

"Un estudio de caso múltiple de las estrategias de empoderamiento de dos grupos feministas secundarios en Chile"

Presentado para optar al grado de Magíster en Educación, Género y Desarrollo
Internacional

University College London (UCL), UK.

Rocío Tala

15 septiembre, 2016

Número de palabras: 21.983

Este informe/tesis estará a disposición del público general para préstamo, fotocopiado o consulta sin el consentimiento previo del autor.

Resumen

Operando y concibiendo los fenómenos principalmente desde los parámetros del feminismo posestructuralista, el presente estudio tiene por objetivo analizar los modos de empoderamiento y las estrategias discursivas empleadas por Sexgen y el Colectivo Pedro, dos agrupaciones feministas fundadas en instituciones chilenas de educación media. Con este fin, el estudio examina los procesos por los cuales Sexgen y el Colectivo Pedro deconstruyen y resisten los discursos hegemónicos y crean nuevos relatos compensatorios en su lugar. Tomando como base investigaciones realizadas en las áreas de la educación y del feminismo posestructuralista y haciendo uso de la noción de continuo sexo-género-sexualidad de Butler (1999), se evalúan las hipótesis presentadas a través del diseño de un estudio de caso múltiple, por medio del cual se entrevistó a los miembros de Sexgen y del Colectivo Pedro y se analizaron sus cuentas en las redes sociales. En general, los resultados sugieren que los miembros de ambos grupos se empoderan en gran medida a través de su participación en ellos. Además, los resultados indican que pertenecer a estos grupos les permite a sus miembros resistir y contrarrestar los discursos hegemónicos mediante discursos más inclusivos y habilitantes.

Palabras clave: poder, empoderamiento, hegemonía, resistencia, sexo, género, sexualidad

Índice

<u>ÍNDICE</u>	<u>3</u>
<u>1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO</u>	<u>5</u>
1.1 UNA NUEVA DEMANDA DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL CHILENO	5
1.2 ANTECEDENTES: EL CATOLICISMO EN CHILE	6
1.3 IMPACTO EN LA VIDA DE LOS ESTUDIANTES	8
1.4 ¿CÓMO SE ABORDA ESTE IMPACTO?	10
1.5 OBJETIVO PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	13
1.6 MARCO TEÓRICO	13
<u>2 DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA</u>	<u>15</u>
2.1 POSESTRUCTURALISMO	15
2.1.1 EL DISCURSO	16
2.1.2 EL LENGUAJE	16
2.1.3 LA SUBJETIVIDAD	17
2.1.4 EL PODER	18
2.1.5 FEMINISMO POSESTRUCTURALISTA	26
2.1.6 EMPODERAMIENTO: UNA CONTROVERSI A POSESTRUCTURALISTA	30
<u>3 METODOLOGÍA</u>	<u>33</u>
3.1 ESTRATEGIA INVESTIGATIVA	33
1.1 MUESTRAS Y RECOLECCIÓN DE DATOS	34
3.1.1 ENTREVISTAS GRUPALES	34
3.1.2 CUESTIONARIOS	36
3.1.3 CUENTAS DE REDES SOCIALES	36
3.2 GENERALIZABILIDAD, VALIDEZ Y FIABILIDAD	37
3.3 MÉTODOS PARA LA PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	38
3.4 CUESTIONES ÉTICAS	39
<u>4 PRESENTACIÓN DE HALLAZGOS Y DISCUSIÓN</u>	<u>41</u>

	4
4.1 CONOCER LAS REGLAS DEL JUEGO: CONTRARRESTANDO LA VIOLENCIA	41
4.1.1 VIOLENCIA DIARIA: SER FORZADO A ENCAJAR EN LA MATRIZ HETEROSEXUAL Y EN LAS RELACIONES DE PODER PATRIARCALES, DENTRO Y FUERA DEL CONTEXTO ESCOLAR	41
4.1.2 HACER “ALGO AL RESPECTO”: EL ROL CENTRAL DEL CONOCIMIENTO	49
4.1.3 EL MÉTODO DE APRENDIZAJE DE SEXGEN Y DEL COLECTIVO PEDRO	51
4.2 DISCURSOS CORPORALES	53
4.3 DISCURSOS ESCRITOS Y HABLADOS: TRANSFORMANDO EL LENGUAJE	60
4.4 FORTALECIMIENTO DEL AUTOESTIMA Y DE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO	64
4.4.1 LAS HABILIDADES PARTICULARES DE LOS MIEMBROS DEL COLECTIVO PEDRO	67
4.5 EL USO DE LAS REDE SOCIALES	71
4.6 EL DESARROLLO DE UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN FEMINISTA	77
5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES ADICIONALES	79
5.1 INVESTIGACIONES FUTURAS	79
5.2 CONCLUSIONES	79
5.3 RECOMENDACIONES ADICIONALES	81
BIBLIOGRAFÍA	82
APÉNDICE 1	94
APÉNDICE 2	96
APÉNDICE 3	98
APÉNDICE 4	100
APÉNDICE 5	102
APÉNDICE 6	103
APÉNDICE 7	105

1 Introducción y justificación del estudio

En esta sección, se presenta un panorama general de las protestas y movimientos de los estudiantes chilenos desde la década de 1990, del surgimiento de una nueva demanda dentro de dichos movimientos y de los dos principales grupos feministas que introdujeron esta nueva demanda. También se explora el contexto de cada uno de estos grupos feministas, se analiza los impactos negativos que sus trasfondos tuvieron en los estudiantes y se describe cómo estos impactos fueron apenas mencionados en la política educacional chilena, antes de elaborar mi pregunta de investigación.

1.1 Una nueva demanda del movimiento estudiantil chileno

Desde la década de 1990, Chile ha experimentado de un aumento de los movimientos sociales que tienen como objetivo oponerse al legado educacional del exdictador Augusto Pinochet (Vera, 2013). Durante el transcurso del régimen militar de Pinochet, que duró desde 1973 hasta 1990, se realizaron grandes cambios en el modelo de administración y financiamiento del sistema de educación pública (Cox, 2003). Si bien Pinochet optó por una estrategia de liberalización de la economía con el objetivo de expandir el mercado e involucrar al sector privado (Zalaquett, 2015), varios movimientos estudiantiles han surgido desde entonces, especialmente desde 1997, para oponerse a la privatización de la educación y democratizar las decisiones dentro de las políticas universitarias (Rifo, 2013). Hasta la fecha, el movimiento más conocido de estos fue el movimiento estudiantil del 2006, llamado la “Revolución Pinguina” (Vera, 2013), y el movimiento estudiantil de 2011 (Rifo, 2013). Ambos movimientos comparten la demanda de una educación gratuita y de calidad (Vera, 2013). Sin embargo, en el año 2016 se hizo historia cuando se unió a estas demandas la demanda por el fin del sexismo que, hasta el momento, había permeado el sistema educacional.

Como profesora que participó en las protestas estudiantiles de 2011, nunca pensé que sería posible que el sexismo se volviera parte de la plataforma principal del movimiento estudiantil. En la actualidad, cinco años después de haber participado en las protestas, se pueden observar lienzos que demandan el fin de las políticas educacionales sexistas en la cobertura periodística de las protestas estudiantiles. Los dos principales grupos feministas que lograron otorgarle

prominencia a este aspecto son Sexgen y el colectivo Pedro.¹ Sexgen es un grupo feminista compuesto por 15 estudiantes mujeres de educación secundaria (Grunert, 2016), que se formó en el 2015 como una comisión de género y sexualidad donde los participantes pudieran discutir sobre género y feminismo. En cambio, el Colectivo Pedro se define como un colectivo feminista de izquierda y está compuesto por 30 estudiantes hombres y mujeres de distintos sectores de Santiago. El nombre del Colectivo Pedro surge de una escuela tradicional para varones en la que creció y estudió Pedro Lemebel, escritor, historiador y artista chileno (Lemebel, 2001). Las demandas por una educación no sexista han evolucionado rápidamente y hoy se acercan a una demanda por una educación positivamente feminista (Taller Ponte Ready, 2016). En conjunto con otras comisiones de género y sexualidad de colegios secundarios, el Colectivo Pedro y Sexgen trabajan para desarrollar una propuesta educacional feminista y, según ambas agrupaciones, una de las principales instituciones responsables de formar la educación sexual de los estudiantes chilenos es la Iglesia Católica.

1.2 Antecedentes: el catolicismo en Chile

Aunque Chile es, técnicamente, un país secular, el 67% de su población se considera católica (Poblete y Nahuelhual, 2013). La causa de esto es, en gran medida, la influencia que la Iglesia Católica ha tenido en el país desde 1540, con el descubrimiento y conquista del territorio chileno por parte de los castellanos (Aliaga, 1989; Larraín, 2001; Stock, 2007; Arroyo, 2014). Durante los pasados 500 años, la Iglesia Católica ha ejercido una influencia incomparable sobre las identidades de los ciudadanos chilenos (Stock, 2007), mediante la introducción y consolidación de creencias, comportamientos y valores particulares dentro de la categoría de lo “normal”. Ya que la identidad nacional chilena ha sido, en gran parte, forjada por los valores católicos, estos se han vuelto casi “universales” y no solo los comparten las personas que se declaran católicas, sino que la mayoría de los ciudadanos chilenos (Stock, 2007). Además, la Iglesia Católica ha mantenido y reforzado sus discursos, particularmente sobre sexo, sexualidad y género, mediante

¹ Los nombres de los colectivos Sexgen y Colectivo Pedro son seudónimos utilizados para resguardar el anonimato y proteger la identidad de los participantes.

recursos extrapolíticos, como la constitución chilena (Movilh, n.d.; Aliaga, 1989; Tagle, 1997) y su involucramiento en la formación del currículo educativo nacional para todos los estudiantes. Esto se debe, en parte, a la gran influencia que ejercen los discursos de la Iglesia Católica en torno al sexo, la sexualidad y el género sobre el congreso; y se manifiesta en las políticas públicas de los dos principales partidos políticos conservadores: la Unión Demócrata Independiente y el Partido Demócrata Cristiano (Aliaga, 1989; Tagle, 1997). Considerando esto, Sexgen y el Colectivo Pedro esperan poder deconstruir los valores católicos que han sido intrínsecamente normalizados y son dados por sentado.

En el contexto de este estudio, los valores católicos considerados particularmente importantes son los siguientes. En primer lugar, que la heterosexualidad debe ser considerada el único comportamiento sexual “normal”, en el que las relaciones sexuales solo tienen como fin la reproducción y ocurren únicamente entre marido y mujer, que expresan amor mutuo (Castañeda, 1996). En segundo lugar, que los roles de género son esencial y directamente dictados por el sexo biológico del individuo (EB Global, 2015), donde los hombres y las mujeres son concebidos como “esencialmente diferentes”, con roles y funciones diferentes, y donde se subordina las mujeres a los hombres (EB Global, 2015).

En el currículo nacional chileno, los roles de género son un aspecto altamente notorio en los libros de estudio oficiales. En los libros se expresan los roles de género tradicionales, la división sexual del trabajo y se le da mucho mayor representación y voluntad en general a los actores masculinos (Covacevich, 2014). La mayoría de los textos muestran una fuerte tendencia a utilizar los sustantivos masculinos independientemente del contexto, especialmente para los textos de Lenguaje y Comunicación, Historia, Geografía, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, además del uso genérico de los mismos (Covacevich, 2014).

El currículo chileno de educación sexual se imparte en el área de ciencias naturales y reduce la sexualidad a una descripción biológica de los genitales. Este tratamiento de la educación sexual “deserotiza el cuerpo y lo disocia de los sentimientos de deseo y placer” (Covacevich, 2014). Solo aborda dos “consecuencias” de la interacción entre el hombre y la mujer (considerada la única interacción “normal”): el embarazo y las enfermedades de transmisión sexual. En

cuanto a los métodos propuestos para evitar cualquiera de estas dos consecuencias, la abstinencia es el mensaje estándar que reciben los estudiantes (Castañeda, 1996). Ciertamente, el catolicismo en general entiende que el alcance del empoderamiento sexual de la mujer (que, naturalmente, se asume que es heterosexual) se limita a la abstinencia (Kehily, 2002). Así, se incentiva a las mujeres y niñas a ejercer su elección en términos de actividad sexual, con un enfoque muy estricto en sus capacidades reproductivas, lo que “refuerza su definición en términos de su sexualidad” (Kehily, 2002, p. 61). Este enfoque “coloca a la mujer dentro de las relaciones de poder asimétricas que están inscritas en la práctica heterosexual, donde a menudo se considera la sexualidad femenina como potencialmente peligrosa y como el objeto del deseo sexual masculino” (Foucault, 1990; Kehly, 2002, pág. 61). Además, hay una ausencia completa de placer sexual y de identidades que trascienden lo estrictamente heterosexual (por ejemplo, bisexualidad, homosexualidad, etc.) en el currículo oficial de Chile (véase MINEDUC, 2016a; MINEDUC, 2016b).

1.3 Impacto en la vida de los estudiantes

Aunque Chile no sufre de una brecha de género concreta en términos de acceso a la educación secundaria y terciaria, se han observado grandes diferencias en los tipos de especialidades que eligen los hombres y mujeres en ambos niveles educativos (Covacevich, 2014). Las mujeres chilenas tienden a elegir estudiar áreas tradicionalmente consideradas “femeninas” como la enseñanza, las humanidades y los servicios (áreas con menor remuneración en el mercado laboral), mientras que los hombres tienden a elegir especializaciones consideradas “masculinas” como la ingeniería, la informática, construcción, seguridad y otras profesiones de industrias similares, que están más estrechamente relacionadas con las ciencias y las matemáticas (Covacevich, 2014).

Además, si bien la participación de mujeres en cargos públicos ha aumentado (p.e. cargos políticos y empresariales, entre otros), su representación en dichos roles sigue siendo mucho menor que la de los hombres (Covacevich, 2014). Al mismo tiempo, existe una concentración de mujeres en áreas de estudio socialmente menospreciadas, lo que ha tenido como resultado la segmentación del mercado laboral y ejerce una gran influencia en cuanto a empleabilidad,

productividad y salario (ComunidadMujer, 2014). De este modo, puede existir una gran diferencia en los niveles de ingresos entre mujeres y hombres con calificaciones equivalentes o con los mismo años de estudio, según el área educacional escogida y el tipo de trabajo realizado (ComunidadMujer, 2014).

Múltiples estudios previos apoyan la idea de que estas diferencias efectivamente se basan en discriminación de género en la educación formal, sugiriendo que la elección vocacional tiene sus origen en los procesos de socialización temprana, que ocurren en esferas como la familia, los establecimientos educacionales y los medios de comunicación, entre otras (Mizala, 2014). Según Mizala (2014), estas esferas amplifican los estereotipos y la discriminación de género y establecen un desarrollo muy estrecho para mujeres y niñas, que las conduce a sentirse menos capaces en las ciencias y las matemáticas. Esto se refleja en los resultados de las pruebas estandarizadas de conocimiento (SIMCE, PSU, PISA), donde las mujeres obtienen puntajes considerablemente menores que los hombres. A través del currículo formal² y el currículo implícito³, las niñas aprenden a ser mujeres bajo las reglas sociales dominantes: un sistema que estimula los comportamientos relacionados al cuidado estético, la maternidad, el trabajo doméstico y el cuidado de personas. Este comportamiento sirve como preparación simbólica para sus roles como mujeres en la adultez. No solo es que dichos comportamientos estén fuertemente asociados a roles más maternos, sino que los mismos atributos que se les inculcan a los niños como positivos y que llevan al “éxito” (como valentía, ambición, toma de riesgos y liderazgo) son considerados atributos negativos en las mujeres. De esta manera, las actitudes que se les inculca a las niñas son, en general, más inseguras, miedosas y subestimadas. Estos atributos siguen siendo proyectados con el paso del tiempo, a lo largo de la vida escolar y profesional de las mujeres (ComunidadMujer, n.d.).

² El currículo formal corresponde con el plan del proceso de enseñanza-aprendizaje, que indica en forma escrita los objetivos de aprendizaje generales y específicos, la organización y la secuencia de los contenidos, las actividades para el aprendizaje y las estrategias para la enseñanza, así como los métodos de evaluación y los plazos (Cassarini, n.d.).

³ El currículo implícito está compuesto de un conjunto de reglas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que surgen en la estructura y la operación de una institución (Torres 2015).

La incapacidad del sistema educacional chileno de entregar un estándar igualitario de educación, que incluya la educación sexual, debe ser calificado como una violación a los derechos humanos básicos de los niños y de las niñas: el derecho a recibir una educación de calidad sin importar el sexo (UNICEF, 2006). Cada niño tiene el derecho a la educación y a construir su propio futuro (UNICEF, 2006). Este derecho es esencial para el desarrollo económico, social y cultural (UNICEF, 2006). En consecuencia, no proporcionarles una educación de calidad sin importar el sexo compromete la elección de carrera, los futuros sueldos y la participación sustancial en roles públicos de las estudiantes mujeres.

1.4 ¿Cómo se aborda este impacto?

Sorprendentemente, hasta la fecha, no se ha establecido una iniciativa gubernamental en Chile que tenga por objetivo abordar la discriminación de género en la educación y el impacto que tiene en la vida de los estudiantes. Es cierto que hay algunas secciones en documentos gubernamentales oficiales que abordan la equidad de género, pero generalmente solo contienen recomendaciones imprecisas. Por ejemplo, sobre el bajo rendimiento y presencia de las mujeres en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM), la sección de ciencia del sitio web oficial del Ministerio de Educación (MINEDUC) contiene solo un párrafo sobre la discriminación de género en el área. El título es “Actuar a favor de la igualdad de género” y contiene recomendaciones para profesores extremadamente ambiguas (véase MINEDUC, n.d). Se debe mencionar ciencias es la única sección que tiene un apartado de género, por mínima que sea. Las áreas de matemáticas y tecnología no poseen un conjunto de recomendaciones específicas.

Además, a la fecha tampoco existe un proyecto gubernamental para abordar la educación sexual. Si bien el ministerio chileno de educación desarrolló un programa de educación sexual llamado Formación en Sexualidad, Afectividad y Género (MINEDUC, 2013), este aún no ha tenido éxito: los colegios no lo han implementado y todavía siguen impartiendo la educación sexual en el ramo de ciencias naturales. En el programa, la sexualidad incluye el sexo, las identidades, los roles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se experimenta y expresa mediante pensamientos, fantasías, deseos, creencias,

actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones (MINEDUC, 2013). En el programa también se enfatiza a la importancia del afecto y se clarifican algunos tabúes sobre el género. Paradójicamente, el ministerio chileno de educación desarrolló este programa basado en preocupaciones sobre el embarazo adolescente, reforzando de este modo la presuposición de la heterosexualidad y la “peligrosa” sexualidad femenina.

Además, aún no hay módulos obligatorios en Chile para profesores en formación sobre la discriminación de género institucionalizada (Poblete, 2016). En otras palabras, la formación cohesionada de la perspectiva de género no es obligatoria en ninguna carrera de ninguna universidad chilena (Poblete, 2016). Por esto, depende completamente de los estudiantes de pedagogía si deciden o no aprender sobre la discriminación de género. Debido a que la discriminación de género está inherentemente naturalizada en la cultura chilena y sus discursos, es poco probable que los profesores en formación estén conscientes de ella y menos probable aún que la resistan y deconstruyan. Como respuesta a la imposibilidad de abordar el sexismo en un modelo de estas características, otros países han implementado módulos obligatorios sobre la discriminación de género institucionalizada. Por ejemplo, el gobierno sueco lanzó un programa para los docentes en formación que tenía como objetivo deconstruir los discursos problemáticos y naturalizados sobre género (Andersson et al. 2015). El programa exigía la creación de módulos sobre género y ciencia dentro de las asignaturas obligatorias (Andersson et al., 2015). En otros países también se han dado cuenta de la necesidad de implementar programas de esta índole: Costa Rica busca implementar un proceso sostenido y permanente de educación, capacitación y sensibilización para profesores y administradores del ministerio de educación en temas de género (Fleming, n.d.). A pesar de sus brechas de género, Chile se queda atrás y todavía no implementa un programa cohesionado para contrarrestar las causas de la brecha sexual en la educación formal.

Sin embargo, múltiples proyectos de investigación realizados por organizaciones chilenas no gubernamentales han buscado abordar la discriminación de género en la educación formal (véase ComunidadMujer, n.d.). Aun así, el foco principal de estos programas ha sido el modo en que la educación formal afecta las vidas de los

estudiantes y perpetúa las brechas de género actuales en Chile y, como tal, todavía no existe una investigación que trate directamente las perspectivas de los estudiantes secundarios sobre género, discriminación de género, sexo y sexualidad. En un pequeño repertorio de investigaciones previas, se ha examinado la forma en que los chilenos utilizan la tecnología (es decir, internet y las redes sociales, entre otros) como una plataforma de aprendizaje y de acción política en general. Todavía no se ha realizado una investigación sobre el uso que le dan los estudiantes secundarios chilenos a la tecnología para contrarrestar discursos normalizados sobre sexo, sexualidad y género, ya sea en línea o no.

Sin embargo, existen estudios sobre grupos feministas de colegios secundarios que contrarrestan el sexismo mediante las redes sociales. Calderón (2015) estudia la globalización y las interacciones generadas por las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones como la creación de nuevas formas de relaciones entre personas de diferentes partes del mundo, formando sociedades y ciudadanías. También existen múltiples estudios sobre el surgimiento de una “cuarta ola feminista”, en la que el uso de internet y las redes sociales se destaca como el factor principal para el activismo feminista entre las mujeres jóvenes (véase Baumgardner, 2011; Cochrane, 2013; Munro, 2013; Penny, 2014; Lawrence, Retallack y Ringrose, 2016). Este estudio monográfico tiene por objetivo explorar el uso de internet y de las redes sociales de Sexgen y del Colectivo Pedro para establecer si constituyen herramientas de empoderamiento o no.

Como respuesta a la creciente frustración de los estudiantes chilenos con respecto de la ineffectividad de las iniciativas gubernamentales para abordar las fallas del sistema educacional chileno, ya sea mediante una reforma drástica o la implementación del programa, Sexgen y Colectivo Pedro han creado sus propias propuestas para abordar estos problemas. Mediante la deconstrucción de los discursos católicos sobre sexualidad y género integrados en las identidades de los ciudadanos chilenos, Sexgen y Pedro Collective buscan construir un modelo feminista alternativo y cohesionado, que sea más inclusivo en cuanto a género, sexo y sexualidad.

1.5 Objetivo pregunta de investigación

El objetivo del presente estudio es examinar la medida en que pertenecer y participar en un colectivo feminista secundario en Chile empodera a sus miembros. En consecuencia, la pregunta a investigar es: *¿Los miembros de Sexgen o del Colectivo Pedro se empoderan al participar en estos grupos?* Se ha limitado la interrogante deliberadamente, ya que este es el primer estudio de grupos feministas en colegios secundarios en el contexto chileno. Como implica la formulación de la pregunta, existe la suposición *a priori* de que participar en un grupo feminista secundario en Chile *sí* empodera a sus miembros. A lo largo de este estudio, intentaré fundamentar esta afirmación mediante una discusión bibliográfica y corroborarla mediante el análisis de datos y conclusiones.

El presente estudio busca llenar el vacío mencionado anteriormente en la bibliografía sobre los estudiantes chilenos contrarrestando los discursos normalizados sobre sexo, sexualidad y género, tanto en internet como fuera de él. Con este fin, esta tesis revela y problematiza algunos mitos persistentes sobre el uso que le dan los estudiantes a las plataformas en línea para la acción política: a través de múltiples casos, los hallazgos sugieren que los miembros de Sexgen y Colectivo Pedro utilizan los espacios en línea hasta cierto punto, pero expresan una preferencia por las dinámicas de movilización y acción política fuera de este ámbito.

El presente estudio también busca dar recomendaciones para los legisladores en materia de educación en cuanto a la forma en que la discriminación de género puede ser contrarrestada en las prácticas de educación formal, formando de espacios para deconstruir los discursos normalizados sobre sexo, sexualidad y género, tales como brindar apoyo a los grupos feministas escolares o a las comisiones estudiantiles que abordan estos discursos.

1.6 Marco teórico

Para responder la interrogante presentada anteriormente, se ha creado un marco teórico haciendo uso de la teoría posestructuralista, ya que esta otorga múltiples beneficios. En primer lugar, el posestructuralismo proporciona un amplio cúmulo de trabajo sobre las dinámicas de poder. En segundo lugar, concibe al poder como causalmente dependiente de los discursos, lo cual es útil considerando el esfuerzo del presente estudio por analizar cómo Sexgen y el Colectivo Pedro deconstruyen

los discursos dominantes en torno al sexo, la sexualidad y el género. En tercer lugar, el posestructuralismo es útil debido a su capacidad para analizar qué tipos de poder intentan contrarrestar Sexgen y el Colectivo Pedro. Finalmente, el posestructuralismo es útil para conceptualizar cómo se experimentan el empoderamiento dentro de estos grupos.

2 Discusión bibliográfica

En este capítulo se recurre a las herramientas teóricas mencionadas en las secciones anteriores para realizar el análisis de datos. En particular, se utilizan las teorías posestructuralistas sobre discurso, poder, lenguaje, subjetividad, feminismo y empoderamiento. En primer lugar, recorro al posestructuralismo y su énfasis en el discurso, el lenguaje y la subjetividad y luego adentro mis consideraciones en el ámbito del poder. Se presentan varias ideas sobre el poder para cumplir tres objetivos. En primer lugar, analizar el tipo de poder al que se oponen Sexgen y el Colectivo Pedro. En segundo lugar, analizar la naturaleza de este poder, según la teoría posestructuralista y, de este modo, entender por qué estos grupos feministas desafían el poder con los medios con que lo hacen. En tercer lugar, para elucidar qué tipo de poderes obtiene cada grupo por desafiar los poderes a los que se oponen. Presento los debates en torno al poder antes de la introducir la idea de "empoderamiento", ya que la idea de "poder" está en la raíz del término "empoderamiento" (Baden y Oxaal, 1997, pág. 1). Luego analizo el feminismo posestructuralista para fundamentar el argumento de que Sexgen y Colectivo Pedro adoptan ideas acerca de la sexualidad y el género relacionadas con este tipo de feminismo.

Por último, considero la noción de empoderamiento a través la perspectiva de la teoría posestructuralista. El objetivo de esto es proporcionar algunas respuestas preliminares a mi hipótesis de que pertenecer a grupos feministas secundarios empodera a sus miembros.

2.1 Posestructuralismo

El análisis posestructuralista es una línea de pensamiento poderosa que revela las formas en las que los discursos dominantes pueden atrapar a las personas en "significados convencionales y modos de ser" (Davies, 1990a, pág. 1). Nos permite ver las maneras en que los relatos y las estructuras culturales dominantes son producidas, reguladas y constitutivas del tema (Barrett, 2005). Por lo tanto, la teoría posestructuralista identifica y cuestiona lo que considera "normal" o de sentido común (Kumashiro, 2004; Weedon, 2004). Según Davies (2000b, en Barrett, 2005), "enmarcada en los discursos de la posmodernidad, la teoría posestructuralista

ayuda a hacer visible la fuerza constitutiva de los discursos y sus relaciones con el sometimiento y el deseo" (p. 80). Como Kelly (1997) argumenta, es un "modo de análisis [que] cambia la atención del individualismo a la subjetividad, del texto a las prácticas discursivas y del significante a las prácticas significantes. Su atención se centra en cómo funciona el lenguaje, en qué intereses y para quién, en qué sitios culturales y por qué" (p. 19). El discurso y cómo este produce temas es el foco central de la teoría posestructuralista y, por lo mismo, también lo es del análisis resultante del poder (Barrett, 2005).

2.1.1 El discurso

Dentro de la crítica posestructuralista, el discurso se concibe como "un conjunto de creencias y modos de entender, reforzado a través de prácticas diarias, que marca una comprensión particular de las maneras en que estamos en el mundo" (Weedon, 2004, en Barrett, 2005, pág. 82). Para Foucault (1969), el discurso es "un grupo de actuaciones verbales (quizás todo lo que fue producido) por el grupo de signos" (p. 120). Según Barrett (2005), "el discurso no es específicamente un lenguaje o texto, pero es el efecto de las prácticas lingüísticas" (p. 82). Los discursos o relatos culturales son el resultado de las prácticas del lenguaje, que son "una estructura histórica, social e institucionalmente específica de proposiciones, términos, categorías y creencias" (Scott, 1988, en San Pedro, 2000, pág. 485). Estas estructuras pueden influir y organizar la forma de entender las cosas y reaccionar ante ciertas situaciones.

Los discursos albergan nociones de identidad, es decir, lo que significa ser alguien (es decir, una niña, niño, estudiante, maestro, etc.). Las palabras forman nuestra realidad y a través de ellas creamos significados que determinan nuestra vida cotidiana (Bourdieu, 1990; Barrett, 2005). De igual manera, como observa Foucault (1969), el discurso se realiza "como el grupo de proposiciones que pertenecen a un solo sistema de formación: así podré hablar de discurso clínico, discurso económico, discurso de la historia natural, discurso psiquiátrico" (p. 121).

2.1.2 El lenguaje

El pensamiento posestructuralista rechaza la teoría del lenguaje como correspondencia (Sarup, 1993), argumentando que las palabras no reflejan el mundo (St. Pierre, 2000). Según Barrett (2005), "Las palabras no tienen significado

en sí mismas, sino solo cuando ocurren dentro de relatos culturales particulares" (p. 81). Además, "los significados son siempre plurales" y son "producidos a través de los procesos discursivos e interactivos de la vida cotidiana" (Barrett, 2005, pág. 81). En lugar de actuar como un vehículo inocuo de representación, el lenguaje, entonces, "es productivo y forma nuestra comprensión de nosotros mismos, de los otros y de lo que es posible o no" (Barrett, 2005, pág. 81).

En el capítulo 4, argumento que Sexgen y Colectivo Pedro entienden el lenguaje de una manera similar a la de los teóricos posestructuralistas, en la medida en que estos grupos desafían a los binarios de género a través del uso de lenguaje sin género. Como el castellano es su idioma principal, vale la pena considerar algunas de las características estructurales que la organizan. El castellano utiliza las distinciones de género en los sustantivos, adjetivos, artículos y algunos pronombres (EducaLAB, n.d.). En castellano hay palabras neutras y otras que expresan el género. El género se expresa a través de morfemas constituyentes: "-o" o nada para el varón; -a, -esa, -isa, -ina, -iz para mujeres (El Juego, 2002). En castellano, el masculino plural se utiliza para designar un conjunto de componentes idénticos de ambos géneros (El Juego, 2002). En otras palabras, el género masculino se utiliza también para hablar en general, refiriéndose a ambos sexos. Lo que Sexgen y Colectivo Pedro están haciendo para cooptar y subvertir esto es convertir palabras con género en palabras neutras, sustituyendo la "o" con una "e" (un rasgo estudiado y analizado en más detalle en el capítulo 4).

2.1.3 La subjetividad

Desde un punto de vista posestructuralista, la conciencia o el yo no es una unidad básica o fundamental, sino que, más bien, "nos traemos a nosotros mismos a la existencia hablando dentro de los términos de los discursos disponibles" (Davies, 2000a, pág. 55). De esta manera, las creencias y pensamientos de quiénes somos nosotros o quién es una persona, así como la manera en que él o ella debería comportarse o actuar, es una construcción social. Según el posestructuralismo, las personas son "sujetos de" prácticas o relatos culturales. En particular, están en un proceso constante de generación y no pueden pretender ser totalmente independientes de los relatos culturales. En este escenario, los posestructuralistas prefieren hacer referencia a la "subjetividad" en lugar de "identidad". Por lo tanto,

los individuos no pueden pretender ser agentes o creadores de sus propias ideologías (Weedon, 2004). En lugar de esto, las ideologías construyen nuestra subjetividad, delineando límites y comportamientos y la manera en que nos entendemos. Para Foucault (1969), por ejemplo, la identidad debe disolverse, no crearse o mantenerse. Foucault (1969) considera el concepto de identidad como una relación de poder sobre los individuos, que le impide a la gente salir de límites fijos. Desde esta perspectiva, esta es precisamente la manera en que la Iglesia Católica ha subordinado a los ciudadanos chilenos a sus regímenes de verdad, los mismos que Sexgen y el Colectivo Pedro resisten activamente.

2.1.4 El poder

Para Allen (2005), "No hay duda que la literatura sobre el poder está marcada por desacuerdos profundos, generalizados y aparentemente insolubles sobre la manera en que debe entenderse el término poder" (p. 2). En el presente estudio, se mantendrá el foco en el modo en que el poder se concibe dentro de la teoría posestructuralista. Esto sirve para destacar los discursos hegemónicos en los cuales Sexgen y Colectivo Pedro están inmersos y a los que se oponen (ej. Los discursos católicos sobre sexo, género y sexualidad), así como las formas en que los resisten y se empoderan al hacerlo.

La teoría posestructuralista entiende que el poder funciona a través del discurso (Foucault, 1980; paechter, 2001). Por lo tanto, el poder no es algo que pertenece a instituciones o personas particulares, sino que está, en realidad, "en todas partes" por medio del discurso. Como argumenta Nola (1998), el poder depende causalmente del discurso. Según Barbalet (1985), las relaciones de poder se basan en la aceptación implícita de quienes están inmersos en ellos. Sin embargo, Barbalet (1985) también sugiere que existe una paradoja dentro de estas relaciones, ya que también pueden incluir su propia resistencia. Consecuentemente, estar sometido al poder no implica que las personas no puedan tratar de resistirlo y reducir sus efectos. Los acuerdos pragmáticos de poder pueden involucrar varios componentes de resistencia, tales como el desinterés en los objetivos de poder o porque el poder limita los objetivos de las personas.

2.1.4.1 El discurso como medio de poder: el giro posestructuralista

Nola (1998), parafraseando a Foucault (1980), señala que "no hay relaciones de poder sin un discurso que las acompañe. En resumen, no hay poder sin discurso, lo que equivale a decir que el poder depende causalmente del discurso" (p. 151). Young (1990) y Foucault (1980) transforman el concepto de poder argumentando que "el poder solo existe en acción y [que], por lo tanto, debe ser entendido dinámicamente, existiendo en procesos o interacciones en curso" (en Allen, 2005, pág. 8). Además, como Heller (1996) indica, el poder es "coincidente con el cambio social. La capacidad de los individuos de crear un cambio -no importa cuán insignificante- es poder" (p. 83). Por consiguiente, para los posestructuralistas, el poder no es un recurso o bien social, como algunos autores han argumentado, sino que una relación de dominación.

Los teóricos posestructuralistas han cuestionado, por lo tanto, las ideas modernas sobre el poder. Es decir, el poder como una propiedad, como algo poseído por personas o instituciones determinadas (Wendt y Seymour, 2010). De este modo, han desafiado la idea de poder de Hobbes (1985) como un "medio presente [...] para obtener posible bien futuro" (p. 150), lo que implica la idea de poder como un recurso o bien social. El posestructuralismo también se opone a la concepción de Okin (1989, citado en Young, 1990, pág. 31) del poder como "distributivo", es decir, como "una cosa que puede ser poseída por individuos en cantidades mayores o menores". Según Allen (2005, pág. 7), "Okin [1989] parece presumir que el poder es un recurso que es distribuido desigual e injustamente entre [las personas]".

En cambio, para los teóricos como Foucault (1979), el poder consiste en "la multiplicidad de relaciones de fuerza inmanente en el ámbito en que operan y que constituyen su propia organización; como los procesos que, a través de incesantes luchas y enfrentamientos, las transforman, fortalecen, o invierten; [...] formando así una cadena o sistema" (p. 92). Foucault (1983) también considera que el poder es un tipo de "poder sobre otros": "Si hablamos de las estructuras o los mecanismos del poder, es solo en la medida en que suponemos que ciertas personas ejercen el poder sobre los demás" (p. 217). Asimismo, para Paechter (2001) "los discursos están íntimamente relacionados con las relaciones de poder; uno no es libre de

elegir el discurso en el que desea operar" (p. 42). Para Paechter, el poder es simplemente relacional, "operando en forma de red por todo el mundo social, inscrito en nuestras formaciones sociales, el lenguaje que utilizamos y las maneras en que nos movemos" (p. 43).

2.1.4.2 **Discurso, poder y conocimiento**

Foucault (1980) desafía la noción de que el conocimiento depende causalmente del poder o, a la inversa, que el poder causalmente depende del conocimiento (Nola, 1998). En lugar de esto, Foucault (1979) concluye que "el poder y el conocimiento se implican mutuamente el uno al otro; que no hay ninguna relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de conocimiento, ni tampoco ningún conocimiento que no presuponga y constituya al mismo tiempo las relaciones de poder" (p. 27). Foucault (1980) sostiene que en casi cualquier sociedad, "hay relaciones de poder que permean, caracterizan y constituyen al cuerpo social y estas relaciones de poder no pueden ser establecidas, consolidadas ni implementadas sin la producción, acumulación, circulación y funcionamiento de un discurso" (p. 93).

Además, Foucault (1994) sostiene que el poder es un juego de estrategia: "saber más que otros en un juego específico de la verdad, le dice a los otros qué hacer y les enseña y transmite conocimientos y técnicas" (p. 40). Por lo tanto, el conocimiento juega un papel importante en el poder: para salir de los discursos hegemónicos, es importante conocer las verdades que operan dentro de un discurso y también "cómo evitar el tipo de efectos de dominación" inherentes en ellos (Foucault, 1994, pág. 40).

Foucault (1990) ha criticado la concepción de la "hipótesis represiva", que se entiende como la supresión de la sexualidad en las sociedades occidentales entre los siglos XVII y la primera mitad del siglo XX. Foucault afirma que, dentro del período mencionado, la sexualidad fue atribuida y evaluada desde una perspectiva científica, incentivando a las personas a declarar sus deseos sexuales y emociones hacia el sexo. De una manera similar, la disposición de la Iglesia Católica a restringir el currículo a una única visión de la sexualidad ha alimentado los deseos de los estudiantes de expandir su conocimiento acerca de la sexualidad. Conjuntamente, Sexgen y el Colectivo Pedro están fusionando y proliferando un uso del castellano

neutro con respecto al género para contrarrestar la ausencia del femenino cuando se habla en general.

2.1.4.3 Regímenes de verdad

El posestructuralismo cuestiona la concepción convencional de "verdad". La modernidad se concibe desde el paradigma de la Ilustración. Este consiste en una visión de mundo dominada por la razón y la lógica, que abarca los campos del comportamiento y la vida social. Una visión de mundo de este tipo supone que la verdad está articulada en diversas categorías universales de experiencia. Por lo tanto, dentro de este paradigma solo existe una manera de medir y evaluar la verdad y la única esencia "verdadera" es racional (Howe, 1994). Foucault (1980) cuestiona esta concepción de "la verdad". Él entiende que existen muchas versiones de lo que puede ser considerado "verdadero":

Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de la verdad: los tipos de discurso que acepta y hace funcionar como verdaderos, los mecanismos e instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos de los falsos, los medios mediante los cuales los sanciona, las técnicas y procedimientos valorados en la adquisición de la verdad, el estatus de quienes están a cargo de dictaminar qué cuenta como verdadero. (p. 207)

De modo similar, según Paechter (2001), dado que dentro de un discurso específico las verdades se dan por sentadas y son "incuestionables", dentro él "solo ciertas cosas pueden decirse o pensarse; cuestionar estos presupuestos equivale a salir del discurso". En consecuencia, los regímenes de verdad ejercen poder a través de discursos particulares que convergen:

No puede haber ejercicio de poder sin una economía de discursos de verdad, que opera basándose en y a través de esta asociación. Estamos sujetos a la producción de la verdad a través del poder y no podemos ejercer poder si no es a través de la producción de la verdad. Esto es así en todas las sociedades, pero creo que en la nuestra la relación entre poder, derecho y verdad está organizada de una manera muy específica (Foucault, 1980, p. 93).

De acuerdo a Place y Vardeman-Winter (2013), "se ha comparado el concepto de hegemonía de Gramsci al concepto de régimen de verdad de Foucault (1980)

como constitutivos de poder/verdad (Hall, 1997)” (p. 308). Sin embargo, para efectos del presente estudio entenderemos los regímenes de verdad como la “economía de discursos de verdad, que opera basándose en y a través de esta asociación” (p. 93-94), y a los discursos hegemónicos como los regímenes de verdad predominantes en la sociedad chilena, específicamente aquellos que presuponen la heterosexualidad como “normal”. Por consiguiente, cada discurso tiene su régimen de verdad propio, pero algunos discursos predominan en una sociedad a través de distintos mecanismos discursivos, como por ejemplo el corpus legal y el currículo nacional oficial, así como a través de la interacción de individuos.

2.1.4.4 Las categorías “normal” y “anormal” dentro del discurso

Los discursos pueden ser prescriptivos, dado que especifican cuál es el comportamiento “normal”, y prohibitivos, dado que buscan castigar a quienes “intentan cuestionarlos o salir de ellos” (Paechter, 2001, p. 43). Según Foucault (2012), la normalidad no puede definirse positivamente y por lo tanto debe ser yuxtapuesta a lo “anormal” y vice versa. Por esta razón, la sociedad puede excluir a los miembros que se comportan de una manera “anormal”. No obstante, Foucault argumenta que ser categorizado como “anormal” no reduce la importancia de una persona. Más bien, el aislamiento de lo “anormal” alcanza tales proporciones que su posición se vuelve una de curiosidad instrumental y sufre el ejercicio del poder en la medida en que se vuelve un objeto de escrutinio y estudio exhaustivos. En efecto, según Foucault, cuando la “anormalidad” se define en oposición a la “norma”, siempre son los considerados “normales” quienes ejercen el poder sobre los considerados “anormales”. Sin embargo, lo que una sociedad categoriza como “normal” o “anormal” varía con el transcurso del tiempo y de un contexto cultura a otro (Foucault, 2012).

Como explico en el capítulo 4, puede decirse que varios miembros de Sexgen y del Colectivo Pedro caen bajo la categoría de “anormal” (p.e. por ser homosexuales, transexuales, transgénero, etc.) de acuerdo a los discursos hegemónicos en los que se encuentran inmersos. En cuanto tales, su poder ha sido vulnerado por el sistema educacional chileno, ya que no se trata sus discursos como si tuvieran la misma validez que los empleados por personas situadas bajo la categoría de “normal”.

2.1.4.5 Disciplina y castigo

De acuerdo a Foucault (1979), la disciplina es una herramienta para mantener al cuerpo bajo control constante. Puede definirse como un poder que fuerza y subyuga al cuerpo, controlando su movimiento y el tiempo, el espacio y el contexto por los que se mueve. Más específicamente, la disciplina puede entenderse como un técnica que permite la regulación, incluyendo la regulación de pueblos completos. Foucault (1979) empleó el célebre ejemplo de las cárceles para destacar esta idea: las cárceles son inconcebibles sin esta concepción de control del movimiento. Foucault recalca que la disciplina es un medio para ejercer el poder y que este poder tienen tres pilares fundamentales: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen.

En este estudio, emplearemos las ideas de disciplina y castigo de Foucault (1979) para entender el modo en que el sistema escolar chileno, en el que se encuentran los miembros de Sexgen y del Colectivo Pedro, controla los cuerpos. En la literatura sobre el tema, ya se ha realizado esta comparación entre cárceles y escuelas por la naturaleza del control del cuerpo (see Wilkins y Wood, 2009). Además, puede realizarse esta comparación por el modo en que se lleva a cabo este control a través de la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen (Foucault, 1979). Dentro una matriz de valores católicos de género, se controla los cuerpos de los estudiantes en el sistema escolar chileno: la norma es que los niños se vistan y comporten de modo “masculino” y las niñas de modo “femenino”. El control del cuerpo se efectúa a través de diversos discursos, como el uniforme oficial de cada institución (comúnmente dicotomizado en líneas de género), y a través de la vigilancia de los cuerpos de los estudiantes por parte de los funcionarios escolares. Asimismo, los estudiantes controlan sus cuerpos y los de sus pares (Wilkins y Wood, 2009). Los miembros de Sexgen y del Colectivo Pedro han sido categorizados como “anormales” y por lo mismo han sido castigados con amenazas por parte de sus pares y comentarios negativos por parte de sus profesores (entre otros), además de recibir constantemente admoniciones para calzar en la categoría de “normal”. A modo de respuesta, los miembros de estas agrupaciones intentan desafiar estos discursos y resistir las categorías de “normal” mediante una subversión deliberada y sostenida.

2.1.4.6 Tipos de poder

En la literatura sobre el tema se han establecido cuatro tipos de poder principales: poder sobre, poder para, poder con y poder desde adentro (Baden y Oxaal, 1997).

Poder sobre implica una relación de dominación y/o subordinación. Este es el tipo de poder que encontramos con mayor frecuencia en la teoría posestructuralista. De hecho, Foucault (1983) afirma que todo poder inevitablemente es una forma de “poder-sobre”: “si hablamos de las estructuras o mecanismos de poder, es solo en la medida en que suponemos que ciertas personas ejercen poder sobre otras” (p. 217). Dahl (1957) propone una “idea intuitiva de poder sobre”, donde “A tiene poder sobre B en la medida en que puede lograr que B haga algo que B de otra manera no haría” (p. 202).

Si incorporamos esta idea de poder de Dahl (1957) al debate posestructuralista, podríamos afirmar que, de hecho, quienes han construido y creado regímenes de verdad dentro de discursos particulares pueden lograr que “B haga algo que B de otra manera no haría” (p. 202-203). Como señalé en el capítulo 1, la Iglesia Católica ha producido discursos de normalidad que han dado forma al comportamiento de los chilenos desde el siglo XVI. Por ejemplo, personas homosexuales se casaron en matrimonios heterosexuales (Oyarzún, 2000) a causa de los parámetros discursivos del país. De ahí que sería razonable presumir que algunas personas homosexuales no se habrían comportado de esa manera, si es que estos discursos de normalidad no hubieran sido producidos por la Iglesia Católica.

Poder para se relaciona con la autoridad que toma decisiones, es decir, “poder para resolver problemas [que] puede ser creativo y habilitante” (Baden y Oxaal, 1997, p. 1). De acuerdo con Kabeer (1999), “poder para” se refiere a “la capacidad que poseen las personas de definir sus propias decisiones de vida y perseguir sus objetivos, incluso cuando otros se les oponen” (p. 438). De acuerdo con Allen (1999) y Lukes (2005), “otros incluso definen poder-sobre como un tipo particular de capacidad, a saber, la capacidad de imponer la propia voluntad a los otros. Desde esta perspectiva, el poder-sobre deriva del poder-para” (en Allen, 2005, p. 4). No obstante, los autores han señalado que “poder-sobre y poder-para se refieren a significados fundamentalmente diferentes de la palabra “poder” y que sería un error

intentar desarrollar una teoría del poder que integrara ambos conceptos” (Pitkin, 1972; Wartenberg, 1990, in Allen, 2005, p. 4).

Lo que Baden y Oxaal (1997) y Kabeer (1999, p. 438) conciben como “poder para” también puede entenderse a través de una perspectiva posestructuralista. El poder que se realiza a través del discurso posee una propiedad afirmativa, que puede ser empleada para crear y permitir la resolución de problemas. En efecto, la idea de Foucault (1994) del poder que coexiste con la resistencia ha sido interpretado como creativo y habilitante y, por lo tanto, les confiere una connotación “positiva” a ambas ideas (Heller, 1996). La idea de poder de Kabeer (1999) como “la capacidad que poseen las personas de definir sus propias decisiones de vida y perseguir sus objetivos” (p. 438). En consecuencia, el poder puede interpretarse desde la teoría posestructuralista como la capacidad de las personas de salir de los discursos hegemónicos, resistirlos y crear discursos nuevos y más habilitantes en el intento por alcanzar sus objetivos. Esto es, de hecho, lo que Sexgen y el Colectivo Pedro están haciendo. Al deconstruir, cuestionar y salir de los regímenes de verdad que subyacen en la sociedad chilena, están creando nuevos discursos corporales y textuales (y han incluso modificado la lengua castellana) al servicio de sus propios objetivos. Del mismo modo, la idea de Kabeer (1999) de la “oposición de los otros” podría entenderse desde la teoría posestructuralista como “resistencia”.

Poder con implica “personas organizadas con un propósito o una visión común para alcanzar objetivos colectivos” (Baden y Oxaal, 1997, p. 1). Aunque todas las personas poseen la capacidad de ejercer poder mediante el discurso, este estudio se ocupa principalmente del modo en que los miembros de Sexgen y el Colectivo Pedro ejercen poder mediante la participación colectiva.

Poder desde adentro se refiere a “la confianza en sí mismo, la autoconciencia y la asertividad” (Baden y Oxaal, 1997, p. 1). Para Kabeer (1999), el “poder desde adentro” está estrechamente relacionado con la idea de “agencia”, es decir, “la habilidad de definir nuestros objetivos y actuar en concordancia con ellos” (p. 438). Como afirma Kabeer (1999), la agencia va más allá de las acciones observables, porque “también abarca el significado, la motivación y el propósito con que los individuos insuflan su actividad, su consciencia de ser agentes o ‘el poder desde adentro’” (p. 438). Además, la agencia puede ser ejercida tanto por individuos como

por colectivos. Pero “el poder también puede operar en ausencia de una agencia explícita” (Kabeer, 1999, p. 438). El objetivo principal del presente estudio es investigar la manera en que los miembros de Sexgen y del Colectivo Pedro han fortalecido la confianza en sí mismos, su autoconciencia y su asertividad participando en sus ejercicios y actividades de aprendizaje. Según Kabeer (1999) y en línea con otros pensadores posestructuralistas, “las normas y las reglas que gobiernan el comportamiento social tienden a asegurar que se reproduzcan ciertos resultados sin el ejercicio patente de una agencia” (p. 438).

2.1.4.7 El rol del intelectual

Los posestructuralistas comprenden el rol del intelectual de una manera diferente a las interpretaciones modernas. Dentro del posestructuralismo,

el rol del intelectual no consiste en decirles a otros lo que tienen que hacer. [...] El trabajo del intelectual no consiste en darle forma a la voluntad política de otros. Su trabajo consiste en cuestionar, a través de los análisis que lleva a cabo en su propio campo, una y otra vez lo que se postula como evidente, perturbar los hábitos mentales de las personas, el modo en que actúan y piensan, disipar lo aceptado y lo familiar, reexaminar las normas e instituciones [...] participar en la formación de una voluntad política. (Kritzman, 1988, p. xvi)

Como argumento en el capítulo 4, este es el rol del intelectual ejercido por Sexgen y el Colectivo Pedro. Mediante la participación en paros y *performances* chocantes, estos grupos intentan perturbar los hábitos mentales en torno a la heteronormatividad y las relaciones de poder entre géneros. Tanto Sexgen como el Colectivo Pedro tienen por objetivo disipar lo que es aceptado y familiar para la gente y reexaminar las normas de instituciones como la Iglesia Católica.

2.1.5 Feminismo posestructuralista

Para efectos de este estudio, consideramos que el acercamiento al empoderamiento tomado por Sexgen y el Colectivo Pedro está estrechamente vinculado al feminismo posestructuralista, en tanto que el movimiento busca deconstruir las relaciones de poder entre géneros dentro de los discursos hegemónicos. En esta sección, voy a analizar por qué estos grupos se entienden a sí mismos como feministas, así como algunos de sus mecanismos de empoderamiento.

El feminismo posestructuralista conlleva esencialmente una combinación de nociones foucauldianas con otras pertenecientes a teorías feministas anteriores sobre el cuerpo. En este respecto, los cuerpos de las mujeres están enmarcados por los discursos de la mirada, el espectáculo y la pornografía. Por consiguiente, esta actitud tiende a normalizar estos discursos asociados dentro de la cultura en general (Haraway, 1991). Para efectos del presente estudio, nos centraremos principalmente en cómo el feminismo posestructuralista aborda las relaciones de poder entre géneros y el modo en que “se constituyen, reproducen y son impugnadas” (Weedon, 1987, p. vii). Con este objetivo, los y las feministas posestructuralistas posicionaron su punto de vista en relación al poder, lenguaje, significado, subjetividad y orden social, para responder la pregunta de por qué las mujeres aceptan relaciones sociales que subordinan sus derechos e intereses a los de los hombres (Weedon, 1987, p.40). Esto es evidentemente similar a la posición tomada por Sexgen y el Colectivo Pedro.

El feminismo posestructuralista cuestiona “las concepciones masculinas dominantes del conocimiento empleando estrategias de oposición, resistencia y deconstrucción” (Anderson y Damarin, 2001, p. 1). En consecuencia, la visión de mundo supuestamente objetiva, basada en una audiencia desinteresada, ha sido reemplazada (o al menos complementada) por una concepción del conocimiento como construido, en disputa e influenciado por una perspectiva (Lather, 1991). Los y las feministas posestructuralistas se proponen develar y sacar a la luz las genealogías patriarcales y deslegitimizar su rol dentro del sinnúmero de contextos sociales y culturales. Adicionalmente, intentan empoderar a las personas que han sido relegadas y subyugadas y, de este modo, ofrecer una visión de mundo completamente nueva. Esta tarea requiere una revisión de elementos tanto personales como políticos para entender las causas de la falta de poder, los sistemas de opresión e incluso de la complicidad de las mujeres dentro de ellos.

2.1.5.1 Deconstruyendo el patriarcado

Los y las feministas posestructuralistas tienen por objetivo deconstruir los discursos hegemónicos en los cuales se produce y reproduce el patriarcado. Según el London Feminist Network (2016), “patriarcado es el término empleado para describir la sociedad en la que vivimos hoy, caracterizada por las relaciones

actuales e históricas de poder desigual entre hombres y mujeres, por las cuales las mujeres son sistemáticamente desfavorecidas y oprimidas” (p. 1). Dentro del marco posestructuralista adoptado en el presente estudio, definiremos “opresión” en términos de discursos hegemónicos que restringen a las personas categorizadas bajo rótulos particulares para que solo actúen de una determinada manera. En otras palabras, cómo el control del comportamiento conduce a una restricción del repertorio de discursos disponibles, a través de dispositivos sociales como las leyes, los medios de comunicación de masas⁴ y la educación formal, entre otras cosas.

Dentro de una estructura de poder patriarcal, la heteronormatividad garantiza la reproducción y, por esta razón, garantiza que hombres y mujeres (cada uno de los cuales perpetúa en cierta medida estas desigualdades a través de la expresión de género [*gendered performance*]) permanezcan estratificados y provistos de poder de manera diferencial. De acuerdo con Warner (1993), la “heteronormatividad” se refiere a “la interpretación que hace de sí misma la cultura heterosexual como la estructura natural e inevitable de la sociedad” (citado en Howarth, 2004, p. 260). Butler (1990) aborda la heteronormatividad mediante la “matriz heteronormativa”, que implica el “continuo sexo-género-sexualidad, que conduce a la normalización de la heterosexualidad y a la noción concomitante de heterosexualidad obligatoria” (citado en Atkinson y DePalma, 2009, p. 17). Como explica Butler (1990), la matriz heterosexual es

un modelo discursivo/epistemológico hegemónico de la inteligibilidad del género, que asume que para que los cuerpos sean coherentes y tengan sentido tiene que existir un sexo estable expresado a través de un género estable (masculino expresa macho, femenino expresa hembra), el que a su vez se define por oposición y jerárquicamente mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad (p. 151, citado en Atkinson y DePalma, 2009, p. 28).

⁴ El término “medios de comunicación de masas” (*mass media*) se refiere a las herramientas que permiten la distribución colectiva de contenido tanto a individuos como a los distintos grupos que componen la sociedad (Herman y Chomsky, 2010). Por lo tanto, la prensa, el cine, a radio, la televisión y los libros, los discos, cintas y videos, entre otros, pueden ser considerados medios de comunicación de masas.

Para Atkinson y DePalma (2009), el concepto de matriz supone “un proceso continuo de construcción discursiva: una metáfora acertada podría ser que alguien está siempre tejiendo la matriz en lugar de estar siempre reparándola (como se reparan los agujeros de las redes de pescar)” (p. 19). Consecuentemente, la idea de matriz como “fuerza producida y productora (en una línea de análisis foucauldiano) necesita la noción de que estamos constantemente involucrados en la creación y recreación de la matriz a través del discurso” (p.19). Para Hollway (citado en Allen, 2004), los discursos son “un sistema interrelacionado de proposiciones que adquieren coherencia en torno a valores y significados comunes, que son el producto de factores sociales, de poder y prácticas, en lugar del conjunto de ideas de un individuo” (p. 152). Para Kehily (2002), “su estatus 'natural' hace que la heterosexualidad sea un tema difícil de aprehender para la investigación crítica y el análisis restringido” (p 55). Además, dado que la heterosexualidad se da por sentada, “el desafío a la categoría sexual dominante ha provenido de quienes no se mantienen dentro de sus límites regulatorios” (Kehily, 2002, p. 55). Quienes no se ciñen a la heterosexualidad obligatoria, no se mantienen dentro de los límites del continuo sexo-género-sexualidad y, de este modo, desafían los discursos heteronormados.

En una estructura patriarcal, se necesita la heteronormatividad para garantizar la reproducción humana y, por lo tanto, garantizar la estratificación de las relaciones de poder entre hombres y mujeres, quienes perpetúan estas desigualdades a través de la expresión del género (*gendered performance*). El patriarcado también depende de la heteronormatividad, ya que esta separa género, sexo y sexualidad “en categorías organizadas jerárquicamente” (GEA, 2011, n.p.). De acuerdo con la Gender and Education Association (2011, n.p.), “esto quiere decir que hombre ha sido establecido como el opuesto (y el superior) de mujer y heterosexual como el opuesto (y el superior) de homosexual”. Esto es exactamente lo que Sexgen y el Colectivo Pedro quieren deconstruir; es decir, inaugurar un repertorio de discursos más rico y amplio para sí mismos y para otras personas que han sido categorizadas como “anormales” o están ausentes en los discursos hegemónicos actuales. En este estudio, entenderemos la noción de “empoderamiento” en gran medida como la inauguración de nuevos repertorios de discurso.

2.1.6 Empoderamiento: una controversia posestructuralista

Como señalo en otros lugares en este estudio, la modernidad entiende el poder como un bien que puede ser poseído. En cuanto tal, la noción de empoderamiento implica personas que reciben ayuda para poder tomar poder por sí mismas: “se le puede dar poder a la gente para que puedan obtener mayor seguridad e igualdad social y política” (Payne, 2005, p. 303). Al contrario, para el posestructuralismo el poder no es algo que las personas puedan poseer y, por esta razón, no es algo que en sí mismo pueda ser “conquistado” o “perdido”. El poder se ejerce a través del discurso. Por consiguiente, todos los individuos pueden ejercer poder, pero algunos no lo ejercen por el modo en que sus subjetividades han sido formadas dentro de los discursos hegemónicos. Por ejemplo, aunque las mujeres chilenas *pueden* ejercer poder a través del discurso y dedicarse a carreras en las áreas CTIM, las evitan porque han sido criadas en una sociedad donde estas áreas están masculinizadas.

En este contexto, puede decirse que el empoderamiento surge de la elección de un discurso dentro de una variedad de discursos validados por la sociedad en su conjunto. No obstante, alcanzar tal variedad de discursos requiere resistir, cuestionar y deconstruir los discursos hegemónicos y los regímenes de verdad asociados. Foucault (1994, en Wendt y Seymour, 2010) “cuestiona las categorías de impotente y poderoso y, en su lugar, concibe el poder como multifacético y fluido, lo que permite argumentar que hay muchos lugares de elección y resistencia” (p. 676). De acuerdo con Pease (2002, citado en Wendt y Seymour, 2010), “la capacidad de poder interior que poseen las personas y la capacidad de crear poder contra, mediante la resistencia, quiere decir que los oprimidos no son completamente impotentes” (p. 676).

En consecuencia, en el contexto de este estudio entenderemos el empoderamiento como un proceso de resistir los discursos hegemónicos actuales, de crear y elegir regímenes de verdad nuevos y variados y de posicionar estos regímenes de verdad en los discursos hegemónicos, ya sea modificándolos o reemplazándolos. Posicionar nuevos regímenes de verdad dentro de los discursos hegemónicos es la estrategia que se necesita para garantizar que sean validados y respetados por los miembros de la sociedad. Por lo tanto, no se disciplina ni castiga

a las personas que se encuentran bajo estos nuevos regímenes de verdad de acuerdo a los discursos hegemónicos que han sido reemplazados. Como explico en el capítulo 4, el objetivo de Sexgen y del Colectivo Pedro es deconstruir los discursos hegemónicos actuales y sus regímenes de verdad en Chile, en un intento por crear discursos donde no se condiciona a la gente de acuerdo a su sexo, género o sexualidad.

Kabeer (1999) también nos entrega una definición alternativa de empoderamiento como el ejercicio de la elección a través de la elección y la agencia, donde la primera implica “la posibilidad de alternativas, la habilidad de haber elegido de otra manera”, y la segunda “la habilidad de definir nuestros objetivos y actuar en concordancia con ellos” (p. 437). Kabeer (1999) afirma que “una manera de concebir el poder es en términos de la habilidad de elegir: estar desempoderado, por lo tanto, implica que no se nos permite elegir” (p. 436). En consonancia con esto, la noción de empoderamiento está “inextricablemente unida a la condición de desempoderamiento y se refiere al proceso mediante el cual aquellos a quienes se les ha negado la habilidad de elegir adquieren dicha habilidad” (p. 437). De este modo, el empoderamiento implica una práctica de cambio.

De un modo similar, Baden y Oxaal (1997) entienden el empoderamiento como un proceso, pero recalcan que es esencialmente un proceso de abajo hacia arriba, en lugar de “algo que puede formularse como una estrategia de arriba hacia abajo” (p. 6). De ahí que argumenten que las agencias de desarrollo no pueden declarar “empoderar a las mujeres”, sino, más bien, que las mujeres se empoderan a sí mismas. En la misma línea de pensamiento, Dahal (2013) apoya esta idea al reconocer que las estrategias de intervención “de arriba para abajo” limitan muchos proyectos de empoderamiento. En el presente estudio, consideraremos las nociones propuestas por Baden y Oxaal (1997) y por Dahal (2013) para subrayar el modo en que la participación en Sexgen y el Colectivo Pedro puede posibilitar un proceso de empoderamiento de abajo para arriba mediante la deconstrucción de discursos hegemónicos y de sus regímenes de verdad.

2.1.6.1 Participación comunitaria y empoderamiento

En términos generales, varios académicos han explicitado la relación entre participación y empoderamiento individual, señalando que la participación

ciudadana o comunitaria promueve sentimientos de autoestima y eficacia personal, desarrolla habilidades y estimula conductas proactivas ante el cambio social (Del Campo y Ruiz, 2013). No obstante, Rappaport (1984) clarifica que el empoderamiento trasciende la capacidad de eficacia y que consiste en la disposición y el autoestima de una actitud positiva ante el actuar. Por el contrario, Kieffer (1984) señala que la habilidad de los sujetos de cambiar su entorno individualmente no es de mucha importancia, mientras su participación en colectivos produzca ese cambio.

Para Rappaport (1984), el empoderamiento psicológico o individual puede definirse como un proceso o mecanismo mediante el cual las personas adquieren o mejoran el control de sus vidas o de los asuntos que les conciernen. Para lograr esto, se han teorizado tres componentes que operan en conjunto (Zimmerman, 1995, 2000): En primer lugar, se encuentra lo intrapersonal, que incluye el sitio de control, competencia percibida y eficacia personal, así como la motivación para cambiar una situación. En segundo lugar, se encuentra lo interactivo, que supone que las personas conocen su entorno sociopolítico y las opciones disponibles para actuar sobre él; y que desarrollan capacidades como la toma de decisiones, la resolución de problemas, la comprensión de agentes causales, la conciencia crítica y la movilización de recursos. En tercer lugar, se encuentra lo conductual, que se refiere a las acciones realizadas para producir un resultado específico (Zimmerman, 1995) a través de la conciencia crítica (es decir, la comprensión de los recursos necesarios para alcanzar un objetivo), saber cómo obtener dichos recursos y cómo utilizarlos después de haberlos obtenido (Zimmerman, 1995).

Aunque el presente estudio aborda el poder y el empoderamiento desde un enfoque posestructuralista, la relación entre participación comunitaria y empoderamiento individual será la unidad central de análisis para evaluar cómo los miembros de Sexgen y el Colectivo Pedro se empoderan al participar en esos grupos. Además, para efectos de este estudio el supuesto de que el poder es relacional y causalmente dependiente del discurso subyace a la relación establecida entre participación comunitaria y empoderamiento individual.

3 Metodología

3.1 Estrategia investigativa

En un intento por responder a la pregunta de investigación esbozada arriba, se realizó un diseño cualitativo de caso múltiple (Zartman, 2005), centrado en el Colectivo Pedro y Sexgen. Se tomó esta decisión por diversas razones. En primer lugar, escoger estudiar un caso único consiste en documentar la naturaleza precisa de un fenómeno que no está bien entendido (Baxter y Jack, 2008). Los estudios de casos proveen “descripciones ricas, vívidas y holísticas” (Cohen et al., 2011b, n.p.). Para Berg (2009), un estudio de caso implica “recabar sistemáticamente suficiente información sobre un [...] grupo, que le permita al investigador entender efectivamente cómo opera o funciona” (p. 317). Aunque existen estudios sobre cómo las personas se empoderan al participar en colectivos, aún no se ha realizado ninguna investigación empírica sobre cómo estas teorías podrían aplicarse a los grupos feministas secundarios en Chile. Se decidió llevar a cabo una investigación cualitativa, porque este enfoque permite captar los matices y la especificidad. Dado el foco y la unidad de análisis del presente estudio, el grado de subjetividad posee un valor alto (Brinkman y Kvale, 2015). Por consiguiente, este método es una herramienta ideal para estudiar las ideas y las características de empoderamiento de los y las estudiantes de educación media. Asimismo, este método “representa eventos, contextos y situaciones a través de los ojos de los participantes” (Cohen et al., 2011b, n.p.). En una investigación cualitativa, nuevas percepciones y cambios en tiempo real en el comportamiento y las perspectivas de los y las participantes pueden ser producidos e incorporados a los datos. Además, la ambigüedad y la contradicción son aceptados abiertamente desde el comienzo (Brinkman y Kvale, 2015).

En segundo lugar, se adoptó este diseño porque un estudio de caso múltiple “le permite al investigador explorar las diferencias dentro de los casos y entre ellos” (Yin, 2003, citado Baxter y Jack, 2008, p. 548). Para realizar una comparación acertada entre casos, “es necesario elegir los casos cuidadosamente, para que el investigador pueda predecir resultados similares entre casos o predecir resultados diferentes a partir de una teoría” (p. 548). Por lo tanto, este método me permitió encontrar similitudes y diferencias entre Sexgen y el Colectivo Pedro.

1.1 Muestras y recolección de datos

Para evaluar la pregunta de investigación esbozada arriba y realizar un estudio de caso múltiple, contactamos a Sexgen y el Colectivo Pedro por medio de una estrategia de muestreo intencional (Palys, 2008). Para algunos autores, “el muestreo intencional, también conocido como muestreo subjetivo, selectivo o por juicio, es un tipo de técnica de muestreo no probabilístico [...] basada en el juicio del investigador” (Laerd Dissertation, 2012, n.p.). Cuatro de los quince miembros de Sexgen y ocho de los treinta miembros del Colectivo Pedro aceptaron la invitación a participar en el presente estudio. En consecuencia, se entrevistó a un total de doce personas en el transcurso de esta investigación. Sin embargo, no consideró que estas limitaciones hayan coartado o invalidado mis hallazgos, ya que el proyecto investigativo buscaba ante todo analizar si los miembros de Sexgen y el Colectivo Pedro se empoderan a través de su participación en estos grupos.

3.1.1 Entrevistas grupales

Las entrevistas con los miembros de Sexgen y del Colectivo Pedro se llevaron a cabo en reuniones grupales cara a cara, ya que se concluyó que este formato producía una mayor gama de respuestas en comparación a las entrevistas individuales (Watts y Ebbutt, 1987). Esta estrategia me permitió hacer preguntas para clarificar lo que los participantes querían decir, profundizar la investigación de temas específicos que me llamaron la atención, al mismo tiempo que dejaba pasar por alto las preguntas que producían menos respuestas. Con este fin, adopté un acercamiento de “guía de entrevistas” (véase Apéndice 1). Dentro de los parámetros de este método, “se especifican de antemano los temas y problemas a ser cubiertos en forma esquemática” y el investigador “decide la secuencia y el uso de las preguntas en el transcurso de la entrevista” (Cohen et al., 2011a, p. 413).

Adicionalmente, las entrevistas grupales cara a cara realizadas con este método les permitieron a los participantes construir sus respuestas a partir de las de los otros y clarificar los enunciados emitidos por los demás. Watts y Ebbutt (1987, citado en Cohen et al., 2011a, p. 432) esclarecen esta ventaja señalando el hecho de que las entrevistas grupales son útiles “cuando un grupo de personas ha estado trabajando junto por un tiempo o con un objetivo común”. Sin embargo, el entrevistador debe estar preparado con preguntas de seguimiento y estrategias de

participación, ya que algunos participantes pueden ser silenciados por otros o permanecer más callados por características personales (Vincent y Warren, 2001). No obstante, al ser profesora de formación este es un conjunto de habilidades que domino considerablemente y, por lo tanto, pude emplear mi formación anterior para incentivar a los individuos más reservados a hablar sin que se sintieran incómodos.

En líneas generales, se les preguntó a los participantes sobre los objetivos de su agrupación, sobre las actividades que realizaron para alcanzarlos, sobre el uso que hacían de las redes sociales, sobre el impacto que la participación en el colectivo había tenido en sus vidas y si se sentían que dicha participación los había empoderado. Entre otras cosas, sus respuestas proveyeron una indicación de la importancia que tenía para ellos mantenerse informados, de que ser miembros de Sexgen o del Colectivo Pedro les permitía aprender a través de la deconstrucción de los discursos hegemónicos y de su preferencia por las actividades presenciales por sobre la dependencia de la redes sociales.

Las entrevistas grupales se efectuaron en los lugares de reunión típicos de cada colectivo, ya que los miembros se sentían más cómodos y, por lo mismo, podían dar respuestas mejores y más completas (Taylor y Bogdan, 2008). En el caso de Sexgen, esto quiso decir que las entrevistas se llevaron a cabo en una plaza pública cercana al liceo. Por otro lado, se entrevistó a los seis miembros del Colectivo Pedro en un centro cultural donde por lo general celebran sus reuniones, mientras que otros dos fueron entrevistados en un parque cercano.

Dado que la memoria se deteriora fácilmente y es altamente sensible a los estímulos ambientales (DiCicco-Bloom y Crabtree, 2006), se grabaron todas las entrevistas en un intento por reducir los potenciales sesgos en el análisis de datos. Elegí usar una cita de audio, porque son menos invasivas y menos limitantes que las cintas de video (DiCicco-Bloom y Crabtree, 2006). Yo transcribí todas las grabaciones de audio para garantizar la confidencialidad y anonimato de la información de los participantes. Las transcripciones fueron cruciales para evitar la distorsión, la reducción de la complejidad y pérdidas masivas de información (Mishler, 1986). Como se señaló en la sección de ética anterior, todos los participantes dieron su consentimiento informado indicando su acuerdo con la grabación de las entrevistas. En los casos en que los participantes tenían menos de

18 años, también se les pidió a sus apoderados que firmaran el formulario de consentimiento informado.

3.1.2 Cuestionarios

Inmediatamente después de las entrevistas grupales, se les pidió a los participantes que llenaran un cuestionario escrito (véase Apéndice 2), que les permitía responder preguntas personales sin tener que enfrentar presiones sociales ni limitaciones internas del grupo. En otras palabras, el instrumento de recolección de información tenía por objetivo contrarrestar las preocupaciones éticas que surgen inherentemente al pedirles a los participantes que expresen sus opiniones en público, confiriéndoles un medio más privado para hacerlo. Además, la combinación de entrevistas grupales y cuestionarios individuales “puede ser beneficiosa para los investigadores, ya que se pueden producir perspectivas complementarias del mismo fenómeno” (Lambert y Loiselle, 2008, p. 230). Por esta razón, estas preguntas completaron, complementaron y confirmaron información obtenida en las entrevistas grupales (Adami 2005, Halcomb y Andrew 2005).

3.1.3 Cuentas de redes sociales

También se analizó el contenido textual de las cuentas de redes sociales de Sexgen y del Colectivo Pedro (p.e. Facebook), porque se consideró que entregaban una medida de la información revelada más públicamente con respecto a estas agrupaciones (es decir, los objetivos del grupo, comentarios, proyectos, actividades de aprendizaje y opiniones). Analizando esta información, pude descubrir temas⁵ que completaban, complementaban y confirmaban información obtenida a través de las entrevistas grupales y de los cuestionarios escritos. En consecuencia, un enfoque que destaca el análisis cualitativo de contenidos nos permite identificar rasgos específicos de un texto y replicar, comparar y examinar un sinnúmero de aspectos textuales (Hansen et al., 1998, p. 96). Para efectos de esta investigación, la unidad de análisis se redujo a los publicaciones realizadas por ambos grupos.

⁵ Los temas son “construcciones [...] abstractas que vinculan no solo las expresiones que se encuentran en los textos, sino también aquellas que se encuentran en imágenes, sonidos y objetos” (Ryan y Bernard, 2003, p. 87).

3.2 Generalizabilidad, validez y fiabilidad

Existen algunas preocupaciones con respecto al uso de la estrategia del estudio de casos, particularmente con respecto a la generalizabilidad, validez y fiabilidad de los hallazgos generados a través de ella (Flyvbjerg, 2011). No obstante, el estudio de casos proporciona una generalización “analítica” antes que estadística y, por esta razón, consideramos que los beneficios que brinda esta estrategia sobrepasan estas preocupaciones (Robson, 2002; Yin, 2014). En las generalizaciones analíticas, “la preocupación no es tanto la representatividad de la muestra (de hecho, la fuerza del enfoque de estudio de casos es que el caso solo se representa a sí mismo) como su habilidad de contribuir a la expansión y la generalización de la teoría” (Cohen et al., 2011a, p. 294). Esto puede ayudar a los investigadores “a entender otros casos, fenómenos o situaciones similares, es decir, hay una conexión lógica en vez de estadística entre el caso y la teoría más amplia” (p. 294). Por consiguiente, “múltiples recuentos de casos le permiten al analista desarrollar una comprensión más profunda de los detalles e idiosincrasias del caso, de tal manera que es posible explorar, explicar y entender completamente las conexiones entre las generalizaciones y los datos” (Zartman, 2005, p. 9).

Puede abordarse la fiabilidad a través de la transparencia y la replicación (Gibbert, Ruigrok y Wicki, 2008). La transparencia “puede aumentarse mediante medidas como la documentación minuciosa y la clarificación de los procesos de investigación” (Gibbert et al., 2008, p. 5). La replicación puede lograrse “reuniendo una base de datos de estudios de caso, que debe incluir las notas, documentos y los relatos recolectados durante los estudios de caso, organizados de una manera que facilite la recuperación para investigadores futuros” (Yin, 1994, en Gibbert et al., 2008, p. 5). Es decir, que facilite la replicación de los estudios de caso. En pos de la transparencia y la replicación, en los apéndices de este estudio se encuentran disponibles los instrumentos y procedimientos empleados para que cualquier persona pueda revisarlos.

La validez puede observarse “asegurando concordancias entre diferentes partes de los datos, buscando patrones en los resultados”, a través de validez interna (Cohen et al., 2011a, p. 295). De acuerdo con Kimchi, Polivka y Stevenson (1991), esto se realiza triangulando datos entre dos o más fuentes. Esto ocurrió en los

temas recurrentes que aparecieron en los tres instrumentos de recolección de información, garantizando la validez dentro de los casos y entre ellos. Estos temas proporcionaron la misma historia, el mismo significado “cuando se entregan interpretaciones similares del mismo fenómeno” (Sands y Roer-Strier, 2006, en Lambert y Loiselle, 2008, p. 235). Sin embargo, se declararon características grupales únicas con respecto al Colectivo Pedro, pero fueron validadas mediante las respuestas de distintos participantes y las cuentas de redes sociales del grupo (p.e. validez dentro de los casos).

Un marco teórico claro también refuerza la validez interna, al “demostrar que la variable X conduce al resultado Y y que Y no era causada espuriamente por una tercera variable Z” (Gibbert et al., 2008, p. 3). En este estudio, los marcos de investigación con respecto al poder y el empoderamiento han sido formulados desde la teoría posestructuralista, donde el empoderamiento personal se apoya en la participación colectiva. En segundo lugar, la búsqueda de patrones complementa la validez interna, cuando los investigadores comparan los patrones observados empíricamente con los predichos o con los patrones establecidos en estudios previos y en contextos diferentes (Flyvbjerg, 2011). En el presente estudio, comparo los patrones observados con los hallazgos de otros autores, los que son explorados en más detalle en el capítulo 5.

3.3 Métodos para la presentación y análisis de datos

Tras transcribir las entrevistas orales, asegurarme de que los cuestionarios habían sido completados y recolectar la información preliminar en las cuentas de redes sociales de Sexgen y el Colectivo Pedro, me dispuse a distinguir tendencias temáticas destacando manualmente temas con colores en un computador. Como señalan Ryan and Bernard (2003), la repetición es una de los métodos más fáciles para identificar temas. Algunos de los temas más obvios en un corpus de datos son los “temas que ocurren y vuelven a ocurrir” (Bogdan y Taylor, 1975, p. 83) o son “regularidades recurrentes” (Guba, 1978, p. 53). Por lo tanto, mientras más aparezca el mismo concepto en un texto, más probable es que constituya un tema (Ryan y Bernard, 2003).

Algunos de los temas dominantes que surgieron en la información recopilada fueron la inclinación a aprender, los discursos corporales, el uso neutral del

castellano con respecto al género, el aumento del autoestima y las habilidades de pensamiento crítico de los miembros de Sexgen y del Colectivo Pedro, una voluntad declarada de cambiar el entorno social y los hábitos compartidos con respecto al uso de la tecnología. En el caso del Colectivo Pedro, la realización de acciones de arte y una perspectiva interseccional ante las desigualdades constituyen una tendencia idiosincrática particularmente notable.

3.4 Cuestiones éticas

Ya que la mayoría de los miembros del Colectivo Pedro y Sexgen tienen menos de 18 años de edad, se les entregó fichas informativas y cartas de consentimiento tanto a los participantes como a sus apoderados antes de comenzar el estudio (British Educational Research Association, 2011). Obtener el consentimiento previo de estudiantes y apoderados me permitió proceder con total certeza en este estudio de que se había dado permiso para todas las entrevistas posteriores (Morrow y Richards, 1996; Morrow, 2008).

En Chile, se considera que un consentimiento informado firmado por los apoderados de una persona menor de 18 años es legalmente válido para permitir que un proceso de entrevista siga adelante (Libertad y Desarrollo, n.d.). Se enviaron las fichas y las cartas por adelantado, para que tanto los estudiantes como sus apoderados pudieran familiarizarse con los objetivos del proyecto de investigación y supieran que los estudiantes podían interrumpir su participación en la entrevistas en cualquier momento. Mis datos de contacto aparecían tanto en las cartas de consentimiento como en las fichas informativas, en caso de que necesitaran contactarme para que les clarificara algo.

Los temas cubiertos en las entrevistas eran relativos a asuntos con los cuales los participantes ya estaban familiarizados, como el origen de su grupo feminista, los mecanismos con los cuales organizan actividades y se mantienen informados, las razones personales por las que entraron al grupo, entre otras cosas. Además, dado el carácter sensible de algunas cuestiones, pude ocupar mi experiencia como profesora para considerar todas las situaciones posibles. Mi lengua materna es la misma de los entrevistados. Por lo tanto, pude entender completamente todos los usos de jerga que surgieron y mi conocimiento de la cultura me permitió evaluar qué tópicos podrían ser considerados tabú por los participantes. No obstante, si alguno

de los participantes no se sintió cómodo expresando sus opiniones en las entrevistas grupales o prefirió no hacerlo, tuvo la posibilidad de manifestarlas en las respuestas individuales escritas sin enfrentar limitaciones grupales. No se presionó a ningún estudiante para que respondiera ningún tipo de pregunta y todos tuvieron la posibilidad de irse de la entrevista grupal en cualquier momento. Además, siguiendo las recomendaciones éticas de Cohen et al. (2011a) y BERA (2011), transcribí las entrevistas personalmente y les puse seudónimos a los participantes, sus agrupaciones feministas y sus instituciones educativas para resguardar su anonimato.

A forma de incentivo y remuneración, a cada participante se le hizo entrega de un *pendrive* para que usaran como estimasen conveniente. De acuerdo con BERA (2011), “el uso de incentivos por parte de los investigadores para incentivar la participación tiene que ajustarse al buen juicio y evitar decisiones que en sí mismas pueden tener efectos no deseados ” (p. 7). Siguiendo estas directrices, les hice entrega a estos dos grupos feministas de un dispositivo neutro que ellos podían utilizar como quisieran y, de este modo, los recompensé afectando su entorno lo menos posible (Cohen et al., 2011a).

4 Presentación de hallazgos y discusión

En esta sección, presentaré la información recolectada y la analizaré de acuerdo a las estrategias a través de las cuales Sexgen y el Colectivo Pedro llevan a cabo un proceso de empoderamiento. Este método me permitirá examinar la pregunta principal de esta investigación, a saber, si la participación en grupos feministas secundarios en Chile empodera a sus miembros o no.

Con este objetivo, primero voy a ilustrar y analizar las estrategias de empoderamiento compartidas por el Colectivo Pedro y Sexgen, a saber: aprender acerca de las normas de su sociedad por medio de su deconstrucción; utilizar discursos corporales que rompen el continuo sexo-género-sexualidad; hacer un uso neutral del castellano con respecto al género; fortalecer el autoestima y las habilidades de pensamiento crítico; usar las redes sociales; y desarrollar una propuesta de educación feminista. Acto seguido, separo los casos para centrarme en las características de empoderamiento propias del Colectivo Pedro, específicamente el uso de acciones de arte y posicionamientos interseccionales con respecto al sexo, la sexualidad, el género y la clase social.

Como señalé anteriormente, los nombres de los participantes entregados aquí son seudónimos empleados para resguardar su anonimato. Asimismo, los rostros y parecidos fueron censurados en todas las figuras e imágenes complementarias.

4.1 Conocer las reglas del juego: contrarrestando la violencia

Esta sección analiza el modo en que los miembros de Sexgen y el Colectivo Pedro intentan profundizar su conocimiento sobre las normas de su sociedad para contrarrestar situaciones violentas e injustas que se producen y reproducen dentro de ella.

4.1.1 Violencia diaria: ser forzado a encajar en la matriz heterosexual y en las relaciones de poder patriarcales, dentro y fuera del contexto escolar

Antes y después de entrar a Sexgen y el Colectivo Pedro, sus miembros sabían que eran blancos de situaciones injustas y violentas por no alinearse con lo que Butler (1999) describe como el continuo sexo-género-sexualidad, es decir, por su distanciamiento de lo que ha sido categorizado como comportamiento “normal”. Las descripciones realizadas por los miembros de las maneras en que la sociedad chilena entiende el sexo, la sexualidad y el género hace uso de la “matriz

heteronormativa” de Butler (1999). Como señalé en la discusión bibliográfica, esto implica el “continuo de sexo-género-sexualidad, que conduce a la normalización de la heterosexualidad y a la noción concomitante de heterosexualidad obligatoria” (Atkinson y DePalma, 2009, p. 17). Las descripciones de la sociedad chilena dominante hechas por los participantes ilustra este continuo como el ideal de una relación heterosexual entre la mujer-*femenina* y el hombre-*masculino*. Los miembros describen cómo la sociedad chilena espera que un sexo estable se exprese a través de un género estable (masculino expresa macho, femenino expresa hembra).

Los miembros de Sexgen y del Colectivo Pedro reconocen que viven en una sociedad patriarcal, donde nacer con genitales masculinos y suscribir al continuo sexo-género-sexualidad te permite ejercer poder sobre quienes no poseen las mismas características. Como señalé en la discusión bibliográfica, la heteronormatividad separa género, sexo y sexualidad “en categorías organizadas jerárquicamente”, lo que quiere decir que “hombre ha sido establecido como el opuesto (y el superior) de mujer y heterosexual como el opuesto (y el superior) de homosexual” (GEA, 2011, n.p.). Los miembros de Sexgen y del Colectivo Pedro también hacen uso de estas líneas intencionales de poder, reconociendo que quienes son designados como mujeres tienen mayores probabilidades de ser dominados que aquellos designados como hombres y que de un modo similar quienes no son designados como heterosexuales tienen mayores probabilidades de ser dominados que quienes sí lo son. Los miembros de Sexgen y del Colectivo Pedro también reconocen que quienes son categorizados como “anormales” tienen mayores probabilidades de ser objetos del poder que (y ejercido por) quienes son categorizados como “normales” (Foucault, 1990). Sin embargo, esto no quiere decir que Sexgen y el Colectivo Pedro justifiquen esta violencia ni que no puedan resistir el poder patriarcal ejercido sobre ellos.

El siguiente extracto ejemplifica algunos de los tipos de violencia a los que están expuestos los miembros del Colectivo Pedro por no suscribir al continuo sexo-género-sexualidad, haciendo también referencia al poder de los hombres sobre las mujeres:

*Hoy día estuve detenida 7 horas sin ningún motivo (sin cargos) por defender a mi polola Juana Pérez [seudónimo] de la agresión de los pacos c*****, después de participar en una manifestación en contra de los ataques homofóbicos. Me rompió el corazón ver cómo los pacos le pegaban a mi polola. Dos pacos la tenían agarrada (uno en cada brazo) mientras un tercero la estrangulaba, dejándola en el suelo con problemas para respirar. Después de eso, nos llevaron a la comisaría, donde nos negaron el acceso a agua, baño e información sobre los cargos bajo los que nos detenían. Se le negó nuestra presencia en la comisaría a un amigo abogado que quiso ayudarnos por horas. Les dijeron que no estábamos ahí. Nos torturaron física y psicológicamente. Humillaron a unas compañeras trans y travestis detenidas con nosotras y las trataron como hombres todo el tiempo.*

(El Colectivo Pedro compartió esta publicación sobre una niña que defendió a su novia de la fuerza policial.)

Como ilustra este pasaje, el miembro y su novia fueron arrestadas violentamente por la policía tras haber participado en una manifestación contra la homofobia. En el relato de estas niñas, hay una clara posición de violencia dirigida en contra de personas homosexuales, transexuales y transgénero.

Los miembros de Sexgen también experimentan violencia fuera de la escuela. Las historias de este grupo ilustran un tipo de violencia más explícito hacia las mujeres y las niñas, ya que está compuesto en su totalidad por estudiantes mujeres. La figura 1 está relacionada con una actividad organizada por Sexgen, donde se incentivó a las participantes a compartir experiencias sobre acoso sexual. El objetivo de esta actividad era revelar la regularidad con que estos eventos ocurren y deconstruir los tabúes que los rodean. Por ejemplo, hablar sobre la culpabilización de las víctimas y discutir la tendencia a echarle la culpa a las mismas víctimas (ya sea por su comportamiento o vestimenta).

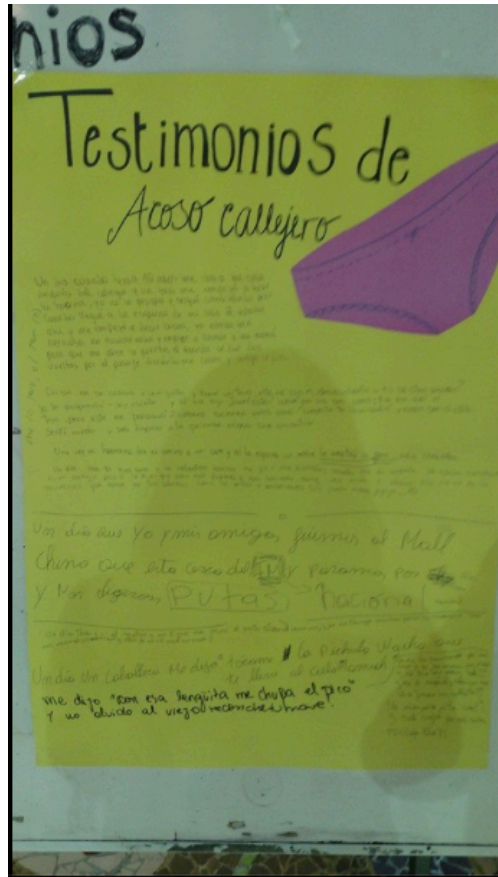


Figura 1. "Testimonios de acoso callejero"

De hecho, los miembros de Sexgen deconstruyeron los discursos que culpan a las víctimas del acoso callejero y concluyeron que estaban arraigados en las relaciones de poder patriarcales. La figura 2 representa un lienzo que estuvo colgado en su escuela por varias semanas:



Figura 2. “A abortar el patriarcado y su educación de mercado”

Varios participantes señalaron que habían ingresado a Sexgen o al Colectivo Pedro porque sus escuelas no les entregaban las herramientas que necesitaban para entender o contrarrestar situaciones injustas o violentas. Incluso se acusó a algunos funcionarios de esas instituciones educacionales de reproducir esa violencia:

Entrevistadora: *¿Por qué armaron el grupo?*

Juan (Colectivo Pedro): *Tuvimos un problema con la dirección del colegio, el 2013, un problema con el inspector. Además, en esa época había mucha homofobia en el colegio. Entonces uno tenía que andar escondiéndose. Íbamos juntos al baño para taparnos y evitar así que otros alumnos nos sacaran fotos. Después de eso, el inspector nos llamó la atención y nos preguntó por qué íbamos al baños juntos. Nos amenazó con llamar a nuestros apoderados y decirles que somos gay. Eso también fue violento. Por esa razón armamos el grupo, como un grupo gay del colegio. Empezamos una especie de revolución y le pusimos nombre al grupo.*

Juan describe cómo los funcionarios lo acosaban a él y a su amigo por ser gay. Ellos evitaban el acoso escondiéndose en el baño. Sin embargo, el inspector pronto empezó a acosarlos, porque no es considerado “normal” que dos niños vayan al baño juntos. Al ser incapaces de encontrar un espacio seguro en su colegio, Juan y otros amigos fundaron el Colectivo Pedro para hacerles frente a la violencia y la injusticia que experimentaban diariamente en el entorno escolar.

Aunque las historias contadas por los miembros de Sexgen ilustran más explícitamente la violencia contra las mujeres, esto no quiere decir que estén protegidas de la violencia contra los homosexuales. Por cierto, algunos de los miembros de Sexgen son lesbianas y experimentan reacciones violentas dentro y fuera del contexto escolar. Los miembros de Sexgen también declararon haber sido controladas y acosadas por otros miembros de la comunidad escolar por su “desviación” de la heterosexualidad. La figura 3 muestra algunos de los miembros de Sexgen participando en paros estudiantiles. En la foto, se puede ver a un miembro de Sexgen denunciando haber sido categorizada como “enferma” por funcionarios del liceo por ser lesbiana:



Figura 3. “Soy lesbiana y en mi liceo me consideran enferma.”

Tanto miembros de Sexgen como del Colectivo Pedro señalaron haber sido controlados constantemente en sus establecimientos educacionales y presionados a ajustarse a la “norma” del continuo sexo-género-sexualidad. Dicho de otro modo, sus cuerpos son disciplinados para que calcen en patrones preestablecidos y, de no ser así, se los castiga ejerciendo poder sobre ellos. Los presionan para que se comporten de acuerdo al género que ha sido socialmente adscrito a su sexo y al comportamiento sexual “normal” que se le asocia (es decir, heterosexualidad). Los miembros de Sexgen recalcaron que sus cuerpos y su “sexualidad potencialmente peligrosa” son controlados a través del uso del uniforme escolar:

Entrevistadora: *¿Las limitan frecuentemente en términos del uniforme?*

Lilliana (Sexgen): *Sí, hubo un tiempo en el que no podías usar esas patas cortas en educación física, porque, como eran cortas y apretadas, se podían malinterpretar.*

Claudia (Sexgen): *Eso es lo que dijeron algunos profesores.*

Yeni (Sexgen): *Cierto, pero se supone que solo por estar en el liceo una debería sentirse segura, porque si hay profesores hombres deberían haber sido educados correctamente, se supone. ¿Me entiende?*

Entrevistadora: *Sí.*

Se ha comparado con frecuencia las escuelas a las cárceles por la manera en que los estudiantes son sometidos a constante examinación y vigilancia, que se normaliza con el tiempo (Foucault, 1979; Wilkins y Wood, 2009). Como sugiere el pasaje anterior, tanto los miembros de Sexgen como los del Colectivo Pedro han experimentado violencia dentro de sus instituciones educacionales. Además, se los ha obligado a comportarse “normalmente”, de acuerdo al continuo sexo-género-sexualidad que la identidad católica chilena perpetúa y dirige. Los funcionarios escolares también han intentado controlar los cuerpos de los miembros femeninos de Sexgen y del Colectivo Pedro, disciplinándolos para que calcen en los discursos patriarcales: cuando a los miembros de Sexgen se les prohibió usar calzas cortas porque los profesores hombres podían “malinterpretar” (p.e. interpretar que las estudiantes estaban tratando de seducirlos), se refuerzan los discursos heteronormativos, subordinando a las mujeres a un estatus inferior e instrumental en el patriarcado. Esta práctica de control de los cuerpos contribuye a la “mitología de que las mujeres están siempre sexualmente disponibles, que sienten placer al ser dominadas y poseídas, y a un modelo de masculinidad validado mediante el dominio sexual de las mujeres” (Allen, 2004, p. 157).

Pero, como ha destacado Foucault (1994), no se ejerce poder sin resistencia y es al ejercer esa resistencia que los miembros de Sexgen y el Colectivo Pedro se han empoderado al participar en estas agrupaciones. Sin embargo, como sugiere la siguiente sección, los miembros aceptan que primero tienen que entender los

códigos de práctica inherentes al patriarcado y la heteronormatividad para poder resistirlos exitosamente.

4.1.2 Hacer “algo al respecto”: el rol central del conocimiento

En los relatos compartidos por los participantes, el deseo de aprender y de transformar sus respectivos entornos sociales son ideales estrechamente relacionados. Como muestran los siguientes extractos, los participantes ven a Sexgen y al Colectivo Pedro como plataformas de aprendizaje:

Entrevistadora: *¿Por qué entraste al grupo?*

Lilliana (Sexgen): *Soy nueva y me metí porque en mi otro liceo estaba muy interesada en [el feminismo], pero el liceo era hiper conservador y una no podía decir mucho, por las reacciones negativas. No sabía que había una comisión aquí, pero cuando supe de ella en un foro me metí ese mismo día.*

Claudia (Sexgen): *Yo vine porque en ese momento no tenía mucha información y la estaba buscando. En el poco tiempo que he estado participando en Sexgen, en mi caso, he aprendido mucho.*

Yeni (Sexgen): *Yo me metí porque [el machismo, el sexismo y la misoginia] son problemas que ocurren a diario y siguen siendo invisibles. A lo largo del tiempo, me he dado cuenta de que no puedo quedarme sin hacer nada ante estos problemas que afectan tanto a hombres como mujeres.*

Florencia (Sexgen): *Yo me metí por un foro que hizo Sexgen sobre género y educación sexista y la verdad es que estaba muy interesada, porque es un problema que pasa. Como liceo y comisión, dije que sería super bueno movilizarnos.*

Claudia (Sexgen): *En nuestro liceo, hay gente que tratan violentamente y no se dan cuenta. Eso tiene que darse a conocer y nosotras tenemos que crear conciencia al respecto.*

Como explica Lilliana, ella siempre había estado interesada en el feminismo, pero anteriormente estudiaba en un liceo conservador y eso había limitado su capacidad de aprender sobre o participar en el movimiento. Ahora que es alumna del liceo donde se formó Sexgen, apenas pudo se unió al grupo:

Entrevistadora: *¿Por qué entraste al grupo?*

Juan (Colectivo Pedro): *Porque no sabía mucho de nada [feminismo, género, igualdad de géneros, machismo, homofobia, misoginia, entre otras cosas. Temas que fueron discutidos a lo largo de la entrevista], entré al grupo como una oportunidad para aprender.*

Celeste (Colectivo Pedro): *Entré el 2014. Conocí a miembros del grupo en el colegio el 2014. Me metí porque soy gay y quería participar en el activismo. Pero no sabía mucho sobre el movimiento feminista, así que también entré para aprender.*

María (Colectivo Pedro): *Entré el año 2014 por una intervención que el Colectivo Pedro hizo en mi colegio. También era amiga de Celeste.*

José (Colectivo Pedro): *Fui porque vi los lienzos del colectivo en mi colegio. Para el cumpleaños de Gabriela Mistral. Decían: "No quiero que mi hija se vuelva una princesa." Y era lo que estaba buscando, porque para mí el feminismo era importante también, pero no estaba haciendo nada concreto.*

Juan (Colectivo Pedro): *Creo que somos como un grupo familiar. Somos muy acogedores y recibimos a todos bien. También nos ponemos en los zapatos de nuestros compañeros.*

Como muestran estos pasajes, los estudiantes se unieron a Sexgen y al Colectivo Pedro, porque eran conscientes de la injusticia y la violencia perpetuadas en su contra, pero no sabían mucho acerca de cómo podían hacerle frente y querían hacer algo al respecto.

Siguiendo las ideas en torno a la resistencia elaboradas por Foucault (1994) y Pease (2002), cabe señalar que, aunque los miembros de Sexgen y del Colectivo Pedro están sometidos al ejercicio del poder que emana de la sociedad heteronormativa y patriarcal en la que están inmersos, de ningún modo se encuentran desvalidos. Participar en estas agrupaciones es claramente empoderador para sus miembros, en tanto ellas les brindan un espacio donde pueden deconstruir los discursos hegemónicos a través de diversas actividades de aprendizaje y estrategias mediáticas (véase Apéndice 7), para entender las normas

que operan dentro de ellos y crear estrategias coherentes para enfrentarlas. Sexgen y el Colectivo Pedro brindan espacios de aprendizaje que no han sido provistos por las escuelas ni por otras instituciones formales. Aunque los estudiantes pueden aprender a partir del material feminista que se encuentra en las redes sociales y páginas web, prefieren en enfoque presencial para las actividades de aprendizaje.

4.1.3 El método de aprendizaje de Sexgen y del Colectivo Pedro

Los participantes también explicaron por qué decidieron unirse a Sexgen o el Colectivo Pedro como un espacio de aprendizaje en lugar de ocupar plataformas de aprendizaje en línea (p.e. sitios web, redes sociales). Indicaron desconfiar profundamente de los medios de comunicación de masas, percibiéndolos como un espacio de naturalización patriarcal y heterosexual. Los miembros de estos grupos explicaron que a veces ocupaban redes sociales y sitios web para aprender sobre algunos temas, pero que siempre se aseguraban de complementar la información así obtenida mediante el diálogo con otros miembros del grupo. Estrictamente hablando, el método de aprendizaje de Sexgen y del Colectivo Pedro no está basado en la teoría o el saber académico. En cambio, intentan discutir la producción de sentido con sus pares y ponerla en práctica:

José (Colectivo Pedro): *Aquí, nos estamos haciendo nuestras propias ideas y nuestro propio entendimiento del movimiento feminista.*

Celeste (Colectivo Pedro): *Hay tantas definiciones de feminismo como mujeres en el mundo. El concepto de mujer es súper debatible también, pero cada persona se forma su visión del feminismo y por qué es feminista. Por eso no hablamos teóricamente del feminismo. Es importante ir reformulando por qué somos feministas. Pero nosotros nos definimos como un grupo feminista porque creemos que la sociedad debe basarse en una igualdad horizontal, para que no sigamos matándonos unos a otros.*

Juan (Colectivo Pedro): *Uno está formando su propio feminismo, asimilándolo y poniéndolo en práctica, dejando lo teórico de lado.*

Marta (Colectivo Pedro): *Lo que pasa es que una definición es como una ley y hay excepciones a la regla. Uno tiene que incluir a todos.*

Como lo expresan José, Celeste, Marta y Juan, los miembros del Colectivo Pedro conciben y refinan conceptos colectivamente. Su método de aprendizaje, por lo tanto, involucra la discusión entre pares, comunicar y construir sentido. Sin embargo, como señala Marta, una definición puede ser restrictiva, ya que excluye otros significados posibles del movimiento. Consecuentemente, los significados y definiciones siguen estando sujetos al debate.

Este proceso constante de producción de sentido hace uso de acercamientos posestructuralistas al conocimiento. En este caso, la concepción del conocimiento como objetivo y desinteresado en relación al contexto social es reemplazada por una concepción del conocimiento como construido, disputado y sujeto a diversas perspectivas (Lather, 1991). Cuando Sexgen y el Colectivo Pedro se rehúsan a simplemente heredar ideas de la academia, adoptan una concepción posestructuralista del conocimiento. Por supuesto, esto no quiere decir que no lean artículos académicos. Más bien, solo quiere decir que creen en el debate constante y en la reevaluación del conocimiento aceptado.

Dado que los discursos académicos tienen sus propios “regímenes de verdad”, donde se establecen, consolidan e implementan relaciones de poder mediante su producción, acumulación, circulación y funcionamiento (Foucault, 1980), también forman parte de una economía única de discursos de verdad a través de la cual se ejerce poder (Foucault, 1980). Como explica Foucault (citado en Paechter, 2001), la ciencia ejerce poder, porque “es, literalmente, un poder que te fuerza a decir ciertas cosas, si no quieres ser descalificado no solo por estar equivocado, sino (una falta más grave que la anterior) por ser un charlatán” (p. 42). De un modo similar, asumir cualquier concepto expresado en los discursos académicos, derive de la disciplina científica que sea, implica ser forzado a formar parte y a participar de un conjunto específico de relaciones de poder. Los discursos académicos establecen el modo en que se habla, escribe y piensa sobre las ideas, así como por quién, dónde y cuándo, y de este modo controlan la gama de conocimientos disponibles para Sexgen y el Colectivo Pedro.

No obstante, al rehusarse a dar por sentados estos discursos, Sexgen y el Colectivo Pedro resisten estas relaciones de poder, cuestionándolas, deconstruyéndolas y creando otras completamente nuevas. Como señala Heller

(1996), la idea desarrollada por Foucault (1994) del poder que coexiste con la resistencia puede ser creativa y habilitante: el método de aprendizaje y las actividades de Sexgen y del Colectivo Pedro les han permitido crear nuevos discursos, donde se valora más la diversidad que la “normalidad”. Han deconstruido la idea de normalidad y, por lo tanto, han ejercido poder sobre el régimen de verdad transformando lo “normal” en “anormal”. En los nuevos discursos de Sexgen y del Colectivo Pedro, lo que es “castigable” son las actitudes de discriminación ante la diversidad (p.e. diversidad de géneros, sexos y sexualidades). Por consiguiente, posicionar sus propios regímenes de verdad dentro de los discursos hegemónicos le permite a la gente expresar su sexualidad y sus géneros sin ser castigados por no ajustarse al comportamiento “normal”; es decir, la concepción católica del continuo sexo-género-sexualidad, que por tanto tiempo ha permeado los discursos chilenos.

Por esta razón, argumento que participar en Sexgen y el Colectivo Pedro es empoderador dado el método de aprendizaje que emplean. Este método de aprendizaje ha producido la deconstrucción de los discursos hegemónicos, su resistencia y la creación de nuevos discursos habilitantes; y, por lo tanto, más opciones discursivas para elegir, en las que no se disciplina a las personas para que se ajusten al continuo sexo-género-sexualidad o a una posición subordinada en los discursos patriarcales.

4.2 Discursos corporales

Según revelaron los relatos de los participantes, uno de los resultados del aprendizaje realizado en Sexgen y el Colectivo Pedro consistió en tomar conciencia de que hay otros discursos disponibles más allá de lo permitido por la concepción católica del continuo sexo-género-sexualidad. El Colectivo Pedro demostró ser particularmente severo en sus críticas a la Iglesia Católica, centrándose en el modo en que ha puesto en peligro los programas de educación sexual y su implementación.



Figura 4. “María Mirame.”

La figura 4 muestra parte de la acción de arte del Colectivo Pedro titulada “María Mirame”. Esta *performance* representa uno de los miembros más poderosos de la Iglesia Católica castigando a un estudiante que no se ajusta a las normas heterosexuales. En la acción de arte “Objetos Perdidos”, el Colectivo Pedro también destacó el modo en que los valores católicos han permeado la educación formal, entre otras esferas de la sociedad chilena:



Figura 5. “Objetos Perdidos”.

La figura 5 representa una parte de la *performance* “Objetos Perdidos”, donde aparecen dos estudiantes (uno fuera de foco), una monja (que también es profesora) y un inspector (que también es soldado). “Objetos Perdidos” revela el modo en que el sistema chileno de educación formal ha sido formado por la Iglesia Católica, los partidos políticos conservadores y la dictadura militar de Pinochet hasta el día de hoy. Adicionalmente, “Objetos Perdidos” muestra cómo los profesores e inspectores, entre otros, controlan los cuerpos y sexualidades de los estudiantes chilenos de acuerdo con valores católicos.

El Colectivo Pedro y Sexgen describen la masculinidad como una construcción violenta e insensible de la sociedad chilena. Por lo mismo, argumentan que se incentiva a niños y hombres a que se comporten violentamente y repriman su sensibilidad. Al mismo tiempo, describen la femineidad construida socialmente como débil, inferior a lo masculino, caracterizada por un rendimiento mediocre en el ámbito “racional” de las matemáticas, las ciencias y la lógica. Además, la construcción de lo femenino exige que las mujeres escondan y restrinjan su sexualidad (percibida como peligrosa) y que recuerden que no pueden ejercer control sobre sus propios cuerpos.

Los discursos corporales tanto de Sexgen como del Colectivo Pedro implican una forma de resistencia ante los discursos hegemónicos actuales (p.e. una estrategia) y una forma de identidad corporal fuera de los discursos patriarcales y heteronormativos.

Entrevistadora: *¿Se sienten más empoderado por pertenecer a este grupo?*

Diego (Colectivo Pedro): *En cuestiones relacionadas al lenguaje corporal, yo diría que sí. Por ejemplo, no me sentía cómodo comportándome femeninamente porque sí. Ahora elijo cómo comportarme del modo en que me haga sentido a mí.*

Pedro (Colectivo Pedro): *Por ejemplo, me teñí el pelo, algo que nunca habría hecho antes, y los inspectores vinieron a decirme que era absurdo y que teñirse el pelo no era masculino. Hubo una gran discusión a raíz de esto. Ahora, me siento más libre con el pelo así, aunque todavía me discriminan.*

Como explica Diego, ahora él entiende que no está obligado a comportarse femeninamente solo por ser gay. La sociedad chilena típicamente confunde sexo, género y sexualidad y los trata como un binario (hembra-femenino-heterosexual y macho-masculino-heterosexual). En este caso, si un hombre se siente sexualmente atraído por otro, se espera que (al menos) adopte el continuo de sexo-género-sexualidad de una mujer para demostrar su aceptación de los principios de los discursos hegemónicos. Antes de ser miembro del Colectivo Pedro, Diego no había deconstruido el continuo sexo-género-sexualidad y creía que, por ser gay, *tenía que* comportarse de manera femenina para cumplir con un elemento del discurso normativo en el que estaba inscrito. Al principio, Diego no se sentía cómodo con lo que se esperaba de él para calzar dentro de los regímenes de verdad hegemónicos. Ahora que ha deconstruido estos discursos, Diego se percibe a sí mismo como capaz de elegir cualquier discurso con el que se sienta cómodo. Por cierto, él a veces encarna conductas (*performances*) que se espera de las mujeres (como usar tacos o maquillaje) y otras veces no lo hace. Lo que es más importante para él es que ahora es capaz decidir por sí mismo cómo comportarse.

De una manera similar, Pedro señala cómo teñirse el pelo generó una discusión intensa entre los inspectores y otros funcionarios, dado que no constituye un comportamiento masculino. Hoy, todavía lo discriminan por tener el pelo teñido, pero a pesar de esto él se siente libre, porque puede elegir cómo expresar su propio discurso corporal. Tal como ocurre con Diego, Pedro sabe que cambiar el color de su pelo no determina su sexualidad ni tampoco es determinado por ella.

Como ilustran estos casos, deconstruir el continuo sexo-género-sexualidad satisface del deseo de los miembros de Sexgen y del Colectivo Pedro de sentirse más cómodos al ajustarse a sus propios regímenes de verdad. Pero, al mismo tiempo, también lleva a cabo una de sus estrategias principales para alcanzar sus objetivos.

Entrevistadora: *¿Cuáles son los objetivos del grupo?*

Marta (Colectivo Pedro): *Erradicar el machismo, la homofobia y la transfobia, dentro y fuera del contexto escolar.*

Juan (Colectivo Pedro): *Ese es nuestro gran objetivo.*

José (Colectivo Pedro): *También luchamos contra el patriarcado.*

Entrevistadora: *¿Ustedes creen que van a alcanzar estos objetivos?*

Celeste (Colectivo Pedro): *Creo que hemos inspirado a mucha gente.*

Laura (Colectivo Pedro): *Claro, porque ahora hay comisiones de sexualidad y género en otros colegios.*

Juan (Colectivo Pedro): *Erradicar todo esto [sexismo, machismo, misoginia, homofobia y transfobia] es un gran desafío, pero vamos a tratar de hacerlo.*

José (Colectivo Pedro): *Como que este es el primer año en que se alzó la cuestión de la demanda por una educación no sexista en el movimiento estudiantil.*

Marta (Colectivo Pedro): *Por ejemplo, escuché que el colegio Alejandra [seudónimo] no tenía comisión de género y ahora tiene una.*

Entrevistadora: *¿Ustedes creen que van a alcanzar estos objetivos?*

Diego (Colectivo Pedro): *Creo que hemos hecho cambios significativos en algunas comunidades.*

Pedro (Colectivo Pedro): *¿Qué es una demanda sin contenido en el movimiento estudiantil? El ACES⁶ se ha equivocado con respecto al término “orientación sexual”, refiriéndose a ella como “opción sexual”. No saben cómo lidiar con nuestras demandas, así que tenemos que estar ahí clarificándoles conceptos. Tenemos que estar ahí dándole contenido a la demanda por una educación feminista.*

Entrevistadora: *¿Cuáles son los objetivos del grupo?*

Lilliana (Sexgen): *Si quieres luchar por la igualdad, puedes unirse a Sexgen.*

Entrevistadora: *¿Ustedes creen que van a alcanzar estos objetivos?*

⁶ La Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios es una organización estudiantil conformada por estudiantes de educación media que se reúnen en asambleas abiertas. Es, por lo tanto, independiente del Estado, pero no de los partidos políticos. Es una de las organizaciones de estudiantes secundarios más importante en Chile desde el retorno a la democracia (Grunert, 2016).

Claudia (Sexgen): Sí. Tenemos grandes proyecciones y expectativas. Tenemos que mejorar la participación de nuestras compañeras y después empezar a trabajar en algo más grande.

Yeni (Sexgen): Esto [sexismo, machismo, misoginia] es algo que nos afecta a todos.

Florencia (Sexgen): Si estás aquí [en la escuela], entonces haces cambios aquí. Después vas a la universidad y haces cambios allá.

En general, los objetivos de Sexgen y del Colectivo Pedro consisten lograr la igualdad entre sexos, géneros y sexualidades. Esto implica erradicar la discriminación contra las sexualidades que no son heterosexuales y la discriminación contra mujeres y niñas. Como señalé en la discusión bibliográfica, el patriarcado necesita la heteronormatividad para funcionar. En consecuencia, salir de los discursos heteronormativos y del binario del continuo sexo-género-sexualidad es una estrategia para romper las relaciones de poder patriarcales. Como el sistema de la heterosexualidad no posee una fijación corporal o natural (Butler, 1999), discurso y actuación (*performance*) juegan un rol fundamental en la perpetuación de las estructuras heteronormativas y patriarcales. La ausencia de una fijación natural es el punto crítico donde los individuos rompen estas dinámicas de poder al no producir ni reproducir sus discursos. En otras palabras, la fijación no es natural, sino que es de hecho arbitraria y socialmente construida. De este modo, el uso de discursos puede desafiar el continuo sexo-género-sexualidad y conducir a la deconstrucción del hombre-masculino heterosexual y de la mujer-femenina heterosexual, así como la subordinación normalizada de la segunda al primero.

Sin embargo, destruir este continuo puede producir castigo, como señala Diego:

Diego (Colectivo Pedro): Una de las peores experiencias que jamás he tenido fue entrar medio travestido al colegio, no por mis compañeros, sino por cómo me miraban los profesores, de un modo extraño. Y también por los niños chicos: niños de 11 años y también unos más chicos me miraron con cara fea y me sacaron fotos, diciendo "Vamos a pegarle". Fue muy trágico y difícil para mí pasar por ese patio.

Diego describe la experiencia traumática de cruzar el patio de su colegio vestido como una mujer. De acuerdo con su conocimiento y los nuevos regímenes de verdad, puede vestirse como él quiera, porque no hay una fijación natural del género al sexo. No obstante, describe cómo incluso niños pequeños ejercieron resistencia contra su ruptura de los patrones de vestimenta “normales”, fotografiándolo sin su consentimiento y amenazándolo con violencia. Diego no relata haber tenido acceso a ningún tipo de apoyo dentro de su escuela ni en ese momento en particular.

Por consiguiente, aunque romper el continuo sexo-género-sexualidad puede ser empoderador en términos de resistir los discursos hegemónicos y acceder a más opciones de expresión (*performance*), se necesita apoyo por parte de los pares para confrontar más íntegramente la reprimenda social que esto puede producir.

Participar en Sexgen y el Colectivo Pedro empodera a sus miembros por diversas razones. En primer lugar, los empodera porque pertenecer a estos grupos promueve sentimientos de autoestima y eficacia personal, desarrolla habilidades y estimula conductas proactivas ante el cambio social (Del Campo y Ruiz, 2013). Como explica Rappaport (1984), el empoderamiento trasciende la capacidad de eficacia, abarcando también la disposición y el autoestima de una actitud positiva ante el actuar. Como ilustra Diego, aunque ha experimentado reprimendas en su entorno por rehusarse a expresarse (*perform*) de una manera “masculina” normalizada, su autoestima y su confianza en sí mismo *no* han sido puestas en riesgo. De un modo análogo, el autoestima y la confianza en sí mismo de Pedro permanecen intactos incluso cuando lo discriminan constantemente por el color no-masculino de su pelo. Además, los miembros de Sexgen y del Colectivo Pedro demuestran tener una actitud positiva y una conducta proactiva ante el cambio social, al hablar sobre sus objetivos comunes y sobre su fe en su habilidad de alcanzarlos. Demuestran tener una actitud positiva ante la acción y una conducta proactiva ante el cambio social; por lo tanto, demuestran empoderamiento (Rappaport, 1984; Del Campo y Ruiz, 2013).

En segundo lugar, participar en Sexgen y el Colectivo Pedro empodera a sus miembros, porque les han permitido liberarse de los discursos hegemónicos a través de estrategias performativas efectivas al comprender las normas que actúan sobre

ellos. Finalmente, utilizando esta estrategia los miembros de estas agrupaciones han inaugurado repertorios de discursos corporales, como ejemplifican los pasajes de Pedro y Diego citados anteriormente. Ahora que saben cómo funciona el continuo sexo-género-sexualidad, pueden vestirse como quieran, para deconstruirlo.

4.3 Discursos escritos y hablados: transformando el lenguaje

Otro resultado del aprendizaje realizado al entrar en Sexgen o al Colectivo Pedro es el reconocimiento de que el lenguaje constituye realidades (en lugar de meramente reflejarlas). A este efecto, Sexgen y el Colectivo Pedro proponen una forma más inclusiva del castellano, donde no se hace ninguna distinción con respecto a sexo o género. El mismo tiempo, emplear una versión sin géneros del castellano involucra otra estrategia de resistencia y deconstrucción de los discursos hegemónicos actuales en torno al sexo, el género y la sexualidad.

Si el lenguaje crea realidad, entonces es importante decir “todes”, porque no toda la gente nos clasifica en el binario hombre/mujer.

"Si no nos nombran, no existimos y, si no existimos, tampoco existen nuestros derechos legítimos."

(Cuenta de Facebook del Colectivo Pedro).

“Todo” es una palabra muy común y versátil en castellano, que puede ser usada como adjetivo o como pronombre (Lawless, 2016). Cuando “todo” se usa como pronombre, esencialmente quiere decir “todas las personas” o “todas las cosas” (Lawless, 2016). Sin embargo, como termina en “o”, se refiere a todos los hombres o, como señalé en la discusión bibliográfica, se refiere a todos los estudiantes hombres y mujeres, ya que puede usarse para hacer generalizaciones. No obstante, cuando termina en “a” (p.e. “todas”), se refiere únicamente a las estudiantes mujeres.

Como indiqué en el capítulo 2, aunque las generalizaciones en castellano incluyen tanto a hombres como a mujeres, investigaciones anteriores han estudiado el modo en que este uso del lenguaje puede impactar negativamente a niñas y mujeres (véase Poblete, 2016). De acuerdo con Sexgen y el Colectivo Pedro, la solución a este problema no puede consistir en usar “todos” (hombres) y “todas”

(mujeres) en la misma oración. Usar ambas palabras en la misma oración implicaría la existencia exclusiva de dos géneros y sexos, el femenino y el masculino. Desafiando el castellano generizado, Sexgen y el Colectivo Pedro proponen el uso de un nuevo castellano que se refiere a toda la gente *en general*, sin considerar el sexo o el género adscrito. La publicación anterior destaca la necesidad de adoptar una versión del castellano que incluya a todas las personas y rompa con el binario hombre/mujer. De este modo, incentivan el uso de “todes”, donde la “o” o la “a” son reemplazadas por la vocal neutra “e”. Aunque no se a forzado a los miembros Sexgen y el Colectivo Pedro para que ocupen este nuevo lenguaje, se acostumbran a él y lo reproducen en redes sociales más amplias y ahora se ha extendido a varias comisiones de género y sexualidad en instituciones de educación media.

Pedro (Colectivo Pedro): No es que obliguemos a todo el mundo a cambiar la "a" y la "o" por la "e", sino que los invitamos a pensar cómo usamos el lenguaje. El lenguaje abre puertas, es muy amplio y lo puedes usar como tú quieras. Pero ni siquiera reflexionar sobre cómo usamos el lenguaje es peligroso, porque podemos invisibilizarnos dentro del lenguaje.

Como explica Pedro, no reconocer el poder del lenguaje es peligroso, porque significa que algunas personas pueden seguir siendo invisibles, tal como las mujeres y las personas transgénero y transexuales cuando se emplean las generalizaciones del castellano estándar. El uso de la “e” para volver el castellano neutral responde a la necesidad de que el habla sea neutro con respecto al género. Antes de que empezaran a usar la “e”, Sexgen y el Colectivo Pedro reemplazaban la “o” y la “a” (al referirse al género masculino y femenino) con una “x” o con el símbolo “@”. Aunque esto constituyó una solución provisional ante el castellano generizado en su forma escrita, emplear una consonante como la “x” en lugar de una vocal volvía estas nuevas palabras neutras muy difíciles de pronunciar en una conversación común y corriente. Sin embargo, para Sexgen y el Colectivo Pedro emplear la “x” conlleva un significado intrínseco:

Creemos que "x" es una estrategia para perturbar el binario que nos atraviesa en todas las etapas de nuestras vidas, que nos marca, impidiéndonos acceder a algunas palabras. Una "x" que se burla de los gráficos occidentales y que es la incógnita de una ecuación. Tal vez la misma [ecuación] que dice que hay una coherencia entre las categorías de sexo, género y deseo [sexualidad]. Una ecuación que, a diferencia de las que resolvemos en el colegio, nos interesa no saber cuál sea el valor de la "x".

(Cuenta de Facebook del Colectivo Pedro).

Como ilustra esta publicación, Sexgen y el Colectivo Pedro son profundamente críticos del castellano generizado y promueven el uso de un nuevo vocabulario neutro en relación al género. Además, en la descripción de la importancia de "x", ellos señalan que no están dispuestos a "resolver esta ecuación": Simplemente no hay ninguna necesidad de establecer una coherencia entre sexo, género y sexualidad.

Sexgen emplea la "x" para reemplazar la "o" o la "a" cuando publican en su cuenta de Facebook:



Figura 6. “Invitación a participar en una marcha a favor de la legalización del aborto libre, gratuito y seguro.”

Como muestra la figura 6, Sexgen cambió “todos” a “todxs” y también el artículo “los” por “lxs”. Por esto, argumento que el uso del castellano neutro con respecto al género es empoderador, ya que inaugura la posibilidad de salir del binario hombre/mujer. Como expliqué en la discusión bibliográfica, las palabras forman nuestra realidad y a través de ellas creamos sentidos que determinan nuestra vida cotidiana (Bourdieu, 1990; Barrett, 2005). Barrett (2005) también argumenta que “las palabras no acarrean un significado de por sí, sino que solo en la medida en

que ocurren dentro de relatos culturales particulares” (p. 81). De este modo, hacer un uso neutro del castellano con respecto al género nos permite crear nuevas realidades, motivadas por un giro hacia una cultura más inclusiva. En concordancia con la idea del lenguaje de Barrett (2005), este nuevo castellano produce y forma modos de entender en los que es posible salir del continuo sexo-género-sexualidad. Además, en los casos de Sexgen y el Colectivo Pedro este tipo de castellano va acompañado de sus discursos corporales, donde no hay una necesidad de establecer un continuo entre sexo, género y sexualidad. Consecuentemente, al emplear esta nueva versión del castellano Sexgen y el Colectivo Pedro están resistiendo a través del lenguaje hablado y escrito el binario que les ha sido impuesto.

Aunque Sexgen y el Colectivo Pedro pueden usar este nuevo tipo de castellano en distintos contextos, el factor intragrupal es fundamental para sus prácticas. Estas agrupaciones les brindan a sus miembros un espacio para practicar y utilizar este nuevo castellano. Por esto, argumento que es la misma participación en Sexgen y el Colectivo Pedro lo que más empodera a los estudiantes, porque les permite experimentar un cambio que puede abrir nuevas posibilidades para ellos y porque ellos pueden resistir los discursos hegemónicos a través del uso de discursos nuevos o compensatorios, más allá del binario hombre/mujer. Empleando la noción de empoderamiento de Kabeer (1999), podríamos decir que este uso neutral del castellano con respecto al género es empoderador para los miembros de Sexgen y del Colectivo Pedro, ya que les permite ejercer su capacidad de elegir más allá de los ideales católicos dominantes que rodean al continuo sexo-género-sexualidad.

4.4 Fortalecimiento del autoestima y de las habilidades de pensamiento crítico

Varios participantes señalaron en el cuestionario que pertenecer a Sexgen o al Colectivo Pedro les había permitido fortalecer su autoestima y sus habilidades de pensamiento crítico. Puede decirse que esto se debe, principalmente, a la deconstrucción constante de los discursos hegemónicos y a las nuevas perspectivas para abordar el sexo, el género y la sexualidad. Además, su autoestima y confianza en sí mismos se beneficiaron al conocer y discutir temas con personas que jamás habrían conocido si no hubieran entrado a uno de estos grupos.

Los miembros de Sexgen y del Colectivo Pedro son muy diversos, lo que posibilita la emergencia de puntos de vista innovadores durante las actividades y discusiones grupales:

Diego (Colectivo Pedro): Antes de entrar al colectivo, sentía como que yo era la persona de mente más abierta en el mundo, hasta que entré y me di cuenta de que mi manera de pensar estaba basada en ideas patriarcales. En el grupo, conocí gente que nunca habría conocido, como personas transexuales que se posicionan de una manera particular en este mundo. Eso me hizo pensar mucho. Ahora, por ejemplo, puedo relativizarlo todo. . .

Como explica Diego, antes de unirse al Colectivo Pedro creía ser una persona de mente muy abierta. Pero al conocer personas transexuales y transgénero y al entrar en contacto con otros puntos de vista dentro de la sociedad, se dio cuenta de que todavía tenía mucho que aprender. Hoy es capaz de ver las cosas de manera más relativa (es decir, menos concreta, definitiva, objetiva).

Otro factor que contribuye al desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico dentro de Sexgen y el Colectivo Pedro es la medida en que sus miembros intentan perturbar los hábitos mentales tanto de los otros como de sí mismos. Aunque muchos miembros tenían sabían algo sobre sexo, género y sexualidad antes de unirse a estas agrupaciones, la experiencia de formar parte de ellas invariablemente conlleva un grado de perturbación de sus hábitos mentales establecidos. Dicho de otra manera, cuando una persona pasa a ser miembro de Sexgen o el Colectivo Pedro, sus subjetividades están inicialmente configuradas por los discursos hegemónicos. Desde un punto de vista posestructural, la conciencia no es algo fundamental o básico, sino que más bien “nos traemos a nosotros mismos a la existencia hablando dentro de los términos de los discursos disponibles” (Davies, 2000a, p. 55). Cuando se deconstruyen y resisten los discursos hegemónicos actuales y configuran nuevos regímenes de verdad, también se deconstruyen las subjetividades de los miembros de estos grupos. Es un proceso de cambio constante, de salir de los límites fijos consolidados por los valores católicos. En consecuencia, pertenecer a Sexgen o al Colectivo Pedro es empoderador, porque

involucra un proceso de cambio que les permite a sus miembros pensar más allá de los límites de los relatos culturales dominantes.

Asimismo, el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico les ha permitido a los miembros de estas agrupaciones resistir los discursos hegemónicos que los constriñen. Habiéndose informado acerca de los discursos hegemónicos, los miembros están mejor preparados para hacerles frente a actitudes sexistas, misóginas y machistas. Denuncian con mayor confianza y claridad las prácticas así percibidas y, por lo tanto, pueden invertir su energía en lograr los resultados deseados de manera más eficiente. Los miembros de Sexgen, por ejemplo, entendiendo el uniforme como control de sus subjetividades femeninas, consiguieron cambiar algunas de las normas de su escuela argumentando y debatiendo conjuntamente. Como se muestra en el siguiente extracto, Sexgen consiguió que su escuela les permitiera a las estudiantes usar pantalones durante todo el año y que usar delantal fuera opcional:

Lilliana (Sexgen): Antes, lo que pasaba era que en invierno podías usar pantalones y a muchas niñas les daba lata que fuera así y no todo el año. También habían unas a las que no les gusta el jumper, porque no se sienten identificadas con él, porque en ese sentido se nos está inculcando la idea de cómo vestimos. Sexgen hizo eso y consiguió que pudiéramos usar pantalones todo el año.

Claudia (Sexgen): Y lo mismo con el delantal. Lo que pasa es que antes los liceos para niñas estaban hechos para formar amas de casa, pero a los hombres no se les exigía usar delantal. Ahora tanto los hombres como las mujeres pueden decidir si usarlo o no. Aquí nadie lo usa.

El fortalecimiento del autoestima de los miembros de Sexgen y del Colectivo Pedro está estrechamente relacionado con las ideas del empoderamiento como participación colectiva desarrolladas por Del Campo y Ruiz (2013). Como muestran las secciones anteriores, la participación comunitaria promueve sentimientos de autoestima y eficacia personal (Del Campo y Ruiz, 2013). Al ser así, argumento que los miembros de Sexgen y del Colectivo Pedro experimentan empoderamiento al

participar en uno de estos grupos, porque tienen mayor control sobre sus vidas y sobre los asuntos que les conciernen (Rappaport, 1984). En otras palabras, han experimentado lo que Zimmerman (1995) define como los tres principales componentes que operan simultáneamente para mejorar el control sobre la propia vida y los asuntos que nos conciernen: En primer lugar, lo intrapersonal, que incluye el sitio de control, competencia percibida y eficacia personal, así como la motivación para cambiar una situación. En este caso, los miembros de Sexgen y del Colectivo Pedro han mejorado su eficacia personal mediante la deconstrucción de los discursos dominantes. Esto también ha mejorado su motivación ante el cambio social, ya que la creación de nuevos discursos les posibilita crear nuevas realidades y está motivado por una fe profunda en la viabilidad de alcanzar sus objetivos.

En segundo lugar, se han beneficiado de lo interactivo, en el que una persona conoce su entorno sociopolítico y las opciones que tiene disponibles para actuar sobre él; y desarrolla capacidades como la toma de decisiones, la resolución de problemas, la comprensión de agentes causales, la conciencia crítica y la movilización de recursos. (Zimmerman, 1995). En este caso, lo que Zimmerman (1995) entiende como conocer el entorno sociopolítico y las opciones disponibles correspondería con el conocimiento de Sexgen y del Colectivo Pedro de los regímenes de verdad: Como argumenta Foucault (1994), este conocimiento les ha permitido desarrollar estrategias adecuadas y específicas para el contexto para resistir y desafiar los discursos hegemónicos. Por lo tanto, estas estrategias corresponden con las ideas desarrolladas por Zimmerman (1995) de desarrollar capacidades como la toma de decisiones, la resolución de problemas, la comprensión de agentes causales, la conciencia crítica y la movilización de recursos.

4.4.1 Las habilidades particulares de los miembros del Colectivo Pedro

Los miembros del Colectivo Pedro han desarrollado habilidades particulares. Como indiqué en la justificación de este estudio, el nombre del Colectivo Pedro está inspirado en Pedro Lemebel y el colectivo utiliza el nombre para hacer referencia al estilo de *performance* de Lemebel, donde se representa y disputa la desigualdad de género, la homosexualidad, el machismo, y otros problemas. Por medio de acciones de arte, los miembros del Colectivo Pedro han desarrollado habilidades teatrales: la

habilidad del hablar claramente y con lucidez ante un público, de trabajar cooperativamente, de trabajar bajo presión, de administrar el tiempo y los recursos y de improvisar y pensar creativamente. Varios participantes afirmaron que les interesó unirse al Colectivo Pedro para desarrollar sus habilidades actorales, entre otras cosas. Contaron que se divertían trabajando en las *performances*, que podían mejorar las habilidades señaladas y experimentar con nuevos discursos orales y corporales.

Además, concebían las acciones de arte como una estrategia poderosa para oponerse a los discursos hegemónicos y como una “herramienta política”, describiendo cómo perturbaban los hábitos mentales con sus intervenciones públicas. Las acciones de arte del Colectivo Pedro son particularmente perturbadoras e impactantes y tienen por objetivo hacer que los espectadores reflexionen sobre los temas sacados a la luz: heteronormatividad, patriarcado y el arraigo de los valores católicos en la sociedad chilena. El Colectivo Pedro también abarca una gama más amplia de líneas interseccionales de poder: sexo, sexualidad, género y clase social. Aunque Sexgen posee los mismos principios, el Colectivo Pedro ha añadido el componente de la clase social. El Colectivo Pedro tiene un sello político excepcionalmente artístico y sus críticas son muy severas con respecto al tratamiento diferencial que reciben los hombres y mujeres homosexuales ricos y los hombres y mujeres homosexuales pobres, por ejemplo.

La figura 7 muestra el uso de una *performance* sensacional como herramienta política y los temas que intentan revelar para que la gente reflexione sobre ellos, en un intento por disolver lo que es familiar y aceptado y reexaminar normas e instituciones (particularmente dentro de las escuelas chilenas y la Iglesia Católica). Una publicación de la cuenta de Facebook de la agrupación dice:

El reflejo de una sociedad hipócrita, bajo cánones occidentales de un conservadurismo católico, el deseo sexual como algo prohibido, el neoliberalismo per se, y el patriarcado sustentando este, son puestos en la vitrina a vista y juicio de todo espectador, como si cada uno viese la realidad a través de un espejo.

La liberación de las entidades reprimidas, y los tabúes ligados a las esencias de connotación sexual, erótica y libre, bajo el prejuicio de lo promiscuo, entre las influencias de un sistema patriarcal, vociferado por la sociedad que canta a las glorias del capitalismo, representadas a través de las influencias de Pedro Lemebel.

 **Colectivo Pedro** agregó 101 fotos nuevas al álbum
Performance "Alita Rota" USACH — en  Usach.
3 de septiembre a las 17:49 · 

El reflejo de una sociedad hipócrita, bajo cánones occidentales de un conservadurismo católico, el deseo sexual como algo prohibido, el neoliberalismo per sé, y el patriarcado sustentado este, son puestos en la vitrina a vista y juicio de todo espectador, como si cada uno viese la realidad a través de un espejo.

La liberación de las entidades reprimidas, y los tabúes ligados a las esencias de connotación sexual, erótica y libre, bajo el prejuicio de lo promiscuo, entre las influencias de un sistema patriarcal, vociferado por la sociedad que canta a las glorias del capitalismo, representadas a través de las influencias de Pedro Lemebel.

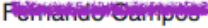
Fotografías por 



Figura 7. "Performance Alita Rota".

Como muestra esta publicación de Facebook, el Colectivo Pedro es tajantemente crítico del neoliberalismo y sus miembros son conscientes de cómo este modelo ha permeado las políticas públicas en las áreas de salud y educación (véase French-Davis, 2003) desde su integración a la práctica gubernamental durante la dictadura de Pinochet (Mizala y Torche, 2012). Por cierto, el modelo de

financiamiento neoliberal de la educación pública en Chile es objeto de crítica del movimiento estudiantil en su conjunto. Desde que las protestas empezaron el año 2011, los estudiantes chilenos han marchado contra lo que ellos llaman “educación de mercado” (Rifo, 2013), una referencia al neoliberalismo, que según ellos subyace al sistema chileno de educación pública en su totalidad y ha exacerbado las diferencias socioeconómicas (Mizala y Torche, 2012). Por lo tanto, el Colectivo Pedro critica el neoliberalismo, el impacto que tiene en las diferencias socioeconómicas y cómo estas diferencias forman las experiencias de las personas homosexuales, transexuales y transgénero, entre otras. El Colectivo Pedro frecuentemente pone una consigna de Pedro Lemebel al final de sus publicaciones en Facebook: “Porque ser pobre y maricón es peor.” De una manera similar, el Colectivo Pedro compartió la siguiente publicación en Facebook con respecto a la legalización del matrimonio gay en Chile:

El matrimonio, que para los gays y lesbianas burgueses es una manera de proteger su riqueza y su herencia, para nosotros los pobres es una pequeña forma de reconocimiento y legitimidad para nuestro entorno violento y hostil. Pero incluso así, eso no es suficiente, porque nuestra clase nos convierte en el blanco de ataques de un Estado indiferente, una Iglesia asesina, un mercado que constriñe nuestro trabajo, nuestras viviendas, educación y salud, en una violencia diaria en la que solo el más fuerte sobrevive.

Esta concepción de la clase social como un factor determinante en el sexo, el género y la sexualidad es empoderador, ya que les permite a los miembros del Colectivo Pedro adquirir un conocimiento más profundo de los discursos sociales. Por consiguiente, siguiendo la idea de Foucault (1994) del poder como un juego estratégico, los miembros del Colectivo Pedro sabrían mejor cómo hacerle frente a los discursos sociales sobre la clase y su intersección con el sexo, el género y la sexualidad.

De hecho, podría decirse que el Colectivo Pedro ha desarrollado una estrategia de empoderamiento efectiva: Uso de las acciones de arte del Colectivo Pedro. En primer lugar, los miembros del Colectivo Pedro desarrollan habilidades actorales

que les permiten hablar claramente y con lucidez ante un público, trabajar cooperativamente, trabajar bajo presión, administrar el tiempo y los recursos e improvisar y pensar creativamente. Los estudiantes pueden utilizar estas habilidades in su vida diaria como mejor les parezca (p.e. pueden ser transferidas a otras situaciones más allá de las acciones de arte), permitiéndoles alcanzar sus objetivos más eficientemente. En segundo lugar, el uso de acciones de arte por parte del Colectivo Pedro constituye una estrategia de empoderamiento, ya que perturban los hábitos mentales de otras personas, invitándolas a deconstruir y resistir los discursos hegemónicos actuales. Por esta razón, el uso de acciones de arte por parte del Colectivo Pedro puede desencadenar en otras personas procesos de empoderamiento de abajo para arriba.

4.5 El uso de las redes sociales

Adicionalmente, los participantes señalaron que utilizan las redes sociales y páginas web como herramientas informativas únicamente en su acercamiento inicial a los temas de interés (p.e. feminismo, sexualidad, género, igualdad de género, educación/pedagogía feminista, patriarcado, sexismo, machismo y misoginia, entre otros), sobre todo antes de unirse al grupo. Además, los miembros de Sexgen y del Colectivo Pedro usan las redes sociales para acceder a puntos de vista diferentes con respecto a sus temas de interés, pero con menor frecuencia y después de haberse unido a estos grupos. Los participantes declararon que las páginas web y las redes sociales les brindaron información sobre temas de interés de los que los medios de comunicación dominantes no hablan. Sin embargo, también dijeron que no les gusta participar en discusiones en línea y que casi nunca lo han hecho. Según los participantes, los matices y sentidos de los mensajes pueden perderse en las plataformas virtuales. En general, están de acuerdo que las dinámicas presenciales son mejores para comunicar significados precisos, como Claudia y Liliana expresan en el siguiente pasaje:

Entrevistadora: ¿Participan generalmente en discusiones en línea sobre sexo, sexualidad y género?

Claudia (Sexgen): Como que en línea es a veces difícil, porque no sabes exactamente qué quieren decir.

Lilliana (Sexgen): *Lo usamos más para planificar reuniones o eventos, como foros o lo que sea.*

Como ilustra este extracto, las dinámicas virtuales son empleadas fundamentalmente para organizar actividades presenciales. Consecuentemente, Sexgen y el Colectivo Pedro utilizan sus cuentas de Facebook (además del uso instrumental como herramientas informativas) por varias razones. En primer lugar, las utilizan para invitar a miembros del grupo y a simpatizantes externos a los eventos organizados, como talleres, foros, seminarios o *performances* (véase por ejemplo las figuras 6 y 8). Con este fin, a veces comparten imágenes de eventos anteriores para incentivar a sus simpatizantes y aliados a que vayan al siguiente. La figura 8⁷ muestra una invitación publicada en la cuenta de Facebook de Sexgen, cuyo propósito era promocionar un taller educativo sobre la autogestión del goce. El taller estaba dirigido fundamentalmente a mujeres y niñas para involucrarlas en su propio régimen subjetivo de verdad sexual. La figura 9 muestra una fotografía de lo que ocurrió durante la actividad.

⁷ Sexgen sacó la foto de Internet. No es un dibujo de una miembro de Sexgen ni de ninguna otra niña de su escuela.



Figura 8. “Taller de autogestión del goce.”

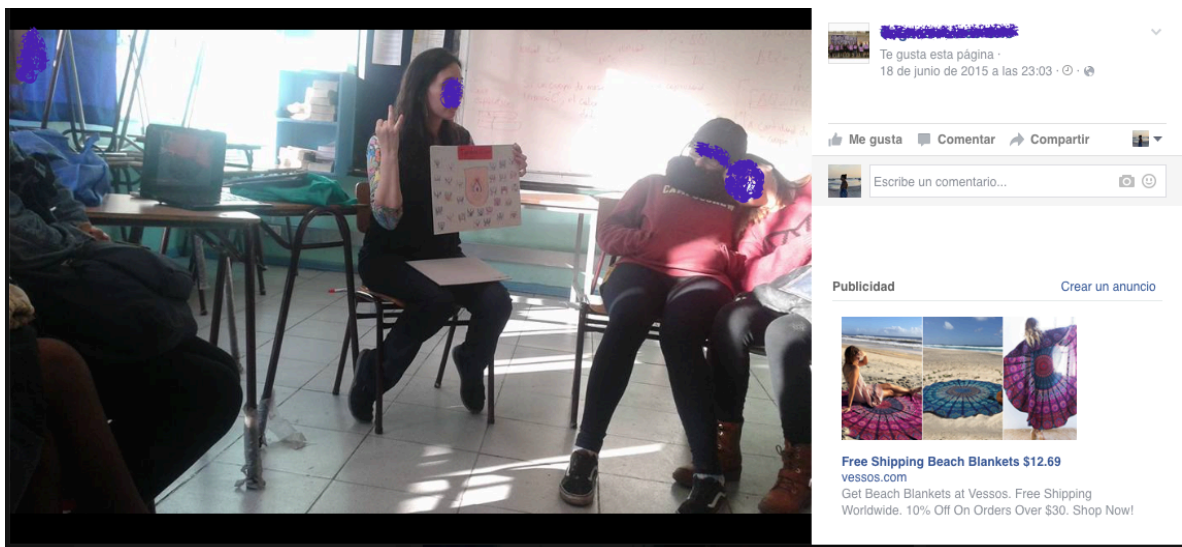


Figura 9. “Actividades realizadas durante el taller de autogestión del goce.”

Además, Sexgen y el Colectivo Pedro también usan sus cuentas de Facebook para compartir información sobre temas de interés con sus miembros y

simpatizantes externos. Es decir, usan sus cuentas de Facebook para informales a otros, como muestra la siguiente imagen:

Colectivo Pedro compartió la foto de Amnistía Internacional Comunidad Online Latinoamericana.
15 de agosto a las 19:52 · 🌐

¿CUÁNDO TORTURA EL ESTADO A MUJERES Y NIÑAS EN AMÉRICA LATINA?

- cuando las esteriliza sin su consentimiento
- cuando prohíbe totalmente el aborto
- cuando obliga a una niña de 10 años a ser madre
- cuando el personal sanitario viola el secreto médico

Con estas prácticas, el Estado no solo tolera sino que promueve la violencia y discriminación contra las mujeres

#MiCuerpoMisDerechos

AMNISTÍA INTERNACIONAL

Amnistía Internacional Comunidad Online Latinoamericana
13 de agosto · 🌐

👍 Me gusta esta página

¡Marchamos contra la violencia del Estado contra las mujeres! #13A #NiUnaMenos

Figura 10. “¿Cuándo tortura el Estado a mujeres y niñas en América Latina?”.

La figura 10 es un publicación de Amnistía Internacional Comunidad Online Latinoamericana compartida por el Colectivo Pedro. La imagen señala que se tortura a las mujeres y niñas en América Latina, cuando se las esteriliza sin su

consentimiento⁸, cuando se prohíbe totalmente el aborto, cuando el personal sanitario viola el secreto médico⁹ y cuando se obliga a niñas a ser madres¹⁰. Concluye diciendo: “Con estas prácticas, el Estado no solo tolera, sino que promueve la violencia y discriminación contra las mujeres” (p. 1). También hay invitaciones a marchar en contra de la violencia contra mujeres y niñas y el post incluye los *hashtags*: “13A” and “NiUnaMenos”. Por lo tanto, si las personas quieren saber más sobre los movimientos referidos por estas etiquetas, solo tienen que picarlos.

Finalmente, Sexgen y el Colectivo Pedro usan sus cuentas de Facebook para compartir comunicados sobre temas específicos. Por ejemplo, el Colectivo Pedro publicó en su cuenta de Facebook su rechazo de una propuesta de educación feminista creada por la ACES:

⁸ Uno de los casos más conocidos es el del Perú, donde 314,605 mujeres fueron esterilizadas bajo el Programa Nacional de Salud Reproductiva y Planificación Familiar del gobierno de Alberto Fujimori en los años 90s (Germán, 2016).

⁹ En Chile, por ley el personal de salud de un hospital debe denunciar un aborto realizado por una mujer o por un tercero con su consentimiento (Dides, 2006). No obstante, los resultados son controvertidos, ya que el personal de la salud sigue un código moral según el cual deben privilegiar la confidencialidad de los casos de sus pacientes (Dides, 2006).

¹⁰ Como consecuencia de hacer el aborto ilegal en todas sus formas.



Figura 11. “Comunicado respecto a la propuesta “Educación Feminista” de la ACES”.

La figura 11 muestra la publicación de Facebook del Colectivo Pedro, donde está esbozada la propuesta de educación feminista de la ACES, junto con sus ideas al respecto. La publicación critica el hecho de que la ACES se refiere a la orientación sexual como “opción sexual”. El Colectivo Pedro no entiende la orientación sexual como una opción, sino como algo con lo que las personas nacen. Finalmente, Sexgen y el Colectivo Pedro usan sus cuenta de Facebook para denunciar y hacer público lo que ellos perciben como prácticas injustas, como por ejemplo la publicación compartida por el Colectivo Pedro sobre la niña que defendió a su novia de la fuerza policial

Puede decirse que el uso de las cuentas de Facebook de Sexgen y del Colectivo Pedro constituye una estrategia de empoderamiento, principalmente por tres razones. Primero, les da acceso a información sobre sexo, género y sexualidad, donde se incentiva a los espectadores a reflexionar sobre estos temas y adoptar distintos puntos de vista. Las publicaciones de Sexgen y del Colectivo Pedro generan conciencia acerca de situaciones injustas y violentas perpetuadas por los

discursos hegemónicos actuales. Esto provoca un proceso de empoderamiento de abajo para arriba entre sus miembros y otras personas, invitándolos a deconstruir y pensar críticamente acerca de los discursos hegemónicos actuales sobre sexo, género y sexualidad, entre otros temas.

Segundo, el uso de cuentas de Facebook por parte de estas agrupaciones es particularmente empoderador, dado que les permite a varias comisiones secundarias de género y sexualidad trabajar en conjunto y, por lo tanto, fortalecer el apoyo entre pares, la asertividad y el autoestima. Facebook es un dispositivo que fortalece las relaciones entre sus miembros, ya que es utilizado para organizar actividades presenciales. Les permite mantenerse activos y en contacto. Tercero, posibilita el crecimiento de una comunidad que deconstruye los discursos hegemónicos y trabaja en conjunto para construir una sociedad más inclusiva.

4.6 El desarrollo de una propuesta de educación feminista

Aunque continúa en elaboración, la propuesta de educación feminista de Sexgen y del Colectivo Pedro posee las siguientes características. Primero, la educación de calidad debe incluir una educación sexual de calidad para todos. Para Sexgen y el Colectivo Pedro, la educación sexual debe estar fundamentada en el placer y no solamente en la prevención de embarazos no planificados (lo que en sí mismo denota heteronormatividad) o enfermedades sexuales. Además, debe abarcar todos los tipos de sexualidad: heterosexualidad, homosexualidad, bisexualidad y transexualidad, entre otras. Asimismo, debe considerar todas las identidades y no solo dos géneros (p.e. hombre y mujer). Finalmente, esta propuesta debe incluir la escolaridad formal como un espacio seguro, donde los estudiantes no están determinados por su sexo, lo que implica una deconstrucción cabal del continuo sexo-género-sexualidad (Butler, 1999).

Puede decirse que desarrollar una propuesta de educación feminista en una red de comisiones secundarias y posicionarse ante las demandas del movimiento estudiantil oficial constituyen una estrategia robusta de empoderamiento. Implica posicionar los regímenes de verdad de Sexgen y del Colectivo Pedro dentro de las demandas actuales del movimiento estudiantil oficial y, por lo tanto, ser validados como estudiantes. Esto también abre la posibilidad de que los legisladores en temas de educación los tomen en cuenta, como ocurrió con las demandas del movimiento

estudiantil del 2006 y del 2011. El gobierno de la época consideró y respondió positivamente a las demandas de la “Revolución Pingüina” del 2006 (Educarchile, 2013). Aunque no respondieron ni cumplieron todas las demandas de los estudiantes, al menos constituyó una nueva forma de diálogo con el gobierno. Sin embargo, el hito más importante fue la creación de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, compuesto de especialistas, académicos, profesores y representantes de todos los sectores de la comunidad educacional (Educarchile, 2013).

Aunque el movimiento estudiantil del 2011 surgió de problemas sin resolver, es más probables que las demandas del movimiento estudiantil sean escuchadas hoy. Por esta razón, posicionar una propuesta de educación feminista en el movimiento estudiantil es empoderador, porque abre espacios de diálogo y negociación sobre nuevas políticas educacionales. Además, posicionar una propuesta de educación feminista dentro del movimiento estudiantil invita a la gente a considerarla y a pensar sobre ella. El movimiento ha sido ampliamente cubierto por los medios de comunicación. Por lo tanto, la propuesta de Sexgen y del Colectivo Pedro podría llegar a una parte mayor de la población chilena ahora que ha sido incorporada como una de las demandas oficiales del movimiento.

En resumen, el posicionamiento de la propuesta de educación feminista de Sexgen y del Colectivo Pedro entre las demandas del movimiento estudiantil implica que sus nuevos regímenes de verdad permearán una gran parte de la población chilena.

5 Conclusiones y recomendaciones adicionales

5.1 Investigaciones futuras

Vale la pena mencionar algunas limitaciones del presente estudio. Con respecto a la metodología, Los estudios de caso permiten realizar generalizaciones “analíticas” en lugar de estadísticas y la fuerza de este enfoque consiste en que el caso solo se representa a sí mismo. Los estudios de casos les permiten a los investigadores entender otros casos similares. En consecuencia, este estudio de caso múltiple podría brindar generalizaciones analíticas sobre otros grupos feministas secundarios en Chile. Sin embargo, recomendaría investigar más para obtener información acerca de grupos radicalmente diferentes de los presentados en este estudio. Además, las investigaciones futuras podrían beneficiarse del análisis de un espectro mayor de grupos feministas secundarios y comisiones de género y sexualidad en Chile, con el fin de explorar si sus miembros están empoderados o no y, si es así, determinar cuáles son sus características particulares de empoderamiento.

No obstante, no estimo que las limitaciones mencionadas hayan coartado o invalidado los hallazgos de este estudio, ya que la investigación constituye un acercamiento inicial a la pregunta de si participar en un grupo feminista en secundario puede empoderar a sus miembros. Es la primera vez que se ha realizado un estudio sobre grupos feministas secundarios en Chile.

También me gustaría recomendar que se investigaran más comisiones secundarias de género y sexualidad. A través de este estudio, los datos han revelado lo importante que ha sido para Sexgen y el Colectivo Pedro trabajar en colaboración con comisiones de género y sexualidad, especialmente para desarrollar una propuesta educativa feminista.

5.2 Conclusiones

El presente estudio tenía por objetivo explorar y analizar si participar en Sexgen y en el Colectivo Pedro empodera a sus miembros. La evidencia muestra que participar en estos grupos feministas empodera a sus miembros por varias razones. Primero, pertenecer a uno de estos grupos les brinda un espacio de aprendizaje, donde los miembros pueden deconstruir y resistir los discursos hegemónicos

actuales sobre sexo, género y sexualidad, por medio de distintas actividades. La deconstrucción y la resistencia les posibilitan a los miembros entender cómo funcionan estos discursos y, de este modo, crear estrategias efectivas para contrarrestarlos. Las principales estrategias desarrolladas por Sexgen y el Colectivo Pedro son las siguientes: romper el continuo sexo-género-sexualidad a través de discursos corporales; romper las relaciones de poder entre géneros empleando un versión neutral del castellano con respecto al género; perturbar los hábitos mentales de la gente e invitarlos a deconstruir y reflexionar sobre las ideas en torno al sexo, al género y a la sexualidad; y posicionar sus nuevos regímenes de verdad en los discursos hegemónicos. Desarrollando esta última estrategia, se encuentran la colaboración creciente con comisiones de género y sexualidad de otros establecimientos secundarios y el desarrollo de una propuesta de educación feminista, que, aunque no está terminada aún, ya es parte de las demandas oficiales del movimiento estudiantil.

Segundo, los nuevos regímenes de verdad de Sexgen y del Colectivo Pedro con respecto al sexo, el género y la sexualidad y la disipación de la categoría de “normalidad” han producido nuevas realidades para sus miembros. Hoy, pueden comportarse como ellos decidan, sin tener que ajustarse a la coherencia restrictiva entre sexo, género y sexualidad. Además, el apoyo entre pares ha fortalecido el autoestima, la eficacia personal y la confianza en sí mismos de los miembros. Estos atributos los han ayudado a hacerles frente a las represalias sociales, cuando su comportamiento (*performance*) sale del continuo sexo-género-sexualidad aceptado por la sociedad chilena.

Finalmente, al pertenecer a Sexgen o al Colectivo Pedro y participar en sus actividades de aprendizaje sus miembros han desarrollado habilidades comunicativas y de pensamiento crítico. En consecuencia, ahora pueden hacerle frente a situaciones injustas y violentas, entregando argumentos sólidos y comunicando efectivamente las razones por las que quieren ponerles fin. Los miembros del Colectivo Pedro también desarrollaron habilidades teatrales particulares, tales como la habilidad del hablar con confianza y clara y lúcidamente ante un público; de trabajar cooperativamente; de trabajar bajo presión; de administrar el tiempo y los recursos; y de pensar creativamente.

Esta tesis también entrega nuevos conocimientos acerca de los grupos feministas secundarios. Como señalé en la justificación inicial, hay diversos estudios sobre el uso que hacen los estudiantes de las redes sociales para aprender sobre activismo feminista. Sin embargo, esta investigación descubrió que, aunque los miembros emplean las redes sociales efectivamente, prefieren las dinámicas presenciales.

Como puede inferirse, se confirmó la hipótesis que subyacía a mi pregunta de investigación. Participar en Sexgen o el Colectivo Pedro empodera a sus miembros.

5.3 Recomendaciones adicionales

Además de sugerir que se realicen más investigaciones sobre grupos feministas y comisiones de género y sexualidad en instituciones de educación media, también me gustaría recomendar enfáticamente que los profesores y otros miembros de la comunidad educativa brinden espacios para discutir sobre sexo, género y sexualidad. Aunque falta un largo trecho para que se resuelva por completo el sesgo de género de la educación chilena, una estrategia efectiva para que los estudiantes y los profesores puedan deconstruir y resistir este sesgo sería tener espacios para discutir sobre sexo, género y sexualidad. Como han hecho Sexgen y el Colectivo Pedro, los miembros de la comunidad educativa podrían organizar seminarios, foros y talleres, entre otras actividades de aprendizaje, para discutir y aprender de temas que no el currículo nacional chileno no cubre (es decir, los diversos tipos de sexualidades, el placer sexual, entre otras cosas). Dado que analizar y deconstruir estos temas puede generar resistencia por parte de los participantes, sería recomendable contar con profesores que están dispuestos a moderar discusiones y brindar un espacio de aprendizaje basado en el respeto. No obstante, como muestra este estudio, la resistencia tiene un lado positivo: permite la formación de nuevos discursos. En mi opinión, y de acuerdo con los hallazgos de este estudio, brindar espacios para deconstruir los discursos naturalizados sobre el sexo, el género y la sexualidad, donde se respeten todas las perspectivas, lograría en parte lo que la educación chilena no ha podido hacer: entregar una educación (sexual) de calidad para todos los estudiantes, sin importar su sexo.

Sin embargo, una política de educación no sexista es urgente, ya que los derechos humanos de los estudiantes están comprometidos, afectando todo el rumbo de sus vidas.

Bibliografía

- Adami, M. (2005) The use of triangulation for completeness purposes. *Nurse Researcher* 12(4), 19–29.
- Aliaga, F. (1989). *Iglesia en Chile: Contexto Histórico*. Santiago de Chile: Ediciones Paulinas.
- Allen, A. (1999). *The Power of Feminist Theory: Domination, Resistance, Solidarity*, Boulder, CO: Westview Press.
- Allen, A. (2005, October 19). *Feminist Perspectives on Power*. Retrieved July 13, 2016, from <http://plato.stanford.edu/entries/feminist-power/>
- Allen, L. (2004). *Beyond the birds and the bees: Constituting a discourse of erotics in sexuality education*, in M. Arnot and M. Mac an Ghail (eds.) *The Routledge Falmer Reader in Gender and Education*, London: Routledge.
- Anderson, J., y Damarin, S. (2001, August 3). *Poststructural feminism and research in educational communications and technology*. Retrieved September 15, 2016, from <http://www.aect.org/edtech/ed1/10/10-04.html>
- Andersson, K., Gullberg, A., Hussenius, A. (2015). *Spotting the Science Culture – Integrating Gender Perspectives into Science Courses*. *International Journal of Gender, Science and Technology*. Retrieved January 11, 2016, from <http://genderandset.open.ac.uk/index.php/genderandset/article/view/390/639>
- Arroyo, P. (2014, July 23). *La dictadura de la iglesia católica y el laicismo (casi) sin voz*. Retrieved August 24, 2016, from <http://www.elquintopoder.cl/religion/la-dictadura-de-la-iglesia-catolica-y-el-laicismo-casi-sin-voz/>
- Baden, S. y Oxaal, Z. (1997). *Gender and empowerment: definitions, approaches and implications for policy* (No. 40). Bridge, Institute of Development Studies.
- Barbalet, J. (1985). *Power and Resistance*. *The British Journal of Sociology*, 36(4), 531-548. doi:1. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/590330> doi:1
- Barrett, M. (2005). *Making (Some) Sense of Feminist Poststructuralism in Environmental Education Research and Practice*. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10(1), 79-93.
- Baumgardner, J. (2011) *F 'em! : Goo Goo, Gaga, and Some Thoughts on Balls*, California: Seal Press.

- Baumgardner, J. y Richards, A. (2010). *Manifesta: Young women, feminism, and the future*. Macmillan.
- Baxter, P., y Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Berg, B. (2009) *Qualitative Research Methods*, 7th Edition, Boston: Pearson.
- Blaikie, N. (2000). Research questions and objectives'. In N. Blaikie, *Designing Social Research* (1st ed., pp. 58-84). Cambridge: Polity Press.
- Bogdan, R. y S. Taylor. (1975). *Introduction to qualitative research methods*. New York: John Wiley.
- Bourdieu, P. (1990). *Language and Symbolic Power* (pp. 163-170). Cambridge: Polity Press.
- Brinkman, S. y Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (pp. 55-82). London: Sage.
- British Educational Research Association (BERA). (2011). Ethical Guidelines for Educational Research 2011. Retrieved May 31, 2016, from <http://content.yudu.com/Library/A2xnp5/Bera/resources/index.htm?referrerUrl=http%3A%2F%2Ffree.yudu.com%2Fitem%2Fdetails%2F2023387%2FBera>
- Butler, J. (1999) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Cassarini, M. (n.d.). Currículo formal, real (o vivido) oculto. Retrieved August 23, 2016, from <https://curriculousco.wikispaces.com/file/view/CURRICULO+REAL,+FORMAL+Y+OCULTO.pdf>
- Castañeda, A. (1996). *La enseñanza de la iglesia católica sobre la educación sexual según familiaris consortio*. *Aciprensa*. Retrieved 12 September 2016, from <https://www.aciprensa.com/Familia/edusex1.htm>
- Cochrane, K. (2012). *All the Rebel Women: The rise of the fourth wave of feminism*. London: Guardian Books.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011a). *Research Methods in Education*, 7th Edition. London and New York: Routledge.

- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011b). *Research Methods in Education*, 7th Edition. PowerPoint. (2016). Retrieved April 11, 2016, from <http://cw.routledge.com/textbooks/cohen7e/powerpoints.asp>
- Colectivo Pedro. (n.d.). Colectivo Pedro. Retrieved April 10, 2016, from https://www.facebook.com/colectivo.lemebel/info/?tab=page_info
- ComunidadMujer. (n.d.). Informe GET. Retrieved September 07, 2016, from <http://www.informeget.cl/>
- Covacevich, C. (2014). Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos. [Digital image]. Inter-American Development Bank.
- Cox, C. (2003) *Políticas Educativas en El Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Dahal, S. (2013, October). Power, empowerment and community radio: Media by and for women in Nepal. In *Women's Studies International Forum* (Vol. 40, pp. 44-55). Pergamon.
- Dahl, R. (1957). The Concept of Power. *Behavioral Science*, 2, 201–15.
- Davies, B. (2000a). *A body of writing*. Oxford: Rowan y Littlefield.
- Davies, B. (2000b). Eclipsing the constitutive power of discourse: The writing of Janette Turner Hospital. In E. St. Pierre y W. Pillow, *Working the ruins: Feminist post-structural theory and methods in education* (1st ed., pp. 179-198). New York: Routledge.
- Del Campo, A. y Ruiz, S. (2013). Empoderamiento de Trabajadoras de Casa Particular Sindicalizadas. *Psykhé* (Santiago), 22(1), 15-28.
- DiCicco-Bloom, B. y Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-321.
- Dides, C. (2006). Aportes al debate sobre el aborto en Chile: derechos, género y bioética. *Acta bioethica*, 12(2), 219-229. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2006000200011>
- Dides, C. (2012, March 19). Aborto terapéutico en Chile: Una deuda de la democracia | OPS/OMS Chile. Retrieved August 25, 2016, from <http://www.paho.org/blogs/chile/?p=87>

- EB Global. (2015). Los Roles del Hombre y la Mujer: El Género en la Biblia. Retrieved September 07, 2016, from <http://www.ebglobal.org/inicio/los-roles-del-hombre-y-la-mujer-el-genero-en-la-biblia>
- EducaLAB. (n.d.). El género de los sustantivos. Retrieved September 04, 2016, from http://roble.pntic.mec.es/acid0002/index_archivos/Gramatica/genero_sustantivos.htm
- Educarchile. (2013). Educarchile - El movimiento estudiantil chileno de 2006 a 2011. Retrieved September 14, 2016, from <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=209692>
- El Juego. (2002). El género. Retrieved September 04, 2016, from http://eljuego.free.fr/Fichas_gramatica/FG_genero.htm
- Ffrench-Davis, R. (2003). Entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad: tres décadas de política económica en Chile. JC Sáez Editor.
- Fleming, I. (n.d.). Mujer y educación en Costa Rica. Retrieved September 10, 2016, from www.oei.es/genero/documentos/paises/CostaRica.pdf
- Flyvbjerg, D. (2011). Case study. In N. Denzin y Y. Lincoln, *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 301-316). Thousand Oaks: Sage.
- Foucault, M. (1969) *Archeology of Knowledge*, Tavistock Publications Limited, London.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (C. Gordon, Ed.). New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1983). Afterword: The Subject and Power. In H. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1988). On power. In L. Kritzman, *Politics, Philosophy, Culture* (1st ed., pp. 96–109). New York: Routledge.
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality: An introduction, volume I*. Trans. Robert Hurley. New York: Vintage.

- Foucault, M. (1994). The ethics of the concern for the self as a practice of freedom. In P. Rabinow y N. Rose, *The Essential Foucault* (1st ed., pp. 25–42). New York: The New Press.
- Foucault, M. (2012). *The history of sexuality, vol. 2: The use of pleasure*. Vintage.
- Germán, M. (2016). Las esterilizaciones forzadas, los derechos reproductivos y el consentimiento informado. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 30(3).
- Gibbert, M., Ruigrok, W., y Wicki, B. (2008). What passes as a rigorous case study? *Strategic Management Journal*, 29 (13), 1465-1474.
- Giraldo, R. (2006). The Power and Resistance in Michel Foucault. *Tabula Rasa*, (4), 103-122.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers.
- Grunert, P. (2016, May 5). ACES y CONES: Las dos caras del movimiento secundario. *El Desconcierto*. Retrieved September 14, 2016, from <http://www.eldesconcierto.cl/pais-desconcertado/2016/05/05/aces-y-cones-las-dos-caras-del-movimiento-secundario/>
- Guba, E. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: UCLA Center for the Study of Evaluation.
- Halcomb E. y Andrew S. (2005) Triangulation as a method for contemporary nursing research. *Nurse Researcher* 13(2), 71–82.
- Hansen, A., Cottle, S., Negrine, R., y Newbold, C. (1998). Content analysis. In *Mass communication research methods* (pp. 91-129). Macmillan Education UK.
- Heller, K. (1996). Power, Subjectification and Resistance in Foucault. *SubStance*, 25(1), 78-110. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3685230>
- Herman, E., y Chomsky, N. (2010). *Manufacturing consent: The political economy of the mass media*. Random House.
- Hobbes, T. (1985). *Leviathan*, New York: Penguin Books.
- Holas, I. y Holas-Véliz, S. (2015, May 1). Farewell Sweet Ladybird: A Manifesto and Three Chronicles by Pedro Lemebel (1952–2015). Retrieved May 11, 2016, from <http://cordite.org.au/essays/sholas-iholas-lemebel/>

- Kabeer, N. (1999). 'Resources, Agency, Achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment, *Development and Change*, 30(3): 435-64.
- Kelly, U. (1997). *Schooling desire: Literacy, cultural politics, and pedagogy*. New York: Routledge.
- Kieffer, C. (1984). Citizen empowerment: A developmental perspective. *Prevention in Human Services*, 3(2/3), 9-36. Doi:10.1300/J293v03n02_03
- Kimchi, J., Polivka, B., y Stevenson, J. S. (1991). Triangulation: operational definitions. *Nursing research*, 40(6), 364-366.
- Kritzman, L. (1988). Introduction: Foucault and the politics of experience. In L. Kritzman, *Politics, Philosophy, Culture* (1st ed.). New York: Routledge.
- Kumashiro, K. (2004). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice*. New York: Routledge.
- Kvale, S. (1996). *Interviews*. London: Sage.
- Laerd dissertation. (2012). *Purposive sampling. Laerd dissertation*. Retrieved 12 September 2016, from <http://dissertation.laerd.com/purposive-sampling.php>
- Lambert, S. y Loiselle, C. G. (2008). Combining individual interviews and focus groups to enhance data richness. *Journal of advanced nursing*, 62(2), 228-237.
- Larraín, J. (2001). *Identidad chilena*. Santiago: LOM Ediciones.
- Lawless, L. (2016). Todo - Toda - Todos - Todas - Spanish for Beginners - e Learn Spanish Language. Retrieved September 10, 2016, from <http://www.elearnspanishlanguage.com/grammar/todo.html>
- Lawrence, E., Retallack, H y Ringrose, J. (2016). "Fuck your body image": Teen girls' Twitter and Instagram feminism in and around school, In Julia Coffey, Shelley Budgeon, Helen Cahill (eds.) *Learning Bodies - the body in youth and childhood studies*, London: Springer.
- Lawrence, E., Retallack, H., y Ringrose, J. (2016). "Fuck your body image": Teen girls' Twitter and Instagram feminism in and around school. In J. Coffey, S. Budgeon y H. Cahill, *Learning Bodies - the body in youth and childhood studies* (1st ed.). London: Springer.
- Lemebel, P. (2001). *La esquina es mi corazón*. Santiago: Grupo Planeta.

- Lenskyj, H. (1990) Beyond plumbing and prevention, *Gender and Education Journal*, 2, 217–231.
- Lewis, G. (2013). *Unsafe Travel: Experiencing Intersectionality and Feminist Displacements. Signs Special Issue: Intersectionality: Theorizing Power, Empowering Theory*, 38(4), 869-892.
- Libertad y Desarrollo. (2012). *MENORES EN CHILE: ¿CUÁNDO SON O NO SON CAPACES?*. Las Condes: Libertad y Desarrollo. Retrieved from <http://lyd.org/wp-content/uploads/2012/02/CAPACIDAD-DE-MENORES.pdf>
- Loiselle C., Profetto-McGrath J., Polit D. y Beck C. (2007) *Polit y Beck Canadian Essentials of Nursing Research*, 2nd edn. Lippincot Williams y Wilkins, Philadelphia, PA.
- London Feminist Network. (2016). What is patriarchy? Retrieved April 25, 2016, from <http://londonfeministnetwork.org.uk/home/patriarchy>
- Lukes, S. (2005). *Power: A Radical View*, 2nd expanded edition. London: Macmillan.
- Memoria Chilena. (2015). *Movimiento Feminista durante la dictadura (1973-1989). Memoria Chilena*. Retrieved 13 September 2016, from <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-100703.html>
- Memoria Chilena. (2015). *Oligarquía homogénea. Memoria Chilena*. Retrieved 13 September 2016, from <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-100703.html>
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MINEDUC. (2013). *Formación en sexualidad, afectividad y género. MINEDUC*. Retrieved 13 September 2016, from http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/20130819175847_0.formacion_sexualidad_agosto.pdf
- MINEDUC. (2014). *Ciencias Naturales 6° básico. MINEDUC*. Retrieved 13 September 2016, from <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-49435.html>
- MINEDUC. (2016a). *Orientación*. Retrieved September 12, 2016, from <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-52052.html>

- MINEDUC. (2016b). Orientaciones didácticas. Retrieved August 25, 2016, from <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-20951.html>
- Mishler, E. (1986). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Montes, R. (2016). Chile da un paso histórico hacia su ley de aborto. *El País*. Retrieved from http://internacional.elpais.com/internacional/2016/03/17/america/1458245514_779690.html
- Morgan, D. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Munro, E. (2013). 'Feminism: A Fourth Wave?' The Political Studies Association. <http://www.psa.ac.uk/insight-plus/feminism-fourth-wave>
- Nath, V. (2001). Empowerment and governance through information and communication technologies: Women's perspective. *The International Information y Library Review*, 33(4), 317–339. <http://dx.doi.org/10.1006/iilr.2001.0175>.
- New World Encyclopedia. (2016). Feminism. *New World Encyclopedia*. Retrieved from <http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Feminism>
- Nola, R. (1998). Knowledge, discourse, power and genealogy in Foucault. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 1(2), 109-154.
- Novaro, M. y Palermo, V. (2003). *La dictadura militar, 1976-1983: del golpe de estado a la restauración democrática*. London/Buenos Aires: Polity Press.
- Oakley, A. y Mitchell, J. (1997). *Who's afraid of feminism? Seeing through the backlash*. New York: The New Press.
- Oficina de Estadísticas para la Pastoral. (2014). *Estadísticas de la Iglesia en Chile*. *Estadísticas de la Iglesia en Chile*. Retrieved 13 September 2016, from <http://noticias.iglesia.cl/noticia.php?id=24168>
- Oyarzún, K. (2000). La familia como ideologema. Género, globalización y cultura, Chile, 1989-1997. *Revista chilena de Humanidades*, 115-147.
- Paechter, C. (2001). Using poststructural ideas in gender theory and research. In B. Francis y C. Skelton, *Investigating Gender: Contemporary perspectives in education* (1st ed., pp. 41-51). Buckingham: Open University Press.

- Palys, T. (2008). Purposive sampling. *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, 2, 697-698.
- Payne, M. (2005). *Modern Social Work Theory*, 3rd edn, Palgrave MacMillan Press, London.
- Pease, B. (2002) 'Rethinking empowerment: a postmodern reappraisal of emancipatory practice', *British Journal of Social Work*, vol. 32, pp. 135–147.
- Penny, L. (2014). *Unspeakable Things: Sex, Lies and Revolution*, London: Bloomsbury Publishing.
- Penny, L. (2014). *Unspeakable Things: Sex, Lies and Revolution*, London: Bloomsbury Publishing.
- Pérez, J. (2008). Educación. *Definición*. Retrieved from <http://definicion.de/educacion/>
- Pitkin, H. (1972). *Wittgenstein and Justice: On the Significance of Ludwig Wittgenstein for Social and Political Thought*, Berkeley, CA: University of California Press.
- Place, K., y Vardeman-Winter, J. (2013). Hegemonic discourse and self-discipline: Exploring Foucault's concept of bio-power among public relations professionals. *Public Relations Inquiry*, 2(3), 305-325.
- Poblete, J. y Nahuelhual, J. (2013). Censo 2012: población alcanza los 16,5 millones y católicos registran baja del 69,9 al 67%. *Nacional*. Retrieved from <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2013/04/680-516751-9-censo-2012-chilenos-sobrepasan-los-165-millones-y-catolicos-registran-leve-baja.shtml>
- Poblete, P. (2016). Desigualdad de género/Mochila pesada [Interview by J. Villouta]. In *Via X*. Santiago de Chile, Chile: Via X.
- Prieto, M. (1997). Representación social de la sexualidad femenina: una interpretación a partir de la perspectiva de género. *Sociológica (México)*, 12(33), 159-182.
- Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. In J. Rappaport, C. Swift y R. Hess, *Studies in empowerment: Steps toward understanding and action* (1st ed., pp. 1-7). New York: Haworth Press.
- Retrieved January 14, 2016, from <http://www.unwomen.org/en/what-we-do/leadership-and-political-participation/facts-and-figures>

- Rifo, M. (2013). Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile. *Polis* (Santiago), 12(36), 223-240.
- Robson, C. (2002). *Real World Research* (second edition). Oxford: Blackwell.
- Rojas, V. (2015). Colectivo Pedro Lemebel: la organización secundaria y feminista que homenajea al escritor sanmiguelino. *El Desconcierto*. Retrieved from <http://www.eldesconcierto.cl/pais-desconcertado/movimientos-sociales/2015/09/17/colectivo-pedro-lemebel-la-organizacion-secundaria-y-feminista-que-homenajea-al-escritor-sanmiguelino/>
- Rowlands, J. (1995). Empowerment examined. *Development In Practice*, 5(2), 101-107.
- Ryan, G. y Bernard, H. (2003). 'Techniques to Identify Themes', *Field Methods*, 15(1): 85-109.
- Saar, M. (2010). "Power and Critique," *Journal of Power*, 3(1): 7–20.
- Sands R. y Roer-Strier D. (2006) Using data triangulation of mother and daughter interviews to enhance research about families. *Qualitative Social Work* 5, 237–260.
- Sarup, M. (1993). *An introductory guide to post-structuralism and postmodernism* (2nd ed.). Athens, GA: University of Georgia Press.
- Schuster, J. (2013). Invisible feminists? Social media and young women's political participation. *Political Science*, 65(1), 8-24.
- Sen, A. (1985) *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North Holland.
- Silva, C. y Martínez, M. L. (2004). Empoderamiento: proceso, nivel y contexto. *Psyche*, 13(2), 29-39. doi:10.4067/S0718-22282004000200003
- St. Pierre, E. (2000) Poststructural feminism in education: An overview. *Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477-515.
- Stock, P. (2007, December 11). *Identidad católica a través de la educación en Chile, 1990 - 2007* (Unpublished master's thesis, 2007). Universidad de Chile. Retrieved August 25, 2016, from http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2007/stock_p/sources/stock_p.pdf
- SUPREDUC. (2012). *Quiénes somos*. SUPREDUC. Retrieved 13 September 2016, from <http://www.supereduc.cl/nosotros/que-es-la-superintendencia/resena.html>

- Tagle, M. (1997). La separación de la iglesia y el estado en Chile: historiografía y debate. *Historia*, 30, 283-439.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. *Métodos cuantitativos aplicados* (2), 194.
- Teddlie, C. y Yu, F. (2007). Mixed methods sampling a typology with examples. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 77-100.
- Thorogood, N. (2000) Sex education as disciplinary technique: policy and practice in England and Wales, *Sexualities*, 3, 425–438.
- UN General Assembly. (2015). *The 2030 Agenda for Sustainable Development (Resolution A/RES/70/1)*. New York: UN General Assembly.
- UN Women. (2016). *Facts and Figures: Leadership and Political Participation*. UN Women. Retrieved 13 September 2016, from <http://www.unwomen.org/en/what-we-do/leadership-and-political-participation/facts-and-figures>
- UNICEF. (2006). Convención sobre los derechos del niño. Retrieved September 12, 2016, from <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Vera, S. (2013). Cronología del conflicto: El movimiento estudiantil en Chile, 2011. *Anuario del Conflicto Social*, 1(1).
- Vicuña, M. (1970). Santiago y la élite nacional. Retrieved June 5, 2016, from <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-67633.html>.
- Vincent, C. y Warren, S. (2001). "This won't take long...": interviewing, ethics and diversity. *Qualitative Studies in Education*, 14 (1). pp. 39-53.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. Univ of California Press.
- Weedon, C. (2004). *Feminist practice and poststructural theory* (2nd ed.). Malden: Wiley-Blackwell.
- Wendt, S. y Seymour, S. (2010). Applying Post-structuralist Ideas to Empowerment: Implications for Social Work Education, *Social Work Education*, 29:6, 670-682, DOI: 10.1080/02615470903342093
- Wilkins, C., y Wood, P. (2009). Initial teacher education in the panopticon. *Journal of education for teaching*, 35(3), 283-297.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Los Angeles; London: SAGE.

- Youdell, D. (2005). Sex-Gender-Sexuality: How Sex, Gender and Sexuality Constellations are Constituted in Secondary Schools. *Gender And Education*, 17(3), 249-270.
- Young, I. (1990). *Justice and the Politics of Difference*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Zalaquett, R. (2015). *El régimen militar La Dictadura Militar y la imposición del neoliberalismo económico 1973 – 1989*. *Educarchile*. Retrieved 13 September 2016, from <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=225748>
- Zartman, I. (2005). Comparative case studies. *International negotiation*, 10(1), 3-16.
- Zimmerman, M. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23, 581-599. doi:10.1007/BF02506983
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In J. Rappaport y E. Seidman, *Handbook of community psychology* (1st ed., pp. 43-63). New York: Kluwer.

Apéndice 1

Guía de entrevista para entrevistas en grupo

Tiempo estimado: 1h a 1h. 30 min.

- ¿Quién creó el grupo feminista? ¿Por qué?
- ¿Quién de ustedes se unió al grupo feminista cuando ya estaba formado? ¿Por qué? ¿Cómo se enteró del colectivo?
- ¿Por qué llamas a tu grupo “feminista”? ¿Qué entiendes por feminismo y qué sabes de él?
- ¿Abordan y hablan del término “género” en su grupo feminista? ¿Qué entiendes por género y qué sabes de él? ¿Cómo relacionan el término “género” con “feminismo”?
- ¿Qué persiguen como grupo? ¿Por qué? ¿Cuáles son sus objetivos grupales?
- ¿Qué actividades tienen como grupo? ¿Por qué? ¿Qué buscan a través de ellas? ¿El nombre del grupo da forma a su dinámica de grupo? ¿Denuncian algunas prácticas? ¿Cuáles (sexista, machista, etc.) y cómo (cara a cara, entrevistas, paros, actuaciones, Facebook, Twitter, Instagram, blogs, etc.)?
- ¿Cómo se informan sobre las cuestiones de género y feminismo? ¿Utilizan las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, blogs, etc.) para estos propósitos?
- ¿Tienen profesores, padres o compañeros que los apoyen? ¿Por qué y cómo? ¿El colegio los apoya como institución? ¿Por qué y cómo?
- ¿Cómo es la relación con sus familias, compañeros y la comunidad docente por participar en este colectivo? ¿Ha cambiado desde que entró en este grupo?
- ¿Cuáles son los "beneficios" actuales en su vida personal por pertenecer a este grupo feminista? ¿Hubo opciones que se les negaron y que recuperaron al pertenecer y participar en este grupo feminista?
- ¿Cuáles son los "costos" actuales en sus vidas personales por pertenecer a este grupo feminista? ¿Enfrentan alguna dificultad por ser parte de él?

- ¿Cuáles son los desafíos que identifican en términos de equidad de género para su generación? ¿Creen que estos desafíos serán superados? ¿Cuándo y cómo? ¿Sienten que pertenecer a este grupo feminista ayudará a superar estos desafíos?

Apéndice 3

Ejemplo de ficha informativa para estudiantes

Tesis de magíster

1 de septiembre del 2015 – 1 de septiembre del 2016.

Ficha informativa para _____

¿Quién realiza la investigación?

Mi nombre es Rocío Tala y les invito a formar parte de mi proyecto de investigación y tesis de magíster. Soy estudiante de magíster en UCL y estoy realizando una investigación con fondos propios. Mis áreas de interés son el género, la educación y el desarrollo internacional, específicamente la cuarta ola de feminismo en los contextos educacionales. El Instituto de Educación de UCL es único en la actualidad entre las facultades de educación en su escala y en la profundidad y amplitud de sus conocimientos, tanto en su impacto nacional como en su trabajo con los sistemas educacionales en el extranjero. En los rankings QS de 2016, el Instituto obtuvo el primer lugar a nivel mundial en el área de educación por tercer año consecutivo, por delante de Harvard, Stanford y Melbourne.

Espero averiguar qué factores llevaron a los miembros de Sexgen a organizarse, sus nociones sobre género y feminismo y si pertenecer al colectivo les ha empoderado y de qué manera.

Espero que quieran participar en este estudio. Esta ficha informativa intenta responder las preguntas que pueda tener sobre el proyecto, pero no dude en contactarme si hay algo más que desee saber.

¿Por qué realizamos esta investigación?

Estamos realizando esta investigación porque contribuirá a la comunidad académica con las visiones de los estudiantes secundarios chilenos sobre género, empoderamiento y feminismo. Mi objetivo es responder a la siguiente interrogante de investigación: ¿Participar en un grupo feminista secundario empodera a sus miembros?

¿Por qué estoy invitado a participar?

Va a contribuir mediante las respuestas a las preguntas de la investigadora acerca de los factores que les llevaron a organizarse, sus nociones sobre género y feminismo, si su colectivo podría ser parte de una cuarta ola feminista y si pertenecer a este grupo le ha empoderado y cómo. La investigación se llevará a cabo mediante un estudio de casos en el que serán entrevistados en grupos de 8 a 10 miembros y también de forma privada.

¿Qué sucederá si decido participar?

Se le pedirá que participe en una entrevista grupal oral con otros miembros de Sexgen y que responda dos preguntas individuales por escrito. Las entrevistas grupales serán en persona y en el lugar donde se reúnen normalmente para sus asambleas colectivas. Cada entrevista estará integrada por aproximadamente diez

personas y durará un máximo de 90 min. Se le pedirá que conteste algunas preguntas acerca de sus experiencias y opiniones como colectivo y como individuos. Las preguntas principales serán: ¿Cómo y por qué se unió a Sexgen? ¿Por qué llama a su grupo “feminista”? ¿Cuáles son sus objetivos grupales? ¿Existen metas personales que Sexgen le está ayudando a alcanzar? ¿Hay personas externas que le han apoyado y cómo? La investigadora usará una grabadora para registrar las preguntas y las respuestas, que serán transcritas por ella misma con propósitos académicos.

¿Alguien sabrá que he estado involucrado?

Sus nombres no aparecerán en la transcripción de la entrevista ni en la tesis de la investigadora. Los nombres de los estudiantes y los colegios serán reemplazados por seudónimos para mantener el anonimato, y la información proporcionada se utilizará para fines académicos.

¿Podría tener problemas si participo?

Los temas complejos serán manejados cuidadosamente y no se obligará a nadie a responder o hablar si él/ella no quiere. Debido a que la investigadora es también profesora, sabe cómo tratar temas delicados y usará todas sus estrategias para hacer que todos se sientan cómodos durante las entrevistas grupales. Ella también se asegurará de que todos tengan la oportunidad de hablar y comunicar sus opiniones. Si alguien se siente incómodo durante la entrevista, podrá salir en cualquier momento.

¿Qué pasará con los resultados de la investigación?

Los resultados de mi investigación serán revisados por mi profesor de tesis y posiblemente sean publicados más adelante en revistas académicas. Sus experiencias personales, opiniones y sentimientos permanecerán en el anonimato y solo serán identificados como Sexgen. El nombre de los estudiantes y de los colegios serán reemplazados por seudónimos.

¿Debo participar?

Depende enteramente de usted si elige participar. Esperamos que, si decide participar, sea una experiencia valiosa para usted.

Muchas gracias por tomarse el tiempo para leer esta ficha informativa.

Si desea participar, por favor complete el siguiente formulario de consentimiento y envíelo a rocio.tala.15@ucl.ac.uk antes del 29 de junio.

Si tiene alguna pregunta antes de decidir si desea participar, puede comunicarse conmigo a través de rocio.tala.15@ucl.ac.uk y al +56973786811

Este proyecto ha sido revisado y aprobado por el Comité de Ética de Investigación de UCL IOE [insertar el número de referencia].

Apéndice 4

Ejemplo de ficha informativa para padres

Tesis de magíster

1 de septiembre del 2015 – 1 de septiembre del 2016.

Ficha informativa para _____

¿Quién realiza la investigación?

Mi nombre es Rocío Tala y les invito a formar parte de mi proyecto de investigación y tesis de magíster. Soy estudiante de magíster en UCL y estoy realizando una investigación con fondos propios. Mis áreas de interés son el género, la educación y el desarrollo internacional, específicamente la cuarta ola de feminismo en los contextos educacionales. El Instituto de Educación de UCL es único en la actualidad entre las facultades de educación en su escala y en la profundidad y amplitud de sus conocimientos, tanto en su impacto nacional como en su trabajo con los sistemas educacionales en el extranjero. En los rankings QS de 2016, el Instituto obtuvo el primer lugar a nivel mundial en el área de educación por tercer año consecutivo, por delante de Harvard, Stanford y Melbourne.

Espero averiguar qué factores llevaron a los miembros de Sexgen a organizarse, sus nociones sobre género y feminismo y si pertenecer al colectivo les ha empoderado y de qué manera.

Espero que quieran participar en este estudio. Esta ficha informativa intenta responder las preguntas que pueda tener sobre el proyecto, pero no dude en contactarme si hay algo más que desee saber.

¿Por qué realizamos esta investigación?

Estamos realizando esta investigación porque contribuirá a la comunidad académica con las visiones de los estudiantes secundarios chilenos sobre género, empoderamiento y feminismo. Mi objetivo es responder a la siguiente interrogante de investigación: ¿Participar en un grupo feminista secundario empodera a sus miembros?

¿Por qué estoy invitado a participar?

Va a contribuir mediante las respuestas a las preguntas de la investigadora acerca de los factores que les llevaron a organizarse, sus nociones sobre género y feminismo, si su colectivo podría ser parte de una cuarta ola feminista y si pertenecer a este grupo le ha empoderado y cómo. La investigación se llevará a cabo mediante un estudio de casos en el que serán entrevistados en grupos de 8 a 10 miembros y también de forma privada.

¿Qué sucederá si decido participar?

Se le pedirá que participe en una entrevista grupal oral con otros miembros de Sexgen y que responda dos preguntas individuales por escrito. Las entrevistas grupales serán en persona y en el lugar donde se reúnen normalmente para sus asambleas colectivas. Cada entrevista estará integrada por aproximadamente diez personas y durará un máximo de 90 min. Se le pedirá que conteste algunas

preguntas acerca de sus experiencias y opiniones como colectivo y como individuos. Las preguntas principales serán: ¿Cómo y por qué se unió a Sexgen? ¿Por qué llama a su grupo “feminista”? ¿Cuáles son sus objetivos grupales? ¿Existen metas personales que Sexgen le está ayudando a alcanzar? ¿Hay personas externas que le han apoyado y cómo? La investigadora usará una grabadora para registrar las preguntas y las respuestas, que serán transcritas por ella misma con propósitos académicos.

¿Alguien sabrá que he estado involucrado?

Sus nombres no aparecerán en la transcripción de la entrevista ni en la tesis de la investigadora. Los nombres de los estudiantes y los colegios serán reemplazados por seudónimos para mantener el anonimato, y la información proporcionada se utilizará para fines académicos.

¿Podría tener problemas si participo?

Los temas complejos serán manejados cuidadosamente y no se obligará a nadie a responder o hablar si él/ella no quiere. Debido a que la investigadora es también profesora, sabe cómo tratar temas delicados y usará todas sus estrategias para hacer que todos se sientan cómodos durante las entrevistas grupales. Ella también se asegurará de que todos tengan la oportunidad de hablar y comunicar sus opiniones. Si alguien se siente incómodo durante la entrevista, podrá salir en cualquier momento.

¿Qué pasará con los resultados de la investigación?

Los resultados de mi investigación serán revisados por mi profesor de tesis y posiblemente sean publicados más adelante en revistas académicas. Sus experiencias personales, opiniones y sentimientos permanecerán en el anonimato y solo serán identificados como Sexgen. El nombre de los estudiantes y de los colegios serán reemplazados por seudónimos.

¿Debo participar?

Depende enteramente de usted si elige participar. Esperamos que, si decide participar, sea una experiencia valiosa para usted.

Muchas gracias por tomarse el tiempo para leer esta ficha informativa.

Si desea participar, por favor complete el siguiente formulario de consentimiento y envíelo a rocio.tala.15@ucl.ac.uk antes del 29 de junio.

Si tiene alguna pregunta antes de decidir si desea participar, puede comunicarse conmigo a través de rocio.tala.15@ucl.ac.uk y al +56973786811

Este proyecto ha sido revisado y aprobado por el Comité de Ética de Investigación de UCL IOE [insertar el número de referencia].

Apéndice 5
Formulario de consentimiento

Tesis de magíster

1 de septiembre del 2015 – 1 de septiembre del 2016.

Si usted desea participar, por favor complete este formulario de consentimiento y envíeselo a Rocío Tala antes del 15 de junio.

		Sí	No
He leído y comprendido el folleto informativo sobre la investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acepto ser entrevistado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acepto que mi entrevista sea grabada en audio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entiendo que si alguna de mis palabras se utiliza en informes o presentaciones, no serán atribuidas a mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entiendo que puedo retirarme del proyecto en cualquier momento y que, si decido hacerlo, la información que he contribuido no será utilizada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entiendo que puedo contactar a Rocío Tala en cualquier momento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entiendo que los resultados serán compartidos con la comunidad académica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Si es aplicable) He hablado de la ficha informativa con mi hija/hijo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nombre _____

Firmado _____ Fecha _____

Nombre de la investigadora _____ Firmado _____

Apéndice 6
Calendario y presupuesto para el trabajo de campo

En el siguiente diagrama de Gantt (gráfico 2) se ilustra mi calendario de investigación:

Gráfico 2.

	2016				
	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre
Diseño del enfoque de la guía de entrevista, fichas informativas y formularios de consentimiento.					
Los participantes y sus padres leen y firman las fichas informativas y los formularios de consentimiento.					
Entrevistas grupales.					
Transcribir entrevistas					
Analizar el discurso sobre las entrevistas grupales y las cuentas de Facebook y Twitter del colectivo.					
Clasificar y escribir los hallazgos, conclusiones y otras recomendaciones, entregarlas a mi profesor de tesis (revisar fiabilidad).					
Volver a escribir mi trabajo de investigación y presentar mis hallazgos a través del formato de tesis de megíster.					
Entregar mi trabajo final a la OIE.					

En lo que se refiere al presupuesto, considero lo siguiente, que constituye un total de 563 GBP.

- 2 Un viaje de ida y vuelta desde Londres a Santiago de Chile¹¹: 536 GBP.
- 3 Tres viajes de ida y vuelta de mi casa a los lugares de entrevista¹²: 9 GBP.
- 4 Un *pendrive* para cada participante (12 en total)¹³: 18 GBP.

¹¹ Consultado el 31 de mayo del 2016 en https://www.britishairways.com/travel/fx/public/es_cl?eld=111011×tamp=0531075305&source=continue&source=continue

¹² Consultado el 31 de mayo del 2016 en <http://www.transantiago.cl/arancel-y-pagos/conoce-las-tarifas>

¹³ Consultado el 31 de mayo del 2016 en http://articulo.mercadolibre.cl/mlc-43420714-lector-tarjea-g-pendrive-venta-por--_jm

Apéndice 7

Las actividades de aprendizaje de Sexgen y del Colectivo Pedro

Las discusiones cara a cara de los miembros pueden ser casuales (es decir, conversaciones casuales entre los miembros) o previamente organizadas en torno a temas particulares. Para la segunda modalidad, los miembros eligen un lugar en particular donde se construyen, discuten y analizan los temas. Las discusiones grupales a veces son exclusivas para los miembros de Sexgen y Colectivo Pedro. En otras ocasiones, se invita a las comisiones de género y sexualidad de otros colegios. Por ejemplo, organizaron debates sobre la educación sexista chilena e invitaron a varias comisiones de otros colegios. En estas ocasiones, discutieron cómo todos los participantes quisieran que fuese la educación chilena y cómo podrían concebir una propuesta de educación feminista.

Las reuniones tienen como objetivo organizar actividades que involucran a personas externas (por ejemplo, talleres) o tomar decisiones grupales (es decir, llegar a un acuerdo sobre los valores del grupo). Los foros y talleres tienen como objetivo exponer diferentes puntos de vista y compartir información sobre sus temas de interés, siempre dejando espacio para el debate. Para estas dos actividades, los miembros invitan a expositores externos, que pueden ser adultos o estudiantes de educación media o superior. Han realizado foros y talleres educativos sobre el goce sexual, el ciclo menstrual y la educación sexista. En las protestas estudiantiles, los miembros de Sexgen y del Colectivo Pedro llevan lienzos que ilustran los temas que les preocupan con imágenes o palabras. Normalmente son fotos tomadas de la prensa. Por lo tanto, las protestas estudiantiles son para ellos un espacio para manifestar sus puntos de vista y un ambiente de aprendizaje para ellos y para el público.