



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Estudios Pedagógicos
Programa de Pedagogía Educación Media Mención Asignaturas Científico Humanistas
Seminario de Título “Hacia una didáctica feminista y antipatriarcal”

Una propuesta de educación feminista: responder ante la invisibilización de mujeres
subalternas

Informe final de Seminario de Título para optar al título profesional de Profesora de
Educación Media en Asignaturas Científico Humanistas con mención en Historia, Geografía
y Ciencias Sociales.

Autora: Daniela Rebolledo Espinoza
Profesora guía: Marisol Ramirez Muga
Santiago, Chile

2023

RESUMEN

En esta investigación se propone analizar las repercusiones en la incorporación de mujeres subalternas a los contenidos curriculares de 2° medio del año 2022 durante las implementaciones de una práctica docente desde una mirada feminista e interseccional, focalizando las problemáticas en torno a los procesos de construcción identitaria y subjetiva de los/as/es estudiantes y docente a cargo. Se recorrerá el proceso de construcción didáctica, identificando tensiones y problemáticas surgidas de ello. Por último, se sistematizará los resultados de esta propuesta didáctica feminista interseccional estableciendo categorías de análisis, contribuyendo al desarrollo del pensamiento pedagógico feministas, en miras de una sociedad más democrática.

Palabras claves: feminismo, interseccionalidad, sujeto subalterno, género, mujeres, didáctica feminista, enseñanza de la historia, historiografía.

INTRODUCCIÓN

Las experiencias prácticas nos muestran momentos y problemáticas de las que no siempre podemos ser conscientes al momento de relacionarnos dentro de las dinámicas de grupo, esto, por querer estar presente en “lo vivido” olvidamos prestar la suficiente atención a ciertos elementos, ya sea, por lo involucrado/a/e que se está en las conversaciones de la experiencia o, por otro lado, querer priorizar las dinámicas que se van dando y no romperla con reflexiones teóricas. Por lo que en muchos casos estas experiencias quedan para los/as/es sujetos y no son documentados ni expuestos para su difusión.

Las razones de que ocurra aquello son diversas, pero se centran en lo complejo que es el proceso de formulación, pues este sobre todo requiere de tiempo con el cual no siempre contamos. Así también, este tipo de trabajo implica parar a revisar y contrarrestar los cuestionamientos iniciales con los finales, preguntándonos acerca de cuáles fueron los aprendizajes ¿fueron suficientes para nutrir a los/as/es sujetos/as/es? ¿acaso existieron realmente las problemáticas con las que creíamos que se debía trabajar? o ¿había más?

En el mundo docente este tipo de investigaciones como fue mencionado son complejas de realizar ya que por las presiones laborales muchas veces no siempre podemos detenernos a reflexionar sobre nuestra propia práctica dentro de las aulas, ni revisar desde otras miradas lo que ocurre con todos los involucrados/as/es en las aulas más allá de los contenidos curriculares, analizando sus tensiones y complejidades. Sin embargo, creo apostar a la sistematización de las experiencias docentes como aporte al pensamiento pedagógico, abriendo a nuevas preguntas y problemáticas que permitan nutrir a otros/as/es docentes de experiencias pues comprendemos que nuestro trabajo implica relacionarse con sujetos/as/es en los cuales conviven diversas experiencias, identidades y subjetividades de las que debemos hacernos cargo, al mismo tiempo, despierta la noción de que como docentes también somos sujetos/as/es que arrastramos nuestras propias inquietudes, que son, en muchas ocasiones, formuladas en los espacios de aula, por lo que intentar resolverlas no es un capricho sino cuestionamientos relevantes para los procesos de subjetivación de nuestros/as/as/es estudiantes.

Por ello, la siguiente investigación recorrerá mi propia experiencia práctica docente desde una mirada feminista e interseccional dentro de un grupo de estudiantes de 2° medio de mi centro de práctica. En ella se expondrán las diversas tensiones y problemáticas que fueron ocurriendo a lo largo del proceso, documentando no solo las complejidades que tienen los procesos de aprendizaje desde la docencia sino también como éstas se tensionan aún más al incorporar

propuestas feministas. La potencia que tiene esta experiencia no solo está en la documentación y sistematización que se realizó sino también en el levantamiento de problemáticas pedagógicas. Junto a ello, también está en el posicionamiento político que tiene para democratizar y descolonizar los contenidos curriculares con la propuesta de diseño didáctico de una unidad de trabajo al ampliar referentes, incorporando sujetos/as/es subalternos para la construcción de subjetividades e identidades y la búsqueda de justicia de género.

I. FORMULACIÓN DE UN PROBLEMA: DEVELANDO LA CEGUERA PATRIARCAL

Desde su instalación la escuela como institución ha estado en el escrutinio por parte de la sociedad, políticos e intelectuales debido al rol que juegan para la construcción de las sociedades e individuos. Ante ello, han surgido diversas miradas que proponen comprender a esta institución ya sea como un aparato ideológico del Estado (Althusser, 1974) o un escenario de transformación social. Mientras que en la primera propuesta predomina el rol del Estado para la configuración de las decisiones educativas cuyo objetivo es beneficiar el control estatal mediante técnicas de aprendizaje tradicional. Esto quiere decir, que los/as/es docentes son agentes pasivos y repetitivos de conocimientos, no productores de él. En otras palabras, Michel Foucault la determina como “panóptico”, el cual ve a la escuela como una institución vigilante y normativa de los cuerpos; cuerpos dispuestos a ser educados bajo significantes que sirven a los sistemas de poder. Con esto se elimina la posibilidad de crear autonomías individuales, perjudicando la construcción subjetiva de los/as/es estudiantes.

En cambio, la segunda mirada abre una posibilidad dentro de la escuela de romper con el control pues la considera un espacio de construcción. Los/as/es sujetos que conviven allí son no cuerpos disponibles para ser permeados por un conjunto de cargas significativas, por el contrario, encontramos en ellos una serie de subjetividades, identidades, contradicciones, experiencias y problemáticas sociales que convergen en este espacio. Ante esto la educación es una herramienta conciliadora en tanto busca dar solución a ella, transformando con ello la realidad social. Esta mirada que nos propone, en parte Luz Maceira Ochoa (2008) y Tenti Fanfani (2009), apunta a considerar la existencia de un vínculo entre escuela y sociedad ya que esta se encuentra permeado por los cambios, transformaciones y tensiones que existen en la sociedad, lo que configuraría nuevas relaciones y problemas educativos dentro de las comunidades escolares.

Estos cuestionamientos al ser trasladados a nuestra realidad educativa chilena cobran sentido. Se sabe que en los últimos años las demandas educativas por parte de estudiantes y docentes apuntan a dar soluciones a los problemas sociales que atravesamos como sociedad. Se demandan cambios respecto a las desigualdades generadas por el sistema neoliberal que configura formas de socialización individualistas como también faltas de oportunidades en la continuidad de estudios superiores. Junto con ello, los temas de género cada vez han ido tomando mayor fuerza como problema social y educativo. Estudiantes como docentes han manifestado como la opresión y violencia de género ha estado presente en las aulas ya sea por situaciones específicas (acoso, abuso, violencia sexual, etc.) como también en prácticas estructurales que mantienen a este sistema, invisibilizando saberes y conocimientos, experiencias históricas e identidades, perpetuando la injusticia social hacia mujeres, colectivo LGBTQ+ y a los hombres no normativos, perjudicando, con ello, sus procesos de aprendizaje. Como tal está demanda se encuentra presente en las tres modalidades de escuelas (privada, subvencionada y municipal) pues la violencia de género atraviesa a las diferentes categorías, sin embargo, esta situación se agrava aún más en espacios vulnerables como lo son las escuelas municipales. Estas albergan, como sabemos, una infinidad de problemáticas producto de las desigualdades económicas y que, en términos pedagógicos y didácticos pueden limitar las decisiones de los/as/es docentes, recurriendo a las bases curriculares sin modificarlas ni proponer nuevos diseños. Y con ello, perjudicar los procesos de aprendizajes de los/as/es estudiantes al no contar con significantes conocidos por ellos/as/es, así como también, negando la producción de reflexiones y cuestionamientos por parte de docentes.

Este problema se ha intensificado en la actualidad con la presencia de diversas identidades producto de los procesos migratorios que se ha experimentado en los últimos años y, que la escuela no se ha podido encarar por la complejidad que implica realizar propuestas curriculares más atingentes a las realidades actuales de las comunidades escolares que involucren la construcción subjetiva e identitaria. El aumento de la matrícula de estudiantes extranjeros/as/es a partir del año 2017 (Instituto Nacional de Estadísticas, 2021) ha conllevado pasar de un 0,6% a un 6,6% (Ministerio de Educación, 2022) de estudiantes migrantes, centrados principalmente en la escuela municipal y, como se mencionó previamente se suma a las problemáticas que se vienen arrastrando en la educación pública ya no sólo desde el punto de vista estudiantil sino docente, al exigir cumplir administrativamente a los requisitos ministeriales mediante la evaluación docente y las pruebas estandarizadas. Este desafío plantea cuestionar el discurso curricular y, en específico, en el área de Historia, Geografía y Ciencias

Sociales, evidenciando una cierta falta de referentes históricos más diversos como también experienciales tal como proponen autoras feministas como María Milagros Rivera (2005) y Michel Perrot (2006). Para ambas autoras esta omisión tiene implicancias negativas para los procesos identitarios de mujeres y hombres no normativos respecto a la construcción de sus subjetividades e identidades. La experiencia política realizada por las mujeres en los '70s ha visualizado este problema, dando cuenta de una única forma, hasta ese momento, de representar la historia de la humanidad, siempre desde la figura masculina normativa (eurocentrismo y heterosexualidad), así el Hombre se representa como el sujeto universal, hacedor de la Historia (luchas y transformaciones sociales) mientras que la presencia femenina fue trabajada desde las miradas masculinas, cayendo en esencializar los roles que debía tener dentro del espacio privado, es decir, la familia y crianza, imposibilitando a las mujeres otros roles y deseos. Sin embargo, con la llegada de mujeres al espacio universitario durante esta década es que esta mirada fue cuestionada, generalmente se trató de grupos de autoconciencia surgidos en diversas partes del mundo, y tal como nos relata María Milagros Rivera y Michel Perrot, ponen a discutir la cuestión de la mujer ya sea en términos académicos, preguntándose si es posible hacer "Historia de mujeres" entendiendo las dificultades metodológicas que implicaría, o desde lo político a través del activismo feminista cuestionar los roles sociales hacia la mujer y el sistema que permite aquello. Dentro de sus reflexiones relevan el que mujeres escriban y piensen sobre su condición "mujer" y la historicidad que tienen estas corporalidades, cuestionando las estructuras y discursos que han perpetuado la dominación masculina. Asimismo, proponen la recuperación genealógica de las mujeres, entendiéndolo como un acto político de justicia hacia las mujeres y, junto a ello, de un cuestionamiento más profundo y complejo como lo es la representación, el cómo miró mi experiencia de vida y la confrontó con otros referentes similares en experiencias y, así también, explicar las propias opresiones y las luchas identitarias que se puedan dar. Esto en un espacio escolar es atingente, en tanto, comprendemos que este al estar compuesto por sujetos normativos y no normativos como las mujeres requieren de una historia propia para comprender y construir quiénes son, entendiendo aquello como proceso de subjetivación e identidad.

Frente a esta mirada es válido preguntarse cuán pertinente se vuelve, entonces, el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de nuestro país cuyos contenidos curriculares se centran en analizar la Historia de Chile a través de hechos e hitos históricos por medio de personajes específicos, normalmente hombres, perpetuando así una historiografía que tiende como se mencionó, a validar una única experiencia histórica, lo que por consiguiente, dificulta

los procesos subjetivos e identitarios de los/as/es estudiantes que se salen de la norma. Junto con ello, se evidencia en los Objetivos de aprendizajes (OA) un énfasis en los vínculos que tiene la Historia chilena con los procesos históricos europeos. Ejemplo de ello está la unidad 1 de 2° medio en donde se repasan los regímenes autoritarios de Europa del siglo XX y las repercusiones mundiales que tendría sin considerar los procesos que se estaban formando en latinoamérica durante ese mismo período de tiempo. Esto que menciono fue observado al momento de diseñar mis clases de práctica cuyo material de apoyo indicado por la escuela eran las Bases Curriculares del año 2022, generando ciertas inquietudes personales desde mi posicionamiento como mujer y feminista, al mismo tiempo, estas inquietudes se trasladan al espacio pedagógico entendiendo aquello como un problema pues, como señalan autoras feministas y decoloniales como Chandra Talpade Mohanty (2008), Camila Downar y Anahí Guelman (2018) el discurso curricular se encuentra mediada por una visión colonial y patriarcal, centrada en relatar los procesos históricos a través de las experiencias masculinas hegemónicas eurocentristas, desplazando e invisibilizando la existencias de otras experiencias que puedan contrarrestar visiones históricas como son las del mundo campesino, los conflictos entre los Estados y pueblos indígenas, los movimientos de mujeres y feministas. Indagar en ellos confrontaría al hablante, reconociendo un problema dentro de las ciencias sociales y las humanidades respecto a la validez, entendida como autoridad, de quién habla, qué observando el currículum actual de Historia en nuestro país mantiene una posición hegemónica masculina, perjudicando, como se expresó previamente, en la formación de habilidades críticas para la construcción de procesos identitarios ya que ven a la escuela como reproductor de las jerarquías desiguales de poder, al fabricar realidades donde algunos/as/es sujetos no ven referentes y, por tanto, no pueden verse a sí mismos. Y, en caso de tratar estas otras experiencias se hacen desde una posición de objetivación que ha sido denunciada por Chandra Talpade (2008) al mirar los trabajos que se han hecho sobre mujeres del Tercer mundo, quienes han sido analizadas desde miradas occidentales.

No obstante, también es posible plantearlo en otros términos, en tanto sirvan para cuestionarnos como docentes los aspectos didácticos y curriculares en aulas cada vez más multiculturales, donde estas diversas experiencias históricas e identitarias de estudiantes y docentes tengan utilidad a los procesos formativos y subjetivos de estos/as/es al contrastar con otros referentes mucho más cercanos a sus realidades identitarias. Ejemplo de ello ha sido el trabajo de experiencias educativas formales e informales realizadas por Luz Maceira Ochoa (2008) donde se ha incorporado una perspectiva feminista al trabajo pedagógico, dando cuenta de la

relevancia de la presencia de referentes experienciales para los/as/es sujetos y sus procesos subjetivos, reconociendo sus cuerpos y el lugar que tienen en la realidad social. Estos aportes buscan romper con las representaciones sesgadas y cómplices de los sistemas patriarcales y racistas. En tanto nuestro país ha intentado dar solución a esta problemática incorporando una perspectiva de género en el currículum de Historia mediante las luchas de mujeres y feministas, lo cual es importante de reconocer, pero sigue habiendo un predominio de “un tipo de mujer” normalmente perteneciente a la élite. Esta tarea ha estado a cargo del Ministerio de Educación, quién tomando en cuenta las transformaciones dentro del mundo académico han desarrollado este tipo de propuesta curricular.

Ante este escenario mis cuestionamientos y preocupaciones respecto a la construcción de subjetividades e identidades de los/as/es estudiantes fueron tomando forma. Existía la opción de trabajar con los Objetivos de Aprendizajes (OA) tal cual estaban en las Bases Curriculares, perpetuando con ella una forma de injusticia con las mujeres y, en específicos, las mujeres subalternas, que ha sido denunciada por las diferentes autoras señaladas, pero aquello no lograba satisfacer mis dudas tanto personales como pedagógicas al tener en consideración el contexto escolar marcado por altos índices de vulneración socioeconómicas con una gran presencia de mujeres en el aula, por lo que me planteé realizar una propuesta de diseño didáctico para el 2° medio de mi centro de práctica. Esta se encuentra formulada desde un pensamiento feminista e interseccional con el propósito de ser un aporte a las discusiones pedagógicas feministas en pro de un futuro más democrático y justo para las mujeres.

I. I PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

A raíz de la problemática evidenciada en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, respecto a la representatividad de sujetos/as/es subalternos, las preguntas que guiará la investigación y propuesta didáctica son ¿De qué manera las experiencias de mujeres subalternas abren espacios de representación en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para los/as/es estudiantes de 2° medio y docente¹ a cargo? y ¿cómo estas representaciones son recogidas por ellos/as/es en el aula como un aporte en la construcción de subjetividades e identidades?

I. II OBJETIVOS GENERALES

¹ Aclaración: cuando se menciona docente en aula se refiere a mi propio rol dentro del aula.

A partir de la problemática presentada respecto a la invisibilización de sujetos/as/es subalternas dentro del currículum de 2° medio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y, entendiendo a esta investigación desde una propuesta de enfoque feminista se tiene como objetivo general, por un lado:

Evaluar la experiencia del proceso educativo que incorpora nuevos referentes subalternas para la construcción de las propias subjetividades e identidades de los/as/es estudiantes de 2° medio del centro práctico asignado, analizando los discursos y experiencias históricas curriculares desde una mirada feminista interseccional, permitiendo construir un nuevo diseño didáctico. Y, por el otro lado, sistematizar los cuestionamientos docentes en la intervención curricular propuesta durante la práctica docente a través de reflexiones y tensiones extraídos de los recursos dispuestos en la investigación para responder a la invisibilización de las sujetas subalternas y aportar a la discusión de la producción de conocimiento en torno a las subjetividades e identidades.

I. III OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar los discursos curriculares de los objetivos de aprendizaje (OA) de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 2° medio desde una mirada crítica feminista interseccional.
2. Identificar las experiencias históricas en los Objetivos de Aprendizaje (OA) de las unidades 1 y 2 de las bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 2° medio desde una mirada feminista interseccional. Diseñando, en base a ello, una nueva propuesta didáctica que incorpore las experiencias de sujetos/as/es subalternos.
3. Sistematizar las repercusiones que tiene esta propuesta en los diferentes sujetos/as/es dentro del espacio de aula, que incluye a los/as/es estudiantes de 2° medio y la docente, tomando en cuenta sus reflexiones, tensiones, cuestionamientos e interpretaciones de la investigación práctica.
4. Plantear reflexiones en torno al conocimiento docente, tomando en consideración la incorporación de sujetos/as/es subalternos en el diseño didáctico, para la producción y construcción de aprendizajes históricos.

MARCO TEÓRICO

Se requieren conceptualizar ciertas nociones que ayudaran a comprender desde que lugar se está trabajando las dimensiones de género, pedagogía feminista, patriarcado, interseccionalidad, subalternidad; sumando con ello, la discusión del concepto experiencia de

la cual derivan diversos debates respecto a los conceptos identidad, referente/significante, como así también, conocimiento situado y política de ubicación. Todos estos conceptos son ejes fundamentales para dar sentido a la experiencia práctica implementada y los debates que se darán a posteriori.

Primeramente, el concepto género se debe abordar como una perspectiva de trabajo analítico a la hora de planificar y construir las clases, esto desde la mirada que ofrece Joan Scott (2008) sostiene que el género es un constructo social, cuyos significados y representaciones se vinculan a contextos específicos que tienen los/as/es sujetos, de este modo, se establece que 'ser hombre o mujer' como constructo significativo dependerá de las nociones socioculturales de su época. A través de esta mirada, los contenidos y objetivos de aprendizajes (OA) reconocen formas experienciales distintas y vinculantes entre ellas, por lo que no se trabajan las experiencias masculinas y femeninas como hitos aislados sino como fenómenos que interactúan al mismo tiempo. Además, con su conceptualización el concepto género permite tensionar las relaciones de poder ya que para J. Scott el género es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder (2008, p.68). En otras palabras, analizar las experiencias de los/as/es sujetos históricos a través de esta teorización permite comprender cómo se van configurando las dinámicas de poder entre ellos. Si bien la propuesta de Scott permite comprender las experiencias de los/as/es sujetos, a mi parecer esta dimensión se construye desde un binarismo, sin complejizar las dinámicas dentro de un mismo grupo identitario por lo que sumar a este tipo de análisis la perspectiva interseccional es fundamental para tensionar las discusiones.

Las miradas de Kimberlé Crenshaw, Mara Viveros y los feminismos latinoamericanos nos dan pistas de ello ya que conciben a la interseccional ya sea como una herramienta analítica para revelar las variadas identidades, exponer los diferentes tipos de discriminación y desventaja (Symington, 2004, p. 2) en las identidades, o bien, una perspectiva teórica y metodológica que busca dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder (Viveros, 2016, p. 2). A pesar de ser miradas diferentes en ambos casos se expone la complejidad de las identidades de los/as/es sujetos, que en palabras de Mara Viveros (2016)

ponen de manifiesto dos asuntos: en primer lugar, la multiplicidad de experiencias de sexismo vividas por distintas mujeres, y en segundo lugar, la existencia de posiciones sociales que no padecen ni las marginaciones ni la discriminación, porque encarnan la norma misma, como la masculinidad, la heteronormatividad o la blanquitud (p.8)

Así, se comprende que la identidad 'mujer' es más compleja de lo que se piensa pues, se entiende que esta experiencia ya no solo está cruzada por el patriarcado, que es definido por Rita Segato (2018) como un sistema opresivo sobre la posición femenina, manifestado a través de prácticas sociales - principalmente como violencia - que deben ser probadas constantemente entre hombres con el fin de mantener su estatus dentro del mandato masculino. Sino que, además, estas experiencias femeninas se encuentran también con otros sistemas de opresión como el colonialismo y capitalismo, configurando experiencias diferenciadas entre mujeres por las dinámicas de poder que se ejercen sobre sus cuerpos. Esto ha sido denunciado también por las feministas latinoamericanas quienes a través de sus luchas han resistido a los poderes hegemónicos implantados en América Latina, forjando sus propias prácticas y movimientos de emancipación, como también discursos que se contraponen a lo institucional ya que ven cómo se reflejan formas coloniales. Por lo que, tener presente la interseccionalidad como perspectiva y/o herramienta en la investigación nos mantiene alerta sobre cómo abordar las identidades, especialmente en el currículum de Historia que suele ocuparse de retratar un sujeto universal único. Junto a ello, las conceptualizaciones que hace la pedagogía feminista aporta en develar un problema no solo curricular epistémico sino así también político para la construcción de subjetividades e identidades.

De este modo, la pedagogía feminista nos habla de un conjunto de discursos, una práctica política (Ochoa, 2007, p. 2). Consiste en la formación de mujeres y hombres que cuestionen las políticas de opresión que tiene nuestra cultura y, al mismo sistema educativo. Más que un concepto es una propuesta de trabajo didáctico que apunta desde lo metodológico a realizar transformaciones en cuanto al trabajo docente con los/as/es estudiantes, parte de la idea de reconocer a las sujetas y sujetos en su dimensión sexual y generalizada implica reconocer que tienen una posición social específica desde la que se enfrentan al mundo y también al proceso educativo (Ochoa, 2007, p. 5). Implica reconocer la corporalidad de los/as/es sujetos y cómo los sistemas opresivos ya sea género, étnico, de clase, orientación sexual, etc. intervienen en las experiencias de vida de los/as/es sujetos. A este reconocimiento corporal se le conoce como política de ubicación, trabajado por Luz Maceira Ochoa y Adrienne Rich (1999) el cuerpo, que es un punto de partida particular y que es leído y significado en términos sociales, culturales y políticos: un cuerpo de hombre o de mujer, blanco, negro o mestizo; que ha vivido unas experiencias y no otras (Ochoa, 2007, p. 6). Esta mirada se asemeja a la propuesta de conocimiento situado de Donna Haraway (1991) que formula como los cuerpos y la experiencia no son inocentes sino producciones sociales atravesados por significados - conceptualización

que recuerda a género - por lo que las identidades de los/as/es sujetos están sujetas a contextos específicos, son una perspectiva parcial. Esta propuesta considera que la construcción identitaria no es recorrer la experiencia histórica de los/as/es sujetos sino lo que esa experiencia implica significativamente en términos de poder y, para ser leída se requiere de determinados códigos. Sin embargo, hay que tener presente que mientras la política de ubicación releva el cuerpo y la experiencia como forma de concebir el lugar de los/as/es sujetos, el conocimiento situado analiza desde lo simbólico lo que significa ser un cuerpo en las distintas dimensiones, no obstante, ambas conceptualizaciones permiten posicionar al cuerpo en el centro de la discusión identitaria, pero es sobre todo con la política de ubicación que se releva la experiencia de los/as/es sujetos, no sólo en términos históricos sino también la de los/as/es estudiantes, se busca relevar las emociones, abriendo un espacio de reflexión personal y colectiva sobre nuestras sus propias vivencias, dotándolas de valor histórico y político, inclusive de lucha identitaria.

Desde este punto de vista, esta propuesta didáctica se contrapone al discurso imperante del curriculum, el cual rechaza cualquier experiencia que tensione el status quo patriarcal pero también occidental. Recogiendo las miradas de mujeres y hombres decoloniales se habla de una educación que tiene como horizonte el buen vivir, cuyo enfoque rompe con la noción individualista y competitiva a la que se ha visto expuesto el sistema educativo latinoamericano, invita al trabajo comunitario, involucrando a todos los/as/es sujetos de las comunidades a intervenir en los procesos de formación, asimismo, esta metodología comunitaria no sólo será para la razón; también considera a ese otro mundo no lógico para sensibilizarnos e involucrarnos en él (CAOI, 2010, p. 67). Con este enfoque se abandona la mirada utilitaria sobre educación y busca al igual que con la pedagogía feminista una educación integral de los/as/es sujetos, una enseñanza-aprendizaje ligada a la cotidianidad de ellos/as/es y no de las necesidades gubernamentales establecidas en las bases curriculares. Bajo ambas lógicas democratizar el valor que tienen las experiencias de otros/as/es sujetos, que va más allá del género, además de volver más humano el proceso de aprendizaje al dotar de identidad y empatía las experiencias.

Para complementar la discusión se necesita incorporar las nociones de experiencia, identidad, referente/significante y subalternidad, cada uno de ellos se encuentra enlazados al otro complejizando los debates. El primero en revisar es el concepto experiencia, que se enmarca en una discusión teórica dada entre Joan Scott (1991), Donna Haraway (1991) y Catalina Trebisacce (2016). La primera ha señalado la experiencia como un concepto vinculado al

lenguaje, esto porque el lenguaje tiene dinamismo histórico, quiere decir, que no es una simple representación de la realidad social sino un sistema de significación - tiene simbolismo dentro de la sociedad -. El lenguaje es, por tanto, un discurso que contiene conceptos/categorías culturalmente establecidas que permite percibir, aprender y entender nuestro contexto vital, además de posibilitar a los/as/es sujetos representarse en la realidad social por medio de estas categorías que les dota de identidad, de allí que Scott proponga partir los análisis rastreando históricamente esos conceptos/categorías identitarias, en ese sentido la experiencia para ella no se conoce directamente sino que accedemos a ella mediante los supuestos ya existentes de esa realidad, la experiencia, por consiguiente, sería el proceso de decodificar el código de nuestra realidad, y así, la identidad queda sujeta a conceptos/categorías que existen previamente a los/as/es sujetos. Mientras que, por otro lado, Catalina Trebisacce plantea la experiencia como una herramienta metodológica para visualizar a los/as/es sujetos que el poder ha excluido, le arrebató la neutralidad al conocimiento. Para formular aquello, Trebisacce retoma las formulaciones de Scott y Haraway, de esta última la noción de conocimiento situado, prestando atención a los relatos experienciales individuales para la producción de conocimiento y saberes, normalmente de sujetos subalternos, que en términos Gramscianos se entienden aquellos/as/es sujetos marginalizados/excluidos por los sistemas hegemónicos. Por su parte Donna Haraway desarrolla la experiencia como un producto cultural y que, al igual que Joan Scott con la identidad, no es una existencia previa a la sociedad, no se encuentra explícita para ser convertida en conocimiento, ella es construida intencionalmente por un poder, lo mismo sucede con la identidad, esta no se encuentra expuesta directamente en la realidad, por lo que el pilar de las investigaciones feministas sobre la identidad femenina no se centran en describirla sino prestar atención a los nudos de significado que tienen estos conceptos/categorías identitarias, subordinando también los procesos de diferenciación del “yo” y el “otro”.

De este modo, queda expuesto como estas tres autoras desde distintos posicionamientos teóricos dan importancia al lenguaje para comprender la experiencia e identidad, evidenciando naturalizaciones que se hacen sobre la realidad social, que en miras de esta investigación influye en los procesos de construcción subjetiva e identitaria en los/as/es estudiantes al detectar los nudos y tensiones que tienen estas categorías con los poderes hegemónicos. Cuestión que se profundizará más adelante.

METODOLOGÍA

Para comprender en profundidad este proyecto investigativo es necesario partir explicitando el enfoque y el marco metodológico en que se sustentan tanto la problemática y las posteriores decisiones en el diseño investigativo.

Así, en primer lugar, es necesario mencionar que esta investigación trabajará con un análisis temático del discurso, esto con el propósito de desarrollar la problemática investigativa pues comprende que el currículum no es un simple texto guía para diseñar clases sino, al contrario, es un discurso que pretende un tipo de sociedad, por tanto, no es azaroso el modo en el que se encuentra organizado, así como tampoco, las temáticas con las que se proponen trabajar. En este sentido, Mónica da Cunha (2015) propone revisar críticamente al currículum, entendiendo a éste como una forma de microviolencia - que desde mi mirada minimiza sus implicancias en la vida de los/as/es sujetos/as/es - pues a través de él se ejerce y reproduce una forma de violencia simbólica e identitaria hacia las Otreidades. Esto es comprendido como “violencia epistémica”, ya que se cuestiona la validez que tienen ciertos saberes en relación aquellos posicionados en favor de los discursos hegemónicos. De este modo, ella da cuenta de que el discurso que perdura en el currículum escolar es el masculino, sucede porque se piensa que el sujeto pedagógico es el Hombre, cuya consecuencia es relegar o simplemente invisibilizar cualquier otro tipo que puedan existir, esto repercute en la construcción de “la realidad” a través de una experiencia basada en la masculina normativa (blanca, occidental, heterosexual, clase alta y media).

Al continuar indagando en el currículum da Cunha evidencia como este al ser un discurso presenta una triple dimensión: la explícita (CE), la oculta - implícita - (CI) y la nula (CN); mientras que el currículum explícito se vincula con los criterio de valoración epistémica (da Cunha, 2015, p.56), el currículum implícito, trata de lo que no se dice, pero que puede manifestarse por medio de un trabajo más reflexivo y, por último, se encuentra el currículum nulo en el que están aquellos saberes excluidos de la enseñanza oficial. Por ello, al momento de revisar las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del año 2022 estos planteamientos tomaban sentido, permitiendo prestar atención a estos silencios y omisiones, y las repercusiones que tendría en las subjetividades de los/as/es sujetos ya que tal como señala

podemos inferir que la carga ideológica de lo *no dicho* tiene sobre los sujetos pedagógicos un efecto (per)formativo muchísimo más potente y subjetivante que los contenidos expresados de manera explícita. De este modo, el currículum nulo acaba siendo mucho más que una dimensión del currículum: una efectiva y eficiente

tecnología de subjetivación (Foucault, 1990) para la perpetuación del etnocentrismo, del patriarcado y de sus efectos de sentido en la praxis social (p. 59)

Bajo este lineamiento se fue formulando la propuesta de diseño didáctico que pretende examinar los silencios de los Objetivos de Aprendizajes (OA) identificando un problema en la visibilización de referentes mujeres subalternas para los/as/es estudiantes y sus procesos subjetivos e identitarios y, asimismo, conmigo desde mi posición como docente. Acompañando a esta metodología de trabajo se fue incorporando, inconscientemente, un análisis crítico de contenido, entendiendo a esta metodología como una herramienta interpretativa de los discursos, considerando los contextos de producción dando cuenta de lo implícito de los contenidos utilizados en los discursos que, en este caso, corresponde al currículum de Historia del año 2022. A través de este análisis se revela como el currículum al ser un discurso guarda en su interior conceptualizaciones de los sistemas hegemónicos como lo es el colonialismo y patriarcado, repercutiendo en los procesos de aprendizajes y subjetividades de los/as/es estudiantes, al instalar un único relato experiencial como referente histórico. En base a esta metodología y sus posteriores resultados, se fue formulando las inquietudes y planteamientos sobre los cuales se construyó el diseño didáctico feminista.

Junto con ello esta investigación se entrecruza con un enfoque feminista, esto nos quiere decir, que la matriz conceptual con la cual se analizan las problemáticas presentes en este trabajo son miradas, discursos y prácticas sustentadas en los fundamentos filosóficos y políticos del feminismo, es decir, de denunciar las desigualdades nacidas a partir de los sistemas de opresión ya sea de género, clase, raza/etnia; y, al mismo tiempo, ser capaces de crear proyectos emancipatorios al posicionándose críticamente ante el poder y la dominación masculinos (Ochoa, 2007, p.2), buscando transformar la realidad hacia sociedades que promuevan terminar con la violencia hacia las mujeres y fomentar la libertad y democracia. De este modo, diversas autoras ven en la educación una herramienta que da al ser humano habilidades y capacidades que les permite construirse a sí mismos/as/es (subjetividades e identidades) como también configurar nuevas relaciones de y entre géneros. Bajo este enfoque se propone comprender a la pedagogía feminista como un horizonte que cree nuevas posibilidades para los/as/es sujetos. En este sentido, la propuesta de Luz Maceira Ochoa contiene gran parte de estos planteamientos, además de profundizar en cuestiones centrales de esta investigación como lo son las categorías experiencia y el cuerpo, que bajo su teorización se vinculan al problema de investigación y a la posterior propuesta de diseño de clase.

Siguiendo a Maceira Ochoa (2007) el cuerpo no sólo es el punto de partida para la ubicación, sino, una dimensión y un lugar que se reclama, que se trabaja. El cuerpo expresa una identidad (p. 6). En esta frase se da un reconocimiento al cuerpo, no como un ente pasivo sino como una posición específica desde donde enfrentar el mundo. Dotar de sentido al cuerpo es reconocerse, es verse como sujetos/as/es a través de experiencias de otros cuerpos - no normativos y universalizados-, es comprender que hay más en las categorías “hombres” y “mujeres”. Con su propuesta de “política de ubicación” es posible ver la otredad que resulta de la diferencia, de las fronteras geográficas, históricas, culturales, psíquicas, y simbólicas que definen y autodefinen a cada sujeto y sujeta (Maceira, 2007, p.13) y, que, al trasladarla a los procesos de aprendizaje permite la construcción de subjetividades e identidades mediante las experiencias de otros/as/es. Esta propuesta es esencial en un enfoque de pedagogía feminista al retomar discusiones sobre las identidades y la otredad en el espacio escolar.

En cuanto a lo metodológico Maceira Ochoa reconoce las dificultades que tiene la pedagogía feminista para definirse puesto que al estar supeditada al feminismo se encuentra en constante construcción, por lo que encontrar un método específico iría más bien en contra de crear nuevas experiencias pedagógicas, debilitando los cuestionamientos que emerjan de estas experiencias. Sin embargo, reconoce que esta pedagogía se nutre de otras corrientes como la educación popular, la cual comprende

la forma educativa democrática, horizontal, creativa y participativa, la comprensión de la educación como un proceso social que trasciende el aula, la consideración del sujeto y sus necesidades particulares, el proceso de concientización, la confrontación de saberes grupales con externos, el énfasis teórico-práctico, el trabajo colectivo y múltiples técnicas didácticas dialógicas y participativas (2008, p.12)

De esta manera, vemos como en la pedagogía feminista cuenta con ciertos elementos esenciales para desarrollar proyectos emancipatorios como lo son incentivar el trabajo colectivo y horizontal entre los participantes de los espacios educativos, es decir, la relación docente-estudiante se vuelve más democrática pues el aprendizaje es recíproco, facilitando los espacios de creatividad. Retomar esta estrategia metodológica permite procesos de concientización sobre las identidades al validar los saberes propios, con esto las experiencias personales y la de otros sirven para comprender nuestro lugar en la sociedad.

Todos estos conocimientos mencionados por la autora son posibles mediante el ejercicio práctico. En este sentido, la relación teoría-práctica se cuestiona, en tanto, las teorías son

propuestas para experimentar ya que lo fundamental no está en demostrar la teoría y reproducirla sino, más bien, tomar de ella aquellos elementos que permitan producir conocimiento significativo para los/as/es participantes, de allí el valor en el aspecto lúdico. Esto nos demuestra como la pedagogía feminista también toma características de la investigación-acción para construir las decisiones didácticas y, al mismo tiempo, ir generando como sistematizando los conocimientos que se den en estos espacios educativos.

De este modo, nos damos cuenta como esta investigación al sustentarse en un enfoque feminista se va caracterizando en una investigación de tipo cualitativa. Este tipo de investigación se centra en comprender cómo los/as/es sujetos experimentan determinados fenómenos de la realidad, en este caso se centrará en observar e interpretar lo que va ocurriendo al intervenir en los objetivos de aprendizaje (OA) incorporando una mayor presencia de sujetos/as/es subalternas y, en especial de mujeres (indígenas, clase baja) que han sido invisibilizadas en las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, analizando qué sucede con los diferentes participantes del aula desde mi propia visión como practicante. Debido a ello, se visualiza en esta investigación un carácter de tipo fenomenológico como también de tipo investigación-acción gracias a su dimensión experimental a través de una propuesta didáctica realizada durante mi proceso de práctica docente interviniendo, como se mencionó, en los objetivos de aprendizajes de 2º medio tomando en consideración el contexto escolar marcado por la marginación y vulneración socioeconómica y cultural de los/as/es estudiantes, permitiendo evidenciar cómo interactúan las dinámicas de poder, exclusión y desobediencia en el aula.

En relación a lo mencionado previamente, esta propuesta didáctica es capaz de desarrollarse en cuanto se vincula a la metodología investigación-acción ya que está, en primer lugar, le otorga al docente un rol activo tanto para las decisiones e intenciones educativas, esto quiere decir que los/as/es docentes son capaces de intervenir y/o modificar los diseños de clase ajustándose a su contexto escolar, de este modo, el currículum se reconceptualiza para beneficiar los procesos de aprendizajes de los/as/es estudiantes, para ello se debe convertir la práctica en una actividad autorreflexiva pues mediante la observación de lo que ocurre en el aula van emergiendo tensiones y problemáticas, y por consiguiente, es posible ir construyendo conocimiento (teorías) que ayuden a transformar y mejorar las prácticas educativas que vuelven a generar nuevas preguntas e hipótesis para ser sometidas a indagación (Latorre, 2005, p.10)

En segundo lugar, Antonio Latorre (2005) nos señala que este tipo de método está en constante sometimiento sobre sus acciones ya que los diseños de clase se van modificando en tanto se visualizan nuevos elementos que deben ser cuestionado para ponerse en práctica, iniciando nuevamente un proceso de reflexión², a esto se le conoce como espiral de investigación y acción, que tal como se presentó cuenta con cuatro procesos definidos claramente: planificación, acción, observación y reflexión; y que deben estar siempre presentes si se desea desarrollar este tipo de metodología.

Estos elementos mencionados por los autores fueron claves para identificar la problemática durante mi proceso de práctica profesional y, junto con ello, desarrollar una propuesta didáctica que lograra resolver mis inquietudes respecto a la visibilización de mujeres subalternas. Para ello se estructuró esta investigación bajo la modalidad investigación-acción práctica esto por mi protagonismo activo para las decisiones didácticas y curriculares, ajustándome al contexto de la escuela y de los/as/es estudiantes como también a mis propias inquietudes como docente y activista del movimiento feminista, por lo que este diseño fue intencionado con el propósito potenciar la concientización en los/as/es participantes así como en las prácticas sociales (Latorre, 2005, p. 30). De este modo, para ser posible su sistematización se recogieron diferentes evidencias mediante las técnicas basadas en observación (observación participante, notas de campo) y análisis de documentos (registros de clase en audio, trabajos realizados en clase por los/as/es estudiantes) lo cual permitió reflexionar y tensionar lo ocurrido generando nuevas preguntas y conocimientos. No obstante, es necesario aclarar que esta implementación tuvo una extensión de dos meses y medio, sin embargo, la documentación de esta fue de tres semanas producto del adelanto de las vacaciones de invierno.

I. RESPONDIENDO A LAS INQUIETUDES CONTEXTUALES: INDAGANDO HACIA LAS IDENTIDADES

Para comprender el desarrollo de mis inquietudes y cuestionamientos tanto personales como docentes se requiere contextualizar el espacio escolar en el cual construí una propuesta didáctica feminista.

Este espacio corresponde a una escuela administrada por los Servicios Locales, al interior de una zona altamente estigmatizada por diversas situaciones de violencia, esto me llevó a entrar

² Este tipo de propuesta metodológica fue desarrollada por Lewis (1946), después por los intelectuales Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988), los cuales definen este tipo de investigación es un espiral de investigación y acción.

con ciertos prejuicios relacionados a estas problemáticas, por lo que mis inquietudes iniciales se centraron en cómo tendría que abordarlas, preguntando acerca de las estrategias didácticas a utilizar en el aula escolar. Sin embargo, al incorporarme mi percepción de la situación cambió por completo ya que, si bien, esta escuela presenta un alto índice de estudiantes en situación de vulneración socioeconómica, que sumado al aumento de matrícula de estudiantes migrantes y casos aislados de drogas, influyen en las dinámicas de la escuela y de los/as/es estudiantes, pero no definen su realidad escolar, pues estas mismas características las podemos observar en otros espacios. Así, en las conversaciones que tuve con algunos/as docentes y parte del equipo administrativo (UTP, asistente social, psicólogos, convivencia escolar) daban cuenta de ello, como también del trabajo realizado para dar soluciones a estas situaciones, y que, debido a la pandemia se agudizaron y sumó otras nuevas relacionadas a los contenidos curriculares y el desarrollo de habilidades que se hicieron presente en el retorno a las clases presenciales.

Como se sabe, producto de la pandemia los/as/es estudiantes fueron enviados a sus casas para recibir vía remota sus clases, para ello la escuela solicitó a los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)³ equipos que debieron ser entregados a los/as/es estudiantes, significando un alto costo para su sostenedor. Las consecuencias de ello se evidenciaron al retornar a la presencialidad, donde la escuela al encontrarse en un deterioro en su infraestructura solicitó destinar gastos en esa área. Asimismo, este deterioro se reflejó en los conocimientos y habilidades que poseían los/as/es estudiantes, resultados que no calzaban con los requeridos de acuerdo a sus niveles educativos. Las razones de qué ocurriera esta situación son, en parte, responsabilidad de la educación remota (online) producto de la pandemia del Covid 19. Durante estos dos años el seguimiento de los procesos educativos se vieron perjudicados, estábamos ante pantallas negras que difuminaban el sentir a nuestros/as/es estudiantes con nosotros/as/es en el aula, aunque era comprensible, la realidad que enfrentamos en ese momento era complejo a nivel psicológico y material, muchas familias habían quedado sin trabajo, otros estaban viviendo duelos por la muerte algún familiar por covid y, la salud mental tenía a muchos/as/es con depresiones y ansiedad, esto solo por nombrar algunos casos; por lo que era comprensible que las preocupaciones de las familias y de los mismos/as/es estudiantes no estuviera en cumplir con las evaluaciones o trabajos que se solicitaban desde la escuela, a pesar de reducir significativamente los Objetivos de Aprendizajes (OA) mediante la priorización curricular.

³ entidad dependiente del Ministerio de Educación, cuyo objetivo busca reemplazar al actual sistema de financiamiento del sistema educativo en Chile que tiene a las municipalidades como los sostenedores de las escuelas

Esto trajo, como se vió más adelante, dificultades al retornar a la presencialidad. Había ciertos conocimientos y habilidades que al no ser trabajados generaron agujeros en la continuidad de los procesos de aprendizajes. En el caso de Historia, lo evidencié durante mi práctica, donde al desarrollar mis primeras clases en el nivel de 2° medio fui dándome cuenta de ciertos desconocimientos de procesos históricos - ligados a la Historia Europea: Revolución Francesa e Industrial - que se deberían haber revisado en años anteriores, necesarios para entender los procesos del siglo XX con los que trabajaríamos. La decisión rápida era repasar y/o revisar en ese instante aquellos contenidos, pero no apuntaba al problema central que, desde mi punto de vista, era la discontinuidad de saberes que deterioran el desarrollo de habilidades críticas, interpretativas y reflexivas que se daban a través de esos saberes. La priorización curricular se preocupó de cubrir superficialmente los contenidos que el Ministerio catalogó como indispensables. Desde lo pedagógico ya es un problema para la formación de los/as/es estudiantes, pero hilando más fino es también un problema didáctico para los/as/es docentes.

Como sujetos encargados de acompañar los procesos formativos el estar planificando nuestras clases es una parte fundamental para beneficiar los procesos de los/as/es estudiantes, organizando los tiempos que, eventualmente se van modificando dependiendo de lo que ocurre dentro del aula, alargando o acortando de acuerdo a los tiempos que ponen los/as/es mismos/as/es estudiantes. Esta mirada considera los intereses que van mostrando los/as/es estudiantes con determinados contenidos. Sobre esto último me quiero detener. Existen desde ciertos posicionamientos pedagógicos un sentido del para qué del aprendizaje, esto nos habla de un sentido de pertinencia, es comprender que los intereses y saberes previos que tienen los/as/es estudiantes influyen en este proceso, resonando con sus experiencias, para ello hay que conocer e involucrarnos con nuestros/as/es estudiantes. Esto se volvió en mi experiencia de práctica una dificultad y, al mismo tiempo, una oportunidad. Dificultad, en tanto, mi ingreso coincidió con la incorporación de mi profesor guía debido a la licencia médica del profesor de Historia. Ambos nos encontrábamos en un mismo punto de desconocimiento sobre el funcionamiento de la escuela, especialmente respecto al curso donde desarrollaría mis clases. No contábamos con información que nos ayudará a planificar estrategias didácticas para tratar contenidos y habilidades. El desafío estaba en levantar estrategias que contemplarán diversos recursos, metodologías y perspectivas acordes al espacio. Y allí, estuvo la oportunidad. El docente a cargo de mi práctica poseía una mirada pedagógica basada en la educación popular propuesta por Paulo Freire, desde allí, para él era central comprender el lugar que se habita, sus tensiones, dinámicas e identidad. De este modo, se abrieron oportunidades para crear un

proyecto didáctico más complejo que favorezca a los/as/es estudiantes y a sus propios procesos creativos, incitando a las reflexiones en torno a las subjetividades. De este modo, la dificultad/oportunidad se concretó con el traspaso de la responsabilidad en el área de Historia en el 2° medio a mi, encargándome de planificar los contenidos de las unidades 1 y 2 de las Bases Curriculares del año 2022, tomando en consideración la priorización curricular señalada por el Ministerio de Educación. A ello, se suma la construcción de evaluaciones correspondientes.

En cuanto a los Objetivos de Aprendizajes (OA) de ambas unidades los contenidos están centrados en los hitos que marcaron a Europa durante el siglo XX, con esto me refiero a las transformaciones culturales del período entreguerras, la crisis económica del '29, el surgimiento de los fascismos, la Segunda Guerra Mundial, el Holocausto judío, la conformación de los Derechos Humanos y la Guerra Fría. Sin duda estos hechos históricos marcaron la historia de las diferentes sociedades y la configuración de nuevas relaciones de poder. Pero desde un análisis curricular como el que realiza Cuhan (2015) estos contenidos explícitos respaldan un discurso que propone difundir la noción de ser sujetos occidentales, cuestión que ha sido leída y denunciada por diferentes autoras/es decoloniales. Ellos/as/es examinan cómo el colonialismo ha instaurado una única visión sobre la producción de los saberes y conocimientos, desplazando ciertas experiencias para construir la realidad social y la forma de entender el mundo desde un sujeto masculino occidental, estableciendo jerárquicas de poder dentro de las relaciones entre los sujetos. Proponiendo en este sentido un supuesto de universalidad que queda expuesto en el currículum de 2° medio al asimilar los sucesos de Europa del siglo XX como parte de nuestra Historia. Así, desde esta crítica no sólo se interrogó la intención discursiva del currículum sino también se generaron preguntas al sujeto histórico, del cual no queda claro quién es. En los OA 01, 02, 03 (Ministerio de educación, 2022)⁴ aparece un sujeto cuya corporalidad neutra nos permitiría trabajar los hechos de la primera mitad del siglo XX en sus dimensiones políticas, económicas y, muy superficialmente, culturales como una única experiencia histórica. Hablar de la guerra es analizar cómo los hombres experimentaron los fenómenos de transformación social, política y económica. Es abordar las temáticas desde el mundo de un hombre europeo, mientras que en los OA 04 se visualiza a un sujeto que habla desde la subalternidad, superviviente de las vejaciones de los genocidas fascistas, luchando por la instalación de los Derechos Humanos. Hay, por tanto, un tema sobre el lugar de enunciación, que en lo pedagógico su alcance está en las dimensiones sobre las que

⁴ Anexo: imagen corresponde

repercuten a esos sujetos. Con ello me refiero a que estos sujetos históricos al tener una experiencia específica construyen su propia subjetividad a partir de ella, cuyas repercusiones están en los procesos identitarios en formación. Esto manifiesta la complejidad que tiene la Historia. Ya no es solo hablar de procesos sino de los diferentes sujetos/as/es históricos/as/es con los que se quiere trabajar en las clases. Estos cuestionamientos se plantearon inicialmente en miras de ir hacia un aprendizaje significativo, pero con el tiempo se concretaron en reflexiones sobre las construcciones subjetivas e identitarias, sobre todo al considerar los OA de la unidad 2, los cuales toman sujetos/as/es del Chile en el siglo XX, cuya cercanía geográfica podría dar pistas sobre las identidades latinoamericanas en los/as/es estudiantes.

Los OA propuestos en la unidad 2 dejan a un lado reconstruir la crueldad de los procesos bélicos de ese período para prestar atención a los procesos sociales que experimentó nuestro país durante el siglo XX mediante el recorrido de diferentes movimientos sociales: obreros, campesinos, jóvenes, estudiantes y mujeres, observando con ellos transformaciones a nivel social.

Esta ampliación de los/as/es sujetos permite revisar otras experiencias históricas, tensionando estas experiencias subalternas con experiencias similares a las de los/as/es estudiantes. Si bien, se marca una diferencia con los contenidos de la unidad 1 al incorporar esta variedad de sujetos/as/es históricos/as/es, volvían a aparecer dos problemáticas. Por un lado, la intención de los contenidos era repasar los procesos de la cuestión social, la migración campo-ciudad, los movimientos sociales de las décadas de los '60s - '70s y el período previo al golpe de Estado desde una dimensión política-económica. Su objetivo buscaba contextualizar a estos/as/es sujetos, revisando sus luchas, objetivos y avances, pero tal como son planteados en el currículum no permite visualizar la agencia que tenían sobre sus acciones, le quita la profundidad que tiene la experiencia viva, es decir, a las tensiones y contradicciones que tienen los/as/es sujetos y los movimientos sociales. De cierto modo, se presentan como objetos de estudio que facilita la comprensión de la realidad social, se vuelven un instrumento para crear un relato de identidad nacional. Desde la historiografía esto se ha trabajado bastante. Se comprende que tanto la historia como la

Crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX

1. Relacionar la transformación cultural del período de entreguerras con la ruptura de los cánones culturales y estéticos tradicionales, y reconocer cómo se manifestó en las vanguardias artísticas (por ejemplo, el dadaísmo, el surrealismo, el jazz, la moda, entre otros) y en la aparición de una cultura de masas (cine, radio, publicidad, prensa, deporte).
2. Analizar la crisis del Estado liberal decimonónico a comienzos del siglo XX, considerando la Gran Depresión de 1929 y el surgimiento de distintos modelos políticos y económicos en Europa, Estados Unidos y América Latina, como los totalitarismos y su oposición a la democracia liberal (por ejemplo, nazismo, comunismo y fascismo), el populismo latinoamericano y los inicios del Estado de Bienestar.
3. Analizar la Segunda Guerra Mundial considerando la fragilidad del orden mundial de entreguerras, el enfrentamiento ideológico entre los regímenes de Hitler, Stalin y las democracias occidentales, el horror de la población por los genocidios como el exterminio judío, los desplazamientos forzados de personas, los bombardeos y la alta cifra de víctimas civiles, la extensión planetaria del conflicto y el potencial destructivo de la bomba atómica.
4. Evaluar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, considerando el surgimiento de Estados Unidos y la URSS como superpotencias y la pérdida de hegemonía de Europa, el inicio del proceso de descolonización, los acuerdos de las conferencias de paz y la creación de un nuevo marco regulador de las relaciones internacionales reflejado en la ONU y en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

memoria van de la mano, ambas se refieren al pasado, pero mientras la primera se vincula con lo experimentado personalmente (como acontecimientos vividos o como relatos recibidos), la segunda va más allá del carácter individual o plural del sujeto que recuerda (Carretero, 2006, p. 20), queda ejemplificado con estas experiencias subalternas presentadas como parte de una Historia colectiva aunque en lo práctico del discurso nacional no son considerados al no representar lo masculino hegemónico. Cumple con un propósito de pertenencia y referencia para las identidades, perpetuando el engaño de lo universal que busca incluir pero excluye al no representar al sujeto esperado. Retorna nuevamente las consideraciones hacia la pertinencia de conocimiento y espacio escolar. Frente a mí estaba un grupo de sujetos/as/es diversos, con historias de vida compleja, marcadas por la vulneración (socioeconómica, de violencia, migración) que contrastaba con el sujeto neutro universal de las Bases Curriculares con los que buscaban identificación. A partir de ello las preguntas de pertinencia resonaban con mayor fuerza, y me trasladaban hacia el pasado, específicamente a mi tiempo como estudiante y lo problemático que era no ver mi historia como mujer en las clases de Historia, existía una sensación de vacío y de inexistencia y preguntas sobre nuestro rol social ¿era sólo la maternidad o existían otras posibilidades? ¿Cuál era nuestro lugar dentro de los procesos? Estas preguntas apuntan a lo identitario y destapan otras interrogantes sobre los sentires de mis estudiantes: ¿tendrían también los mismos cuestionamientos? ¿Cuál era la percepción de las niñas sobre este tema? ¿les llegaba a preocupar como lo hizo conmigo en su momento? Estas últimas preguntas alejaban a la docente e instalaban a la activista, cuestionando el lugar de la mujer al interior del currículum de Historia. La problemática a la que me refiero corresponde al segundo punto conflictivo hallado.

Más que hablar del lugar hay que referirse a la visibilización de la mujer. Dentro de las dos unidades revisadas solo aparece explícitamente la sujeta mujer en el OA 07, el cual refiere a

Evaluar cómo la participación de nuevos actores sociales y la expansión de la cultura de masas, a mediados de siglo XX, contribuyeron a la democratización de la sociedad chilena, considerando la incorporación de las mujeres a la ciudadanía política, el empoderamiento de la clase media y de la clase obrera, y el creciente acceso a la radio, el cine, el deporte, entre otros. (Ministerio de Educación, 2022)

Como se evidencia la mención a la mujer la sugiere como un elemento más de un hecho histórico mucho más grande, apareciendo como un avance de los procesos de democratización política por medio del sufragio, continuando con este uso instrumental que se tienen de los

sujetos subalternos. Sin embargo, el caso de la sujeta mujer da cuenta de otra dificultad respecto a su representación. La categoría mujer es caracterizada como una única experiencia, similar y estática en el tiempo. Esto desde la teoría feminista se ha desmentido. Autoras como Simone de Beauvoir, Judith Butler y Joan Scott, por nombrar algunas, exponen a esta identidad como un constructo social y, por tanto, ser mujer no es una identidad con la que se nace sino, más bien, es una categoría de inteligibilidad dentro de un sistema cultural preexistente al sujeto, es decir, este sujeto que nace con determinadas características biológicas se le imponen determinados espacios, roles, posibilidades y deseos. Siguiendo estas conceptualizaciones teóricas se comprende a la sujeta histórica mujer en dimensiones más complejas de lo que se propone a nivel curricular. La identidad presentada es de un sujeto histórico simple, es un apartado específico en el libro de Historia que no examina las dinámicas de poder entre los géneros, del mismo modo, no es capaz de reflexionar sobre estas mismas dinámicas de poder entre un mismo grupo identitario como la mujer. La perspectiva interseccional aporta justamente a este punto. Este análisis contribuye visualizar las capas que tienen las identidades, ya no es solo el patriarcado el sistema de opresión sino también el capitalismo, colonialismos, neoliberalismo, racismos, etc.

Todas estas interrogantes surgieron solo al detenerme a examinar los contenidos curriculares, siendo el pilar fundamental para mis interrogantes como feminista, pero desde mi posición como docente no estaba segura si eran adecuados, no porque estas cuestiones no fueran relevantes ya que como problema en sí mismo todavía sigue produciendo conocimiento sino por la pertinencia en los sentires de los/as/es estudiantes. Debido a no tener contacto con los/as/es estudiantes estos cuestionamientos sobre la identidad y la falta de referentes históricos más diversos solo eran suposiciones, a pesar de que ciertas lecturas - Haraway, Trebisacce, Scott - daban ciertos indicios de que si existía relación entre experiencia y construcción de subjetividades e identidades. Por lo que las sitúe como interrogantes personales y no parte del desarrollo docente, sin embargo, situaciones puntuales me llevarían a retornar a estas cuestiones como se verá más adelante.

Por lo que, en su momento, me preocupe en desarrollar estrategias didácticas que beneficiarán habilidades críticas en los/as/es estudiantes. Debido a este motivo planteo la unidad 1 como una oportunidad para experimentar con diversos recursos, sujetos y perspectivas históricas que profundizará las complejidades que tienen los sucesos del siglo XX en Europa, acentuando la dimensión cultural y las repercusiones prácticas en la vida de diferentes sujetos. Ante ello recurrí al uso de imágenes a través de pinturas, fotografías, películas y reportajes como medios

para retratar los cambios culturales asociados a los principios que organizaban a las sociedades en ese período. En este sentido, las fotografías y película ("La Ola", 2008) como medio de apoyo buscaban desarrollar habilidades de interpretación y evaluación mediante discusiones colectivas, con el propósito de enlazar lo observado y sus sentires con los contenidos de la unidad. Acompañando a esto se recurrió a extractos de discursos como fuentes directas y secundarias para entender los pensamientos de los sujetos en determinados momentos como la crisis del 29. Bajo esta misma intencionalidad el uso de testimonios de niños/as/es judíos tenían como objetivo, por un lado, reflexionar respecto al surgimiento de los fascismos y el Holocausto judío, mientras que, por otro lado, buscaba probar pertinencia en estas experiencias con los/as/es estudiantes, por lo mismo, se usaron testimonios de mujeres soldadas durante la Segunda Guerra Mundial. Hay que aclarar que estos testimonios eran parte de una actividad evaluada de análisis de fuentes. Algunas de las preguntas estaban intencionadas a buscar reacciones en los/as/es estudiantes, expresando sus sentires respecto a estas experiencias y cuán cercanas son para ellos/as/es. Inconscientemente esta unidad se fue construyendo a través de las inquietudes respecto a la identidad y subjetividades, manteniendo presente la noción de injusticia sobre la representación subalterna pues se evidencia exclusiones de ciertos sujetos mientras que en otros OA como en el 07 se relativizan sus experiencias, estereotipando a estos sujetos en categorías simples.

Al estar incorporando otros/as/es sujetos los/as/es estudiantes tuvieron otros referentes históricos, que si bien, no demostraron una identificación por completo con ellos/as/es si permitió emplearse como referentes para la evaluación, la cual consistió en crear afiches publicitarios que tocarán algunas de las temáticas revisadas en clase, apareciendo el tema de la infancia y las sufragistas en sus trabajos. El interés por la mujer siguió apareciendo en otras actividades de clase donde el aborto libre fue el tema más escogido por los grupos para debatir. Asimismo, durante una de las primeras clases al introducir la primera ola feminista, revisando los roles de género de esa época, la obtención del sufragio y Derechos Sexuales y Reproductivos hubo muestras de interés participando en las conversaciones que se fueron dando. De este modo, las inquietudes manifestadas sobre las identidades, la representación de diversas experiencias se sumaba a mis inquietudes feministas, manifestando una oportunidad de trabajar los contenidos de historia desde una perspectiva de género, impulsando construir

una propuesta didáctica feminista, esperando resolver dudas sobre la construcción identitaria, prestando atención a las posibles reacciones en las estudiantes.

Esto tomó mayor impulso en conversaciones con mi compañera de centro práctica. Las niñas durante sus clases y en consejos de curso propusieron tratar el tema de la violencia de género pues, habían ocurrido situaciones específicas con algunos compañeros por comentarios machistas, sin embargo, esta “conciencia feminista” no debe ser asociado solo por estos conflictos ya que existía un interés general dentro de la escuela para hablar de feminismo y género. En conversaciones informales que tuve con la jefa de UTP me mencionó la preocupación por tratar estos temas, levantando talleres para las estudiantes. Frente a este escenario crear una propuesta didáctica feminista se volvía pertinente a este espacio escolar.

II. HACIA LA FORMULACIÓN DE UNA DIDÁCTICA FEMINISTA

Para explicar las decisiones didácticas se necesita, primero que nada, comprender la intencionalidad de esta propuesta. Si bien, efectivamente intenta responder a estas inquietudes personales como activista y docente, también lo hace desde un lugar teórico, aspirando a aportar a la producción de conocimiento pedagógico feminista que, tal como señala Luz Maceira Ochoa ha tenido dificultades para sistematizar las experiencias pedagógicas informales y formales desarrolladas en distintos contextos. No obstante, es importante mencionar que esta división de lo pedagógico y activista, en los proyectos educativos feministas no tiene una línea divisoria tan clara. Desde ambos posicionamientos se busca democratizar estos espacios de producción, incluyendo las voces de los/as/es sujetos subalternos, especialmente de las mujeres, que, debido a la perpetuación de los sistemas de opresión se han visto perjudicadas en sus procesos de construcción subjetiva e identitaria como también de sus posibilidades y deseos.

Asimismo, este proyecto tomó en consideración las dinámicas al interior del 2° medio, incluyendo los conflictos que se mencionaron, donde a pesar de ser un curso cohesionado daba cuenta de prácticas machistas por parte de algunos estudiantes, generando fricción entre los/as/es estudiantes. Por lo que, implementar una perspectiva pedagógica feminista buscaba abrir la discusión sobre estas tensiones dentro de un espacio seguro, donde prime el aprendizaje para potenciar transformaciones de prácticas machista sino también a la sociedad, buscando desmontar los discursos hegemónicos que se reproducen en la escuela. Declarar esta propuesta didáctica dentro de marcos teóricos feministas plantea un horizonte de mejoras en las condiciones de vida de las mujeres y hombres, a estos últimos mediante la eliminación de los

mandatos masculinos que influyen en las jerarquías de poder expresada a través de prácticas de violencia. Sin embargo, ambos sujetos (hombres, mujeres) son beneficiados bajo estas nociones al modificar las dinámicas de poder establecidas entre hombres y mujeres, así también las que se reproducen entre sujetos de una misma categoría identitaria, esto en miras de alcanzar sociedades realmente democráticas y libres de violencia. De este modo, la educación tiene un rol importante en esta transformación al desmontar los discursos que perpetúan poderes hegemónicos (patriarcado, colonialismo, racismo, capitalismo) ampliando las posibilidades al exponer otras experiencias que ayudan en la construcción de las identidades y subjetividades, indagando el lugar que ocupan dentro de la sociedad ellos/as/es como sujetos, entendiendo cómo los cuerpos tienen una dimensión política que determina identidades impuestas, del mismo modo, discriminaciones, privilegios, tensiones y conflictos. La posibilidad de tener presente esta noción juega en favor de no aceptar el status quo a priori sino cuestionarlas, reflexionando sobre ellas llegando a transformarlas posibilitando la opción de crear nuevas dinámicas sociales.

Es por ello, que los OA (07, 08, 10, 12, 13, 14, 15) de la unidad 2 se modificaron tomando en consideración estas reflexiones. A partir de ello, los contenidos ligados a la Historia de Chile durante el siglo XX se emplearon como contexto y justificación pedagógica que permitiera revisar otras temáticas vinculadas a la Historia de las mujeres. Aunque se trabaje con la sujeta “mujer” se tiene presente las reflexiones teóricas de variadas autoras feministas con el propósito de mantener la noción de que esta categoría identitaria no es, ni debe ser entendida como una experiencia única, pues, caería en esencializar su existencia justificando los discursos culturales hegemónicos que han perpetuado la dominación masculina, convirtiendo a estas sujetas históricas en categorías fijas y estáticas, por lo que, para abordar las experiencias femeninas es necesario incorporar las vivencias subalternas que permitan destapar la complejidad que tiene la identidad mujer al analizar cómo operan las dinámicas de poder sobre y entre ellas.

A parte de esto, también es importante aclarar que esta propuesta se construyó en base a los tiempos de los/as/es estudiantes y del calendario escolar, por lo que, sufrió modificaciones dejando a los OA 08, 10 y 15 mencionados bajo estos mismos lineamientos en las

planificaciones pero sin llegar a implementarse producto del adelanto de las vacaciones de invierno.

En relación a la implementación de esta propuesta debe ser concebida como continuidad a los procesos pedagógicos iniciados en la unidad 1, por lo que se retomaron ciertas reflexiones y nociones surgidas durante el desarrollo de las clases. Es por ello que durante una de las primeras implementaciones para abordar el sufragio femenino en Chile se recurre al tema de los Derechos Humanos, comprendiendo que la lucha por la obtención del voto no es sólo por la condición de ciudadano sino también por lo que representa en términos de igualdad. Para dar cuenta de lo que implicaba en términos de ampliación de derechos políticos y sociales, revisando lo que significó esta primera ola feminista a través de una de sus principales figuras como Elena Caffarena. Por medio de ella se representaba una experiencia femenina que, a pesar de la opresión patriarcal gozaba de privilegios de clase, esto contrarrestaba con la experiencia de Olga Poblete, activista por los derechos laborales y femeninos. Mediante ambas experiencias se permitía analizar, por un lado, las problemáticas de ese período desde distintos lugares, evidenciaban cómo estos cuerpos comprendidos como iguales son afectados por los sistemas de opresión de formas diferentes, de allí que sus demandas y luchas tomen caminos y posicionamientos distintos. En relación a esta cuestión, se analiza también las dinámicas de poder y cómo éstas se articulan y operan. Lo que estaba detrás de esta propuesta era abrir el debate que permitiera hablar de género, su conceptualización teórica y práctica en la vida de los/as/es sujetos históricos, además de tensionarse con la perspectiva interseccional desconocida para los/as/es estudiantes.

Introducir la interseccionalidad tenía el propósito de evidenciar las múltiples dimensiones de opresión y privilegio que opera sobre los/as/es sujetos, y que, podrían encaminar un trabajo de autoidentificación considerando como la realidad social de los/as/es estudiantes también se encuentran entrecruzada con variadas de estos sistemas. Así, trabajar con las experiencias de sufragistas y activistas subalternos mapuche como Camilo Catrillanca y Macarena Valdés tenían como objetivo poder resonar en reflexiones e inquietudes sobre su propia identidad.

Las respuestas a estas inquietudes se evaluaron al término de la implementación. A través de un juego lúdico y colectivo los/as/es estudiantes reflexionaron, sin darse cuenta, en torno al posicionamiento “lo personal es político” propuesto por las feministas en las décadas de los '60s - '70s, revisando las propuestas teóricas feministas escritas que denunciaban diversas formas de experimentar la opresión. La intención pedagógica era generar un espacio de

reflexión y discusión en torno al concepto interseccional y cómo éste operaría en su vida personal, para aquello, se dividió la actividad en dos momentos. El primero como introducción al feminismo y la violencia de género. Se solicitó a los/as/es estudiantes determinar según su criterio qué situaciones catalogaría como parte de las demandas feministas, apareciendo en sus respuestas: el lenguaje inclusivo, violencia en la pareja, los feminicidios, los roles dentro del hogar, la humillación. Lo interesante de sus respuestas es dar cuenta de sus nociones respecto al feminismo y de las prácticas sociales machistas. Resaltaba la facilidad con la que identificaron el feminismo a través de las luchas contra la violencia de género, esto por la masificación de casos de violencia física entre parejas ya que al ser más visible por los medios de comunicación y políticos públicas hay claramente una mayor conciencia de ella, no obstante, hay que considerar como resonaban el tema de los roles de género en las estudiantes, distinguían como operaban dentro de los hogares estos roles como expresiones de machismo.

Sus respuestas tenían un alto valor ya que se advierte cierta noción sobre el género como una construcción social, identificando el sistema de opresión que sustenta la dominación masculina, sin embargo, considerando los intereses de esta investigación era relevante percatar también de otras formas de dominación más allá del patriarcado, por ello, en la segunda parte se revisaron extractos de reflexiones de teoría feminista que incluía a autoras como A. Davis, B. Friedan, G. Anzaldúa, D. Catrileo, J. Kirkwood, F. Gargallo, A. Lorde y R. Menchú cuyas corrientes de pensamiento fluctúan entre feminismo liberal, latinoamericana, decoloniales y afrodescendientes. Las miradas que presentaban cada autora aborda la existencia de la mujer desde distintas dimensiones, para algunas trata de la identidad y representación, mientras que otras hablan de la injusticia, la libertad o la opresión por el colonialismo y racismo. Sus reflexiones dieron cuenta de sus sentires ante estas miradas de la experiencia femenina. Para algunas se encaminaba hacia el reconocimiento de un otro, empatizando con su experiencia de opresión, mientras que, para otras hablaban de la representación, aterrizando sus ideas hacia la identidad latinoamericana oprimida no sólo por el patriarcado sino el colonialismo. Así también existieron sentires más patriarcales por parte de los estudiantes (hombres), quienes optando por la frase de Betty Friedan (1963) los hombres no son el enemigo, sino las víctimas. El verdadero enemigo es la denigración de las mujeres de sí mismas. Liberándose de ser responsables de la opresión hacia las mujeres pues esta recaen en ellas, de allí también su decisión por optar a la frase de A. Lorde no seré una mujer libre mientras siga habiendo mujeres sometidas (s.f) centrando nuevamente la mirada en las mujeres como las responsables de su sumisión. Lo llamativo de estas respuestas no solo está en cómo estos cuestionamientos manifiestan, tal vez,

inconscientemente las tensiones internas, el cómo estas frases hablaban desde un lugar que les hacía sentido a ellos/as/es, despertando cuestionamientos respecto a su lugar dentro de la sociedad y, en consecuencia su rol en ella, abriendo posibilidades de cambio, sobre todo al considerar como elección por parte de los estudiantes (hombres) al optar por B. Friedan.

Ligado a esto, el modo en que abordaron los/as/es estudiantes los contenidos trabajados en esta actividad y otras clases relacionadas al tema de la interseccionalidad difiere de acuerdo a su identidad, donde hubo por parte de cierto grupo de estudiantes ciertas resistencias a participar activamente en las discusiones durante las clases. Sin embargo, es necesario aclarar que al referir a resistencias no se utiliza de forma negativa sino, por el contrario, expone las tensiones de los estudiantes, les cuestiona su rol en la sociedad y, por tanto, la naturalización de discursos identitarios. Significa un choque entre lo que piensa de sí y lo que los poderes hegemónicos permiten que sean. Es exponer la vulneración y opresión de ellos, cuestión con la que las mujeres han lidiado por más tiempo, esto no quiere decir que lo hayan aceptado sino más bien se han vuelto consciente, denunciando y creando estrategias de lucha ya sea por medio de la escritura o rompiendo con prácticas sociales, pero para los hombres esta cuestión es más compleja de tratar pues como fórmula Rita Segato los posiciona jerárquicamente inferior frente a un igual, el romper con el mandato masculino lo expone a la vulnerabilidad y dominio de un otro sobre ellos, es seducido y captado por la lógica corporativa de la masculinidad blanca; siendo esto posible porque él ya detentaba una posición de prestigio en sus sociedades que lo predispuso y le permitió asociarse a la mirada del hombre blanco sobre el mundo (Segato, 2018, p. 54), es más fácil caer en el engaño de verse como iguales que enfrentar desde miradas críticas su posición, por lo que, surge naturalmente rechazar aquello que los diferencia del sujeto hegemónico.

En sí la propuesta didáctica⁵ democratizó, en cierta medida, el conocimiento al ir incorporando mujeres subalternas y sus respectivas producciones políticas, artísticas y teóricas. Al examinar las experiencias de estas mujeres da paso a reflexionar sobre sus dinámicas, evaluando la incidencia que podría tener en la construcción de subjetividades e identidades, conforme a ello también se descubre las tensiones internas de los/as/es sujetos y de los/as/es mismos

⁵ [Anexos Implementación](#)

estudiantes. Estas reflexiones surgidas a partir de las respuestas que dieron los/as/es estudiantes se debatirán con mayor profundidad a continuación.

III. REFLEXIONANDO SOBRE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Más que encontrar respuestas afirmativas esta experiencia pedagógica feminista puso a conversar teoría con práctica, hallando indicios de, por un lado, relacionarlo a la producción de identidad y subjetividad, y por otro lado, pensar el uso de sujetos históricos en producción de conocimiento y aprendizaje. Los sentires y reacciones de estos/as/es estudiantes posibilitó pensar nuevas interrogantes y cuestionamientos tanto en una dimensión activista como docente. Una de las reflexiones recogidas de esta experiencia lo vinculó al desafío de las identidades de los/as/es estudiantes, específicamente a la producción de sus propias subjetividades, mientras que, por otro lado, los cuestionamientos van de la mano de las estrategias didácticas que reflejan el problema de representar a las mujeres subalternas desde posiciones de privilegio como sucedió durante la implementación, detectando un problema al que me referiré como sujeto-objeto. Esto da cuenta del vínculo docente-activista, evidenciando cómo pueden reproducirse inconscientemente estrategias de dominación en sujetos/as/es conscientes, interrogando qué tan alienados se está al interior de los sistemas de poder y cómo la deconstrucción sigue teniendo un rol fundamental para seguir avanzando en propuestas feministas pedagógicos-políticos.

III. I. Estrategias de supervivencia identitaria: resistencia y desobediencia.

Durante las implementaciones se fue generando un fenómeno constante respecto al trabajo con los/as/es estudiantes. Como se mencionó previamente existía una resistencia por parte de los hombres de implicarse en las conversaciones que se desarrollaron en torno a las temáticas de mujeres. Para incluirlos se necesitaba ir a consultarles directamente que sentían y pensaban respecto a lo revisado. Ejemplo de ello, ocurrió durante la elección de las frases feministas de B. Friedan y A. Lorde, donde no fueron capaces de explicar el por qué les hizo sentido, por lo que, para ayudarlos se les solicitó explicar de lo que hablaban ambas autoras, cuestión que tampoco pudieron formular. El recuerdo de esta situación fue un gesto que me daba a entender por parte de ellos su confusión. Sin embargo, estas elecciones se tensionaban al considerar sus decisiones en las actividades propuestas. Solían trabajar con temas de género como sucedió con el debate, donde entre una infinidad de temas relacionados a Derechos (medioambiental, conflicto chileno-mapuche, torturados políticos, etc.) prefirieron abordar los debates sobre el aborto en nuestro país, sosteniendo una postura a favor de la autonomía del cuerpo, asimismo,

dieron cuenta de cierta conciencia acerca de los roles de género que recaían en ellos como hombres, reflejado durante una clase dónde algunos/as/es fueron capaces de identificar como ciertas características de género en el siglo XX para hombres y mujeres eran distinta a las actuales, dando como ejemplo la mantención económica del hogar a manos de los hombres, describiéndola según sus palabras como una situación injustas para ellos. Si bien, esto no dice mucho acerca del posicionamiento hacia el feminismo, sí da pistas respecto a las nociones que los/as/es estudiantes poseen para determinar el lugar social ocupado por hombres y mujeres.

Estos cuestionamientos de género se tensionan aún más al incorporar la perspectiva interseccional. Mientras las estudiantes comprendían el funcionamiento múltiple de la opresión, los estudiantes, por su parte, no lograban vincular las experiencias masculinas subalternas con las suyas. Al seguir ahondando en esta cuestión se les dio como ejemplo el comparar su realidad con la de un estudiante de clase alta, para ellos no existía ninguna diferencia entre sus identidades ya que, repitiendo sus palabras ambos eran hombres, aunque esto fue cuestionado por una de sus compañeras, que, recogiendo los postulados interseccionales revisados en la clase le señaló como ellos no podían ser iguales por un tema de clase social. Sobre este episodio en particular es interesante cómo se despliega la articulación del proceso identitario. Hace parecer que la experiencia de ser “hombre” es universal y, por consiguiente, su identidad es la misma, sin embargo, desde propuestas teóricas postestructuralistas la cuestión identitaria es más compleja de lo que parece pues, la identidad es en sí una categoría/concepto discursivo, es decir, detrás de ser existe un sistema de significación que permite a los/as/es sujetos comprender (se) dentro de la realidad social, el problema está en que estas categorías que se han instalado por medio de poderes hegemónicos han sido naturalizados en las prácticas sociales, excluyendo otras experiencias. Esto conlleva que los/as/es sujetos construyan quienes son a partir de una única representación, razón por la cual los estudiantes identifican ser hombre a partir de una única experiencia, rechazando cualquier similitud con experiencias de opresión. Ya sea por resistencia o engaño los estudiantes no se conciben como sujetos oprimidos, sino que construyen su propia subjetividad en base a los recursos expuestos culturalmente que beneficie su posición de poder dentro de la sociedad. Ha sido la Historia una pieza central para que ocurriera aquello, propiciando discursos cuyos referentes les permite asumirse como el sujeto universal al instalar un único

relato histórico, garantizando con ello una posición jerárquica privilegiada, liberándose, en parte, de imposiciones patriarcales (roles, deseos) dejando de ser sujetos vulnerados.

Lo que se destaca es una estrategia de supervivencia a la vulneración. Ellos dentro de su realidad social han experimentado diversas vulneraciones (socioeconómicas, discriminación, racismo, abandono estatal, etc.), por lo que aceptarse como sujeto vulnerable implicaba enfrentar en términos emocionales y psicológicos un tipo de violencia que obstaculiza sus posibilidades, aspiraciones, sueños y deseos. El dolor o la ira ante esta injusticia la han experimentado mujeres y feministas, pero en el caso de los hombres prefieren mantener el engaño masculino de ser considerados la cúspide del poder. Para mantener esta ficción tal como señala Rita Segato el mandato de masculinidad les obliga a justificarse ante otros hombres ejerciendo la violencia y dominación sobre las mujeres, de este modo, no ser trasladados a una posición de inferioridad. Es por esto, que el negar la cercanía a ciertas experiencias de opresión como ser hombre subalterno podría desencadenar cuestionamientos respecto a su posición social. En otras palabras, la posibilidad de experimentar una misma experiencia que un hombre no hegemónico para los estudiantes significa dismantelar las concepciones y subjetividades que tienen sobre sí mismo, más que ser una herramienta de resistencia - como se han planteado por feministas - es un instrumento de reconocimiento de la opresión. Debido a ello, los estudiantes inconscientemente se proponen visualizar la no identificación experiencial como una estrategia de supervivencia para mantener en ellos la idea de privilegio que en la praxis social no existe.

Del mismo modo, esta resistencia masculina les facilita mantener la noción sobre ellos de ser sujetos, y con ello, la idea de ser dueños de su libertad de acción y decisión. Es la idea de ser el todo y no el reflejo de un Otro, implicando, por tanto, poseer privilegios. De allí que los/as/es estudiantes examinen estas experiencias subalternas como objetos de estudio de las cuales no desean reflejarse, manteniendo una cierta lejanía emocional con ellos, contrario a la posición tomada por las estudiantes. A medida que se desarrollaba la implementación ellas daban cuenta de reflexiones respecto al funcionamiento del género, es decir, cómo esta se articulaba en la sociedad dando como ejemplo los roles dentro de sus hogares, reflexionando cómo estos roles articulan lógicas de autoridad, donde los hombres imponen sus decisiones en el hogar, algo injusto para ellas. Similar a lo que ocurría con la toma de conciencia sobre el racismo en latinoamérica, surgieron que este es un problema actual en el continente, del cual se podría experimentar al viajar hacia Europa. Esto comenzaba a evidenciar un modo de entrelazar los pensamientos teóricos feministas presentados con sus vivencias, resonando con sus propias

inquietudes y subjetividades ante estos fenómenos considerados por ellas como injustos. Estos planteamientos daban indicios de una conciencia del lugar político de sus cuerpos - mujeres y latinoamericanas - algo que los estudiantes no querían o no podían evidenciar con claridad. Esto que ocurría con las estudiantes es lo que Luz Maceira llama política de ubicación, dotando a sus cuerpos de una dimensión histórica política que va de experimentar opresiones y privilegios. Por lo que, tener presente el lugar político de sus cuerpos dentro de las sociedades lleva a una toma de conciencia desobediente, entendida como un paso hacia la transformación y emancipación de las mujeres, en tanto estas comprenden cómo se ha estructurado la sociedad para las mujeres, permitiéndoles cuestionar y crear posibilidades fuera de la norma. De este modo, mientras los estudiantes se resisten a verse como sujetos oprimidos, las estudiantes estructuran sus subjetividades e identidades teniendo presente esta política de ubicación, dándose cuenta de los roles de género que recaen en ellas, se ven como sujetas oprimidas, pero no las imposibilita de oponerse a esta condición. Existía para ellas la posibilidad de romper con la violencia a través de la empatía hacia otros(compañeras) pues comprendía al feminismo como una lucha colectiva. Ellas fueron tejiendo redes con los pensamientos feministas interseccionales, identificando una identidad latinoamericana atravesada por el colonialismo y neoliberalismo, posicionándose a transformar. Es por ello que al incorporar referentes femeninos en los procesos de aprendizaje en las clases de Historia la construcción de subjetividad e identidad se ve favorecida, pero al mismo tiempo, trae como consecuencia desafiar al poder y a las estrategias hegemónicas al desmontar conceptualizaciones anclados profundamente en las subjetividades de los/as/es sujetos. Esta implementación dio directrices sobre las problemáticas a enfrentar como docentes. Existen complejidades de las que debemos ser conscientes sobre todo al implementar propuestas transgresoras como lo son las propuestas feministas ya que tendrán repercusiones en nuestros/as/es estudiantes, de allí la importancia del acompañamiento en estos procesos que desmantelan y quiebran las creencias identitarias de los/as/es estudiantes. Asimismo, estas reflexiones arrojan nuevos cuestionamientos desde la docencia que es, al mismo tiempo, activista, refiriéndose a las estrategias didácticas.

III. II. Conciencia epistémica feminista: responder a los cuestionamientos políticos feministas.

La implementación didáctica trajo reflexiones acerca del trabajo docente, observando ciertas problemáticas en torno a los/as/es sujetos históricos y sus implicaciones en los procesos de subjetividad, del mismo modo, surgieron cuestionamientos políticos respecto a la representación que se hace de las sujetas subalternas. Derivando en reflexiones acerca del

posicionamiento político-activista que tiene la pedagogía sobre todo en propuestas feministas. Así, una de las primeras problemáticas surgidas de la implementación refiere a lo que llamo problema sujeto-objeto.

Existe una defensa en la incorporación de sujetas mujeres con el propósito de construir memoria feminista/femenina y, también con ello, democratizar los espacios de producción de conocimiento ante la invisibilización histórica, sin embargo, se ha olvidado tener presente estrategias que consideren los sentires de los/as/es estudiantes en estos espacios mixtos. En relación a aquello el desafío pedagógico está en plantear estrategias didácticas que favorezcan las transformaciones sociales hacia una justicia de género, por lo que, es fundamental para la docencia en el área de Historia replantear las metodologías de trabajo, pendiente del problema sujeto-objeto.

Esta problemática refiere a las dificultades didácticas visualizadas durante la implementación docente. Desde este rol la preocupación se centró en la incorporación de diversas experiencias femeninas con el propósito de ampliar las posibilidades identitarias de los/as/es estudiantes, examinando las dinámicas sociales de estas mujeres como también de hombres subalternos. Esto refiere a recorrer la existencia de estos sujetos/as/es, indagando los elementos que componen y afectan su realidad social, dotándolos, de este modo, de una dimensión más profunda de la que los discursos identitarios proponen. Sin embargo, durante el desarrollo de las clases este propósito se desvió inconscientemente a trabajar las temáticas curriculares. Ejemplo de ello fue la revisión del caso Catrillanca, activista mapuche asesinado por agentes estatales. Frente a este caso se identificó una dificultad por parte de los/as/es estudiantes para empatizar, al no exponer reacciones -positivas ni negativas- ante los hechos expuestos. Las razones posibles de ello era la falta de conocimiento de los/as/es estudiantes migrantes sobre el conflicto chileno-mapuche. Esto condujo la atención de esta problemática hacia la explicación del contexto, transformando así, al sujeto en objeto de estudio. Este hecho en concreto despertó ciertas interrogantes acerca de mi responsabilidad como docente, identificando un patrón de trabajo en donde a estas experiencias no se valoran por su existencia como experiencia histórica sino más bien debe probar su peso histórico, pero ¿quién determina la validez histórica de una experiencia?

Para Miranda Fricker (2007) la causa de que ciertos relatos experienciales no sean válidos se debe a los prejuicios identitarios que existen sobre determinados sujetos, normalmente aquellos concebidos fuera de la norma hegemónica. A esto se le concibe como injusticia testimonial

cuyas repercusiones generan procesos discriminatorios e injustos para estos/as/es sujetos, sin embargo, esto aborda superficialmente el problema ya que lo que se encuentra detrás son

los trasfondos desiguales de oportunidades hermenéuticas, de forma más concreta en algunos tipos de discriminaciones hermenéuticas que se vinculan a algunas dimensiones del espacio social. Esto es, algunos hablantes están situados en un contexto injusto y de desventaja, tanto para comprender, como para lograr que otras personas entiendan esta misma experiencia de desventaja (lo que no deja de ser otra forma de discriminación indirecta). (Flicker, 2007, p. 97)

Esta falta de ventajas de las que habla Miranda Fricker al ser trasladado al espacio escolar da cuenta el por qué ciertas experiencias son recogidas e incorporadas en los contenidos curriculares mientras que otras son omitidas. Se debe a que el entramado social jerarquiza a los/as/es sujetos a partir de categorías identitarias, permitiendo a algunos/as/es ser sujetos válidos de producción de conocimiento, ocasionando daño no solo en los procesos identitarios y subjetivos sino también de aprendizaje que desarrollen los/as/es estudiantes pues centrarán los análisis en base de una única experiencia, de allí la dificultad en empatizar con experiencias de opresión, terminando por convertir a ciertos sujetos en objetos al no dotar a las experiencias de dimensiones múltiples y complejas, terminando por comprenderse como categorías estereotipadas.

Dentro de este problema sujeto-objeto se encuentra también una dimensión conflictiva con la figura del productor/a/e de conocimiento, que en el caso de esta investigación apunta al sujeto docente. Chandra Talpade (2008) ha aportado a esta discusión denunciado como las investigaciones producidas desde occidente sobre mujeres del Tercer Mundo reflejan una identidad construida a partir de nociones estereotipadas occidentalistas, sin comprender las prácticas culturales de los diferentes contextos en que habitan estas mujeres, conduciendo a generalizaciones universalistas de la categoría mujer. El interpretarlas de esta forma responde a las imposiciones del sistema colonial, implantando en quienes producen conocimiento nociones de superioridad frente a las experiencias no hegemónicas, ocasionando transformar a estas sujetas en objetos de estudio. Estos conflictos teóricos se hicieron presentes en la implementación, cuestionando el rol docente al momento de abordar el trabajo con las mujeres subalternas. Inconscientemente sus experiencias históricas fueron utilizadas como objetos de estudio para comprender las dinámicas y complejidades que tienen las identidades. Esta situación derivó en cuestionar las estrategias metodológicas, las cuales reproducen los sistemas

de dominación impuestos a las formas de pensar y construir conocimiento; y de las que como docentes tenemos responsabilidades de intervenir en ellas. Ante ello una estrategia de lucha es mantener una vigilancia epistémica en las decisiones didácticas y, con ello, romper las prácticas opresivas que pueden desarrollarse incluso en propuestas feministas. Nelly Richard (1988) nos recuerda la existencia de un conflicto entre la cultura superior o dominante y las subculturas dominadas, por lo que, los/as/es docentes como productores de conocimiento o saberes debemos prestar atención a las estrategias de dominación que se instalan en nuestras formas de concebir el mundo, oponiéndose mediante la creación de tácticas, ampliando las posibilidades de liberarse de esa dominación.

Estos mecanismos de dominación que fueron apareciendo en la implementación se dieron de forma inconsciente, nunca estuvo la intención de convertir a los/as/es sujetos subalternos en objetos de estudio ya que existe una consciencia feminista que tienen presente las repercusiones de los sistemas hegemónicos en la vida de los/as/es sujetos por lo que se busca desnaturalizar las categorías de mujer hacia una identidad mujer más compleja que tomará en cuenta los contextos culturales en los que se desarrollaban. Sin embargo, el que aparecieran estrategias reproductoras de poder permite visualizar un problema que no siempre se tiene presente en las construcciones políticas docentes. Es entender que como sujetos/as/es seguimos inmersos en los sistemas de poder, por más que estemos en procesos de deconstrucción persisten conceptualizaciones de la hegemonía, esto evidencia cómo lo hegemónico continúa presente en nuestras prácticas, por lo que no basta solo con mantener una vigilancia epistémica sino más bien una desconfianza epistémica del trabajo a construir ya que sin percatarnos como docentes actuamos sin crítica a nuestras acciones didácticas no solo perjudicando a los/as/es estudiantes con nuestras decisiones sino también a nosotros/as/es mismos, más allá de ser docentes somos sujetos/as/es políticos cuyas acciones se despliegan en las aulas y fuera de ellas por lo que desconfiar y vigilar nuestras acciones posibilitan democratizar y liberar a las sociedades de los sistemas que hoy nos oprimen.

En definitiva, esta experiencia didáctica feminista expuso como la incorporación de sujetas subalternas tiene repercusiones en los procesos identitarios de los/as/es estudiantes ya sea para resistirse a la identificación con estas experiencias, por miedo a romper los procesos subjetivos contruidos por sí mismos/as/es. Así también, esta propuesta derivó en la ampliación de referentes históricos femeninos, que favorecieron la complejidad de la categoría mujer como en el caso de las sufragistas en Chile (Caffarena-Poblete), donde expusieron las tensiones y dinámicas que existían en la realidad social, donde los cuerpos no son entes vacíos sino una

dimensión política de ubicación identificada a través de la experiencia, permitiendo entender el lugar social que se ha impuesto sobre los sujetos no hegemónicos. Mediante estos planteamientos ha quedado expuesto también cómo las subjetividades repercuten en los/as/es docentes, entendiendo a estos como productores de conocimiento y, como tal también permeados por los principios de la cultura dominante, reproduciendo las estrategias de dominación olvidando nuestro lugar social como sujetos subalternos, perjudicando nuestra noción de privilegio y opresión, por lo que mantener visualizada la imposición colonial se vuelve una pieza fundamental para los procesos de aprendizajes.

CONCLUSIONES

A partir de esta experiencia didáctica feminista derivaron una serie de problemáticas en torno a la identidad, subjetividad y la producción de conocimiento como fue relatado previamente, pero, junto con ello, permitió nuevas reflexiones hacia la docencia y el activismo. En este sentido, la noción de pertinencia aparece como una pregunta y un elemento central para seguir ahondando. Si bien, esta investigación se preguntó inicialmente la pertinencia de incorporar sujetos/as/es subalternos a los contenidos de Historia, hoy se concretiza esta afirmación reconociendo el valor que tiene implementar experiencias más allá de lo hegemónico, asumiendo discutir la posibilidad de una didáctica feminista como una necesidad para los contextos escolares, comprendiendo los aportes que significa ampliar sujetos históricos. En términos educativos, esto implica tensionar y replantear las realidades históricas propuestas por el currículum escolar, descubriendo nuevos matices sobre un mismo hecho o proceso, pero que desde otra mirada que puede dar cuenta de elementos que no se habían considerado previamente.

La pregunta por la pertinencia se vincula también al rol docente y al posicionamiento feminista de “lo personal es político” entendiendo que este rol como profesor/a/e posee una dimensión de producción de conocimiento, es decir, tiene la capacidad de producir o reproducir estrategias de dominación o liberación, de allí la postura política. Es por tanto, que nuestras decisiones metodológicas y didácticas deben ser conscientes ya que estas tienen repercusiones tanto en los/as/es estudiantes como en nosotros/as/es mismos. Al comprometernos con experiencias pedagógicas feministas se conjugan las aspiraciones educativas y políticas de transformación social y justicia de género. De este modo, el planteamiento “lo personal es político” encamina hacia una producción teórica investigativa que con más tiempo de implementación arrojaría nuevas preguntas e inquietudes respecto a los sentires y procesos de estudiantes y

docentes, totalmente necesaria para los tiempos actuales donde los proyectos conservadores buscan desinstalar los avances políticos feministas. La educación, por tanto, se visualiza como una herramienta de resistencia y lucha política.

BIBLIOGRAFÍA

Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Notas para una investigación*. Bogotá: Tupac-Amarú

Awid (2004). *Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica*. Revista *Derechos de las mujeres y cambio económico*.

Bach, A. (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editorial.

Borderías, C. (2006). *Joan Scott y las políticas de la Historia*. Barcelona: Icaria.

Butler, J. (1989). *El género en disputa*.

Carretero, M; Rosa, A, González, M. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Crenshaw, K. (1991). *Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, política identitaria, y violencia contra las mujeres de color*. Revista *Stanford Law*.

Da Cunha (2015). *El currículum como Speculum*.

De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Madrid: Ediciones Cátedra

Garazi, D. (2016). *Experiencia, lenguaje e identidad: Algunas notas sobre el concepto de experiencia en la obra de Joan W. Scott*. REvista Trabajos y Comunicaciones 43

Hernández, O. (2010). *El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá*. Revista Mexicana de Investigación Educativa vol 15, núm. 46; pp. 945-967.

Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborg y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Fricker, M. (2007). *Injustice Epistemic*.

Guelman, A; Palumbo, M. (2018) *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*. Buenos Aires: El colectivo.

Gargallo, F. (2007). *Feminismo latinoamericano*. Revista Venezolana de estudios de la mujer 28

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

- Ossandón, L.; Caro, M. (2018). *Estado, mercado y curriculum escolar: la experiencia chilena (1964-2018)*
- Ochoa, L. (2007). *Una propuesta de pedagogía feminista: teorizar y construir desde el género, la pedagogía y las prácticas educativas feministas*. México DF: I coloquio Nacional Género en Educación.
- Ochoa, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. México: El Colegio de México.
- Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Milagros-River, M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Valencia: Universitat de València.
- Ministerio de Educación, (2021). *Bases Curriculares*. Santiago.
- Ministerio de Educación (2022). *Escolaridad y flujos migratorios: una oportunidad para la educación inclusiva*. Santiago.
- Instituto Nacional de Estadísticas & Departamento de Extranjería y Migración (2021)
- Richard, N. (1988). *Las coordenadas de producción crítica que sitúan mi trabajo*.
- Scott, J. (1996). *Género e Historia*. México: Fondo de cultura económica.
- Scott, J. (2001) *Experiencia*. Revista La Ventana n13.
- Tenti, E. (2009). *Notas sobre la construcción social del trabajo docente*. Madrid: Santilla.
- Talpade, C. (2008). *Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial*. Madrid: ed. Catedra.
- Trebisacce, C. (2016). *Una historia crítica del concepto de experiencia de la epistemología feminista*. Revista Cinta Moebio 57: 285-295
- Viveros, M. (2017). *Intersecciones de género, clase, etnia y raza. Un diálogo con Mara Viveros*. Revista Icono 57
- Viveros, M. (2016). *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*. Revista Debate Feminista.