

Educación y Género

Verónica Alejandra Lizana Muñoz

Doctora en Educación
Magíster en Género y Cultura
Profesora de Educación Diferencial



Señora Antonia Tarragó



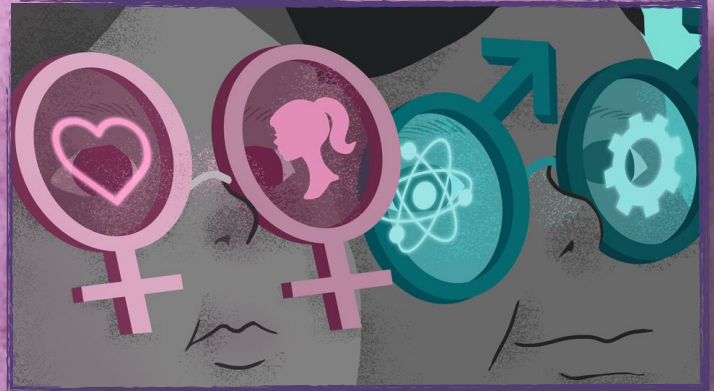
Sra. Isabel Le-Brun de Pinochet.

Al inicio de 1872, el ministro conservador Abdón Cifuentes dictó el muy polémico decreto sobre la libertad de exámenes para los colegios particulares, que nada tenía que ver, por cierto, con las mujeres. La medida fue rápidamente derogada, el ministro cayó y con ello se puso fin a lo que quedaba de la fusión liberal-conservadora, para dar paso al gobierno de la alianza liberal. Sin embargo, en la corta vigencia del decreto sucedió algo inesperado. La directora de un colegio laico y particular, **Antonia Tarragó**, pidió a la universidad que sus alumnas fueran admitidas a rendir exámenes válidos de ingreso. En rigor, ninguna ley lo prohibía, sino que la cultura imperante lo suponía. El Consejo Universitario estuvo de acuerdo, pero la resolución debía tomarla el ministro y, finalmente, tres años después y ante la insistencia de la demandante y de **Isabel Le Brun**, también directora de colegio, la solicitud fue aceptada. Finalmente, en 1877, Miguel Luis Amunátegui, como ministro del ramo, firmó el decreto que permitía el ingreso de las mujeres a la universidad. En la memoria ha quedado como un gran triunfo liberal y por ello desde entonces se le ha llamado Decreto Amunátegui, pero **en rigor y justicia debería llamarse Decreto Tarragó-Le Brun**. (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012, pp. 378-379)

Esta cita refleja la finalidad de las temáticas de género dado que releva la participación de las mujeres en la conformación histórica de los Estados Nacionales, visibilizando su contribución a los procesos de transformación cultural. Y en particular, evidencia el compromiso social de dos directoras de colegio que, en su afán de ampliar las expectativas académicas en sus estudiantes, permitieron que, por primera vez, las mujeres ingresaran a la Educación Superior. Ahora bien, si la “Real Universidad de San Felipe fue fundada en Santiago en 1747, inició sus actividades docentes en 1758 (...) y constaba de cinco facultades: teología, filosofía, derecho, medicina y matemáticas” (Museo Histórico Nacional, s.f., p.2), tuvieron que pasar 119 años para que dos maestras visionarias generaran un cambio paradigmático en la mentalidad tradicional.

En tal sentido, las perspectivas de género analizan la construcción cultural de la diferencia sexual que está mediatizada por voluntades políticas, legislaciones vigentes, relaciones sociales, expresiones genéricas e interacciones comunicativas entre mujeres, entre varones, entre mujeres y varones en el mundo de la vida. Esta red enmarca las aspiraciones académicas, los atributos diferenciadores, las experiencias identitarias u orientaciones sexuales que ellas y ellos expresan en la esfera pública y privada (Lamas, 2003; Lizana, 2014). Asimismo, la red en cuestión configura las relaciones de poder que organizan la participación de las personas en las organizaciones, grupos y sectores de la sociedad, donde las temáticas y problemáticas de género varían de una cultura a otra y sus criterios cambian generacionalmente o se transforman a través del tiempo (Lamas, 1996; MINEDUC, 2015). Por tanto, la construcción cultural de la diferencia sexual se evidencia en los índices de representación política de mujeres y varones; en el mercado del trabajo segregado o dividido por sexos; en la equidad e inequidad de género en los sistemas nacionales de educación; en la concesión o supresión de bienes materiales y simbólicos en los sistemas de parentesco; en los derechos hereditarios de los núcleos familiares; en las discriminaciones sexistas de los sistemas de pensiones, solo por mencionar algunos aspectos relevantes.

De manera que las relaciones de poder se expresan explícita e implícitamente en las instituciones sociales, políticas, legislativas, judiciales, educativas y familiares, cuya socialización de género visibiliza los roles “dignos de ser deseados, anhelados o añorados” por la próxima generación de ciudadanas y ciudadanos. Esta maquinaria simbólica de sueños supone el consentimiento de aquellos/as sobre quienes se ejerce el poder, maquinaria que será más efectiva, permanente y transversal si los grupos primarios y secundarios “naturalizan, invisibilizan o extrapolan” la diferencia biológica, sexual o anatómica a los



distintos espacios y ámbitos de acción. Asimismo, la socialización de género distingue las funciones “intrínsecamente femeninas o masculinas”, ya sea atribuyéndoles una cierta legitimidad discursiva a su carácter reproductivo o productivo; endosándoles valor, estatus, prestigio o reconocimiento a sus condiciones materiales, existenciales, laborales, salariales, entre otros; o traspasándoles una carga, oficio, trabajo, profesión no siempre apetecible y deseable.

A nivel macro y micro, la dinámica del poder es una característica implícita e inherente a las relaciones sociales, políticas, educativas, familiares y de género (RAE, 2019). Consiguientemente, cada persona es parte de dicha dinámica cuando sostiene, ejerce o (re)produce algún mecanismo de control y dominio en un ámbito de la vida cotidiana, teniendo presente que “(...) allí donde hay más poder [también] habrá mayor resistencia” (Foucault, 1992, p.165). En estas paradojas, ambigüedades y asimetrías se enmarcan las necesidades sociales, expectativas académicas, oportunidades profesionales e intereses personales de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Quienes heredarán las lógicas de acción de sus grupos de referencia y cargarán con sus sueños, deseos, esperanzas e ilusiones por disposiciones testamentarias, legales o consuetudinarias (Alcaldía de Medellín, 2014).

Justamente, las instituciones educativas son fundamentales en la construcción de aspiraciones académicas, atributos diferenciadores y experiencias identitarias en sus actores protagónicos, quienes establecen relaciones de poder intergenéricas entre mujeres y varones, como también, intragenéricas entre mujeres y entre varones. Estas dinámicas normativas "(...) delimitan lo que se considera apropiado, permitido y valorado para cada sexo" (MINEDUC, 2015, p.9). Es decir, fortalecen ciertos conocimientos, habilidades y actitudes en las y los estudiantes, incentivando o desincentivando el desarrollo de algunos campos disciplinares y ámbitos de acción por considerarlos más adecuados o menos convenientes para ellas y ellos. Quienes, además, aprenden a estimar o desestimar sus propias competencias en ciertas áreas curriculares específicas, ya sea porque se sienten capaces o incapaces de hacer algo o porque tienen la fuerza y voluntad para hacerlo.

Por ello, resulta relevante examinar el material pedagógico de un curso virtual del CPEIP¹ dirigido a profesoras y profesores en ejercicio profesional en el área de Orientación, que establece un cuadro comparativo entre niños y niñas de tercer año básico en el Ámbito Emocional y Social. Este contenido curricular plantea que los niños manifiestan gran interés por los juegos de computador, deportes e ídolos deportivos; necesitan más espacio y movimiento para expresarse o pelear con sus pares; les cuesta acatar normas y expresar sus sentimientos. A la par, señala que las niñas se interesan por los stickers, álbumes, cantantes e ídolos adolescentes; necesitan estar con amigas porque son menos independientes; prefieren atraer la atención de los hombres como una nueva forma de autoexpresión; son más tranquilas y expresan fácilmente sus sentimientos. Esta información fue catalogada de sexista en las redes sociales por lo que la cartera ministerial publicó un comunicado oficial dando de baja dicho material y manifestando su compromiso con la equidad de género e igualdad de oportunidades entre mujeres y varones (Diario Electrónico El Dínamo, 2020).



"Las Educadoras" creada por Samuel Román Rojas e inaugurada el 13 de abril de 1946, en la Alameda Bernardo O'Higgins con la calle Dieciocho. Santiago de Chile.

En consecuencia, los actores educativos participan explícita e implícitamente en la organización sociopolítica de las masculinidades y feminidades hegemónicas, cómplices, subordinadas y marginadas (Connell citado en Valdés y Olavarría, 1997), cuyas dinámicas de poder y parámetros normativos se inscriben en doctrinas epistemológicas, teóricas, científicas, ideológicas o religiosas que afirman categóricamente y unívocamente el sentido cultural y significado literal de saber-ser-mujer y saber-ser-varón (Lamas, 1996). Así lo demuestra Cristeva Cabello en el libro *Mayo feminista. La rebelión del patriarcado* (2018):

Una activista secundaria me comparte un certificado de convivencia escolar de su colegio de mujeres donde calificaban el comportamiento de las estudiantes. Uno de los criterios de calificación es la “Formación Ética” y uno de sus ítems califica si la estudiante “Valora su calidad de mujer con actitudes femeninas”. La calificación de la profesora fue “GENERALMENTE”, o sea, ella no alcanzaba el ideal que era “SIEMPRE”. Es decir, esta adolescente no cumplía con ese compromiso ético hacia las formas femeninas. (p.24)

Al respecto, la Unidad de Equidad de Género (UEG, 2014) del Ministerio de Educación procura incorporar las temáticas y problemáticas de género en las políticas y programas educativos, a fin de “(...) avanzar en una educación pública de calidad e inclusiva que permita el desarrollo integral y equitativo de las y los estudiantes” (MINEDUC, 2015, p.7). Se trata de diseñar e implementar una educación no-sexista que valore las competencias de ellas y ellos en los

distintos niveles, asignaturas o áreas disciplinares, independientemente de su sexo-cuerpo-sexualidad, identidad de género, preferencia u orientación sexual. Este tipo de educación aborda “(...) el papel del androcentrismo en la ciencia, el lenguaje, la invisibilización de las mujeres en la historia, la interacción entre los sexos en el aula y los valores aprendidos (INMUJERES, 2007, p.57). Tales desafíos suponen analizar los espacios de socialización de las instituciones educativas, los canales de comunicación de la comunidad o la paridad en la participación política y toma de decisiones de sus actores protagónicos. Como también, es necesario evaluar las condiciones para acceder a los cargos directivos y desempeñar las funciones docentes, examinando la pertinencia cultural de los manuales de convivencia y los marcadores de género de los reglamentos de conducta y vestimenta (Cabello citada en Zerán, 2018).



Por lo demás, es fundamental observar críticamente las evaluaciones nacionales e internacionales. Por ejemplo, las pruebas SIMCE², PISA (OCDE)³ y TERCE (OREALC/UNESCO)⁴ evidencian una diferencia significativa en Lenguaje y Comunicación a favor de las mujeres. En cambio, PISA y TIMSS (IEA)⁵ advierten una distancia ostensible en Matemática a favor de los varones. A la par, las pruebas SIMCE, PISA y TERCE muestran una progresiva profundización en las diferencias por razones de sexo-género, clase social y etnia-raza, una asimetría que se acentúa en la medida que las y los estudiantes avanzan en sus trayectorias escolares. Además, las mujeres obtienen los mejores resultados en educación básica y media, y los varones alcanzan los mayores puntajes en la prueba PSU⁶ en las áreas de Matemáticas, Ciencias e Historia. Es decir, ellos sobrepasan los 550 puntos, conformando el 70% que supera los 750⁷, en cambio, ellas mayoritariamente obtienen menos de 550 puntos (DEMRE, 2020; MINEDUC, 2015, 2020).

En términos generales, los estereotipos adoptan un carácter simplista, convencional e inmutable, visibilizando las representaciones, imágenes e ideas que comúnmente son aceptadas como verdad por las comunidades educativas (RAE, 2019). Y en particular, “(...) los estereotipos sexuales reflejan las creencias populares acerca de las actividades, roles, rasgos, características o atributos que caracterizan y distinguen a las mujeres de los hombres” (INMUJERES, 2007, p. 62). Por ejemplo, llama la atención la alta masculinización en Inspección General (57%) y Dirección (44%); y la alta feminización en docencia de aula (74%) y

equipo técnico-pedagógico (74%). Es decir, los cargos directivos son ocupados por varones, aunque haya una mayor dotación de mujeres en las instituciones educativas. Sobre los niveles de enseñanza, Educación Parvularia (99,5%) y Educación Especial (95%) presentan una alta feminización, en cambio, Educación Media Técnico profesional (50%) y Educación Media Científico-Humanista (42%) marca una tendencia hacia la masculinización. Respecto de las asignaturas, las profesoras se desempeñan mayoritariamente en lenguaje, orientación, programas y proyectos sociales y confección; y los profesores en educación física, matemática, ciencia, tecnología, mecánica y electricidad (MINEDUC, 2014, 2015).



En otras palabras, la cultura impone valores androcéntricos cuando comparte la creencia que aquello realizado por los varones, héroes o próceres de la historia es sinónimo de lo realizado por la humanidad; o cuando los actores sociales consideran que lo masculino es el centro, factor o parámetro necesario para medir todas las cosas (Lledó, 1992, 2016). Esta concepción ideológica promueve las condiciones de subordinación, menosprecio o discriminación hacia las mujeres por su sexo (Cortada, 1993). Por tales razones, la educación no-sexista interroga ¿por qué el orden masculino prescinde de cualquier justificación? ¿por qué se impone como fuerza neutral, objetiva, normal, invisible e incuestionable? ¿por qué esta visión ideológica se considera importante en sí misma, generando su propia legitimidad discursiva? (Bourdieu, 2000).

2 Pruebas administradas por la Agencia de Calidad de la Educación del Ministerio de Educación de Chile.

3 Pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

4 Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

5 Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo.

6 Prueba de Selección Universitaria administrada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) de la Universidad de Chile.

7 El puntaje estándar de cada prueba PSU tiene una escala común que va desde 150 a 850 puntos.

De este modo, las brechas de género visibilizan las diferencias cualitativamente sustantivas y estadísticamente significativas entre mujeres y varones con similares características sociodemográficas, tanto en sus posibilidades para ingresar, permanecer y egresar de las instituciones educativas, como en sus resultados de aprendizaje en las distintas áreas disciplinares. Según el Ministerio de educación, tales diferencias persisten en Educación Especial, Educación Media Técnico Profesional y Educación Superior (MINEDUC, 2014, 2015):

•Educación Especial: Esta modalidad atiende principalmente a los niños (60,8%) que a las niñas (39,2%), por lo que ellos presentan necesidades educativas especiales de forma permanente o transitoria en mayor proporción.

•Educación Media Técnico Profesional: En esta modalidad predominan los varones y sobre todo en las áreas Industrial (83%), Agrícola (66%) y Marítima (65%), en cambio, las mujeres (44,9%) se concentran en las áreas Técnica (80%), Comercial (64%) y Artística (53%). Según la información disponible, esta modalidad presenta altos niveles de deserción por factores económicos, embarazo e ingreso al mundo laboral.

•Educación Superior: En esta modalidad se observa una alta feminización en las carreras de salud, diseño y ciencias sociales; y una alta masculinización en ciencias y matemáticas. Paralelamente, en Educación Técnico Profesional, las mujeres se concentran en secretariado, educación de párvulos, enfermería y servicio social; y los varones en construcción y obras, topografía, análisis de sistemas, electrónica y automotriz.

Desde esta perspectiva, las y los Educadores de Párvulos y profesores de Educación Básica, Educación Media Técnico Profesional, Educación Media Científico Humanista y Educación Superior requieren una formación sensible en temáticas y problemáticas transversales. Las que, por una parte, muestran los sesgos sexistas, clasistas, racistas, xenofóbicos, homofóbicos o transfóbicos que subyacen en los contenidos curriculares, prácticas de enseñanza, estrategias metodológicas, recursos didácticos, procesos de aprendizaje, situaciones e instrumentos de evaluación. Y por otra, evidencian las relaciones asimétricas en las oportunidades otorgadas a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes durante sus trayectorias formativas (Lizana, 2007, 2015, 2016). Una asimetría que perdura en el tiempo, tal como, manifiesta Cecilia Richards en el libro *El desafío de aprender... El desafío de enseñar. Relatos para una educación más justa* (2017):

Se mantienen las diferencias socioeconómicas por género, porque en caso de contar con dieciocho años de estudios, los hombres perciben cerca de un millón 800 mil pesos y las mujeres no superan el millón 100 mil pesos. Una mujer, siendo universitaria, gana en promedio 400 mil pesos menos que un hombre y si tienen un postítulo, la cifra aumenta a 600 mil pesos. El 45,4% de los hombres se especializa en ingeniería y tecnología, mientras que sólo un 10,9% de las mujeres se desempeña en ese rubro. Por otro lado, ellas se concentran en sectores como la educación, con un 21%, o las ciencias económicas, con un 25,3%. Los hombres, en tanto, lo hacen en un 7,9% y un 20,3%, respectivamente, en dichos sectores.

(p.21)

Estas brechas miden la equidad del Sistema Nacional de Educación, cuyos principios están asociados a la justicia social, igualdad de oportunidades y reconocimiento de las diferencias colectivas e individuales (Fraser, 1995). La equidad garantiza el respeto a los Derechos Humanos que, por una parte, exige ocuparse de la diferencia cuando esta se transforma en injusticia, desigualdad o discriminación debido al diseño e implementación de políticas sociales, económicas, sanitarias, educativas. Y por otra, demanda “hacerse cargo” de las brechas derivadas de las condiciones de clase social, etnia-raza y sexo-género, para que así, todas las personas puedan realizar sus proyectos de vida, independientemente de su origen y condición. Ambos aspectos constituyen un imperativo ético que organiza la distribución de los recursos, bienes productivos y riqueza disponible a fin de garantizar los derechos sociales y, sobre todo, el derecho a la educación.

Por consiguiente, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible son una oportunidad para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2016) y la Unidad de Equidad de Género del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2015) procuran garantizar la calidad, equidad e igualdad de oportunidades entre mujeres, entre varones, entre mujeres y varones. De forma que la próxima generación de ciudadanas y ciudadanos ingrese, permanezca y egrese de las instituciones educativas con las competencias necesarias para ejercer un empleo, trabajo, profesión u oficio. Por tanto, ¿cómo transformamos nuestros pensamientos, comentarios y prácticas sexistas, homofóbicas, clasistas y racistas? ¿cómo entendemos la objetividad en la construcción de conocimientos? ¿cómo visibilizamos la variable clase social, etnia-raza y sexo-género en nuestros proyectos de investigación? ¿cómo empoderamos a las mujeres y varones para que sean lideresas y líderes democráticos y transformacionales? ¿cómo garantizamos la educación inclusiva, equitativa y de calidad en nuestra sala de clase?



Referencias bibliográficas:

1. Agencia de Calidad de la Educación (2020). SIMCE. Recuperado en <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>
2. Alcaldía de Medellín (2014). Glosario de conceptos para la transversalización del enfoque de género. Colombia: Secretaría de las Mujeres. Alcaldía de Medellín
3. Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. España: Editorial Anagrama S.A. Recuperado de <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondu-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>
4. Cabello, C. (2018). Educación no sexista y binarismos de género. Agitaciones feministas y disidencias sexuales secundarias en la escuela. En Zerán, F. (Ed.), Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado. Chile: LOM Ediciones.
5. CEPAL (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
6. Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdés, T. y Olavarría, J. (Ed.), Masculinidades, poder y crisis. Santiago, Chile: FLACSO-Chile.
7. Cortada, E. (1993). Niñas y niños en la escuela de otros tiempos. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
8. DEMRE (2020). Prueba de Selección Universitaria. Recuperado en <https://demre.cl/mesa-de-ayuda/preguntas-frecuentes#gsc.tab=0>
9. Diario Electrónico El Dínamo (2020). La polémica generada por capacitación del Mineduc a docentes calificada como “sexista”. Recuperado en <https://www.eldinamo.cl/educacion/2020/06/08/coronavirus-chile-la-polemica-generada-por-documento-de-capacitacion-a-docentes-sexista/>
10. Foucault, M. (1992). Microfísica del Poder. Madrid: Ediciones La Piqueta.
11. Fraser, N. (1995). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». EE.UU.: Simposio sobre Liberalismo Político. Departamento de Filosofía. Universidad de Michigan.
12. IEG (2020). Índice de Equidad de Género. Recuperado en <http://www.socialwatch.org/node/9391#:~:text=El%20mismo%20permite%20oposicionar%20y,y%20comparable%20a%20nivel%20internacional.>
13. INMUJERES (2007). Glosario de género. México D.F.: Instituto Nacional de Mujeres.
14. Lamas, M. (2003). El Género, la construcción cultural de la diferencia sexual. México: Editorial Porrúa.
15. Lamas, M. (1996). El género: la construcción genérica de los sexos. México: Programa Universitarios de Estudios de Género. Universidad Nacional Autónoma de México.
16. Lledó, E. (1992). El sexismo y al androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
17. Lledó, E. (2016). Lengua, literatura y coeducación. Filanderas. Revista Interdisciplinar de Estudios Feministas (1), 61-76.
18. Lizana, V. (2016). Compromiso e innovación social universitaria: Temáticas y problemáticas de género en la formación profesional. En Brito, S. (Ed.), Innovación en la Formación del Profesorado Universitario. Contribuciones desde la docencia, investigación y tecnologías. Recuperado de <https://es.slideshare.net/FIIU/innovacin-en-la-formacin-del-profesorado-universitario>

- 19.Lizana, V. (2015). Análisis de las prácticas discursivas sobre la configuración de la Identidad Profesional Docente, de acuerdo con las experiencias formativas, identitarias y de género de los actores protagónicos de Formación Docente Inicial. (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/182539/LIZANA_VERONICA_2847D_VOLUMEN_I.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- 20.Lizana, V. (2014). Análisis de una relación (in)visibilizada en los contextos de Formación Docente Inicial: Una reflexión epistemológica, teórica y metodológica desde una perspectiva de género. Revista Estudios Pedagógicos. Scopus. Volumen XL, N° 1, 327-357. Universidad Austral de Chile. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000100020&script=sci_arttext
- 21.MINEDUC (2015). Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015 – 2018. Chile: Unidad de Equidad de Género. Ministerio de Educación.
- 22.Museo Histórico Nacional. (s.f). De la Universidad Real de San Felipe, a la... “Promulgación de la Ley que crea la Universidad De Chile. (19 DE NOVIEMBRE 1842). Chile: Departamento Educativo. Museo Histórico Nacional. Recuperado en https://www.mhn.gob.cl/618/articles-30049_archivo_20.pdf
- 23.Lizana, V. (2007). Representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de Formación Docente Inicial. (Tesis de Magíster). Universidad de Chile. Recuperado en http://www.cybertesis.cl/sdx/uchile/notice.xsp?id=uchile.2007.lizana_v-principal&qid=pcd-q&base=documents&id_doc=uchile.2007.lizana_v&dn=1
- 24.RAE (2019). Diccionario de la lengua española. España: Real Academia Española.
- 25.Richards, C. (2017). El desafío de aprender... El desafío de enseñar. Relatos para una educación más justa. Chile: Gráfica LOM.
- 26.Serrano, S. Ponce de León, M. Rengifo, F. (2012). Historia de la Educación en Chile (1810 – 2010). Tomo II. La educación nacional (1880 - 1930). Chile: Prisa Ediciones.
- 27.Cabello, C. (2018). Educación no sexista y binarismos de género. Agitaciones feministas y disidencias sexuales secundarias en la escuela. En Zerán, F. (Ed.), Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado. Chile: LOM Ediciones.

Directora de Edición: Verónica Lizana M.

Diagramación: Catalina Ahumada D.