

Karla Rabi

Género, roles y espacios:
¿Cuánto pasado tiene el presente?



**CHILE LO
HACEMOS
TODOS**

**Género, roles y espacios:
¿Cuánto pasado tiene el presente?**

Serie Imaginarios
Karla Rabi Contreras

RPI: A-294.320
ISBN: 978-956-398-067-7

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

**Director (s) Servicio Nacional
del Patrimonio Cultural**
Javier Díaz González

Subdirector Nacional de Museos
Alan Trampe Torrejón

Comité editorial
Irene De la Jara Morales
Andrea Torres Vergara
Paola Uribe Valdés

Diseño
Simple Comunicación

Impresión
AMF Impresores

Fotografías
Museo Regional de Rancagua,
excepto pp. 26 y 43: archivo SNM

Subdirección Nacional de Museos
www.museosdibam.cl

Santiago de Chile, agosto de 2018

Se autoriza la reproducción parcial
citando la fuente.

Contenidos

| | |
|--|------------|
| Presentaciones | 6 |
| Introducción..... | 11 |
| Capítulo 1 | |
| Género e imaginarios | 13 |
| Nacimiento del concepto de género | 18 |
| Imaginarios de género..... | 20 |
| Estereotipos de género | 23 |
| Roles..... | 23 |
| Espacios..... | 29 |
| Violencia..... | 34 |
| Capítulo 2 | |
| El museo: un lugar para el futuro | 37 |
| Rol educativo | 42 |
| ¿Para qué la historia? | 45 |
| Capítulo 3 | |
| Descripción de la experiencia | 51 |
| Contextualización | 53 |
| Metodología | 57 |
| Resultados | 67 |
| Cambios..... | 67 |
| Continuidades..... | 77 |
| Propuestas..... | 86 |
| Palabras finales | 95 |
| Agradecimientos..... | 99 |
| Bibliografía | 101 |

Subdirección Nacional de Museos

¿Cuánto pasado tiene el presente? Es una interesante pregunta, que seguramente podemos asociar a algunos ámbitos de la reflexión académica. Pero este cuestionamiento proviene hoy desde un museo, en específico desde un área de trabajo, como es la de la educación o mediación. A ninguno de quienes trabajamos en el ámbito de los museos nos sorprende, porque este tipo de preguntas son cotidianas en nuestro quehacer. Permanentemente nos estamos cuestionando respecto de muchas cosas: ¿qué somos? ¿Qué estamos haciendo? ¿Para quién? ¿Por qué? El museo está en constante búsqueda. El rol del museo cambia, se ajusta, se adapta y estas preguntas son parte de un continuo proceso de autoevaluación.

Los requerimientos de la sociedad a los museos son cada vez más amplios y complejos. Los museos, a su vez, son muy diversos, cada uno es un universo particular. Por eso debemos asumir la esencia dinámica de estas instituciones, cuyo principal recurso es el patrimonio y su finalidad última aportar al mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

La reflexión sobre el pasado y su resignificación en el presente nos invita inevitablemente a levantar la mirada y proyectarnos en el futuro; es de esta forma que los museos evidencian su vigencia y dan sentido a sus misiones.

Para la Subdirección Nacional de Museos es de la mayor importancia fortalecer y visibilizar el rol de los museos de Chile como espacios de encuentro y diálogo, así como agentes de cambio que colaboren en la construcción de un futuro mejor.

Esta publicación —que viene a dar cuenta de un trabajo puntual en un museo particular, en esta ocasión el Museo Regional de Rancagua— es un claro ejemplo de la forma en que los equipos en los museos están asumiendo los desafíos a los que día a día se enfrentan en estas instituciones complejas y en constante evolución.

ALAN TRAMPE TORREJÓN
Subdirector Nacional de Museos
Servicio Nacional del Patrimonio Cultural

Museo Regional de Rancagua

¿Qué es un museo? ¿Para qué sirven los museos? Con estas dos interrogantes la autora nos introduce en el museo y reseña cómo estos lugares —concebidos como espacios de cultura y educación no formal— han evolucionado a través del tiempo y cuál es el papel que desempeñan actualmente en nuestras comunidades. De manera clara y concisa, nos invita a reflexionar acerca de los pilares que sustentan un museo: investigación, conservación y difusión; haciendo hincapié en la relevancia que este último ha adquirido en el Museo Regional de Rancagua, especialmente con la implementación de nuevas estrategias diseñadas por el área educativa para atraer al público escolar.

Creo no equivocarme al decir que los museos siempre han comprendido su rol como agentes depositarios y generadores de conocimiento. Sin embargo, en varias ocasiones este conocimiento ha estado orientado a un segmento específico de público, más bien erudito. Y, en este sentido, se hace visible uno de los tantos aportes que contiene este libro: ejemplificar cómo mostrar nuestras colecciones a un público diverso, entre ellos el escolar, y cómo hacer este patrimonio comprensible para todos.

Destaca también cómo el trabajo de la autora superó los límites impuestos por las características de las exhibiciones (ambientaciones de una casa aristocrática del siglo XIX), y la rigidez propia de los objetos al promover la reflexión y la discusión sobre las conductas asociados al uso de espacios u objetos determinados y sus transformaciones o continuidades a través del tiempo. Con ello hizo posible trascender no solo la jerarquía social implícita en las ambientaciones que se exhiben en el museo, sino también la mera descripción y funcionalidad de los objetos en exhibición. En suma, solo resta decir enhorabuena por esta publicación.

MARIO HENRÍQUEZ URZÚA
Director
Museo Regional de Rancagua

Sistema de Equidad de Género

Cuando un grupo de personas se reúne bajo un mismo propósito, las sinergias se conjugan y el quehacer se torna más dinámico, lúdico y activo. *Género, roles y espacios: ¿Cuánto pasado tiene el presente?* es el resultado de alianzas virtuosas que han dado como fruto la primera de una serie de publicaciones denominada Imaginarios, propiciada por el área educativa de la Subdirección Nacional de Museos y el Sistema de Equidad de Género.

El Museo Regional de Rancagua y, en particular, Karla Rabi se abocaron a la tarea de escribir las voces de niñas, niños y jóvenes de la región que visitaron el museo durante el segundo semestre del 2017, interrogando su muestra, espacios y objetos, en torno a sus ideas respecto de las formas de estar y habitar de hombres y mujeres en la sociedad actual. Así, por ejemplo, se preguntan cuántas de estas creencias y hábitos del pasado persisten hoy o bien se extrapolan a otros espacios sociales que mantienen brechas, barreras e inequidades entre los sexos, asignando una valoración y un reconocimiento desiguales según a quien se le asigna un espacio o una labor. La autora investiga profusamente los orígenes del concepto de género, sus múltiples relaciones, complejidades, movilidad, desplazamientos, intersecciones y transversalidad desde un carácter histórico y cultural que deja sus huellas sociales, psicológicas y biológicas; estas se enlazan en la construcción de imaginarios, sus continuidades y estereotipos, mezclando la necesidad del distanciamiento con los anhelos de las nuevas generaciones en la segunda parte.

El ejercicio pedagógico del que emana el escrito, devela los imaginarios en los roles de género, los binarismos, las imposiciones y las violencias diarias que pasan inadvertidas ante el velo de la costumbre, invistiendo al patrimonio de un carácter vivo y dinámico, dialogando con las necesidades de un público joven, diverso, en constante interpelación y cambio, en sintonía con las demandas de una educación no sexista que visibilizan los símbolos, los discursos y las imágenes tradicionales, desplazando los límites pedagógicos a la cotidianidad.

PAOLA URIBE VALDÉS

**Encargada Sistema de Equidad de Género
Servicio Nacional del Patrimonio Cultural**

Subdirección Nacional de Museos

Los imaginarios de niñas, niños y jóvenes constituyen una posibilidad para abordar el patrimonio (entre muchos otros temas) desde una perspectiva diferente, pues invitan a situarnos en otros lugares y a reacomodar aquello que ya estaba establecido en nuestros esquemas mentales. Estos puntos de vista, muchas veces novedosos y altamente poéticos, son los que en este libro se rescatan y sistematizan como conocimientos nuevos; lo que se dice de los espacios femeninos y masculinos —en la voz de niñas, niños y jóvenes— no solo coincide con lo que historiadoras/es y estudiosas/os del género han señalado a lo largo de los años, sino que aporta detalles e interpretaciones que permiten, sin duda alguna, ampliar la mirada en torno al género, a las mujeres, al rol de adultas y adultos, a la escuela, al museo y a la sociedad.

Este libro —el primero de la serie *Imaginarios*— es una invitación a conocer el pensamiento de niñas, niños y jóvenes con respecto a los roles de género y a revisar las propuestas que levantan cuando sueñan con una sociedad más justa. Al mismo tiempo, es una oportunidad para visibilizar la reflexión y el ejercicio teórico que subyace en las acciones pedagógicas que día a día realizan los equipos educativos de los museos. Cabe aquí hacer una inflexión: las áreas educativas son quienes mayoritariamente conectan las colecciones con el público, lo que implica ensayar y revisar sus ejercicios pedagógicos de manera crítica y propositiva, con el fin de convertir ese encuentro en una experiencia transformadora, con significado y verdadero sentido en la vida de las personas.

El libro *Género, roles y espacios: ¿Cuánto pasado tiene el presente?* es el corolario de un largo trabajo realizado por su autora, a lo largo de cuatro años, con docentes y estudiantes de la VI Región. Como profesional del área educativa del Museo Regional de Rancagua, no solo ha innovado desde el punto de vista didáctico y metodológico, también ha podido —desde una perspectiva cultural— poner en tensión los discursos tradicionales sobre los espacios femeninos-masculinos y sobre los cambios-continuidades socioculturales. Así, entonces, el museo no solo cumple con la misión de poner el patrimonio al servicio de las personas para fortalecer la identidad y la memoria de la región, sino que, al mismo tiempo, contribuye a la deconstrucción de imaginarios, asunto fundamental en cualquier proceso de transformación cultural.

IRENE DE LA JARA MORALES
Encargada Área Educativa
Subdirección Nacional de Museos

Introducción

*Sé el que aparte la estorbosa piedra del camino,
sé el que aparte el odio entre los corazones y las dificultades del problema.*

“El placer de servir”, Gabriela Mistral

El presente texto es el resultado de una amalgama de ideas y conceptos de distintos ámbitos y rincones del saber: el género, las características de los espacios privados y públicos, los roles que mujeres y hombres cumplimos en sociedad, el tiempo histórico, los imaginarios y una exposición del Museo Regional de Rancagua, relativa a los espacios aristocráticos de una casa colonial. Estas ideas en su conjunto confluyen para darle voz a quienes no siempre tienen asegurado su derecho a expresión, pero sobre todo, su derecho a ser escuchados y considerados sin infantilizar o menospreciar sus opiniones: niñas, niños y jóvenes.

El museo se presenta como un espacio mágico, en él existe una cápsula que nos permite movernos por el tiempo histórico para caracterizar y conocer otras épocas y otras sociedades. Sin embargo, siempre debe existir un propósito para emprender el viaje y en esta ocasión tiene una estrecha relación con que las y los estudiantes que participaron de esta experiencia se miraran a sí mismos/as, analizaran su entorno y se

cuestionaran propositivamente la sociedad a la cual pertenecen. El pasado nos configura, ya sea por los cambios o las continuidades a las cuales nos hemos enfrentado para estructurar el hoy. Por ello, nos permitimos preguntarnos: ¿cuánto pasado tiene el presente? ¿Qué aspectos de los estereotipos de género relativos al “deber ser” y “deber estar” están aún presentes y validados en opinión de niñas, niños y jóvenes? ¿Cuánto hemos progresado como sociedad con respecto a estos estereotipos?

Estas interrogantes no se responden únicamente como espectadores, pues para lograr efectivas transformaciones sociales, jóvenes e infancias necesitan reconocerse como importantes personajes históricos. Por este motivo —tal como lo hizo la educadora y poeta Gabriela Mistral en su poema “El placer de servir”—, interpelamos a niñas, niños y jóvenes para ser agentes activos de cambio en sus comunidades y así involucrarles en crear sociedades más justas, más libres y menos prejuiciadas.

Capítulo 1

Género e imaginarios

Todo en la vida de los seres humanos está condicionado: desde la forma y el lugar donde dormir, lo que se toma de desayuno, la importancia del trabajo ejercido, hasta cómo se establecen las relaciones sociales y espirituales, está permeado por un concepto mayor que lo abarca y entrelaza todo: la cultura.

Cultura corresponde a un concepto polisémico que es del interés de diversas áreas de las ciencias sociales. En este sentido, el antropólogo estadounidense Clifford Geertz (2003: 88) plantea que la cultura es un entramado que:

[...] denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres¹ se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida.

1 En atención al lenguaje inclusivo, nosotros agregaríamos: “[...] los hombres y las mujeres [...]”, o bien utilizaríamos “los seres humanos”.

En la misma obra, Geertz afirma que la cultura posee dos características fundamentales: una es que las ideas que se transmiten son abstractas, pues no se encuentran físicamente en la cabeza de alguien, sino que más bien pertenecen a un conjunto de significados que se expresan por medio de lo simbólico; la segunda, que la cultura permite comunicar y heredar el conocimiento de generación en generación, lo cual posibilitará nuestros modos de vida.

Por su parte, el investigador chileno José Joaquín Brunner (1988: 46) plantea que la cultura se encarga de “producir, transmitir y organizar mundos simbólicos de creencias, conocimientos, informaciones, valores, imágenes, percepciones y evaluaciones que estructuran colectivamente la experiencia cotidiana y le otorgan un sentido de orden, introduciendo distinciones, jerarquías, estilos, modas, juicios de valor y de gusto”, evidenciando la importancia que tiene la cultura en relación con los comportamientos y el quehacer diario de las personas, justificando los valores y las percepciones que una sociedad entrega a sus participantes.

En esta misma línea, Marta Lamas (2002) asevera que los sujetos no están dados naturalmente, sino que —por el contrario— son construidos en un sistema de significados y representaciones culturales que, como se ha planteado, involucra todos los aspectos de la vida, incluyendo el significado que se le entrega a los cuerpos sexuados. Los sexos no están ajenos a las representaciones culturales, de modo que cobra relevancia la categoría y el concepto de *género* que se ha desarrollado culturalmente en todas las sociedades de Occidente, el cual corresponde a la “elaboración cultural o social del sexo” (Ibarra 2008: 22) y que usaremos siempre que nos refiramos a las construcciones culturales y psicológicas que se imponen a los cuerpos sexuados de los seres humanos (Shapiro 1981, citado en Bruel 2008: 38).

Dado lo planteado, es fundamental comprender que *género* y *sexo* no corresponden a sinónimos y no se deben utilizar ambos conceptos indistintamente, pues entenderemos el sexo como los elementos biológicos que diferencian a hombres y mujeres y que se manifiestan en el desarrollo hormonal y anatómico, expresado, por ejemplo, por medio de los diferentes órganos de los sistemas reproductores y desde los cuales se generan las construcciones culturales

Hay actividades y actitudes que son asumidas y condicionan a las personas desde antes de nacer, por ejemplo, la identificación del sexo del neonato en la consulta médica desencadena una serie de elecciones para la socialización diferenciada, como en los colores de ropa de bebés asociados a mujeres y hombres, que no poseen una justificación biológica.

que otorgan valores, tareas y actitudes diferenciadas para hombres y mujeres.

La construcción del género para ambos sexos conlleva implicancias sociales que son transversales para la vida en sociedad, pues, tal como lo plantea Lamas (2002), la cultura cataloga a los seres humanos con el género y este, a su vez, marca la percepción de todo lo demás, incluyendo los ámbitos social, político, religioso, cotidiano, valórico, entre otros. De manera concreta, las consecuencias del género se manifiestan en las desiguales posiciones sociales en que se ubican tanto hombres como mujeres, las que —si bien varían de cultura en cultura, de tiempo en tiempo y de ubicación en ubicación— mantienen constante la consideración de actividades

y actitudes que deben ser asumidas como adecuadas tanto para las mujeres como para los varones. Estas características, además de ser diferenciadas por sexo, establecen una valoración social y una jerarquía que define a las masculinas por sobre las femeninas en las culturas occidentales.

En este sentido, actividades y actitudes son asumidas y condicionan a las personas desde antes de nacer, por ejemplo, la identificación del sexo del neonato en la consulta médica desencadena una serie de elecciones para la socialización diferenciada, como en los colores de ropa de bebés asociados a mujeres y hombres, que no poseen una justificación biológica. Por tanto, siguiendo a Ibarra (2008: 22), es posible afirmar que “el género es una construcción histórica que varía con respecto al tiempo y al lugar. Dicho de una manera más sencilla, con el sexo se nace, el género se construye”.

La historiadora Joan W. Scott (1990), en su estudio “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, analiza y decodifica las influencias externas que construyen el género en las personas, las cuales son englobadas en cuatro grandes elementos: los *símbolos culturales*, visualizados en las representaciones que caracterizan socialmente a ambos sexos, por ejemplo, actitudes, profesiones, modos de vestir y comportarse; la presencia

de *conceptos normativos* que permiten interpretar aquellos símbolos, por medio de expresiones y regulaciones religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que reafirman los comportamientos diferenciados de hombres y mujeres; las *instituciones y organizaciones sociales* en los distintos niveles de relaciones en la sociedad, desde la familia hasta instituciones del Estado, que reproducen, valorizan y legitiman las asignaciones de roles y capacidades diferenciadas cuando discriminan por género alguna actividad, y, por último, la *identidad*, tanto desde su construcción personal como colectiva, determinada por todas las influencias externas recién descritas.

Los elementos citados por Scott son fundamentales para comprender concretamente cómo las diferentes culturas que predominan en las sociedades moldean las actitudes, las aspiraciones y las expectativas que tienen hombres y mujeres por el solo hecho de poseer un determinado cuerpo. De esta forma, el género es construido y legitimado día a día por medio de expresiones tan cotidianas como la categorización de carreras profesionales para mujeres u hombres; sin ir más lejos, hacia el año 2014 la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) reconocía tener a solo cuatro hombres educadores de párvulos contratados, por debajo de

las 2.561 mujeres que socialmente se consideran más “aptas” para educar y cuidar de la primera infancia (Castillo 2014). Por su parte, la legislación chilena también perpetúa diferencias de género al reconocer exclusivamente al hombre como la persona adecuada para administrar el patrimonio económico en los matrimonios civiles celebrados en régimen de sociedad conyugal (Código Civil 2000).² Así —de forma consciente e inconsciente, directa e indirecta—, las características sociales que deben poseer hombres y mujeres son heredadas, aprendidas, educadas y asumidas muy tempranamente.

Ante estas manifestaciones cotidianas, muchas veces no identificadas como tal, es fundamental reconocer cuánto abarcan las consecuencias del género en nuestras sociedades. En principio, su uso y visibilidad aporta una nueva manera de plantearse viejos problemas (Lamas 2002), relacionados con la inequidad de oportunidades, los roles

y las percepciones entre los sexos, teniendo como una de sus principales consecuencias el falso determinismo biológico que ha posicionado largamente a las mujeres por debajo de los hombres en ámbitos políticos, intelectuales, laborales, legales y en todos aquellos aspectos que comprenden la vida pública en nuestras sociedades.

NACIMIENTO DEL CONCEPTO DE GÉNERO

El concepto de género, diferenciado de sexo, comenzó a ser utilizado a mediados del siglo XX cuando el psicólogo y sexólogo neozelandés John Money publicó su artículo “El hermafroditismo, el género y el hiperadrenocorticalismo precoz: Descubrimientos psicológicos” (1955), en el que usó por primera vez el concepto de *rol de género (gender role)*,³ para describir los comportamientos asignados socialmente a hombres y mujeres. Así, revelaba el arbitrario binarismo biologicista que realizaba la medicina de las identidades socioculturales de las personas.

2 Art. 1749. El marido es jefe de la sociedad y como tal administra los bienes sociales y los de su mujer; sujeto, empero, a las obligaciones y limitaciones que por el presente Título se le imponen y a las que haya contraído por las capitulaciones matrimoniales. Como administrador de la sociedad conyugal, el marido ejercerá los derechos de la mujer que siendo socia de una sociedad civil o comercial se casare, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 150 (Código Civil 2000).

3 “Todo cuanto una persona dice o hace para indicar a los demás o a sí misma el grado en que es niño o varón, niña o mujer respectivamente. Se incluye aunque no se restringe el sentido erótico de la sexualidad” (Money 1955, citado en Gómez 2014: 181).

Una característica trascendental de las representaciones sociales y que las diferencia de los imaginarios, es que estas se constituyen luego de un proceso de construcción de conocimiento. Así, las representaciones sociales no son solo opiniones o imágenes estáticas, sino que son esquemas mentales que conllevan una reflexión, otorgan sentido, teorizan y explican la realidad.

Si bien el campo de la medicina incorporó muy lentamente esta diferenciación entre género y sexo, las ciencias sociales y parte de la sociedad civil asumieron rápidamente esta distinción, principalmente gracias a los estudios desarrollados por Robert Stoller, quien introdujo la variable *identidad de género*, referida a las vivencias y los sentimientos individuales con respecto a ser hombre o mujer.⁴ Tras estos avances en las

4 “La identidad de género es la expresión privada del rol de género, y el rol de género es la manifestación pública de la identidad de género. Ambos son como las dos caras de una misma moneda, y constituyen la unidad género-identidad/rol” (Money 1955, citado en Gómez 2014: 182).

áreas de la medicina y las ciencias sociales, en la década del setenta del siglo XX, las feministas asumieron el concepto de género para argumentar científicamente que la inequidad social entre hombres y mujeres no posee una base biológica, pues los roles y la posición que ocupaban ambos sexos en la sociedad dependían en su totalidad de lo cultural. Con esto buscaban deconstruir la naturalización de las diferencias entre hombres y mujeres, revolucionando el trabajo académico que se había acumulado respecto al estudio de la distinción sexual (Gómez 2014: 182).

Se inició así una gran difusión e investigación del concepto por parte de teóricas feministas,⁵ quienes al incorporar esta noción complejizaron diversas disciplinas para cuestionar los distintos significados que desde la ciencia y la sociedad se habían atribuido a hombres y mujeres, denunciando las estrategias que habían legitimado una histórica relación desigual entre los sexos. Una de las consecuencias que ello trajo fue que la sociedad comenzó a entender como sinónimo de estudio o perspectiva de

5 En la década de los setenta, teóricas como Kate Millet, Ann Oakley, Gayle Rubin y Natalie Davis tensionan las formas de construcción del conocimiento al cuestionar el sexismo presente en la producción y la reproducción del discurso académico.

género aquellas investigaciones que solo incluían la presencia de la mujer. Sin embargo, Henrietta Moore (2009) plantea que el género debe ser entendido más allá de la sola incorporación de las mujeres, definiendo el concepto del género desde dos perspectivas: como una *construcción simbólica* y como una *relación social*. Scott (1990: 44) coincide al afirmar que el género, más que el estudio sobre las mujeres, se debe definir como lo “constitutivo de las *relaciones sociales basadas en las diferencias* que distinguen los sexos” incorporando una nueva variable, puesto que en el género también se manifiesta una forma primaria de relaciones significantes de *poder*.

Al entender el género como la manifestación de las desiguales relaciones sociales entre hombres y mujeres, es pertinente incorporar los conceptos de *femenino* y *masculino* referidos a las características que se asocian a lo propio de mujeres y hombres. Así, aquello que “particulariza” a las mujeres se relaciona con cuestiones “irracionales, emocionales, dependientes y privadas [...], mientras que los atributos masculinos se presentan como racionales, científicos, independientes, públicos y cultivados” (McDowell 2000: 26). El género posibilita la creación y la mantención de estos estereotipos, los cuales se encuentran arraigados de diferentes maneras en los imaginarios de las distintas sociedades.

IMAGINARIOS DE GÉNERO

Entendemos que el género corresponde a la construcción histórica, social, psicológica y también biológica de los sexos, que, además, se define como una relación compleja y dinámica y que en sí misma es desigual para hombres y mujeres en los distintos ámbitos de la sociedad. Sin embargo, tal como se ha ejemplificado en el caso de la educación parvularia o la administración del patrimonio económico, estas disímiles posiciones y atributos con que ambos sexos son caracterizados, se consideran como lo “normal” en nuestra sociedad, por tanto, no se cuestionan.

El sociólogo francés Pierre Bourdieu (2000) afirma que en las sociedades existe un orden que se encuentra tan profundamente arraigado que no es cuestionado por sus participantes. El género es visto por el autor como una constante e histórica dominación de lo masculino y se halla tan interiorizado en las mentes y en la forma de concebir la sociedad que “prescinde de cualquier justificación [...] pues funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: en la división sexual del trabajo, distribución de las actividades, [...] espacios, momentos, instrumentos” (Bourdieu 2000: 11), imponiéndose como autoevidente y permitiendo que las personas lo consideren como natural.

De esta manera, Bourdieu (2000) plantea que la sociedad admite la existencia de roles correspondientes a hombres y mujeres, sus diferentes lugaridades y valores, sin reflexiones ni teorizaciones efectivas de por medio, sino de forma inconsciente, como un imaginario. La paradoja se da en la medida que la persona dominada acepta y replica tales comportamientos —porque “desde siempre han sido así las cosas”—, permitiendo su continuidad en la naturalización de las conductas cotidianas avaladas por las instituciones, que el autor denomina de dominación. Estas creencias se sustentan en la transmisión de memorias y conocimientos que legitiman las diferencias en los diversos campos de acción de las personas, sea al interior de la familia, la escuela, el Estado o los medios de comunicación. Aunque estos cambian de una cultura y época a otra, al menos en Latinoamérica sus componentes están enraizados en la tradición y en una cultura híbrida que reproduce la paradoja.

Ciertamente, el estudio de la sociedad posee múltiples puntos de vista desde los cuales ser abordado, sin embargo, cuando se espera aproximarse a saber cómo esta simboliza y le entrega significados a su realidad, surgen como fundamentales los conceptos de *representaciones sociales* e *imaginarios sociales*. Para cada uno existe una amplia bibliografía al respecto y

aunque en muchos escritos son utilizados como sinónimos, son más bien términos complementarios. Para la presente publicación se considera el imaginario social como lo macro que contiene a las representaciones.

Moscovici (1979), uno de los principales teóricos de las representaciones sociales (citado en Velásquez 2013: 3), las comprende como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social”. De acuerdo con esto, una característica trascendental de las representaciones sociales y que las diferencia de los imaginarios, es que estas se constituyen luego de un proceso de construcción de conocimiento. Así, las representaciones sociales no son solo opiniones o imágenes estáticas, sino que son esquemas mentales que conllevan una reflexión, otorgan sentido, teorizan y explican la realidad, pues su principal función es la de transformar algo que no es conocido en algo que sí lo es (Borguucci 2005).

Se plantea que las representaciones sociales están incluidas dentro de los imaginarios

debido a que estos últimos son constructos de mayor envergadura, que permiten a las sociedades percibir la realidad de cada una de ellas. En palabras de Niklas Luhmann (1990, citado en Amar et al. 2003: 143), los imaginarios sociales son:

Aquellos esquemas contruidos socialmente, que nos permiten percibir como real lo que en cada sistema social se considere realidad, explicarlo e intervenir en ello; los imaginarios sociales estructuran en cada instante la experiencia social y engendran tanto comportamiento como imágenes “reales” [...]. Los imaginarios actúan más bien en el campo de la plausibilidad o comprensión generalizada de la fuerza de las legitimaciones.

Similar definición propone Juan Luis Pintos (2014: 7) al caracterizarlos como “esquemas que están siendo contruidos socialmente, que orientan nuestra percepción, permiten nuestra explicación, hacen posible nuestra intervención en lo que en diferentes sistemas sociales sea tenido como realidad”. Así, podemos definir que la principal función de los imaginarios sociales es entregarle a ciertos fenómenos de la sociedad —como lo es el género— una percepción especial que nos permite entenderlos como una realidad incuestionable.

Otra característica que particulariza a los imaginarios es que precisamente responden a la imaginación, pues tal como plantea Néstor García Canclini (2007) las personas imaginan aquello que no conocen, lo que no es o aún no llega a ser, vale decir, los imaginarios no responden a teorías personales o sociales en busca de darle explicación a los hechos. Es por ello que Pintos (2005, citado en Martínez 2011: 2) afirma que los imaginarios son “una especie de inconsciente colectivo incuestionable”, pues gracias a ellos se posibilitan nuestras prácticas sociales sin grandes interrogantes. En esta instancia los imaginarios y la forma en que estructuran el actuar en sociedad se alinean, confirman y explican la teoría de la dominación masculina planteada por Bourdieu (2000), pues las diferencias sociales, psicológicas, de habilidades y comportamiento que distancian y contrastan a hombres y mujeres son vistas como “naturales”. De este modo, las sociedades asumen como obvio que las mujeres sean delicadas, aptas para el trabajo doméstico y no muy hábiles en cuestiones mecánicas, mientras que los hombres se particularizarían por ser fuertes física y psicológicamente, diestros para conducir y no del todo idóneos para cuidar y educar a las primeras infancias.

Las particularidades sociales que asumimos de mujeres y hombres, sin

evidencia biológica que explique su diferencia, se entienden debido a que los imaginarios son el lugar donde se alojan los prejuicios y el espacio que cobija las creencias que no son personales, sino que son aquellas en las que los seres humanos se mantienen atrapados más allá de lo que puede argumentarse (Martínez 2011). Son precisamente estos prejuicios y preconcepciones el resultado de la relación de poder que plantean tanto Bourdieu (2000) como Scott (1990), debido a que indudablemente quienes imaginan y presentan una situación o característica como realidad, ejercen dominancia en la sociedad. Si nos detenemos específicamente con respecto al género,

la “dominación masculina” posibilita que los discursos de diferencias se sigan reproduciendo.

Las asignaciones de tareas y los valores diferenciados de hombres y mujeres se encuentran permeados por lo inconsciente, por medio de imaginarios de género con los que se estructura la forma de comprender la posición de los sexos en los diversos ámbitos sociales. Entenderemos, entonces, por imaginario de género: “las construcciones de sentido e imágenes que tienen las personas sobre el comportamiento y las actitudes que deben tener los seres humanos según su sexo” (Rahmer 2008: 19). Considerando, así, que mujeres y hombres poseen comportamientos y actitudes socialmente avaladas y estimuladas, en esta ocasión nos centraremos en el análisis de los roles y los espacios que “deben” ocupar ambos sexos.

Las particularidades sociales que asumimos de mujeres y hombres, sin evidencia biológica que explique su diferencia, se entienden debido a que los imaginarios son el lugar donde se alojan los prejuicios y el espacio que cobija las creencias que no son personales, sino que son aquellas en las que los seres humanos se mantienen atrapados más allá de lo que puede argumentarse.

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Roles

Tal como se ha mencionado, el género es una categoría social, biológica y psicológica compleja, tanto por sus consecuencias sociales para mujeres y hombres, como por la manera en que se va estructurando y tomando forma en las distintas personas. En este contexto, Lamas (1986) plantea

que desde una perspectiva de la psique la categoría género se articula a partir de tres instancias básicas: la primera de ellas dice relación con la *asignación de género* que se realiza en el momento inmediato al nacimiento, a consecuencia de la apariencia externa de los genitales del bebé. Hoy en día es posible ampliar la temporalidad de esta rotulación, puesto que desde el segundo trimestre de embarazo se realizan ecografías con más de un 90% de posibilidades de definir correctamente el sexo fetal (González *et al.* 2005: 291) lo que permite a la familia del bebé realizar la asignación de género incluso desde antes de nacer.

La segunda instancia hace referencia a la *identidad de género*, la cual se desarrollaría entre los dos y los tres años de edad, período anterior al conocimiento anatómico que puedan tener las niñas y los niños de sí mismos, debido a que es una identidad asignada por el círculo social (a partir de los datos biológicos y hormonales) que va entregando estructuras a los infantes, permitiéndoles identificarse con colores, juegos y actitudes diferenciadas entre ambos sexos. Por último, se identifica el *papel o rol de género*, el cual se conforma como un grupo de normas y mandatos que la sociedad y la cultura imponen sobre el comportamiento femenino y masculino (Lamas 1986).

Así, los estudios ya citados realizados por John Money (1955, citado en Bruel 2008) evalúan el rol de género a partir de las siguientes manifestaciones o comportamientos distintivos de mujeres y hombres en sociedad: formas generales de expresarse, modos de comportamiento, preferencias de juegos, intereses recreativos, temas de conversación, comentarios casuales, contenidos de sueños y fantasías, prácticas eróticas, entre otras, posibilitando y manteniendo estereotipos rígidos con respecto a lo que debe significar y caracterizar el ser hombre o mujer.

A partir de estos estereotipos es que se comprenden los conceptos de “femenino” y “masculino”, correspondientes al “deber ser” en sociedad, vale decir, a la exacerbación de las características que tradicionalmente han separado a mujeres de hombres. En este sentido, Marcela Lagarde (1990: 2) define la feminidad como una “distinción cultural determinada, que caracteriza a la mujer a partir de su condición genérica y la define de manera contrastada, excluyente y antagónica frente a la masculinidad del hombre”. De esta forma, para que una mujer sea valorada y considerada como tal, debiese demostrar aquello que Money expresa como la forma de distinguir los roles de géneros: comportamientos, actividades, actitudes, sentimientos y lenguajes que la validen en sociedad.

Pero, ¿por qué en las sociedades occidentales se generan estas diferencias que condicionan a las personas por el hecho de nacer hombre o mujer? Para la antropóloga estadounidense Sherry Ortner (1979) esto se vincula a la certeza de que en todas las culturas y sociedades de Occidente las mujeres se relacionan con algo que es subestimado⁶ y desde allí se establecen diferencias de los quehaceres entre los sexos.⁷ Ese “algo” que propone Ortner tiene

su origen en la división básica del trabajo, en donde los diferentes papeles y roles que se deben cumplir en una sociedad son asignados en función de la pertenencia a un sexo. Así, entenderemos que la división del trabajo es sexual y primitiva: “las mujeres paren a los hijos y, por lo tanto, los cuidan: ergo, lo femenino es lo maternal, lo doméstico, contrapuesto a lo masculino como lo público” (Lamas 2002: 36).

En virtud de ello, Ortner (1979) plantea que la mujer se encuentra condenada a sus funciones reproductivas y, por su parte, Beauvoir (2013) asevera que la maternidad es un tipo de servidumbre y que las mujeres están esclavizadas a su organismo y su función reproductora, debido a que, según el razonamiento cultural, las madres y sus hijos/as van unidos a partir del vínculo de alimentación que existe con el recién nacido. Siguiendo el argumento de Ortner, pasada la infancia, niñas y niños no pueden valerse por sí mismos, por lo

6 Las pruebas que Ortner propone para argumentar la desvalorización universal de las mujeres se estructuran en tres manifestaciones sociales: desvalorización explícita hacia el sexo femenino evidenciado en la asignación limitada de funciones, tareas, medios sociales, etc.; artificios simbólicos, como la atribución de cualidades contaminantes, y en ordenamientos socioestructurales que excluyen a la mujer de participar o tener contacto con determinadas esferas en las que residen los poderes sociales.

7 Desde la visión de los estudios y el feminismo descolonial el “género” es un constructo social que se implantó en diversas sociedades, como lo es el caso de la Yorùbá en el sureste de Nigeria. Antes de la difusión de las ideas occidentales en la cultura Yorùbá (colonizada formalmente por los ingleses entre 1862 y 1960), el cuerpo no era la base de los roles sociales, ni de sus inclusiones o exclusiones, no era el fundamento de la identidad ni del pensamiento social, entonces la posición social de machos y hembras no dependía de su distinción anatómica. Aunque la lógica cultural Yorùbá precolonial no utilizó al cuerpo humano como la base del rango social (en la sociedad Yorùbá bajo ninguna circunstancia un macho era inherentemente superior a una hembra

en virtud de su tipo de cuerpo), la sociedad estaba organizada jerárquicamente, desde la gente esclavizada hasta quienes gobernaban. El rango de las personas dependía primera y principalmente de la senioridad —o ancianidad—, la cual se definía usualmente por la edad relativa, además de caracterizarse por cambiar constantemente en relación con quienes se interactuaba; así, la identidad social era relacional y no esencialista (Oyèwùmí 2017).



Museo Regional de Rancagua. Foto: Felipe Infante, archivo SNM.

tanto, resulta “evidente” que la persona que debe ocuparse de aquellas tareas es la madre —o nodriza, nana, cuidadora—, como una prolongación natural de los infantes. El cuidado es visto como algo sagrado, intransferible y propio de la mujer; permitiendo conformar un escenario en donde el lugar ideal y natural del sexo femenino está dentro del hogar, limitando su rol o función social en todo aquello que se distancie de lo doméstico.

Esta visión en la cual la maternidad emerge como una construcción cultural que le entrega el principal sentido e identidad

a lo femenino, es contrarrestada por otra corriente de teóricas feministas —como Adrienne Rich, Luce Irigaray, Julia Kristeva, Luisa Muraro y Alessandra Bocchetti— quienes le asignan a la maternidad una fuente de poder, placer y conocimiento único, aunque con la salvedad de que este potencial se puede desarrollar siempre y cuando la institución materna sea reorganizada y controlada por las propias mujeres.

¿Qué sucede con el sexo masculino mientras la mujer realiza funciones reproductoras, de crianza y con ello las domésticas que

se encuentran asociadas? El hombre, al carecer del proceso de embarazo asociado a la maternidad, “debe (o tiene la posibilidad de) afirmar su creatividad de modo exterior, artificialmente, a través del medio formado por la tecnología y los símbolos” (Ortner 1979: 10), vale decir, por medio de expresiones culturales que se encuentran fuera de los muros del hogar. Históricamente los hombres han disfrutado de tiempo libre que han dedicado a tareas externas y que podemos identificar desde la caza, en un período inicial de la humanidad, hasta la creación cultural, la socialización en el espacio público y el dominio de la política aún en nuestros días.

A partir de lo planteado, el sistema reproductor y la maternidad que caracterizan a las mujeres han permitido a la sociedad realizar paralelismos entre ellas y la naturaleza y entre los hombres y la cultura, gracias a sus labores y roles fuera de lo doméstico. Sin embargo, esta reducción a un sistema social binario, representado por la presencia de mujer/hombre o naturaleza/cultura se encuentra permanentemente confrontado, puesto que, precisamente, la cultura simboliza la “noción de conciencia humana o con los productos de la conciencia humana [...] mediante los cuales la humanidad intenta asegurarse su control sobre la naturaleza” (Ortner 1979: 6). Moore (2009: 28) agrega:

“la cultura trata de controlar y dominar la naturaleza para que se pliegue a sus designios. La cultura es, por tanto, superior al mundo natural y pretende delimitar o ‘socializar’ la naturaleza con objeto de regular y supervisar”, entendiéndose que los conceptos de naturaleza o cultura no son más que la abstracción de la relación de poder que históricamente se ha ejercido entre los sexos.

El binarismo y la jerarquía siguen determinando a las sociedades actuales, dado que los atributos que son considerados masculinos son ampliamente más apreciados por la sociedad que aquellos que “caracterizan” a las mujeres, pues se considera que ellas son personas irracionales y dependientes de sus emociones frente a la racionalidad y cientificismo de los hombres. En la tabla n.º 1, proponemos una síntesis del sistema de oposiciones binarias en función del género, por medio de ejemplos utilizados por el sociólogo Pierre Bourdieu (2000), la geógrafa Linda McDowell (2000) y la antropóloga Henrietta Moore (2009).

Los conceptos que se relacionan con la mujer son características débiles, emotivas, domésticas y asociadas a la naturaleza. Por eso, durante mucho tiempo, no se consideraron adecuadas para el trabajo académico, tal como lo evidencia la

TABLA N° 1. Conceptos vinculados a las oposiciones binarias.

| FEMENINO | MASCULINO |
|-------------------------------|--|
| Pierre Bourdieu (2000) | |
| Interior | Exterior |
| Húmedo | Seco |
| Curvo | Derecho |
| Privado/oculto | Público |
| Vergonzoso | Actos espectaculares: guerra, homicidios |
| Linda McDowell (2000) | |
| Adentro | Fuera |
| Casa | Trabajo |
| Dependencia | Independencia |
| Falta de poder | Poder |
| Consumo/recreación | Producción |
| Henrietta Moore (2009) | |
| Abajo | Arriba |
| Izquierda | Derecha |
| Debilidad | Fuerza |
| Inferior | Superior |

Fuente: Elaboración propia sobre la base de las ideas de Bourdieu (2000), McDowell (2000) y Moore (2009).

historiadora Joan Scott (1996) cuando plantea que la historia de las mujeres surgió como un terreno defendible recién a partir de la década de los setenta del siglo pasado, gracias a los cambios producidos en la historiografía tradicional; previo a ello, los principales intereses de la disciplina rondaban en torno a la presencia masculina europea en asuntos públicos como la política, la guerra o los negocios. Siguiendo

este mismo ejemplo, en el área del estudio del ser humano la “antropología de la mujer” también nació a principios de la misma década para explicar cómo representaba la literatura antropológica a la mujer. Aunque tradicionalmente esta ciencia social nunca ignoró la figura femenina, la problemática no era su presencia, sino más bien la representación que se le entregaba al sexo femenino, el cual se encontraba supeditado

únicamente a lo doméstico, destacando en aspectos relacionados con la familia y los lazos matrimoniales (Moore 2009).

La dominación del sexo masculino ha permitido que las características de debilidad y reproducción enlazadas a las mujeres se interpretaran como una cuestión intrínseca del género, explicando así la ausencia de la mujer tanto en la vida pública como en el centro de los estudios de la sociedad. Sin embargo —siguiendo el axioma de Simone de Beauvoir (2013: 109) “no se nace mujer, se llega a serlo”—, es posible aseverar que en ninguna de las características consideradas como “femeninas” hay algo de natural (ni tampoco en la de los hombres), pues, como se ha analizado, el género es un proceso psicológico y social que condiciona el actuar, los gustos, las preferencias y las personalidades de hombres y mujeres, incluso desde antes de nacer.

Tan arraigado se encuentra en las mentes y en la sociedad que es posible identificar sus rastros en los imaginarios de niñas, niños y jóvenes, propiciando su perpetuidad si es que como sociedad no se trabaja en conjunto para eliminar los estereotipos y las barreras que estimulan las características que se han instalado como propias de mujeres y de hombres y que tanto limitan las potencialidades humanas.

Espacios

El género no solo se manifiesta por medio de los particulares atributos que se consideran correctos para que hombres y mujeres conformen sus modos de actuar, el desarrollo de su personalidad o sus intereses en la sociedad sin ser cuestionados, sino que también se encuentra presente en la experimentación que ambos sexos tienen de los lugares y los espacios que habitan.

De acuerdo con esto, desde mediados de los años setenta comenzó a crecer la producción científica en geografía que adopta un enfoque feminista (Monk y García-Ramón 1987), hoy en día conocida como “geografía de género” o simplemente “geografía feminista”. Sus estudios se interesan en reflexionar con respecto a diferentes tópicos de la geografía humana, siendo uno de ellos la relación que hay entre las divisiones de género y su manifestación en los espacios y lugares públicos o privados.

Si bien en contextos no estrictamente académicos los conceptos de espacio y lugar son utilizados indistintamente, estos no tienen el mismo significado. El lugar —un rincón, un lugar en la casa, un barrio o un país— nace a partir de la experiencia empírica de quien lo ocupa y surge como tal ante la presencia de algo significativo, pues en él se vinculan percepciones, valoraciones

y actitudes (Tuan 1977, citado en Vargas 2012). Por ejemplo, un lugar para un/a niño/a puede ser la plaza con juegos en la que pasa sus tardes o la zona de la casa donde se encuentra el escritorio de un/a joven quien estudia para la universidad.

Por su parte, el espacio, según Yi-Fu Tuan (1977), corresponde a una “unidad geométrica abstracta definida por lugares y objetos” (citado en Vargas 2012: 319). Esta definición es ampliada por Heidegger (1954) al plantear que el espacio es a lo que se le ha franqueado una frontera, sin embargo, no es donde termina algo, sino, por el contrario, es donde comienza a ser lo que es en su esencia. Ahora bien, como en sí mismo el espacio geográfico corresponde a un espacio social, pues en él se establecen las relaciones interpersonales, este es en esencia político:

El espacio no es un objeto científico separado de la ideología o de la política; siempre ha sido político y estratégico. Si el espacio tiene apariencia de neutralidad e indiferencia frente a sus contenidos [...] es precisamente porque ya ha sido ocupado y usado [...]. El espacio ha sido formado y modelado por elementos históricos y naturales; pero esto ha sido un proceso político. El espacio es político e ideológico. Es un producto literalmente lleno de ideologías (Lefebvre 1976, citado en Oslender 2012: 198).

Con frases como “el lugar de la mujer es en la cocina” o “un buen esposo debe salir al mundo laboral para mantener a la familia”, mujeres y hombres son constantemente asociados con un objeto, un lugar o un espacio en particular que se relaciona con las características del “deber ser”. Tal como lo expresa el filósofo francés Henri Lefebvre (1976, citado en Oslender 2012), el espacio en sí mismo es político, ideológico y estratégico a partir de la carga histórica que conllevan las relaciones sociales que en él se establecen. Cuando hablamos de género, el espacio y los lugares se ven condicionados por las oposiciones binarias que generan los sexos.

En este contexto, podemos identificar dos espacios: el público y el privado, los cuales articulan a las sociedades de forma jerárquica, debido a que el espacio que históricamente se le ha adjudicado a las mujeres en Occidente implica labores que lo hacen ser menos valorado, mientras que el que se relaciona con los hombres involucra funciones y actividades de prestigio social. El límite o la frontera que, según Heidegger (1954), posee un espacio y que permite expresar su esencia, en este análisis corresponde a lo doméstico, el cual se presenta como el confín entre lo público y privado. Donde comenzamos a realizar tareas domésticas es donde se inicia el espacio privado y es precisamente donde dejamos de estar en público.

El espacio privado es un lugar conocido, corresponde a nuestro hogar y su funcionamiento, es donde se ejecutan las labores que todas las personas reconocemos como básicas y fundamentales para una vida cómoda: preparar los alimentos, limpiar y guardar nuestras pertenencias, descansar, criar a los hijos, entre tantas otras que se realizan sin necesidad de mostrarlas y compartirlas con quienes no pertenecen a nuestro círculo familiar. Como hemos analizado, tradicionalmente estas funciones se le han adjudicado al sexo femenino, por lo cual el espacio asociado a la mujer es precisamente el lugar donde se llevan a cabo las funciones domésticas: dentro del hogar, el espacio privado.

La filósofa Celia Amorós (1994) acuña el concepto de *indiscernibilidad* para expresar que en el espacio privado no hay forma de distinguir los niveles de competencias con parámetros objetivos. La autora plantea que entre varias excelentes dueñas de casa, es imposible establecer pautas homologables para su valoración, como sí es viable de realizar en el espacio público entre excelentes gerentes de una empresa, por ejemplo. Es por esta razón que luego Amorós (2005) plantea que dentro del espacio privado no se produce el principio de individuación, proceso que es conocido por marcar un lugar diferencial, delimitando un espacio personal por medio

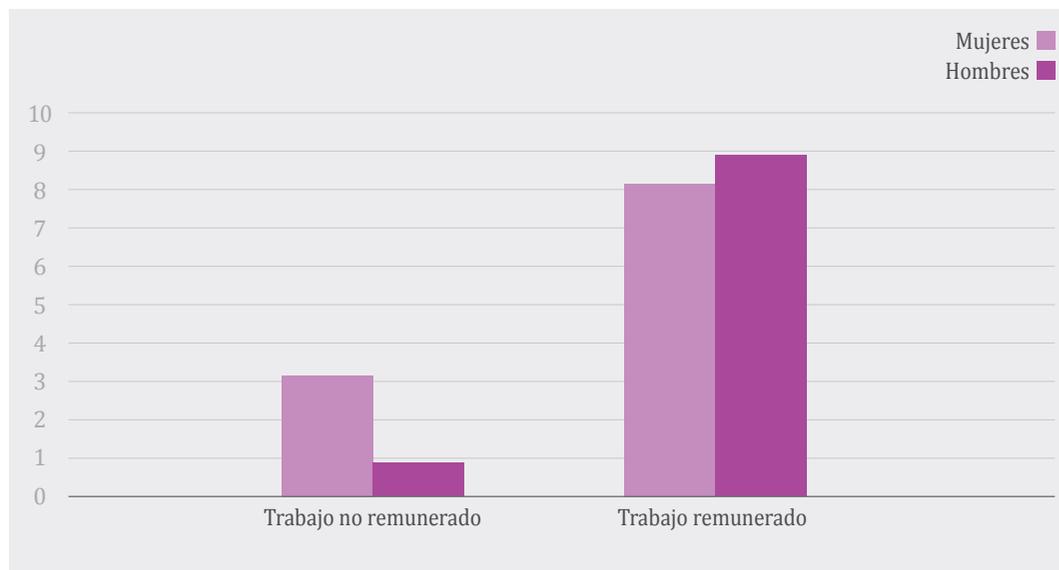
del ejercicio del poder. Por el contrario, lo privado se caracteriza por ser el “espacio de las idénticas”, porque allí “no hay nada sustantivo que repartir en cuanto a poder, ni en cuanto a prestigio, ni en cuanto a reconocimiento, porque son las mujeres las repartidas ya en este espacio” (Amorós 1994: 3).

De cualquier modo, esta carencia del ejercicio del poder social, así también como la histórica limitación femenina al espacio privado —ya sea por negación de desplazamiento hacia el público, por opción u obligación—, le ha entregado al hogar y sus quehaceres un invaluable aporte sociohistórico y también afectivo. Debido a ello podemos reconocer el valor de la producción del conocimiento popular: los secretos de cocina, el oficio del telar, el cultivo de la huerta, las tardes alrededor del fuego escuchando los relatos e historias de las abuelas, el traspaso de saberes domésticos de generación en generación, entre tantos otros ejemplos que permiten la resignificación de los espacios íntimos y el rol que las mujeres han cumplido en estos. El ejercicio de apropiarse de la historia femenina para reconstruir y valorar lo que la historia oficial no ha documentado o ha ignorado, como lo ha sido la producción de conocimiento desde el espacio privado, es lo que historiográficamente se conoce como *herstory* (castellanizado como ‘herstoria’, el relato de ella).

Evidentemente, en la sociedad actual el trabajo doméstico es cada vez más compartido por ambos sexos y el espacio privado no corresponde a una responsabilidad cien por ciento de la mujer, sin embargo, hay algo de la “esencia” tradicional de este espacio que sigue latente en las sociedades. Para el año 2017, considerando solo a hombres y mujeres que participaron simultáneamente en trabajo remunerado y no remunerado, ellas destinaron diariamente 7,5 horas al trabajo remunerado y 2,9 horas al no remunerado, mientras que los hombres destinaron 8

horas al trabajo remunerado y apenas 0,8 horas al no remunerado (ComunidadMujer 2017). Asimismo, datos de estudios del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), que también consideran la totalidad de las actividades clasificadas como trabajo doméstico no remunerado (en el cual se incluye, por ejemplo, el cuidado de algún familiar que vive dentro del hogar), arrojan una diferencia aún más sustancial: cuatro de cada cinco mujeres realizan este tipo de actividades durante el día, mientras que los hombres no alcanzan la mitad de esa proporción (INE 2009).

GRÁFICO N° 1. Horas diarias destinadas al trabajo remunerado y no remunerado.



Fuente: Desarrollado sobre la base de datos de ComunidadMujer (2017).

Por su parte, el espacio público corresponde al lugar al cual vamos cada vez que salimos del hogar: nuestro trabajo, la calle, los lugares recreacionales, donde estudiamos, es decir, todo espacio donde no estamos resguardados por nuestra privacidad y nos encontramos expuestos a los otros. Por oposición a todas las características que posee el espacio privado, el espacio público es donde se produce el reconocimiento social, donde es evidente establecer grados de competencia y donde se encuentran todas las actividades no domésticas. Como en este espacio los sujetos están constantemente siendo observados por la sociedad completa, aquí sí se produce el principio de individuación, pues para destacar entre los pares es fundamental diferenciarse. En este

espacio no existen “los/as idénticos/as”, por el contrario, es más bien el de “los iguales o pares”, lo que no quiere decir que sea un espacio igualitario, “pues no todos tienen el poder, pero al menos pueden tenerlo, son percibidos como posibles candidatos o sujetos de poder” (Amorós 1994: 3) a partir de sus capacidades o habilidades de diferenciación con el otro.

Tradicionalmente el espacio público ha sido asociado a los hombres, debido a que por muchas décadas las mujeres no fueron permitidas en él, pues, tal como plantean Lévi-Strauss y colaboradores (1956), más que una división sexual del trabajo, el que las mujeres se asociaran históricamente con lo doméstico y los hombres con lo público correspondía a una *prohibición de tareas*. En las sociedades actuales esto, tal como ha ocurrido en el espacio privado, también ha evolucionado.

Según un estudio del Instituto Nacional de Estadísticas (2015), la tasa de ocupación femenina en el mundo laboral ha mostrado un aumento sostenido en el tiempo, producto de una mayor inserción de las mujeres al mercado del trabajo. En 1986 la tasa que llegaba a 24% aumentó en 1990 a 28,4%. Este aumento progresivo se capturó en 2000 con una tasa de ocupación de 33%, mientras que en 2010 alcanzó 37,8%, lo que representó un aumento de 4,8 puntos

Lamentablemente, el espacio público sigue siendo de fácil acceso para hombres y lleno de obstáculos para las mujeres, lo que se comprueba en las encuestas que muestran las desigualdades con números significativamente desequilibrados en cuanto al tiempo destinado a las labores del hogar, la tasa de ocupados y la diferencia salarial.

porcentuales. Para el año 2017, las mujeres representaron el 42,8% de la fuerza laboral del país (ComunidadMujer 2017). Pero que la mujer esté cada día más presente en el espacio público mediante empleos remunerados no significa que participe en él en las mismas condiciones que el hombre: en nuestro país, el año 2015, las mujeres en todos los sectores económicos percibieron menos remuneración que el sexo masculino, llegando a un promedio de ingreso medio mensual 32,3% menor (INE 2015).

Lamentablemente, el espacio público sigue siendo de fácil acceso para hombres y lleno de obstáculos para las mujeres, lo que se comprueba en las encuestas que muestran las desigualdades con números significativamente desequilibrados en cuanto al tiempo destinado a las labores del hogar, la tasa de ocupados y la diferencia salarial. Se suma, además, que en el espacio público la mujer se encuentra expuesta a una forma de dominación masculina expresada en el asedio y acoso callejero. La vía pública se transforma en un espacio hostil para la mujer en tanto debe considerar un uso diferenciado de horarios, lugares y hasta vestimenta según las circunstancias; solo así es posible entender que un 61,7% de las mujeres modifican sus costumbres en el uso de los espacios públicos luego de sufrir algún tipo de violencia de género en estos (OCAC 2015).

Violencia

Tal como lo plantea Moore (2009), la importancia y el valor fundamental que tiene el análisis simbólico del género se pone de manifiesto cuando se comprende cómo se articulan socialmente hombres y mujeres y cómo el resultado de esta relación define y condiciona nuestras formas de vida, incluso sin percatarnos de aquello. Solo gracias a la conciencia de las consecuencias de la rigidez del género es que podemos entender tantos hechos sociales, como el cuestionamiento violento ejercido a hombres y mujeres toda vez que deciden vivir de una manera diferente a la que tradicionalmente se ha impuesto.

Los estereotipos que se han construido con respecto a lo femenino y lo masculino son tan rígidos, que la violencia siempre va asociada al traspaso de aquellos límites. Esta violencia puede ser explícita o implícita. La primera de ella la evidenciamos cuando se cuestionan directamente formas de vida diferentes, que pueden ir desde las preguntas constantes que reciben las mujeres que no desean transformarse en madres, la denigración o las burlas que reciben los hombres que realizan tareas domésticas o cuidan a sus hijos, hasta homicidios por odio, que lamentablemente son constantes en nuestro país y que se manifiestan en la alta cifra de femicidios que ascendió a 44 muertes durante el año 2017

(SernamEG 2017) o ataques injustificados a personas con preferencias sexuales diferentes a las heteronormadas, como el caso del joven Daniel Zamudio en 2012, con resultado de muerte.⁸

También existe un tipo de violencia que se ejerce indirectamente y que, según lo planteado por Bourdieu (2000), puede estar presente sin que nos demos cuenta. Este tipo de expresión es la que el sociólogo denomina *violencia simbólica*, una intimidación “amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento” (Bourdieu 2000: 5). Esta violencia se ejerce sobre los cuerpos y las mentes (“no vayas a salir vestida de esa forma a la calle”) sin necesidad de realizar coacción física, sino más bien por medio de los sentimientos, del conocimiento y reconocimiento que se establece en las relaciones interpersonales. Este tipo de

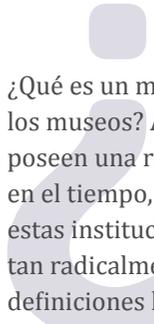
violencia no es ejercida únicamente por el dominador hacia el dominado, sino que también tiene cabida cuando el dominado desconoce o carece de herramientas para imaginar otra forma de sociabilizar, pues las “normas” o prácticas sociales ya se encuentran naturalizadas en el círculo social más próximo, como es el caso de prácticas machistas ejecutadas por las propias mujeres.

La violencia simbólica se encuentra tan presente en las sociedades que Bourdieu plantea que esta no es exclusivamente una representación mental o una ideología, sino que corresponde a “un sistema de estructuras establemente inscritas en las cosas y en los cuerpos, por lo cual para removerla, no basta con la voluntad o la conciencia” (Sandoval 2002: 69). Tanto la violencia simbólica como la explícita representan en sí mismas formas de intolerancia que surgen como respuesta a quienes se oponen a entender el mundo desde el binarismo y el estereotipo. Por ello se hace tan necesario que el ejercicio de la reflexión comience tempranamente (con niñas, niños y adolescentes), pues la toma de conciencia de las propias estructuras puede abrir un camino pedagógico y cultural que contribuya a configurar una sociedad más justa.

8 El asesinato de Daniel Zamudio tuvo como consecuencia la creación de la ley 20.609, más conocida como “ley antidiscriminación”, durante el año 2012, en la que se judicializa la discriminación arbitraria por género, nacionalidad, religión, etnia, situación socioeconómica, ideología, idioma, apariencia, edad, estado civil, orientación sexual, etc.

Capítulo 2

El museo: un lugar para el futuro



¿Qué es un museo? ¿Para qué sirven los museos? Ambas interrogantes no poseen una respuesta única e invariable en el tiempo, pues las funciones de estas instituciones han evolucionado tan radicalmente que sus principios y definiciones han transitado desde el mero coleccionismo decimonónico hasta la integración y problematización de las sociedades contemporáneas en las que se encuentran inmersos, incorporando temáticas como la migración, la infancia y el género, entre otras temáticas complejas.

Los museos nacen en el siglo XVIII como un conglomerado de los modelos ilustrado y revolucionario, a partir de núcleos del coleccionismo privado anterior (Marín 2003), conocido también como los gabinetes de curiosidades o cuartos de maravillas. La Revolución francesa ocurrida a fines de ese siglo empapó de aires modernizadores diversas esferas sociales y los museos no se encontraron ajenos a ello, convirtiéndose en instituciones públicas y utilizando las antiguas colecciones privadas para usos principalmente universitarios y de investigación.

Durante el siglo XX los museos tampoco estuvieron ausentes de los cambios sociales, económicos y políticos ocurridos en diversas partes del mundo, principalmente en los años sesenta. Al igual que muchas otras instituciones, los museos comenzaron a revolucionar su fondo y forma. El museo tradicional, entendido como un espacio sacro, lejano, expositivo y de conocimiento, con lenguaje académico y unidireccional, comenzó a ser cuestionado, sufriendo importantes transformaciones que le han permitido convertirse en una institución crítica y vinculada con la comunidad y las problemáticas que la aquejan.

En consecuencia, cuando en 1971 se realizó la IX Conferencia General del ICOM (París y Grenoble, Francia), bajo el lema “El museo al servicio del hombre, hoy y mañana: el rol educacional y cultural del museo”, se comenzó a debatir en los espacios formales la necesidad de adaptar el quehacer de estas instituciones a un mundo contemporáneo que se encontraba en pleno cambio y a cuestionarse acerca de los saberes que se encontraban fuera de sus paredes, puesto que hasta entonces

“no [habían] tomado ventaja de la amplia gama de experiencia y conocimiento que [existía] en otros sectores de la comunidad” (ICOM 1971). Esta corriente que comienza a posicionarse en las instituciones museísticas es conocida como Nueva Museología y se caracteriza precisamente por prestar mayor atención a los museos etnológicos, de barrio y ecomuseos, con una clara conciencia social, proponiendo una museología de comunidad y subrayando una imaginación positiva (Marín 2003).

La Nueva Museología propicia diversos cambios de foco en el quehacer de los museos, trasladando la atención —que se encontraba centrada solamente en los objetos— a las relaciones que se producen entre estos y el público, así como también al tránsito que se produce desde un museo contemplativo a uno interpretativo (Maillard *et al.* 2002), en el cual los visitantes poseen un rol activo en las exhibiciones. Es un cambio de paradigma que le permitió a las instituciones modernizarse y entregarle el protagonismo a la comunidad en la cual se inserta, eliminando de forma simbólica —y a veces hasta práctica— las paredes a los edificios que alojan a los museos. Esta nueva mirada es reconocida principalmente luego de la Mesa Redonda de Santiago de Chile de 1972, en la cual se señala, entre varias ideas, que los museos:

[...] permiten participar en la formación de conciencia de las comunidades a las cuales sirven y a través de esta conciencia puede contribuir a llevar a la acción a dichas comunidades, proyectando su actividad en el ámbito histórico que debe rematar en la problemática actual: es decir, anudando el pasado con el presente y comprometiéndose con los cambios estructurales imperantes y provocando otros dentro de la realidad nacional respectiva (Mesa Redonda de Santiago 1972: 1).

Lo anterior en ningún caso significa el abandono de las colecciones o el cierre de los museos especializados, como los museos históricos o de arte, la invitación más bien es a reactivar sus objetos con un propósito más amplio que permita que las comunidades logren cambios culturales estructurales, mediante esta toma de conciencia.

La Nueva Museología, indudablemente, ha sido un importante aporte a la modernización y la apertura de los museos, destacando el trabajo comunitario en que se centra, y propuestas como la citada en la Mesa de Santiago se encuentran con total vigencia hasta el día de hoy. Sin embargo, a fines del siglo XX y principios del XXI, se desarrolló una corriente del pensamiento museológico diferente, denominada Museología Crítica. En palabras de María

La Museología Crítica le asigna un rol controversial a los espacios museológicos, en los cuales está permitido —y a la vez se estimula— cuestionar, discutir y replantear las exhibiciones y los discursos que el mismo museo selecciona para exponer. Si bien esta corriente nace vinculada a los centros de arte, actualmente involucra cualquier temática museológica.

Teresa Marín (2003), esta escuela nace como una revisión a la Nueva Museología, mientras que Carla Padró (2003) plantea que surge con el objetivo de reflexionar sobre los museos, pero posicionando a estos como zonas de conflictos e intercambios.

La Museología Crítica le asigna un rol controversial a los espacios museológicos, en los cuales está permitido —y a la vez se estimula— cuestionar, discutir y replantear las exhibiciones y los discursos que el mismo museo selecciona para exponer. Si bien esta corriente nace vinculada a los centros de arte, actualmente

involucra cualquier temática museológica. Su objetivo principal es finalizar con usuarias y usuarios complacientes ante las propuestas institucionales, en cambio se busca formar una ciudadanía más abierta a expresar su opinión y para ello el museo se debe plantear “como un lugar idóneo para el diálogo y también como razón de debate. El público se asume desde una posición reflexiva y emancipadora de un pasado donde, hasta ahora, dicho público se limitaba a aceptar lo que se les decía” (Flórez 2006: 232). Así, los museos se posicionan como actores políticos para la sociedad, poniendo de manifiesto tensiones y reflexiones a partir de la presencia o ausencia de una colección patrimonial.

Los objetos en sí mismos, sin importar si provienen de otros tiempos o son contemporáneos —e independientemente de si nos llevan al pasado, representan nuestro presente o nos proyectan al futuro—, debieran ser el punto de partida de una incertidumbre, de una interpelación, con el objetivo de generar comunidades más conscientes y activas de su entorno cultural. Para lograr aquello, Padró (2003) plantea que los museos deben ser organizados como un lugar de duda, de pregunta, de controversia, de democracia cultural y corresponde a la misma institucionalidad el problematizar las colecciones y realizar lecturas desde múltiples frentes.

En este contexto, pero desde otro foco de análisis, García Canclini (1990: 181) afirma que tanto en los museos como en las escuelas los grupos sociales se apropian de forma desigual de la herencia cultural que se expone, por este motivo “no basta que las escuelas y los museos estén abiertos a todos, que sean gratuitos y promuevan en todas las capas su acción difusora”, pues dependerá del capital cultural previo con que se enfrenten a estas instituciones, el resultado de apropiación con que terminen la experiencia. Se debe considerar, además, que existe una relación directamente proporcional entre la escala económica y cultural, pues en la medida que se desciende económicamente, disminuye la posibilidad de apropiación (García Canclini 1990).

Es también fundamental reconocer la importancia que poseen las diversas áreas de trabajo y especialización dentro de las instituciones, especialmente aquellas que trabajan por posibilitar una apropiación más equitativa entre los distintos capitales que circulan por el museo. Se debe facilitar la apropiación no solo del patrimonio cultural resguardado dentro de las murallas del museo, sino también la apropiación y/o activación de la conciencia social de la cultura en la cual los/as visitantes y la institución se encuentran inmersos/as. Por lo mismo, no es suficiente el mero acceso gratuito como plantea García Canclini

(1990), tampoco lo es únicamente una museografía renovada e interrelativa: es necesaria una mediación interpersonal del museo con los/as usuarios/as para apuntar hacia una apropiación significativa de todos los públicos.

ROL EDUCATIVO

Para que un museo sea reconocido como tal debe tener funciones permanentes como conservar, investigar y difundir.⁹ Sin embargo, históricamente estas instituciones han sido consideradas como centros de aprendizaje y educación y, si bien durante sus inicios en los siglos XVIII y XIX, se les asociaba un saber académico y cerrado, durante el siglo XX —como hemos descrito anteriormente—, la función social se posicionó como un importante foco para la institución, por lo que también lo hizo en lo relativo a la función educacional.

9 Desde su creación en 1946, ICOM actualiza permanentemente su definición de museo. La última de ellas corresponde al año 2007: “El museo es una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo” (ICOM 2007. 22ª Asamblea General en Viena, Austria).



Museo Regional de Rancagua. Foto: Felipe Infante, archivo SNM.

Hacia el año 1965, en su VII Conferencia General celebrada en Nueva York, ICOM ya consideraba lo educacional como una función básica del museo. No obstante, a diferencia de su rol anterior, se refería a una educación dirigida a usuarios/as y visitantes. Esto hizo que en el período comprendido entre 1970 y 1980 se produjera una auténtica sensibilización hacia la función didáctica del museo (Zabala y Roura 2006), posicionando de forma explícita y necesaria las áreas destinadas exclusivamente a educación.

Al igual que los objetivos macro de los museos, la educación también ha transitado por diversos quehaceres y definiciones en el tiempo,¹⁰ desde considerar que su función era exclusivamente “traducir el significado de las exposiciones y buscar la manera de comunicar sus valores al público sencillo”

¹⁰ María Inmaculada Pastor, en su texto “Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales”, realiza un detallado análisis de las diversas funciones educativas por las cuales han transitado los museos.

(Pastor 2007: 34) hasta la perspectiva con que entendemos las áreas educativas contemporáneas. Estas deben ir a la par con la misión del museo que las alberga e incluso generar dudas y cuestionamientos desde la propia institución, pues al ser la educación el segmento del museo que se encuentra en contacto directo con el público, esta es la que debe estimular de forma directa la apropiación y observación crítica de los/as visitantes; de lo contrario, su utilidad se reduciría a una mera repetición de la museografía. Así, mientras los museos se encuentran en presencia de un proceso que los impulsa a buscar nuevas estrategias para dar respuestas a las exigencias sociales, las áreas de educación, tal como lo plantean Zabala y Roura (2006: 243), “deben responder además a la demanda social de adecuación metodológica y conceptual con respecto al medio en el cual el museo se inserta como educador”.

La educación no formal que caracteriza a los museos les brinda la libertad de trabajar infinitas temáticas, de manera interdisciplinaria y con procesos de aprendizaje no necesariamente instrumentales, siendo un excelente espacio para la incorporación de problemáticas sociales contemporáneas. Así ocurre, por ejemplo, con la perspectiva de género, pues, como hemos analizado, la labor

patrimonial de la institución no se limita a la fiel conservación del patrimonio, sino también a la relación que en el presente establecen las personas y las sociedades con los objetos históricos (Dibam 2005) y con la interpretación que podemos realizar de estos.

Los discursos y las acciones que surgen desde el patrimonio que resguarda el museo o el de la comunidad a la cual pertenece la institución, permiten dinamizar desde la educación y mediación un debate social que posibilite la apropiación y el pensamiento crítico del entorno. Así, se estimula a que las personas conozcan, cuestionen, opinen, se posicionen y aporten a una sociedad que debe realizar un tránsito desde lo homogéneo a lo diverso e inclusivo, facilitando los procesos de transformación de imaginarios colectivos e individuales para la creación y el fortalecimiento de los lazos identitarios (Núñez 2006).

Por tanto, el museo se transforma en un espacio ideal para construir una educación valiente y transformadora que facilite un cambio de actitud y toma de conciencia ante constructos culturales tan arraigados y negativos como pueden ser la discriminación o los prejuicios por género. Siguiendo las palabras del educador Paulo Freire (1997), la educación como acto de amor es un acto de valentía que no puede

temerle al debate, al análisis de la realidad y no puede huir de la discusión creadora. Sin embargo, una educación con este tipo de propósitos se puede realizar únicamente observando el museo, su patrimonio y colección como tensión y no como catálogos de objetos antiguos, cuestionándonos constantemente para salir del estado de confort meramente informativo (De la Jara 2016).

¿PARA QUÉ LA HISTORIA?

Para cumplir su rol en la sociedad, un museo, cuya especialidad es la historia, debe seguir al menos dos directrices: no abandonar su especialidad, como lo planteaba en 1972 la Mesa de Santiago, y, a la vez, estimular el pensamiento crítico de la sociedad donde se inserta. Por este motivo, estas instituciones se deben pensar y plantear de tal modo que los/as visitantes puedan mirar “con ojos históricos” y al mismo tiempo confrontarse constantemente con problemáticas de la sociedad actual. Esta mirada histórica, que permite un entendimiento crítico de la sociedad contemporánea, se debe enmarcar en metodologías didácticas de las ciencias sociales, pues mediante ellas es posible comunicar y estimular el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos y saberes históricos.

La presencia de la ciencia histórica en el currículo nacional y en los internacionales, el gran número de investigaciones y publicaciones históricas, las constantes referencias y revisiones al pasado que encontramos en los medios masivos de comunicación como herramienta para validar o dar explicación a hechos contemporáneos y la vigencia de los museos históricos en nuestro país y en el mundo, son ejemplos de la legitimidad que posee en la sociedad la disciplina histórica. Esto debido a que por medio de ella podemos optar a explicaciones complejas del mundo que nos rodea. Desde allí entendemos los innumerables fines educativos que la caracterizan, por ejemplo, contribuir al conocimiento y la comprensión de otros países y culturas, permitir el entendimiento de las propias raíces culturales, potenciar el sentido de identidad y, por sobre todo, facilitar la comprensión del presente (Prats y Santacana 2001) y la proyección hacia el futuro.

Tal como lo plantean Prats y Santacana (2001), el objetivo del estudio de la historia se encuentra lejos de solo comprender hechos del pasado, por el contrario, la historia tiene como función facilitar y explicar el presente, las dinámicas sociales y problemáticas contemporáneas de una sociedad que es heredera de un pasado histórico, por tanto, “toda enseñanza que

no tenga este horizonte resultará estéril” (González 1996: 153). En este contexto, la historia es una gran aliada para el desarrollo de la conciencia crítica, pues nos ayuda a entender que cada uno de nosotros forma parte de una sociedad cuyo origen no es únicamente contemporáneo, sino que proviene de diversas causas del pasado, invitándonos a actuar y a ser agentes activos y reconociéndonos como actores principales de la creación del futuro. A la vez, la investigación histórica y su enseñanza deben ser utilizadas como herramientas de justicia para tantas voces invisibilizadas que por siglos han transitado como fantasmas ausentes —pero expectantes— en la historia oficial: las infancias, los pueblos originarios, las clases sociales bajas, los/as trabajadores/as, las minorías sexuales, las mujeres, entre tantas otras.

Esta presencia/ausencia de sectores o personajes históricos se inserta como una versión oficial en las mentes de las comunidades. Precisemos que la construcción de imágenes del pasado, es decir, la forma en que se encuentre presente la historia, explícitamente o brillando por su ausencia, es muy importante en la formación de los imaginarios de una sociedad (Carretero 2007). De ahí la relevancia de visibilizar y explicitar a personas, modos de vida o injusticias sociales que nos han acompañado durante

La historia es una gran aliada para el desarrollo de la conciencia crítica, pues nos ayuda a entender que cada uno de nosotros forma parte de una sociedad cuyo origen no es únicamente contemporáneo, sino que proviene de diversas causas del pasado, invitándonos a actuar y a ser agentes activos y reconociéndonos como actores principales de la creación del futuro.

tanto tiempo, pues solo por medio de la modificación y la incorporación de estas nuevas imágenes es que se podrán posicionar con la importancia histórica que siempre tuvieron, ayudando a desarrollar una mirada de sociedad más integral, crítica, justa e inclusiva.

El proceso enseñanza-aprendizaje de la historia busca que podamos pensar históricamente, lo cual significa manejar aspectos fundamentales que, en opinión de Santisteban (2010), se relacionan con cuatro grandes competencias: el desarrollo de la empatía y las habilidades para contextualizar las distintas motivaciones de los actores del pasado; la interpretación de la historia a partir del análisis de sus fuentes; la representación por medio de la narración y explicación histórica, y la conciencia histórico-temporal.

La conciencia histórico-temporal se configura a partir de las relaciones que se establecen entre el pasado y el presente para la construcción del futuro (Santisteban 2010). En consecuencia, su base es el tiempo histórico, el cual corresponde a un constructo cultural creado para explicar y comprender el devenir humano, lo que supone adquirir conciencia de la existencia de un tiempo que viene del pasado y se proyecta inevitablemente hacia el futuro (Pagès 1998). Solo por medio del discernimiento de las relaciones que vinculan pasado-presente-futuro, es posible conceptualizar correctamente esta noción. Tal como lo plantea Joan Pagès (1998), el tiempo se proyecta y cruza por estas tres etapas, por lo que para considerar las diversas complejidades (sociales, políticas, económicas, culturales, medioambientales, etc.) que se generan en este continuo, debemos estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta aspectos relevantes que conforman nuestra temporalidad: elementos de cronología y periodificación, diferentes duraciones y ritmos temporales, la presencia de cambios y permanencias, entre otros, lo que nos permitirá analizar el tiempo histórico desde su propia complejidad, reconociendo su esencia de proyección y descartándola como dimensión constituida por hechos aislados del pasado.

En este contexto, el análisis de los cambios y las continuidades se transforma en una herramienta invaluable para acercarse a una mirada crítica del mundo actual, pues lo contemporáneo y su futuro son consecuencia de la evolución de una pluralidad de fenómenos en el interior de cada sociedad: prevalencias que se arrastran desde el pasado presentándose como características aún vigentes e ideas que transforman, aceleran y estancan las variaciones. De este modo, los cambios y las continuidades en su conjunto dan sentido al estudio de la historia, pues gracias a su valoración nos movemos a través del tiempo histórico desde el pasado hasta el presente, posibilitando una proyección hacia el futuro.

El cambio es una constante en las sociedades, siempre hay cambios sociales, políticos, económicos, en las mentalidades. Todas las culturas tienen alteraciones o variaciones que se manifiestan a lo largo del tiempo con distintos ritmos e intensidades —a veces son lentas y otras veces son rápidas—, lo cual nos permitirá hablar de evolución o de revolución, respectivamente (Pagès 2010). Las revoluciones llegan a nuestra memoria de forma inmediata, son fácilmente asimilables a los procesos que vivieron, por ejemplo, Francia en el siglo XVIII o Rusia y Cuba durante el siglo XX, pues son cambios bruscos, a

veces repentinos, que generan un antes y un después en el corto o mediano plazo en las sociedades. A diferencia de ellas, las evoluciones no generan un cambio de escenario inmediatamente, pues son movimientos lentos, pausados, menos palpables. Un ejemplo de este fenómeno social lo constituyen los roles de género: la posibilidad de las mujeres de participar en el ámbito de los derechos civiles y políticos o de incorporarse a la vida académica “espacios que por muchos años les fueron negados” ha sido un proceso muy paulatino.

En opinión de Antoni Santisteban (2017) los cambios corresponden al concepto más importante de la historia, pues por medio de ellos podemos racionalizar el estudio del pasado y, como consecuencia, establecer periodizaciones históricas. Los cambios nos muestran movimientos, modificaciones y transformaciones, pero no siempre suceden en forma continua y tampoco son necesariamente sinónimos de progreso, ya que la valoración de los cambios varía de un grupo humano a otro.

Si bien los cambios no son sinónimo de progreso, uno de los aspectos relevantes de estudiarlos en la historia es que nos permiten comprender los avances positivos de las sociedades de otros tiempos y otros lugares, ayudándonos a entender que el motor del desarrollo social son los diversos

actores que componen las comunidades, pues son las personas las protagonistas y las gestoras de las transformaciones. Solo así es posible trabajar en el “aprendizaje del futuro” (Pagés y Santisteban 2008), en donde los/as habitantes son conscientes de la existencia de variadas vías de proyección, pero también de que la responsabilidad de incentivar los cambios necesarios para crear el mejor futuro deseable recae en cada una de las personas que componen las sociedades. El estudio de las evoluciones o revoluciones nos estimula a ser parte activa de las comunidades donde vivimos, pues precisamente nos permite entendernos y reconocernos como agentes de cambio.

El análisis de los cambios en las sociedades, sean positivos o negativos, no debe descuidar o relegar la importancia de las continuidades o las permanencias. Estas corresponden a aquellos aspectos de una misma sociedad que se visibilizan en distintas épocas, son características que avanzan junto con el tiempo y que se pueden extender por años o siglos. Por ello son tan importantes, pues nos ayudan a relacionar y dar explicaciones a modos de pensamientos, acciones o interpretaciones del presente que son consecuencia de las prevalencias en sociedad. Las permanencias son a su vez pasado y presente y, según sus fortalezas, se pueden transformar también en futuro.

Para Sánchez (2005), las permanencias constituyen las partes de raíces hondas de las civilizaciones, correspondientes al mundo de las mentalidades, de las religiones o de las etnias. De allí que los comportamientos heredados y los hábitos por costumbre —como los diferentes roles y comportamientos que socialmente son aceptados y valorados tanto para hombres como para mujeres hasta el día de hoy— sean tan habituales, pues corresponden a los imaginarios, al subconsciente de la sociedad que se desplaza en el tiempo de generación en generación y llegan al presente vigentes y validados.

Historiográficamente las permanencias se encuentran arraigadas en las estructuras, debido a que es el lugar en el que dominan los aspectos que se caracterizan por su larga duración, según lo planteado por Fernand Braudel (1970). Así, el historiador francés define las estructuras como “un ensamblaje, una arquitectura, pero más aún una realidad que el tiempo tarda enormemente en desgastar y transformar [...] donde algunas de ellas se convierten en elementos estables para una infinidad de generaciones” (Braudel 1970: 70).

Solo así es posible entregarle respuestas a ciertas problemáticas del presente que se encuentran enraizadas en las estructuras de las sociedades, sin ir más lejos, el hecho

de que hombres y mujeres no reciban un mismo salario por igual trabajo no posee una explicación contemporánea, se arrastra inevitablemente desde un pasado en el que las mujeres han sido vinculadas estrechamente con el espacio íntimo y su inacabable quehacer, frente a la infravaloración de su participación en lo público con respecto a los hombres.

Desde esta perspectiva la historia se transforma en una disciplina fundamental, no solo para comprender el pasado y su estrecha relación con el presente, sino que también para entender el hoy desde la reflexión crítica, permitiéndonos dar explicaciones complejas y con la carga histórica que les corresponde a escenarios contemporáneos. Pensar históricamente nos ayuda a valorar y cuidar los cambios positivos y cuestionar cuán válidas son las estructuras de la sociedad.

Capítulo 3

Descripción de la experiencia

CONTEXTUALIZACIÓN

Parte fundamental de la misión del Museo Regional de Rancagua se relaciona con la indagación de los distintos modos de vida que se han desarrollado en la región, lo cual nos da la posibilidad de preguntarnos acerca de las características de las comunidades que hoy habitan este espacio geográfico. Siguiendo esta línea, se han rescatado saberes y tradiciones aún presentes en la región por medio de investigaciones, creaciones de archivos o complementación de colecciones, permitiendo así que diversas comunidades y localidades formen parte del museo.

Trabajar directamente con las comunidades es un hecho consumado para las instituciones museales, pero no por eso menos complejo. Una de las razones es la amplitud y la diversidad que se deben considerar si se pretende desarrollar un trabajo inclusivo con los distintos grupos humanos. En el museo, las niñas y los niños no habían tenido un espacio permanente para su participación, puesto que tampoco existían lugares de reflexión destinados

exclusivamente para ellos/as, en los que prevalecieran sus necesidades, tiempos y características particulares. Esto se tornó un desafío para el área educativa y se consideró una necesidad generar espacios físicos desde los cuales desarrollar nuevos discursos y acciones, incorporando esta vez las perspectivas de niñas, niños y jóvenes.

El Museo de Rancagua, como todo museo histórico, tiene variadas colecciones, las cuales refieren particularmente a la historia regional, destacando objetos procedentes de los diversos períodos culturales prehispánicos, de la época colonial, del proceso de independencia y de los oficios y formas de vida que han caracterizado a las localidades. En este contexto, parte de las exposiciones permanentes de la institución corresponden a ambientaciones de una casa colonial, compuestas por un salón, un comedor, un dormitorio, un escritorio y una cocina. Estas zonas siempre se presentaron como un reto pedagógico, pues son museografías estáticas, rígidas y que no estimulan la interacción debido a que están compuestas por mobiliario y arte correspondiente a sectores aristocráticos de



Ambientación salón del Museo Regional de Rancagua.

la época, que pareciesen haberse congelado en el tiempo. Sumado a ello, por razones de conservación, todas las ambientaciones se encuentran resguardadas por una barrera que obliga al público a mantener distancia.

Ante este escenario, pensando en niñas, niños y jóvenes, nos preguntamos:

¿Cómo trabajar con una museografía alejada y estática para que sea significativa educativamente?

¿Cómo utilizar un espacio que representa a sectores hegemónicos para reflexionar sobre temas con deudas históricas?

Los contenidos de trabajo y la preparación del material didáctico siempre corresponden a una elección personal del educador y el museo —desde la educación no formal que desarrolla— no es la excepción. En nuestro caso, los muebles, los cuadros y los objetos domésticos que componen las ambientaciones no fueron herramientas para reflexionar sobre la vida aristocrática o el arte decorativo de los siglos XVIII y XIX, sino que se utilizaron para establecer parámetros de cambio y continuidades históricas con perspectiva de género. Sin embargo, esta propuesta no fue desarrollada de un momento a otro, más

bien representa de forma concreta la visión con que el área de educación ha trabajado los últimos años de forma indirecta en actividades como “Grandes artistas” o “Juegos coloniales”, en las cuales se efectuaron paralelos entre objetos y modos de vida de la época colonial y la actualidad. Otro antecedente son las visitas guiadas realizadas en la casa colonial, en donde constantemente se invitaba a reflexionar a los/as estudiantes con respecto a quiénes utilizaban los espacios de la cocina y el escritorio, que se caracterizan por ser tan marcadamente diferentes en cuanto a las funciones que allí se realizaban.

Como institución, fácilmente podíamos plantearnos estos puntos de vista en los que resaltáramos elementos de cambio y continuidad histórica, como también cuestionamientos con respecto a la relación de espacios domésticos y género, pero un objetivo diferente corresponde a indagar sobre las ideas y los imaginarios que las niñas y los niños tienen con respecto a estas temáticas. Es así que, en búsqueda de mejorar la práctica educativa de la institución, de activar las exposiciones desde una mirada crítica, de incluir temas de interés contemporáneo con miradas históricas y de explorar en los imaginarios de parte de la comunidad educativa del museo, se planifica la actividad “Espacios femeninos, espacios masculinos”.



Ambientación comedor del Museo Regional de Rancagua.

METODOLOGÍA

Enfoque

El principal producto de la actividad es la construcción de afiches de opinión por parte de niñas y niños. La investigación que esta publicación sintetiza corresponde a una de enfoque cualitativo y en esta ocasión se caracteriza por la utilización de herramientas lingüísticas y semióticas para la obtención de los datos a analizar, destacando entre ellas las opiniones expresadas oralmente desde el inicio al cierre de la actividad, los escritos plasmados en los afiches y guías de apoyo.

Método

El método que guía esta experiencia es la investigación-acción, pues en su esencia se compromete con un proceso de cambio social colectivo (Bausela 2004), el cual se encuentra representado en la práctica por las discusiones y las reflexiones desde lo cotidiano, lo que permitió visibilizar los estereotipos de género por parte de los/as estudiantes mediante las propuestas y las soluciones sociales que emanaron de los mismos. La investigación-acción no solo posibilita utilizar la reflexión colectiva para generar cambios sociales, sino que también permite mejorar la práctica educativa. Esto se debería traducir, por ejemplo, en la inclusión activa y permanente de los imaginarios de

niñas, niños y jóvenes en el quehacer de la institución museística y de la escuela.

Objetivo de la actividad

El propósito fundamental siempre estuvo centrado en la exploración de los imaginarios mediante una observación problematizadora de la colección histórica. Esa idea general nos permitió formular el siguiente objetivo: establecer cambios y continuidades en el uso de espacios y roles de hombres y mujeres —entre la época colonial y la actualidad— por medio del análisis de diversas fuentes informativas (salas de exposición, guía de recorrido, objetos de la colección), con el fin de reconocer los estereotipos de género aún presentes en la sociedad.

Población

Durante todo el año 2017 se realizó una convocatoria abierta a los establecimientos de la región para participar de esta actividad. Siete docentes de siete colegios diferentes de las comunas de Rancagua y Machalí asistieron al museo; de ellos, un establecimiento es particular pagado, mientras que los otros seis corresponden a municipalizados o con subvención del Estado. En total, participaron 13 grupos-curso diferentes, de quinto básico a segundo medio, lo cual representa a 330 niñas, niños y jóvenes y se sintetiza en la tabla n.º 2.



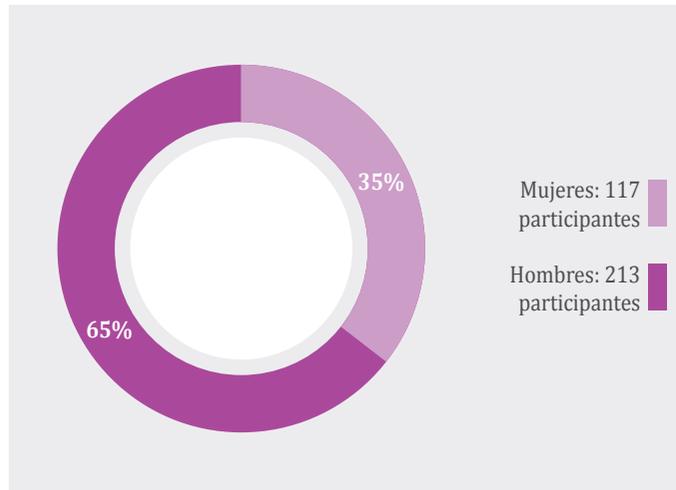
Ambientación escritorio del Museo Regional de Rancagua.

TABLA N° 2. Establecimientos y grupos-curso participantes.

| N.º | ESTABLECIMIENTO | COMUNA | DEPENDENCIA | SEXO | CURSO | DOCENTE |
|-----|---------------------------------|----------|---------------|---------|-----------|-------------------|
| 1 | Colegio La Merced | Rancagua | Particular | Mixto | 2º medio | Constanza Zapata |
| 2 | Colegio Don Bosco | Rancagua | Subvencionado | Mixto | 2º medio | Alejandra Parra |
| 3 | Colegio Don Bosco | Rancagua | Subvencionado | Mixto | 2º medio | Alejandra Parra |
| 4 | Colegio Los Conquistadores | Rancagua | Subvencionado | Mixto | 8º básico | Pilar Reyes |
| 5 | Colegio Los Conquistadores | Rancagua | Subvencionado | Mixto | 8º básico | Pilar Reyes |
| 6 | Liceo Bicentenario Óscar Castro | Rancagua | Municipal | Mixto | 1º medio | Roberto Cabezas |
| 7 | Colegio San José de Machalí | Machalí | Subvencionado | Mixto | 5º básico | Susana Soto |
| 8 | Liceo Bicentenario Óscar Castro | Rancagua | Municipal | Mixto | 1º medio | Roberto Cabezas |
| 9 | Colegio Moisés Mussa | Rancagua | Municipal | Hombres | 7º básico | Carolina Vásquez |
| 10 | Colegio Moisés Mussa | Rancagua | Municipal | Hombres | 6º básico | Carolina Vásquez |
| 11 | Colegio Gabriela Mistral | Machalí | Municipal | Mixto | 7º básico | Natalia Irrázabal |
| 12 | Colegio Moisés Mussa | Rancagua | Municipal | Hombres | 7º básico | Carolina Vásquez |
| 13 | Colegio Gabriela Mistral | Machalí | Municipal | Mixto | 8º básico | Natalia Irrázabal |

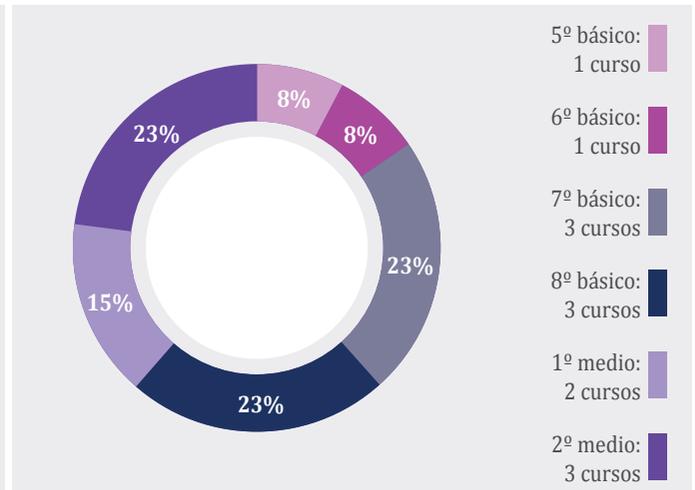
Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO N° 2. Participantes por sexo.



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO N° 3. Participantes por curso.



Fuente: Elaboración propia.



Ambientación cocina del Museo Regional de Rancagua.

Diseño e implementación de la actividad “Espacios femeninos, espacios masculinos”

Los recursos de aprendizaje base de la actividad fueron las ambientaciones de la época colonial del museo, las cuales se utilizaron para trabajar la temporalidad histórica, específicamente las características de cambios y continuidades de estos espacios en relación con el presente. La actividad se estructuró gracias a las ideas y opiniones de los/as participantes con respecto a cuánto les parecía que habían cambiado o mantenido los roles y los usos de espacios de la época colonial a la sociedad actual. Esto fue entregando insumos en torno al imaginario de niñas, niños

y jóvenes, quienes se expresaban genuina e inconscientemente en cada una de las oraciones y reflexiones que fueron emitidas durante la actividad.

De este modo, la acción educativa se encuentra permeada por tres grandes argumentos teóricos que en su conjunto permiten la implementación y la evaluación de la experiencia: la *colección del museo* analizada históricamente, mediante los cambios y las permanencias de sus usos, la cual junto con la reflexión crítica del presente nos posibilita conocer el *imaginario* que los/as estudiantes tienen con respecto a los *estereotipos de género* (ver esquema n.º 1).

ESQUEMA N° 1. Conformación de la acción educativa.



Fuente: Elaboración propia.

Para lograr el objetivo de la actividad, el primer paso consistió en reunir a los/as participantes para realizar una conversación previa en la que se expresaran sus apreciaciones iniciales con respecto a la temática de género. Esta etapa tuvo como principal objetivo poner en tensión dos objetos-ancla¹¹ y altamente significativos con respecto a los roles estereotipados de mujeres y hombres. Así, sin mayor información, se preguntaba a quién habría pertenecido o quién habría ocupado en la época colonial una plancha de carbón y una pipa. A la vez, se realizaba la misma interrogante para el presente, *¿quién ocupa la plancha hoy?*, lo que nos permitió tener un primer acercamiento a sus imaginarios acerca de cuánto ha cambiado o se ha mantenido la asociación de funciones domésticas con las mujeres.

Una segunda actividad movilizadora en el inicio de la actividad correspondió a si existe alguna diferencia entre los conceptos de *sexo* y *género*, con el objetivo de indagar

cuánto dominio o luces de conocimiento existían con relación a las diferencias de estos y, por sobre todo, explorar los niveles de conciencia de la presencia del género como estructura social que permea los comportamientos y gustos cotidianos de los/as estudiantes.

Una vez finalizada esta etapa de inicio, en la cual se exploraron los conocimientos previos y se activaron preguntas fundamentales de la actividad, como las referidas a los cambios y las permanencias de los usos de objetos domésticos y la diferencia fundamental que existe entre el género como dispositivo social y el sexo como característica biológica, se invitó a formar libremente grupos para recorrer las ambientaciones de la época colonial. Las visitas se realizaron apoyadas por una guía informativa, la cual les instaba a entrar a cada una de las ambientaciones para leer un breve texto que caracterizaba el espacio y en el cual se destacaban los usos asociados al lugar y quiénes comúnmente lo utilizaban, permitiéndonos resaltar las principales características vinculadas a lo que significaba ser mujer u hombre en el Chile tradicional. Ejemplo de ello son los relatos asociados a la cocina y al escritorio:

11 Objetos-ancla, en este proyecto, hace referencia a la idea de que por medio de un objeto es posible conocer un concepto más amplio o un contexto. Por ejemplo, una plancha antigua nos puede llevar, por una parte, a un concepto mayor, como la historia de las planchas a carbón, y, por otra parte, a un contexto como la vida privada de las mujeres en la época en que no existía la electricidad.



Escritorio

El espacio destinado al escritorio en las casas era de gran importancia, pues aquí se reunían los hombres a discutir de la política y negocios de la época. La entrada de las mujeres era muy limitada, pues los temas laborales, políticos y económicos eran temas 100% masculinos, en donde las mujeres no tenían un espacio asegurado de opinión ni participación.

Cocina

En este lugar además de cocinar se transmitían saberes a través de cuentos de las nanas o de las abuelas. Alrededor del brasero se sentaban las y los niños a oír las historias que la empleada de toda una vida contaba en las largas y lluviosas tardes de invierno, mientras alguna mujer adulta planchaba en un costado de la mesa los pañales y toda la ropa que se lavaba en artesas.

Las cocinas eran un espacio en que siempre se podían encontrar las mujeres, pues ellas eran quienes realizaban las labores del hogar, si bien existían sirvientes masculinos, el cuidado de los niños de la casa y en su mayoría el trabajo doméstico como lavar, planchar o cocinar, era realizado por mujeres.



Arriba: Estudiantes segundo medio, colegio La Merced. **Abajo:** Estudiantes séptimo básico, colegio Moisés Mussa.

Capítulo 3 - Descripción de la experiencia

Una vez finalizado el recorrido por la casa colonial se inicia la conversación con respecto a lo leído y visitado, haciendo énfasis en las características observadas en las ambientaciones y las funciones que mujeres y hombres cumplían en cada una de ellas, con el objetivo de proyectar la actividad principal del taller. Cuando finalizaba la discusión colectiva de las características de la época colonial, que fueron obtenidas gracias al recorrido por las

ambientaciones y la guía informativa, a cada grupo se le asignaba al azar una ambientación que simbolizaba una temática a analizar: el salón representaba las relaciones sociales y formas de comportarse; el escritorio, el mundo laboral, político y económico, y la cocina, el trabajo doméstico. Cada grupo debía construir un afiche en el que expresara sus opiniones con respecto a tres ejes de análisis, según se muestra en la tabla n.º 3.

TABLA N° 3. Instrucciones para la creación de afiches.

| Ejes de análisis | LOS CAMBIOS | LAS CONTINUIDADES | LAS PROPUESTAS |
|------------------|--|--|---|
| Ambientaciones | | | |
| SALÓN | Qué ha cambiado de la época colonial a hoy con respecto a los roles de hombres y mujeres en las reuniones sociales, las fiestas y el espacio público. | Qué se ha mantenido de la época colonial a hoy con respecto a los roles de hombres y mujeres en las reuniones sociales, las fiestas y el espacio público. | Qué debemos hacer como sociedad para generar equidad de género en este aspecto. |
| ESCRITORIO | Qué ha cambiado de la época colonial a hoy con respecto a los roles de hombres y mujeres en los ámbitos laboral, político y económico. | Qué se ha mantenido de la época colonial a hoy con respecto a los roles de hombres y mujeres en los ámbitos laboral, político y económico. | |
| COCINA | Qué ha cambiado de la época colonial a hoy con respecto a los roles de hombres y mujeres en el ámbito doméstico, la ejecución de labores de la casa y el cuidado de hijas e hijos. | Qué se ha mantenido de la época colonial a hoy con respecto a los roles de hombres y mujeres en el ámbito doméstico, la ejecución de labores de la casa y el cuidado de hijas e hijos. | |

Fuente: Elaboración propia.



Arriba: Estudiantes segundo medio, colegio Don Bosco. *Abajo:* Estudiantes segundo medio, colegio La Merced.

La construcción del afiche en el que se presentan las opiniones en forma literal (ideas escritas) y visual (uso de colores y símbolos) fue una de las partes fundamentales de la actividad, ya que gracias a esta técnica es posible acercarse a los imaginarios. La única forma de acceder a ellos es por medio de la materialización semiótica (Agudelo 2011), vale decir, por medio de los signos presentes en sus discursos, textos escritos, símbolos y acciones, puesto que estos nos remiten y expresan su forma de hacer y de entender el mundo.

La actividad finalizaba con la puesta en común de sus afiches, espacio que permitía la reflexión en conjunto con los/as demás compañeros/as que no fueron parte de sus grupos de trabajo.

Como ya se ha establecido, los imaginarios se relacionan con la forma de entender y vincularse en la sociedad de manera orgánica, son verdades colectivas, que no necesitan justificación y se vislumbran espontáneamente, de ahí la importancia de que la metodología ocupada para lograr estudiarlos esté estrechamente relacionada con la cotidianidad, pues los imaginarios sociales tienen su fuente de construcción en la vida diaria (Amar et al. 2003). Desde que nacemos nos relacionamos y aprendemos de las

Capítulo 3 - Descripción de la experiencia

personas que nos rodean, a partir de ello comenzamos a percibir el mundo de manera particular según el tiempo y el espacio donde nos desarrollamos, así, la vida cotidiana, el día a día, las experiencias familiares y colectivas, influyen en el imaginario que niñas y niños expresaron en esta actividad, el que se fue evidenciado en la construcción de sus afiches, en los cuales ejemplos y argumentos remitían a sus experiencias familiares y personales.

No es necesario situarnos con el grupo de estudiantes en un escenario histórico de otro tiempo y otro lugar para analizar continuidades y cambios, pues a partir de su propia cotidianidad y sus propias realidades se lograron establecer diferencias y similitudes de la actualidad con el período colonial, permitiéndonos, a la vez, comprender la forma de percibir su mundo y los imaginarios que los caracterizan. Desde la reflexión que realizaron del presente se hizo posible también la proyección del tiempo histórico, pues las propuestas de futuro nacieron desde sus experiencias cotidianas, lo cual les permitió reconocerse como agentes de cambios y les entregó la posibilidad de mirarse como constructores de futuro.



Arriba: Estudiantes primero medio, liceo Bicentenario Óscar Castro. *Abajo:* Estudiantes octavo básico, colegio Los Conquistadores.



Arriba: Estudiantes octavo básico, colegio Los Conquistadores. *Abajo:* Estudiantes séptimo básico, colegio Moisés Mussa.

RESULTADOS

Como se ha descrito, el método de trabajo consistió en la creación de afiches que debían seguir tres estructuras básicas: los cambios, las continuidades y las propuestas. El proceso de construcción de las categorías de análisis corresponde a uno de tipo deductivo (Rodríguez 2005), pues las opiniones ya estaban guiadas por tres ejes previamente definidos, desde los cuales se han desarrollado dos subcategorías para cada uno a partir de la reiteración y las prevalencias de ideas que saturaron la muestra.

Cambios¹²

¿Qué cosas han cambiado de la época colonial a hoy con respecto a los roles y espacios ocupados por mujeres y hombres? El imaginario de las niñas y los niños advierte sobre importantes cambios, los cuales son ejemplificados y argumentados a partir de sus propias realidades y experiencias. Los cambios están referidos

¹² Las palabras y las oraciones que corresponden a relatos literales de las niñas y los niños que participaron de la actividad aparecen en el texto entre comillas. El concepto “estudiantes” hace alusión a grupos de trabajo mixto, mientras que “alumnas” se refiere a grupos compuestos solo por mujeres y “alumnos”, solo por hombres.

especialmente a la ocupación de **espacios** por hombres y mujeres con respecto a los estereotipos de género tradicionales, lo que se evidencia en la relación que establecieron en torno al espacio público/espacio privado y quiénes tienen acceso —deberes y derechos— a su utilización.

Categoría 1.

Los hombres en el espacio doméstico

“Se ven más hombres haciendo lo que usualmente hacían las mujeres”.

*Alumnos segundo medio,
colegio Don Bosco.*

Como lo expresan Bourdieu (2000), McDowell (2000) y Moore (2009), la figura masculina tradicionalmente se ha vinculado con lo público, la producción, el trabajo, la superioridad y lo exterior, a partir de las funciones propias que han realizado históricamente en el espacio público. Sin embargo, el imaginario expresado por niñas y niños nos habla de una importante variación, relacionada específicamente con el ejercicio de ciertas tareas domésticas por parte de los hombres. El espacio privado, simbolizado en el interior de los hogares y todos los



Afiche realizado por estudiantes de segundo medio, colegio Don Bosco.

quehaceres que allí se realizan diariamente ya no corresponde a un espacio exclusivo de las *idénticas*, como lo plantea Celia Amorós (1994). La presencia del hombre en el espacio doméstico y, con ello, su participación en las labores del interior del hogar es un hecho indiscutible para niñas y niños, quiénes asignaron a los hombres tareas vinculadas principalmente a la cocina:

“Ahora el hombre también cocina”.

*Estudiantes octavo básico,
colegio Los Conquistadores.*

“El hombre ya cocina”.

*Estudiantes octavo básico,
colegio Los Conquistadores.*

“Ahora se ven más hombres en la cocina”.

*Alumnos primero medio,
liceo Bicentenario Óscar Castro.*

Sin embargo, también aparece en sus relatos la realización de funciones sin especificar por parte de los hombres en el espacio doméstico y la pérdida de rigidez con respecto al “qué dirán”:

“No es mal visto que los hombres hagan tareas domésticas”.

*Estudiantes primero medio,
liceo Bicentenario Óscar Castro.*

“Ahora los hombres hacen el mismo trabajo doméstico”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

Aun así, esta efectiva imagen de la presencia masculina en el espacio doméstico se encuentra transversalmente caracterizada por palabras y conceptos repetitivos: **también, algunos, ayudan**, pues en ojos de los/as estudiantes:

“Los hombres mantienen la casa con la ayuda de las mujeres”.

*Alumnas séptimo básico,
colegio Gabriela Mistral.*

“Los hombres también hacen los quehaceres de la casa”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

Capítulo 3 - Descripción de la experiencia

“Los hombres también pueden cuidar la casa”.

Alumnas quinto básico, colegio San José de Machalí.

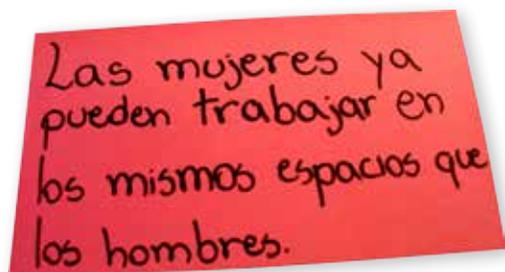
“Algunos hombres cocinan y limpian”.

Alumnas segundo medio, colegio Don Bosco.

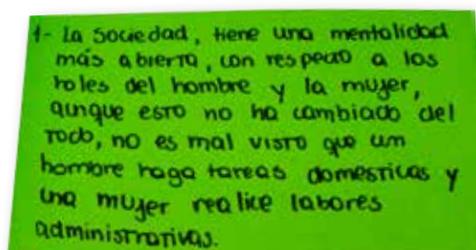
Estas tres breves pero significativas palabras nos invitan a poner en cuestionamiento la presencia activa masculina en el hogar.

Sí es un hecho que para niñas y niños los hombres están presentes y realizan labores domésticas, pero estos son caracterizados como una “ayuda a” o bien, la expresión “también pueden” denota la ausencia de obligación de la función o una realización voluntaria, la cual se agudiza más por medio de la idea de “algunos hombres”, lo que indica poca generalización de estas funciones.

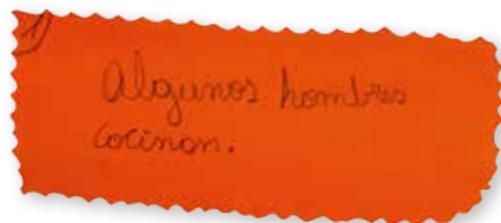
Otra actividad histórica del espacio privado que es evidenciada como un factor de cambio por niñas y niños, corresponde a los hombres como agentes activos en el cuidado de los hijos:



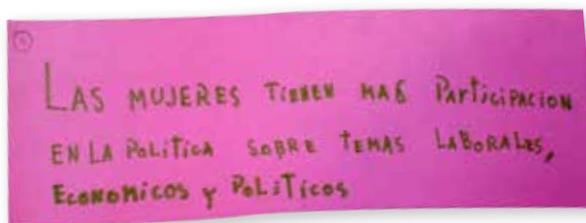
Las mujeres ya pueden trabajar en los mismos espacios que los hombres.



1- La Sociedad, tiene una mentalidad más abierta, con respeto a los roles del hombre y la mujer, aunque esto no ha cambiado del todo, no es mal visto que un hombre haga tareas domésticas y una mujer realice labores administrativas.



Algunos hombres cocinan.



LAS MUJERES TIENEN MAS PARTICIPACION EN LA POLITICA SOBRE TEMAS LABORALES, ECONOMICOS Y POLITICOS

De arriba a abajo: Lámina de estudiantes de segundo medio, colegio Don Bosco. Lámina de estudiantes de primero medio, liceo Bicentenario Óscar Castro. Lámina de estudiantes de séptimo básico, colegio Gabriela Mistral. Lámina de estudiantes de séptimo básico, colegio Moisés Mussa.

“Algunos hombres se encargan de los hijos”.

*Alumnas segundo medio,
colegio Don Bosco.*

“Los hombres también cuidan a los niños”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

*“No importa quién cuida
a los niños: el padre o la madre”.*

*Estudiantes octavo básico,
colegio Los Conquistadores.*

“Mujeres y hombres cuidan a los niños”.

*Estudiantes séptimo básico,
colegio Gabriela Mistral.*

Algunas expresiones, como las consignadas más adelante, nos permiten vislumbrar los distintos tipos de familia que están presentes en nuestra sociedad, en la cual la figura de padres que no viven junto a los/as hijos/as es evidente. Ante estas variadas composiciones familiares, se reconoce que los hombres cumplen personalmente con las labores del hogar, especialmente vinculadas al bienestar de los menores:

“Los papás cuando se separan, el papá sigue haciendo las cosas para los hijos”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

“Cuando los hombres se quedan con la custodia de los hijos hacen las tareas del hogar”.

*Alumnos primero medio,
liceo Bicentenario Óscar Castro.*

El imaginario de niñas y niños nos evidencia un espacio doméstico “bastante compartido”, en el que es posible encontrar “más igualdad” a partir de la participación de la figura masculina, la que se reconoce como presente, pero no equiparable en funciones con la femenina. La percepción de los/as estudiantes consigna como relativo el trabajo doméstico realizado por los hombres, de la misma manera en que las encuestas realizadas por ComunidadMujer (2017) o el INE (2009, 2015) nos muestran en sus conclusiones: el 99,4% de las mujeres realiza tareas domésticas, destinándole 4,2 horas diarias, y el 93% de los hombres realiza funciones al interior del hogar, destinándole 1,8 horas diarias. Efectivamente, los hombres se vinculan con el espacio privado y sus quehaceres, pero no se involucran en él de la misma manera que las mujeres.

Categoría 2.

Mujeres en el espacio público

“Es más difícil conseguir un puesto laboral para las mujeres que para los hombres, aun así, teniendo la misma experiencia; en el ámbito político es más difícil para las mujeres obtener un cargo alto y de importancia y a la vez ser reconocidas a nivel país y, por último, económicamente, aun teniendo el mismo puesto y experiencia laboral, las mujeres reciben menos salario que los hombres, a veces alcanzando cantidades de diferencia muy grandes”.

*Estudiantes primero medio,
liceo Bicentenario Óscar Castro.*

En el imaginario de niñas y niños se ponen de manifiesto los cambios sociales y culturales “que han operado desde la época colonial a nuestros días” relativos a los espacios en que los hombres se desenvuelven. Al mismo tiempo, estos estudiantes advierten cambios en torno a la presencia de las mujeres en el espacio público, relacionado con el acceso al trabajo remunerado y su participación en los sectores económicos y políticos de la sociedad, lo cual es expresado de distintas formas, pero apuntando a la misma idea:

“Las mujeres tienen mayor participación en temas laborales”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

“Las mujeres se pueden meter en temas de negocios y política”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

“Las mujeres ya trabajan en los ámbitos laborales y se han ganado importantes puestos políticos”.

*Alumnos primero medio,
liceo Bicentenario Óscar Castro.*

“La mujer ahora sale a trabajar”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

“Las mujeres ya pueden trabajar en los mismos espacios que los hombres”.

*Alumnas segundo medio,
colegio Don Bosco.*

Temáticas específicas recurrentes a esta visualización de las mujeres en el espacio

público son las libertades civiles con que se asocian, pues su presencia no solo se relaciona con el acceso y la posibilidad de realizar trabajos remunerados, sino también con la participación activa en la sociedad, vinculada fuertemente a la idea de libertad y de participación política. Destacan el derecho a sufragar como un cambio positivo, lo que pone de manifiesto el conocimiento que niñas, niños y jóvenes tienen con respecto a la historia de las mujeres y los logros que estas han alcanzado en relación con los escenarios injustos por los cuales han transitado:

“Las mujeres tienen libertad de opinión”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

“No hay lugares restringidos para las mujeres”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

“Las mujeres ahora tienen más derechos”.

*Alumnas quinto básico,
colegio San José de Machalí.*

“Las mujeres tienen más oportunidad y libertad de trabajo”.

*Alumnos segundo medio,
colegio Don Bosco.*

“Las mujeres hoy en día participan en todo: votaciones, política, economía”.

*Alumnas séptimo básico,
colegio Gabriela Mistral.*

“Ahora las mujeres pueden votar”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

“Las mujeres tienen más oportunidad de trabajar, libertad de opinión, votar”.

*Alumnas segundo medio,
colegio Don Bosco.*

En este sentido, la participación política es una idea fuerte y repetitiva, pues el 45% de las alusiones a las mujeres y su presencia en el espacio público se refiere a esta temática, en la cual destacan tres aspectos:

Capítulo 3 - Descripción de la experiencia

La participación política de forma general:

“Las mujeres están en temas políticos”.

*Alumnos sexto básico,
colegio Moisés Mussa.*

“Las mujeres participan en política”.

*Estudiantes séptimo básico,
colegio Gabriela Mistral.*

La ocupación de altos cargos públicos:

*“Las mujeres pueden tener
cargos políticos y tomar decisiones”.*

*Estudiantes octavo básico,
colegio Los Conquistadores.*

*“Las mujeres pueden trabajar en política
y ser presidentes y alcalde”.*

*Alumnos quinto básico,
colegio San José de Machalí.*

La posibilidad de presidir el país:

“La mujer puede ser presidenta”.

*Alumnos sexto básico,
colegio Moisés Mussa.*

“Ahora hay mujeres presidentas”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

Este último punto puede ser entendido y explicado porque más de la mitad de la vida de estos estudiantes (de 10 a 15 años de edad) estuvo acompañada por la presidencia de Michelle Bachelet. Ellas y ellos crecieron con una mujer presidiendo el país, lo que explica la alta relación que establecen entre mujeres y política, pues cuando un imaginario se encuentra instituido —como lo es la imagen de una mujer presidenta— hace que los individuos no cuestionen sus significaciones (Velásquez 2013).

Si bien a ojos de niñas y niños el principal cambio vinculado a las mujeres es su acceso al espacio público y su inclusión en los diversos roles que allí se pueden realizar, se constata que el acceso a este espacio no es un camino fácil. Se reconoce que es un tránsito que presenta dificultades e injusticias en comparación con los hombres, a partir de la presencia de “desigualdades laborales y sociales”, las cuales son vistas como un modo de “discriminación” hacia las mujeres.

Esta discriminación se expresa, por ejemplo, en la desigualdad salarial, pues “por el mismo cargo a veces a las mujeres se les

paga menos que a los hombres” (alumnos séptimo básico, colegio Moisés Mussa) o “la mujer gana menos y le cuesta encontrar trabajo” (alumnos sexto básico, colegio Moisés Mussa). Esta diferenciación por género en el espacio público es caracterizada por la poca presencia efectiva de mujeres en altos cargos públicos, puesto que se considera que los hombres mantienen dominancia en la cantidad de trabajadores y puestos jerárquicos: “hay más hombres participando en política que mujeres y en gerentes hay más hombres también” (alumnas séptimo básico, colegio Gabriela Mistral); “la mayoría de los hombres son los políticos (senadores, congreso)” (alumnos séptimo básico, colegio Moisés Mussa). De acuerdo con esto, la imagen recién expuesta de Michelle Bachelet no se traduce en una generalización para las niñas y niños, pues los imaginarios nos hablan de la efectiva posibilidad de que las mujeres puedan presidir un país, pero no por ello asumen de forma a priori un acceso equitativo a los altos cargos para hombres y mujeres.

Conclusiones del eje “cambios”. El acceso a diversos espacios como evolución

Tal como se ha planteado, los cambios representan las evoluciones o revoluciones de las sociedades, dependiendo de la

rapidez con que estos suceden. Los principales cambios en los estereotipos de género vislumbrados por niñas y niños entre la época colonial y la sociedad actual se vincularon con la posibilidad de ocupar espacios que anteriormente estaban únicamente destinados a un sexo. De este modo, representan una evolución, pues se trata de un fenómeno que se ha caracterizado por sus pausados tiempos y aún no ha finalizado. La inclusión de los hombres en el espacio privado y sobre todo de las mujeres en el espacio público ha sido un proceso de larga data, de luchas, de victorias y decepciones que comenzaron masivamente con mujeres chilenas pioneras en el siglo XX, como Elena Caffarena, Olga Poblete, Graciela Mandujano y Marta Vergara,¹³ y continúan hasta el día de hoy en los movimientos sociales que prolongan las demandas de trato igualitario y respeto hacia mujeres y niñas. Los cambios, por su característica de evolución, aún están vivos y se encuentran gestionándose, lo que se expresa en la información entregada por niñas y niños: a las mujeres les cuesta más

13 Elena Caffarena, Olga Poblete, Graciela Mandujano y Marta Vergara dieron vida al MEMCH (Movimiento pro Emancipación de la Mujer Chilena) en 1935, mediante el cual buscaban igualdad jurídica y política y el acceso equitativo al mercado laboral entre hombres y mujeres. (Memoria Chilena. Disponible en: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3611.html>).

incorporarse al mundo laboral, se les paga menos que a los hombres por el mismo trabajo y no llegan de la misma manera que ellos a altos cargos en sus lugares de desempeño.

Si bien la posibilidad de transitar por cualquiera de los dos espacios es real, no existe un acceso y cumplimiento de funciones equitativas entre mujeres y hombres, lo que queda demostrado en el rasgo cuantitativo de las expresiones de los/as participantes: de los 62 afiches realizados, el 33% de ellos asevera, desde distintos ángulos, que los hombres realizan trabajo doméstico, mientras que el 54% afirma que las mujeres trabajan y ejercen roles políticos o económicos ¿A qué se debe esta diferencia numérica? ¿Por qué es más obvia, en la mirada de los/as estudiantes, la inclusión de las mujeres en el espacio público que la de los hombres en el espacio privado?

Aun cuando la entrada de los hombres al espacio privado ha resultado ser un proceso paulatino, es un hecho que la corresponsabilidad de crianza y labores domésticas ha aumentado positivamente en el tiempo. La Encuesta Internacional de Masculinidades y Equidad de Género (Aguayo *et al.* 2011) asocia positivamente el involucramiento de los deberes domésticos y cuidado de los/as hijos/as de parte de los

propios padres (u otra figura masculina) y su adecuado comportamiento en relación con la equidad de género. El estudio observa que existen diferencias, principalmente entre la activa participación de los varones jóvenes (entre 18 y 34 años) que poseen estudios superiores, frente a los hombres de mayor edad y sin estudios o solo con niveles básicos, quienes probablemente, no observaron estas conductas en sus propios padres. Sin embargo, y tal como lo confirma el resultado de este estudio, el cambio de patrones culturales es lento, aun cuando el nuevo patrón cultural en sí mismo es beneficioso, especialmente en términos emocionales, tanto para los padres como para los/as hijos/as.

Esta relación numérica aún desigual, al igual que la recurrente figura de la mujer presidiendo un país (aunque no equivalente en materia de ocupación de altos cargos), habla de la continuidad y el cambio amalgamados: las mujeres tienen derecho de ejercer roles en el espacio público, pero aún no ostentan las mismas jerarquías masculinas, lo cual se agudiza aún más cuando las niñas y niños aseveran que “las mujeres salen a trabajar igual que los hombres y contratan una nana para [las labores de] la casa” (estudiantes segundo medio, colegio Don Bosco). El cambio está presente en las mujeres insertas en el espacio público y las continuidades, en las

labores domésticas que son traspasadas de mujer en mujer o bien asumidas por ellas en una doble jornada laboral, triple en el caso de las que quieran generar instancias de creación y/u ocio.

Continuidades

Tal como plantea Sánchez (2005), las continuidades corresponden a los comportamientos y los hábitos que son heredados por la sociedad, siendo asimilados como normales por costumbre, por ello son también más difíciles de reconocer en el día a día en comparación con los cambios, los cuales se identifican fácilmente como una oposición a otra cosa o situación. Las continuidades son silenciosas y no siempre factibles de determinar a partir de su característica de “normalidad” en las sociedades, pues nos acompañan “desde siempre”. Por tanto, aun cuando se considere que perpetúan desigualdades o situaciones que puedan resultar injustas, se mantienen por tradición. Es lo que Pierre Bourdieu (2000) llama “paradoja de la doxa”, vale decir, el orden del mundo y de las sociedades que con sus roles, direcciones, obligaciones y sanciones es respetado e incluso puede llegar a ser defendido.

Aun así, los textos de niñas y niños dejan ver de manera taxativa sus ideas con respecto a

comportamientos y costumbres establecidas para mujeres y hombres que permanecen en el tiempo hasta el presente como una muestra del pasado. Se estableció una relación entre los cambios y la capacidad de entrar y participar de los distintos espacios y, de manera paralela, el imaginario de niñas y niños indica una vinculación entre las continuidades y los **roles**, específicamente los roles de la mujer. Roles y permanencias tienen una estrecha relación, pues si recordamos la definición de Marta Lamas (1986), los roles de género corresponden al conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino y masculino, los cuales en su esencia son conceptos de larga data y lentas variaciones.

Categoría 1.

Mujeres, eternas amas de casa

“Si bien la mujer puede elegir trabajar, es una constante verlas en la casa”.

Estudiantes primero medio, liceo Bicentenario Óscar Castro.

Si la presencia activa de los hombres en el espacio doméstico era acompañada por los conceptos de “también”, “algunos” y “ayudan” según lo planteado por niñas y niños, las

Capítulo 3 - Descripción de la experiencia

mujeres en este espacio son relacionadas con los conceptos antónimos: **siguen, la mayoría, permanece, constante:**

"Aún las mujeres hacen las labores domésticas".

Estudiantes octavo básico, colegio Gabriela Mistral.

"La mujer de todos modos sigue haciendo lo mismo pero un poco más relajado".

Alumnos séptimo básico, colegio Moisés Mussa.

"Las mujeres siguen siendo en su mayoría amas de casa".

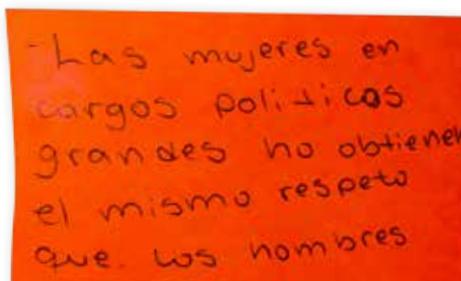
Alumnos séptimo básico, colegio Moisés Mussa.

"La mayoría de las mujeres siguen cuidando al hogar".

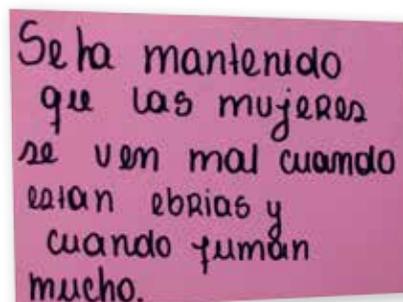
Alumnos sexto básico, colegio Moisés Mussa.

"La mujer permanece en la cocina".

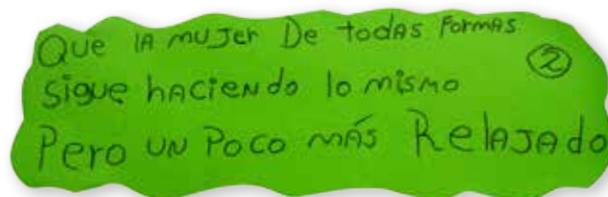
Estudiantes segundo medio, colegio Don Bosco.



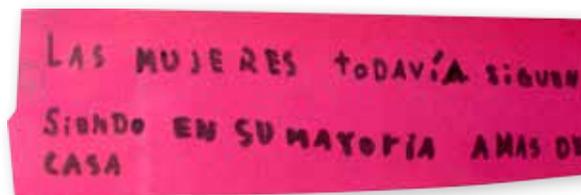
Las mujeres en cargos políticos grandes no obtienen el mismo respeto que los hombres



Se ha mantenido que las mujeres se ven mal cuando están ebrias y cuando fumán mucho.



Que la mujer de todas formas sigue haciendo lo mismo pero un poco más Relajado



LAS MUJERES TODAVÍA SIGUEN SIENDO EN SU MAYORÍA AMAS DE CASA

De arriba a abajo: Lámina de estudiantes de octavo básico, los Conquistadores. Lámina de estudiantes de octavo básico, colegio Los Conquistadores. Lámina de estudiantes de séptimo básico, colegio Moisés Mussa. Lámina de estudiantes de séptimo básico, colegio Moisés Mussa.

“Las mujeres siguen cocinándoles a los hombres”.

Alumnos sexto básico, colegio Moisés Mussa.

“Las mujeres son las que sigue cocinando”.

Alumnos séptimo básico, colegio Moisés Mussa.

“Mujer con presencia constante en la cocina y en lo doméstico”.

Alumnas primero medio, liceo Bicentenario Óscar Castro.

“En algunos hogares las mujeres siguen solas con los trabajos domésticos”.

Alumnos octavo básico, colegio Los Conquistadores.

“En la mayoría de las casas las mujeres siguen haciendo más trabajo doméstico”.

Estudiantes octavo básico, colegio Los Conquistadores.

El imaginario evidencia que las mujeres pueden cumplir roles públicos, pero al no existir una proporción equitativa entre la

salida de las mujeres al espacio público y la entrada de los hombres al privado, recae en las mujeres una doble función, teniendo que estar presentes y activas en ambos lugares, principalmente porque “existe desigualdad en el cumplimiento del trabajo doméstico” (estudiantes octavo básico, colegio Los Conquistadores).

McDowell (2000) plantea que las sociedades han caracterizado a las mujeres como “los ángeles del hogar”, a partir del simbolismo que se le ha entregado históricamente al cuidado de la casa por parte de estas. Sin embargo, esta relación “evidente” entre la mujer y el quehacer doméstico —tal como se ha revisado en diversas estadísticas nacionales— sigue vigente, posicionándose como una importante continuidad que ha cruzado diversos tiempos y localidades. En virtud de ello, nos encontramos en una sociedad en que el trabajo doméstico y el cuidado de la familia siguen sin ser considerados un trabajo, pues las mujeres los continúan realizando mayoritariamente a pesar de que posean un empleo remunerado y, más bien, se le otorga un carácter de rol natural y obligatorio en contraste a la voluntariedad masculina.

Esta idea se encuentra tan arraigada en las mentes y en la sociedad que incluso cuando se necesita ayuda externa para realizar las labores del hogar se contrata a otra mujer.

Muy bien lo expresan los/as participantes cuando aseveran que: “la mujer sigue siendo la empleada de la casa” (alumnos segundo medio, colegio Don Bosco) y que “la mayoría de las personas que hace el aseo en las casas son las mujeres” (alumnos segundo medio, colegio La Merced). El rol de dueña de casa, como figura femenina, está tan naturalizado que no se concibe la idea de contratar a hombres para esta función. Los asuntos privados, indiscutidamente —incluso en ojos de niñas y niños—, siguen siendo una responsabilidad femenina, aunque no sean los de su propia familia.

Categoría 2.

Formato de mujer

“Algunos hombres siguen con la actitud machista de antes”.

Alumnos primero medio, liceo Bicentenario Óscar Castro.

Los roles de género no se traducen únicamente en el trabajo que se le asigna en sociedad a hombres y mujeres, sino que también se manifiestan en el “deber ser”, vale decir, en los comportamientos socialmente aceptados que cada género debe infundir. Así, el formato de mujer

El imaginario evidencia que las mujeres pueden cumplir roles públicos, pero al no existir una proporción equitativa entre la salida de las mujeres al espacio público y la entrada de los hombres al privado, recae en las mujeres una doble función, teniendo que estar presentes y activas en ambos lugares.

tradicional describe a personas que deben comportarse y tener ciertas características de personalidad adecuadas para el sexo que representan. Si bien niñas y niños reconocen cambios en ello, existen importantes —y también preocupantes— continuidades con respecto a la forma en que deben mostrarse en público y en privado las mujeres, en opinión de los/as protagonistas de este estudio.

Las ideas expresadas nos hablan de tres características repetitivas asignadas al género femenino que continúan en el Chile de hoy. La primera de ellas se relaciona directamente con la actitud *servicial*, adjetivo recurrente para describir un rasgo distintivo de la personalidad femenina, pues en palabras de niñas y niños:

“Las mujeres siguen siendo serviciales”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

“Las mujeres siguen amables y serviciales”.

*Alumnas séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

Se reconoce la existencia de una voluntad que caracteriza a las mujeres, una “predisposición femenina”, pues estas son “más atentas y dispuestas a servir en reuniones y fiestas” (estudiantes primero medio, liceo Bicentenario Óscar Castro). Esta amabilidad que es considerada como “propia” de las mujeres se expresa en lo cotidiano de nuestros hogares, pues el imaginario de los/as participantes asegura que “la atención de visitas sigue siendo un trabajo de las mujeres” (estudiantes octavo básico, colegio Los Conquistadores). Se advierte así la naturalización que niñas y niños realizan de la expresión afectiva de las mujeres como algo innato y no adquirido ni socializado desde pequeñas.

El “espíritu” de estar siempre disponible para satisfacer las necesidades de terceros es puesto en práctica socialmente cuando “se mantiene el pensamiento que la mujer debe tener más límites que los hombres” (estudiantes octavo básico, colegio Los

Conquistadores). Las limitaciones consideran diversos ámbitos y uno de ellos es la idea de que aún las mujeres no son pares con los varones, por lo tanto no existen relaciones sociales equitativas, expresado por ejemplo en la aseveración que “la mujer sigue siendo mal vista cuando entra a la conversación de hombres en el tema de los negocios” (alumnos séptimo básico, colegio Moisés Mussa).

La segunda idea se asocia a la imagen intachable que las mujeres deben demostrar en público, escenario en el que destaca la negativa relación que se establece entre el alcohol y la mujer:

“Las mujeres se ven mal cuando están ebrias y cuando fuman mucho”.

*Estudiantes octavo básico,
colegio Los Conquistadores.*

“Es mal visto que las mujeres beban mucho”.

*Estudiantes octavo básico,
colegio Los Conquistadores.*

“Cuando una mujer está ebria los demás la tratan como una loca y la excluyen”.

*Estudiantes octavo básico,
colegio Los Conquistadores.*

“Está mal visto que anden curadas”.

*Alumna octavo básico,
colegio Los Conquistadores.*

A la amabilidad y las limitaciones en sociedad se suma un tercer comportamiento: el orden y la limpieza, los cuales van asociados naturalmente al buen mantenimiento de hogar, y desde allí, se extrapolan a una característica que aún define a las mujeres:

“Las mujeres son más ordenadas y limpias que los hombres”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

“Se supone que las mujeres deben ser más limpias y ordenadas que los hombres”.

*Alumna octavo básico,
colegio Los Conquistadores.*

“Las mujeres son más organizadas que los hombres”.

*Estudiantes segundo medio,
colegio Don Bosco.*

El orden, siempre asociado a la organización y la pulcritud, se presenta indirectamente como lo contrario de lo masculino, lo cual se podría relacionar con el desorden (muchas veces vinculado con la creatividad), la espontaneidad, la libertad o —peor aún— la no necesidad de limpiar, pues alguien más lo hará por ellos, posiblemente una mujer.

Junto con considerar estos tres comportamientos socialmente aceptados que han transitado históricamente de la mano con las mujeres, el formato femenino continúa vinculándose indisociablemente con la crianza y el cuidado de otros: como madres, niñeras, educadoras, enfermeras, nanas o atendiendo a las visitas. Beauvoir (2013) ponía énfasis en el vínculo de la alimentación entre madre e hijos como determinante, mientras que Ortner (1979), en la misma línea, planteaba que las mamás son vistas como la prolongación natural de los infantes. Así, la crianza de niñas y niños es una función considerada innata, sagrada y, por extensión, biológica y femenina:

“La mayoría de las mujeres sigue cuidando a los hijos”.

*Estudiantes octavo básico,
colegio Los Conquistadores.*

“Las mujeres aún crían a los niños”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Gabriela Mistral.*

“Las mujeres siguen cuidando a los niños “.

*Estudiantes séptimo básico,
colegio Gabriela Mistral.*

“Las mujeres aún cuidan a los menores”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

“Las mujeres trabajan y cuidan a los niños”.

*Alumnas quinto básico,
colegio San José de Machalí.*

*“Las mujeres deben criar
a los niños y hacer los deberes del hogar”.*

*Estudiantes segundo medio,
colegio Don Bosco.*

La maternidad y el cuidado, reconocidos culturalmente como algo intrínseco de la mujer, pueden entenderse a partir del concepto de cautiverio de *madresposa* que plantea Marcela Lagarde (2005). La

antropóloga afirma que las mujeres por el solo hecho de serlo ya son consideradas socialmente como madres y esposas, así, “la maternidad y la conyugalidad son las esferas vitales que organizan y conforman los modos de vida femeninos, independientes de la edad, de la clase social, de la definición nacional, religiosa o política” (Lagarde 2005: 363). Pareciera ser, de acuerdo al imaginario de niñas y niños, que el formato de mujer aún es indisoluble del rol de *madresposa* y de las “virtudes” que esta representa.

Aunque dentro de los cambios reconocidos se encuentra el hecho de que los hombres también cuidan a sus hijos (destacándose cuando los padres no viven juntos), no es menos cierto que el cuidado de los infantes es una tarea asignada mayormente a las mujeres. Incluso, en opinión de algunos estudiantes, los hombres, en muchos casos, no son considerados como recomendables para esta tarea:

*“Los hombres no deben
cuidar a los niños porque son bruscos,
poco delicados y sin paciencia”.*

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

“Los hombres no deben cuidar a los niños porque son poco pacientes”.

Alumnos séptimo básico, colegio Moisés Mussa.

“Los hombres no pueden cuidar a los niños porque son muy bruscos”.

Estudiantes quinto básico, colegio San José de Machalí.

La delicadeza y la paciencia que necesitan niñas y niños para su cuidado y desarrollo, son características implícitamente asignadas a las mujeres y desde allí, en ocasiones, no se reconocen como aptos los hombres para el ejercicio de la crianza.

Conclusiones del eje “continuidades”. Permanencias con rostro de mujer

Las continuidades se presentan como muestras del pasado que son arrastradas hasta el presente. Si no son concientizadas o permeadas por ideas de cambio, inevitablemente se seguirán proyectando hacia el futuro.

Para los/as estudiantes que participaron de la actividad, con respecto a los estereotipos de género, las continuidades tienen una

estrecha relación con los roles sociales, lo cual se refleja en la apreciación que tienen de la asignación de trabajos en la sociedad como una extensión de los binarismos tradicionales: “aún existen oficios para ambos sexos: párvulo y construcción” (estudiantes segundo medio, colegio Don Bosco); “la mayoría de los mecánicos son hombres, [mientras que] trabajadoras de casa y cuidadores de bebés son mujeres” (estudiantes quinto básico, colegio San José de Machalí); “hay más doctores hombres y mujeres enfermeras” (estudiantes séptimo básico, colegio Gabriela Mistral). Y si bien estos ejemplos de continuidades son identificados con ojos críticos, estas realidades por sí mismas refuerzan los esencialismos asociados a

Para los y las estudiantes que participaron de la actividad, con respecto a los estereotipos de género, las continuidades tienen una estrecha relación con los roles sociales, lo cual se refleja en la apreciación que tienen de la asignación de trabajos en la sociedad como una extensión de los binarismos tradicionales.

atributos femeninos, pues la mayoría de las descripciones dice relación con la constante presencia de la mujer en las labores domésticas, en sus extensiones y deber ser en sociedad. Las permanencias históricas para niñas y niños son femeninas. Las mujeres viven con el peso de la historia en sus hombros y con las responsabilidades y las expectativas del presente y del futuro.

Las permanencias descritas tienen raíces culturales tan hondas que, tal como lo plantea Bourdieu (2000), existe violencia simbólica en el discurso realizado, incluso por las propias niñas y adolescentes, pues muchas veces se desconoce otra forma de imaginar la sociedad y las relaciones interpersonales. En ese contexto es posible dar sentido a estas opiniones:

“Los hombres se deben sentar a la cabeza del comedor porque siempre ha sido así”.

*Alumna octavo básico,
colegio Los Conquistadores.*

“No puede haber mujeres en la construcción ni hombres parvularios, nada que ver”.

*Alumna segundo medio,
colegio La Merced.*

“Los hombres no son buenos para cuidar a los niños porque son poco pacientes”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

“A la mayoría de las mujeres le gustan las flores y a los hombres, el azul”.

*Estudiantes segundo medio,
colegio La Merced.*

[¿Qué cambios hubiera habido si las mujeres hubiesen participado del escritorio en la época colonial?] “Si las mujeres hubiesen participado del escritorio hubiese sido más ordenado y limpio porque las mujeres son más ordenadas que los hombres”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

El imaginario de niñas y niños es construido a partir de las miles de señales que les entrega la sociedad y las relaciones personales en las que se desarrollan, crecen y forman su personalidad e identidad. Así, sin ser conscientes, normalizan aquello que los violenta de forma directa y que muchas veces es defendido por los propios afectados, puesto que “siempre han sido así las cosas”. Los ejemplos recién expuestos son en esencia patrones palpables de la

paradoja de la doxa de Bourdieu, en la que la tradición no es cuestionable.

En el contexto de esta paradoja entendemos la dominación masculina expuesta por el sociólogo francés, la cual se caracteriza por ser simbólica al no requerir coacción física. Ejemplos de ella se encuentran fácilmente en nuestras comunidades, incluso cuando socialmente no cuestionamos perpetuar los roles estereotipados que se multiplican en cuestiones tan comunes como que “en los baños públicos masculinos no hay un sector especializado para cambiar los pañales de los bebés, mientras que en los baños femeninos sí, lo cual alimenta el prejuicio de que solo las mujeres pueden cuidar a los niños” (estudiantes primero medio, liceo Bicentenario Óscar Castro). Estas luces de mirada crítica de los/as estudiantes les permitirán comenzar a hacer frente a las continuidades y con ello modificar los imaginarios de las nuevas generaciones, en pos de romper paradigmas y construir comunidades más igualitarias, menos injustas y prejuiciadas para quienes las componen.

Propuestas

La pregunta abierta ¿qué debemos hacer como sociedad para generar equidad de

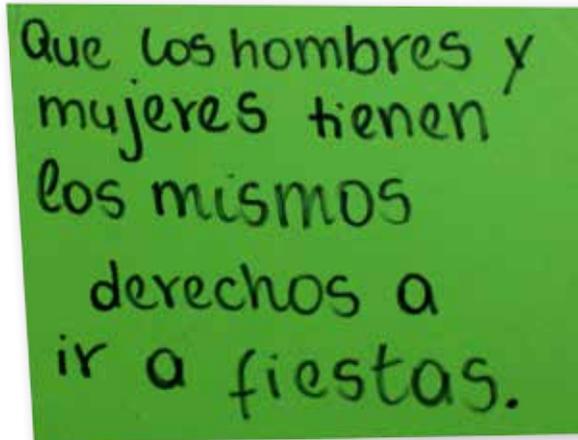
género? tenía como objetivo que niñas y niños realizaran propuestas para intervenir las continuidades históricas que reconocieron como aún presentes en la sociedad. Las propuestas activan la creatividad, la observación del entorno y el pensamiento crítico y reflexivo, pues se proponen soluciones de comportamiento y actitud que creen sinceramente necesarias para cambiar las desigualdades que fueron observadas.

Categoría 1. **Cambios en la forma de pensar**

“Empezar cambiando nuestra mentalidad para cambiar la de la sociedad”.

*Alumnos primero medio,
liceo Bicentenario Óscar Castro.*

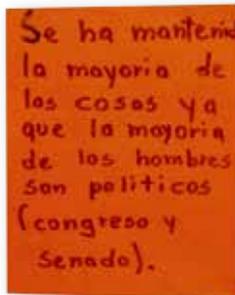
Existen diversas opiniones que los/as estudiantes realizan en torno a la idea de cambiar la forma de pensar para construir una sociedad más justa para mujeres y hombres. La mayoría de estas propuestas se asocian a cuatro conceptos importantes: **mentalidad, empatía, estereotipos y libertad.**



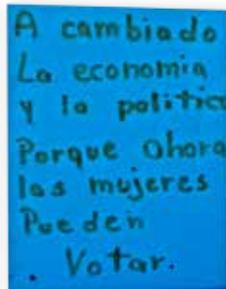
Que los hombres y mujeres tienen los mismos derechos a ir a fiestas.



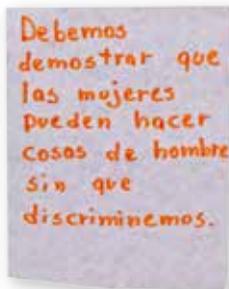
¿Por qué el anillo es de hombre y el rosado de mujer?



Se ha mantenido la mayoría de las cosas ya que la mayoría de los hombres son políticos (congreso y Senado).



A cambiado La economía y la política Porque ahora las mujeres Pueden . Votar.



Debemos demostrar que las mujeres pueden hacer cosas de hombre sin que discriminemos.

De arriba a abajo: Lámina de estudiantes de octavo básico, colegio Los Conquistadores. Lámina de estudiantes de primero medio, liceo Bicentenario Óscar Castro. Tres láminas de estudiantes de séptimo básico, colegio Moisés Mussa.

a) Mentalidad

Los conceptos de mentalidad, mente o pensamiento se utilizan siempre vinculados a las ideas de cambio o variación:

“Actualizar, ampliar nuestra forma de pensar”.

Estudiantes segundo medio, colegio Don Bosco.

“A esta sociedad le falta abrir la mente y dejar de vivir en un pensamiento machista y poco desarrollado”.

Alumnos segundo medio, colegio Don Bosco.

“Un cambio de pensamientos y estereotipos”.

Estudiantes primero medio, liceo Bicentenario Óscar Castro.

“Trabajar para generar equidad de género, realizar un cambio en la mentalidad machista de nuestra sociedad”.

Alumnas segundo medio, colegio Don Bosco.

Este cambio es visto como una posibilidad real de construir una nueva sociedad, en la que se reconozca el aporte de hombres y mujeres desde una base igualitaria: “Nuestra mentalidad debe cambiar, comenzar a ver las cosas desde otro punto de vista y culturizarnos acerca de que ambos géneros son igual de importantes para mantener un equilibrio social, que tenemos los mismos derechos y que podemos aportar de igual manera a contribuir un mundo mejor” (estudiantes primero medio, liceo Bicentenario Óscar Castro).

b) Empatía

Si entendemos la empatía como la capacidad de percibir o comprender al otro, significa que por momentos podemos ponernos en un lugar de la sociedad que no es el nuestro. Esta es una de las propuestas de niñas y niños, en la que plantean que se necesita “partir por uno mismo, cambiando la forma de pensar, siendo empático y no marginar a tus pares” (estudiantes segundo medio, colegio Don Bosco). Para los/as estudiantes la “empatía debe ser por parte del hombre hacia la mujer” (alumnos segundo medio, colegio Don Bosco), pero también debe aplicarse a todos en la medida en que no juzguemos prejuiciosamente las decisiones y las acciones de los otros.

c) Estereotipos

Romper con los estereotipos y los prejuicios también aparece con fuerza en las soluciones, siempre indicando que deben desaparecer de la sociedad y que, además, no deben ser parámetros para establecer las relaciones interpersonales:

“No guiarse por estereotipos”.

*Estudiantes octavo básico,
colegio Los Conquistadores.*

*“No apoyar los estereotipos
porque los dos [hombres y mujeres]
deben tener los mismos derechos”.*

*Estudiantes octavo básico,
colegio Los Conquistadores.*

*“Reconstruir los prejuicios
siendo más abiertos de mentes”.*

*Estudiantes primero medio,
liceo Bicentenario Óscar Castro.*

“Eliminar el prejuicio”.

*Alumnos sexto básico,
colegio Moisés Mussa.*

Otro punto que es altamente considerado por los/as participantes, que es necesario trabajar como comunidad, es la idea de empleos asociados a un género a partir de la continuidad de roles específicos y estereotipados. Se plantea la necesidad de eliminar estas preconcepciones erradas, subvertir el orden que limita las elecciones en función del sexo de cada quien:

“Dejar de discriminar cuando quiera hacer algo relacionado con el otro género, por ejemplo, la mujer juega fútbol y los hombres estudian danza”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

“Hombres y mujeres pueden hacer lo mismo”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

“No hay que juzgar a hombres y mujeres por su carrera”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

“Que los trabajos no sean denominados para hombre o mujer”.

*Estudiantes octavo básico,
colegio Los Conquistadores.*

d) Libertad

Una vez que podamos como sociedad construir comunidades y relaciones interpersonales menos estereotipadas y prejuiciadas, podremos lograr una importante meta: la libertad de ser, de habitar y de decidir, tanto para mujeres como hombres:

“Debemos hacer que todos se respeten y que hagan lo que quieran, que sean más libres”.

*Alumnas séptimo básico,
colegio Gabriela Mistral.*

“Que todos tengan la libertad de tomar los roles laboral, político, económico si es que se tiene la capacidad”.

*Alumnos primero medio,
liceo Bicentenario Óscar Castro.*

Categoría 2. Cambios prácticos

“Hay que cambiar la mentalidad enseñándole a los niños desde pequeños”.

*Estudiantes segundo medio,
colegio La Merced.*

Capítulo 3 - Descripción de la experiencia

Las vías recién descritas para generar los cambios que se necesitan para apuntar hacia una sociedad más igualitaria se caracterizan por pertenecer al mundo de las mentalidades y, como tal, no suceden de un momento a otro, sino que por lo general son de largo alcance, presentándose muchas veces como efectos de diversas causas concretas. De acuerdo con esto, los/as estudiantes también propusieron soluciones prácticas, en las que destacan ideas relacionadas con la enseñanza, las legislaciones y la repartición de labores del hogar de manera equitativa.

“Enseñar a las futuras generaciones” es una idea frecuente de los/as estudiantes, quienes ven en la educación una herramienta útil y viable para lograr cambios fundamentales, pues se entiende que debe realizarse desde la formación inicial de las personas:

“Educar desde el principio”.

*Estudiantes primero medio,
liceo Bicentenario Óscar Castro.*

*“Criar desde chicos
a los niños con igualdad”.*

*Estudiantes octavo básico,
colegio Gabriela Mistral.*

*“Enseñar desde pequeños
que hombres y mujeres pueden
hacer prácticamente lo mismo”.*

*Estudiantes octavo básico,
colegio Gabriela Mistral.*

La enseñanza no es vista únicamente por medio de las instituciones formales, sino que también desde el rol de las familias: “las nuevas generaciones deberían tener una educación familiar más abierta, para así perder los estereotipos” (alumnas primero medio, liceo Óscar Castro). Por medio de la vía educativa se proyecta la formación de adultos con mayor respeto mutuo, con sentido de la igualdad, de la libertad y que valoren el trabajo en equipo:

*“Cambiar la enseñanza de los niños
para que puedan respetar a las mujeres”.*

*Estudiantes octavo básico,
colegio Los Conquistadores.*

*“Enseñando la importancia
del trabajo en equipo, la variedad
y la libertad de pensamiento”.*

*Estudiantes primero medio,
liceo Bicentenario Óscar Castro.*

“Enseñar desde pequeños que hombres y mujeres son iguales”.

Estudiantes octavo básico, colegio Los Conquistadores.

Los/as participantes de la actividad son conscientes de que los cambios sociales no les son ajenos y que, efectivamente, son agentes importantes para impulsar estas variaciones; así se entiende la idea recurrente de “comenzar por uno mismo” y desde allí la importancia de la cotidianidad. Lo más cotidiano, y que todas las sociedades y culturas comparten, es la necesidad de realizar labores domésticas para el diario vivir. Desde ese escenario se proponen cambios prácticos como:

“Una división equitativa sobre las labores del hogar”.

Estudiantes segundo medio, colegio Don Bosco.

“Tener más alternativas de trabajo en casa, siempre escogemos una mujer”.

Alumnos segundo medio, colegio Don Bosco.

“Repartir las tareas domésticas”.

Estudiantes octavo básico, colegio Los Conquistadores.

“Dividir el trabajo de afuera y en lo doméstico”.

Alumnos séptimo básico, colegio Moisés Mussa.

“Repartiendo los deberes para cada uno”.

Alumnos séptimo básico, colegio Moisés Mussa.

En opinión de niñas y niños los cambios no solo deben realizarse de forma espontánea con el cambio de mentalidad y actitudes, sino que también es necesario que se realicen aportes legislativos en torno a las diferencias sociales que aún experimentan ambos géneros:

“Mantener los mismos derechos para ambos sexos”.

Alumnos octavo básico, colegio Los Conquistadores.

Capítulo 3 - Descripción de la experiencia

“Que hombres y mujeres tengan los mismos derechos”.

Estudiantes octavo básico, colegio Los Conquistadores.

“Poner los mismos trabajos y derechos para la mujer y el hombre”.

Estudiantes octavo básico, colegio Los Conquistadores.

Dentro de estos derechos destaca la idea de igual remuneración para una misma función:

“Que las mujeres ganen lo mismo que un hombre en un mismo trabajo”.

Estudiantes octavo básico, colegio Los Conquistadores.

“Proporcionar el mismo sueldo para mujeres y hombres”.

Estudiantes octavo básico, colegio Los Conquistadores.

“Igualdad de sueldos de hombres y mujeres”.

Alumnos segundo medio, colegio Don Bosco.

La idea de que ante un mismo trabajo debiese existir una misma remuneración invita a la sociedad a que se tenga que “contratar por eficiencia” (alumnos segundo medio, colegio Don Bosco), pues se debe “reconocer a las personas por sus capacidades y no su sexo” (estudiantes primero medio, liceo Bicentenario Óscar Castro).

Las propuestas en torno al ámbito legislativo también incluyen la contratación equitativa de hombres y mujeres en lo laboral. La paridad se subentiende como un ámbito de justicia en el que se puede enriquecer el quehacer, en la medida en que se tienen distintas visiones de una misma tarea:

“Que se cree una ley para terminar con la discriminación en trabajos”.

Estudiantes octavo básico, colegio Los Conquistadores.

“Deberían haber la misma cantidad de hombres que mujeres en los trabajos”.

Alumnos sexto básico, colegio Moisés Mussa.

“Necesitamos más democracia, que sea la misma cantidad de mujeres y hombres en zonas de trabajo”.

Alumnas séptimo básico, colegio Gabriela Mistral.

“Una buena forma de lograr igualdad de género entre hombres y mujeres es que un trabajo complicado, como la mina o los jardines, contraten a la mitad de mujeres y hombres”.

*Alumnos sexto básico,
colegio Moisés Mussa.*

Por último, también se considera necesario legislar en torno al desequilibrio de reparticiones de trabajo doméstico y la constante vinculación que se realiza entre la mujer y las labores del hogar: “debe haber un derecho para la mujer, que no solo ella deba hacer el trabajo de la casa” (alumnos sexto básico, colegio Moisés Mussa).

Las soluciones prácticas son variadas: consideran aspectos laborales, de enseñanza y del día a día. Dentro de estos últimos, las propuestas de niñas y niños son absolutamente viables, pues nos instan a ejecutarlas mediante sencillos ejemplos:

“La creación de juguetes unisex”.

*Alumnos séptimo básico,
colegio Moisés Mussa.*

“Hacer debates de igualdad entre hombres y mujeres”.

*Alumnos quinto básico,
colegio San José de Machalí.*

“Difundir el pensamiento de distintas formas: folletos, charlas”.

*Estudiantes octavo básico,
colegio Gabriela Mistral.*

“Hacer campaña para la igualdad”.

*Alumnos sexto básico,
colegio Moisés Mussa.*

“Invertir tiempo en instancias reflexivas, tanto en colegios como en instituciones laborales, en los cuales se reflexione acerca de lo injustificado que son los estereotipos de género, causando un cambio de mentalidad sin obligar a nadie”.

*Estudiantes primero medio,
liceo Bicentenario Óscar Castro.*

Palabras finales

Interrogar la relación que existe entre el tiempo histórico, el género y los imaginarios de niñas, niños y jóvenes, nos permite comprender el presente y adelantarnos al futuro. Mediante la simple relación entre estos tres mundos y gracias a la disposición y participación de los/as estudiantes es que comprendemos miradas desde otros ángulos, pero de la misma sociedad en la cual nos desarrollamos; miradas que, a la vez, se posicionan como una oportunidad para no perpetuar errores y aportar a una sociedad más justa, más libre y con mayores oportunidades para todas y todos.

Los roles que se deben cumplir en sociedad y los espacios con los cuales los sexos se vinculan a partir de las características propias de dicho lugar o las labores que allí se realizan, han sido ejemplificados en este libro como manifestaciones del género en las cuales se concreta la estereotipación de las personas, se limitan las potencialidades

humanas y se ejerce la violencia si se cruzan los límites que han dictado tradicionalmente las sociedades. Estos roles y espacios conviven en nuestra cotidianidad y muchas veces transitan con nosotros sin que nos detengamos a reflexionar acerca de lo nocivos que pueden ser comportamientos arraigados en nuestras mentes.

Esta experiencia permitió a jóvenes adolescentes, niñas y niños observar desde otro ángulo su vida cotidiana, fueron ellos/as quienes de forma indirecta vincularon los espacios con las evoluciones y los roles con las continuidades. Es el imaginario de los/as participantes entre 10 y 15 años el que nos plantea que el espacio privado y el público ha ido desdibujando sus límites tradicionales, pues no se considera que estos sean rígidos. Sin embargo, siempre presenta mayores complicaciones para las mujeres, dada la relación desigual que existe entre la entrada de los hombres al espacio

Palabras finales

doméstico y la salida de las mujeres al público, sin considerar los matices que estos intercambios pueden generar, en la medida que las masculinidades se den permiso de salir de la hegemonía y transitar hacia las paternidades más activas y/o conscientes de las labores que implican los cuidados y la expresión de sentimientos y afectividades. Cabe insistir en que los roles se vinculan con las permanencias históricas, puesto que si bien las mujeres pueden ejercer oficios públicos, no se han podido desligar de su figura como amas de casa.

Los cambios, por su esencia de evolución o revolución, producen variaciones en las sociedades y estos pueden suceder más rápido de lo esperado, pues son fácilmente asimilables a voluntades políticas: legislaciones que entregan derechos educativos, políticos, sociales, civiles, laborales, mientras que las continuidades, al ser de carácter ideológico, muchas veces son un poco más lentas, subterráneas, arraigadas y robustas, pero no infalibles, pues pueden ser permeadas y desestabilizadas gracias a las ideas de cambio.

La construcción de simples afiches, con complejas reflexiones, permitió activar a los/as estudiantes como participantes dinámicos/as de su tiempo histórico, les entregó herramientas para reflexionar sobre el pasado y presente pero, sobre todo,

los/as posicionó como creadores/as de sociedad. Aunque somos el resultado de las continuidades y los cambios, es una decisión personal a cuál de ellas les daremos énfasis en nuestras vidas y en las comunidades de las cuales somos parte: los cambios se producen en la medida en que cada persona se modifica. En el caso específico de la educación formal, estos cambios se pueden producir en la medida en que cada docente estimule a sus estudiantes a observar críticamente su entorno y a ser creadores/as activos/as de la realidad social y cultural.

El ejercicio realizado con este grupo de estudiantes tiene múltiples opciones de continuar, sobre todo por las grandes ausencias cotidianas que nos dejan sus reflexiones: ¿Quién se hace cargo de los adultos mayores en las familias? ¿Quién se responsabiliza por las mascotas? ¿Cuáles son las variables que inciden en la elección de una profesión? E incluso podemos mirar más allá y cuestionarnos acerca de aspectos que estén fuera del análisis de espacios y roles: la sexualidad, los cuerpos, el lenguaje, entre tantos otros que aún se traducen en diferenciación de género en la sociedad. El espíritu reflexivo de jóvenes, niñas y niños nos invita a abrir puertas que desde la adultez muchas veces se creen innecesarias, pero una vez que esos límites son cruzados nos enseñan un mundo inacabable de propuestas, crítica y autocrítica social.

La discusión está abierta, el género, sus alcances y estereotipos son solo un ejemplo relevante en la construcción de país y en las relaciones sociales que se encuentran en directa relación con él, pero el tiempo histórico tiene infinitas formas de trabajarse y con ello los conceptos de continuidad y cambio. En este sentido, los museos se presentan como instituciones ideales para trabajar esta competencia, pues son escenarios ricos en objetos, bienes inmuebles, rescate de tradiciones e iconografía la permanencia y los cambios están presentes en todos lados, nos conforman como presente, pero solo su identificación nos ayudará a pensar históricamente y posicionarnos como sujetos que influyen en el tiempo histórico por medio de la construcción del futuro.

Los museos son lugares en donde confluye perfectamente lo micro y lo macro, la cotidianidad y lo erudito: se puede estudiar parte de los procesos de la historia del país, del desarrollo artístico, de los avances científicos, pero nada de ello tiene verdadero sentido si sus visitantes no se sienten interpelados, si no existen conexiones entre lo académico y el diario vivir. No se cumple el objetivo de los museos si estos no invitan a la reflexión cotidiana y al cuestionamiento con sentido crítico; por ese motivo deben abrirse a las propuestas y contribuir a imaginar un futuro diferente,

pues ello permitirá remecer estructuras históricas que en el tiempo han ayudado a perpetuar los prejuicios y los estereotipos.

Y precisamente ese fue uno de los objetivos de trabajar con el imaginario de niñas y niños, pues mediante este ejercicio se incluyeron discursos que no habían sido considerados con anterioridad en la institución y, a la vez, el museo logró sembrar dudas, abriendo un nuevo espacio de reflexión. Sin embargo, la visita de los grupos no finaliza con la realización de los afiches o con la despedida del edificio; terminará cuando algún estudiante logre impactar en sus comunidades a partir de sus propias reflexiones y cuando provoque, aunque sea mínimamente, una modificación en su entorno. La experiencia del museo finaliza cuando —en algún modo o sentido— niñas, niños y jóvenes sientan y piensen que son parte de una revolución que ha contribuido a desarrollar una mejor sociedad.

Agradecimientos

Porque siempre han creído en mí, por estar eternamente a mi lado para cuidarme y quererme, gracias papá, mamá y Cristian.

A todas y todos los encargados de áreas educativas, por cada encuentro, cada palabra, cada inspiración y cada intercambio de experiencias.

A Irene De la Jara por su eterna generosidad, ternura, dedicación y confianza. Ninguna de estas páginas estaría escrita si no fuera por tu constante e inagotable apoyo.

A Paola Uribe y al Sistema de Equidad de Género por confiar en mi trabajo ciegamente y hacer posible este libro.

A Carla Cárdenas y Andrea Torres por su tiempo y dedicación en la lectura.

A Alan Trampe, Subdirector Nacional de Museos, por creer que la educación puede cambiar la forma de entender los museos y por el fortalecimiento que le ha entregado a estas áreas.

Al Museo Regional de Rancagua, a su director Mario Henríquez por creer siempre en mi trabajo y por entregarme espacios y libertades sin cuestionamientos. También agradezco a todos mis compañeros, puesto que sin ellos sería imposible el trabajo en educación... siempre están, en cada idea, en cada proyecto.

Muy especialmente al Colegio Gabriela Mistral y Colegio San José de Machalí, Colegio Moisés Mussa, Colegio La Merced, Colegio Don Bosco, Colegio Los Conquistadores y Liceo Bicentenario Óscar Castro de Rancagua. A sus docentes y cada una de las y los estudiantes que vinieron al museo. El alma de este libro son ustedes.

Bibliografía

Aguayo, Francisco; Pablo Correa y Pablo Cristi, 2011. Encuesta IMAGES Chile. Resultados de la Encuesta Internacional de Masculinidades y Equidad de Género. Santiago: CulturaSalud/EME.

Agudelo, Pedro, 2011. (Des) hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión al concepto de imaginario y sus implicaciones sociales. *Uni-Pluri/versidad* 11 (3): 1-18.

Amar, José; Consuelo Angarita y Kary Cabrera, 2003. Construcción de imaginarios infantiles y vida cotidiana. *Revista Psicología desde el Caribe* 12: 134-172.

Amorós, Celia, 1994. Espacio público, espacio privado y definiciones de “lo masculino” y “lo femenino”. En *Feminismo: igualdad y diferencia*, C. Amorós, pp. 23-52. México, D.F.: UNAM, PUEG.

---- **2005.** *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para la lucha de las mujeres.* Madrid: Ediciones Cátedra.

Bausela, Esperanza, 2004. La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación* 35 (1): 1-9.

Beauvoir, Simone de, 2013. *El segundo sexo.* Madrid: Ediciones Cátedra.

Borgucci, Emmanuel, 2005. Las representaciones sociales y el realismo. *Revista Opción* 47, año XXI: 158-178.

Bourdieu, Pierre, 2000. *La dominación masculina.* Barcelona: Editorial Anagrama.

Braudel, Fernand, 1970. *La historia y las ciencias sociales.* Madrid: Editorial Alianza.

Bruel, Teresa, 2008. Representaciones sociales de género: un estudio psicosocial acerca de lo masculino y femenino. Tesis para optar al grado de Doctor en psicología social y metodología. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Brunner, José Joaquín, 1988. *Un espejo trizado. Ensayos sobre cultura y políticas culturales.* Santiago: FLACSO.

Carretero, Mario, 2007. *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global.* Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Castillo, Sebastián, 2014. Varones en el jardín. Un estudio sobre la inclusión de hombres en la Educación Parvularia, desde la perspectiva de género. Tesis para optar al título de Educador de Párvulo y Escolares Iniciales. Universidad de Chile, Santiago.

Código Civil de Chile. Ministerio de Justicia (fecha de publicación: 30-05-2000).

ComunidadMujer, 2017. Informe GET, Género, Educación y Trabajo. Primer estudio sobre la desigualdad de género en el ciclo de vida. Una revisión de los últimos 25 años. Santiago [en línea]. Recuperado de: <<http://informeget.cl/sobre-el-informe/>> [Fecha de consulta: 08/09/2017].

De la Jara, Irene, 2016. Área Educativa. Lineamientos Generales. Santiago: Subdirección Nacional de Museos, Dibam.

Dibam, 2005. Memoria, cultura y creación. Lineamientos políticos. Santiago: Dibam.

Flórez, María, 2006. La Museología Crítica y los estudios de público en los museos de arte contemporáneo. *De Arte* 5: 231-241.

Freire, Paulo, 1997. *La educación como práctica de libertad.* México, D. F.: Siglo Veintiuno Editores.

García Canclini, Néstor, 2007. ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad? *Revista Eure* XXXIII (99): 89-99, Santiago.

---- **1990.** *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* México, D. F.: Editorial Grijalbo.

Gómez, Néstor, 2014. Revisión de literatura: acontecer del género como experiencia de emancipación de la mujer y subyugación de las identidades sexuales y de género. *Episteme* 6 (2): 179-187.

González, M. Carmen, 1996. *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Tendencias e innovaciones.* Madrid: Marcial Pons.

González, Rubén; Víctor Dezerega y Ricardo Vásquez, 2005. Contribución de la ecografía rutinaria en el periodo de 22 a 26 semanas al diagnóstico de anomalías congénitas. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*: 289-295 [en línea]. Recuperado de: <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchog/v70n5/art03.pdf>> [Fecha de consulta: 23/08/2017].

Geertz, Clifford, 2003. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Heidegger, Martín, 1954. Construir, habitar, pensar. Conferencia pronunciada por ocasión de la “Segunda Reunión de Darmstad”. En *Conferencias y ensayos*. Pfullingen: G. Neske.

Ibarra, Diana, 2008. *Sexo y género. Hacia una visión de conjunto*. México, D. F.: Universidad Panamericana.

ICOM. 8th General Assembly of ICOM. New York, USA, 2nd October 1965 [en línea]. Recuperado de: <<http://icom.museum/la-gobernanza/asamblea-general/resoluciones/new-york-1965/L/1/>> [Fecha de consulta: 12/03/2018].

ICOM. 10th General Assembly of ICOM. Grenoble, France, 10th September 1971 [en línea]. Recuperado de: <<http://icom.museum/la-gobernanza/asamblea-general/resoluciones/grenoble-1971/L/1/>> [Fecha de consulta: 24/03/2018].

ICOM, 22nd General Assembly of ICOM. Vienna, Austria. 19th-24th August 2007 [en línea]. Recuperado de: <<http://icom.museum/la-gobernanza/asamblea-general/resoluciones/vienna-2007/L/1/>> [Fecha de consulta: 01/04/2018].

Instituto Nacional de Estadísticas (INE), 2009. ¿Cómo distribuyen el tiempo hombres y mujeres? Enfoque estadístico. Mayo, 2009 [en línea]. Disponible en: <http://historico.ine.cl/enut/files/enfoque_eut_pag.pdf> [Fecha de consulta: 30/08/2017].

---- **2015.** Mujeres en Chile y mercado del trabajo. Participación laboral femenina y brechas laborales. Departamento de Estudios Sociales. Enero, 2015 [en línea]. Disponible en: <<http://www.ine.cl/docs/default-source/laborales/ene/publicaciones/mujeres-en-chile-y-mercado-del-trabajo---participaci%C3%B3n-laboral-femenina-y-brechas-salariales.pdf?sfvrsn=4>> [Fecha de consulta: 03/09/2017].

Lagarde, Marcela, 1990. *Identidad femenina*. México, D. F.: UNAM.

---- **2005.** *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México, D. F.: UNAM.

Lamas, Marta, 1986. La antropología feminista y la categoría “género”. *Nueva Antropología* VIII (30): 173-198.

---- **2002.** *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México, D. F.: Editorial Taurus.

Bibliografía

Lévi Strauss, Claude; Melford E. Spiro y Katherine Gough, 1956. *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Maillard, Carolina; Juan Carlos Mege y Paula Palacios, 2002. *Museo y comunidad. Desde el mundo de los objetos al mundo de los sujetos*. Santiago: DIBAM.

Marín, María Teresa, 2003. Territorio jurásico: de museología crítica y los museos de arte en España. En *Museología crítica y arte contemporáneo*, J. Lorente (dir.) y D. Almazán (comp.), pp. 27-50). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Martínez, Jaime, 2011. *¿Qué son los imaginarios?* Barcelona: Universidad de Barcelona.

McDowell, Linda, 2000. *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Memoria Chilena. MEMCH (1935-1953) [en línea]. Recuperado de: <<http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3611.html>> [Fecha de consulta: 11/04/2018].

Mesa Redonda de Santiago. Resoluciones de la Mesa Redonda la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo. Santiago, 1972 [en línea]. Recuperado de: <<http://nuevamuseologia.net/wp-content/uploads/2015/12/MesaRedonda.pdf>> [Fecha de consulta: 15/02/2018].

Mistral, Gabriela. El placer de servir [manuscrito] Archivo del Escritor [en línea]. Disponible en: <<http://www.bibliotecanacionaldigital.cl/bnd/623/w3-article-139303.html>> [Fecha de consulta: 02/06/2018].

Monk, Janice y Dolores García-Ramón, 1987. Geografía feminista: una perspectiva internacional. *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 10: 147-157.

Moore, Henrietta, 2009. *Antropología y feminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Núñez, Angélica, 2006. El museo como espacio de mediación: el lenguaje de la exposición museal. *Universitas Humanística* 63: 181-199.

Observatorio Contra el Acoso Callejero (OCAC), 2015. ¿Está Chile dispuesto a sancionar el acoso callejero? Santiago. Marzo, 2015 [en línea]. Disponible en: <<https://www.ocac.cl/wp-content/uploads/2015/03/Informe-Encuesta-OCAC-2015.pdf>> [Fecha de consulta: 20/04/2018].

Ortner, Sherry, 1979. ¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura? En *Antropología y feminismo*, O. Harris y K. Young (comps.), pp. 109-131. Barcelona: Editorial Anagrama.

Oslender, Ulrich, 2012. Especializando la resistencia: perspectivas del espacio y lugar en las investigaciones de movimientos sociales. En *Antropologías transeúntes*, E. Restrepo y M. Uribe (comps.), pp. 195-218. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Oyèwùmí, Oyèronké, 2017. *La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales de género.* Bogotá: Editorial En La Frontera.

Padró, Carla, 2003. La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zona de conflicto e intercambio. En *Museología crítica y arte contemporáneo*, J. Lorente (dir.) y D. Almazán (comp.), pp. 21-70. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Pastor, María Inmaculada, 2007. *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales.* Barcelona: Ariel Patrimonio.

Pagès, Joan, 1998. El tiempo histórico. En *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, P. Benejam y J. Pagès (coords.), pp.189-208. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.

Pagès, Joan y Antoni Santisteban, 2008. Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*, M. Jara (coord.), pp. 95-127. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.

---- **2010.** La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Campinas* 30 (82): 281-309.

Pintos, Juan Luis, 2014. Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Revista Latina de Sociología* 4: 1-11.

Prats, Joaquim y Joan Santacana, 2001. *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora.* Mérida: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

Bibliografía

Rahmer, Beatriz, 2008. Incidencias del imaginario de género en la intervención social y construcción de los sujetos que realizan los trabajadores sociales que intervienen en el ámbito familiar. Tesis para optar al grado de Magister en estudios de género y cultura. Universidad de Chile. 2008

Rodríguez, Clemente; Oswaldo Lorenzo y Lucía Herrera, 2005. Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades XV* (2): 133-154 [en línea]. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>> [Fecha de consulta: 13/03/2018].

Sánchez, Saturnino, 2005. *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para el profesorado de secundaria.* Madrid: Editorial Siglo XXI.

Santisteban, Antoni, 2010. La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* 14: 34-56.

---- **2017.** Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino* 52: 87-99.

Sandoval, Mary, 2002. Pierre Bourdieu y la teoría sobre la dominación masculina. *Revista Colombiana de Sociología* VII (1): 55-73.

Scott, Joan, 1990. El género: una categoría útil para el análisis histórico. En *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, J. Amelang y M. Nash (eds.), pp. 23-56. Valencia: Alfons el Magnanim.

---- **1996.** Historia de las mujeres. En *Formas de hacer historia*, P. Burke (ed.), pp. 59-88. Madrid: Alianza Universidad.

Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género, 2017. Femicidios 2017. Disponible en: <<https://www.minmujeryeg.cl/wp-content/uploads/2015/11/Femicidios-diciembre3.pdf>> [Fecha de consulta: 21/09/2017].

Vargas, Gilbert, 2012. Espacio y territorio en el análisis geográfico. *Reflexiones* 91 (1): 313-326.

Velásquez, Osvaldo, 2013. Las representaciones sociales, los imaginarios sociales y urbanos: ventanas conceptuales para el abordaje de lo urbano. *Tlatemoani. Revista Académica de Investigación* 14.

Zabala, Mariela e Isabel Roura, 2006. Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 11: 233-261. Mérida: Universidad de Los Andes.



“El libro *Género, roles y espacios: ¿Cuánto pasado tiene el presente?* es una invitación a conocer el pensamiento de niñas, niños y jóvenes con respecto a los roles de género y a revisar las propuestas que levantan cuando sueñan con una sociedad más justa. Al mismo tiempo, es una oportunidad para visibilizar la reflexión y el ejercicio teórico que subyace en las acciones pedagógicas que día a día realizan los equipos educativos de los museos.

Este libro —el primero de la serie **Imaginarios**— es el corolario de un largo trabajo realizado por su autora, a lo largo de cuatro años, con docentes y estudiantes de la VI Región. Como profesional del área educativa del Museo Regional de Rancagua, Karla Rabi no solo ha innovado desde el punto de vista didáctico y metodológico, también ha podido —desde una perspectiva cultural— poner en tensión los discursos tradicionales sobre los espacios femeninos-masculinos y sobre los cambios-continuidades socioculturales”. **Irene De la Jara**



Ministerio de
las Culturas,
las Artes y el
Patrimonio

Gobierno de Chile