sadker y Sadker (1982), manifiestan que esta invisibilización se expresa en el currículum de Ciencias Sociales y Humanidades por medio del sexismo en el escenario educativo.

No obstante, sí entregan una posibilidad mayor de incorporación, ya que los contenidos se presentan de manera general, lo cual permitiría desarrollar un tratamiento distinto al observado tradicionalmente en el campo de la historia. Así, se podría concebir una historiografía que busque analizar y reconstruir la historia, no desde la perspectiva androcéntrica, tradicional y oficial, sino desde una óptica integral, sin exclusiones y prejuicios lingüísticos, siendo necesario ampliar las prácticas pedagógicas que busquen nutrir al estudiantado desde una mirada en la cual, tanto hombres como mujeres, sean presentados como partícipes de la construcción histórica.

Por tanto, desde la perspectiva de género se propone que el tratamiento didáctico de los contenidos curriculares, deban incluir un diseño que fomente la incorporación de los actores y actrices relevantes, como también nuevos enfoques de estudio, que sustituya la historia política, biográfica y narrativa, que “determina la memoria de los pueblos en la fijación del orden simbólico del poder” (Birriel, 2000: 1124), por la historia económica, social y mental, que dé cabida a todos quienes han formado parte del proceso a estudiar, sean estos campesinos/as, obreros/as, mujeres, hombres, empresarios/as, burgueses/as, etc. En este sentido, cuando se analizan las páginas de la historia oficial, se hace evidente la exclusión de las mujeres en ésta. Así lo manifiesta Cannadine “no podemos mantener durante más tiempo la pretensión de comprender cualquier momento histórico (la industrialización, la urbanización,

una huelga ganada o perdida una revolución sexual) sin incluir al género en el cálculo de causas y explicaciones (2005:180). Es por tanto, necesaria la incorporación de una historiografía y epistemología feminista, que apunte a la deconstrucción histórica de la relación estática que establece un sujeto/activo/protagonista: el varón, y una sujeta/pasiva/ objeto: la mujer.

Este punto lleva a plantear dos prismas necesarios a la hora de analizar el papel de las mujeres en la historia. Por un lado la historiografía feminista, la cual reconstruye la historia dando voz a las silenciadas (Perrot, 2008); y por otro, la historia de las mujeres, o la llamada la historia del género, la cual hace énfasis en repensar la historia desde la perspectiva de las relaciones entre los géneros. Así, se cuestiona el androcentrismo histórico, entendido como una mecanismo que determina las relaciones de poder y que hegemoniza el conocimiento desde el punto de vista de quién domina, instaurando así lo que Bourdieu (2010) entiende como violencia simbólica.

Por tanto, haciendo eco de los postulados de Birriel (2000), los estudios y enseñanzas de la historia deben incluir tanto la construcción social desde esta diferencia marcada por los roles de género y la división sexual del trabajo; así como establecer las consecuencias que producen estas estructuras sociales los géneros y su repercusión en dichas relaciones, vinculadas al poder, status social, representación simbólica, acceso al mercado laboral, etc.

Desde estas premisas se presenta un escenario que potencia el estudio de la historia desde la perspectiva de género. Para ello es fundamental rescatar fuentes, que la historiografía tradicional y decimonónica no incluyen en sus análisis; en este sentido destacan recobrar el valor de la memoria e historia oral; la utilización de los censos o cuadernos de quejas que ya eran utilizados en la época medieval y/o moderna, como también todo tipo de registros históricos que las épocas pasadas han dejado⁶.

Por consiguiente, la apertura a esta nueva manera de entender y estudiar la historia, se nutre de los aportes que, tanto la historiografía como la epistemología feminista, han realizado en post de un cambio de paradigma; con el fin de transitar desde el androcentrismo a la

⁶ Es importante señalar que el estudio histórico debe ir acompañado de una apropiada contextualización geográfica, ya que si se aborda la realidad de las mujeres latinoamericanas de épocas pasadas, no debe hacerse desde la óptica eurocéntrica; y así tomar en consideración elementos o factores que caracterizaron su devenir histórico. En este sentido son relevantes las aportaciones que las epistemologías feministas poscolonialistas han realizado en este campo.; Véase: Curiel, (2011), Lander, (2000); Suárez Navaz y Hernández Castillo (2008); Espinoza Miñoso (2012); Vallejos (2009).

legitimación de lo femenino en todas las esferas del conocimiento. En este contexto, Lerner, desde su perspectiva de historiadora manifiesta: “Cuando miramos sólo con un ojo nuestro campo de visión es limitado y carece de profundidad. Si miramos luego con el otro, nuestro campo visual se amplía pero todavía le falta profundidad. Sólo cuando abrimos los dos ojos a la vez logramos abrir todo el campo de visión y tener una percepción más exacta de la profundidad del conocimiento y sus plurales matices” (1990: 20).

Para ejemplificar los planteamientos de la historiografía feminista que pueden ser incluidos en los currículum de educación primaria y secundaria en el marco de los requerimientos de los contenidos mínimos de la asignatura de historia y geografía de la educación chilena. Así, a continuación se presenta un apartado que resalta la existencia de fuentes históricas que permiten reconstruir el pasado, reconfigurando así el papel de las mujeres. Estas fuentes en pocas ocasiones son consideradas por la historiografía tradicional / oficial, puesto que son ignoradas en su mayoría al carecer, según sus dictámenes, de relevancia histórica.

5.1. A propósito de la mujer en la historia: a modo de ejemplo lo sucedido en la revolución francesa.

En el marco de la revolución francesa, la voz y las reivindicaciones que planteaban las mujeres para su género, quedaron inscritas en lo que se conoce como *cahiers de doléances* o cuadernos de quejas. Como nos indica McPhee (2003) en la primavera de 1789, se les pidió a los habitantes de Francia que indicaran propuestas que les parecían necesarias para la reforma de la vida pública y además para determinar cómo elegir a los diputados de los Estados Generales. En estos escritos destacan, entre otros gremios, la voz de las lavanderas-planchadoras y lavanderas, las que cuestionaban a quienes por medio del fraude, aumentaban sus ganancias adulterando el jabón que utilizaban en su trabajo ya que se les vendía a un alto precio, y además se les incorporaba agua y otras sales para falsificar su calidad. De este modo indicaban “¿Podría alguien estar menos atento a nuestras justas quejas que a las de tantos otros sujetos? (...) toda la nación está actualmente exaltada, cada individuo tiene el mérito y la capacidad de bien decir, el patriotismo nos enardece a todos: expresémonos (Alonso y Belinchón: 1989: 28).

Por otro lado, destacan las vindicaciones de mujeres expresadas en el “Discurso de la injusticia de las leyes a favor de los hombres y a expensas de las mujeres” (Palm, 1790 en

Alonso y Belinchón: 1989) o del derecho a usar las armas como lo hace Theroigne De Méricourt, en su “Discurso en la sociedad fraternal de los mínimos” de 1792, en el cual indica: “Armémonos, tenemos derecho a ello por naturaleza e incluso por ley; mostrémosle a los hombres que no somos inferiores a ellos ni en virtudes ni en coraje, mostrémosle a Europa que las Francesas conocen sus derechos y están a la altura de las luces del siglo dieciocho; despreciemos los prejuicios que por el sólo hecho que sean prejuicios son absurdos, a menudos inmorales porque hacen de nuestras virtudes un crimen” (De Méricourt en Alonso y Belinchón: 1989: 156).

En todos estos reclamos y cuestionamientos se hace presente el llamado a las propias mujeres a considerar el asunto central: “nosotras también somos ciudadanas”, frase que queda explícitamente enunciada en varios de los escritos de la época.

Se considera de especial relevancia destacar un ejemplo de la movilización de las mujeres como colectivo, en el marco de la revolución francesa, el cual ocurrió el 5 Octubre de 1789, siendo más de mil mujeres las que se reunieron y protestaron por la falta de pan. A este grupo se sumaron más mujeres, y siendo ya 7.000, las que tomaron rumbo hacia Versalles para reclamar al rey un alivio a las familias pobres (entre este grupo de mujeres destaca Theroigne de Méricourt). Luego de su partida a Versalles, la guardia nacional se autoconvocó y unos 20.000 hombres se dirigieron al mismo lugar. El rey intentó calmar el clima pero no lo logró, y cedió aceptando la constitución elaborada por la asamblea, (algo que durante semanas se había negado a hacer) y además aceptó trasladarse con la corte a Paris (McPhee: 2003: 76). Este sería el efecto en cadena de una iniciativa autónoma de las mujeres, que lamentablemente pocas veces es indicado en los libros de historia, pero que da luces con respecto a la fuerza movilizadora que la modernidad implicó para las mujeres

Es así como para diversas autoras, entre ellas Arranz (2003), la primera ola del feminismo queda sintetizada como la de reivindicaciones que abogan por el reconocimiento de la ciudadanía para las mujeres. En ella, se demanda el acceso al espacio público, tanto para participar en las actividades profesionales como en la vida política. Las mujeres considerarán también que se hace necesaria su preparación, e instarán a los poderes públicos el que se les facilite la integración en el sistema educativo. Asimismo, y deseando una mejora de sus vidas en el terreno doméstico, reclamarán la eliminación de las trabas legales matrimoniales que las determinaba al sometimiento y sujeción por parte de sus cónyuges (Arranz: 2003).

De este modo, dentro de las vindicaciones de esta primera ola que surge como llamado al cuestionamiento de las desigualdades sociales que vivencian las mujeres, es la voz de de Olympe de Gouges, quien emulando la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, redacta la declaración de los derechos de la mujeres y la ciudadana. En esta declaración, Gouges reclama los mismos derechos enunciados para los varones, resaltando que las mujeres también son parte de la humanidad. Gouges comienza su declaración, haciendo la siguiente pregunta: “Hombre, ¿eres capaz de ser justo? Una mujer te hace esta pregunta; por lo menos no le privarás ese derecho. Dime, ¿qué te da imperio soberano para oprimir a mi sexo? ¿Tu fuerza? ¿Tus talentos?” y prosigue, “El hombre ha levantado sólo sus circunstancias excepcionales desde un principio. Extraño, ciego, hinchado con la ciencia y degenerado -en un siglo de ilustración y sabiduría- en la ignorancia más crasa, él quiere ordenar como un déspota a un sexo que está en la plena posesión de sus facultades intelectuales; él finge para gozar la Revolución y reclamar sus derechos a la igualdad, por no añadir más cosas” (Blanco: 2000:84-85). El hecho que la autora se identifique con un grupo social específico, las mujeres, y enfrente al colectivo que entiende es el que determina la opresión de éstas, permite vislumbrar la fuerza y determinación que la propia vivencia de “sometimiento” engendró en las madres del movimiento feminista.

En estos reclamos y discursos, se atisba tanto el papel como la vindicación de las mujeres de la época por establecer la posibilidad de argumentar desde la razón la situación arbitraria de desigualdad que vivenciaban. La razón y el derecho a la palabra constituyeron claves en estas reivindicaciones.

6. Conclusiones Generales

En base al análisis realizado, se concluye que si bien en los Objetivos Fundamentales Transversales así como en los Objetivos transversales específicos de la asignatura de historia de la educación chilena, se aprecia un discurso que potencialmente permite incluir la equidad de género como una meta a alcanzar en el desarrollo del estudiantado, este estudio establece que en la práctica no existen afirmaciones o frases que den cuenta de una manera explícita de ello.

Es así, tal como se apreció en el apartado anterior, que en sólo un punto de los objetivos fundamentales transversales (valóricos) se entiende relevante “desarrollar relaciones igualitarias entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural” (Mineduc, OFT.2009:25).

En una primera instancia, podría entenderse este hecho como una simple omisión en base a un lenguaje general, por tanto no debería existir una relación necesaria entre la inexistencia de un enunciamiento explícito del enfoque de género y la exclusión de éste; especialmente cuando en los objetivos transversales generales como en los objetivos transversales específicos se resalta la importancia de desarrollar en el estudiantado la identidad personal como sujetos sociales. Si se partiera de esta base, todo debería llevar a pensar que se han incluido a las mujeres en el marco del devenir histórico. Esto no como un hecho artificioso, ya que gracias a las historiografía feminista que se ha desarrollado a nivel mundial desde los años sesenta, se ha clarificado y sacado a la luz los múltiples espacios donde este colectivo ha participado de diversas formas (Nasch, 1984).

Aun así, se destaca que esta omisión no es circunstancial, ya que si posteriormente se analizan los nueve puntos que componen el set de los contenidos mínimos obligatorios de tercer y cuarto medio, en ninguno de ellos se apunta de manera explícita el papel de las mujeres como sujetas históricas. Este hecho no puede pasar desapercibido, puesto que los estudios de género han indicado que dichas omisiones suelen resultar en una constante invisibilización de las mujeres (Subirats, 1999), por lo que además se pierda el rastro histórico femenino.

En base a estos hechos, desde este estudio se entiende que este tipo de curriculums tienen un enfoque “aséptico de género”⁷ (Lagarde, 1996), ya que como señala Lagarde, no consideran el intrincado entramado de las relaciones de género, ni las barreras institucionalizadas que perpetúan las desigualdades y, por tanto, no enfrentan las causas que están en origen de la desigualdad estructural vinculada a las relaciones sociales entre hombres y mujeres (Lagarde, 1996).

En el marco de esta realidad, es que se entiende necesaria una mayor institucionalización del enfoque de género en las políticas públicas, incluidas las referidas al campo de la educación. Esta es una de las vías por la cual la supuesta neutralidad de estos

⁷ Es importante señalar que Lagarde desarrolla este concepto para referirse a políticas y programas públicos, sin embargo nos parece apropiado aplicarlo en el caso de este tipo de este análisis, referido a currículos educacionales.

contenidos educativos revele su androcentrismo y así se pongan en práctica estrategias coeducativas cuyo fin sea transformar esta situación.

Así, cuando se habla de institucionalización, se suele hacer hincapié en las políticas estatales, las que se encuentran enmarcadas en las políticas públicas (VVAA, 2007:38). Por su parte, Incháustegui, señala que la institucionalización de la perspectiva de género significa “integrar y reconocer la existencia de un sistema de jerarquía entre los sexos en las relaciones y la dinámica social, como un asunto central en las relaciones de poder” (Incháustegui, 2002, en VVAA, 2007:38), proceso que se ha visto influenciado por la incipiente modernización del estado que han iniciado los diferentes países de América Latina, en los cuales se ha emprendido estrategias de transparencia y eficacia así como de la interlocución entre el estado y la sociedad civil (Guzmán, 1998).

Es así como es importante destacar los propósitos de la institucionalización de género (VVAA, 2007: 40), los cuales se pueden resumir en:

- Contribuir a la igualdad entre los géneros, tanto en la estructura de posiciones como en la organización de la sociedad, lo que tiene el fin de modificar las relaciones de poder entre mujeres y varones pasando así de un paradigma de dominación a uno de poder compartido.

- Generar una movilización tanto en la conciencia como el interés y la acción de la sociedad para superar las causas estructurales de la desigualdad.

- Integrar la visión de género en la transversalidad de las políticas públicas. De este modo se asegura que la consideración de las necesidades e intereses de las mujeres en la formación y ejecución de las políticas, para ello garantizar un trato equivalente entre mujeres y varones.

Con la transversalidad de género, se parte de la base de que las relaciones sociales entre varones y mujeres no son igualitarias, sino que se suscriben a las relaciones jerárquicas y de poder inherentes al sistema sexo- género. En este sentido, se puede afirmar que, si bien muchas intervenciones públicas pudieran parecer a primera vista como no sexistas, pueden y muchas veces tienden, a reproducir patrones de dominación y desigualdad en las relaciones entre varones y mujeres, así como en sus condiciones de vida

De este modo, implementar la perspectiva de género, con toda la fuerza cuestionadora y transformadora que conlleva este enfoque, implica diversos factores que potencien este fin, pues sabido es que entre el discurso y la práctica puede existir un gran abismo. Es por esto, que se debe velar de manera constante por la real inclusión de esta perspectiva, y es vital que en la

implementación de políticas y programas se utilicen las herramientas teóricas disponibles, y que a su vez, exista un proceso de aprendizaje en cuanto a sus logros y fracasos en esta área.

Así, la coeducación es una propuesta que, tal como señala Tomé (1999), promoverá en el profesorado la conciencia del sexismo tanto en sus prácticas pedagógicas como en las que se reproducen en el centro educativo, entendiendo entonces que la escuela debe implicar de forma necesaria la eliminación de las desigualdades de género (Tomé, 1999). Por tanto, se apuesta por “la creación de nuevos ordenes discursivos, temporales y espaciales, preparando de este modo al estudiantado no sólo para el ámbito laboral, sino también para la esfera familiar y privada” (Tomé, 1999: 186).

Así, se entiende que la perspectiva de la coeducación en la historia es una herramienta que permitirá recuperar lo que de verdad sucedió” ya que supone integrar a la realidad observada y analizada todo el entramado del contexto en que éstas se desarrollaron, incluidas por supuesto las mujeres (Flecha, Núñez Gil, y Rebolla: 2005), entendiendo que “la historia de las mujeres no pretende ser la historia solo de media humanidad porque concierne tanto a varones como a mujeres” (Ballarín, 2000: 12); teniendo en cuenta que, tal como señala Tomé (1999), el sexismo en la educación es un problema de desigualdad social ya que se limita la formación de las personas en torno a los roles de género patriarcales, y además, es un problema de jerarquía cultural “ya que la escuela valora una forma cultural concreta, la asociada a la masculinidad e ignora y silencia la cultura femenina”(Tome: 1999:182).

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Isabel; Belinchón, Mila (1989):*1789-1793, la voz de las mujeres en la revolución francesa: Cuadernos de quejas y otros textos*. Barcelona: La Sal.
- Arranz, Fatima (2003): “De la uniformidad a la diversidad reivindicativa: una introducción a la teoría feminista”. En: Paloma Román y Jaime Ferri (eds.): *Los movimientos sociales conciencia y acción politizada*, pp. 137-156, [en línea] Disponible en http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/cje0046.dir/cje0046.pdf [06/12/2013].
- Astelarra, Judith. (2003): *¿Libres e Iguales? Sociedad y Política desde el Feminismo* Santiago, Chile: Ediciones CEM.

- Blanco, Olivia (2000): *Olimpia de Gaugues*. Madrid: Ediciones del Orto.
- Birriel Salcedo, Margarita (2000): “Mujeres e historia”. En: *Actas del XIII Congreso Internacional de Historia de América AEA/ XIII Coloquio de Historia Canario-Americana*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones del Cabildo de Gran Canaria, pp. 1124-1140, [en línea] Disponible en: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/15089> [10/02/2014].
- Brullet, Cristina (1996): “Roles e Identidades de Género: una Construcción Social”. En: María A García y Félix Ortega (comp.): *Sociología de las mujeres españolas*. Madrid: Editorial Universidad Complutense de Madrid, pp. 273-308.
- Briones, Guillermo (1996): Epistemología de las Ciencias Sociales. En: *Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior* (ICFES).
- Bourdieu, Pierre (2010): *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cárcamo, Héctor (2005): Hermenéutica y Análisis Cualitativo. En: *Revista Cinta Moebio* n° 23, pp. 204-216, [en línea] Disponible en: <http://www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.htm> [06/1/2014].
- Cannadine, David (2005): *¿Qué es la historia ahora?* Granada: Almed.
- Curiel, Ochy. (2011): “Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde America Latina y el Caribe”. En: *Primer coloquio Latinoamericano sobre praxis y pensamiento feminista*, 2009b, Buenos Aires, [en línea] Disponible en: http://feministas.org/IMG/pdf/Ochy_Curiel.pdf [10/12/2013].
- De Méricourt, Theroigne (1989): “Discurso fraternal de los mínimos”. En: Isabel Alonsoy Mila Belinchón: *1789-1793, la voz de las mujeres en la revolución francesa: Cuadernos de quejas y otros textos*. Barcelona: La Sal, pp. 155-158.
- Espinosa Miñoso, Yuderkys (2012): “Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos Latinoamericanos: Complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional”. En: *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, vol. 14, n° 33, pp. 37-54.
- Escudero, Jaime. (2001): “La Mirada del Otro: Una Perspectiva Estética”. En: *Revista Enraonar*. Número 32/33. pp. 245-254. Departamento de Filosofía. Universidad Autónoma de España, [en línea] Disponible en: <http://www.bib.uab.es/pub/enraonar/0211402Xn32-33p245.pdf> [15/11/2013].

- Flecha, Consuelo; Núñez Gil, Marina y Rebolla, María José (2005): *Mujeres y educación: saberes, prácticas y discursos en la historia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- García Prince, Evangelina (2003): *Hacia la Institucionalización del Enfoque de Género en Políticas Públicas*. Fundación Friedrich Ebert”, Caracas Venezuela, [en línea] Disponible en: <http://www.artemisnoticias.com.ar/images/FotosNotas/G%C3%A9nero%20y%20polit%20pu%20Latinoam.%20y%20Caribe.pdf> [18/09/2013].
- Gollnick, Donna; Sadker, Myra y Sadker, David. (1982): “Beyond the Dick and Jane Syndrom: Confronting sex bias in instructional material”. En: Myra Sadker y David Sadker: *Sex equity handbook for schools*. New York: Longman, pp. 60-95.
- Guzmán, Virginia (1998): “La Equidad de Género como Tema de Debate de Políticas Públicas”. En: Largo, Eliana (ed.): *Género en el Estado el estado del Género*. Santiago de Chile: Isis Internacional, pp. 55- 70.
- Lander, Edgardo, et al. (ed.) (2000): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, [en línea] Disponible en: <http://saberesdescoloniales.universidaddescolonial.org/wp-content/uploads/downloads/2012/Libros%20Completos/La%20colonialidad%20de%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf> [20/01/2014].
- Lerner, Gerda (1990): *La creación del patriarcado*. Barcelona, Crítica.
- Lagarde, Marcela (1996): “La perspectiva de género”. En: Marcela Lagarde (1996): *Desarrollo Humano y Democracia*. España: Ed. Horas y Hora, pp. 13- 38.
- Lamas, Marta (1986): “La Antropología Feminista y la Categoría Género”. En: *Revista Nueva Antropología Volumen México: VIII, n° 30*, pp.173-198.
- McPhee, Peter (2003): *La Revolución Francesa, 1789-1799*. España: Editorial Crítica.
- Mendizábal, Nora (2006): “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”, En: Vasilachis de Gialdino (coord.): *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ministerio de la Igualdad, España (2008): *Guía de coeducación: Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, [en línea] Disponible en: <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf>, [04/02/2014].

- Nash, Mary (1984): *Presencia y protagonismo. Aspectos de la mujer en la historia*. Barcelona: Ediciones del serbal.
- Navaz, Liliana Suárez y Castillo, Rosalva Aída Hernández (ed.) (2008): *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid. Editorial Cátedra, [en línea] Disponible en: <http://w1527ww.webs.uvigo.es/pmayobre/textos/varios/descolonizando.pdf> [20/01/2014].
- Palm, Etta, (1989): “Discurso sobre la injusticia de las leyes”. En: Isabel Alonso y Mila Belinchón: *1789-1793, la voz de las mujeres en la revolución francesa: Cuadernos de quejas y otros textos*. Barcelona: La Sal. pp.70-74.
- Pattenman, Carole (1995): *El contrato sexual*. México: Editorial Anthropos.
- Perrot, Michelle (2008): *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rubin, Gayle (1986): “El tráfico de mujeres: Notas sobre la economía política del sexo”. En: *Revista Nueva Antropología*, México, vol. VIII, n° 30, pp. 95-145.
- Sau, Virginia (2000): *Diccionario Ideológico Feminista*, Volumen I. Barcelona: Editorial Icaria.
- Servicio nacional de la mujer de Chile, SERNAM (2008): *Incorporación de la perspectiva de género en textos escolares*. Servicio nacional de la Mujer: Santiago de Chile.
- Subirats, Marina (1999): “Género y escuela”, en *¿Iguales o diferentes?*, En: Carlos Lomas (comp.): *Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós, pp. 19-31.
- Subirats, Marina (1998): “La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo”. En: *Naciones Unidas*. Documento de las Naciones Unidas, Santiago de Chile, [en línea] Disponible en: http://miescuelayelmundo.org/IMG/article_PDF/article_a45.pdf [20/01/2014].
- Tomé, Amparo (1999): “Un camino hacia la coeducación”, En: Carlos Lomas (Comp.): *Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós, pp.171-198.
- VVAA (2007): *Módulo I: Teorías de Género. Centro Interdisciplinario de Estudios de Género. Diplomado a Distancia de Estudios de Género*. CIEG. Universidad de Chile.
- Vallejos, Clara (2009): *Mujeres al margen. Aporte al estudio de las mujeres campesinas desde las teorías poscoloniales y los estudios de la subalternidad*. En: *Sociedad Hoy*, n° 17, pp.129-141.