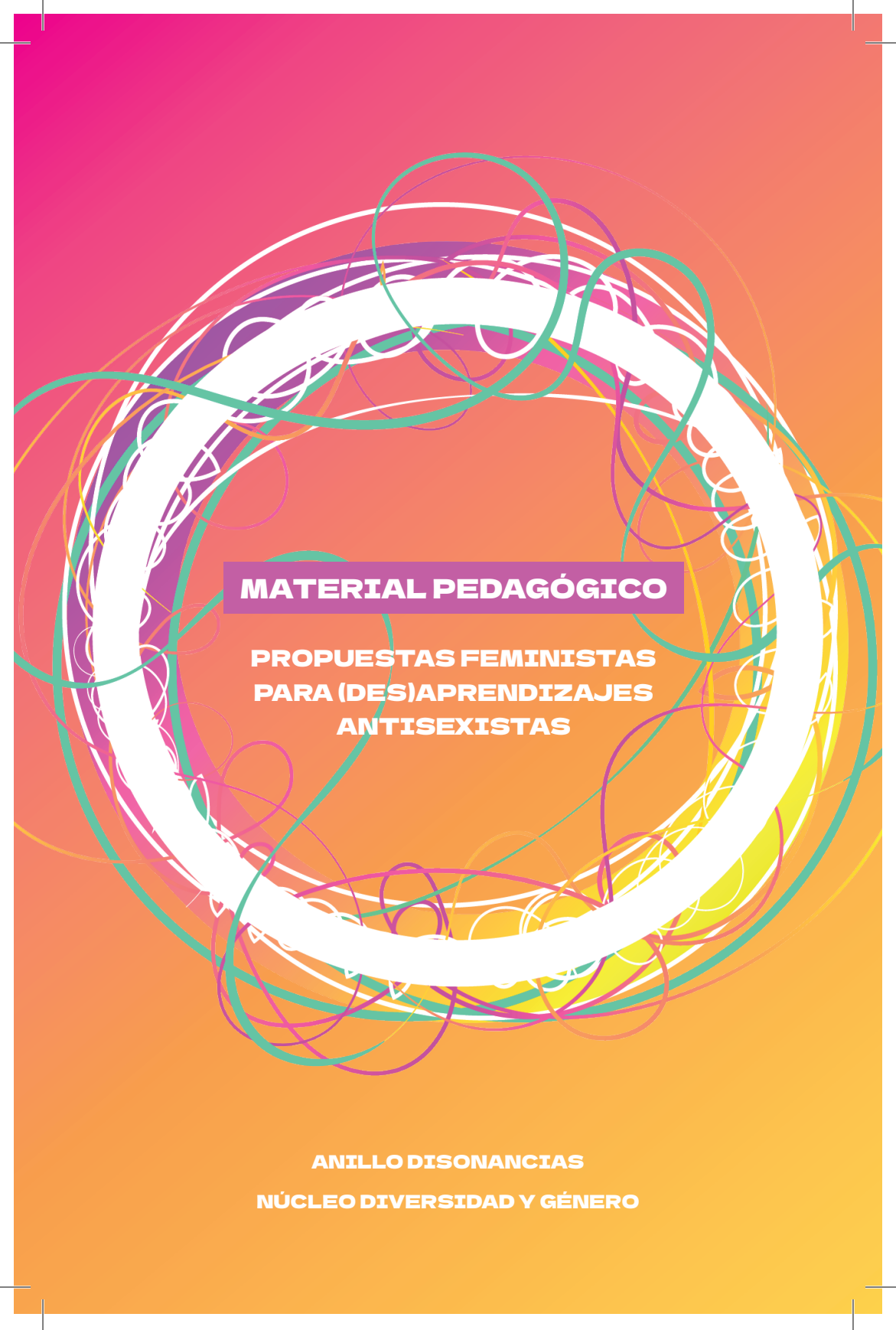




MATERIAL PEDAGÓGICO

**PROPUESTAS FEMINISTAS
PARA (DES)APRENDIZAJES
ANTISEXISTAS**

**ANILLO DISONANCIAS
NÚCLEO DIVERSIDAD Y GÉNERO**





Material pedagógico.

Propuestas feministas para (des)aprendizajes antisexistas

Santiago, Chile, 2024.

Publicación desarrollada por el Proyecto Anillo ATE220009 “Disonancias: Comunidad, universidad e irrupción feminista” de la Universidad de Valparaíso, Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Universidad de Chile, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) del Gobierno de Chile; y el Núcleo I+D “Diversidad y Género: Abordajes feministas interseccionales” del departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile.

Equipo Anillo Disonancias: Andrea Vera (Directora); Catalina Álvarez (Encargada del Eje Transferencia); Lelya Troncoso (Investigadora asociada); Claudia Montero (Directora alterna); Sandra Vera (Investigadora principal); María Antonieta Vera (Investigadora principal); Tamara Vidaurrázaga (Investigadora principal); Oriana Miranda (Encargada de comunicaciones); Rocío Gallardo (Profesional de investigación); Daniela Lillo (Profesional de investigación); Valentina Lastra (Profesional de investigación); Camila Stipo (Profesional de investigación).

Equipo Núcleo Diversidad y Género: Estudiantes integrantes del proyecto 2024: Lucas Bastidas; Fernanda Vega; Alejandra Parra; Anaís Rojas; Camila Cartagena; Consu Cárdenas; Damián Zamorano; Fernanda García; Fernanda Zúñiga; Florencia Helmke; Francisca Pérez; Franco Hidalgo; Gabriela Astorga; Javiera Ortiz; Josefa García; Majo Mosciatti; Ornella Casareggio; Vicente Carrizo. Profesoras coordinadoras: Lelya Troncoso; Hillary Hiner.

Agradecemos a todas las personas que hicieron posible este material: Departamento de Convivencia Escolar, docentes y estudiantes del Instituto Nacional Barros Arana; Gabinete de Género de la Municipalidad de Lo Prado; mujeres pobladoras de Lo Prado; Dirección de Educación Municipal de Santiago; Patricia Ruiz Delgado; val flores; Nicola Ríos; Salvador Bello; Vir Cano.





Licencia Creative Commons

CC BY-NC-SA 4.0

Reconocimiento - No comercial - Compartir igual

Para citar este material:

APA

Material pedagógico: Propuestas feministas para (des)aprendizajes antisexistas. (2024). Anillo Disonancias & Núcleo Diversidad y Género, <https://www.anillodisonancias.cl>

MLA

Material pedagógico: Propuestas feministas para (des)aprendizajes antisexistas. Anillo Disonancias y Núcleo Diversidad y Género, 2024, <https://www.anillodisonancias.cl>

Chicago Humanidades

Material pedagógico: Propuestas feministas para (des)aprendizajes antisexistas. Santiago: Anillo Disonancias y Núcleo Diversidad y Género, 2024. <https://www.anillodisonancias.cl>





ÍNDICE

Prefacio	7
I. Introducción	11
II. Conceptos trabajados y actividades	18
III. Educación antisexista y pedagogías feministas	20
IV. Recomendaciones generales para la implementación de las actividades	25
4.1. Actividad: ¿Cómo queremos habitar este espacio?	27
4.2. Actividad: ¿Cómo entendemos y vivimos los conceptos?	28
V. Género y sexualidad	30
5.1. Actividad: ¿Cómo aprendemos de sexualidad?	37
5.2. Actividad: Sintamos nuestro cuerpo	39
5.3. Actividad: Nuestros cuerpos están hechos de aprendizajes	41
VI. Masculinidades	43
6.1. Actividad: Cuando cruzamos la línea	47
6.2. Actividad: El poder del lenguaje	49
6.3. Actividad: Relatando juntas contra la violencia	51
VII. Comunidad, violencia y transformación	56
7.1. Actividad: Tocarse sin violencia	62
7.2. Actividad: Hablemos sobre el daño	63
7.3. Actividad: Taller de Arpillera	64
Otros recursos asociados al proyecto	70







PREFACIO

Este material pedagógico fue elaborado a partir de una colaboración entre el Proyecto ANID Anillo ATE220009 “Disonancias: Comunidad, universidad e irrupción feminista” de la Universidad de Valparaíso y el Núcleo “Diversidad y Género: abordajes feministas interseccionales” de la Universidad de Chile. Aun cuando el proyecto Anillo se ha enfocado principalmente en estudiar el impacto y abordaje de las demandas feministas en el mundo universitario post 2018, esta colaboración se basa en la necesidad de generar espacios de difusión y transferencia de conocimientos en entornos no académicos. Coincidimos en la relevancia de ampliar los debates, discusiones y generar insumos concretos que sean útiles para otros espacios educativos. Es por esto por lo que la alianza con el Núcleo Diversidad y Género fue clave, ya que es un espacio en el cual se forman anualmente estudiantes de pre y postgrado de la carrera de trabajo social, desarrollando proyectos de investigación, intervención e innovación social. Este material surge del trabajo realizado durante el año 2024 en las comunas de Santiago y Lo Prado, con establecimientos educativos públicos y Municipios. Han sido principalmente estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Chile quienes diseñaron estas actividades, las cuales fueron a su vez ejecutadas y ajustadas posteriormente, bajo la supervisión de profesora coordinadoras de Núcleo y la encargada de transferencia del Anillo.

El proyecto Anillo Disonancias se ha articulado en torno a nudos críticos, los cuales dan cuenta de tensiones claves identificadas en los últimos años que han dificultado la implementación de las demandas feministas en el ámbito educacional. Estos nudos motivaron el trabajo del núcleo a la hora de pensar y diseñar



las actividades, vinculándose con: las dificultades a la hora de delimitar e identificar lo que es considerado violento; las complicaciones surgidas a partir del uso de las “funas” y las lógicas punitivas como modo de hacer frente al sexismo y las violencias basadas en género; las disputas en torno a lo que configuraría una “educación no sexista”, y las dificultades para integrar las denuncias feministas en las comunidades educativas.

Estos nudos resonaron con inquietudes compartidas por estudiantes, investigadoras y las comunidades con las cuales colaboramos. Nos situamos en un contexto contradictorio, de mayor visibilización y aparente aceptación de políticas de igualdad de género y no discriminación, pero al mismo tiempo vemos con preocupación los avances simultáneos de las agendas anti-género y anti-derechos a nivel local y global. Creemos que es urgente generar espacios de debate y diálogo, espacios en los cuales sea posible el disenso, que permitan hacer preguntas desde la incomodidad y la duda. Las comunidades educaciones están atravesadas por relaciones de poder complejas, por jerarquías y desigualdades, y es necesario afrontarlas y ver cómo trabajamos desde su reconocimiento, no su negación. Es en este sentido que hablamos de anti-sexismo en vez de no-sexismo, porque debemos oponernos activamente a toda forma de violencia, discriminación e injusticia, y defendemos la perspectiva interseccional ya que como afirma bell hooks (2021) ninguna educación es políticamente neutral, y es necesario dejar de negar las políticas racistas, sexistas, clasistas, y heterocentradas que informan qué, cómo y para qué enseñamos.



Este material ofrece algunas herramientas enfocadas en facilitar espacios y procesos educativos participativos, que reconozcan a las personas en su complejidad, sin negar sus cuerpos y emociones, sin excluir ni marginar a quienes alguna vez han hecho daño, haciendo posible imaginar otra educación, otras formas de relación y de construcción de sentido de comunidades diversas e impuras.

Nos interesa a su vez profundizar y complejizar el debate sobre el sexismo en la educación desde un enfoque feminista interseccional, debido a la necesidad de problematizar enfoques feministas y de género unidimensionales, esencialistas, biológicamente deterministas, binarios, liberales y reformistas, entre otros. Reconocemos que no toda apuesta con mirada de género ha posibilitado una educación orientada a la justicia social en un sentido amplio, de modo que insistimos en apostar a la urgencia de transformaciones profundas, estructurales y transversales al sistema educacional.

Esperamos que este material sea útil en un contexto en el cual los espacios educativos se encuentran lidiando con múltiples problemáticas vinculadas a la convivencia y violencia escolar. Creemos que espacios de taller participativos, que se alejan de las lógicas punitivas, que faciliten el diálogo, la escucha activa, el debate cara a cara y la disposición al cambio por parte de todas las personas son claves para construir espacios educativos más amables, acogedores, críticos, y liberadores.

Lelya Troncoso Pérez

Coordinadora del Núcleo Diversidad y Género: abordajes feministas interseccionales e Investigadora asociada del Proyecto ANID Anillo Disonancias





I. INTRODUCCIÓN

Durante la última década, la educación no sexista ha sido parte de las demandas de movimientos feministas, de las disidencias sexuales y estudiantiles en Chile. Estas luchas han cuestionado el modelo educativo formal, teniendo como punto álgido la irrupción feminista de 2018 en diferentes entidades de educación superior y secundaria del país. Los feminismos y sus alianzas históricas se hicieron carne en lo que luego se conoció como el “Mayo feminista chileno”, una movilización inédita que obligó a las comunidades e instituciones educativas a mirarse a sí mismas como reproductoras del patriarcado y sus violencias. Salas de clases, escuelas y campus universitarios, así como espacios urbanos y redes sociales de internet fueron el escenario de las denuncias de estudiantes, funcionarias, docentes e investigadoras, y ámbitos de debate sobre el sexismo en la educación y sus impactos en la sociedad en general. El petitorio de la Toma de Mujeres de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile lo señaló de la siguiente forma:

La educación chilena, en todos sus niveles, reproduce el sistema patriarcal imperante, establece una división entre lo que se espera de hombres y mujeres en base a estereotipos y roles de género, imponiendo la heterosexualidad obligatoria y un modelo de familia tradicional¹.

La cuestión fue clara, los entornos educativos no podían seguir pensándose ajenos a los problemas y violencias de género, a los abusos y desigualdades basados en la exclusión de la diversidad, el silenciamiento histórico de éstas y la impunidad. Por el contrario, debían tomar medidas para su freno y transformación².

1. Exigencias Toma de Mujeres FACSOC, Universidad de Chile. Manuscrito inédito. Santiago, Chile. Disponible en: <https://movimientofeministaestudiantil2018.home.blog/wp-content/uploads/2019/04/exigencias-toma-de-mujeres-facso.pdf>

2. Natalia Hurtado, “La capacidad de dialogar en el espacio universitario: conflicto, prácticas restaurativas y feminismos antipunitivistas”. Justicia feminista al borde del tiempo: Experiencias comunitarias y sentipensamientos antipunitivistas, María Ignacia Ibarra y Sofía Brito, coords. (LOM Ediciones, 2023): 205-218.



Inspiradas³ en esta irrupción, defendemos que visibilizar el sexismo no es suficiente para transformar las lógicas patriarcales que constriñen la educación, el género y la sexualidad a nivel social. Bajo la convicción de que es necesario avanzar hacia prácticas antisexistas que potencien la creación de otras formas de relacionarnos en comunidad, nos articulamos para producir insumos que abran conversaciones y reflexiones sobre ello a través de pedagogías feministas. Sobre esto retomamos las palabras de Sara Ahmed⁴, comprendiendo que la denuncia de la violencia y la desigualdad no es la ruptura de un vínculo, sino una posibilidad alternativa de conexión.

El material pedagógico *Propuestas feministas para (des)aprendizajes antisexistas* responde a dichas preocupaciones en torno a la educación y propone herramientas teórico-prácticas para avanzar hacia aprendizajes y desaprendizajes antisexistas.

Si bien las instituciones educativas son centrales en la reproducción y transformación de los sistemas de género y sexualidad –por su aporte al desarrollo de infancias y adolescencias, pero también por la congregación de diversos actores en torno a la convivencia y la equidad de género–, entendemos que la educación antisexista es más amplia que aquella accionada por los espacios formales. Este es un proceso permanente, presente en los diversos contextos sociales en los que se juegan las relaciones de género y sexualidad. Por lo mismo, las disputas en torno a la educación no sexista y sexual en las escuelas y universidades, no pueden aislarse de los esfuerzos históricos de organizaciones feministas y disidentes sexuales para hacer frente a las violencias. Las casas de acogida autogestionadas por colectivos de mujeres, así como las luchas obreras, barriales y populares protagonizadas por ellas, constituyen importantes procesos de organización territorial y abordaje comunitario para la erradicación de la desigualdad, la creación de apoyos mutuos y la intervención política de las violen-

3. Relevando la importancia del lenguaje inclusivo, utilizamos en el genérico el uso del singular y plural femenino referido a "las personas". Esto se ha extendido a todos los sustantivos genéricos utilizados.

4. Sara Ahmed, ¡Denuncia! El activismo de la queja frente a la violencia institucional (Caja Negra Editora, 2022).



cias⁵. Estas experiencias de resistencia y el conjunto de prácticas que han promovido, han aportado a la desnaturalización de las violencias, siendo algunas de ellas puntos de inicio para el desarrollo de políticas de género a nivel institucional.

De esta manera, tanto la educación formal e informal, como los espacios institucionales y comunitarios, son propicios para localizar y promover reflexiones críticas sobre la igualdad y el reconocimiento de la diversidad. El género y la sexualidad son algo que se aprende día a día⁶ y, por lo mismo, podemos desaprenderlos para recrearlos en sentidos emancipadores. Para ello es central la generación de relaciones horizontales y comprometidas; la incomodidad como pivote de la imaginación política; y lo local como espacio de transformación social.

UNA COLABORACIÓN SITUADA

Este material pedagógico es resultado de la colaboración entre el Proyecto ANID Anillo “Disonancias: Comunidad, universidad e irrupción feminista”⁷ y el Núcleo “Diversidad y Género: Abordajes feministas interseccionales”⁸.

Disonancias reúne investigadoras y profesionales de diferentes disciplinas y universidades del país, quienes investigan sobre los desafíos de la implementación de políticas de género, de igualdad y reconocimiento de la diversidad en las universidades chilenas. A su vez, el Anillo Disonancias ha asumido el compromiso de apoyar procesos de educación antisexista, feminista y transformadora a nivel de las comunidades escolares. Por su parte, el Núcleo Diversidad y Género está integrado por académicas y estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Chile, quienes

5. Hillary Hiner, “Tejiendo Resistencias: Violencia contra mujeres y sujetos LGBTQIA+ en la Historia Reciente en Chile”, *Revista Nomádias*, no. 27 (2019a): 51-74; Hillary Hiner, *Violencia de género, pobladoras y feminismo popular*. Casa Yela, Talca (1964-2010) (Tiempo Robado editoras, 2019b).

6. Graciela Morgade, *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa* (La Crujía, 2011).

7. Proyecto ATE220009 (2023-2025), financiado por la Agencia Nacional de Investigación (ANID). Dir. Andrea Vera Gajardo, Universidad de Valparaíso, Universidad de Humanismo Cristiano, Universidad de Chile. <https://www.anillodisonancias.cl/es/>

8. Núcleo I+D de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Académicas coordinadoras: Lelya Troncoso; Catherine Galaz; Hillary Hiner y Javiera Cubillos <https://www.trabajosocialuchile.cl/nucleos-id/diversidad-y-genero-abordajes-feministas-interseccionales/>



desarrollan proyectos de investigación e intervención orientados a la comprensión crítica de las desigualdades y sus articulaciones complejas a propósito de la diversidad y el género.

Respecto de estas sinergias, durante el año 2024 llevamos a cabo el proyecto “Construyendo propuestas pedagógicas feministas para vivir vidas libres de violencia”. El objetivo de este proyecto fue la creación e implementación de talleres de educación antisexista a nivel local, siendo a su vez el principal insumo para la elaboración de este material pedagógico. Para diseñar y realizar los talleres nos articulamos con dos actores interesados en el proyecto: el Internado Nacional Barros Arana y el Gabinete de Género de la Municipalidad de Lo Prado. En ambos casos pudimos abordar necesidades propias de las comunidades vinculadas a ellos, generando un espacio de reflexión y propuesta en torno a la educación antisexista que consideró las experiencias y desafíos locales como punto de partida. De esta manera, las herramientas propuestas en este material pedagógico resultan de la conexión de diversas voluntades, contando a su vez con tres espacios de inspiración y exploración a propósito de esta colaboración situada.

En primer lugar, las sesiones de trabajo en el marco del Núcleo Diversidad y Género, desde donde promovimos reflexiones que tuvieron como punto de partida nuestra propia experiencia y reflexividad. Los temas trabajados en este material pedagógico nos interpelan personalmente, ya que hemos experimentado social y corporalmente las violencias que implican los mandatos de género cuando las identidades, feminizadas y no conformes, no se acomodan a ellos. Estos no solo han restringido nuestras estéticas, sino que han atravesado y disciplinado cada ámbito de nuestras vivencias, deseos y amores. Desde allí, tensionar los espacios educativos –en su dimensión formal, informal o comunitaria– implicó para quienes participamos experimentar y aprender en conjunto otras formas de vivir la sexualidad, el género y los afectos. Así, nos preguntamos qué entendíamos por educación antisexista y sexual, cuál era y podía ser el lugar de la sexualidad en el espacio académico, y por nuestras propias experiencias aprendiendo sobre género y sexualidad. Estas interrogantes fueron puntos de partida para hacer tambalear sobreentendidos en torno a la



educación y la sexualidad, los cuales exploramos de la mano de diferentes personas. Mediante talleres y charlas, pero también a través de textos y elaboraciones teóricas disidentes, fuimos discutiendo sobre educación sexual y adolescencia⁹, masculinidades¹⁰, pedagogías queer¹¹ y feminismos comunitarios¹².

En segundo lugar, el trabajo desarrollado en la comuna de Lo Prado con mujeres pobladoras. La comuna de Lo Prado ha emprendido un trabajo por reconocer la violencia de género y sexual como un problema de la comunidad. Mujeres –principalmente adultas mayores dirigentas sociales de la comuna– se han organizado para prevenir y enfrentar la violencia patriarcal ante la negligencia y abandono del Estado. Cuando iniciamos la colaboración con el Gabinete de Género de la municipalidad, surgió la idea de convocar a estas organizaciones de mujeres y sus integrantes a una actividad que permitiera rememorar dichas experiencias y compartirlas con la comunidad. Patricia Ruiz Delgado realizó entonces el taller “Hilando memorias y Futuros”, propiciando un espacio de encuentro y consolidación de lazos entre mujeres, a la vez que de visibilización de experiencias, preocupaciones y estrategias para la construcción de una comunidad libre de violencia. Ninguna práctica comienza desde cero y, por lo mismo, los saberes compartidos por las organizaciones de mujeres han sido centrales en esta propuesta pedagógica. La memoria de las luchas nos

9. Silvia Elizalde, coord., *Lado B: insumisiones, potencias y modos de habitar la sexualidad y el género* (Grupo Editor Universitario, 2024); Alan McKee, Katerina Litsou, Paul Byron y Roger Ingham, *What do we know about the effects of pornography after fifty years of academic research?* (Routledge 2022); Pablo Astudillo Lizama, Pablo Reyes Pace y Nicola Ríos González, *Política y debates en educación sexual. Articulaciones, sujetos y objetos emergentes* (Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2022).

10. Sebastián Madrid, Teresa Valdés y Roberto Celedón, comps., *Masculinidades en América Latina. Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género* (Crea Equidad, 2020); bell hooks, *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor* (Bellaterra Edicions, 2021); Luciano Fabbri, comp., *La masculinidad incomodada* (UNR Editora, 2021); Matías de Stéfano Barbero, *Masculinidades (im)posibles. Violencia de género, entre el poder y la vulnerabilidad* (Galerna, 2021).

11. Jennifer Patterson y Reina Gossett, *Queering Sexual Violence: Radical Voices from Within the Anti-Violence Movement* (Magnus Imprint, 2016); Aldo Ocampo González, coord., *Pedagogías queer* (Ediciones Celei, 2018); bell hooks, Deborah Britzman y Valeria Flores, *Pedagogías Transgresoras* (Bocavulvaria Ediciones, 2016); Agustina Peláez y Val Flores, (coords.), *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación* (EDULP, 2017).

12. Hillary Hiner, “Tejiendo Resistencias”; Claudia Korol y Gloria Cristina Castro, *Feminismos populares: Pedagogías y políticas* (La Fogata Editorial, 2014); *ReSueñas Feministas Populares, Historias y resistencias: Compartiendo saberes desde el feminismo popular* (Biblioteca Fragmentada, 2021). <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2021/09/Cuadernillo-ReSueñas-Feministas-Populares.pdf>; Kimberly Seguel, “Mujeres de América Latina: unámonos en defensa de la vida, el trabajo y la cultura. Reflexiones en torno al movimiento de mujeres y feminista chileno a través del I Congreso Latinoamericano de Mujeres 1959”, *Revista Divergencia*, no. 21 (2023): 9-22.



mueve y nos compromete como integrantes de las comunidades, con nuestros entornos y las personas que en ellos habitan, siendo fundamental para la construcción de lo colectivo. Parte de las actividades de este material se inspiran en dicho taller, entendiendo que las creaciones textiles producen memorias que condensan penas y rabias, pero también prácticas de resistencia desplegadas ante las injusticias, historias que tienen de base la experiencia encarnada y que se hilan a través de los recuerdos en el telar.

Finalmente, una tercera fuente de inspiración y propuesta se relaciona con nuestra participación en el INBA, establecimiento de educación pública solo para varones. En los últimos años, el INBA ha acogido estudiantes transfemininas y no binaries, reconociendo la diversidad de identidades de género y adaptándose progresivamente a las exigencias de una sociedad más inclusiva. Las entrevistas realizadas con estudiantes, docentes y profesionales del INBA, nos permitieron identificar desafíos y tensiones a propósito de dichas transformaciones. Por un lado, el esfuerzo por transformar la narrativa homogénea sobre el estudiantado, centrada en la figura del varón cisgénero y heterosexual, a la luz de la visibilización de identidades, expresiones de género y orientaciones sexuales diversas, promovido por la organización de agrupaciones estudiantiles de diversidades sexo-genéricas. Por otro lado, formas de relación que marcan desafíos en torno a la construcción de las masculinidades, en las cuales siguen estando presentes estereotipos heterosexistas, dificultades en la verbalización y expresión de ciertas emociones, lo cual nos plantea el desafío de crear otras formas de comunicación y expresión de los afectos, del desarrollo de habilidades como la empatía, la resolución de conflictos y la responsabilidad colectiva. Por ende, el desafío de promover otras formas de vivir y crear la masculinidad.

Estas diferentes alianzas y encuentros, nos permitieron considerar las voces, saberes y necesidades de personas involucradas directamente en los procesos que aquí buscamos trabajar, aportando a la construcción situada de prácticas diversas para la promoción de (des)aprendizajes antisexistas. De esta manera, las preocupaciones y compromisos trabajados en el Anillo Disonancias, las teo-



rías y metodologías discutidas en el Núcleo Diversidad y Género, y las necesidades y saberes propios de las comunidades en las que nos insertamos; se enredan en este material a través de un enfoque que aborda el género y las violencias como procesos sociales y comunitarios, a la vez que enfatiza en el trabajo con adolescencias, masculinidades y organizaciones sociales.

II. CONCEPTOS TRABAJADOS Y ACTIVIDADES

El material pedagógico aborda conceptos que consideramos necesarios para reflexionar sobre educación antisexista, junto con actividades para abordarlos prácticamente. Destacamos que estos conceptos y actividades pueden emplearse tanto de forma individual como combinada. En ese sentido, este material no debe entenderse como una receta que se debe seguir paso a paso ni un material que propone soluciones definitivas, sino como una caja de herramientas que, al combinar sus distintos elementos, profundizarlos o reinterpretarlos, puede adaptarse a las necesidades de cada contexto.

En concreto el material se divide en cuatro grandes apartados. En primer lugar, nos referimos a las **Educación antisexista y Pedagogías feministas** como enfoque transversal del material. Abordamos sus principales elaboraciones y propuestas, ofreciendo a su vez **Recomendaciones generales** para trabajar con grupos desde la consideración encarnada y crítica del conocimiento. Este apartado cierra con dos actividades **¿Cómo queremos habitar este espacio? y ¿Cómo entendemos y vivimos los conceptos?**, orientadas a la creación colectiva de espacios seguros y a la promoción de la horizontalidad entre los saberes, respectivamente.

En segundo lugar, abordamos los conceptos de **Género y Sexualidad** como dimensiones fundamentales en la producción de las identidades, las corporalidades y los afectos. Estos conceptos son acompañados por tres actividades. La primera actividad **¿Cómo aprendemos de sexualidad?** se orienta a visibilizar la dimensión social del género y la sexualidad, así como las diferentes esferas de la vida y espacios de socialización en los cuales los aprendemos. La segunda, **Sintamos nuestro cuerpo**, explora la relación entre corporalidad y afectividad, buscando complejizar el espectro de emociones disponible, mediante la diversificación de sus lugares de identificación en el cuerpo. Finalmente, la actividad **Nuestros cuerpos están hechos de aprendizajes** propone una relación reflexiva entre las actividades anteriores, explorando cómo nuestras vivencias –sociales, individuales y corporales– se encuentran en



estrecha relación con los entornos que habitamos.

El tercer apartado está enfocado en el trabajo sobre **Masculinidades**, su producción hegemónica en el régimen heteronormativo y las potencialidades que se presentan mediante la recreación y exploración de otras formas de masculinidad. La primera actividad **Cuando cruzamos la línea**, se enfoca en la reflexión sobre los roles de género, identificando cómo estos afectan las expectativas personales y las prácticas de convivencia entre varones. La actividad **El poder del lenguaje** busca identificar estereotipos de género asociados a dichos roles, reflexionando críticamente sobre su posible valoración sexista. Finalmente, la actividad **Relatando juntas contra la violencia** explora la heteronormatividad y su correlato de discriminación en las vidas de quienes no encajan en ella, buscando la elaboración colectiva de alternativas ante dichas situaciones.

Finalmente, el apartado **Comunidad, violencia y transformación** se enfoca en reflexiones antipunitivistas y abordajes comunitarios de las violencias, enfatizando en la violencia como un proceso social y en la responsabilidad colectiva como estrategia de transformación. La actividad **Tocarse sin violencia** reflexiona sobre las sensaciones que tenemos al entrar en contacto con otras corporalidades desde la cooperación. La actividad **Hablemos sobre el daño** es una actividad de escucha activa que busca reflexionar sobre la importancia de hablar sobre la violencia y sus consecuencias, problematizando las posiciones dicotómicas entre víctima y victimario. Finalmente, inspiradas en el taller de bordado de Patricia Ruiz, proponemos un **Taller de Arpillera** para explorar mediante la memoria, las violencias y las resistencias comunitarias a ellas.

III. EDUCACIÓN ANTISEXISTA Y PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

Las pedagogías feministas refieren a discursos, prácticas políticas y maneras de educar. Abordan el aprendizaje como permanente. Son pedagogías encarnadas y situadas en dinámicas de poder complejas. Su horizonte es la construcción colectiva de sociedades más libres y democráticas:

sin opresión ni subordinación de género, sin ningún tipo de discriminación, y con mayor justicia y libertad para todas las personas, por lo que la pedagogía feminista descansa en el sentido de la eliminación cultural y política de la opresión, de la transformación de la sociedad, y de la libertad y autonomía individuales y colectivas. Este proyecto de sociedad es un quehacer que demanda la formación y trabajo de hombres y mujeres. Es por tanto, una pedagogía para todas las personas.

Luz Maceiro Ochoa

Luz Maceira Ochoa, "Una propuesta de pedagogía feminista: Teorizar y construir desde el género, la pedagogía, y las prácticas educativas feministas", I Coloquio Nacional Género en Educación (Universidad Pedagógica Nacional; Fundación para la Cultura del Maestro, 2007).

Las pedagogías feministas defienden que no existe educación neutral en términos de género y sexualidad. Por el contrario, los procesos de enseñanza-aprendizaje están influidos por dichas dimensiones, a la vez que aportan a la creación de nociones, prácticas y relaciones en torno a ellas. Defender una educación antisexista implica la erradicación de su opuesto sexista. A grosso

modo, podemos decir que la educación sexista transmite la valoración de lo masculino en contraposición a lo femenino y otras experiencias que se distancian de la masculinidad cis-heterosexual, atribuyéndole a las diferencias y jerarquías de género un carácter natural y universal¹³. En ese sentido, reproduce discursos hegemónicos sobre el género y la sexualidad, transmitiendo saberes que fortalecen las dicotomías y expulsan del debate la complejidad y diversidad de las vivencias¹⁴, propiciando la subordinación e inferioridad de aquello considerado “diferente”¹⁵.

Asumir, por ejemplo, que el aprendizaje artístico es femenino dado su carácter sensible y que los varones son mejores en materias abstractas por su prevalente racionalidad¹⁶, perpetúa estereotipos de género que dividen jerárquicamente a las personas. Estos consisten en opiniones y prejuicios generalizados acerca de las características que hombres y mujeres poseen o deberían poseer, o bien sobre las funciones sociales que se les delegan y deben desempeñar según su género¹⁷. En las escuelas, pero también en otros espacios de socialización, los estereotipos sexistas afectan las experiencias de enseñanza-aprendizaje, a la vez que enseñan a las personas cuáles son los comportamientos esperados según su género y las convenciones sociales en torno a la sexualidad.

Como plantea Graciela Morgade, mediante estos procesos “se refuerza el ideal identificador; para los varones: transgresores, valientes, arriesgados, poco sensibles y, menos comunicativos o expresivos; y siempre heterosexuales; para las mujeres, expresividad, delicadeza, sensibilidad... siempre heterosexuales también”¹⁸.

13. Claudia Montero, “Tres elementos para entender la discusión sobre la educación no sexista”. Género y Universidad, una pregunta abierta, Gloria Cáceres Julio, coord. (Universidad Técnica Federico Santa María, 2019), 41-52.

14. Ann Manicom, “Feminist pedagogy: Transformations, standpoints, and politics”, Canadian Journal of Education 17, no. 3 (1992): 365-389; Valeria Flores, “Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización”, Trabajo Social UNAM, no. 18 (2008); Morgade, Toda educación es sexual.

15. Luz Maceira Ochoa, “Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela”, Revista de Estudios de Género. La ventana, no. 21 (2005): 187-227.

16. Montero, Tres elementos para entender la discusión sobre la educación no sexista.

17. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Estereotipos de género. El ACNUDH y los derechos humanos de las mujeres y la igualdad de género (2024). Disponible en: <https://www.ohchr.org/es/women/gender-stereotyping>

18. Graciela Morgade, “Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa”, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social 6, no. 2 (2017): 51, <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>



En ese sentido, la educación sexista influye y condiciona las facultades personales, instalando formas rígidas de habitar la identidad, constriñendo las decisiones posibles acerca del desarrollo de los proyectos vitales de las personas. A su vez, invisibiliza y castiga todas las expresiones que no se adecúen a los mandatos sexo-genéricos dominantes.

En esta línea, bell hooks¹⁹ define los espacios educativos como lugares de peligro y placer, en donde es posible poner en práctica el pensamiento crítico para problematizar dinámicas normalizadas y hegemónicas socialmente. Esto implica ampliar los horizontes de lo posible, no a través de la memorización de la información, sino que, a través de la implicación de todas quienes comparten el espacio de formación. Así, las pedagogías feministas comprenden que la educación es “una cuestión acerca de cómo pueden vivirse las relaciones sociales y cómo pueden imaginarse las políticas”, siendo a su vez un contexto propicio para “la proliferación no jerarquizada de otras identidades, otros modos de vida y devenires existenciales”²⁰.

Distanciándose de una pedagogía que enseña –implícita o explícitamente– a ser “hombres” y “mujeres” según el binarismo de género y la heterosexualidad obligatoria, las pedagogías feministas buscan problematizar la normalidad y homogeneidad con que se identifica la escuela y la sociedad, buscando transgredirla desde la experiencia y saberes de quienes no se ajustan necesariamente a ella²¹. Así, se caracteriza por “desafiar y apostar a la transformación de relaciones estructurales de dominación y desigualdad”²².

Para ello, apuestan por problematizar colectivamente el sexismo y lo que se entiende por violencia, y por otras maneras de enseñar-aprender que incentiven la reflexión crítica y la creación de redes de apoyo, ya sea en espacios educativos formales o infor-

19. bell hooks, Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad (Capitan Swing, 2021b).

20. flores, Entre secretos y silencios, 19.

21. Angélica Vázquez, “Pedagogía Queer en Latinoamérica. Estrategias y aproximaciones”, Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México 17, (2021),

22. Lelya Troncoso Pérez, Luna Follegati y Valentina Stutzin, “Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales”, Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 56, no. 1 (2019), 6, <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>

males²³. En ese sentido, son un contrapunto que busca incorporar múltiples formas de conocimiento, incluida la experiencia y propia voz, estableciendo relaciones que buscan ir más allá de nociones jerarquizantes de autoridad y para la autorización de saberes²⁴. Esto implica, por ejemplo, que las experiencias de las estudiantes sean valoradas y puestas en circulación a partir de dinámicas colectivas donde la voz de las docentes no sea la única “experta”²⁵. Estos procesos reflexivos y constantes se enfocan en la igualdad de género y no discriminación, en la visibilización y problematización de desigualdades sociales y la intersección de diferentes violencias presentes en los espacios y comunitarios.

Las pedagogías feministas convergen en el propósito de vivir libre y conscientemente la sexualidad, reconociendo y respetando las diversas identidades y orientaciones sexuales. Esto implica estar dispuestas a las incomodidades y tensiones que conllevan dichas discusiones en torno al sexismo, relacionadas con la participación en sistemas de relaciones de dominación y opresión²⁶. Mediante este ejercicio continuo y desafiante, se aspira a convertir los espacios educativos en lugares donde la existencia y voz de todas las personas sea reconocida y, también, en sitios donde el aprendizaje contribuya no solo al crecimiento intelectual, sino también al personal. Si toda educación es sexual²⁷, necesitamos una educación sexual inclusiva, integral y no estigmatizante, que incorpore el género y los derechos humanos, así como a los diferentes actores de la comunidad en su práctica²⁸.

23. Gracia Trujillo, “Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer”, *Educação e pesquisa* 41, (2015): 1527-1540.

24. Graciela Morgade, Paula Fainsod, Catalina González del Cerro y Marta Busca, “Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud”, *Biocrónicas. Escritos sobre la biología y su enseñanza* 9, no. 16 (2015): 149-167; Mayra Silva dos Santos y Silvana Barreto Oriente, “Construindo um debate acerca de educação antirracista e antissexista, a partir do pensamento social de Sueli Carneiro”, *D'generus: revista de estudos Feministas e de Gênero* 1, no. 12 (2023): 34-57, <https://doi.org/10.15210/dgrevista.v1i2.25182>

25. Troncoso Pérez, Follegati y Stutzin, Más allá de una educación no sexista.

26. Carolina Franch, Lelya Troncoso, Paula Hernández, Carolina Castro, y Javiera Undurraga, *Guía de Educación Antisexista* (Universidad de Chile, 2022). <https://facso.uchile.cl/dam/jcr:7dad1122-8767-4a71-a036-50b4193c2064/>

27. Morgade, *Toda educación es sexual*.

28. Emanuel Mella Robles y Edgar Rebolledo Toro, “Factores que influyen en la implementación de una política pública de educación sexual integral: casos Chile y Costa Rica”, *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política* 11, no. 1 (2020): 10-35. <https://doi.org/10.7770/rchdcp-V11N1-art2200>



De esta manera, apostamos por ir más allá de la arista biologicista y conservadora de la sexualidad. La exigencia de una educación sexual integral no solo responde a la necesidad del acceso a información sobre sexualidad o salud reproductiva, sino que también promueve un enfoque de derechos que busca garantizar el bienestar de las personas. En esta línea, es relevante la promoción de las dimensiones afectivas, sociales y sexuales de la educación sexual, pues, es en base a dichas orientaciones (o la carencia de las mismas) que las personas construimos nuestros marcos de actuar éticos, culturales y colectivos, marcando así las actitudes y prácticas con las que nos relacionaremos con nuestras semejantes²⁹. Esto es fundamental, pues no solo permite a les niñas, jóvenes y otros tener nociones sobre (auto)cuidado en torno a la sexualidad, sino que también ayuda al autoconocimiento y reconocimiento de las demás, a través de la exploración e identificación de emociones, de la importancia de los vínculos afectivos interpersonales y la posibilidad de poder cuestionar las concepciones más tradicionales de la identidad. En ese sentido, constituye una estrategia para promover la vida digna y el buen vivir, la creación de espacios inclusivos y libres de discriminación en nuestras comunidades, impidiendo el despliegue de prácticas discriminatorias por motivos de sexo, género o identidad sexual, así como de clasismo, racismo y xenofobia. Al ser la educación un derecho, esta “no solo debe erradicar dichas prácticas, sino que debe ser un instrumento para su eliminación”³⁰.

29. Valeria Flores, “ESI: Esa sexualidad ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía”, Degenerando Buenos Aires. III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual (Cauce UBA y Desde el Fuego, 2015); Cirilio Rivera y Elva Rivera, “Trabajando género y masculinidades. Un acercamiento desde la pedagogía social”. Pedagogía Social. Acción Social y Desarrollo, Karla Villaseñor, Laura Pinto, Mónica Fernández y Claudia Guzmán, coords. (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2015); Lucas Serra, “Educación Sexual Integral (ESI), varones y masculinidades”, Tramas y Redes, no. 1 (2021): 103–120. <http://dx.doi.org/10.54871/cl4cl05a>

30. Claudio Nash, “Educación no sexista y disidencia. Una mirada desde los derechos humanos”, Revista Nomadías, no. 25 (2018), 127.

IV. RECOMENDACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Cada comunidad comparte experiencias y saberes diversos, contando con necesidades y posibilidades para abordarlas que dependerán de sus propios contextos. Esta consideración orientó el diseño de las actividades y la propuesta conceptual que realizamos, ante lo que ofrecemos recomendaciones generales para mantener esta mirada situada, devenidas de nuestra propia práctica y que pueden ser consideradas para futuras aplicaciones.

Como señalamos previamente, la incomodidad es un recurso que las pedagogías feministas entienden como fructífero para generar reflexiones críticas. La disposición a debates incómodos implica problematizar el posicionamiento de autoridad del saber de quién enseña, permitiendo que todas las personas sientan que pueden hablar aun cuando sus ideas no estén del todo formadas o sean erradas³¹. Si bien apostamos a que las encargadas de dinamizar ofrecerán conceptualizaciones críticas de los términos que serán trabajados, es importante comprender cuáles son los puntos de partida, preguntas y sobreentendidos que manejan los grupos. También la manera en que –desde sus experiencias– han vivido y entendido dichos temas y conceptos. Una pedagogía feminista antisexista busca trabajar desde el cuerpo, la colaboración y las alianzas, de modo que podemos promover aprendizajes y desaprendizajes en conjunto. Esta labor desafiante para todas quienes participan de los debates, puede ser profundamente transformadora³².

Los grupos no siempre comparten ideas homogéneas, por lo que es importante abrirse al diálogo, escuchar voces disonantes y permitirles un espacio, junto con las ideas más dominantes. Para generar (des)aprendizajes transformadores, necesitamos espacios que propicien la reflexión desde la diversidad, considerando

31. Jennifer Martin, "And the danger went away: Speculative pedagogy in the myth of post-feminism". *Feminist pedagogy, practice and activism. Improving lives for girls and women*, Jennifer Martin, Ashley Nickels y Martina Sharp-Grier, eds. (Routledge, 2017): 5-34.

32. Troncoso Pérez, Follegati y Stutzin, *Más allá de una educación no sexista*.



la incomodidad como un afecto fructífero para el debate y la creación de nuevas interpretaciones. En nuestra experiencia, esto ha significado los siguientes aprendizajes.

En primer lugar, dar importancia a los afectos que se movilizan en las actividades, prestando atención a cómo se sienten las participantes al comenzar y finalizar cada sesión, preguntando y rescatando las impresiones al momento de promover las reflexiones que suscitan las actividades. En segundo lugar, comprender a las personas dinamizadoras como guías de un debate respetuoso y comprensivo, aunque no por ello permisivo respecto de las posibles violencias que las tensiones entre perspectivas puedan promover. Debemos cuidarnos de naturalizar las formas de relación que invisibilizan las experiencias de incomodidad, marginación e incluso violencia que algunas de nosotras vivimos y/o reproducimos en ciertos entornos sociales. Esto no significa que los conflictos no sean parte de nuestros grupos, o que podamos deshacernos de ellos, sino que justamente podemos acordar formas en las cuales enfrentarlos. Propiciar la escucha activa y las miradas críticas y comprometidas con la creación de relaciones horizontales es parte de nuestro rol, pero también de todas quienes componen los grupos con los que trabajamos.

Esto implica la creación de espacios en que el reconocimiento del otro en su diferencia y similitud sean posibles, donde la colectividad sea un sitio desde donde reflexionar y proponer otras formas de relación. Las dinamizadoras no estamos ajenas a esto, sino que también podemos empaparnos de sus efectos, transformando igualmente nuestros puntos de partida justamente a través del cuestionamiento de las autoridades momentáneas –por diferencias de género, de edad, de sexualidad, de clase, de “raza”, etc.– que nos impiden co-construir nuevos saberes.

A propósito de esto, proponemos algunas actividades que pueden ser útiles para iniciar las sesiones de trabajo, así como para considerar las experiencias y saberes diversos de quienes asisten a ellas.

4.1. ACTIVIDAD: ¿CÓMO QUEREMOS HABITAR ESTE ESPACIO?

Duración: 10 minutos

Materiales: Cartulina, hoja en blanco u otro soporte para registrar; plumones o lápices; cinta adhesiva.

Esta actividad asume que la convivencia y la comunidad se crean en base a acuerdos colectivos que debiesen tener en el centro el reconocimiento de la diversidad y el bienestar.

La propuesta es que en cada espacio en el que estas actividades se desarrollen, pueda haber una inicial referida a los acuerdos a asumir por las personas dinamizadoras y participantes. Estos acuerdos deben ser puestos por escrito y firmados por cada una de las integrantes (con su firma, iniciales, alguna marca distintiva, un dibujo, etc.). En caso de que los acuerdos sean propuestos por el equipo dinamizador, será importante consultar a las participantes si desean agregar algún otro.

Algunas preguntas que pueden facilitar la identificación de acuerdos son:

- ¿Cómo queremos habitar este espacio?
- ¿A qué podemos comprometernos para hacer que la experiencia sea cómoda y segura para todas?
- ¿Cómo vamos a abordar las diferencias de opinión o conflictos que puedan surgir?
- ¿Qué necesito para sentirme escuchada?, ¿y para escuchar a las demás?

Los acuerdos deben quedar por escrito y exhibirse en un espacio visible, como recordatorio del valor que las participantes otorgan a la buena convivencia. A modo de ejemplo, compartimos algunos acuerdos alcanzados en nuestras intervenciones con estudiantes de educación básica y secundaria:

1. Participar de las actividades manteniendo un trato respetuoso.
2. No burlarse de las respuestas de las demás participantes.
3. Confidencialidad si alguien nos comparte algo personal.
4. Escuchar con atención e interés a las demás.
5. Recordar que estamos debatiendo ideas y que, por lo mismo, estas pueden cambiar al escuchar otras.
6. Pasarla bien.

4.2. ACTIVIDAD: ¿CÓMO ENTENDEMOS Y VIVIMOS LOS CONCEPTOS?

Duración: 10 minutos

Materiales: Cartulina, post-it, pizarra, u otro soporte para registrar, plumones. Aplicación para crear nubes de palabras, proyector.

Sexualidad, género, afectividad, violencia, feminismo, etc., son conceptos con los cuales nos relacionamos día a día en mayor o menor medida. Por lo mismo, esta actividad busca identificar los conceptos previos, impresiones o ideas sobre los conceptos que se trabajarán en las actividades. Este sondeo sobre cómo se entienden y viven los conceptos por parte de las personas participantes se puede realizar de diferentes maneras.

La consigna general es que las participantes respondan con una palabra a la pregunta ¿Qué es lo primero que piensas cuando escuchas hablar de –por ejemplo– sexualidad?, consultando así por los conceptos que serán trabajados y según los intereses de las instancias.

Esto puede responderse a mano alzada, pero también a través del registro –mediante post-it o con plumones– en un soporte físico que retrate las respuestas individuales. Igualmente, pueden uti-

Las facilitadoras pueden asociar estas palabras o ideas con las definiciones que trabajarán, así como dar cuenta de que existen diferentes formas de comprenderlos, reflexionando a su vez sobre los efectos de estas comprensiones para señalar que no son necesariamente equiparables.

[illegible]

29

V. GÉNERO Y SEXUALIDAD

El género y la sexualidad son aspectos fundamentales en la conformación de nuestra identidad, sus expresiones y cambios. En ese sentido, son dimensiones que configuran nuestra experiencia personal y social, siendo a su vez lugares desde donde comprender, promover y transformar la comunidad y nuestro lugar en ella. Una educación antisexista apostará por nociones de género y sexualidad liberadoras, que permitan el reconocimiento de la diversidad de las identidades, corporalidades, afectos y deseos. A su vez, por el reconocimiento y problematización de las relaciones y jerarquías entre los géneros y al interior de ellos, con el fin de intervenir críticamente en la producción de la violencia y la desigualdad.

No existe una única manera de definir el género y la sexualidad, habiendo diferentes aproximaciones y usos de los términos, los cuales dependen además de las épocas, culturas y grupos en que éstas nociones circulan. Optar por una aproximación u otra tendrá consecuencias en cómo los abordaremos y, con ello, cómo comprenderemos su materialización en nuestra vida, en la de las demás y en la sociedad en general.

Tradicionalmente, el género suele ser entendido como una construcción cultural que se asocia al sexo biológico. Así, la identidad de las personas se entiende como dependiente de dicha relación, asignando a un “cuerpo de mujer” una “identidad femenina” y a un “cuerpo de hombre” una “identidad masculina”, bajo la premisa de que estas diferencias son naturales y universales. Mientras que el género refiere a la construcción social de la diferencia entre femenino y masculino; el sexo estaría relacionado con la condición

biológica de los cuerpos. Planteado así, engloba el conjunto de características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas determinadas por la naturaleza, que definen como hembra o macho a los seres humanos. A esto se suma una visión heteronormativa de la correspondencia, donde además de cuerpo e identidad femenina, se asume un deseo por el sexo opuesto, es decir, heterosexual y orientado a la función reproductiva de la sexualidad. Esto es lo que algunas autoras han apodado como “heterosexualidad obligatoria”³³, un conjunto de mandatos que naturalizan identidades, cuerpos y deseos acordes con dicha definición, obviando y castigando otras posibilidades de relación y existencia.

Diferentes feminismos han afirmado que estos usos restrictivos del binomio sexo-género dejan fuera lo que la historia y la diversidad cultural nos han enseñado, a saber, que en diferentes periodos y contextos han existido -y existen- identidades, cuerpos y deseos que rebasan el binomio y la heterosexualidad obligatoria. Cuando se presupone la correspondencia entre sexo e identidad de género, se patologiza y discrimina a identidades trans y no binarias. En ese sentido, la clasificación corporal según las categorías macho/hembra patologiza cuerpos que no encajan en ella. El reconocimiento de la intersexualidad ha puesto en jaque algunos de estos saberes, los que sin embargo siguen siendo útiles al momento de conceptualizar³⁴.

Estas perspectivas sostienen que tanto el sexo como el género son categorías que utilizamos para organizar la realidad, es decir, definiciones que asignan significados y características a las personas, normando a su vez los cuerpos y los deseos de maneras específicas³⁵. Socialmente, nos apropiamos y reapropiamos de ellas de diversas maneras, por lo que el género no es estático ni universal, sino que su definición, expresión y uso cambia a lo largo de la historia e incluso de nuestra vida. Como señalábamos previamente, aprendemos las pautas de género mediante nuestra

33. Adrienne Rich, “Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana (1980)”, *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, no. 10 (1996): 15-45.

34. Liliana Hendel, *Comunicación, infancia y adolescencia. Guía para periodistas* (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2017).

35. Sonia Reverter-Bañón, “Performatividad: La teoría especial y la general” *Isegoría* 56, (2017): 61-87.

socialización en contextos culturales concretos, como la escuela, la familia, nuestra comunidad, etc., y mediante ellas nos relacionamos en sociedad de maneras más o menos conforme a lo esperado. Procesos de aprendizaje y desaprendizaje mediante los cuales nos (des)identificamos en términos de género y sexualidad, siendo la conformación identitaria un proceso dinámico y reconfigurable a través de actos y relaciones que reproducen -o contradicen- las normas que moldean el comportamiento y delimitan qué cuerpos e identidades son aceptables dentro de la sociedad³⁶.

Debido a la reciprocidad entre género y sexo, así como a la dimensión normativa y estructurante de ambas nociones, es que se habla de sistema sexo-género: una construcción histórica y cultural en la que se producen las relaciones sociales y las representaciones sobre las personas en función de los valores y significados asociados a sus identidades, expresiones de género y orientaciones sexuales³⁷. La organización patriarcal del sistema sexo-género se basa justamente en la jerarquización entre formas de sentir, vivir y habitar el género y la sexualidad, lo que decanta en acciones correctivas sobre aquello que escapa a la norma binaria hombre-mujer y al deseo hegemónico heterosexual³⁸. En ello se incluye el ejercicio de poder y opresión sobre mujeres, niñas, niños y adolescentes, pero también sobre otros varones menos jerarquizados en la misma comunidad³⁹. En ese sentido, el género consiste en una serie de prácticas sociales que, si bien han tendido a ser reducidas al plano corporal, van mucho más allá, interviniendo en los comportamientos e identidades de las personas, delimitando de esa manera las posibilidades de desarrollo personal y colectivo⁴⁰. El énfasis en su carácter histórico ha permitido demandar transformaciones a propósito de normas rígidas de género y sexualidad, como el derecho de las mujeres a votar y participar del mercado laboral; o la eliminación de la homosexualidad como patología de salud mental.

36. Judith Butler, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (Editorial Paidós, 2007).

37. María Rodó-Zárate, *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones* (Editorial Bellaterra, 2021).

38. Rita Segato, *Contra-pedagogías de la crueldad* (Prometeo, 2018).

39. Hendel, *Comunicación, infancia y adolescencia*.

40. R. W. Connell, "La organización social de la masculinidad". *Masculinidad/es: poder y crisis*, Teresa Valdes y José Olavarria, eds. (ISIS Internacional, FALCSO-Chile, 1997), 31-48.

IDENTIDAD, CORPORALIDAD Y AFECTIVIDAD

Considerando lo anterior, nuestra identidad se desarrolla influenciada por el sistema sexo-género, apropiándonos de manera diversa de las pautas de definición, comportamiento y relación. En ese sentido, aquello que contamos para describirnos, lo que sentimos que nos hace diferentes a los demás, e incluso cómo nos nombramos, depende de nuestras experiencias y los entornos sociales que habitemos. Por ello, lejos de ser un lugar claramente definido, la identidad depende de contextos específicos, considerando variables como el tiempo, la historia, el espacio, las personas, etc. Por lo mismo, sería muy difícil plantear que nuestra identidad es una sola o que nunca ha cambiado, justamente por su carácter social.

La identidad nos define, pero también somos definidas por ella. La construcción de la identidad también responde a procesos sociales como la categorización –el uso de categorías para entender la realidad– que se encuentran relacionadas con las diferencias de género y sexualidad. En el uso de categorías, definimos un “yo” que pertenece a ciertos grupos sociales, al alero de la creación de unos “otros”, y asignamos interpretaciones, características y valoraciones a ambos según nuestras propias experiencias. Estas identificaciones remiten a la existencia de endogrupos –aquellos de los que me siento parte– y exogrupos –aquellos que comprendo como diferentes a mí⁴¹. No obstante, y dado que contamos con agencia, las definiciones y distinciones categoriales no son absolutas, pudiendo transformarlas a través de otras comprensiones de la realidad.

Cuando pensamos en una educación antisexista, el problema puede no ser tanto la identificación con categorías de género y sexualidad que nos diferencian, sino que las maneras en que dichas diferenciaciones se establecen y los efectos que éstas conllevan en la sociedad. La definición de nuestra identidad en función de criterios binarios, dicotómicos y jerárquicos conlleva el silenciamiento

41. Pablo Páramo, “La construcción psicosocial de la identidad y del self”, *Revista Latinoamericana de Psicología* 40, no. 3 (2008): 539-550; Margot Pujal, “La identidad (el self)”. *Introducción a la Psicología Social*, Tomás Ibáñez, coord. (Editorial UOC, 2004), 93-138.

de la diversidad de nuestras experiencias y las de otras personas, generando muchas veces marginación y discriminación cuando consideramos que las personas pertenecen a grupos con menor valía social. El sexismo, en ese sentido, implica una atribución de superioridad a los hombres y lo masculino frente a las mujeres y lo femenino, implicando diversas desigualdades y violencias, que a su vez se intersectan con otras de clase, raza, edad, orientación sexual, etc. La labor consiste entonces en la creación de formas de identificación horizontales y respetuosas con la diversidad, en función de sentirnos parte de comunidades complejas, que a su vez nos permitan promover prácticas centradas en el bienestar de todas quienes las integramos, pero también de aquellas que podrían encontrarse fuera.

Por otro lado, también necesitamos definiciones más complejas de la sexualidad. Ésta suele estar asociada, como decíamos, a la definición biológica del cuerpo y su función reproductiva, o a los riesgos y prevenciones necesarias para una sexualidad “controlada”, dejando de lado otras esferas como la relación entre identidad, corporalidad y afectividad. La sexualidad también se relaciona con nuestras prácticas, identidades de género, la expresión de ellas, la orientación sexual, la intimidad, el erotismo y el placer, siendo estas dimensiones que se pueden explorar desde la fantasía, la imaginación, la curiosidad y la libertad⁴². A su vez, considera cuatro dimensiones: a) la corporalidad; b) las relaciones afectivas; c) la comunicación; y d) la ética y la responsabilidad, referida al autocuidado y cuidado hacia otras personas⁴³.

Tradicionalmente, nuestra cultura separa entre cuerpo y mente, como si fuesen dos entidades claramente diferenciadas, considerando el cuerpo como parte de la naturaleza y la mente en una posición superior a ésta. Los feminismos cuestionan esta dicotomía cuerpo-mente, denunciando la restricción que impone a los sujetos en los espacios sociales. Por ejemplo, sobre el espacio

42. Santiago Zemaitis y Constanza Pedersoli, "Hacia una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante. Mapeos sobre discriminación y orientaciones pedagógicas para educar en la diversidad de género", Archivos de Ciencias de la Educación 12, no. 14 (2018), <https://doi.org/10.24215/23468866e054>

43. Jonathan Andrés Mosquera, José Joaquín García y María Cristina Panseira de Araujo, "Vínculos entre Sexualidad y Afectividad en la Educación en Ciencias Naturales: Perspectivas de Docentes en Formación Inicial en la Región Sur de Colombia", Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciência 22, (2021): 1-30.

educativo, hooks señala que dentro del aula, tradicionalmente se ve a los profesores únicamente desde el conocimiento intelectual, separado de su cuerpo⁴⁴. En esta interpretación el cuerpo se percibe como algo secundario o un obstáculo para el aprendizaje. Esta es para hooks una de las razones por las que las estudiantes no se ven representadas en el proceso educativo, ya que la división cuerpo-mente reprime la diversidad y subjetividad.

No obstante, la corporalidad -o la manera en que se produce y vivimos nuestro cuerpo- puede ser interpretada como una “superficie” donde se constituyen, generan, marcan e inscriben las normas, valores y expectativas de la sociedad. Es decir, el cuerpo funciona como un lienzo donde se va escribiendo información social, moldeando cómo las personas desarrollan sus identidades, emociones y personalidades⁴⁵. Desde esta perspectiva, el cuerpo siempre está en movimiento, siendo un espacio donde la cultura y la historia social influyen de manera fundamental, permitiendo entenderlo no solo como algo biológico, sino también como una forma de subversión hacia los valores predominantes. Desde esta perspectiva, la afectividad tampoco será lo contrario a la razón, sino que una sensación que circula desde, hacia y entre los cuerpos. Los afectos nos movilizan, involucrando cuerpos en un lugar y en un tiempo, siendo la afectividad de una situación siempre singular y transitoria. En ese sentido, la afectividad se materializa en el cuerpo propio y ajeno, llevándonos a diversas formas de relación dando forma a una situación social⁴⁶.

Ahora bien, el género ha normado las maneras en que experimentamos nuestra corporalidad y afectividad, en tanto masculino y femenino propone relaciones dispares con ambas. Mientras que lo masculino ha sido asociado a la racionalidad, la frialdad y la mente, lo femenino ha sido asociado a la emotividad, el tacto y lo corporal, privando a ambos de las esferas contrarias. A su vez,

44. hooks, Enseñar a transgredir.

45. Lola Martínez, Cuerpos políticos feministas y el retorno de las corporalidades catalogadas como monstruosas para quebrantar la normalidad (Tesis de máster, Gemma. Joint European Master's Degree in Women's and Gender Studies, 2012).

46. Alicia Lindón, “La ciudad en movimiento: cotidianidades, afectividades corporeizadas y redes topológicas”, *Inmediaciones* 12, no. 1 (2017): 107-126.



la expresión afectiva y la cercanía entre cuerpos, han sido relegadas a los espacios privados, muchas veces en secreto cuando los deseos no encajan con los mandatos de género y sexuales. Por lo mismo, es fundamental incluir las subjetividades, el cuerpo y las experiencias de todas en los (des)aprendizajes sobre género y sexualidad, convirtiendo los espacios formativos -la escuela pero también otros- en lugares dinámicos, donde las integrantes puedan ser más libres de expresarse y estar comprometidas con la exploración de las relaciones, identificaciones y afectos que nos constituyen. De esta manera, las docentes pueden asumir roles menos jerárquicos, construyendo el conocimiento de forma colectiva, corporeizada y contextual. Al situarnos fuera de lo tradicional, dinamizadoras y docentes podemos invitar a nuestras comunidades a participar activamente y a valorar sus propias experiencias, permitiendo que el aprendizaje ocurra integrando las dimensiones intelectuales, encarnadas y afectivas del conocimiento.

Las siguientes actividades, trabajan una articulación entre los conceptos previamente abordados, considerando el impacto mutuo entre género, sexualidad y afectividad en nuestros cuerpos. Es decir, cómo los efectos de nuestras emociones, cariños, deseos, repudios, enojos, odios, placeres, etc., se viven en nuestros cuerpos, cómo habitan nuestro cuerpo y cómo se expresan en ellos. Este a su vez puede moldear algunas sensaciones, permitir su exteriorización o al contrario que se repriman, dependiendo de cuál es la emoción, sentimiento, pensamiento y en qué contextos (ya sea dónde, con quién, sobre qué) estas se den y cómo todos estos procesos afectan en la construcción de nuestras identidades.

5.1. ACTIVIDAD: ¿CÓMO APRENDEMOS DE SEXUALIDAD?

Duración: 60 minutos / 1h20 minutos

Materiales: Imágenes impresas; hojas blancas; lápices.

Esta actividad busca que las participantes identifiquen la sexualidad como un proceso de (des)aprendizaje que ocurre en diferentes entornos sociales. Para ello las facilitadoras ponen a disposición imágenes que retraten espacios y grupos diversos (televisión, amigos, compañeros de curso, familia, sala de clases, internet, soles, iglesia, etc.) donde potencialmente se aprenda sobre sexualidad, e invitan al grupo a reflexionar sobre su experiencia en ellos.

Primera parte de trabajo en grupos – 20 minutos

1. Se divide a las participantes en grupos pequeños (3 a 5 personas).
2. A cada grupo se le entrega a) una imagen relacionada con un espacio social, b) la pregunta “¿Qué has aprendido sobre sexualidad en este espacio?, ¿cómo ha sido esta experiencia?”, c) y una hoja para que registren sus respuestas.
3. Las imágenes deben repartirse de forma que, en lo posible, no se repitan entre grupos.
4. Cada grupo debe elegir a una persona que luego comparta las respuestas (comunes y diferentes) del grupo.

Segunda parte de plenaria – 20 minutos

1. Cada grupo debe presentar brevemente los aprendizajes y experiencias discutidos en la primera parte.
2. Considerando las respuestas, las facilitadoras invitan a reflexiones generales según las siguientes preguntas:

- 
- a. ¿Qué diferencias identificamos respecto de los diferentes espacios en los que podemos aprender sobre sexualidad?
 - b. ¿Sentimos que tenemos espacios para aprender y hablar sobre sexualidad libremente?
 - c. ¿Qué espacios han sido más significativos para nuestros aprendizajes sobre sexualidad?, ¿alguno de estos espacios ha cambiado nuestra forma previa de entender la sexualidad?
 - d. ¿Qué otros espacios nos gustaría que estuviesen disponibles para aprender sobre sexualidad?

Tercera parte de cierre A – 20 minutos

1. El grupo completo escoge uno o dos espacios significativos en que ha aprendido sobre sexualidad y se les invita a realizar un listado con las principales recomendaciones para que dichos espacios permitan hablar y aprender de sexualidad libremente.
2. Para el registro de recomendaciones pueden utilizar lo discutido en la actividad, su propia experiencia u otros elementos que consideren relevantes (actitudes, afectos, preguntas, estrategias, etc.).

Tercera parte de cierre B – 40 minutos

1. A cada participante se le invita a escribir una carta breve o realizar un dibujo dirigido a uno de los espacios o grupos significativos donde ha aprendido sobre sexualidad. Esta creación puede ser con nombre o de manera anónima.
2. La carta o dibujo debe responder a la pregunta ¿cómo te hubiera gustado o te gustaría hablar y aprender sobre sexualidad en este espacio?
3. En ella pueden referir a la experiencia propia y a diferentes elementos que consideren relevantes (actitudes, afectos, preguntas, estrategias, etc.).

4. Cuando las participantes terminen su carta/dibujo las dinamizadoras invitan a leer o contar libremente las creaciones, respetando a quienes no deseen hacerlo. Igualmente, si el grupo así lo desea, se pueden exponer en conjunto como aporte del trabajo realizado.

5.2. ACTIVIDAD: SINTAMOS NUESTRO CUERPO

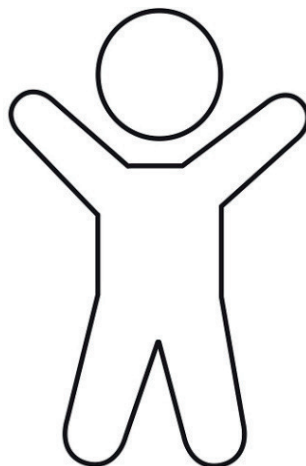
Duración: 45 minutos

Materiales: Impresión de una figura humana; lápices.

Este ejercicio busca que las personas reflexionen en torno a cómo viven las emociones en su propio cuerpo. Asimismo, que exploren nuevos lugares en los cuales experimentar sensaciones como: el amor, la vergüenza, la rabia, la tristeza, entre otras. Antes de comenzar con la actividad es importante recordar que no hay respuestas buenas ni malas, pues es una actividad de reflexión.

Primera parte de trabajo individual - 15 minutos

1. A cada participante se le entrega a silueta de un cuerpo humano (de género neutro) con la indicación de que deberán identificar en ella dónde sienten diferentes emociones (con palabras, dibujos, símbolos, etc.). Pueden asociar la misma parte del cuerpo a diferentes emociones, y diferentes partes del cuerpo a la misma emoción.



2. Se leerán las siguientes consignas y las participantes deben ubicar con el lápiz las respuestas en el cuerpo que fue entregado:
 - a. Cuando piensan en sexualidad: ¿Qué parte del cuerpo se les viene a la mente? ¿Qué sentimiento les surge? Y este sentimiento, ¿dónde lo ubicamos en el cuerpo?
 - b. La identidad la podemos entender como el conjunto de cualidades propias de una persona, algo que nos caracteriza y diferencia frente a los demás. ¿Dónde creen que está ubicada la identidad?, ¿dónde la sienten?
 - c. El placer lo podemos entender como una sensación agradable que nos da gusto. ¿Dónde lo ubican?, ¿dónde lo reconocen o sienten?
 - d. Cuando hablamos de orientación sexual, es decir, cuando hablamos de la atracción que sentimos por otros, otras u otros, por ejemplo, homosexualidad, bisexualidad, heterosexualidad, u otras menos definidas. ¿Dónde sienten la orientación sexual? ¿Qué sentimientos asocian a esta orientación?, ¿dónde los sienten?
 - e. Nuestras emociones las sentimos también en el cuerpo, pero no todas las personas las sentimos en la misma parte. ¿En qué parte sienten la rabia? ¿Y la tristeza? ¿En qué parte sienten el amor? ¿Y la vergüenza? ¿Dónde se siente la soledad? Sugerimos a las dinamizadoras incorporar las emociones que consideren pertinentes en relación a los temas a trabajar y la configuración del grupo.

Segunda parte de plenaria - 30 minutos

1. Les facilitadores preguntan al grupo si alguien quiere compartir sus reflexiones sobre su figura humana y los afectos. Dentro de las preguntas para guiar la reflexión sugerimos:
 - a. ¿Dónde ubicaron la sexualidad?, ¿qué emociones identificaron?, ¿por qué lo sienten ahí?

- b. ¿Dónde ubicaron la identidad? Reflexionar sobre qué estamos entendiendo por identidad.
 - c. ¿Dónde ubicaron la orientación sexual?, ¿por qué creen que se ubica ahí?
 - d. ¿Qué afectos fueron los más fáciles de ubicar?, ¿cuáles les costaron más?
 - e. Cuando vemos los diferentes lugares donde ubicamos nuestras emociones, ¿qué podemos reflexionar sobre nuestro cuerpo y los afectos?
2. Se invita a las personas a responder a viva voz en el grupo si es que hablan de sus emociones y con quiénes lo hacen. También si sienten que pueden expresar libremente sus emociones o qué emociones sienten que son más fáciles de expresar en ciertos contextos y cuáles quedan fuera de ellos (en la escuela, en la familia, en los grupos de pares, etc.).
 3. Sugerimos cerrar la dinámica con una reflexión sobre cómo el género y la sexualidad modulan nuestras emociones, e identificar con las participantes formas más libres de vivir la afectividad (mediante una lluvia de ideas, por ejemplo).

5.3. ACTIVIDAD: NUESTROS CUERPOS ESTÁN HECHOS DE APRENDIZAJES

Duración: 15 minutos.

Materiales: Imágenes de la actividad 1 “¿Cómo aprendemos de sexualidad?” y figuras humanas de la actividad 2 “Sentimos nuestro cuerpo”; cinta adhesiva.

Esta actividad propone una alternativa de cierre conjunto para las dos actividades previas.

Indicaciones

1. Se vuelven a presentar las imágenes del inicio de la sesión y se pegan de modo que todas las participantes puedan verlas. Considerando la pregunta “¿En qué lugar ustedes creen que han aprendido más sobre sexualidad?”, las participantes deben ubicar su figura en una de las imágenes.
2. Se les preguntará a las personas ¿qué relación creen que hay entre una y otra imagen?, con el fin de que comenten libremente por qué decidieron ubicarse en esos espacios.
3. Para cerrar la actividad es importante recordar que nuestras sexualidades son un proceso constante de aprendizaje, por lo que son importante los contextos en los cuales las aprendemos. Estos contextos muchas veces van a facilitar ciertas formas de ser y estar en relación con nosotras mismas, pero otras veces van a dificultar la expresión de nuestros deseos, afectos y expresiones. Lo importante es poder problematizar aquello que nos constriñe, con el fin de generar nuevas formas de habitarlos y habitar el mundo.

VI. MASCULINIDADES

La masculinidad no es única ni universal, sino diversas construcciones influenciadas por la producción social del género y la sexualidad. La masculinidad hegemónica refiere al consenso y sentido común sobre lo que se reconoce como “ser hombre”, siendo aquellas posiciones que legitiman las relaciones jerárquicas y complementarias entre hombres y mujeres. No obstante, en términos de su diversidad, las masculinidades establecen entre sí relaciones de hegemonía, subordinación, complicidad y marginación. En contextos como el escolar, la homosocialización puede reforzar dinámicas de dominación, perpetuando estereotipos que asocian la masculinidad con poder y violencia, moldeando identidades, deseos y relaciones. Cuestionar los sentidos y prácticas asociadas a la masculinidad hegemónica requiere y permite promover expresiones emocionales e identitarias libres de violencia, fomentando masculinidades inclusivas desde la infancia.

Los estudios feministas y de género han dado cuenta que no existe una única forma de “masculinidad” y que, a la vez, no está asociada solo a los varones⁴⁷. La masculinidad –así como la feminidad– son más bien un espectro diverso y continuo de prácticas, significados, expresiones, identidades y relaciones de género que se asocian a una o la otra. Lo evidente o difuso de estas asociaciones es parte de la producción social del género y la sexualidad,

47. Francisco Farías, “Hacerse varón en liceos municipales: instancias educativas de homosocialización masculina juvenil”. *Juventudes en Chile. Miradas de Jóvenes que investigan*, Volumen 2, Claudio Duarte, Natalia Hernández y Yadira Palenzuela, eds. (Social-ediciones, 2019), 199-222; Rivera y Rivera, *Trabajando género y masculinidades*.



y de las transformaciones que éste ha venido experimentando en las últimas décadas. Estas han apuntado a definiciones más heterogéneas de “la masculinidad”, y no al uso del término como si fuese evidente, homogéneo y universal.

Por lo general, cuando se habla de masculinidad a secas, se está refiriendo a la expresión más hegemónica de la misma. La masculinidad hegemónica se configura como un sentido dominante dentro de las jerarquías de género, posicionando ciertas formas de masculinidad sobre las mujeres y todo aquello que pueda ser asociado a lo femenino. En ese sentido, R. W. Connell⁴⁸ y Oriol Ríos⁴⁹ también la definen como una construcción que subordina a otras masculinidades (homosexuales, trans, migrantes, racializadas, entre otras) mediante el uso de prácticas de violencia física, simbólica o institucional. Esta forma de masculinidad no solo organiza relaciones entre hombres, sino que también legitima la dominación masculina en las estructuras sociales más amplias.

Esta forma de construcción masculina se produce en relación con el marco heteronormativo del sistema sexo-género. La heteronormatividad refiere al conjunto de normas y prácticas que posicionan a la heterosexualidad como la forma natural, universal y privilegiada de relación humana. Este concepto, introducido por Warner⁵⁰, revela cómo estas normas estructuran las dinámicas sociales, estableciendo la heterosexualidad no solo como un modelo sexual, sino también como un eje central de las relaciones de género y reproducción social. Warner y Berlant⁵¹ amplían esta idea señalando que la heteronormatividad no es solo un conjunto de normas explícitas, sino una sensación de corrección tácita e invisible, que permea instituciones y prácticas cotidianas, legitimando ciertas formas de ser y deslegitimando otras.

Desde esta perspectiva, val flores⁵² destaca cómo la heteronorma-

48. R. W. Connell, *Masculinidades* (Universidad Nacional Autónoma de México, 2015).

49. Oriol Ríos, “Nuevas masculinidades y educación liberadora”, *Intangible Capital* 11, no. 3 (2015): 485-507.

50. Michael Warner, *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory* (University of Minnesota Press, 1993).

51. Michael Warner y Laurent Berlant, “Sexo en público”. *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Rafael Mérida, ed. (Icaria Editorial, 2002), 229-262).

52. flores, *Entre secretos y silencios*.



tividad establece una “dirección correcta” del deseo, asumiendo universalmente que las personas son, o deberían ser, heterosexuales. Estas normas invisibles moldean no solo las relaciones entre géneros, sino también las formas en que las personas entienden su identidad y sus deseos. Es en vista de dicha violencia como estructural que resulta crucial visibilizar la importancia de los procesos de formación de masculinidades y las dinámicas de homosocialización que influyen directamente en la vida de las personas socializadas masculinas y cómo, posteriormente, se enfrentan al mundo⁵³.

MASCULINIDADES, HOMOSOCIALIZACIÓN Y AFECTIVIDAD

La homosocialización, definida por Francisco Farías⁵⁴, es un proceso mediante el cual los hombres aprenden y refuerzan normas de masculinidad en interacción con otros hombres. En el contexto escolar, estas dinámicas son especialmente relevantes, ya que es en este entorno donde las masculinidades hegemónicas suelen aprenderse, ensayarse y replicarse con mayor fuerza, promoviendo comportamientos violentos y jerarquizados desde edades tempranas⁵⁵. Este aprendizaje colectivo refuerza los estereotipos de género, pues, en este contexto, los comportamientos y actitudes regidas por la heteronormatividad empujan a los varones jóvenes a abrazar la violencia para adaptarse a su entorno. De esta manera, perpetúa la violencia de género, reproduciendo normas de dominación y control tanto hacia mujeres como hacia hombres que no se ajustan a los ideales hegemónicos.

Connell⁵⁶ resalta que los estereotipos masculinos operan como expectativas sociales que exigen de los hombres comportamientos asociados con poder, fortaleza y dominación, marginalizando a quienes no se adhieren a estas normas. Esta presión social no

53. Farías, Hacerse varón en liceos municipales.

54. Farías, Hacerse varón en liceos municipales.

55. Claudio Duarte, “Construcción de masculinidades juveniles en Liceos de sectores empobrecidos”. Jóvenes: la diferencia como consigna, Raúl Zazuri y Rodrigo Ganter, eds. (Centro de Estudios Socio-Culturales, 2005), 81-101.

56. Connell, Masculinidades.



solo limita las expresiones individuales, sino que también funciona como un mecanismo de control social que perpetúa relaciones de poder desiguales entre géneros y entre hombres.

Cuestionar la masculinidad hegemónica implica reconocer cómo las normas de género tradicionales limitan la expresión emocional de los hombres. La socialización masculina suele promover la autosuficiencia emocional, la represión de la vulnerabilidad y la expresión de fortaleza mediante actitudes agresivas. Este modelo no solo impacta las relaciones interpersonales, perpetuando patrones de violencia, sino que también afecta profundamente el bienestar emocional de los hombres. Promover la expresión afectiva, incluyendo tanto emociones positivas como negativas, es esencial para romper con estas dinámicas. Como señala Adriano Meschi⁵⁷ (2019), abordar estas cuestiones desde la infancia y la adolescencia, así como a lo largo de la vida adulta, es fundamental para construir formas de masculinidad más inclusivas y libres de violencia.

Las siguientes actividades apuestan por invitar a la reflexión sobre cómo la heteronormatividad y la masculinidad hegemónica operan conjuntamente, así como a visibilizar las estructuras que perpetúan desigualdades de género y jerarquías entre hombres. Reflexionar y actuar críticamente sobre estas dinámicas es crucial para comprender cómo nuestros deseos y formas de ser pueden estar siendo limitados, y cómo esto impacta en la subjetividad de cada persona.

57. Adriano Meschi, "Masculinidad y Emociones. El caso de jóvenes estudiantes del Liceo de Aplicación". Juventudes en Chile. Miradas de Jóvenes que investigan, Volumen 2, Claudio Duarte, Natalia Hernández y Yaira Palenzuela, eds. (Social-ediciones, 2019), 160-180.

6.1. ACTIVIDAD: CUANDO CRUZAMOS LA LÍNEA

Duración: 20 minutos

Materiales: Cinta adhesiva blanca o algún material para trazar una línea en el suelo (tiza, cuerda, etc.).

Esta actividad busca fomentar la reflexión y el diálogo sobre roles de género, expectativas sociales y emociones relacionadas con las masculinidades. A través de diferentes afirmaciones, se busca generar conciencia sobre cómo los estereotipos y dinámicas de género influyen en nuestras vidas. Invitamos, a quienes utilicen esta actividad, a incorporar afirmaciones relacionadas con sus propios contextos y que sean relevantes para la discusión y reflexión grupal en torno a masculinidades.

Preparación de la actividad e indicaciones:

1. Las personas dinamizadoras trazan una línea recta en el suelo dividiendo el espacio en dos.
2. Se les pide a las participantes que se ubiquen en dos filas mirándose de frente con la línea en medio, cuidando de tener el suficiente espacio para moverse sin chocarse.
3. Las dinamizadoras explican que leerán afirmaciones en voz alta y que, si las participantes se sienten identificadas, deberán dar un paso hacia la línea. Si no les resulta familiar, deberán quedarse en su lugar.
4. Una vez se les indique, quienes hayan avanzado deberán volver a su posición original dando un paso hacia atrás. Esto se repite con cada afirmación.

Afirmaciones:

- a. Para empezar:
 - i. Hoy me vine en micro al colegio
 - ii. Hoy me vine en metro al colegio
 - iii. Hoy tomé desayuno
 - iv. Hoy quería venir al colegio
- b. Sobre roles de género en sus hogares
 - i. Mi mamá trabaja fuera de la casa
 - ii. Ayudo con el aseo de la casa
 - iii. Puedo hablar más con mi papá sobre mis emociones
 - iv. Mi abuela también se encarga de la casa
- c. Sobre expectativas de futuro:
 - i. Me gustaría ser músique
 - ii. Me gustaría casarme
 - iii. Me gustaría tener hijos
 - iv. Me gustaría quedarme en la casa para cuidar a mis hijos
- d. Sobre masculinidad y convivencia:
 - i. Me gustaría ser musculoso
 - ii. Me gustaría ser más fuerte
 - iii. Le he hecho chistes a un compañero o un amigo del colegio sobre su cuerpo o aspecto físico
 - iv. Me han molestado mis amigos o compañeros sobre mi cuerpo o aspecto físico
 - v. Me he sentido mal cuando han hecho chistes sobre mí
- 5. Tras completar las afirmaciones se pide al grupo sentarse en un círculo y se les pregunta sobre las emociones que surgieron al realizar la actividad, así como las cosas que más les llamaron



la atención. Esto con el fin de poder identificar las emociones que pueden surgir sobre ciertas situaciones mencionadas en las afirmaciones. Se les preguntará por qué creen que se sienten de esa manera, desde cuándo se han sentido así y si esto les afecta personalmente, además de poder identificar qué afirmaciones les llama la atención y el porqué de ello.

6.2. ACTIVIDAD: EL PODER DEL LENGUAJE

Duración: 25 minutos

Materiales: Imágenes impresas; plumones; pizarra o cartulina.

Esta actividad promueve la reflexión sobre los estereotipos de género, especialmente los relacionados con la masculinidad. A través de palabras asociadas con imágenes, se busca identificar y problematizar los estereotipos, fomentando una comprensión más amplia y respetuosa de las identidades de género y sus diversas expresiones.

Preparación de la actividad:

1. Antes de iniciar la actividad los facilitadores pegarán imágenes asociadas a estereotipos masculinos en la pizarra (por ejemplo, de hombres jugando fútbol o boxeando, de hombres trabajando en una oficina, de una familia diversa, de un hombre musculoso, de un hombre enojado, de una mujer cuidando a un bebé, etc.).
2. Se dará la instrucción de hacer un círculo para que se sienten tanto los participantes como los facilitadores.

Primera parte - 10 minutos

1. Cada persona del círculo dirá una palabra que esté asociada al hecho de cómo creen que es ser hombre o mujer a propósito de una de las imágenes. Por ejemplo, si hay una imagen de una dueña de casa, una palabra que asocien a ella. Puede tratarse de palabras positivas y negativas (cariñosa, preocupada, enojona, sumisa, etc.).
2. Las facilitadoras registran las palabras asociadas a las imágenes. En el caso de que haya imágenes sin palabras, pueden solicitar al final que se sugieran palabras a viva voz.

Segunda parte de reflexión - 15 minutos

1. Luego, las facilitadoras harán las siguientes preguntas, anotando aquellas ideas que más se repitan en la pizarra:
 - o ¿Creen que hay características buenas o malas?, ¿qué hace que éstas sean buenas o malas?
 - o ¿Estas características o cualidades los definen como hombres y/o mujeres?
 - o ¿Creen que estas características son estereotipadas?, ¿por qué?
 - o ¿De dónde creen que surgen estos estereotipos? ¿Se habían percatado antes de ellos?
 - o ¿Se han sentido identificadas con algún estereotipo?
 - o ¿Creen que existe relación entre la discriminación y el lenguaje que usamos?, ¿por qué?

Cuando reflexionamos colectivamente desde el respeto podemos explorar cómo se construyen los estereotipos de género masculinos mediante el cuestionamiento de los mismos. Para esto, las facilitadoras deben explicitar que los estereotipos no son, ni intrínsecamente buenos o malos, sino que éstos son muchas veces incompletos y, por lo mismo, que no es obligatorio que se cumpla con ellos.

6.3. ACTIVIDAD: RELATANDO JUNTES CONTRA LA VIOLENCIA

Duración: 1 hora 20 minutos

Materiales: Relatos y preguntas impresas; lápices; post-its o notas.

Esta actividad busca fomentar la reflexión en torno a situaciones relacionadas con la heteronormatividad y otras formas de exclusión basadas en el género, la identidad y/u orientación sexual. A través de relatos y discusión grupal, la actividad permite sensibilizar sobre las experiencias de quienes enfrentan prejuicios, estereotipos o violencia por desafiar las normas de género tradicionales. A su vez, invita a las participantes a explorar alternativas inclusivas en pos de construir entornos de convivencia sana.

Introducción a la actividad - 10 minutos

1. Para iniciar la actividad, las facilitadoras preguntan a todas las participantes si han escuchado sobre la heteronormatividad. Si es así, en qué contextos y cómo la entienden; o, por el contrario, qué creen que pueda significar y con qué imaginan que está relacionada.
2. Luego se ofrece la definición de heteronormatividad contenida en los conceptos y se da la indicación de que se dividan en grupos de cuatro a seis personas.

Primera parte de trabajo grupal - 30 minutos

1. A cada grupo se le entregará un relato inconcluso y se les pedirá que lo lean y respondan a las preguntas que les han tocado.
2. Cada grupo deberá completar el relato inventando su desenlace y un título para él.
3. Se les pedirá que inventen una representación actuada del relato y su final (de máximo 5 minutos) para el resto del grupo.

RELATO 1

Felipe llega al liceo maquillado y con las uñas pintadas. Sus compañeros, al verlo, se empiezan a reír y comienzan a molestarlo. Algunos lo señalan y empiezan a decirle cosas como que se veía bonita, que ya no era hombre, que era maricón. Él comenta que justo antes de clases estuvo cuidando a su hermana chica, que estaban jugando y lo maquilló, pero finalmente le gustó cómo se veía así que fue así nomás al liceo. A pesar de la explicación, las burlas no se detuvieron y sus compañeros siguieron haciendo comentarios hirientes, incluso su mejor amigo se aleja de él. Felipe, ya medio sobrepasado, los encara diciendo que esto no cambia quien es él, ni cómo se siente, y termina preguntándoles en voz alta “¿por qué les importa tanto?”. Luego de ello...

RELATO 2

Llega al curso un nuevo estudiante, el cual se presenta comentando que se llama Diego, que le gusta Pablo Chill-e, Cris MJ, que le gusta el fútbol y que es de Colo-Colo. Por ello, no le cuesta mucho integrarse al curso, ya que encuentra compañeros con gustos similares. Pasan las semanas donde conviven diariamente con el nuevo compañero, todos se llevan bien entre sí, hasta que una situación genera un pequeño conflicto dentro del curso y grupo de amigos. Diego comenta que le gusta un compañero de otro curso y que no sabe si declararse o no, y les pide consejos a sus compañeros. Ellos se sorprenden, porque “no se esperaban que Diego fuera gay” y nadie sabe qué consejo darle. Desde ese día, algunos de los amigos de Diego cambiaron la forma en que se relacionaban con él, tratándolo distinto. Entonces...

RELATO 3

Un día normal de clases, Roberto llegó cabizbajo a la sala y su mejor amigo, Manuel, lo nota y le pregunta qué le pasa. Roberto suspira y le dice que está muy triste por una situación que vivió su hermano pequeño de 7 años, Javier, el día anterior. Se acercaba el día de la madre, y a todos los niños les pidieron materiales para hacer manualidades para sus mamás. Sin embargo, Roberto y Javier no tienen mamá, sino que tienen dos papás. Frente a ello, Javier decidió de igual forma hacer la manualidad, cuando de repente un grupo de niños, entre risas y cuchicheos, le preguntan qué está haciendo, si él no tiene mamá, porque su papá es “fleto”. También le preguntan cuál de sus dos papás es su verdadero papá, a lo que Javier responde “ambos”. Frente a ello, Manuel se sorprende, porque en todo el tiempo que llevan siendo amigos, Roberto nunca le contó que tenía dos papás. Entonces, le pregunta directamente a su amigo por qué nunca se lo dijo. Roberto alega que no lo consideró la gran cosa. Después...

RELATO 4

En marzo de 2021 se formaron los nuevos cursos de 7mo básico de ese año. Uno de esos cursos siempre destacó por ser un curso muy unido y por llevarse bien entre todos. Cuando iban en primer medio llegó un compañero nuevo, que fue muy bien recibido por este acogedor curso y logró integrarse sin problemas con sus compañeros. Este año, dicho compañero empezó a faltar a clases con frecuencia y nadie sabía por qué. Luego de las vacaciones de invierno, el curso se enteró que esta persona transicionó y les pidió que la llamaran Romina y con pronombres femeninos. Allí, el curso quedó “dividido” entre quienes la aceptaron y no tuvieron problema con ello, y quienes se sorprendieron y no sabían cómo reaccionar al respecto. Un día se generó una situación donde dos compañeros “discutían” sobre el tema. Alfredo le dijo a Esteban que no entendía “el tema de Romina” porque era muy complicado, y Esteban le dijo que no hay nada que entender, solo aceptar a su compañera. Después...



Cada relato viene seguido de las siguientes preguntas:

- ¿Qué les llamó la atención del relato?, ¿qué podemos reflexionar sobre él?
- ¿Cuál creen que es el problema presentado en la historia?, ¿por qué es un problema?
- ¿Cómo nos gustaría que trataran nuestras diferencias?
- ¿Qué harían ustedes en una situación como esa?
- ¿Qué creen que se podría hacer para evitar que situaciones como esta se repitan?

Segunda parte de plenaria - 40 minutos

1. Cada grupo presenta el título de su relato y realiza la actuación para el resto del grupo.
2. Una vez todos los grupos hayan actuado, se les pedirá a las participantes que compartan sus reflexiones sobre las escenas representadas. Preguntas para guiar la reflexión pueden ser:
 - o ¿Cómo nos hemos sentido al leer los relatos o actuarlos?
 - o ¿Qué nos dicen estos relatos sobre ser “varones”?, ¿qué nos hace ser “varones”?
 - o ¿Qué tan comunes son estas situaciones en nuestras vidas personales?, ¿y en las comunidades de las que somos parte?
 - o ¿Cómo entendemos ahora la heteronormatividad?, ¿creen que está presente en nuestras comunidades?
 - o ¿Cómo podríamos fomentar una cultura de respeto y apoyo en situaciones similares?



RECOMENDACIONES PARA CREAR OTROS RELATOS

Si bien la heteronormatividad es una estructura social que afecta las vidas de todas las personas en nuestro contexto, sus formas de expresión, las tensiones y desafíos que implica para las comunidades son siempre locales. Por lo mismo, invitamos a redactar otros relatos que puedan responder a los temas específicos de los grupos a intervenir. La estructura que consideramos nosotras para producir estos relatos fue: introducir al o los personajes; contextualizar la situación; identificar la problemática heteronormativa y plantearla en el relato; describir los efectos de esta problemática y el posible conflicto a tratar; posible solución frente a la situación.

VII. COMUNIDAD, VIOLENCIA Y TRANSFORMACIÓN

La violencia es un fenómeno complejo y multidimensional que abarca diversas formas de agresión y desigualdad estructural. Las aproximaciones punitivistas perpetúan dinámicas de exclusión, sin abordar las causas profundas de la violencia. Los enfoques feministas interseccionales y comunitarios proponen un camino hacia prácticas de justicia basadas en la restauración, la responsabilización comunitaria y el fortalecimiento del tejido social, enfatizando el diálogo, la empatía y el cuidado mutuo como vías para prevenir y sanar las violencias en una sociedad marcada por la interacción de sistemas de opresión complejos.

Los feminismos han logrado visibilizar la violencia de género y sexual como parte de las dinámicas centrales que reproducen la división jerárquica entre diferentes grupos sociales. Esta forma de violencia se manifiesta como una agresión sistemática de un sexo sobre otro, perpetuando un círculo de relaciones desiguales de poder en una cultura marcada por el machismo. Johan Galtung⁵⁸ categoriza la violencia en cinco tipos: a) violencia física, encuadrada en la forma de violencia directa, que implica daño corporal, agresiones o ataques físicos; b) violencia psicológica y c) violencia verbal, ambas directas, ya que involucran daño emocional y mental a través de agresiones verbales, amenazas o maltrato emocional; d) violencia sexual, igualmente un ejemplo de violencia directa que implica el uso de la fuerza física o coacción para causar daño o ejercer control sobre el cuerpo de otra persona mediante la sexualidad; y e) violencia económica, categorizada como vio-

58. Johan Galtung, "La violencia: cultural, estructural y directa", Cuadernos de Estrategia, no. 183 (2016): 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5832797.pdf>.

lencia estructural, que ocurre cuando individuos y/o estructuras sociales o económicas impiden a otras personas o grupos acceder a recursos esenciales como empleo, vivienda o alimentación, lo que causa daño sin que haya una agresión directa visible. De esta manera, la violencia de género puede ser entendida como un fenómeno multidimensional que trasciende el daño físico, abarcando el maltrato psicológico, las agresiones sexuales, el control social y el aislamiento⁵⁹ pero también el empobrecimiento y la desvalorización de vidas humanas⁶⁰.

No obstante, al abordar la violencia de género, los mecanismos institucionales y feminismos liberales⁶¹, han tendido a ignorar la manera en que los sistemas de poder y dominación –como el heteropatriarcado, el capitalismo y el colonialismo– se articulan produciendo dinámicas complejas de jerarquización y desigualdad a propósito de la interacción de diversas diferenciaciones (género, raza, clase, etnia, edad, orientación sexual, origen nacional, entre otras)⁶². Los feminismos interseccionales y comunitarios (antirracistas, anticoloniales, antineoliberales, anticapitalistas...), han propuesto miradas más complejas sobre las violencias, descentrando el género como categoría central y única del análisis feminista⁶³. Éstos han dado cuenta que colectivos socialmente marginados enfrentan violencias múltiples y simultáneas, de orden estructural y cotidiano, que afectan particularmente a mujeres racializadas, trans*/travestis, lesbianas, migrantes empobrecidas y personas LGBTIQ+⁶⁴.

Estas violencias no sólo se expresan en historias de abuso, sino también en las historias sobre resistencias de dichos colectivos.

59. Joanna Ramírez, Ricardo Alarcón y Sebastián Ortega, "Violencia de género en Latinoamérica: Estrategias para su prevención y erradicación", *Revista de Ciencias Sociales* 26, no. 4 (2020): 260-275.

60. Amadine Fulchiron, "Reinventar la justicia desde nosotras: desde el cuerpo, la vida y la comunidad". *Justicia al borde del tiempo: Experiencias comunitarias y sentipensamientos antipunitivistas*, María Ignacia Ibarra y Sofía Brito, coords. (LOM Ediciones, 2023): 219-239.

61. Lelya Troncoso, "Críticas feministas al punitivismo: legados, desafíos y anhelos de transformación". *Justicia feminista al borde del tiempo: Experiencias comunitarias y sentipensamientos antipunitivistas*, María Ignacia Ibarra y Sofía Brito, coords. (LOM Ediciones, 2023): 33-44.

62. Kimberlé Crenshaw, "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color", *Stanford Law Review* 43, no. 6 (1991): 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

63. Troncoso, *Críticas feministas al punitivismo*.

64. Hiner, *Tejiendo Resistencias*, 53-54.

Abordar la violencia desde su historia e historicidad nos permite pensarla no sólo como proceso social de continuidades, discontinuidades y transformación, sino también como campo de disputas respecto de qué se visibiliza como violento, quiénes lo padecen y, a la vez, quiénes lo resisten. Michel Wieviorka⁶⁵ plantea que la violencia puede ser entendida como un exceso o una búsqueda de sentido. En algunos casos, surge como una herramienta instrumental o resultado de una crisis sistémica, mientras que en otros constituye un medio conflictivo para dar dirección o propósito a la vida de las personas. Este enfoque implica trabajar sobre las causas profundas que llevan a la violencia como construcción de sentido. Para ello, necesitamos hacer historia sobre las violencias y sus resistencias. Esto presenta la potencialidad, por un lado, de desafiar la hegemonía de la historia oficial al reivindicar la importancia de colectivos marginados en las transformaciones sociales y políticas⁶⁶; y, por otro lado, de construir otros marcos de comprensión para poder situar nuestras experiencias cotidianas atravesadas por las violencias⁶⁷.

Los abordajes comunitarios de la violencia apuestan por procesos de responsabilización y reparación desde el acompañamiento comunitario para el aprendizaje y desaprendizaje necesario para un cambio auténtico⁶⁸. Se basan en saberes colectivos y experiencias históricas de mujeres en barrios populares, quienes han enfrentado problemáticas ignoradas o generadas por el Estado. Estas iniciativas buscan reflexionar y actuar en los espacios públicos y privados, fortaleciendo la resistencia frente a las violencias cotidianas. En ese sentido, los feminismos comunitarios y populares, reivindican la transformación desde abajo, impulsada por colectivos populares que resisten a las violencias patriarcales⁶⁹. Estos feminismos amplifican las voces de mujeres invisibilizadas a lo largo

65. Michel Wieviorka, "La violencia: Destrucción y constitución del sujeto", *Espacio Abierto* 10, no. 3 (2001): 337-347.

66. Hiner, *Tejiendo resistencias*.

67. Troncoso, *Críticas feministas al punitivismo*.

68. Troncoso, *Críticas feministas al punitivismo*.

69. Claudia Korol, "Feminismos populares. Se hace camino al andar". *Feminismos populares, pedagogías y políticas. Aprendizajes compartidos y voces desobedientes de Colombia, Argentina, Brasil, Venezuela, Paraguay, Palestina y Cuba*, Gloria Cristina Castro y Claudia Korol, comps. (La Fogata Editorial, 2016): 13-19.

de la historia –indígenas, mestizas, negras, jóvenes y mayores– y promueven un diálogo horizontal que enriquece la organización colectiva para enfrentar violencias como el racismo, la homofobia, el machismo y la pobreza.

ENFOQUES ANTIPUNITIVISTAS Y COMUNITARIOS

Históricamente nuestra sociedad ha estado acostumbrada a abordar la violencia desde el castigo, ya sea mediante el control, la sanción y/o el encierro. El enfoque punitivista, amparado en una política de criminalización y carcelaria, ha demostrado ser insuficiente para generar transformaciones tales que permitan la erradicación de la violencia y el abordaje de los conflictos desde el fortalecimiento del tejido social⁷⁰. Este enfoque falla justamente por considerar el conflicto y la violencia sólo desde la dicotomía víctima/victimario, siendo éstas las únicas personas involucradas, en un plano individual. Esto deja fuera a la comunidad de la que hacen parte, así como a las relaciones de poder que permitieron que dichas violencias ocurrieran.

Sin embargo, nos encontramos en un contexto de visibilización de violencias que muchas de las veces quedan impunes. Ante esta situación y la negligencia institucional para hacerles frente desde aproximaciones justas, es que los feminismos y otros movimientos sociales han emprendido prácticas de denuncia que no son necesariamente fáciles de abordar. Dentro de esto encontramos las “funas” o escraches, las cuales hacen pública una situación de violencia vivida por parte de las personas afectadas, individualizando a su vez a las personas agresoras. Como señala Natalia Hurtado⁷¹, las repercusiones de las “funas” son siempre colectivas, afectando a la comunidad de la que son parte las personas involucradas.

Por lo general, las “funas” llevan a una práctica de cancelación, mediante la cual se excluye y silencia a la persona que ha realizado el daño, generando un ambiente hostil y dividido en favor o en contra de la persona que ha sido denunciada. No obstante,

70. Hurtado, La capacidad de dialogar en el espacio universitario.

71. Hurtado, La capacidad de dialogar en el espacio universitario.

feminismos críticos con el punitivismo han señalado igualmente que humillar públicamente, avergonzar, exponer y excluir a quienes han hecho daño no ha permitido poner fin a las prácticas y dinámicas violentas⁷². En ese sentido, se reconoce que “la funa termina siendo una herramienta efectiva de denuncia, pero no de solución, ya que sus métodos castigadores (...) no son garantía del cambio o reflexión deseado en las personas ofensoras (Daich & Varela, 2022)”⁷³.

Preocupados por estos efectos e imposibilidades, los feminismos han reflexionado críticamente respecto de estas formas de denuncia y actualizaciones del punitivismo, apostando por miradas centradas en la restauración y la transformación comunitaria. Grosso modo, los enfoques antipunitivistas proponen sustituir la respuesta violenta con estrategias basadas en el diálogo, la reconciliación y el sostenimiento comunitario⁷⁴. Es decir, buscan abordar los conflictos desde un marco de reflexión y entendimiento mutuo, priorizando el fortalecimiento de la comunidad como espacio transformador. Su fin último sería, como señala Lelya Troncoso, la de construir “una sociedad en la cual la seguridad y la protección no se basen en la amenaza de la violencia, sino en compromisos colectivos que se centren en la supervivencia y el cuidado mutuo”⁷⁵. Así, apuestan por promover procesos de sanación colectivos, centrándose en la prevención y la necesidad de frenar la expansión de sistemas de daño.

Es importante enfatizar que dicha aproximación no implica impunidad: “no se trata de afirmar que todas las personas son violentas, o que debemos mirar violencias estructurales e institucionales olvidándonos de la dimensión interpersonal. Más bien, lo que se busca es trabajar hacia otros modos de responsabilización”⁷⁶, unos que sea participativo y validado por la propia comunidad⁷⁷. Parte del enfoque antipunitivista y su abordaje comunitario im-

72. Troncoso, Críticas feministas al antipunitivismo.

73. Hurtado, La capacidad de dialogar en el espacio universitario, 212.

74. Serra, Educación Sexual Integral (ESI), varones y masculinidades.

75. Troncoso, Críticas feministas al antipunitivismo, 37.

76. Troncoso, Críticas feministas al antipunitivismo, 32-33.

77. Fulchiron, Reinventar la justicia desde nosotras.

plica cuestionar la separación estricta entre víctima/victimario, culpable/inocente, opresor/oprimido, seguro/inseguro, comprendiendo que tanto personas sobrevivientes como quienes causan daño son integrantes de la misma comunidad, considerando sus vidas como dignas y no desechables⁷⁸. A su vez, se comprende que quien hace daño, ha sido dañado antes, siendo las personas que hacen daño también potenciales sobrevivientes de otras violencias.

El conflicto puede ser saludable si permite la expresión y legitimación de las subjetividades individuales y grupales dentro de un marco organizado y no violento. La resolución sana de conflictos surge cuando existen espacios legítimos de representación y participación, en los que las demandas son reconocidas y gestionadas colectivamente mediante el diálogo y el consenso (o disenso)⁷⁹. Para ello, necesitamos fomentar ambientes de escucha y cuidado mutuo entre todas las personas integrantes de la comunidad. En el caso de los espacios educativos, estas disposiciones permiten además promover el desarrollo emocional y social de sus integrantes desde temprana edad⁸⁰. Esta capacidad permite comprender pensamientos y emociones ajenas, favoreciendo una convivencia positiva y un aprendizaje más efectivo. En situaciones de conflicto, la empatía facilita la redirección constructiva de conductas, evitando respuestas disciplinarias basadas en el castigo o la violencia. Este enfoque no solo fortalece los vínculos en la comunidad educativa, sino que también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y a la construcción de espacios de aprendizaje basados en el respeto y la colaboración.

Las siguientes actividades a continuación proponen caminos para iniciar reflexiones en la línea del tejido social, la responsabilización y las memorias para abordar violencias y resistencias a ellas.

78. Adrienne Maree Brown, *We Will Not Cancel Us. And Other Dreams of Transformative Justice* (AK Press, 2020).

79. Fulchiron, *Reinventar la justicia desde nosotras*.

80. Carolina Hirmas y Ximena Bugueño, *Cultivar lo esencial para aprender a convivir: Guía para fortalecer los vínculos en la escuela* (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2021).

7.1. ACTIVIDAD: TOCARSE SIN VIOLENCIA

Duración: 15 minutos

Materiales: Cinta adhesiva blanca u otro material que permita trazar figuras en el suelo (tiza, cuerda, etc.).

Esta actividad es una reinterpretación de la actividad rompehielo “iceberg”. Tiene como fin incentivar el contacto físico entre participantes de manera lúdica y no violenta, funcionando como espacio de reflexión respecto de lo que nos pasa cuando entramos en contacto con las demás.

Indicaciones:

1. Se divide a las participantes en grupos de cinco a ocho personas (idealmente los grupos deben tener la misma cantidad).
2. Una vez conformado el grupo, se demarca una figura cerrada (circular, cuadrada, hexagonal u otra irregular) en el piso para cada grupo, con tal de que las integrantes de cada uno queden dentro de la figura.
3. Una vez dentro, la figura se irá haciendo cada vez más pequeña, por lo que las personas participantes deberán ingeniárselas para quedar dentro de ella sin empujarse ni molestarse.
4. Para finalizar la actividad, las facilitadoras consultarán por las impresiones de las participantes, orientando la reflexión según las siguientes preguntas:
 - o ¿Cómo nos sentimos cuando entramos en contacto con las otras personas?
 - o ¿Cuáles son nuestras incomodidades al respecto?
 - o ¿Qué aspectos positivos destacamos de trabajar juntos para lograr una tarea?
 - o ¿Qué espacios tenemos para relacionarnos sin violencia?

7.2. ACTIVIDAD: HABLEMOS SOBRE EL DAÑO

Duración: 30 minutos

No se necesitan materiales adicionales.

Esta actividad tiene como objetivo reflexionar colectivamente sobre la importancia de hablar sobre la violencia y sus consecuencias. A su vez, apuesta por problematizar las posiciones dicotómicas entre víctima y victimario, comprendiendo sus matices y otras relaciones asociadas a ellas. Para ello, se enfoca en cómo las personas participantes han vivido el daño, así como sus reflexiones al haberlo ejercido. Para profundizar en esto, se añaden preguntas sobre las “funas” y sus efectos personales y comunitarios, positivos y negativos.

Indicaciones iniciales:

1. Las personas participantes deben formar dos filas paralelas con la misma cantidad de integrantes, mirándose frente a frente.
2. Deberán participar de cuatro rondas de conversación guiadas por una pregunta que será leída por quien dinamiza en voz alta (la pregunta también puede ser proyectada como recordatorio).
3. En cada ronda, una persona deberá hablarle durante dos minutos a quien tiene al frente, respondiendo la pregunta. La segunda persona debe escuchar sin interrumpir ni contestar. Luego, se deben invertir los roles respondiendo la segunda persona la misma pregunta.
4. Esta dinámica de escucha activa se repite hasta finalizar la cuarta ronda.

Primera parte de rondas de conversación - 16 minutos:

- Relata una situación donde hayas sido dañada.
- Relata una situación donde hayas dañado a otras personas.
- Reflexiona sobre cómo te han impactado las funas a nivel personal y comunitario.
- Reflexiona sobre aspectos positivos y negativos que consideres sobre las funas.

Segunda parte de plenaria - 15 minutos:

1. Las participantes vuelven a su lugar y las facilitadoras pueden preguntar cómo se sintieron durante la actividad y sus principales reflexiones. A su vez, sugerimos orientar la reflexión colectiva considerando:
 - o ¿Cuánto acostumbramos a escuchar a otras personas?, ¿cuánto nos cuesta hablar de nuestras propias experiencias?
 - o ¿Qué condiciones necesitamos para pensar en otras alternativas de abordaje de las violencias?
 - o ¿Qué alianzas podemos construir para prevenir y enfrentar la violencia?, ¿cómo nos gustaría que se abordara el daño y la violencia en nuestras comunidades?

7.3. ACTIVIDAD: TALLER DE ARPILLERA

Presentación de la actividad y metodología:

El objetivo de este taller es generar un espacio de memoria, reflexión y creación colectiva en torno a las violencias y las resistencias comunitarias a ellas, materializado en la realización y exposición de arpilleras. Esta propuesta surge de nuestra participación en un taller de bordado implementado por Patricia Ruiz Delgado con mujeres pobladoras de Lo Prado. Esta experiencia

nos enseñó la importancia de compartir experiencias de manera creativa y colectiva; y si bien en dicha ocasión el taller fue dirigido principalmente a mujeres de la comuna, se puede adaptar para trabajar con todo tipo de personas.

La arpillera es una técnica que emplea diversas formas de trabajo manual —como tejer, coser, bordar y hacer punto— para explorar temas que afectan profundamente a quienes la practican⁸¹. La arpillera se convirtió en una poderosa herramienta de expresión y denuncia durante la dictadura cívico-militar en Chile, y hoy en día es considerada un testimonio visual de la experiencia de las mujeres de aquella época. Mediante esta técnica, se busca plasmar experiencias de violencia de género, conflictos armados, represión y vulneración de derechos humanos, así como emociones y escenas cotidianas, incluyendo sueños, esperanzas y anhelos.

El taller se divide en diez sesiones de tres horas cada una. Se trabajará en grupo e individualmente para desarrollar las ideas colectivas y habilidades de cada participante. El aprendizaje será práctico para facilitar la comprensión de las técnicas. Cada participante hará un muestrario con lo aprendido y luego crearán un lienzo. Paralelamente, se propondrán preguntas en cada sección que buscarán guiar y fomentar la conversación.

Primera sesión – Presentación del taller y participantes (3 horas)

Objetivo: Facilitar un espacio de reflexión sobre la memoria, la arpillera y el papel que han tenido las mujeres u otros colectivos en la vida social. Enseñar sobre la historia de esta técnica y cómo se ha ido utilizando como un modo de resistencia y lucha colectiva e individual contra las injusticias, penas y rabias.

Contenidos: Reconocer la historia de la arpillera, sus raíces y sentidos. Reflexionar sobre el rol que han ejercido las mujeres o el colectivo con el que se está trabajando, y cómo han resistido a distintos tipos de violencia.

81. Fundació Ateneu Sant Roc, ¿Qué es una arpillera? (2024, 11 junio). Disponible en: <https://fundacioateneusantroc.org/es/ateneu-arpilleres/que-es-una-arpillera/>

Desarrollo:

1. Para iniciar se realiza una presentación del objetivo del taller y su metodología. Se propone como resultado final de las sesiones la creación de una arpillera colectiva que pueda ser expuesta a la comunidad.
2. Se realiza una ronda de presentación y expectativas, buscando identificar también si las participantes han tenido acercamientos previos con el arte de la arpillera.
3. Luego se realiza un breve recorrido histórico de la arpillera:

Violeta Parra fue la primera arpillera, quien además acuñó el término. Posteriormente, las mujeres en la década de los 70's siguen utilizando esta técnica de bordado, la que incluye tela en desuso o deteriorada. Las Arpilleras se caracterizan por incluir temáticas políticas, sobre todo como método de denuncia contra la dictadura cívico militar. Estas arpilleras eran vendidas, con el fin de generar sustentos para el hogar, por ende era una actividad realizada por mujeres de clase popular, afectadas por la aguda pobreza que azotaba a las familias chilenas de la época. Hasta el día de hoy se siguen bordando arpilleras, como forma de denuncia contra las injusticias de distinta índole (Por ejemplo; en contra de la violencia de género, de la violencia y negligencia estatal, en defensa de los Derechos Humanos, entre otros).

4. Para finalizar se realiza una lluvia de ideas, en donde las personas asistentes puedan comentar desde sus vivencias y sensaciones, ideas a plasmar en la conformación del telar. Para ello, proponemos relacionar sus historias personales con lo visto durante la sesión.



Al servicio de la vida, homenaje a la Vicaría de la Solidaridad (1978).

Fotografía: Martin Melaugh.

Segunda sesión – ¿Qué vamos a representar? (3 horas)

Objetivo: Decidir las ideas y objetivos que buscan representar en la arpillera.

Materiales: Hojas blancas y lápices de colores.

Contenido: Hacer un recorrido de memoria personal y colectiva, con el fin de reconocer las emociones que buscan reflejar en la arpillera. Es decir, cómo les gustaría relatar a través de la imagen sus vivencias como mujeres y el sentido de comunidad. Recordamos que este objetivo se puede expandir a todo tipo de personas que participan de la comunidad.

Desarrollo:

1. Se realizará un cadáver exquisito, donde se comenzará con el título “mujeres y comunidad” (u otro adecuado para el grupo en cuestión). Cada vez que una persona escriba, se tapará el mensaje anterior y continuará el siguiente. El objetivo es crear un poema colectivo con las emociones que generó cada escrito.
2. Luego se invita a las participantes a realizar un dibujo que represente su propia interpretación de “mujeres y comunidad” (o consigna afín). Este dibujo servirá de guía para su arpillera.

Tercera sesión – Cómo hacer la arpillera (3 horas)

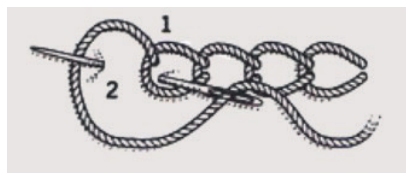
Objetivos: Realizar un muestrario de los puntos que se utilizarán en la arpillera.

Materiales: Hilos de bordar; agujas; tela; tijeras.

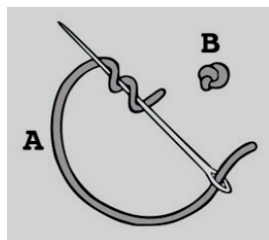
Contenidos: Punto festón, cadeneta, nudo francés y relleno⁸².

Desarrollo: Se hará una explicación general y luego las participantes podrán ensayar en tela, practicando los puntos aprendidos. Las personas facilitadoras deberán monitorear y ayudar individualmente a quien lo requiera.

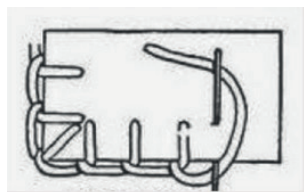
Punto cadeneta:



Relleno (A) y Nudo francés (B):



Punto festón:



82. Invitamos a visitar el fanzine de Patricia Ruiz sobre bordado “Bordando nuestro sentir” disponible en: https://issuu.com/patriciaruizdelgado.corazones/docs/libro_bordadndo_nuestro_sentir_1_2_1_

Cuarta a novena sesión – Efectuar la arpillera

Materiales: Hilos de bordar; agujas; tela; tijeras.

Contenido: En cada sesión se abordarán distintos tópicos que estimulen la discusión acerca de cómo se puede enfrentar la violencia de género, a partir de las experiencias de las participantes respecto a cómo ha vivido su identidad en su comunidad.

Desarrollo: En estas sesiones se busca trabajar directamente en el material. Con el bordado se pretende alcanzar un alto grado de concentración e introspección, similar a las prácticas de yoga o meditación. La idea es respetar y aprovechar el espacio, con el fin de generar una mayor conexión emocional entre pares. Recomendamos a su vez sacar fotografías que sirvan de registro para la exposición final.

Décima sesión – Exposición de las arpilleras

Objetivo: Exponer a la comunidad el bordado, sus implicancias y el valor comunitario que representa.

Materiales: Arpilleras; material audiovisual (fotografías y/o vídeos); frases/citas de la literatura utilizada; mapa organizaciones pobladoras; citas organizaciones pobladoras.

Contenido: Se presenta el resultado del bordado a la comunidad, donde se exhibe la importancia de las iniciativas comunitarias, como también de la memoria colectiva en su diversidad.

Desarrollo: Esta sesión final busca acercar y concientizar a la comunidad respecto a la importancia de la memoria local y los proyectos colectivos. Mediante la exposición del bordado en conjunto, registros del progreso, relatos y la entrega de un material pedagógico, se espera incentivar a la comunidad a replicar trabajos de índole similar.



OTROS RECURSOS ASOCIADOS AL PROYECTO

ANILLO DISONANCIAS

Instagram: @anillodisonancias

Facebook: Anillo Disonancias

Youtube: Anillo Disonancias

Web: anillodisonancias.cl

Spotify: Disonancias Podcast

iVoox: Disonancias Podcast

NÚCLEO DIVERSIDAD Y GÉNERO

Instagram: @nucleo_diversidadygenero

Web: <https://www.trabajosocialuchile.cl/nucleos-id/>







I+D Núcleo de
estudios críticos
de la diversidad

