

INNOVACIÓN

Educación no sexista en los protocolos de género en las universidades chilenas: Evaluación diagnóstica y perspectiva crítica

Educação não sexista nos protocolos de gênero nas universidades chilenas: Avaliação diagnóstica e perspectiva crítica

Non-sexist education in gender protocols in Chilean universities: Diagnostic evaluation and critical perspective

Agustina Alvarado Urizar  Francisco Rivera Müller 

y Fabián Suazo Guacte 

Universidad Católica del Norte, Chile

RESUMEN Este trabajo propone efectuar una revisión sobre el contenido de los diversos protocolos de género que las universidades chilenas han adoptado con el objetivo de promover la erradicación de una educación sexista, como una de las demandas promovidas por las últimas movilizaciones estudiantiles feministas verificadas en el denominado «Mayo Feminista de 2018». Para estos efectos se establecen tres directrices mínimas relacionadas con la necesidad de utilizar un lenguaje no sexista: propiciar nuevos métodos de enseñanza e incorporar perspectiva de género en las mallas curriculares del ámbito universitario. El trabajo ofrece un marco teórico sustentado en la teoría feminista para fundamentar cada uno de estos requerimientos y expone las medidas que concretamente se han implementado para los mismos, visibilizando los avances registrados y los vacíos sobre los cuales es necesario aún profundizar.

PALABRAS CLAVE Educación no sexista, protocolos de género, perspectiva de género, feminismo, derecho.

RESUMO Este trabalho propõe efetuar uma revisão sobre o conteúdo dos diversos protocolos de gênero que as universidades chilenas tem adotado com o objetivo de promover a erradicação da educação sexista, enquanto demanda promovida pelas últimas mobilizações estudantis feministas verificadas no denominado «maio feminista de 2018». Para isto, se estabelecem três diretrizes mínimas relacionadas com a necessidade

de utilizar uma linguagem não sexista: propiciar novos métodos de ensino e incorporar a perspectiva de gênero nas malhas curriculares do âmbito universitário. O trabalho oferece um marco teórico sustentado na teoria feminista para fundamentar cada um desses requerimentos e expõe as medidas que concretamente tem sido implementadas para os mesmos, visibilizando os avanços registrados e os vazios sobre os quais ainda é necessário aprofundar.

PALAVRAS-CHAVE Educação não sexista, protocolos de gênero, perspectiva de gênero, feminismo, direito.

ABSTRACT This paper aims to review the content of various gender protocols that Chilean universities have adopted with the purpose of promoting the eradication of sexist education, as one of the demands sustained by the latest feminist student mobilizations occurred in the so-called «Feminist May 2018». For these purposes, three minimum guidelines are established: the use of a non-sexist language, promotion of new teaching methods and the incorporation of a gender perspective within the curricula of the university scope. This research offers a theoretical framework based on feminist theory to support each of these requirements and exposes the measures that have been specifically implemented for them, making the progress and the goals still to be achieved.

KEYWORDS Non-sexist education, gender protocols, gender perspective, feminism, law.

Introducción

Durante 2018, «la educación superior chilena fue sacudida por una serie de movilizaciones estudiantiles autodenominadas feministas, [...] en una crítica profunda al sistema androcéntrico y patriarcal característico de la institucionalidad educativa» (Duarte y Rodríguez, 2019: 41), registrando su punto álgido en el mes de mayo del mismo año, cuando estudiantes universitarias paralizaron las universidades del país.

Las movilizaciones del denominado «Mayo feminista de 2018» enarbolaron dos demandas fundamentales: el término de la violencia en la educación y de la educación sexista. Esta última consigna se tradujo en una serie de requerimientos concretos: la inclusión de políticas no sexistas en los currículos educativos por medio de la modificación de bibliografías y comportamientos al interior y fuera del aula de clase, la transformación de reglamentos internos y perfiles de egreso, así como la solicitud de espacios de formación y capacitación (Troncoso Pérez, Follegati y Stutzin, 2019: 3).

En efecto, existe consenso sobre el hecho de que «en la universidad se reproducen estereotipos culturales que conllevan prácticas sexistas», lo que genera formas de control social que se operativizan sobre las mujeres, reduciendo su posición social y los espacios que habitan, por medio de prácticas cotidianas en las relaciones sociales (Mingo y Moreno, 2017: 572). Para afrontar este denunciado escenario, las universi-

dades buscaron adherir a una postura institucional ante el fenómeno de la violencia de género por medio de la dictación e implementación de «protocolos de género».

Si bien los protocolos de género no son el único tipo de instrumento que contribuye a lograr la concreción de una educación no sexista,¹ este trabajo se dispone a evaluar su contenido desde una mirada diagnóstica y crítica, por el hecho de haber sido una gran conquista de las colectivas feministas en el contexto histórico y sociopolítico que evidenció al ámbito universitario como espacio de impunidad frente a la violencia experimentada especialmente por mujeres y disidencias sexogenéricas.

Así, en uso de las potestades disciplinarias propias de la autonomía universitaria, diversos planteles se entregaron a la tarea de reglamentar una respuesta institucional hacia las demandas promovidas por las estudiantes movilizadas. Para estos efectos, cada institución universitaria debió considerar aspectos, tales como la composición por sexo y el tamaño de la comunidad universitaria, el grado de institucionalización de la perspectiva de género, la normativa preexistente en materia de regulación de las relaciones internas y de control del acoso, la intensidad de la participación triestamental para la definición de políticas institucionales y el presupuesto disponible, entre otros factores (Mineduc, 2018: 13).

A modo enunciativo es posible identificar ciertos aspectos comunes entre los distintos instrumentos reglamentarios, a saber: i) regulación de principios orientadores; ii) ámbito de aplicación, tanto territorial como personal (véase Fernández Cruz, 2022); iii) parte orgánica, encargada de regular la estructura, organización y funcionamiento de los órganos u organismos encargados de la sanción e investigación y, en algunos casos, de la creación de Unidades de Género o análogas, destinadas a la prevención, acompañamiento y atención de víctimas; iv) parte sustantiva, que se ocupa de la tipificación de las conductas sancionadas, así como de las circunstancias modificatorias de responsabilidad y las correspondientes sanciones y su modo de cumplimiento; y v) una parte procesal, dedicada a la regulación de las distintas fases del procedimiento de investigación y juzgamiento, como también las garantías de los involucrados, tanto en calidad de denunciantes, víctimas, denunciados y testigos.

En términos generales, la fisonomía de los protocolos de género da cuenta de las diversas estrategias con que cada institución pretende concretar el mandato constitu-

1. De manera enunciativa, cabe nombrar algunas universidades que han adoptado alguno de estos instrumentos. Así, la Universidad de Chile contempla tanto una Política para prevenir el acoso sexual como una Política de Igualdad. Respecto de esta última, también cabe nombrar a la Universidad Santiago de Chile, la Universidad del Desarrollo, la Universidad de Atacama y la Universidad Internacional SEK, entre otras. Otros documentos apreciables han sido los *Manuales para el buen trato* de la Universidad Santo Tomás o de *Buenas prácticas para ambientes de estudio* de la Universidad de Concepción. Por último, se encuentran Modelos Institucionales para la incorporación de perspectiva de género, como el establecido por la Universidad de Tarapacá, que se basa en tres pilares: el género como derecho humano en la educación superior, la educación no sexista e inclusiva y la equidad de género para la democracia.

cional e internacional de promover una educación no sexista y sin violencia, las que, de acuerdo a Muñoz-García, Follegati y Jackson, se estructuran básicamente sobre la base de dos alternativas: una aproximación preventiva y otra reactiva o de sanción (2018: 3). Mientras que la prevención implica una respuesta *ex ante* a las conductas sancionadas en orden a disminuir su comisión, el enfoque reactivo exige una respuesta una vez que dichas conductas ya se han verificado. En efecto, al contemplar el acoso como una manifestación de un fenómeno más amplio como lo es la violencia de género, propio del contexto social y cultural en el cual se está inserto, la prevención permite que la institución dimensione su responsabilidad reconociendo que las estructuras institucionales mantienen, legitiman y perpetúan el problema (Muñoz-García, Follegati y Jackson, 2018: 3).

Sin duda, el término de una educación sexista constituye un pilar fundamental de las políticas preventivas nacionales en torno a la violencia de género. En lo que respecta a la estrategia reactiva, por su parte, es posible constatar la adopción de una posición eminentemente sancionadora, anclada en la idea de justicia retributiva o punitiva, que desatiende, en general, el enfoque restaurativo como medio alternativo o complementario al punitivo (Fernández Cruz, 2022: 2).

Para conducir el examen sobre los contenidos de los protocolos nacionales de género, seguiremos la misma distinción que se adoptó en el movimiento feminista, a saber, la exigencia de una educación libre de violencia y la demanda por una educación no sexista. La diferenciación conceptual no es baladí, pues tal como anota Maffía, cuando hablamos de violencia de género «iluminamos las estructuras simbólicas que justifican y naturalizan la violencia; y cuando hablamos de violencia sexista hacemos eje en las relaciones de poder entre los sexos y el sistemático disciplinamiento de un sexo sobre otro» (2012: 1). En este trabajo se centrará el foco justamente respecto de la demanda por una educación no sexista como pilar fundamental hacia la prevención de conductas constitutivas de violencia de género en sentido estricto.

Protocolos de género frente a las demandas por una educación no sexista como manifestación del derecho a la igualdad

Saavedra y Toro afirman que uno de los logros del movimiento feminista fue insertar en el debate público «una nueva dimensión del conflicto: el sexismo que se reproduce en nuestra educación. Es decir, la idea de que mujeres y hombres tenemos roles diferenciados que cumplir en la sociedad» (2018: 137-147). Como ya se ha anticipado, la educación actualmente podría ser entendida como «aquella que mantiene y reproduce concepciones tradicionales de familia y de los roles que deben cumplir sus integrantes, que valora los mandatos heteronormativos del sistema sexo/género y que busca insular y difundir visiones restrictivas de la vivencia de la sexualidad de los y las jóvenes y de grupos de la disidencia sexual» (Vidal, Pérez, Barrientos y Gutiérrez, 2020: 25).

En otros términos, el sistema educativo —que se guarda bajo una apariencia de neutralidad— consiste en «un modelo que no respeta ni garantiza los derechos humanos ya que es un modelo educativo basado en la violencia de género y, por tanto, es discriminatorio» (Nash, 2018: 131), reproduciendo roles y estereotipos de género a través de diversas manifestaciones y, por consiguiente, limitando y condicionando la posición de las mujeres en el ámbito académico (Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019: 3). De este modo, las prácticas machistas propias de una sociedad patriarcal inevitablemente participan de la inserción de la mujer en la educación formal, donde han primado características sexistas, en las que «los hombres siguen recibiendo un trato preferencial, basado en la supremacía ideológica de todo lo que es considerado “masculino”» (Alberdi y Alberdi, 1984: 17) y la correlativa desvalorización sistemática de lo «femenino». Como señala Martínez Lozano,

las instituciones dedicadas a la enseñanza superior y a la difusión del conocimiento ostentan un capital simbólico que las dota de un sustrato de supuesta objetividad y un sentido de igualdad y justicia, lo que contribuye a ocultar y naturalizar las manifestaciones de violencia contra las mujeres que se ejercen intramuros en los planteles educativos (2019: 118).

En este sentido, también se ha tomado conciencia sobre cómo el sistema educativo universitario compite en la transmisión de valores comunes con otros sistemas regulatorios, tales como las escuelas, las familias, el pragmatismo empresarial, la influencia de medios de comunicación, entre otros.

Es indudable que las y los estudiantes al acceder a la educación superior llegan en un determinado trayecto de sus vidas, con una narrativa propia y un modo de vida muchas veces ligados a concepciones implícitas o inconscientes, provenientes de fuentes de socialización como la familia, la escuela, etcétera (Del Mastro, 2020: 394). Para alcanzar una ciudadanía comprometida con el civismo, por tanto, el Estado debe corregir los fallos producidos en el macronivel de transmisión cultural (Miyares, 2019: 193).

De esta forma, surge la necesidad de repensar las maneras de impartir enseñanza, encaminadas a poner término al sexismo en el ámbito educacional, en tanto óbice para los anhelos de igualdad en las sociedades contemporáneas. En ese contexto, emerge una nueva forma de comprender el sistema educativo a través de la educación no sexista o educación feminista, destinada a la promoción de una convivencia humana justa y basada en la igualdad (Reyes-Housholder y Roque, 2019: 193). Desde esta perspectiva, Mackinnon explica que

el feminismo implica una visión multifacética de la sociedad y del derecho como un todo, una metodología de compromiso con una realidad diversa que incluye dimensiones empíricas y analíticas, aspiraciones tanto explicativas como descrip-

tivas, ambiciones prácticas tanto como teóricas. Despliega al mundo en nuevas formas, ofreciendo panoramas y ángulos de visión novedosos (2005: 159).

De ahí que el interés por la *problemática* de género sea más que académico, pues involucra un deseo de cambio y la emergencia de un orden social y cultural en el cual el desarrollo de las potencialidades humanas esté abierto tanto a las mujeres como a los hombres (Facio y Fries, 2005: 260).

En esta línea, un primer intento por abordar el fenómeno por parte del Estado fueron las sugerencias para la elaboración de un protocolo integral contra el acoso sexual en la educación superior, documento que el Ministerio de Educación puso a disposición de las instituciones de educación superior y que contenía, entre sus ideas centrales, dos aspectos a destacar: la prevención de situaciones de acoso sexual y la promoción de relaciones de respeto a la dignidad de todas las personas.

Así, la primera de ellas, sugería la realización de campañas de difusión presencial y digital —a través de charlas, estrategias, foros, mesas de discusión, planes o talleres— sobre el acoso sexual, los derechos de las víctimas y los mecanismos institucionales, entre otros. Las medidas de promoción, por su parte, consistían principalmente en la sensibilización y la discusión permanente sobre temáticas de género a través de campañas, seminarios, foros, etcétera; la incorporación de perspectiva de género en capacitaciones, cursos de formación de personal y planes de estudio a través de asignaturas o temas a tratar; el uso de lenguaje no sexista; la institucionalización de la perspectiva de género por medio de la formación y capacitación del cuerpo académico y de funcionarios; y orientaciones hacia la paridad en carreras altamente masculinizadas o feminizadas, según corresponda, por mencionar algunas (Mineduc, 2018: 25-28).

Tales aspectos fueron exaltados, ampliándose la concepción de prevención reconocida hasta el momento, con la entrada en vigor de la reciente Ley 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior, publicada en el *Diario Oficial* el 15 de septiembre de 2021. En este sentido, el artículo 5 de este cuerpo legal consagra como requisitos mínimos del modelo de prevención, medidas tales como i) un diagnóstico de las actividades, procesos o interacciones institucionales, regulares o esporádicas, que generen o incrementen el riesgo de acoso sexual, violencia y discriminación de género en el interior de la institución; ii) un conjunto de medidas evaluables dirigidas a prevenir los riesgos antes mencionados y asegurar espacios libres de ellos; iii) actividades y campañas permanentes de sensibilización e información sobre derechos humanos, acoso sexual, violencia y discriminación de género; sus causas, manifestaciones y consecuencias; consentimiento sexual, entre otros; iv) desarrollo de programas permanentes de capacitación y especialización destinados a autoridades, funcionarios y funcionarias, académicos y académicas y personal de las instituciones de educación superior, en relación con derechos humanos, violencia y discriminación de género, incluyendo

herramientas para su detección precoz y respuesta oportuna; v) incorporación de contenidos de derechos humanos, violencia y discriminación de género, en los planes curriculares de las instituciones de educación superior; vi) inclusión de las políticas, planes, protocolos y reglamentos sobre violencia y discriminación de género en los procesos de inducción institucional de estudiantes, personal académico y administrativo de tales planteles.

Dichas exigencias son reforzadas por el artículo 7 de la misma normativa, al introducir como requisito para el acceso u obtención de la acreditación institucional regulado en la Ley 20.129, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la educación superior, la implementación de una política integral contra el acoso sexual, la violencia y discriminación de género, incluyendo expresamente el modelo de prevención antes descrito. Asimismo, la Comisión Nacional de Acreditación introduce el 2021 la gestión de la convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión como un factor a evaluar en los Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario, en armonía con la Ley 21.391.

Entonces, descritas las medidas que contribuyen a la implementación de una educación no sexista, corresponde desarrollar el análisis particular de los protocolos de género en la materia a nivel nacional, para lo cual se recopilaron todos los protocolos disponibles en los portales webs de los respectivos establecimientos educacionales (públicos y privados), contabilizando un total de 50 protocolos de las 56 universidades existentes en nuestro país.²

Enfoque preventivo hacia una educación no sexista

Desde el enfoque preventivo, un primer hecho a constatar es que, de las 50 casas de estudios, solo 29 protocolos recogen medidas de prevención, y la mayoría de estas lo hacen en los términos de las sugerencias del Mineduc.³

2. Las universidades que no cuentan con protocolos de género disponible son: Universidad de La República, Universidad Los Leones, Universidad Bolivariana, Universidad Gabriela Mistral, Universidad Bernardo O'Higgins y Universidad Chileno-Británica de Cultura (cuyo cierre fue programado para enero de 2022).

3. Pontificia Universidad Católica de Chile (artículo 13), Universidad Santiago de Chile (artículo 24), Universidad Técnica Federico Santa María (VI. Promoción y Prevención), Universidad Diego Portales (Título X), Universidad Andrés Bello (Título VIII. De la difusión y prevención), Universidad de Talca (artículo 15), Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (artículo 7), Universidad de Valparaíso (artículo 21), Universidad Católica del Norte (artículo 9), Universidad de Tarapacá (artículo 24), Universidad Adolfo Ibáñez (artículo 25), Universidad Autónoma de Chile (artículo 31), Universidad de Los Lagos (artículo 21), Universidad de Antofagasta (2.7), Universidad Católica de Temuco (artículo 33), Universidad de La Serena (Título II), Universidad de la Santísima Concepción (artículo 26), Univer-

En segundo lugar, es posible advertir que son contadas las universidades que adoptan una visión amplia del enfoque preventivo, más allá de la sola difusión de sus protocolos, para alcanzar aspectos curriculares e institucionales, como la incorporación de perspectiva de género o la inclusión de cursos de género en mallas curriculares. Dentro de este grupo de instituciones encontramos el caso de la Universidad Técnica Federico Santa María (VI. Promoción y prevención), la Universidad Autónoma de Chile (artículo 31), la Universidad de Magallanes (Título VI), la Universidad Diego Portales y la Universidad de Aysén. A nivel normativo es relevante destacar la regulación con que las dos últimas instituciones abordan el punto. Así, mientras la Universidad Diego Portales dedica todo un título de su protocolo a las acciones de promoción de la igualdad de género y la prevención de las conductas sancionadas, como la orientación y preparación de quienes ejercen cargos de dirección o el apoyo de la Dirección de Desarrollo Curricular y Docente en la incorporación de contenidos sobre igualdad de género y educación no sexista (artículo 67), la Universidad de Aysén sobresale por estipular cambios curriculares de formación obligatoria en género y por ser el único protocolo que recoge la paridad en la distribución de cargos y de comisiones (artículo 34).

En esta constelación de ideas, comprendiendo la prevención en un modo más amplio, el trabajo se propone efectuar una evaluación diagnóstica sobre el grado de respuesta que los protocolos de género dirigen hacia la proscripción de una educación sexista. Para estos efectos se han identificado al menos tres lineamientos: la necesidad de utilizar un lenguaje no sexista, la necesidad de propiciar nuevos métodos de enseñanza y la necesidad de incorporar perspectiva de género como enfoque de las diversas mallas curriculares. Además, se aprovechará de fundamentar cada uno de estos requerimientos desde las bases teóricas ofrecidas por la literatura feminista.

Sobre la necesidad de utilizar un lenguaje no sexista

Para Butler, «la violencia pone en acto la estructura social y esa estructura social excede cada uno de esos de violencia a través de los cuales se manifiesta y reproduce» (2020: 219). Entre tales manifestaciones es posible ubicar el uso de un lenguaje sexista y, por ello, surge «la necesidad de desnaturalizar y reconocer las violencias con “minúscula”, conocidas como “violencias simbólicas”, “discriminaciones sutiles”

sidad de Magallanes (Título VI. Promoción y prevención), Universidad Arturo Prat (artículos 7 y ss.), Universidad Central (artículo 5), Universidad de Atacama (artículo 4 letra c), Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Título VIII), Universidad Finis Terrae (Título V), Universidad Tecnológica de Chile (Inacap) (B. Campañas informativas y de difusión), Universidad Viña del Mar (artículo 10), Universidad Adventista (III. Orientaciones para la prevención), Universidad Pedro de Valdivia (Objetivos), Universidad de O'Higgins (artículo 12) y Universidad de Aysén (artículo 34).

y “microinequidades”, eclipsadas por las violencias con “mayúscula”, como el feminicidio y la violencia sexual» (Fuentes Vásquez, 2019: 136).

El sexismo es la creencia en la superioridad del sexo masculino. Una de las formas de expresión más extendidas del sexismo es el androcentrismo y uno de los vehículos característicos del androcentrismo es el lenguaje (Radi y Spada, 2020: 52). El sexismo ha encontrado su apogeo en una cultura heteronormativa y androcéntrica, construida bajo modelos hegemónicos de masculinidad donde se subordina la posición social de las mujeres, favoreciendo márgenes de asimetría en las relaciones sociales, lo que se traduce en profundas discriminaciones para ellas.

Siguiendo a Facio y Fries, gracias a los aportes feministas es posible apreciar cómo el sistema de asignación de una identidad de género diametralmente opuesta para cada sexo es dicotómico y jerarquizado, donde el lado masculino es el referente, el que domina y define a su opuesto en la negación, según características que se adscriben a las mujeres desde lo supuestamente *natural* (2005: 282 y ss.; Gómez, 2020: 115).

En particular, si analizamos las situaciones de cooperación mencionadas (el contrato social, la política, el derecho, la ciencia) advertimos que en todas ellas las mujeres han sido segregadas, no han sido admitidas en su constitución en la modernidad. Esto significaría que el consenso y la cooperación necesaria para crearlas han sido sexistas, han privilegiado arbitrariamente las experiencias y relevancias de un sexo sobre otro, de los varones sobre las mujeres. Pero no solo las mujeres han sido segregadas, muchos otros sujetos subalternos lo fueron, por eso hablamos de *androcentrismo* en esas instituciones, el privilegio del punto de vista del varón adulto, blanco, capaz y educado por sobre otras experiencias humanas (Maffía, 2012: 1).

En este orden de ideas, como han sido los hombres los que han ejercido el poder de la palabra en el sentido de definir las cosas, ocurre que casi todo lo que está definido lo está desde su perspectiva; y con ello se ha posibilitado que sean los hombres quienes hayan escogido los valores que deben guiar a una determinada sociedad y, en definitiva, hayan podido crear una determinada realidad, al instalar cuáles son los valores que han de ser aceptados como válidos en nuestra cultura patriarcal.

Como consecuencia de lo anterior, sucede que nuestra cultura es masculina o, al menos, predominantemente masculina, donde las mujeres, como seres humanas plenas y autónomas, no existimos. Así las cosas, el ejercicio del poder masculino en el lenguaje es el que progresivamente logró que la voz *hombre* sirviera para denominar tanto al varón de la especie como a la especie toda y la creación de reglas gramaticales que permitieran que lo masculino pudiera tanto excluir como incluir/ocultar a lo femenino, y que lo femenino quedara relegado a la categoría de lo *específico* y *particular* de ese sexo. Es lo que la literatura feminista denomina «ginopia del lenguaje», esto es, la falta de registro de la existencia de un sujeto femenino, la

invisibilización de las mujeres (y otros sujetos) que quedan fuera de lo nombrado (Maffia, 2012: 2).

En palabras de Gómez, se trata de una especie de miopía o ceguera hacia lo femenino, que impide ver a las mujeres y percibir su existencia y sus obras. Se trata de una omisión, generalmente no consciente, naturalizada y casi automática hacia la realidad de las mujeres. De este modo, la expresión «ginope», según la citada autora, se utiliza «para calificar a los sujetos o grupos u organizaciones que mantienen una práctica o patrón inveterado de omisión y exclusión en el discurso y en la práctica, a la realidad de lo femenino o de las propias mujeres» (2020: 119).

Para dar cuenta de ello basta con verificar el tercer significado de *mujer* que ofrece el Diccionario de la Lengua Española, que la define como aquella mujer que tiene las cualidades consideradas femeninas por excelencia, estas son, la sensibilidad, la subjetividad y pasividad, entre otras, en oposición a la racionalidad, objetividad y actividad, cualidades estereotípicamente masculinas.

En la actualidad es cada vez más frecuente el entendimiento de que «el lenguaje construye realidad». Para comprender esta expresión es preciso asentar que el lenguaje es un fenómeno social presente en casi todas las especies, cuyo mayor desarrollo se ha verificado en la especie humana al permitir la creación de la vida social. Así, a través del lenguaje se ve reflejado el modelo de sociedad existente en un determinado lugar y en un período histórico específico, y «genera realidad en tanto constituye la principal forma de relacionarse con otros/as y de coordinar acciones para la convivencia entre unos y otros» (Facio y Fries, 2005: 115). En palabras de Maffia, «aunque la capacidad de crear sistemas simbólicos va más allá de la lengua, esta adquiere una función relevante porque permite seleccionar de la experiencia lo que nos resulta pertinente, ponerle nombre y comunicarlo» (2012: 1).

Dicho esto, «por sexismo lingüístico (diferente del social o sociocultural) entendemos el tratamiento discriminatorio y denigratorio de las mujeres o de lo femenino en los discursos y mensajes, ya sea por el término en sí mismo o por la forma en que se lo utiliza en una frase, o por la conjunción de ambas situaciones» (Gómez, 2020: 28). Se trata, por tanto, de evidenciar que los términos marcados juegan un rol fundamental en la consolidación de las mujeres y lo femenino como «“lo otro”, lo no universal, lo particular y específico», basada en «una crítica a la relación asimétrica entre dos categorías que son supuestamente complementarias la una de la otra dentro de una categoría más general» (Facio y Fries, 2005: 28). Desde el discurso jurídico, Zúñiga Añazco sostiene que la reproducción sistemática «de una imagen sobrevalorada de lo masculino y, correlativamente, de una imagen femenina devaluada y sesgada, es constitutiva de violencia simbólica» (2018: 224).

El énfasis en adoptar un lenguaje no sexista, por ende, no es una cuestión meramente formal, pues «las consecuencias de este proceso de discriminación, subordinación o invisibilización resultan significativas porque tienen una relación directa en

la formulación de derechos y en la definición de los sujetos susceptibles de los mismos» (Gómez, 2020: 116). Mackinnon, por su parte, identifica que incluso los textos constitucionales propician la creencia «de que tratar a las personas de igual modo significa lo mismo que tratarlos como iguales» (2005: 168) al realizar un abordaje neutro sobre las cuestiones relativas al género y la raza, en lugar de uno sustantivo contextualizado (2005: 169).

Empero, en palabras de Maffía, el androcentrismo va más allá de las relaciones de género, señalando que este

no se termina cambiando el «nosotros», que no resulta natural para nosotras las mujeres, por un «nosotros y nosotras» que no resultará tampoco natural albergue lingüístico para travestis, intersexuales y transgéneros que han propuesto la @, la X o el * (nosotr@s, nosotrxs, nosotr*s) para señalar una convivencia de lo masculino y lo femenino en un mismo cuerpo, una incógnita sobre su definición, o incluso una esencial inestabilidad de los cuerpos y los géneros. Y es que el sexismo en el lenguaje también oculta la diversidad (2012: 6).

Sobre el mismo punto, Gómez apunta que «el tan discutido uso de “e” es solo una de las formas de lenguaje inclusivo como alternativa para una mayor visibilización de los sujetos de derecho; es un recurso que, junto con otros, se encuentran en debate» (2020: 134), incluso al interior de ciertos feminismos, que acusan el borramiento de las mujeres.

Radi y Spada (2020: 51-57), en un esfuerzo por conceptualizar estos recursos, sostienen que el «lenguaje inclusivo» generalmente es empleado para referirse a dos cosas distintas, aunque relacionadas: el lenguaje sexista y el lenguaje neutro. Mientras que el primero ya ha sido desarrollado y se vale de estrategias como reconocer el femenino, evitar el genérico masculino usando términos colectivos y desdoblar los términos en función del género (as/os), el lenguaje neutro busca superar la diferencia sexual, visibilizando a aquellos cuerpos y subjetividades que escapan del binarismo de género por medio de las herramientas expresadas por Maffía («@», «e», «x» y «*»), junto con priorizar el empleo de términos colectivos o abstractos.

En cualquier caso, Gómez concluye que la comprensión de la relación entre el lenguaje y los derechos en sociedades democráticas es esencial para la consagración y promoción del principio de igualdad y no discriminación, porque permite reconocer nuevas identidades y su valor, favoreciendo la inclusión (2020: 116).

Haber delimitado el lenguaje inclusivo, no sexista y neutro, cobra relevancia al revisar cómo el punto ha sido acogido por las tres universidades que han optado por su uso. Por ejemplo, la Universidad Técnica Federico Santa María circunscribe el empleo del lenguaje inclusivo a los medios de comunicación de la Universidad (VI. Promoción y prevención), mientras que la Universidad Academia de Humanismo

Cristiano establece su adopción a modo de compromiso futuro, y profundiza en los fundamentos de la medida remarcando la importancia del lenguaje como medio de socialización, la no neutralidad de este y la invisibilización simbólica de lo femenino y de lo no hegemónico bajo el uso del genérico masculino (Título XIII). Por su lado, la Universidad Católica del Norte recoge más bien el empleo de un lenguaje no sexista y neutro (no binario), de manera extensa, disponiendo su uso en todo el quehacer universitario (artículo 8).

Como puede apreciarse, ha sido un número reducido de planteles universitarios los que se han posicionado al respecto en sus protocolos, aunque vale la pena mencionar algunos que de todas formas han relevado la importancia del lenguaje en mayor o menor medida («lenguaje respetuoso», «lenguaje no discriminatorio», «lenguaje correcto», etcétera). En este sentido es posible mencionar a la Universidad Adventista (IV. Normas conductuales preventivas) y a la Universidad Tecnológica - Inacap (Uso del Lenguaje Respetuoso y no Discriminatorio), cuyas redacciones parecen ir orientadas a evitar expresiones despectivas, denigrantes, hostiles, ofensivas o humillantes.

Habrá que dar tiempo a estos instrumentos para verificar su grado de concreción en la convivencia universitaria. En efecto, a propósito del uso del lenguaje inclusivo, un estudio realizado en la Universidad de Buenos Aires da cuenta de un uso restringido que manifiesta un indicio acerca de las limitaciones que encuentra su expansión y generalización.

Utilizado en el lenguaje político, incorporado al habla coloquial, presente en docentes jóvenes, aparece como una experiencia fronteriza en relación con la lengua de la institución: los géneros académicos, el habla oficial, la voz de quienes dirigen las cátedras y las autoridades. En este punto, aparece una escisión entre el habla estudiantil y la lengua de la institución, entre la voluntad y la obligatoriedad, retomando la distinción *saussureana* sobre el lenguaje entre práctica y estructura (Blanco y Spataro, 2019: 182).

Con todo, el lenguaje no solo se expresa a través de la palabra (escrita o hablada), sino que también a través de otro tipo de manifestaciones. De hecho, como ya patentaba María Isabel Barreno en 1985 con su estudio acerca de la discriminación de las mujeres en el campo de la educación, además de reflexionar acerca del discurso escolar, se debe atender al tipo de imágenes usadas en los manuales de enseñanza secundaria, concluyendo que estos son igualmente reveladores de asimetrías de poder, tanto en la descripción de la vida profesional como social de las mujeres (Durán, Flesler y Moretti, 2020: 105).

Desde esta premisa, únicamente cuatro universidades regulan el uso de imágenes u otra clase de representaciones visuales en sus protocolos, aunque desde un enfoque reactivo, es decir, como una conducta a castigar, sin perjuicio del valor comunicativo de la norma primaria (prescriptiva) inferida de la misma. Así, la Universidad Católica del Norte sanciona como falta leve el uso inadecuado en la docencia de figuras,

dibujos, fotografías o imágenes de contenido sexual o que sean en cualquier modo ofensivas para la diversidad sexual o de género (artículo 13); las universidades de Playa Ancha (artículo 8), de Los Lagos (artículo 10) y de Aysén (artículo 2, letra b), en un tenor muy similar, castigan a título de hostigamiento, por —la creación de— un ambiente sexista, la exhibición de materiales ofensivos por su carácter sexista, sexualmente provocador o pornográfico.

Sobre la necesidad de propiciar nuevos métodos de enseñanza

En *La pedagogía del oprimido*, Freire problematiza la relación educador-educando en lo que él denomina «educación bancaria», la que se ocupa de depositar, transferir y transmitir valores y conocimientos. Bajo dicho entendimiento, el educando es un objeto dentro del proceso educativo caracterizado por su docilidad, ignorancia, necesidad de disciplinamiento, obediencia y sumisión ante el autoritarismo del *educador bancario* (1970: 53). Frente a este diagnóstico, las pedagogías feministas han conceptualizado la educación como un espacio de reconocimiento y respeto de las personas, en el que converge un conjunto de procesos y de relaciones de autoridad, pero en ningún caso autoritarias (Martínez Martín, 2016: 141).

La creación de ambientes educativos propicios ha implicado cuestionar el proceso educativo en todas sus dimensiones, revelando dinámicas eminentemente autoritarias, quedando en entredicho el rol del docente y los métodos de enseñanza. Para este objetivo se hizo patente la necesidad de revisar los métodos de enseñanza a la luz de los aportes feministas, poniendo atención en las tensiones que se suscitan a propósito de la clase magistral y el método socrático en la enseñanza del derecho.

La experiencia latinoamericana —permeada por la influencia del derecho continental— está caracterizada por la manera uniforme de enseñar en torno a la clase magistral, a través de la que se transmite una suerte de verdad infalible, basada en la memorización de normas jurídicas y, en general, en una metodología de asimilación acrítica de proposiciones teóricas. Según Lapenta (2020: 234), ello denota dos cuestiones problemáticas: de una parte, la unidireccionalidad con que se ha comprendido la transmisión de conocimientos desde el docente al estudiante; y, de otra, la cercanía que el derecho como objeto de estudio presenta respecto de una concepción dogmática o formalista, que enquistas su consideración como simple conjunto de normas emanadas de los órganos creados al efecto.

Sobre el primer aspecto, como bien anota Ramallo (2020: 14), la centralidad está puesta en el y la docente como fuente del conocimiento, mientras que los estudiantes se encuentran reducidos a una actitud pasiva de escucha absoluta, donde solo intervienen ante dudas puntuales o cuando son interrogados por el profesor o profesora, respondiendo de manera acotada, en la mayoría de los casos, con una sola palabra o frases cortas y a coro con el grupo clase. Así, esta lógica, unida al

énfasis irrazonable en la teoría, ha condicionado la reducción de los espacios para el debate y la confrontación de argumentos, con la consecuente generación de una actitud apática y acrítica por parte de los estudiantes. En lo que atañe a la segunda cuestión, según la citada autora, la tradición formalista, en virtud de la cual se presta escasa atención a otras ciencias sociales, sumado a la baja profesionalización del rol docente, confluente también para que la preocupación por los aspectos pedagógicos de la enseñanza resulte marginal.

En este escenario, las voces críticas se han levantado contra la perpetuación de una concepción del conocimiento como un objeto a transmitir por parte del docente, denunciándola como una idea obsoleta. En efecto, Lapenta (2020: 235) señala que «actualmente predomina la necesidad de pensar el conocimiento como un acto de construcción, desarrollado en el ida y vuelta de la relación alumno-docente y en el intercambio dentro del espacio del aula, presencial o virtual». Siguiendo a la autora citada, es este cambio de percepción lo que ha mediado en la migración de un modelo educativo de la enseñanza (tradición formalista) hacia un modelo centrado en el aprendizaje.

Es interesante destacar, para los efectos de este trabajo, que la figura representada por el docente como emisor del conocimiento se traduce en una posición de poder jerárquico, ejercido desde la unidireccionalidad frente al estudiante, lo que ha producido —y permitido precisamente— espacios

para el goce autoritario de los profesores, en tanto ahí también los hombres acatan el mandato social de demostrar que tienen la capacidad de algún grado de dominación —que son sujetos viriles— pone de manifiesto que las formas de relación entre profesores y alumnas, y entre alumnos y alumnas sean jerárquicas y violentas (Gamboa Solís, 2017: 87).

Dicho esto, la verticalidad intrínseca de la clase magistral aumenta el riesgo para las mujeres y disidencias sexogenéricas al interior del aula de clases, al significar una zona de libre albedrío para el ejercicio de la violencia de género y la perpetuación del sexismo. Fe de aquello es que, del examen de los protocolos de género, de las 23 universidades que regulan circunstancias modificatorias de responsabilidad,⁴ 17 contem-

4. Pontificia Universidad Católica de Chile (artículo 11), Universidad de Concepción (artículo 11.2), Universidad Austral (artículos 33 y 34), Universidad Diego Portales (artículos 53 y 54), Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (artículos 23 y 24), Universidad Católica del Norte (artículos 16 y 17), Universidad del Desarrollo (artículo 25), Universidad Adolfo Ibáñez (artículo 15), Universidad de La Frontera (artículo 3), Universidad Autónoma de Chile (artículos 27 y 28), Universidad de Los Lagos (artículo 27), Universidad de Los Andes (4.28), Universidad Católica de la Santísima Concepción (artículos 19 y 29), Universidad San Sebastián (artículo 2), Universidad Arturo Prat (artículo 29), Universidad de Atacama (artículo 25), Universidad de Playa Ancha (artículo 21), Universidad Finis Terrae (artículo 6), Universidad Adventista (solo contempla figura agravada de acoso sexual), Universidad Pedro de Valdi-

plan como agravante el abuso de poder, superioridad, autoridad o influencia, según el caso, y la superioridad jerárquica o la presencia de un poder-subordinación.⁵

En cuanto al método socrático en específico, el punto ha sido mayormente trabajado en el contexto de la enseñanza del derecho en los Estados Unidos, a partir de la crítica al autoritarismo y la agresión de las clases de derecho. Se señala que estos efectos son consecuencia de la adopción de un método que, basado en la «indagación y en la dialéctica para analizar y buscar la verdad, cuestiona todo aquello que se sabe o se asimila, elimina las pretensiones de certeza y busca detalles para llegar a un entendimiento general o a una comprensión más profunda de un tema particular» (Ivanovic y Piñón-Rodríguez, 2016: 92). Si bien su empleo ha sido reivindicado en la literatura (en la enseñanza del derecho: Letelier, 2017), debe tenerse en cuenta que, en su versión más estricta, esta práctica educativa incentiva la competitividad, el conflicto y la agresividad (Guinier, 2005: 55).

En efecto, el método socrático consolida un fuerte impacto negativo del estudio del derecho sobre las mujeres al crear un clima de aprendizaje hostil. En este sentido, Guinier, en su trabajo acerca del desempeño académico y la calidad de vida de las mujeres de la Facultad de Derecho de la Universidad de Pensilvania, revela muchas fallas institucionales que en realidad afectan a todas las personas y, que dicen relación con las deficiencias generadas por un enfoque pedagógico que juzga a todos con la misma vara y, por consiguiente, considera que el estilo adversarial debe ser el patrón dominante para el buen ejercicio de la abogacía (2005: 49-68).

Desde este extremo, y entre otros estudios citados por la autora, genera especial interés la constatación sobre la menor participación de las mujeres dentro del aula, debido primordialmente al mayor tiempo de reflexión que emplean las estudiantes antes de responder, así como su decisión de participar solo en cuanto consideren que sus respuestas son verdaderamente relevantes. De este modo, se advierte que, en general, las estudiantes no se preocupan por ser las primeras en levantar la mano en clase, sino que deciden hablar solo cuando están seguras de que su respuesta puede contribuir para ampliar o tener efectiva relación con lo que otros plantean. En este

via (artículo 15), Universidad de Aconcagua (artículo 12. Contempla únicamente atenuante a propósito de la mediación), Universidad de O'Higgins (artículo 9. Contempla únicamente atenuante a propósito de la mediación) y Universidad de Aysén (artículos 7 y 8).

5. Pontificia Universidad Católica de Chile (artículo 10 letra f, y artículo 11), Universidad de Concepción (artículo 11.2.2), Universidad Austral (artículo 33 letra e), Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (artículo 23 letra e), Universidad Católica del Norte (artículo 16 letra a), Universidad del Desarrollo (artículo 25), Universidad Adolfo Ibáñez (artículo 15), Universidad de La Frontera (artículo 3.1), Universidad de Los Lagos (artículo 27), Universidad de Los Andes (4.28), Universidad Católica de la Santísima Concepción (artículo 20 letra h), Universidad San Sebastián (artículo 2), Universidad Arturo Prat (artículo 29 letra h), Universidad de Playa Ancha (artículo 21 letra e), Universidad Finis Terrae (artículo 6), Universidad Adventista (Título II. 1.a. Acoso sexual) y Universidad de Aysén (artículo 7).

contexto, las mujeres no perciben el aula socrática como una competencia, sino como una conversación para sintetizar información (Guinier, 2005: 55).

La escasa participación de las mujeres es problemática porque influye y modela su desempeño como estudiantes, sobre todo si se considera que aquellos que se involucran en su aprendizaje tienen más posibilidades de que les vaya bien. Por este motivo, un enfoque feminista que considere estos aspectos debe promover otras pedagogías constructivas, que sean capaces de tender a la formación de una «comunidad de aprendizaje» entre todo el estudiantado (no solo las mujeres), en la medida que pueden aprender mejor con métodos cooperativos que con aquellos que los enfrentan como rivales (Guinier, 2005: 58). En palabras de Lemaitre, se trata entonces de abogar por el empleo de otras metodologías de enseñanza más participativas y democráticas, de la mano con los avances planteados por la pedagogía (2005: 178; Segura Peraita, 2017: 180).

En consecuencia, y desde luego respecto de las carreras de derecho, la enseñanza debe promover la reflexión y la argumentación, con la intención de evitar los efectos nocivos con que estos métodos autoritarios han terminado contaminando el proceso educativo. Lo anotado se encuentra también estrechamente vinculado con la eliminación de los denominados «micromachismos» en el ámbito universitario. Por «micromachismos» comprendemos, como bien sintetiza Fabbri,

la apropiación masculina de la palabra en los espacios colectivos, el «hablarse entre ellos», intervenir de forma reiterada y prolongada sin que el contenido de la intervención lo amerite, «espectacularizar» los discursos para colocarse por encima de los demás, interrumpir el turno de la palabra de las mujeres, mostrar con el cuerpo el desinterés y menosprecio por lo que ellas pudieran llegar a decir («aprovechan cuando hablamos para ir a calentar el agua, al baño, a fumar, o hablar con el del lado»), ignorar un aporte proveniente de una mujer y destacar ese mismo aporte cuando lo realiza un varón, poner en palabras de las mujeres cosas que no dijeron —descalificando, manipulando, tergiversando— (2020: 143).

Sin embargo, siguiendo a Fabbri, también han de comprenderse otros aspectos como

reaccionar defensiva-ofensivamente cuando se es destinatario de una crítica, asociar toda crítica proveniente de las mujeres a un problema personal, subjetivo, emocional (cuando no lo son, y como si, en caso de serlo, fueran menos legítimos y políticos por eso), hacer las reuniones en horarios y lugares que no contemplan la situación de quienes tienen —casi siempre mujeres— personas a cargo, «olvidarse» de avisarles sobre actividades o reuniones donde no es deseable o conveniente su presencia, habilitar la participación de mujeres cuando el asunto no es de interés de los varones, etcétera (2020: 143).

De este modo, en lo que respecta a estas dos directrices (lenguaje y métodos de enseñanza) desde una perspectiva reactiva, es posible advertir que ciertos protocolos sancionan de forma expresa prácticas educativas sexistas, sea a través de su consagración autónoma o por medio de la descripción enunciativa que caracteriza a gran parte de estos instrumentos. De esta forma, la Universidad Católica del Norte sanciona como falta grave el uso inadecuado en la docencia de figuras, dibujos, fotografías o imágenes; las universidades de Playa Ancha y de Aysén la enuncian a propósito del hostigamiento por ambiente sexista; y la Universidad de Los Lagos sanciona el acoso sexista y el hostigamiento por ambiente sexista cuyas definiciones la circunscriben al ámbito académico y al empleo de estereotipos.

En esta materia, nuevamente son pocas las universidades que se hacen cargo de estas cuestiones en el plano preventivo. En este sentido, es posible mencionar a la Universidad Diego Portales y a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, al establecer como función de la Comisión para la prevención, acompañamiento y sanción del acoso, hostigamiento, violencia y discriminación arbitraria, elaborar protocolos que orienten la ejecución de prácticas académicas o profesionales en las materias propias de este reglamento (artículo 7). La Universidad Diego Portales dispone, además, que le corresponderá al Departamento de Género, sin que su enunciación sea taxativa, la proposición y promoción de prácticas docentes con enfoque de género y diversidad sexual (artículo 62). Por último, desde una óptica reactiva, cabe aludir a las universidades de La Serena y de La Frontera, que abordan el punto al enunciar prácticas constitutivas de discriminación arbitraria. Mientras la primera lo hace al sancionar la planificación, interacción pedagógica, retroalimentación de aprendizajes que involucren conductas de denigración basadas en categorías sospechosas, la segunda lo plasma al castigar los comentarios peyorativos, paternalistas o que minimicen capacidades intelectuales en función de tales categorías.

Sobre la necesidad de incorporar la perspectiva de género en el ámbito universitario

La perspectiva de género apunta a la cosmovisión desde la cual es posible mirar e interpretar al mundo, problematizando el rol de la asignación de estereotipos a varones y mujeres al constreñir sus deseos e imponer límites al desarrollo pleno e igualitario de cada persona (Secretaría Técnica Igualdad de Género y no Discriminación del Poder Judicial, 2015: 57). Al respecto, De Lora (2020: 103-104) ha identificado los siguientes significados o alcances de la perspectiva de género: i) como recordatorio o vindicación del protagonismo de las mujeres en algún ámbito relevante y de cómo la historia las ha opacado; ii) como especificación o concreción de ciertos principios o nociones compartidas por «razón de género»; iii) como análisis y estudio del modo en el que la práctica regulatoria o una política pública afecta de

una manera particular a grupos o colectivos determinados, para el caso las mujeres; y, iv) como criterio de promoción de políticas de «diferencia», es decir, distinciones de trato, prerrogativas o acciones afirmativas en favor de las mujeres.

En función de tales acepciones, en este apartado corresponde distinguir al menos tres proyecciones diferentes en lo que compete al ámbito académico. En primer lugar, la necesidad de ofrecer cursos especializados en género, como asignatura optativa y como ramo obligatorio; la inclusión de la perspectiva de género en el enfoque de toda la malla curricular; y, como corolario de lo anterior, la capacitación de docentes y funcionarios y funcionarias en materias de género.

Como se indicó, 29 universidades disponen, como medida preventiva, la incorporación de cursos y talleres tendientes a la promoción de la igualdad de género y la prevención de las conductas sancionadas en sus respectivos protocolos de género. Sin embargo, tan solo 3 de los 50 protocolos revisados se pronuncian sobre la incorporación de cursos sobre género o temáticas de género en el ámbito curricular: la Universidad Autónoma de Chile, que dispone la implementación de cursos de formación sobre género en todas sus carreras (artículo 31 letra d); la Universidad de Magallanes, que contempla un catálogo amplio de alternativas como diplomados en género, asignaturas que aborden temáticas de género en programas de pregrado, y cursos de capacitación (certificados, en modalidad online y presencial, abiertos a la comunidad), entre otros (Título VI letra A); y la Universidad de Aysén, que establece cambios curriculares de formación obligatoria en género (artículo 34).

En esta constelación de ideas, queda en evidencia como aspecto ampliamente omitido, la ausencia de medidas destinadas a la implementación de la perspectiva de género dentro de cada una de las asignaturas que integran las respectivas mallas curriculares, siendo la Universidad Diego Portales la única que promueve su incorporación en los programas académicos y en los procesos de innovación curricular (artículo 67). Ello desconoce que los estudios de género, además de traslucir las repercusiones de la hegemonía cultural masculina y fomentar la revalorización de los puntos de vista de las mujeres al interior de las disciplinas, «tienden a un cambio más profundo, de naturaleza epistemológica, de las estructuras y de las categorías del conocimiento. Su apuesta es aportar nuevas contribuciones a las ciencias en su conjunto» (Facchi, 2005: 30).

En lo que concretamente respecta a la enseñanza del derecho, es preciso delinear los nuevos desafíos que debe enfrentar este ámbito de las ciencias, a saber: integrar el enfoque de género en todo el programa académico, en cómo se enseña y en lo que se enseña, pues «el feminismo será realidad cuando se enseñe a los estudiantes que casi todo lo que hacen está de un lado u otro de una división social verdadera, que incluye al sexo y posee consecuencias materiales y diferenciales» (Mackinnon, 2005: 159-173). En efecto, «conocer el pensamiento feminista no solo es importante para entender las aspiraciones del movimiento más importante del siglo XX, sino para comprender el

rol que ha desempeñado el derecho en la mantención y reproducción de la ideología y estructuras que conforman el patriarcado» (Facio y Fries, 2005: 262). Para Facio y Fries se trata de un rico instrumento para llenar de contenidos más democráticos los valores que podríamos querer preservar, dándoles otro contenido a los principios e instituciones jurídicas de cara a la consecución de más justicia y armonía en nuestras sociedades (2005: 262). Como explica Gil Ruíz,

las variables sexo y género no ocupan el lugar que merecen como categorías epistemológicas óptimas de análisis de la realidad. En las últimas décadas los estudios de género han desvelado —de manera crítica— desde ámbitos de la realidad hasta entonces —y aún ahora— inexplorados, el valor explicativo de dichas categorías y han servido, en consecuencia, para detectar errores graves o denunciar parcialidades descriptivas y prospectivas de importantes e intocables conceptos y teorías (2014: 3).

Según esta autora, lo anterior obliga a que la enseñanza del derecho sea abordada con rigor, incorporando este enfoque «desde el inicio explicativo de las bases primigenias y fundamentos del fenómeno jurídico, lo que afecta, sin duda, a la docencia —convulsionando el modelo científico-académico— y a la formación de las y los futuros juristas» (Gil, 2014: 3). Un país que ha tomado conciencia de esta crítica es España, en el que se ha instado a la formación en género en todos los niveles, incluyendo el universitario, obligando a introducir temas de igualdad y derecho no discriminatorio en los estudios, especialmente en los jurídicos, a través de la Ley Orgánica para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres de 2007 y la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género de 2004.

Las modificaciones y redefiniciones jurídicas no han sido menores, pues desde una reconceptualización del principio de igualdad, se ha avanzado hacia el mismo concepto de discriminación, superando el tradicional enfoque aristotélico transmitido en las facultades de derecho, generación tras generación (Gil, 2014: 3).

En el ámbito jurídico, este desafío ha comenzado poco a poco a ser asumido por diversas académicas latinoamericanas, siendo destacable la labor desarrollada por la academia argentina (Ronconi y Ramallo, 2020). A nivel nacional, a modo ejemplar, desde la teoría del derecho en relación con los derechos fundamentales se encuentra Zúñiga (2006), quien ha trabajado en la detección de la representación-deformación con que el derecho recoge y perpetúa la socialización de género, a la vez que —especialmente en la actualidad— reniega de la misma a través de un cada vez más explícito principio de igualdad de género. Rojas Miño (2020) también ha explorado el estándar de cumplimiento del deber estatal de no discriminación en lo que respecta a la brecha remuneracional entre hombres y mujeres por trabajos de igual valor, a partir de la ineficacia de los instrumentos normativos existentes en nuestra legislación.

Similar enfoque ha enarbolado la académica mexicana Ibarra Rojas (2021: 80 y ss.) respecto del derecho de propiedad intelectual en relación con las artes y la ciencia de cara a la regulación del derecho de «autor». Desde este espectro, la autora detalla el modo en que la protección del derecho de los autores, debido a la distribución de las dinámicas de poder asociadas con los productos culturales reconocidos como tales, ha sido una manera de perpetuar jerarquías que se encuentran ocultas y que, sin embargo, son sumamente significativas. Paradigma de aquello es el tradicional rol asignado a las mujeres en los procesos creativos, esto es, como mero apoyo invisible o inspiración, con la consecuente banalización de la belleza, y la reificación de lo femenino en sus roles más tradicionales, sin que, por ejemplo, las artes textiles y alfareras, el campo de la moda o las recetas culinarias —propias de las mujeres, de manera individual y colectiva— gocen de dicha protección.

Ciertamente, un mayor desarrollo de este desafío se ha concentrado en el ámbito del derecho penal (a modo ejemplar, véase Toro, 2009), procesal penal y la criminología, gracias al aporte de la academia argentina y, en el último tiempo también chilena, que ha centrado su foco de atención, entre otros temas, en la valoración de la prueba y el uso de estereotipos por parte de la judicatura (de manera ilustrativa, véanse Arena, 2016; Di Corleto y Piqué, 2017; Asensio y otros, 2010; Clérico, 2018), así como en la visibilización de las condiciones carcelarias de mujeres privadas de libertad (Guereño, 2015; Almeda y Di Nella, 2017; Aedo, 2021).

Con todo, se trata de un ejercicio que debe extenderse a las diferentes carreras universitarias. Piénsese, en este sentido, cuán enriquecedor sería que, por ejemplo, en Ingeniería Informática se tuvieran presentes los sesgos de género incorporados en los desarrollos de *big data* o en otros sistemas informáticos (Díaz Martínez y Díaz García, 2020; Maffía, 2020; Herrera Carpintero, 2020). O bien, que en el ámbito de la Arquitectura y el Diseño se tuvieran en cuenta los postulados de Jos Boys sobre la representación universalista de los espacios, que borra toda encarnación (*embodiment*) social y toda marcación por fuera de una «universalidad incorpórea» que generalmente se traduce en una masculinidad hegemónica. Esta lógica ha sido cuestionada por casas de estudio como la Universidad de Buenos Aires, que creó baños sin distinción de género como medidas de prevención (Blanco y Spataro, 2019: 183 y ss.).

Otro tanto podría efectuarse en Medicina si se pusiera atención a los modos de representar el cuerpo humano, basados en la figura de un varón, esbelto y musculoso, lejano de la complejidad y la heterogeneidad de los seres humanos. En efecto, tal producción heteronormativa e ideal halla su caso típico en materia de diseño gráfico, a propósito de pictogramas de señalización en los espacios públicos (Durán, Flesler y Moretti, 2020: 106). Igualmente relevante sería que las carreras vinculadas al ámbito de las comunicaciones, el periodismo y la publicidad, potenciaran su compromiso con la deconstrucción de los estereotipos sexistas en las piezas comunicacionales como parte del denominado *femvertising* o *fementificación*, que en este escenario sig-

nifica hacer visibles en la publicidad a mujeres reales para disminuir el sexismo y la discriminación; así como con la democratización de la cultura organizacional, como parte del combate contra el conocido «techo de cristal», entre muchos otros ejemplos.

Ahora bien, para que este objetivo pueda ser alcanzado, resulta fundamental la preparación y capacitación de los equipos docentes en materias de género e inclusión, y la presencia de mujeres de manera paritaria en los establecimientos educacionales. De cara a este presupuesto, los protocolos que establecen la necesidad de capacitar al personal docente, generalmente como función de la institucionalidad especializada en materia de género, son los siguientes: Universidad Técnica Federico Santa María (VI. Promoción y prevención), Universidad Diego Portales (artículo 62 letra b), Universidad Andrés Bello (VIII. De la difusión y prevención), Universidad de Valparaíso (artículo 21), Universidad de Tarapacá (artículo 23), Universidad Autónoma (artículo 31), Universidad de Magallanes (Título VI. Promoción y prevención), Universidad Finis Terrae (Título V), Universidad Tecnológica de Chile - Inacap (C. Buenas prácticas) y Universidad Viña del Mar (artículo 10). Con todo, cabe advertir que algunas universidades contemplan, en términos más generales, acciones o medidas formativas, concepto dentro del cual eventualmente podrían contemplarse capacitaciones en materias de género dirigidas al personal docente.⁶

El alcance de la capacitación varía según los protocolos, pudiendo hallar universidades cuyo objetivo o contenido es: i) el reglamento mismo, ii) las conductas sancionadas en el respectivo instrumento, iii) la reducción de las condiciones que facilitan la ocurrencia de las conductas sancionadas en el protocolo, y iv) materias de género, siendo esta última la que más se aviene con lo que en este apartado se ha expuesto.⁷ Respecto de sus destinatarios/as, solo algunos aluden específicamente al personal docente (trabajadores/as, funcionarios/as, colaboradores/as o ayudantes), mientras que la mayoría se refieren a la comunidad universitaria o a los distintos estamentos de las universidades, en términos generales.

6. Como es el caso de la Universidad de Talca, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad Católica del Norte, la Universidad de Antofagasta y la Universidad Arturo Prat.

7. Dentro del primer grupo se encuentra la Universidad de Valparaíso. En cuanto al siguiente, la Universidad Diego Portales y la Universidad Viña del Mar. El tercer grupo se encuentra integrado por la Universidad Andrés Bello, la Universidad Finis Terrae y la Universidad Tecnológica de Chile - Inacap. El cuadro se cierra con la Universidad Técnica Federico Santa María, la Universidad Autónoma de Chile y la Universidad de Magallanes.

Conclusiones

De lo expuesto se evidencia que la educación no sexista, pilar fundamental de las políticas preventivas en torno a la violencia de género en el ámbito educacional y para la promoción de la igualdad, ha sido un aspecto mayormente descuidado en gran parte de los protocolos de género nacionales. Sin ignorar que para la consecución de dicho objetivo hay más herramientas, ante todo alerta la omisión de medidas preventivas por parte de un 42% de universidades, ello sin considerar las 6 que todavía no cuentan con un protocolo.

En similar sentido, constatando que un 58% de las instituciones de educación superior sí adoptan esta clase de medidas, preocupa que un 22% de estas se limiten al diseño, elaboración y ejecución de campañas, charlas u otras actividades análogas destinadas a la visibilización y sensibilización del acoso sexual, la discriminación o violencia de género, según corresponda, o a la mera difusión del contenido de sus respectivos protocolos. Estimamos que restringir la prevención a tales términos significa, por un lado, desperdiciar el potencial transformador de los protocolos como herramientas de cambio social y, aún peor, desconocer el rol de las universidades como espacios estratégicos para la erradicación de la violencia de género.

Como se expuso de acuerdo con la literatura feminista, la lucha contra el sexismo reclama un abordaje íntegro, a través de medidas en todas las dimensiones del quehacer universitario, siendo imprescindible cuestionar la forma en que construimos realidad, lo que se imparte y cómo se imparte. En ese orden de ideas, si bien resulta loable el compromiso institucional iniciado en el último tiempo con estas materias, de igual forma se lamenta el escaso número de planteles de estudio que reivindican por medio de sus protocolos el uso de un lenguaje inclusivo, no sexista o no binario (10%), la incorporación de perspectiva de género en las mallas curriculares y el empleo de métodos no autoritarios de enseñanza, siendo estos dos últimos difíciles de identificar, por no hablar de la paridad en sus distintos niveles (cargos directivos, docentes, material bibliográfico, entre otros), la gran ausente en tales instrumentos.

Reconocimiento

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación Interno Semilla Temático en Género de la Universidad Católica del Norte, titulado *Análisis de los efectos de la implementación de los protocolos de género en materia de victimización y reeducación a nivel nacional* y aprobado mediante Resolución 01/2020 de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo Tecnológico.

Referencias

- AEDO, Marcela (2021). «Las adolescentes privadas de libertad en Chile: El problema de ser pocas». En Carmen Antony y Mirna Villegas (coordinadoras), *Criminología Feminista* (pp. 37-56). Santiago: Lom.
- ALBERDI, Isabel e Inés Alberdi (1984). «Mujer y educación: Un largo camino hacia la igualdad de oportunidades». *Revista de Educación*, 275: 5-18. Disponible en <http://bit.ly/3ihkjuN>.
- ALMEDA, Elisabeth y Dino Di Nella (2017). «Mujeres y cárceles en América Latina. Perspectivas críticas y feministas». *Papers 2017*, 102 (2): 183-214. DOI: [10.5565/rev/papers.2335](https://doi.org/10.5565/rev/papers.2335).
- ARENA, Federico José (2016). «Los estereotipos normativos en la decisión judicial. Una exploración conceptual». *Revista de Derecho* (Universidad Austral de Chile), 29 (1): 51-75. DOI: [10.4067/S0718-09502016000100003](https://doi.org/10.4067/S0718-09502016000100003).
- ASENSIO, Raquel, Julieta Di Corleto, Valeria Picco, Leah Tandeter y Magdalena Zold (2010). *Discriminaciones de género en las decisiones judiciales: Justicia penal y violencia de género*. Buenos Aires: Defensoría General de la Nación.
- BLANCO, Rafael y Carolina Spataro (2019). «Con/contra las estrategias institucionales: Percepciones de estudiantes universitarios ante iniciativas contra violencias sexistas». *Revista Nómadas*, 51: 173-189. DOI: [10.30578/nomadas.n51a10](https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a10).
- BUTLER, Judith (2020). *La fuerza de la no violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- CLÉRICO, Laura (2018). «Hacia un análisis integral de estereotipos: Desafiando la garantía estándar de imparcialidad». *Revista Derecho del Estado*, 41: 67-96. DOI: [10.18601/01229893.n41.03](https://doi.org/10.18601/01229893.n41.03).
- DE LORA, Pablo (2020). «Constitución, feminismo y diversidad. El trilema del feminismo constitucional». *Revista de Ciencias Sociales*, 2 (77): 101-117. DOI: [10.22370/rcs.2021.77.2962](https://doi.org/10.22370/rcs.2021.77.2962).
- DEL MASTRO, Fernando (2020). «La enseñanza del derecho frente al pasado de sus estudiantes». *Revista de Derecho PUCP*, 84: 392-442. DOI: [10.18800/derechopucp.202001.013](https://doi.org/10.18800/derechopucp.202001.013).
- DI CORLETO, Julieta y María Luisa Piqué (2017). «Pautas para la recolección y valoración de la prueba con perspectiva de género». En José Hurtado Pozo (director) y Luz Cynthia Ticllacuri (coordinadora), *Género y Derecho Penal: Homenaje al prof. Wolfgang Schöne* (pp. 409-433). Lima: Instituto Pacífico.
- DÍAZ MARTÍNEZ, Capitolina y Pablo Díaz García (2020). «Hombre es a mujer como inteligencia es a lucirse. Los big data y la desigualdad de género». En Diana Maffía (compiladora), *Intervenciones feministas para la igualdad y la justicia* (pp. 297-318). Buenos Aires: Jusbaire.
- DUARTE, Cory y Viviana Rodríguez (2019). «Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena». *Rumbos TS*, 19: 41-72. Disponible en <http://bit.ly/3gFsIaX>.

- DURÁN, Valeria, Griselda Flesler y Celeste Moretti (2020). «Representaciones corporales en las pruebas forenses: Un desafío del diseño». En Diana Maffía (compiladora), *Intervenciones feministas para la igualdad y la justicia* (pp. 98-113). Buenos Aires: Jusbaire.
- FABBRI, Luciano (2020). «Micromachismos, porongueo y complicidad. Resistencias de los varones cis a los procesos de despatriarcalización». En Diana Maffía (compiladora), *Intervenciones feministas para la igualdad y la justicia* (pp. 137-149). Buenos Aires: Jusbaire.
- FACCHI, Alessandra (2005). «El pensamiento feminista sobre el derecho. Un recorrido desde Carol Gilligan a Tove Stang Dahl». *Academia, Revista sobre la Enseñanza del Derecho*, 3 (6): 27-47. Disponible en <http://bit.ly/3U8HSTF>.
- FACIO, Alda y Lorena Fries (2005). «Feminismo, género y patriarcado». *Academia, Revista sobre la Enseñanza del Derecho*, 3 (6): 259-294. Disponible en <http://bit.ly/3XMbsBA>.
- FERNÁNDEZ CRUZ, José Ángel (2022). «Los protocolos universitarios contra el acoso, la violencia y la discriminación: Una tensión entre feminismo y bienestarismo». *Revista Chilena de Derecho*, 49 (1): 1-25. DOI: [10.7764/R.491.1](https://doi.org/10.7764/R.491.1).
- FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Disponible en <http://bit.ly/3OKbqWG>.
- FUENTES VÁSQUEZ, Lya (2019). «“Cuentos que no son cuentos”: Acoso sexual, violencia naturalizada en las aulas universitarias». *Revista Nómadas*, 51: 135-153. DOI: [10.30578/nomadas.n51a8](https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a8).
- GAMBOA SOLÍS, Flor de María (2017). «Feminismo en las aulas de psicología: Hacia la reivindicación de la diferencia sexual y la atenuación de la violencia de género». *Tesis Psicológica*, 12 (2): 84-99. Disponible en <http://bit.ly/3GPTSX5>.
- GUEREÑO, Indiana (2015). «La prisión domiciliaria de madres: La trampa del encierro hogareño». *Revista Pensamiento Penal*: 1-15. Disponible en <http://bit.ly/3BzzEof>.
- GIL RUIZ, Juana María (2014). «Introducción de la perspectiva de género en las titulaciones jurídicas: Hacia una formación reglada». *Revista de Educación y Derecho*, 10: 1-28.
- GÓMEZ, Patricia (2020). «Androcentrismo jurídico y subalternización de sujetos de derechos a través del lenguaje». En Diana Maffía (compiladora), *Intervenciones feministas para la igualdad y la justicia* (pp. 114-135). Buenos Aires: Jusbaire.
- GUINIER, Lani (2005). «Las enseñanzas y desafíos de hacerse caballeros». *Academia, Revista sobre la Enseñanza del Derecho*, 3 (6): 49-65. Disponible en <http://bit.ly/3GMUVXS>.
- HERRERA CARPINTERO, Paloma (2020). «El enfoque de género en la Política Nacional de Ciberseguridad de Chile». *Revista Chilena de Derecho y Tecnología*, 9 (1): 5-32. DOI: [10.5354/0719-2584.2020.51577](https://doi.org/10.5354/0719-2584.2020.51577).
- IBARRA ROJAS, Lucero (2021). «De musas, impostoras y tejedoras: La propiedad intelectual desde una perspectiva feminista». *Revista de Derecho* (Universidad Austral de Chile), 34 (2): 73-93. DOI: [10.4067/S0718-09502021000200073](https://doi.org/10.4067/S0718-09502021000200073).

- IVANOVIC, Erick y Patricia Piñón-Rodríguez (2016). «El método socrático en los programas educativos actuales: Una propuesta de Martha C. Nussbaum». *La Colmena*, 91: 79-90. Disponible en <http://bit.ly/3u2NVyx>.
- LAPENTA, Lucía (2020). «Una invitación a pensar sobre competencias docentes en las facultades de derecho». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (2): 231-245. DOI: [10.5354/0719-5885.2020.57911](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57911).
- LEMAITRE, Julieta (2005). «El feminismo en la enseñanza del derecho en los Estados Unidos. Estrategias para América Latina». *Academia, Revista sobre la Enseñanza del Derecho*, 3 (6): 175-192. Disponible en <http://bit.ly/3EJzDIId>.
- LETIELIER, Enrique (2017). «Hacia el rescate del método socrático en el aprendizaje actual del derecho procesal». *Revista de Opinión Jurídica de la Universidad de Medellín*, 16 (31): 117-134. DOI: [10.22395/ojum.v16n31a5](https://doi.org/10.22395/ojum.v16n31a5).
- MACKINNON, Catharine (2005). «Integrando el feminismo en la educación práctica». *Academia, Revista sobre la Enseñanza del Derecho*, 3 (6): 157-174. Disponible en <http://bit.ly/3AJuWwv>.
- MAFFÍA, Diana (2012). «Hacia un lenguaje inclusivo. ¿Es posible?». Conferencia en Jornadas de actualización profesional sobre traducción, análisis del discurso, género y lenguaje inclusivo, Universidad de Belgrano, 2 y 3 de agosto de 2012. Disponible en <http://bit.ly/3UfEuGP>.
- . (2020). «Sesgos de género en la Inteligencia Artificial». En Diana Maffía (compiladora), *Intervenciones feministas para la igualdad y la justicia* (pp. 319-337). Buenos Aires: Jusbaire.
- MARTÍNEZ LOZANO, Consuelo Patricia (2019). «Las instituciones de educación superior y el mandato de masculinidad». *Revista Nómadas*, 51: 117-134. DOI: [10.30578/nomadas.n51a7](https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a7).
- MARTÍNEZ MARTÍN, Irene (2016). «Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica». *Foro de Educación*, 14 (20): 129-151. DOI: [10.14516/fde.2016.014.020.008](https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008).
- MINEDUC, Ministerio de Educación (2018). *Protocolos contra el acoso sexual en la educación superior. Sugerencias para su elaboración*. Disponible en <http://bit.ly/3U6FdK9>.
- MINGO, Araceli y Hortensia Moreno (2017). «Sexismo en la universidad». *Estudios sociológicos*, 35: 571-595. DOI: [10.24201/es.2017v35n105.1434](https://doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434).
- MIYARES, Alicia (2019). *Democracia feminista*. 4.^a ed. Valencia: Ediciones Cátedra Universitat de València.
- MUÑOZ-GARCÍA, Ana Luisa, Luna Follegati y Liz Jackson (2018). «Protocolos de acoso sexual en universidades chilenas: Una deuda pendiente». *CEPPE*, 20: 1-6. Disponible en <http://bit.ly/3OCoryw>.

- NASH, Claudio (2018). «Educación no sexista y disidencia. Una mirada desde los derechos humanos». *Revista Nomadías*, 25: 123-134. Disponible en <http://bit.ly/3u5eNOg>.
- RADI, Blas y Mariana Spada (2020), «Lenguaje inclusivo, cambio lingüístico y cambio social». En Ricardo Janoario y Leonardo Peluso (organizadores), *Diferencia y reconocimiento. Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad* (pp. 51-59). Uruguay: Universidad de La República. Disponible en <https://bit.ly/3VcZbEz>.
- RAMALLO, María de los Ángeles (2020). «La tradición formalista en la enseñanza del derecho y su impacto en la formación práctica». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (1): 9-42. DOI: [10.5354/0719-5885.2020.54934](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.54934).
- REYES-HOUSHOLDER, Catherine y Beatriz Roque (2019). «Chile 2018: Desafíos al poder de género desde la calle hasta La Moneda». *Revista de Ciencia Política*, 39 (2): 191-215. DOI: [10.4067/S0718-090X2019000200191](https://doi.org/10.4067/S0718-090X2019000200191).
- ROJAS MIÑO, Irene (2020). «Los instrumentos jurídicos ante la discriminación remunerativa entre mujeres y hombres en Chile». *Revista de Derecho* (Universidad Austral de Chile), 33 (2): 145-165. DOI: [10.4067/S0718-09502020000200145](https://doi.org/10.4067/S0718-09502020000200145).
- RONCONI, Liliana y María de Los Ángeles Ramallo (compiladoras) (2020). *La enseñanza del derecho con perspectiva de género. Herramientas para su profundización*. Buenos Aires: Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires.
- SAAVEDRA, Valentina y Javiera Toro (2018). *La revuelta feminista. De la lucha de las mujeres a la lucha por una nueva sociedad. Mayo Feminista: La rebelión contra el patriarcado*. Santiago: Lom.
- SECRETARÍA TÉCNICA DE IGUALDAD DE GÉNERO Y NO DISCRIMINACIÓN (2015), Poder Judicial. *Política de igualdad de género y no discriminación - Plan estratégico del Poder Judicial 2015 - 2020*. Disponible en <http://bit.ly/3i5VEZQ>.
- SEGURA PERAITA, Carmen (2017). *El método socrático hoy. Para una enseñanza y práctica dialógica de la filosofía*. Madrid: Escolar y Mayo.
- TORO, Constanza (2009). «Género y corrupción. Reflexiones sobre cómo incorporar una perspectiva de género en el campo de la lucha contra la corrupción». En Marcela Sandoval (compiladora), *Justicia, género y sexualidad. Primer encuentro académico - Santiago de Chile 2009* (pp. 159-178). Santiago: Facultad de Derecho Universidad de Chile.
- TRONCOSO PÉREZ, Leyla, Luna Follegati y Valentina Stutzin (2019). «Más allá de una educación no sexista: Aportes de pedagogías feministas interseccionales». *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56 (1): 1-15. DOI: [10.7764/PEL.56.1.2019.1](https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1).
- VIDAL, Francisco, Isabel Pérez, Jaime Barrientos y Geraldine Gutiérrez (2020). «Educación en tiempos del género. Consideraciones en torno a una educación no sexista y no generista». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14 (2): 21-37. DOI: [10.4067/s0718-73782020000200021](https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200021).

- ZÚÑIGA AÑAZCO, Yanira (2006). «El derecho como representación-deformación. Un análisis de su construcción adversarial en clave de género y derechos fundamentales». *Revista de Derecho* (Universidad Austral de Chile), 19 (1): 33-59. DOI: [10.4067/S0718-09502006000100002](https://doi.org/10.4067/S0718-09502006000100002).
- . (2018). «Cuerpo, género y derecho. Apuntes para una teoría crítica de las relaciones entre cuerpo, poder y subjetividad». *Revista Ius et Praxis*, 24 (3): 209-254. DOI: [10.4067/S0718-00122018000300209](https://doi.org/10.4067/S0718-00122018000300209).

Anexo: protocolos de género revisados en esta investigación

- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (2020). *Decreto Rectoría 52/2020. Promulga acuerdo del Honorable Consejo Superior que aprueba el Reglamento sobre Violencia Sexual en Contexto Universitario de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Disponible en <http://bit.ly/3BAqpNB>.
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO (2020). *Decreto Orgánico 6072020. Publicita nuevo texto del Reglamento para la Prevención, Investigación y Sanción de Conductas de Acoso, Hostigamiento, Violencia y Discriminación Arbitraria de la Pontificia Universidad Católica*. Disponible en <http://bit.ly/3uZYClK>.
- UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO (2019). *Protocolo para la actuación institucional frente a la violencia sexual y de género*. Disponible en <http://bit.ly/3VtGrQK>.
- UNIVERSIDAD ADOLFO IBÁÑEZ (2021). *Decreto Orgánico 4-2021. Aprueba protocolo de acción frente a denuncias de acoso y discriminación*. Disponible en <http://bit.ly/3VYT9ro>.
- UNIVERSIDAD ADVENTISTA (2020). *Resolución Rectoral 253-2020. Protocolos para la prevención, tratamiento y reparación ante el acoso, abuso y violencia sexual*. Disponible en <http://bit.ly/3uSF5DW>.
- UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO (2020). *Protocolo para denunciar violencia sexual a estudiantes por parte de funcionarios y prestadores de servicio*. Disponible en <http://bit.ly/3idxY5P>.
- UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO (2018). *UNAB-PE-006. Protocolo de prevención y enfrentamiento al acoso sexual*. Disponible en <http://bit.ly/3FVYOsE>.
- UNIVERSIDAD ARTURO PRAT (2018). *Decreto Exento 0550. Aprueba el Reglamento de prevención y tratamiento del acoso, violencia y discriminación arbitraria en la comunidad universitaria*. Disponible en <http://bit.ly/3Wp3iog>.
- UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE (2018). *Decreto 07, Aprueba Reglamento de intervención en situaciones de acoso, violencia y discriminación de la comunidad universitaria*. Disponible en <http://bit.ly/3uTplAv>.

- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHILE (2020). *Resolución de Rectoría 103/2020 Aprueba actualización y nuevo texto del protocolo de acción contra violencia de género*. Disponible en <http://bit.ly/3UWdzQA>.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN (2019). *Decreto de Rectoría 59/2019. Protocolo de actuación frente a denuncias de acoso sexual, violencia de género y discriminación arbitraria*. Disponible en <http://bit.ly/3Wkw9Tx>.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO (2020). *Resolución de Secretaría General 24/2020. Norma aspectos no previstos en los Reglamentos que indica y establece Protocolo de actuación frente a casos de violencia de género*. Disponible en <http://bit.ly/3V1oTIg>.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE (2018). *Decreto de Rectoría 00071/2018. Promulga Protocolo de actuación ante conductas de acoso sexual dentro de la comunidad universitaria*. Disponible en <http://bit.ly/3W4jkYZ>.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE (2021). *Documento 1753 Anexo al decreto 156/2021. Protocolo actualizado para la prevención, sanción y reparación frente a casos de violencia de género*. Disponible en <http://bit.ly/3BDnHXq>.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ (2018). *Protocolo contra actos de violencia sexual (ad experimentum)*. Disponible en <http://bit.ly/3PtW7GR>.
- UNIVERSIDAD CENTRAL (2019). *Protocolo de género y actuación ante todo tipo de agresión y/o discriminación*. Disponible en <http://bit.ly/3VgyAX3>.
- UNIVERSIDAD DE ACONCAGUA (2018). *Decreto 45/2018. Aprueba protocolo de actuación ante denuncia sobre acoso sexual, acoso laboral y discriminación arbitraria*. Disponible en <http://bit.ly/3V6qDTo>.
- UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA (2018). *Decreto Exento 1531. Aprueba protocolo contra el acoso, abuso y discriminación arbitraria*. Disponible en <http://bit.ly/3BFfyBY>.
- UNIVERSIDAD DE ARTES, Ciencias y Comunicación (2019). *Reglamento para enfrentar el acoso sexual*. Disponible en <http://bit.ly/3F8WRso>.
- UNIVERSIDAD DE ATACAMA (2019). *Decreto Exento 37. Aprueba ordenanza de actuación frente a conductas de acoso, violencia y discriminación arbitraria*. Disponible en <http://bit.ly/3FWEkQq>.
- UNIVERSIDAD DE AYSÉN (2018). *Decreto Universitario Exento 01116/2018, que Aprueba protocolo contra la violencia sexual y la discriminación arbitraria*. Disponible en <http://bit.ly/3UWGXGk>.
- UNIVERSIDAD DE CHILE (2019). *Decreto Exento 0019942. Aprueba nuevo protocolo de actuación ante denuncias sobre acoso sexual, violencia de género, acoso laboral y discriminación arbitraria, y deja sin efecto los actos administrativos que señala*. Disponible en <http://bit.ly/3WrqAmt>.
- UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN (2019). *Decreto 2019-031. Protocolo de actuación relacionado con las conductas constitutivas de acoso sexual, violencia y discriminación*

por razón de sexo, identidad de género, expresión de género u orientación sexual. Disponible en <http://bit.ly/3jat3mV>.

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA (2019). Resolución exenta 1141. Aprueba protocolo de actuación para enfrentar situaciones de acoso sexual, abuso sexual, maltrato, acoso laboral y discriminación arbitraria. Disponible en <http://bit.ly/3vo1WgI>.

UNIVERSIDAD DE LA SERENA (2018). Decreto Exento 253. Crea Centro de atención de denuncias y prevención de acoso laboral, acoso sexual, acoso psicológico, abuso de poder y discriminación arbitraria, reglamenta procedimiento que complementa disposiciones del reglamento interno de higiene y seguridad de la universidad. Disponible en <http://bit.ly/3FWFOds>.

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS (2021). Protocolo de acción ante denuncias de acoso sexual. Disponible en <http://bit.ly/3gC967H>.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (2021). Normativa contra el acoso sexual en el ámbito académico, 2021. Disponible en <http://bit.ly/3VtzMpC>.

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS (2020). Decreto Universitario 1537. Modifica reglamento de actuación frente a denuncias de acoso sexual, discriminación de género, hostigamiento por ambiente sexista, y deroga D. U. 1769 del 30 de mayo de 2018. Disponible en <http://bit.ly/3Wdiw8G>.

UNIVERSIDAD DE MAGALLANES (2020). Decreto 005/SU/2020, que oficializa acuerdo de la Junta Directiva que aprueba Protocolo para prevenir y enfrentar situaciones de violencia de género, acoso, hostigamiento y discriminación. Disponible en <http://bit.ly/3W1bMe9>.

UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS (2018). Resolución exenta 742. Protocolo de actuación frente a denuncias sobre vulneración de derechos como acosos o discriminación arbitraria. Disponible en <http://bit.ly/3BG9B7S>.

UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (2020). Protocolo para prevenir, corregir y sancionar el acoso, discriminación, hostigamiento y violencia de género. Disponible en <http://bit.ly/3u8MSgq>.

UNIVERSIDAD DE TALCA (2019). Decreto 818. Promulga acuerdo 2366 del Consejo Académico de la Universidad de Talca que aprueba Protocolo de actuación frente a situaciones constitutivas de violencia de género y/o discriminación arbitraria. Disponible en <http://bit.ly/3BG29cL>.

UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ (2021). Decreto Exento 00.361/2021. Promulga acuerdo 2044 de la Junta Directiva. Aprueba nuevo protocolo de actuación ante denuncias sobre actos atentatorios a la dignidad de los miembros de la comunidad universitaria. Disponible en <http://bit.ly/3FUCv6M>.

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO (2021). Decreto Exento 1302. Nuevo Reglamento sobre normas de conducta, criterios y protocolos de actuación para prevenir y enfren-

- tar situaciones de acoso u hostigamiento sexual o sexista.* Disponible en <http://bit.ly/3W4Oe8i>.
- UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO (2020). *Decreto Universitario 4650. Aprueba protocolo para denuncias de acoso sexual, violencia de género y discriminación arbitraria por razones de sexo/género.* Disponible en <http://bit.ly/3FsHs5g>.
- UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO (2019). *Decreto 129/2019. Aprueba y promulga nuevo Reglamento de procedimiento frente a denuncias de acoso sexual, violencia de género y discriminación arbitraria.* Disponible en <http://bit.ly/3BG2OuL>.
- UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES (2022). *Resolución 03/2022. Normativa de prevención y sanción de acciones de discriminación, violencia sexual y de género.* Disponible en <http://bit.ly/3BFfyBY>.
- UNIVERSIDAD FINIS TERRAE (2018). *Protocolo para denuncia, investigación y sanción de actos contrarios a la dignidad de la persona.* Disponible en <http://bit.ly/3ANzulk>.
- UNIVERSIDAD INTERNACIONAL SEK (2018). *Decreto Rectoría 19/2018. Procedimiento para la denuncia ante casos de acoso sexual, acoso laboral y discriminación arbitraria.* Disponible en <http://bit.ly/3FAclow>.
- UNIVERSIDAD MAYOR (2019). *Reglamenta procedimiento para investigar y sancionar el acoso sexual y el acoso basado en género.* Disponible en <http://bit.ly/3GTwbom>.
- UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (2019). *Resolución exenta 100321/2019. Aprueba Protocolo de actuación contra el acoso sexual, acoso laboral de connotación sexual y discriminación arbitraria.* Disponible en <http://bit.ly/3WkMpUG>.
- UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES (2018). *Decreto de Rectoría 16/2017. Protocolo de prevención y apoyo a víctimas de acoso y violencia sexual en contextos universitarios.* Disponible en <http://bit.ly/3BEPCXk>.
- UNIVERSIDAD PEDRO DE VALDIVIA (2019). *Decreto de Rectoría 12/2019. Protocolo de prevención y sanción de conductas constitutivas de acoso sexual.* Disponible en <http://bit.ly/3FvL5rb>.
- UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN (2018). *Decreto 40/2018. Protocolo de denuncia y actuación frente a situaciones de hostigamiento, violencia y acoso sexual.* Disponible en <http://bit.ly/3HIa39s>.
- UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CHILE (2019). *Decreto 000948/2019. Aprueba Protocolo de política institucional de prevención, sanción y reparación frente al acoso sexual, la violencia de género y otras conductas discriminatorias.* Disponible en <http://bit.ly/3uVBrcv>.
- UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS (2018). *Manual de buen trato, orientaciones y recomendaciones para la prevención de acoso sexual, violencia de género y discriminación arbitraria y Protocolo para atención de denuncias de acoso y discriminación arbitraria.* Disponible en <https://bit.ly/3ANAar5>.

- UNIVERSIDAD TÉCNICA FEDERICO SANTA MARÍA (2018). *Decreto 200/2018. Protocolo para la prevención y sanción de conductas de acoso sexual, discriminación y violencia de género*. Disponible en <http://bit.ly/3PuUZOc>.
- UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE CHILE - INACAP (2020). *Protocolo contra la violencia de género y el acoso sexual*. Disponible en <http://bit.ly/3gI55yp>.
- UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA (2020). *Resolución Exenta 02689/2020. Apruébese, el siguiente Protocolo de actuación contra la violencia de género, el acoso sexual y la discriminación arbitraria*. Disponible en <http://bit.ly/3WpAyoq>.
- UNIVERSIDAD VIÑA DEL MAR (2019). *Protocolo de prevención y actuación ante denuncias sobre acoso sexual, acoso psicológico y discriminación arbitraria*. Disponible en <http://bit.ly/3VtAlzK>.

Sobre los autores

AGUSTINA ALVARADO URÍZAR es abogada y licenciada en Ciencias Jurídicas y Sociales por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctora en Ciencias Jurídicas por la Universidad de Milán y de Girona, además es profesora de Derecho Penal y Procesal Penal en la Escuela de Derecho de la Universidad Católica del Norte, Coquimbo. Su correo electrónico es agustina.alvarado@ucn.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-3520-054X>.

FRANCISCO RIVERA MÜLLER es ayudante de investigación y egresado de Derecho por la Universidad Católica del Norte, Coquimbo. Su correo electrónico es francisco.rivera01@alumnos.ucn.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-5797-1778>.

FABIÁN SUAZO GUACTE es ayudante de investigación y egresado de Derecho por la Universidad Católica del Norte, Coquimbo. Su correo electrónico es fabian.suazo01@alumnos.ucn.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-3602-2298>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)