

La pared invisible: género, intelectuales y educación superior en Chile en el largo siglo XX

Robert Austin, con colaboración de Paulina Vidal

RESÚMEN

Aquí planteamos la hipótesis de una incorporación desfasada de la mujer en la educación superior desde la fundación de la Universidad de Chile en 1842. Este proceso se ha articulado con movimientos libertarios femeninos de origen popular y burgués, un sistema económico clasista, y una ideología que refleja la cultura patriarcal dominante. Analizamos la evolución del estado como factor imprescindible en la producción y reproducción ideológica de género; luchas feministas sobre acceso a la educación superior en el siglo XX; relaciones de poder adentro de las estructuras universitarias; la iglesia católica como gestor de la exclusión de intelectuales femeninas; las intelectuales populares y feministas en las luchas anti-dictatorial desde Ibáñez a Pinochet. Asimismo abordamos la persistencia hoy en día de las desigualdades de género en las escuelas chilenas, la cual interviene en las opciones de educación superior para la mujer de cualquier clase social y que tienden a propagar su participación en el mercado laboral en condiciones de exagerada explotación.

Palabras clave: Educación superior. Lucha feminista. Iglesia católica. Estado.

ABSTRACT

In this essay, we hypothesise women's uneven incorporation in higher education since the

foundation of the University of Chile in 1842. This process has been articulated with popular and bourgeois women's liberation movements, a classist economic system, and an ideology that reflects of the dominant patriarchal culture. We historicise the evolution of the state as an indispensable factor to the production and reproduction of gender; feminist struggles for access to higher education in the twentieth century; power relations within university structures; the Catholic Church as a source of women intellectuals' exclusion; and feminist popular intellectuals in the anti-dictatorship struggle from Ibáñez to Pinochet. We also review the persistence of gender inequality in Chilean schools as a source of intervention in women's higher education options, which tend to perpetuate their participation in the labour market under conditions of exaggerated exploitation.

Keywords: Higher education. Feminist struggle. Catholic church. State.

INTRODUCCIÓN

La mayor parte de la literatura sobre la educación superior chilena ha privilegiado como categoría a los intelectuales institucionales en la formación social de Chile. Por ejemplo Iván Jaksic, en su libro *Academic Rebels in Chile*, ha revalorado el significado de la filosofía y los filósofos en las tensiones entre Estado, Iglesia y sociedad civil durante la vida republicana. Una deficiencia de tales obras es su incapacidad de explicar la historia de feministas e intelectuales del

movimiento femenino, comprendidos como categorías separadas; aunque como fenómenos sociales resultan paralelos en la lucha para construir una democracia liberada de explotación a base de género, igual que clase y etnia. Esta meta es consecuente con una representación del Estado como ente matizado por género. Otra deficiencia de la construcción clásica del concepto del intelectual es su ceguera ante el trabajo femenino intelectual informal, fuera de la institucionalidad pero igualmente efectivo en la promoción de la lucha pobladora. Irónicamente la Constitución Política de 1833, modificada en 1925, dio a conocer que “en Chile no hay clase privilegiada” y que las leyes se aplicaran en forma igual “a hombres y mujeres.”

Por lo tanto, hemos integrado en este ensayo la definición del intelectual elaborada por Antonio Gramsci, quien deslizó dos categorías pertinentes. Según su análisis, cada nueva clase o grupo social genera sus propios representantes técnicos, quienes articulan las funciones sociales, políticas y económicas de su grupo de origen. Le entregan su homogeneidad y autoconciencia, y son, en la medida de haberse emergido de este nuevo grupo o clase, orgánicos. Los intelectuales tradicionales son aquéllos que se han quedado de una formación social anterior, que se apegan a una clase o grupo social nuevo arrastrando su formación anterior. El ejemplo más común de esta categoría son los eclesiásticos, históricamente ligados a la aristocracia terrateniente y acostumbrados a ejercer un monopolio (en nombre de ese grupo) sobre distintas funciones culturales-ideológicas del estado, entre otras: religión, filosofía, moralidad, justicia y educación. En tiempos modernos, los intelectuales institucionales e institucionalizados también conforman a ésta categoría; aunque en condiciones dadas son capaces de romper su papel hegemónico, transformándose en intelectuales críticos aliados a la población oprimida.

Integrando una perspectiva Gramsciana, José Carlos Mariátegui - oponente a la vista eurocéntrica de la historia universal-previó la agitación universitaria que tanto contribuyera a la lucha feminista popular para el derecho ilimitado a la educación superior, al escribir en los 1920 en su obra magna las siguientes observaciones:

El movimiento estudiantil que se inició con la lucha de los estudiantes de Córdoba, por la reforma de la Universidad, señala el nacimiento de la nueva generación latinoamericana... El proceso de la

agitación universitaria en la Argentina, el Uruguay, Chile, Perú, etc., acusa el mismo origen y el mismo impulso. La chispa de la agitación es casi siempre un incidente secundario; pero la fuerza que la propaga y la dirige viene de ese estado de ánimo, de esa corriente de ideas que se designa-no sin riesgo de equívoco-con el nombre de 'nuevo espíritu'. Por esto, el anhelo de la reforma se presenta, con idénticos caracteres, en todas las universidades latinoamericanas. Los estudiantes de toda la América Latina, aunque movidos a la lucha por protestas peculiares de su propia vida, parecen hablar el mismo lenguaje (MARIATEGUI, 2002, p. 22).

Durante la segunda mitad del siglo XIX, algunas intelectuales orgánicas presionaron para que se legislase en favor de que las mujeres tuvieran acceso a la educación superior. Empero, el factor de clase, visto como una variable socio-cultural y económica, seguía levantándose como obstáculo para que las mujeres del sector obrero siguieran estudios universitarios, hasta el gobierno de la Unidad Popular en 1970. En el contexto latinoamericano, Chile realizó un rol pionero en conferir títulos profesionales a mujeres. Según una estudiosa del tema, este liderazgo en la educación superior para mujeres fue trascendente a fines del siglo XIX, dado que no se trató de casos excepcionales sino que varias egresaron de la universidad con títulos profesionales, “durante una época en la cual las puertas de la educación superior se mantuvieron cerradas a las mujeres, no solamente en los estados latinoamericanos sino en la mayoría de Europa y todo Asia y África.” (MILLER, 1991, p. 49).

En la construcción del estado capitalista chileno, la clase dominante ha desarrollado un conjunto de leyes e instituciones para asegurar su hegemonía. Una de sus funciones históricas primordiales ha sido la implementación y consolidación del patriarcado, como eje rector en la formación de los géneros masculino y femenino, y las relaciones sociales de

dominación-subordinación entre ellos (ESCOBAR, 1997-1998, p. 139-187). Combinado este aparato con las prácticas laborales discriminatorias, se han generado para las mujeres las condiciones de institucionalización de salarios menores, trato vejatorio, obstaculización en la defensa de sus derechos laborales, y ceguera para con su doble rol de productora y reproductora de la fuerza laboral (ÁLVAREZ, 1998, p. 84-94). Pese a que el Estado y la Iglesia representan a la familia tradicional como ente "natural", recordemos su especificidad coyuntural: es monógama, heterosexual, nuclear, diádica, consagrada religiosamente y por sobre todo, patriarcal.

La Iglesia ha contribuido a denegar la educación superior femenina al excluir a la mujer de la Universidad Católica hasta los años 1920, y por obligar ideológicamente a la mujer a desempeñar su rol de baluarte doméstico, materno y familiar. El advenimiento de la Juventud Católica Femenina y la Unión Patriótica de Mujeres (ligadas a la iglesia), el Partido Cívico Femenino y su *Revista Femenina* - todos de la década de los 1920 - prestó una propaganda liviana al tema de los derechos políticos femeninos, sin ofender al establecimiento estatal-católico (LAVRIN, 1995, p. 294). Luego de integrar a mujeres de extracción pudiente, la Universidad Católica profundizó su intervención social patriarcal, alcanzando a su auge durante la dictadura militar de Pinochet (1973-1989). Por contraste, sectores progresistas de la Iglesia asumieron un rol protagónico en la restauración de una parcial democracia, aunque neoliberal y basada en la constitución fraudulenta impuesta por los militares en 1980. A nivel de género las prácticas de la Iglesia sugerían una ambivalencia frente a un proyecto de sociedad igualitaria y antichauvinista. El símbolo central de su posición fue la incorporación del Círculo de Estudios de la Mujer (CEM) en la Academia de Humanismo Cristiano en 1978, seguida por la expulsión del CEM cuando su posición endurecía desde un feminismo blando hacia algo más afirmativo e intervencionista. Como ha señalado Spoerer, la jerarquía católica permanece al tanto de la adhesión

de tales sitios a su propio proyecto de control político; el cual, agregamos, ha fortalecido con mayor frecuencia que lo que ha desafiado al estado dominante en América Latina. La relación interdependiente entre los medios de comunicación masiva y el Estado ha asegurado la presencia permanente de una cultura patriarcal y conservadora en todas las instituciones del país, a lo que se suman las políticas curriculares y administrativas universitarias.

En este ensayo, hemos desarrollado la hipótesis de que existiría una evolución desfasada de la incorporación de la mujer en la educación superior relativo a su contraparte masculina durante los 160 años transcurridos desde la fundación de la Universidad de Chile en 1842. Este desfase se entiende como un proceso articulado con movimientos libertarios femeninos, un sistema económico discriminatorio, y una ideología que refleja la cultura dominante del estado-nación chileno. Nuestra hipótesis contempla como factores esenciales a la producción y reproducción ideológica de género, las instituciones del estado: el aparato legal, su aplicación laboral, la familia tradicional, la iglesia, la aludida cultura oficialista, los medios de comunicación masiva y, en particular, el sistema educativo formal.

Hemos incorporado una perspectiva feminista que, al decir de Ofelia Schutte, pertenece a la teoría de la liberación, la cuál simultáneamente transforma. Esta perspectiva "intenta re-pensar la naturaleza del legado cultural en términos no atados más a los valores masculinos que caracterizan al pensamiento patriarcal. Asimismo, una perspectiva feminista garantiza que las necesidades, los deseos, y los intereses de la mujer serán dados una importancia igual a los del hombre." También hemos sintetizado la problemática de género que explicaría las barreras que tuvieron que sortear las primeras intelectuales chilenas, en particular de sectores acomodados, para legitimar su ingreso a la educación superior. Asimismo aborda el hecho que, aún hoy, exista una reproducción de las desigualdades de género en las escuelas chilenas lo que tiene incidencia en el patrón de opciones de educación superior para la mujer de

cualquier clase social; opciones que tienden a perpetuar la participación de las mujeres en el mercado laboral en condiciones de desigualdad y exagerada explotación respecto a los hombres.

RESEÑA HISTÓRICA

Desde fines del siglo XIX, el acceso de las mujeres a la educación superior constituyó un factor de gran importancia en el largo proceso de lucha por la abolición del desequilibrio social entre lo masculino y lo femenino. Chispas débiles se vieron desde los primeros años de la república. Aun cuando se puede afirmar que con la Independencia de 1810 comenzaron a ampliarse las posibilidades de estudio para las mujeres, hay que precisar que, durante largo tiempo, éste fue un proceso muy acotado. En 1812 surgieron las primeras escuelas primarias destinadas a las primeras letras, pero a ellas sólo asistían las hijas de las familias más pudientes. El censo de ese año indicó que apenas el 10,0% de las mujeres leía y el 8,0% escribía. Hasta mediados del siglo XIX, la educación estuvo destinada principalmente a los varones.

Doce años después de que la administración del Presidente Manuel Bulnes fundara la Escuela Normal de Preceptores, el gobierno de Manuel Montt fundó la Escuela Normal de Preceptoras, en 1854. A diferencia con la universidad, las escuelas normales inscribieron estudiantes en gran parte originarios de los sectores populares. "Respecto de esta población, la clase dirigente tenía la peor de las opiniones; se trataba, para ésta, de una masa moralmente corrupta." Los requisitos de ingreso abarcaron: límite de edad, condición intelectual, y antecedentes familiares de buena conducta. Como garantía moralizadora, Montt nombró a las monjas del Sagrado Corazón a cargo del establecimiento. Lo implícito era que las ingresadas pudieran absorber y ser portadores y transmisores de la moralidad dominante. Encima, su rol suponía el vínculo con su rol social: es decir, el proyecto normalista tuvo un enfoque de madre-profesora desde sus inicios. Así inscribió la doble función de agente-formador para clase y género en

la educación superior: sostenía a la separación y dependencia de los sectores populares por alistar a pobladoras en la transferencia de la ideología burguesa, y simultáneamente "femenizaba" al profesorado que por defacto aseguró su carencia de autonomía.

Apariencia se confundió por esencia en 1860, cuando el gobierno de Montt promulgó la Ley de Instrucción Primaria que, al crear las escuelas gratuitas, puso la educación al alcance de todos, al menos jurídicamente. En la práctica, a fines de este gobierno, sólo un 14,0% de la población en edad escolar asistía a la escuela primaria, del cual apenas un tercio (31,8%) era niñas. A pesar de las limitaciones de la cobertura escolar, en 1881 el 30,0% de las mujeres estaba alfabetizada.

Un hito que disminuyó esta desigualdad se registró en 1877, cuando el gobierno de Aníbal Pinto (con Luis Amunátegui como Ministro de Educación) dictó un decreto que posibilitó a las mujeres el acceso a la educación secundaria y superior, hasta entonces vedado. La Ley de Educación Secundaria y Superior (1879), basada en el Decreto Amunátegui (1877), fue de gran importancia para la incorporación de las mujeres a la vida social e intelectual. Tuvo su origen e inspiración en el pensamiento liberal, y en los ideales de igualdad; expresión de la influencia del pensamiento revolucionario francés en el Chile de esa época.

Cuando el Presidente José Manuel Balmaceda fundó el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en 1889, fue destinado a formar profesores de la educación secundaria. Al llegar a la década del 1920, este centro universitario concentró el mayor número de estudiantes mujeres (58,0% de los alumnos titulados), las que luego ejercieron en liceos, escuelas normales y profesionales. Similarmente a lo sucedido con la educación primaria, el acceso a la educación superior benefició principalmente a las jóvenes de origen burgués, y luego miembros de las nacientes capas medias. Una notable excepción se dio por intermedio de la Escuela de Artes y Oficios (EAO)-fundada en 1849, en siete ciudades a través del país-que inició cursos terciarios extraoficialmente

en las últimas décadas del siglo XIX, y oficialmente desde 1916. La EAO, en conjunto con la posterior creación de escuelas técnico profesionales, posibilitaron la lenta incorporación al sistema educativo a jóvenes provenientes de sectores obreros.

Siendo una expresión político-pedagógica de los elementos más militantes y concientizados del movimiento obrero-campesino, estudiantil e intelectual, las universidades populares-nacidas en los últimos años del siglo XIX-constituyeron un eje clave en difundir y revindicar la cultura popular. Se basaron en los modelos de México (1913), Argentina (1918) y Perú (1921). Operando de modo vespertino o nocturno en los centros de trabajo o sindicales, estas instituciones proveían desde la alfabetización hasta cursos profesionales, muchos de los cuales fueron reconocidos por el Ministerio de Instrucción Pública. En cuanto a la educación superior obrera gratuita, vale destacar la Universidad Popular Ferroviaria, nacida en 1920. La Universidad Popular Valentín Letelier se abrió en 1945 con el auspicio de la Universidad de Chile, matriculando unos 3,646 estudiantes (un tercio de los supuestamente "privados" en el país de aquel entonces) al realizarse su autonomía por 1950. A pesar de ello, estas instituciones innovadoras periódicamente sufrieron clausura por "subversivas" entre 1922 y 1931, gozando de un renacimiento desde la República Socialista (1932) hasta el régimen de González Videla (1946-1952).

Importante herencia revolucionaria en el norte salitrero dejaron los legendarios Centros de Belén de Zárraga, nombrados en honor de la librepensadora española que trabajó allá en la segunda década del siglo XX. Apoyados por el intelectual comunista Luís Emilio Recabarren, simultáneamente influenciados por anarquismo y socialismo, estuvieron dedicados a que las mujeres condujeran su propia liberación. Teresa Flores, compañera de Recabarren, fue una dirigente ejemplar en el desarrollo de los centros. Lanzaron la bandera de la obrera comprometida con lograr su propia formación pedagógica y social como un derecho inalienable, independiente del dominio patriarcal. "La emancipación de la mujer era con-

siderada por Recabarren un objetivo de naturaleza política y revolucionaria; destacaba la necesidad de la mujer de educarse, liberarse del fanatismo religioso, de la opresión masculina y tomar conciencia acerca de su propia responsabilidad social."

Al principio del siglo XX, el Estado fundó los primeros veintidós liceos femeninos, habiendo diecinueve en provincia (el primero en Copiapó), y sólo tres en Santiago. Algunos entregaban formación técnica con la intención de una rápida incorporación a la vida laboral. Sin embargo, presentaron una imagen e infraestructura inferiores a los liceos para varones; y como observó la Visitadora de Liceos Sra. Teresa Pratts de Sarratea en 1907, "no es de lamentar que la *instrucción femenina disienta de la que se da en los Liceos de Hombres*, sino que no tenga uniformidad y que carezca de rumbos y verdaderos objetivos." Resonaron sus palabras con la futura ganadora del Premio Nóbel en literatura, Gabriela Mistral, quien abogaba por la educación femenina desde principios del siglo. Argumentó que "la mujer instruida deja de ser esa fanática ridícula que no se atrae en ella sino la burla... Instruir a la mujer es hacerla digna i levantarla." Se oía el eco de José Martí. Aunque en 1912 el gobierno de Ramón Barros Luco dictó el decreto que estableció la igualdad de planes y programas para ambos sexos, las prácticas docentes que reforzaban la desigualdad continuaban ininterrumpidas. Sólo en 1919, en la práctica, el gobierno de José Luís Sanfuentes obligó a todos los liceos del país a seguir los mismos programas.

Cuando el gobierno de Sanfuentes dictó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920, este proceso fue profundizándose. Siete años más tarde, como resultado de una masiva acción popular docente que generó la reforma educacional del régimen del general Carlos Ibáñez, se conoció la primera propuesta de coeducación, implementada en 1932 durante el régimen de Arturo Alessandri Palma con la fundación del Liceo Experimental Manuel de Salas. Por ser una dependencia del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile-es decir, una escuela experimental universitaria y entonces otra ruta a la universidad para las mujeres, incluso de extracción

popular-abrió una articulación con la educación superior que duraría hasta 1980, año en que la dictadura militar dismanteló al "Pedagógico." Hasta 1932, la coeducación sólo se había ensayado en pequeñas comunidades como forma de enfrentar la escasez de recursos o la insuficiencia de alumnos. En 1933, la enseñanza comercial, en su nivel técnico profesional, también abrió sus puertas a las mujeres creando una sección femenina dentro del Instituto Superior de Comercio. En ese mismo año e influenciado por la creciente lucha feminista, el Partido Socialista estableció Acción de Mujeres Socialistas, acto repetido por el Partido Radical un año después. Tan temprano como 1927, hubo un intento (fracasado) por el Partido Radical de introducir una ley de divorcio.

Los logros políticos y educacionales para mujeres-inicialmente las de la emergente clase media-fueron varios desde la era del Frente Popular (1938-1952) hasta el golpe militar que puso término al gobierno socialista de la Unidad Popular (1970-1973). Lo político y lo educativo fueron mutuamente e intrincadamente vinculados, los avances en uno estimulando la demanda para profundizar o transformar al otro. Escribiendo en su periódico *Política Feminista* en 1932, un grupo de mujeres balmacedistas denunció al requisito electoral de ser alfabeto como una descalificación oligárquica de la mujer trabajadora. La fundación del Movimiento pro Emancipación de la Mujer Chilena (MEMCH) a mediados de los 1930 incrementó la militancia de mujeres de la Izquierda, por proseguir un conjunto de prácticas intelectuales y organizativas destinado a la emancipación integral de la mujer, especialmente la "económica, jurídica, biológica y política." Le siguieron la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF) en 1944 y luego el Partido Femenino de Chile en 1946, juntándose a un movimiento electoralista cuya culminación-vía el Primer Congreso Nacional de Mujeres en 1944-fuera el voto femenino consagrado en 1949.

Pero excepción hubo. Los ciudadanos analfabetos aún no pudieron ejercer su ciudadanía. El censo de 1952 declaró un 19,7% de la población en condición de analfabeto-estadística tradicionalmente subestimada- manteniendo la histórica "triple desigualdad" que

ha discriminado exageradamente en contra de la mujer campesina indígena, aun más que la pobladora cuya doble explotación por su condición de mujer y económicamente postergada la combatía desde los barrios urbanos periféricos. En el mismo censo, las mujeres que ejercieron una profesión liberal o a base de formación universitaria o adquirida por otros medios constituyeron a penas un 6,0% de la población femenina nacional. Según una historiadora destacada en la materia, la auto-confianza, independencia de juicio y capacidad de liderazgo que éstas demostraron produjo "la soltería obligada de un gran número de profesionales" que preferían no comprometerse donde la armonía de relación con su pareja no existiera.

Cuando hubo un avance para la mujer universitaria, fue condicionada a que todavía cumpliera su "rol natural" de madre y educadora de la familia. Así apuntó la declaración del rector de la Universidad de Concepción publicada por el diario *El Sur* en 1948:

la mujer está capacitada para ejercer derechos y para participar en todas las actividades que constituyan la fuerzas vivas del país, sin más restricciones que las que imponen sus deberes familiares... Tengo fe en las mujeres. Soy un convencido feminista y admirador de ella... La Universidad de Concepción es la primera que nombró decano a una mujer (señora Corina Vargas de Medina, Decano de la Facultad de Filosofía y Letras). Todo lo cual revela que la cultura, responsabilidad y eficiencia profesional de la mujer no es inferior a la alcanzada por el hombre (KLIMPEL, 1962, p. 96).

La confirmación en 1949 del voto femenino alfabeto para elecciones presidenciales y parlamentarias-respuesta a una lucha femenina centenaria-fue una clara muestra del poder acumulado por el movimiento de mujeres educadas. Su mayoría secular, a pesar de limitaciones clasistas, había madurado desde la crisis económica de 1929 en su formación de una conciencia política autónoma, contrapuesta a "una historia general y una historia de la política en particular, narrada y constituida sólo por *hombres*, por lo que es lícito suponer en ambas una cierta desviación masculina que nos ha dejado en el silencio, e invisibles ante la historia." Las

pobladoras, siendo una mayoría del 22,0% de la población analfabeta en 1950, quedaron aún sin sufragio, en los márgenes de las políticas electorales. Además, por más educadas que fueran, ni la primera diputada Inés Enríquez (1950) ni la primera senadora María de la Cruz (1952) tenían raíces en la lucha de las obreras. La caída de esta última del senado poco después fue, en todo caso, simultáneamente un símbolo y una expresión de una baja en la actividad feminista. Parecía señalar que las mujeres “aceptaron y reconocieron una ‘inmadurez’ que las llevó de vuelta a casa. La conducta política femenina será, en adelante, la pasiva responsabilidad de votar, o bien, en un plano de mayor compromiso, la militancia en los partidos ‘maduros’ que se ofrecen a sus diversas expectativas ideológicas.”

A través de la próxima década, se presentó una desmovilización del movimiento feminista electoralista y pobladora, parcialmente por la ilusión de haber resuelto el problema de la plena participación política por ejercer el voto cada cuatro o seis años. Tendría sí implicancias positivas para acceso a la universidad de parte de las educadas. Pero las pobladoras, a menudo hermanas en las movilizaciones sociales, quedaron excluidas. Otros factores que fomentaron este silencio notable incluían la ruptura del Frente Popular a principios de los años 1950, disolviéndose la coalición gobernante de Izquierda y Centro. El Partido Comunista, que había abogado por el sufragio universal desde su fundación en 1922, se encontró en condición ilegal desde 1948-1958. El Partido Socialista, similarmente inclinado al sufragio incondicional, padecía de problemas internos debilitantes. Asimismo, el currículum escolar-puerta a la universidad en términos político-pedagógicos-continuó repartiendo y reforzando roles sociales clásicos de género, complementado por la ausencia de una intervención educadora de parte de un feminismo didáctico-liberador.

No obstante, desde la Segunda Guerra Mundial la mujer trabajadora, como nunca antes, logró prepararse en áreas especializadas e integrarse a funciones de mayor reconocimiento social en el plano laboral. Pese a los numerosos obstáculos y resistencias cotidianos, este proceso permitió una creciente incorporación de la mujer en el quehacer cívico del país. Desde cada una de estas

instancias (no nuevas, pero sí nuevamente ocupadas) pudo, asimismo, levantar sus demandas. Entre ellas, la superación del desequilibrio que ha caracterizado la situación civil de hombres y mujeres, en particular, la ampliación de sus derechos ciudadanos. Esta lucha, como ya mencionamos, tuvo uno de sus momentos históricos el 8 de enero de 1949, con la promulgación de la ley que permitió al sufragio femenino alfabeto, en las elecciones parlamentarias y presidenciales. En este proceso, tuvieron un papel decisivo aquellas mujeres profesionales que habían adquirido su formación gracias a una larga lucha feminista y sus logros, como fue también el resultado del Decreto Amunátegui. Éstas constituyeron el núcleo dirigente de un movimiento feminista cuyos orígenes de clase eran principalmente burgueses, pero que en circunstancias propicias prontamente se unieron con el movimiento de pobladoras y sus distintas demandas.

Por último, la reforma educacional de 1965 - siendo presidente Eduardo Frei Montalvo - estableció la coeducación en las escuelas secundarias industriales y agrícolas. La “Revolución en Libertad” de su gobierno demócrata-cristiano (1964-1970) respondió parcialmente a las esperanzas democratizadoras del movimiento estudiantil universitario, que luego consolidó la apertura universitaria en conjunto con los avances educativos durante el gobierno de Salvador Allende. Sin embargo, dicho movimiento padecía de una contradicción histórica, fundamental e irresuelta, referente a las limitaciones sobre participación de las mujeres:

Cuando a fines de los años sesenta el movimiento estudiantil plantea *la revolución ahora*, y se comienzan a cribar todas las formas de relación por ese rasero, denunciándose todas las opresiones y discriminaciones (del conocimiento, de los jóvenes, de los estudiantes, de las razas no-blancas, de los marginados, de los ghettos) también entonces las primeras feministas radicales-que aún no lo eran-quisieron su parte en la nueva partitura de la revolución total. Pero comprobaron, con estupefacción, que los planteos revolucionarios totales no tenían nada que ver con las mujeres. ‘El único lugar de la mujer en el movimiento es con las patitas abiertas,’ les dice el líder Carmichael (KIRKWOOD, 1986, p. 71).

DESTACADAS INTELLECTUALES CRÍTICAS

En la plenitud del largo siglo XX, intelectuales feministas chilenas de corte institucional y popular fueron profundamente influenciales en la lucha por conquistar el derecho a una educación comprensiva en el contexto de una sociedad democrática. Las institucionalizadas mostraron tendencias conservadoras o liberales y a veces de Izquierda, mientras las populares frecuentaron la Izquierda. Estas últimas promovían la lucha política por el sufragio no sólo para lograr el voto sino para cambiar la sociedad a favor de un socialismo que diera pleno derecho a toda mujer a la educación desde la básica a la universitaria. Las pioneras liberales abarcaron a la Dra. Ernestina Pérez, quien junto con Eloísa Díaz fueron las primeras médica-cirujanas egresadas en Chile (1887), fundó la Asociación de Mujeres Universitarias (AMUCH) en 1926, intencionada a juntar las profesionales en pos de interceder por los derechos de la mujer. La Unión Femenina de Chile, fundada en 1928 por la educadora Aurora Argomedo y Delia Ducoing; y el Primer Comité Pro Derechos Civiles de la Mujer, fundado en 1933; levantaron proyectos de sufragio femenino.

Desde que Matilde Brandau llegó a ser la primera mujer en ocupar la tribuna del ateneo de Santiago acerca de 1900, hasta mediados del siglo XX, en la medida en que el sistema capitalista se fue desarrollando hubo una creciente incorporación de la obrera al sistema productivo, aún como trabajadora calificada. En 1906 un grupo de mujeres asalariadas formó un ateneo de obreras en la capital, reuniéndose los días viernes y domingo con el motivo de contribuir con ayudantías en "la instrucción moral, intelectual y económica de las mujeres." Así también las mujeres de clase media y alta fueron incorporándose a los ámbitos del saber, incluso como activa animadora del debate y la creación artística e intelectual.

Esto último fue especialmente visible gracias al surgimiento de escritoras, pintoras y músicas que, desde fines del siglo XIX, conquistaron y animaron nuevos espacios públicos. En la literatura se destacaron Laura Jorquera (*En busca de un ideal*, 1916; *Tierras rojas*, 1917); Trinidad Concha (*El silencio*, 1917;

Amaneció, 1943); Chela Reyes (*Puertas verdes y Caminos blancos*, 1939; *La tía Eulalia*, 1951); y María Elena Aldunate (*María y el mar*, 1950; *Candía*, 1953) entre muchas otras. Entre las pintoras premiadas por el Palacio de Bellas Artes se encontraron Isabel M. Aldunate y Hortensia López (1910), Luisa Fernández (1913 y 1917), Ximena Morla Subercaseaux (1915); Herminia Arrate de Ávila (1926); Enriqueta Petit y María Valencia (1924, 1926 y 1927); siendo éstas un grupo representativo pequeño.

Vale recalcar que habían centenares de mujeres que se destacaron en la escultura, también como concertistas de piano, violonchelo, arpa, violín y órgano. En contraste, la educación popular-cuyas expresiones se han ligado históricamente a la lucha por una educación superior para todos y todas-contribuyó a formar distinguidas representantes de la cultura popular. Entre una lista comprensiva, podemos destacar a un grupo de investigadoras, recopiladoras y compositoras de música como Margot Loyola, Raquel Barros Aldunate, Camila Bari de Zañartu, Australia Acuña, Derlinda Araya, Elena Carrasco, Gabriela Pizarro, Teresa Muñoz, y la reconocida maestra de la nueva canción chilena, Violeta Parra.

Amanda Labarca, Elena Caffarena y Olga Poblete, tres mujeres de formación culta, tuvieron un rol protagónico fundamental en los movimientos por un acceso igualitario a la educación y la conquista de una ciudadanía plena. El aporte de estas mujeres no se expresó sólo en el ámbito de la educación, sino también en las experiencias de lucha de los movimientos femeninos de la época. Amanda Labarca fue entre las fundadoras y primera presidenta de la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF, 1944). Elena Caffarena—según su biógrafa Olga Poblete—fue fundadora del MEMCH en 1935, del cual fue su secretaria general hasta 1941. En sus inicios, al MEMCH confluieron las primeras profesionales chilenas: periodistas, abogadas, profesoras y algunas funcionarias públicas, unidas por la voluntad de construir una nueva organización, dieron un renovado impulso a la lucha por la igualdad de la mujer.

Amanda Labarca (1886-1975) se tituló de profesora de Castellano en el Instituto Pedagógico en 1905, y aprobó con éxito un postgrado en la Universidad de Columbia, EEUU. y luego de la Sorbonne en París (1910-1912). Tras su retorno a Chile, creó el Círculo de Lectura en la capital en 1915, iniciativa destinada a promover el conocimiento y reflexión en torno a los problemas de la mujer en el contexto nacional. El Círculo lanzó la revista *Acción Femenina* cuya disposición liberal se tornó más conservadora al estar aparentemente apropiada por el Partido Cívico Femenino en 1919 (año en que su tiraje alcanzó a unos 10.000). En ese mismo año el Círculo se integró al Consejo Nacional de Mujeres.

Labarca fue la primera mujer latinoamericana que ejerció una cátedra universitaria, en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, desde 1922. Intelectual versátil, se abocó al estudio de la historia del movimiento femenino y de la enseñanza en Chile; y combinó el ejercicio de la educación y la diplomacia. En 1932, siendo directora de Educación Secundaria del Ministerio de Educación, Labarca impulsó la creación del primer colegio coeducacional de Chile, el Liceo Experimental Manuel de Salas. Sus contribuciones a la historiografía de la educación colonial y post colonial en Chile han tenido una influencia duradera, destacándose entre ellas *¿Dónde va la mujer?* (1934); *El mejoramiento de la vida campesina* (1936); *Women and education in Chile* (1952) y *Realidades y problemas de nuestra enseñanza* (1953). Su *feminismo contemporáneo* (1947) sigue siendo una obra clásica. Luego como embajadora ante Naciones Unidas y miembro de la Comisión de Derechos Humanos de esta organización, presidió la Sección del Estatuto Social y Jurídico de la Mujer.

Olga Poblete (1909-1999), quién también formó parte de la iniciativa y la planta del Liceo Manuel de Salas, fue una destacada intelectual-activista del Partido Comunista y mantuvo una estrecha relación de colaboración estratégica con Amanda Labarca, miembro del centrista Partido Radical. De hecho, una exquisita expresión de la coalición Centro-Izquierda constituida por el Frente Popular, presidiendo inicialmente por el profesor y tibio apoyador del

voto femenino, Pedro Aguirre Cerda. Profesora de historia y geografía, también egresada de posgrado en la Universidad de Columbia (EEUU), fue la secretaria general de MEMCH en sus años claves entre 1946 y 1951. Se desempeñó asimismo como dirigente del magisterio secundario cuando ocupó la vice-presidencia de Sociedad Nacional de Profesores (SONAP) entre 1955 y 1959. Incluso fue ayudante de cátedra del académico y luego Ministro de Educación Juan Gómez Millas (gobierno Demócrata Cristiano de 1964 a 1970) y docente titular de la cátedra de Historia Contemporánea en la Universidad de Chile. Cuando dirigía el Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Educación (1968-1970), el movimiento estudiantil estaba en su auge. Representó a América Latina en el Consejo Mundial de la Paz (1960-1966) y compartió la presidencia del mismo con Lázaro Cárdenas, Óscar Niemayer y Juan Marinela.

Elocuente defensora de la educación, la justicia social y los derechos de la mujer, Poblete contextualizó la fundación de la organización feminista más potente en la historia chilena cuando ésta renació en plena dictadura de Pinochet un medio siglo después:

El nexo común entre estas mujeres (las militantes del MEMCH) era su convicción democrática amplia, eminentemente política pero no partidista. Comprendo que cuesta entender esta aparente contradicción, si la manejamos dentro de la malla enajenante en la cual hoy se debaten las ideas. Pero en los años treinta, se percibía claramente la necesidad de construir una barrera potente contra el conservantismo, las fuerzas reaccionarias y su insaciable voracidad de poder y riqueza (SOTO, 1992.).

Pionera en la educación superior femenina, su fecunda y amplia obra de la diversidad y amplitud de sus intereses introdujo nuevos enfoques en la historiografía latinoamericana. Estos permitieron una elaboración más integral y explicativa de los fenómenos sociales. Elocuente y audaz oponente de la dictadura militar cuyo sangriento golpe de estado en 1973 suprimía el logro por lo cual la pobladora y

campesina pasara por primera vez a la universidad, tuvo la sagacidad de percibir la lenta apertura de la Unidad Popular al tema de la igualdad de género. “La mujer se metió en partidos políticos de izquierda,” aseveró en 1985, “y la organización femenina se metió de frentón a través de la Secretaría de la Mujer en Centros de Madres, haciendo la campaña política de apoyo a trabajos voluntarios.” Irónicamente, pronto la misma Secretaría de los CEMAs fue un aparato fundamental para que la dictadura desvinculara a las mujeres de su trabajo político, produciendo al decir de Poblete “una descomposición de la conciencia social” que finalmente complicó la lucha antifascista y oscurecía la meta de una universidad democratizada.

En el nombre de MEMCH la periodista Marta Vergara, a veces con Elena Caffarena, tuvieron responsabilidad de producir el periódico *La Mujer Nueva*, “gran hazaña, mezcla de audacia y confianza en los principios que inspiraron la institución.” Según Lavrin, Vergara exitosamente articuló “la conexión difícil” entre los temas de clase y feminismo, sin enajenar a las mujeres burguesas. Acusando la influencia indirecta del Partido Comunista en la política de la organización, y elogiando a Caffarena, escribió Vergara proféticamente en 1949:

Creo difícil encontrar organizaciones femeninas superiores a lo que fue MEMCH. Su carácter extraordinario se debió, desde luego, a su programa aplicado a las mujeres de todas las clases sociales; atrayente para burguesas y proletarias, cubriendo desde el voto hasta la difusión de los métodos anticoncepcionales entre las desvalidas... Elena Caffarena preparó en una ocasión uno o dos números (de *La Mujer Nueva*) muy superior a los míos. No fue raro, porque nunca le he conocido una producción mediocre... Como oradora era magnífica. La abogada exponía el tema con claridad y precisión a lo largo y o ancho: la política actuaba en profundidad, se iba a las raíces, a las relaciones ocultas, a las causas del mal... A pesar de su simpatía por el comunismo, a pesar del fervor de su marido, se mantenía independiente (VERGARA, 1963, p. 173-4).

Por otro lado, Caffarena y Poblete han reconocido la centralidad de Vergara en esclarecer una ideología

feminista heterodoxa en las páginas del periódico, simultáneamente integrando una perspectiva internacionalista:

Por las páginas de *La Mujer Nueva*, transcurre la vida del país, pero paralelamente a ella el curso de los sucesos mundiales: la guerra civil española y la solidaridad con los huérfanos coexisten con los artículos sobre las cárceles de mujeres en Chile, o el análisis del control de la natalidad; se escribe sobre el voto político para las chilenas y se informa acerca del feminismo en otros países (S.I., 2003).

El eje central del programa de esta organización fue la conquista del voto femenino. Desde el MEMCH y la Federación Chilena de Instituciones Femeninas, las cuatro intelectuales y dirigentes femeninas impulsaron una intensa labor. En 1934, siendo presidente Arturo Alessandri, se promulgó la ley que otorgó a las mujeres y extranjeros alfabetos el derecho a voto en las elecciones municipales. Si bien fue limitada, esta conquista fue un avance importante. En 1946 se organizó un ciclo de charlas que buscaba dar cuenta de la situación de la mujer desde una perspectiva integral. A raíz de estas iniciativas comenzó una estrecha colaboración entre Olga Poblete y Elena Caffarena, que duraría de por vida. En la misma época, en barrios populares de diversas ciudades del país, se desarrollaron cursos de lectoescritura destinados a educar a la población para ejercer el derecho de voto, tarea que fue posible debido al aporte de numerosas voluntarias del MEMCH. Este movimiento tuvo un gran peso político y social hasta que se conquistó el sufragio femenino letrado.

Sólo en 1949, durante la presidencia de Gabriel González Videla, se promulgó la ley correspondiente. Pero quienes hicieron posible tal conquista-las organizaciones de mujeres que habían luchado durante más de 20 años-ni siquiera fueron invitadas a la ceremonia de promulgación y, al poco tiempo, muchas de esas luchadoras sociales, entre ellas Elena Caffarena, fueron borradas de los registros electorales al aplicárseles la ley de Defensa de la Democracia (“Ley Maldita”), normativa dictada para excluir de la vida política y ciudadana a quienes se

les sindicaba como “peligrosos” para el sistema político reaccionario imperante. La presión de los partidos políticos por atraer a sus filas al nuevo electorado femenino, fue la otra causa principal de la desintegración de un movimiento autónomo de mujeres.

Por ser la Izquierda el portador de las esperanzas de una educación ilustre para todas y en todos sus niveles, Poblete fue una astuta crítica de la ceguera de ese sector. Esclareció así el vínculo:

Los dirigentes (políticos), hombres al fin, no vieron en las mujeres a sus iguales, sino solamente a eficaces colaboradoras. Pienso que a los partidos de Izquierda les tocaba una tarea difícil en este asunto de asumir la igualdad con la mujer en las responsabilidades y derechos de la acción política... Los partidos de Izquierda tenían que educar a las mujeres para comprender que no existe contradicción entre postular los cambios sociales, económicos y políticos y garantizar el orden, la tranquilidad, la autoridad. Creo que esa educación política nunca se hizo. Debió haber comenzado incluso por los mismo hombres, para modificar en ellos, pese a sus posiciones políticas y filosóficas, los siglos y siglos de configurar su conciencia de varón nacido para mandar en el hogar, la fábrica, el sindicato y la sociedad (SOTO, CAFFARENA).

Elena Caffarena - quien murió a los cien años en el 2003-fue la primera militante en la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH), junto con María Marchant, quien cursaba pedagogía. Luego llegó a ser una de las primeras mujeres en titularse de abogada en 1926. Su tesis versó sobre el trabajo a domicilio y la explotación de que era objeto la mujer en el sector informal. En 1930, junto a Elvira Santa Cruz Ossa fueron las primeras Inspectoras del Trabajo Femenino, designadas por la autoridad política. El gobierno del profesor Pedro Aguirre Cerda la nombró representante ante el Consejo de Defensa del Niño, del cual fue miembro permanente hasta 1974, habiendo sido nombrada su presidente por el gobierno de la Unidad Popular.

En tiempos de nueva administración de ultra-Derecha-la de Pinochet - la jurista elocuentemente

denunció la historia oficial que atribuyó al Presidente González Videla el haber regalado el voto femenino:

Este aserto lo he leído varias veces y sería lamentable que pasara como verdad a la historia. El voto lo consiguieron las mujeres después de veinte años de duras y sacrificadas luchas. Don Gabriel lo único que hizo fue cumplir con el trámite constitucional de promulgación. El que éste se hiciera en el Teatro Municipal en solemne ceremonia, a la que no se invitó a las agrupaciones que más se habían sacrificado en las campañas, no puede convertirlo en el donante gracioso de esta sentida reivindicación femenina.

Una expresión ovular de oposición feminista a la dictadura-aunque evitara la denominación “feminista”-fue el Círculo de Estudios de la Mujer (CEM). Nacido como grupo de estudios de la Academia de Humanismo Cristiano en 1979, el CEM se enfocó en “desarrollar un trabajo interdisciplinario de investigación y de acción orientado al reconocimiento de los problemas específicos de las mujeres en Chile y a la búsqueda de formas de enfrentarlos y superarlos.” Sus objetivos incorporaron estudio y reflexión de las realidades de la mujer, recoger expresiones diversas creativas de las mujeres, concientizar a nivel amplio acerca de la condición de discriminación y opresión que viven las mujeres, la difusión del pensamiento y la experiencia del CEM, y el auspicio y desarrollo de organizaciones propias de la mujer.

Dos eventos del año 1980 anunciaron la consolidación de una nueva fase de lucha feminista, comenzando con la fundación del Movimiento de Mujeres Pobladoras (MOMUPO). Se identificaba con la lucha anti-fascista pero rechazó al feminismo de corte burgués y occidental, prefiriendo las demandas de sus compañeras de clase obrera y campesina. La presentación del feminismo como carente de un eje de clase es anómala para las víctimas del sistema clasista, particularmente cuando emana de aquellas quienes son consistentemente los beneficiarios de la explotación de las clases populares. Las estructuras tradicionales electorales en los partidos políticos han sido llanamente excluyentes para las pobladoras.

Históricamente éstas han tenido profundas sensibilidades frente al feminismo burgués, como observa Verónica Schild:

Al afirmar que hablan sobre la realidad de todas las mujeres, tales discursos (de clase media) están forzando a las mujeres quienes no se sienten identificadas por esta representación a que articulen su propia idea de quienes son. Por ejemplo si, según lo han señalado con frecuencia las activistas pobladoras, la línea usada inicialmente por algunas feministas de clase media de que las mujeres tienen que liberarse de sus familias, especialmente de sus hijos, es profundamente ofensiva para ellas. Entonces son confrontadas con el descubrimiento de que en verdad sus familias son muy importantes para ellas.

Comentó una militante del MOMUPO que Julieta Kirkwood había colaborado en precisar sus objetivos; y que hubo “una fuerte identidad popular” que luego se transformó en “la idea del *Feminismo Popular*”, practicada a través de distintas expresiones de la educación popular en los barrios, jornadas de capacitación, más seminarios y talleres, hasta escuelas de verano.

Simultáneamente con la fundación de MOMUPO, el advenimiento del Tercer Encuentro Nacional de la Mujer Chilena, que reunió algunas 1,000 mujeres de diversos sectores del país, señaló una intensificación de oposición política a la dictadura. Resultó a la vez una muestra de la amplia influencia del CEM, MOMUPO y organizaciones afines. Sin embargo, el alcance de la posición contradictoria de la Iglesia se puso en evidencia en 1983 cuando el CEM se encontró expulsado de la Academia de Humanismo Cristiano. El motivo subyacente de la acción clerical fue su angosta definición de derechos humanos, por los cuales se entendían violaciones de corte política pública e institucional, sin referirse a temas como la estructura de la familia, el divorcio, la violencia doméstica, las relaciones sexuales y el aborto.

En las complejas circunstancias de plena dictadura militar (1973-1989), Elena Caffarena y Olga Poblete junto con Julieta Kirkwood - talentosa y original

pensador feminista - continuaron dinamizando la lucha política y social. La casa de Caffarena constituyó uno de los principales puntos de encuentro de las organizaciones de mujeres opositoras. La necesidad de rescatar la rica experiencia luchadora de los movimientos de mujeres llevó a Caffarena y Poblete a escribir la antología del MEMCH. En esa tarea colaboraron también mujeres de otras generaciones, esfuerzo que estimuló el debate y la reflexión, abriendo paso a una coordinadora de organizaciones femeninas. Así fue que impulsaron el renacimiento de la estructura pionera feminista MEMCH, bautizándola MEMCH-83, organización que en la actualidad continúa activa. Renació como una expresión transclase y excepcional del liderazgo femenino antifascista que había aparecido a fines de los 1970, lo cual había estudiado Poblete. “En barrios, sectores poblacionales, organizaciones gremiales, institutos culturales que comenzaban difícilmente a restaurarse, brotaron como retoños en primavera los más variados grupos. Muchos tuvieron corta duración, pero hicieron historia.” Este esfuerzo tuvo una de sus expresiones culminantes en una reunión de 10.000 mujeres en el teatro Caupolicán en diciembre de 1983, cuya clausura destacó un “compromiso con la historia, con el presente y con el futuro: construir una plena y real democracia con respecto a los derechos humanos ¡Por La Vida!”

EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTADO ACTUAL DEL ACCESO DE MUJERES

Paralelamente a la incorporación del conjunto de la población escolar a la educación básica, se produjo una paulatina disminución de la diferencia que existía entre el acceso de hombres y mujeres. Esa diferencia, que era favorable a los varones, desapareció en 1975 debido al acceso igualitario de las mujeres a la enseñanza básica, proceso finalizado a base de la obra de los gobiernos de Frei Montalva y Allende. En la enseñanza media-a la cual también ingresaban más hombres que mujeres-esta tendencia comenzó a invertirse a partir de 1955. Aun cuando la diferencia

es poco significativa (3,2% a favor de las mujeres), se mantiene más o menos constante y encuentra su explicación en la más temprana incorporación de los jóvenes al sistema productivo, a causa de las mayores posibilidades que ellos tienen de obtener salarios mejores. La manutención de la discriminación salarial ha perseverado como factor clave en excluir las pobladoras y mujeres de clase media baja de la educación superior. Por ejemplo, en 1992 sólo un 29,5% de la población de 15 años y más económicamente activa-leer remunerada-fue femenina.

La consecuente baja representación de la mujer en el poder nacional quedó de manifiesto cuando el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) publicó su *Índice de Desarrollo Humano* para 1999. Este se levanta a base de los datos de esperanza de vida, alfabetización de adultos, matrícula y el producto interno bruto per cápita; y colocó a Chile en el lugar número 34 de la clasificación de 174 países. Según el Servicio Nacional de la Mujer, Chile "desciende bruscamente al lugar número 54, veinte puestos menos, cuando se aplica el *Índice de Potenciación de Género* (índice que se construye a partir de los datos porcentuales de escaños ocupados por mujeres en el Parlamento, en puestos ejecutivos y administrativos, en puestos profesionales y técnicos y en el producto interno bruto real per cápita de las mujeres)."

En cuanto al acceso de la mujer a la educación superior, la tendencia más importante en las últimas décadas ha sido la del aumento constante, a pesar de que fuera siempre en un porcentaje inferior al del ingreso masculino. Entre 1982 y 1992, la población femenina que tenía menos de 7 años de estudio disminuyó de un 55% al 43,5%, y el sector con 13 y más años de estudio aumentó del 4,8% al 10,7%. Ello se ha dado en el contexto de un claro incremento del total de jóvenes entre 20 y 24 años que ingresan a la Universidad: entre 1935 y 1985 este sector aumentó de un 1,4% a un 10,8%. En 1940 las universitarias representaban el 0,8% de las mujeres y los varones el 2,7%. En 1985 la cobertura femenina había ascendido a un 8,6% y la masculina a un 12,9%, cifra que no obstante oscurece el hecho de su semejanza con la estadística del año 1970.

Invisible en este cuadro es el breve pero fecundo plazo de la Unidad Popular (1970-1973), cuya política en tema de acceso a la universidad había clarificado el Presidente Salvador Allende en una reunión nacional de rectores realizada en la Universidad de Concepción, en septiembre de 1970. Como eco del movimiento universitario democratizador de la previa década, declaró que "La educación superior es un derecho de los jóvenes trabajadores y no un privilegio de los jóvenes de las clases acomodadas." Con creatividad excepcional en la historia republicana chilena, su gobierno cumplió. El destacado rector de la Universidad Técnica del Estado, Enrique Kirberg, lo resumió así:

Los alumnos matriculados en 1968 eran 9,130 y en 1973, 32,273: un aumento, por lo tanto, del 247% en cinco años, hecho sobresaliente en Latinoamérica. Las sedes o institutos en diferentes locales del país, de 9 en 1968, llegan a 24 en 1973. Los profesores de jornada completa, que en 1968 no pasaban del medio millar, llegan en 1972 a 1,474, y en 1973, a 2,551. El número de horas de clases de profesores de jornada parcial era, en 1972, de 18,224, y, en 1973, se sube a 22,798. Con esto, la relación alumno-profesor, considerando sólo las jornadas completas pasa de 18.62 en 1968 a 12.65 en 1973 (KIRBERG, 1981, p.138).

En realidad, el gobierno de la Unidad Popular produjo un crecimiento de la matrícula femenina universitaria sin precedente en la historia del país. Tomando como caso de estudio a la Universidad Técnica del Estado, vemos un incremento de ésta del 5,8% en 1964 al 22,5% - un aumento de 25,7% - en 1969, siendo el último año completo del gobierno de Frei Montalva. Esta cifra subió al 31,0% - un aumento de 37,7% - en 1973, el último año acortado del gobierno socialista. Si se hubiese terminado el sexenio de Allende, la proyección de esta cifra demuestra que fácilmente la mujer hubiese constituido la mayoría de la matrícula universitaria hacia el fin del gobierno popular. La composición de clase de ésta en la población universitaria ya había cambiado notablemente, antes de que la dictadura militar lo frenara a favor nuevamente de la mujer acomodada.

Este proceso ha estado directamente vinculado a la creciente inserción femenina en el mercado laboral y, por otra parte, ha influido en el aumento de la edad media de fecundidad. Así, la tasa de participación laboral de la mujer está estrechamente relacionada con la edad y el nivel de estudios alcanzados. En otras palabras, existe una relación directa entre la tasa de participación laboral y las variables "mayor nivel educacional" y "no tener hijos". Entre 1991 y 1993, dicha tasa aumentó de un 31,0% al 34,4%.

La conversión de la educación superior en una comodidad del "libre mercado" en 1981 - reforma educativa fundamental en la imposición del neoliberalismo por la dictadura militar de Pinochet - significó que se diversificó, comprendiendo a las universidades, los institutos profesionales y los centros de formación técnica a partir de entonces. En relación a las instituciones elegidas por los jóvenes para acceder a la educación superior, la primera opción de matrícula, para ambos sexos, es la universidad; la segunda, los centros de formación técnica; y la tercera, los institutos profesionales. Pero las instituciones no universitarias son más importantes entre las mujeres: entre 1984 y 1986, el 49,0% de la matrícula de las instituciones no universitarias era femenina. En los institutos profesionales y en los centros de formación técnica, donde se imparten profesiones de menor prestigio social, se concentra alrededor de un 10,0% más de mujeres que de hombres.

En cuanto al tipo de estudios superiores por los que optan las mujeres, se mantienen las grandes tendencias manifestadas a nivel de la enseñanza media: la mayoría de los jóvenes de ambos sexos (cerca del 80,0%) escoge la enseñanza científico humanista. Sin embargo, el análisis de la enseñanza técnico-profesional pone de manifiesto la existencia de patrones claramente diferenciados por sexo, los que corresponden a las opciones tradicionales de hombres y mujeres. Hacia fines del siglo XX, la propia universidad había retenido su carácter patriarcal: por ejemplo, la distribución de cargos directivos, el porcentaje de hombres en comparación con mujeres en los puestos académicos, y el

porcentaje de estudiantes tomando postgrados y postítulos, todos favorecían al hombre en la proporción de 2 a 1.

Las preferencias en materia de matrícula universitaria se modificaron poco a lo largo del siglo XX. En efecto, la mayoría de las mujeres sigue optando por carreras del área de la educación (40,0%), y los hombres eligen aquellas relacionadas con ciencia y tecnología (46,0%). Como segunda opción, las mujeres optan por carreras vinculadas a la salud (15,1%). De ahí que siga vigente el estereotipo según el cual las profesiones "más propias" de mujeres son aquéllas que, de alguna manera, reproducen los roles que ellas desempeñan en el hogar, a saber: cuidar, criar y educar a los hijos. Es decir: varones a la producción y damas a la reproducción! No obstante, se observan cambios en relación al ingreso de las mujeres a algunas carreras del área de la salud, de las ciencias sociales e ingeniería, a pesar de que en general lo siguen haciendo a las profesiones de menor status y remuneración. Las carreras universitarias de mayor prestigio social y que aseguran mejores perspectivas laborales y salariales siguen mostrando un claro predominio masculino.

En general, en los institutos profesionales aún se reproduce este patrón de preferencias: así como no hay varones en secretariado, traducción e interpretación, tampoco hay mujeres en mecánica automotriz. En los centros de formación técnica, las mujeres optan por oficios que las ubicarán en puestos dependientes y de baja jerarquía, a diferencia de los hombres que prefieren estudios más ventajosos y que se ajusten mejor a las necesidades del mercado laboral.

De esta manera, el patrón de opciones de educación superior tiende a perpetuar las formas desiguales de participación de hombres y mujeres en el mercado laboral, y a reproducir la discriminación de género en cuanto al desarrollo de las potencialidades individuales, acceso a mejores ingresos y puestos de mayor rentabilidad. Lo anterior también explica, al menos parcialmente, porque el acceso de la mujer a la educación superior no ha asegurado su incorporación al mercado laboral ni ha equiparado sus ingresos con los percibidos por los

hombres. Tal como lo demuestran datos y estudios confiables, las mujeres cesantes y aquéllas que buscan trabajo por primera vez tienen más estudios que los hombres en igual situación. Es más: en 1994, ascendieron a 146.050 mujeres las que, contando con formación superior, se encontraron realizando quehaceres domésticos. También, más del 40,0% de las mujeres que realizan este tipo de tareas cuenta con educación básica completa o más años de estudio. En materia de ingresos se constata que, a mayor nivel educacional de las asalariadas, mayor es la discriminación. A nivel universitario la diferencia salarial entre hombres y mujeres se registró en un 51,7%. Asimismo, al iniciarse el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle en 1994, las mujeres que trabajan por cuenta propia-que se concentran en el comercio-percibían un 75,4% del ingreso de los hombres en igual situación.

REPRODUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO

Desde el principio, vale destacar ésta por su distorsionada distribución de ingresos, históricamente dentro de los peores de América Latina. Si bien es un hecho reconocido que la escuela juega un rol fundamental en la socialización de niños y niñas, el tema de la discriminación y la reproducción de las desigualdades de género, que se produce en su interior, ha sido estudiado en profundidad sólo como excepción. Ello se debe a que los mecanismos a través de los cuales tal proceso se manifiesta no son fácilmente observables. Además, la creciente incorporación de la mujer a todos los niveles de la educación-que le ha proporcionado herramientas intelectuales y técnicas que han tendido a favorecer su autonomía, no sólo económica sino también afectiva-hace menos evidente las desigualdades y complejiza el análisis.

Se ha establecido que el patrón que determina las opciones de estudio superior de las estudiantes está condicionada parcialmente por la socialización de género experimentada en la escuela primaria y

secundaria, lugar donde se refuerza la acción de otros agentes socializadores como la familia, la iglesia y los medios de comunicación. No es un patrón que sólo auspicia las desigualdades en oportunidades de desarrollo personal y profesional, así como también la diferenciación inequitativa del ingreso de hombres y mujeres, características que ya hemos convalidado. Como asevera una socióloga del tema en sus observaciones sobre un experimento de escuela rural contemporánea para mujeres, se integra el hecho de que "las prácticas cotidianas en la familia y la esfera pública tienden a reproducirse sin alteración." Vale destacar la influencia de la educación popular post-Allende en desafiar dicho patrón, hasta incluso la concientización en contra de la estructura e intereses de la educación clasista y chauvinista de grandes sectores de pobladoras.

Asimismo el proceso aludido presenta diferencias según el nivel socioeconómico de los docentes y establecimientos educacionales. Entre los sectores medio y alto existe un mayor cuestionamiento a los roles tradicionales de género, debido a que este sector ha sido más influido por el feminismo-las expresiones electoralista y liberal en particular-y a que su situación de clase ha posibilitado para éstas mujeres su desarrollo profesional, al no tener que sobrellevar los quehaceres domésticos. Esta situación ha sido repleta de contradicciones, por darse en medio de prácticas sociales altamente estratificadas, donde las mujeres de las clases media y burguesa tradicionalmente han explotado a las mujeres de clase obrera. A diferencia con sus empleadoras, éstas últimas trabajan como labor doméstico barato, sin contratos, compensación, o seguridad, ni gozando de los derechos arduamente ganados para la fuerza laboral asalariada, siendo predominantemente masculina. Como ha observado una crítica de Paulo Freire, se trata de la posibilidad de posiciones contradictorias de opresión y dominación: por ejemplo, la mujer criolla oprimida por el sexismo simultáneamente explota a la pobladora mestiza. Compartiendo la ceguera clásica de la Izquierda, Freire no reconoció por mucho tiempo a las situaciones sociales en las cuales co-existen formas sobrepuestas de opresión.

Una investigación reciente realizada en ocho establecimientos chilenos de educación mixta de distinto nivel socioeconómico ha entregado datos que, por una parte, confirman estudios anteriores realizados en Europa y los Estados Unidos y, por otra, permiten comprender el funcionamiento del sistema de reproducción de los roles de género. Algunos de sus hallazgos más relevantes son los siguientes:

En primer lugar, a pesar de la coeducación y del currículum compartido-cuyo objetivo, desde sus inicios, fue contribuir a la igualdad entre hombres y mujeres-en el sistema educativo predomina y se transmite una visión patriarcal de la sociedad. El discurso y la práctica de los docentes representan a la jerarquía tradicional occidental entre los sexos como un estado "natural" y no cambiante. Incluso, promueven valores que están atrasados respecto de la propia evolución de la sociedad.

Ello se manifiesta con mucha claridad en la visión estereotipada del futuro de niñas y niños. Las creencias y prejuicios de los docentes se expresan en la interacción con los alumnos y alumnas e influyen en su orientación vocacional. Por ejemplo, si los profesores piensan que las niñas son menos ambiciosas que los niños y que el matrimonio las eximirá del trabajo remunerado, tienden a preocuparse menos de ellas en este plano, ignorando de esta manera la creciente incorporación de la mujer al mundo del trabajo, y el hecho de que el 31,5% de los hogares chilenos tienen a una mujer como jefa de hogar, según el censo 2002.

Se ha comprobado que, incluso entre aquellos docentes a quienes preocupa el tema de la discriminación, opera una clasificación de género que no concibe la igualdad profesional de hombres y mujeres, y que considera que el vínculo de la mujer con el mundo del trabajo es de una naturaleza diferente a la del hombre. Al respecto, es ilustrativo subrayar que la gran mayoría de los docentes considere el matrimonio-que por definición institucional subordina la mujer al hombre - como un hecho significativo en el futuro de las niñas, pero no en el futuro de los niños. De esta manera se verifica un proceso de legitimación y reproducción de la

desigualdad entre los sexos que los cambios en las políticas educacionales no han logrado revertir. Estos cambios tampoco son impulsados ni asumidos por aquellos docentes que mantienen actitudes tradicionales respecto a los roles masculino y femenino. A nuestro juicio, a pesar de que el origen de las prácticas pedagógicas chauvinistas se remite a tiempos coloniales, vale recalcar su reafirmación y consolidación como eje central de la restauración cultural neoconservadora impuesta por la junta militar de Augusto Pinochet:

El régimen dictatorial una vez que se instala y después la primera fase represiva, utiliza las mismas organizaciones que los gobiernos anteriores para incorporar su ideología. Este es el período más duro desde el punto de vista de las mujeres: la ya asentada historia de transmisión valórica de roles segregados por sexo se profundiza, se llena de conceptos derivados del "marianismo." La mujer modelada a la imagen de la virgen María del Catolicismo tradicional toma el lugar de la madre promotora de cultura para convertirse en la madre resguardadora de los valores patrióticos, que generosa entrega sus hijos a la patria para servir al orden militar imperante.

Esa visión de mundo lleva un discurso explícito de la mujer como sujeto reproductivo, "pilar del hogar", exenta de los males que engendra la política, "ángel guardián" de la familia y el hogar. La familia es concebida como el centro de la sociedad: allí se transmiten los valores, las normas y la justicia, se idealiza a la familia, se le niega todo carácter conflictual, no se reconocen los problemas y diferencias en su interior. Al mismo tiempo persistentemente se utiliza un lenguaje que infantiliza a los analfabetos, se les trata como niños, incapaces de tener y emitir juicios propios (AUSTIN, 2003, p. 271-2).

Los textos escolares que aún mantienen contenidos sexistas y conservadores encuentran un refuerzo de esta actitud. Falta un estudio contundente enfocado en el Cono Sur (dadas sus características históricamente diferenciadas) del estilo producido por Linda Christian - Smith y Michael Apple sobre El Caribe, Centro y Norte América,

donde el autor contextualiza la relación entre la división sexual del labor y su representación textual. Como muestra un estudio contemporáneo chileno, inmersos en su situación de salarios y condiciones de trabajo en permanente declive, e ideológicamente atomizados, los profesores consideran que sus problemas fundamentales abarcan a "las malas relaciones entre los alumnos, la falta de canales de comunicación entre padres y profesores, la carencia de útiles escolares, la falta de información de los padres sobre la educación de sus hijos, la falta de interés de los padres, los problemas socioeconómicos de las familias, deserción y bajo rendimiento." Patentemente el género sigue invisible. A nuestro juicio, entonces, para lograr igualdad del tema de género en el proyecto educativo nacional, no sólo se requiere de nuevos textos, reglamentos y programas estatales, sino también-y sobre todo-de transformaciones en la mentalidad de los docentes.

Mientras tanto, como resultado, los jóvenes de ambos sexos siguen egresando de la escuela con proyectos de vida que expresan, un su mayor parte, una división convencional del trabajo entre hombres y mujeres. Como también se ha constatado en otros países, las adolescentes ven en la formación de una familia el eje de sus vidas, con lo que relegan a un segundo plano el estudio y el trabajo. Los jóvenes, en cambio, tienen como eje ordenador el trabajo y la educación superior y la gama de carreras que contemplan dentro de sus opciones es mucho más amplio que la de las mujeres.

En segundo lugar, existe una pedagogía oculta de género y un sistema jerárquico implícito. Los docentes conceptualizan, clasifican y tratan a niños y niñas de manera diferente, y frecuentemente lo hacen con rigidez, basándose más en los propios prejuicios y creencias que en el conocimiento que les proporciona la interacción con los alumnos y alumnas. Estas diferencias en la clasificación y en el trato son generalmente desfavorables a la mujer. A menudo, la discriminación se produce en situaciones que los profesores no consideran relevantes para la enseñanza, como las bromas o anécdotas que se utilizan para ilustrar los contenidos que se imparten.

Con frecuencia, ellas están cargadas de contenidos sexistas. De igual manera, en la vida cotidiana de la sala de clases y en la organización de actividades escolares y extraescolares, la asignación de responsabilidades y tareas se realizan en función del género masculino o femenino de los estudiantes y no de una más óptima organización.

Lo anterior también se expresa en la conducta y en las relaciones que se establecen entre niños y niñas. Los primeros tienden a dominar el espacio físico y comunicacional, ocupan la sala y se mueven dentro de ella con más libertad que sus compañeras y, con frecuencia, acaparan la palabra. Asimismo, ejercen sobre las niñas una autoridad legitimada sólo en razón de su sexo y, a pesar de la educación compartida, existe una fuerte segregación entre alumnos y alumnas.

En tercer lugar, el lenguaje y los contenidos de género de los textos escolares son, con frecuencia, fuentes de reproducción de las desigualdades pues omiten o deforman la presencia de la mujer en la historia, la cultura y las experiencias humanas en general, en las que "El Hombre"-entendido implícitamente como ser masculino y no especie humana - es el protagonista por definición. La escuela valora más a la forma de ser y el mundo masculino; consecuentemente, la problemática de las mujeres está fuera del currículum. El raciocinio de estas prácticas institucionalizadas perfora paralelamente a la educación superior, presentándose como "natural" y oscureciendo su relación interactiva con

una sociedad patriarcal... completamente patriarcal. Y eso se expresa en toda la estructura en completa del país. Este es un país que no se hace nada sin preguntarle a los jefes que son hombres; nada. Eso pasa en la familia, pasa en la escuela, pasa en un bus en que nadie hace nada contra el chofer jamás, pasa en la oficina pública, pasa en la política, pasa geográficamente... El concepto de la autoridad que es masculina es muy, muy fuerte... Y por eso es un país muy patriarcal (GROSSI, 2003, p. 104).

En cuarto lugar, en el sistema educativo mixto la presencia de las niñas es, de alguna manera,

invisible. Varios estudios basados en la observación de las actividades en la sala de clases han demostrado que los niños reciben más atención y tiempo por parte de los docentes, sea porque son alumnos brillantes o porque presentan problemas de disciplina. Por ello, la práctica pedagógica debe centrarse en los intereses de los varones a fin de atraer su atención. Lo anterior se traduce en cuestiones tan concretas como la mayor frecuencia y rapidez con que los docentes dan la palabra a los niños en relación a las niñas, o la mayor preocupación por interrogarlos y revisar sus trabajos escritos. Este rasgo oculto, no consciente de la práctica de profesores y profesoras, convierte al niño varón en centro del proceso educativo, tanto en lo que se refiere a la instrucción como a su disciplinamiento.

En quinto lugar, el rendimiento de niñas y niños es evaluado de diferente manera por los docentes. El buen desempeño escolar de ellas - que en promedio es superior al de los niños - es explicado por un factor conductual: el mayor acatamiento a la disciplina que se da entre las alumnas. "Son más ordenadas," manifiestan los docentes. En cambio, cuando se trata de un niño, la causa de su buen rendimiento es un factor intelectual: "Son más creativos," afirman profesores y profesoras.

Por otra parte, aun cuando en la escuela la disciplina es un valor, no se espera ni se exigen respuestas por igual. Respecto a las niñas se da por supuesto el acatamiento y, de hecho, en ellas hay una efectiva internalización de la disciplina que va aparejada con la subordinación de género. Cuando se trata de niños la disciplina es considerada un valor ajeno a ellos. Más aún, la inquietud y el mal comportamiento son percibidos como signos de creatividad, cualidad que para los docentes es esencialmente masculina. Aunque las niñas tengan un buen rendimiento y adquieran saberes que más tarde contribuirán a su autonomía y a su inserción en el mercado laboral, la escuela no cuestiona el rol subordinado que, todavía, la mujer ocupa en la familia y en la sociedad. Por el contrario, lo refuerza a través de los valores que impregnan la vida escolar cotidiana, que se ponen de manifiesto en la orientación vocacional-profesional que se entrega.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

El punto de la sección anterior es comprender el funcionamiento de la antesala de la educación superior, para poder contraponerse una educación superior reestructurada desde su epistemología, su economía y sus raíces culturales hasta sus prácticas estudiantiles de aula, su pedagogía y su currículum visible e invisible. La educación superior chilena ha llegado a una encrucijada, causada menos por los tipos de evaluaciones tendientes a ocurrir en los puntos de milenio que por la dialéctica entre su propia historia y las nuevas realidades materiales que confronta. A continuación bosquejaremos una propuesta incipiente para una resolución de la histórica desigualdad de género al nivel de acceso a los estudios superiores:

Como requisito previo a conquistar tal meta, las pobladoras y campesinas necesitan empaparse de los espacios formales para disputar el poder. La educación superior que desde el siglo XIX fue del estado se encuentra ahora altamente privatizada. Ha sido superada la fase cuando fue comprendida por una educación estatal al mismo tiempo potencialmente propia, aunque prácticamente ajena. Los cambios antiestatales bajo el neoliberalismo han removido aún más a la educación formal de la influencia popular; con todo, sigue siendo una área de potencial conquista, subvencionada como la es con impuestos (im)populares y cuotas fiscales. La lucha feminista popular debe tomar los espacios formales del poder para proseguir su legítima demanda por una educación superior realizable por "todos" en su sentido genérico.

Los grupos y organizaciones populares precisan la incrementada incorporación de nuevos actores sociales y sus legítimas demandas. Los grupos indígenas, las mujeres marginadas, los migrantes, los desempleados por largo tiempo, los trabajadores del sector informal y los trabajadores sindicalizados necesitan estructuras educativas y políticas capaces de articular sus demandas con otros actores del sector popular. Su intensificada marginación en el nuevo orden laboral, e invisibilidad consecuente, hacen imperativo que los nuevos proyectos sociales tomen en cuenta sus apuros y les propongan soluciones.

Por ser socios en un gran proyecto pedagógico, los grupos nombrados deben redefinir concisamente la noción de lo "público" de tal manera que no sea sinónimo de "estado." Siendo históricamente considerados sinónimos estos términos, se ha generado confusión, cuando, por ejemplo, el estado ha actuado en pro de los intereses del capital privado y en contra de los intereses populares, caracterizando retóricamente esto a menudo como proceder "por el bien público." Los estados actúan principalmente a favor de las facciones dominantes, aunque se debe evitar descripciones sobresimplificantes y reduccionistas de su conducta. La explicación gramsciana del estado como articulación de los intereses políticos de las clases dominantes ("la sociedad política"), y la sociedad civil como la "totalidad de organismos comúnmente llamados privados"-las clases dominadas y la cultura hegemónica y los aparatos económicos, incluyendo las instituciones educativas-sirve como dispositivo heurístico para la reproblemática de esta cuestión.

Las/los intelectuales y entidades comprometidos con la justicia social debieran seguir promoviendo acción y reflexión alrededor de modelos económicos alternativos. Como se ha demostrado aquí y en otras partes, la cepa renacida de la economía neoclásica impuesta en América Latina ha sido un desastre político, cultural y social; económicamente su reconcentración de la riqueza en todavía menos manos requiere de ser revertida, si los sectores populares habrán de construir una sociedad alternativa. A pesar del advenimiento de los estudios de género en varias universidades chilenas a partir de 1990, éstos han desplegado una tendencia a la institucionalización, proceso que los vacía de su potencial transformador. Al nivel político-institucional, el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM)-nacido también a principios de los 1990 - ha ejemplificado de manera exquisita a la subordinación de la problemática de género al modelo económico imperante. El papel de la educación superior ilustrada es indispensable para levantar modelos de desarrollo sostenible, y debatir respecto a estructuras económicas capaces de integración en una sociedad civil que sobreviva al estado.

Será esencial recuperar y reelaborar pedagogías de transformación y precipitar una ruptura epistemológica con el positivismo, cuya historia muestra finalmente una acomodación a la agenda anti popular. Los paradigmas latinoamericanos reemergentes de investigación popular y regeneración intelectual tienen importante potencial para una educación popular revisada. Su acoplamiento de avances epistemológicos históricos en el trabajo de Sarmiento, Mariátegui, Labarca, C. L. R. James, Vergara, Poblete, Freire, Kirkwood, Braslavsky y otros con las realidades de la lucha diaria genera condiciones dialécticamente necesarias para la producción de paradigmas nuevos o modificados integrales a la política popular de transformación. Los elementos de una crisis pueden convertirse simultáneamente en instrumentos interrogatorios con los cuales problematizar la realidad en busca de resoluciones. Las demandas explícitas que son instrumentales para la solución de desafíos educativos generan también interrogativas implícitas más amplias. La educación superior transformadora tiene que reformularlas como paradigmas para reconstituir el tema, un tema habilitado cuyo contexto de diversidad amerite la revalidación crítica.

Desafiar el proceso cultural hegemónico de la globalización - seudónimo por el nuevo imperialismo-se sugiere como condición impostergable a la realización de acceso para toda mujer a la educación superior. Los procesos de la cultura hegemónica no surgieron en la coyuntura histórica de la economía política que llamamos neoliberalismo. Pero se han fortalecido y acelerado durante tal coyuntura, desde la Segunda Guerra Mundial y más aún con la desaparición de un mundo bipolar en 1990. La educación superior popular debe analizar y desafiar el proceso de la hegemonía cultural del Norte, y su articulación con la descentralización, la competencia económica internacional, y la modernización-humanización del estado latinoamericano. La lucha cultural como elemento de la lucha popular supone nuevas dimensiones dada la amenaza de la extinción cultural que ahora confronta por ejemplo a algunas civilizaciones del Brasil, Guatemala, Chile, Perú, y

México. Incorporación crítica de la cultura popular y pobladora en el currículum universitario se presenta como eje fundamental de la resistencia en contra de la mono-cultura occidental estupefactiva.

Sin pretender haber agotado las opciones, presentamos estas observaciones como elementos de una extensiva reconsideración de la lucha para una educación superior democrática, antisexista y popular. Programas cimentados en tal edificio metodológico por definición están destinados a responder a las demandas cotidianas concretas en los sectores populares, problematizando simultáneamente sus contextos para generar producción intelectual y dirección política fundamentada y contextualizada. La deslumbrante bancarrota política y cultural de la economía globalizada, sus atavíos educativos de programas instrumentalistas y compensatorios, su concomitante agotamiento epistemológica, y la creciente crisis de la pobladora dentro de los marginados requieren de una agencia reconstituida, desde abajo. El renacimiento del movimiento estudiantil chileno en los 1990 y sus tentativos vínculos con la lucha social popular a principios del siglo XXI son quizás las semillas de una educación superior libre de todas las formas clásicas de exclusión, sea de etnicidad, clase o género.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Raquel Salinas. Chile: una experiencia de aprendizaje en el sector público. In: LARGO, Eliana. (Ed.). *Gênero del estado y en estado de gênero*. Santiago de Chile: ISIS Internacional, 1998.

APPLE, Michael. *Teacher's in texts: apolitical economy of class & gender relations in education*. Londres: Routledge, 1989.

AUSTIN, Robert. (Ed.). *Diálogos sobre estado e educación popular em Chile: Frei a Frei (1964-1993)*. Matanzas: Universidade de Matanzas, 2003.

_____. Literacy programs in Chile, 1964-1993. *Anale*, [S.l.], v.3, n.2, p. 107-20, 1994.

BENAVIDES, Martha. Lesson from 500 years of a 'New World Order' towards the 21st Century: education quality of life. *Convergence*, [S.l.], v.26, n. 2, p. 37-43, [199-].

BORÓN, Atilio. *State, capitalism and democracy in Latin America*. Boulder: Lynne Reinner, 1995.

BRASLAVSKY, Cecilia. Educational legitimation of women's economic subordination in Argentina. In: STROMQUIST (Ed.). *Women and education in Latin America*. [S.l.:s.n.], [199-].

BURNNER, José Joaquín. *Higher education in Chile: 1980-1990*. Santiago de Chile: FLACSO, 1992.

BURGOS, Raúl. The Gramsciana intervention in the theoretical and political production of the Latin American left. *Latin American Perspectives*, [S.l.], v. 29, n.1, p. 9-37, 2002.

CASTRO, Mary García. Engendering powers in neoliberal times in Latin America: reflection from the left on feminisms and feminism. *Latin America Perspectives*, [S.l.], v. 28, n. 6, p. 17-38, 2001.

CIFUENTES, Luis. *La universidad técnica del estado: ensayo inédito*. [S.l.:s.n.], 1998.

EDWARDS, Verônica. Hacia la construcción del perfeccionamiento docente. In: ASSAÉL, Jenny.; SOTO, Salvador. (Eds.). *Como aprende y como enseña el docente: un debate sobre perfeccionamiento*. Santiago de Chile, [s.n.], 1992.

ESCOBAR, Dina. Mujer, estado y educación en Chile: demandas educacionales y socializadoras, 1946-1952. *Dimensión Histórica de Chile*. [S.l.], n. 13-14, 1997-1998.

FISHER, Jo. *Out of shadows: women, resistance and politics in South América*. Londres: Latin América Boureau, 1993.

GYSLING, Jacqueline. *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago de Chile, CIDE, 1992.

GROSSI, Francisco Vío. [Una sociedad patriacal...] In: AUSTIN, Robert. (Ed.). *Diálogos sobre estado e educación*

popular em Chile: Frei a Frei (4964-1993). Matanzas: Universidade de Matanzas, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (INE). *Censo de población y vivienda, Chile, 1992: resultados generales*. Santiago de Chile, 1992.

_____. *Mujeres en Chile: radiografía em números*. Santiago de Chile, 1994.

_____. *Censo: resultados generales; Cuadro 11.4: número de hogares, por tipo de hogar y sexo del jefe de hogar, según división político administrativa y números de personas en el hogar*. Santiago de Chile, 2002.

JAKSIC, Ivan. *Academic rebes in Chile: the role of philosophy in higher education and politics*. Nueva York: State University of New York Press, 1989.

JILES, Ximena. *El profesor y la educación sexual en el Chile de hoy*. Santiago de Chile: UMCE, 1994.

JOBET, Julio. *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1970.

KIRBERG, Enrique. *Los nuevos profesionales: educación universitaria de trabajadores en Chile; UTE, 1968-1973*. Guadalajara: Instituto de Estudios Sociales/Universidad de Guadalajara, 1980.

KIRKWOOD, Julieta. *Ser política en Chile: los nudos de la sabiduría feminista*, Santiago de Chile: Cuarto Propio, 1986.

KLIMPEL, Felicitas. *La mujer Chilena: el aporte femenino al progreso de Chile, 1919-1960*. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1962.

LABARCA, Amanda. *Historia de la enseñanza em Chile*. Santiago de Chile: Imprenta, 1939.

LAVRIN, Asunción. *Women, feminism and social change in Argentina, Chile and Uruguay, 1890-1940*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1995.

LOVEMAN, Brian. *Chile: the legacy of Hispanic capitalism*. Nueva York: Oxford University Press, 1988.

LOWY, Michael. Marxism and romanticism in the work of José Carlos Mariátegui. *Latin American Perspectives*, [S.I.], v. 25, n. 4, p. 76-88, [199-].

MARIÁTEGUI, José Carlos, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Amauta, 2002.

MARIN, Teresa Quiroz (Ed.). *Lãs mujeres creando nuevos saberes: sistematización de programas de educación popular entre mujeres de América Latina*. Quito: Red de Educación Popular Entre as Mujeres, 1991.

MILLER, Francesca. *Latin American women and the search for social justice*. Hanover: University Press of New England, 1991.

MISTRAL, Gabriela. *Lavoz de Elqui. Periódico Radical*, n.988, 8 mar. 1996.

MONCADA, Osvaldo Caszanga. *Notas para un curso de historia de la educación pública chilena*. Santiago de Chile: Ed. Logos, 2000.

MORÁN, Peggy; HINGSTON, Mônica. *Mañana será distinto: un curso de alfabetización para mujeres*. Santiago de Chile: Casa Sofia, 1998.

GOUET, Soledad Muñoz; ROJAS, Paula Palácios. Participación femenina y masculina en proyectos específicos de investigación: Universidad de Chile, Departamento Técnico de Investigación, 1988-93. In: MONTECINO, Sonia; REBOLLEDO, Loreto. (Eds.). *Mujer y género: nuevos saberes en lãs Universidad chilenas*. Santiago de Chile: Bravo y Allende editores, 1995.

NÚÑEZ, Ivan et al. *Las transformaciones educacionales bajo el regimen militar*. Santiago de Chile: PIIE, 1991.

PALMA, Diego. *La construcción de Prometeo: educación para una democracia Latino americana*. Santiago de Chile: CEAAL, 1993.

POBLETE, Olga. *Una mujer: Elena Caffarena*. Santiago de Chile: Cuarto Propio, 1993.

QUINTIN, Hoare; SMITH, Geoffev Nowell. (Eds.). *Antonio Gramsci: selections from prison notebooks*. Londres: Lawrence and Wishart, 1991.

ROSSETI, Josefina. La educación de las mujeres em Chile contemporáneo. In: CENTROS DE ESTÚDIOS DE LA MUJER (CEM). *Mundo de mujer: continuidad y cambios*. Santiago de Chile, 1988.

_____ et al. *Educación: la igualdad aparente entre hombres y mujeres*. Santiago de Chile: CIDE, 1994.

SCHILD, Verónica. Recasting popular movements: gender and political learning in neighborhood organizations in Chile. *Latin American Perspectives*, [S.l.], v.21, n.2, p. 59-80, 1994.

SCHUTTE, Ofélia. *Cultural identity and social liberation in Latin American thought*. Nueva York: State University of New York Press, [200-].

SERVIÇO NACIONAL DE LA MUJER (SERNAM). *Plan de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, 2000-2010*. Santiago de Chile, 2000.

SPOERER, Sergio. Después de puebla: iglesia y movimiento popular en América Latina. *Araucária de Chile*, [S.l.], n.6, 1978.

TOMIC, Patricia; TRUMPER, Rosa Eugenia. Poder, desigualdad y género en la construcción del conocimiento: la Universidad Austral de Chile. In: MONTECINO, Sonia; OBACH, Alexandra. (Eds.). *Gênero y epistemología: mujeres y disciplinas*. Santiago de Chile: LOM, 1999.

VALDÉS, Ximena. The women's rural school: an empowering educational experience. In: STROMQUIST, Nelly (Ed.). *Women and education in Latin America*. London: Lynne Reinner, 1992.

VALDEVIESO, Mercedes. *De madres a maestras: tránsito de um saber*. Santiago de Chile: Servicio Nacional de la Mujer, 1995.

VERGARA, Marta. *Memorias de uma mujer irreverente*. Santiago de Chile: Zig Zag, 1963.

WEILER, Katherine. Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educacional Review*. [S.l.], v. 61, n. 4, p. 449-74, 1991.