



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

**PROFESORAS FEMINISTAS Y ACTIVISTAS EN EL SISTEMA ESCOLAR
CHILENO: PERCEPCIONES SOBRE LA EXPERIENCIA DOCENTE**

Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales
Mención Sociología de la Modernización

VERÓNICA CASTRO AREVALO

Profesora Guía:
DRA. ANDREA PERONI FISCARELLI

Santiago de Chile, 2022

DEDICATORIA

A todas las mujeres, profesoras y estudiantes, quienes desean construir un proyecto educativo desde el feminismo.

Y muy especialmente a quienes hicieron posible este estudio.

AGRADECIMIENTOS

A cada una de las profesoras que generosamente aceptaron participar en este estudio.

A Andrea Peroni, mi tutora, por su orientación, calidez humana y calidad profesional, en cada una de sus comunicaciones en la elaboración de este trabajo de Tesis.

A mi madre y padre por su amor incondicional y presencia en mi vida.

A Clara por su apoyo afectuoso y diálogos profundos.

A les amigas queridas que alentaron y acompañaron de diversas formas.

Y a Ramona, que a su modo también me apoyó, llenando mi hogar de energía y afecto.

RESUMEN

La presente investigación recoge las experiencias de docentes feministas en el sistema escolar chileno, a fin de exhibir su ejercicio pedagógico feminista, e identificar en dicho quehacer obstáculos, oportunidades y retos que enfrentan ante el desafío de educar desde el feminismo, en una institucionalidad educativa que aún normaliza y reproduce el sistema hegemónico de género patriarcal.

Para ello, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas a docentes que participan en organizaciones feministas y se desempeñan profesionalmente en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.

Se logró identificar y caracterizar la experiencia de docentes feministas. De igual modo, valuar y conocer los principales desafíos que experimenta el sistema escolar formal, respecto a enseñar en clave feminista.

Palabras claves: Feminismos- educación- pedagogías y prácticas feministas- docentes- modelo hegemónico de género

“Con todas sus limitaciones, el aula, continúa siendo un espacio de posibilidades. En el terreno de la posibilidad tenemos la oportunidad de trabajar por la libertad, de reclamar para nosotros mismos y para nuestros compañeros una apertura de mente y de corazón que nos permita afrontar la realidad, incluso cuando imaginemos colectivamente formas de mover los límites, de transgredirlos. Esto es la educación como práctica de la libertad”

bell hooks

Índice

I.	INTRODUCCIÓN	9
II.	ANTECEDENTES	11
1.	La participación política del movimiento feminista	11
2.	Feminismos, educación y movimiento estudiantil en Chile: a una década y media .	14
3.	La Política Educativa de género en Chile.....	23
4.	Breve caracterización del sistema educacional chileno.....	27
III.	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	31
IV.	OBJETIVOS	39
1.	Objetivo general	39
2.	Objetivos específicos.....	39
V.	MARCO TEORICO	40
1.	Epistemología feminista: otra forma de conocer en las Ciencias Sociales	40
2.	Género como categoría analítica de las ciencias sociales.....	42
3.	Feminismos y Educación a partir de múltiples aportes y cruces	45
4.	Pedagogías feministas: educación como práctica de la libertad.....	55
5.	La escuela como reproductora del modelo hegemónico de género.....	64
VI.	METODOLOGÍA.....	72
1.	Enfoque Metodológico	72
2.	Estrategia de producción de información	73
2.1.	Técnicas de muestreo	75
2.2.	Participantes del estudio.....	76
3.	Estrategia de Análisis de la Información.....	80
VII.	ANALISIS DE RESULTADOS	81
1.	Definirse como una docente feminista	82
1.1.	Docencia y activismo feminista	82
1.2.	Ejercer una docencia feminista	85
2.	Contexto social e institucional.....	87
2.1.	Contexto social e institucional: ejercer una docencia feminista declarada	87
2.2.	Características de los contextos educativos en los que están insertas las docentes feministas	89
3.	Elementos que constituyen las prácticas pedagógicas feministas	92
3.1.	Acerca de la práctica pedagógica feminista	92

3.2.	Referencias teóricas que orientan la práctica pedagógica feminista	95
3.3.	Estrategias metodológicas para enseñar desde el feminismo.....	99
3.4.	Un enfoque feminista en la educación	104
3.5.	Valoración de la organización feminista.....	107
4.	La institucionalidad educativa y la perspectiva de género desde el punto de vista de las docentes feministas.....	110
4.1.	Enfoque de género en los Proyectos Educativos Institucionales PEI	111
4.2.	Currículo oficial y enfoque género.....	113
4.3.	Sobre las orientaciones de MINEDUC para trabajar desde un enfoque de género	115
4.4.	Dificultades experimentadas al instaurar el enfoque feminista en sus prácticas pedagógicas	118
4.5.	Oportunidades y puntos de apoyo al instalar una práctica pedagógica feminista	121
5.	Efectos de las prácticas pedagógicas feministas, en tanto prácticas educativas y sociales.....	124
5.1.	Visibilidad de las prácticas pedagógicas feministas en el establecimiento.....	124
5.2.	El impacto que tiene para los demás docentes trabajar desde una perspectiva feminista.....	125
5.3.	Comentarios recibidos por parte de tutores y apoderados.....	127
5.4.	Efectos que tiene trabajar desde este enfoque feminista en las y los estudiantes	128
5.5.	Cambios evidenciados con el correr del tiempo, en relación a lo que se vivía en el aula antes de instalar este enfoque feminista.....	130
6.	Desafíos para avanzar hacia una educación feminista.....	132
6.1.	Desafíos desde la experiencia personal, docente y feminista.....	132
6.2.	Desafíos planteados desde las colectividades feministas	134
6.3.	Desafíos que visualizan desde el Movimiento Feminista	137
VIII.	CONCLUSIONES	142
IX.	BIBLIOGRAFIA.....	147
X.	ANEXOS	154
1.	Anexo N° 1: Consentimiento Informado.....	154
2.	Anexo N° 2: Pauta de entrevista.....	157
3.	Anexo N° 3: Listado de Acrónimos	160

Índice de tablas

Tabla 1. Caracterización de las participantes del estudio.....	77
<i>Tabla 2 Organizaciones y Colectivas Feministas en las que participan las docentes del Estudio</i>	<i>78</i>

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación busca conocer y mostrar la producción y registro de una memoria feminista parcial, propia, en construcción, de docentes activistas feministas. A partir de los aportes de la epistemologías y pedagogías feministas.

En tal sentido, se propuso como objetivo identificar y caracterizar la experiencia de diez docentes, que participan en organizaciones feministas y se desempeñan profesionalmente en establecimientos educativos de la Región Metropolitana, cuya centralidad es el abordaje del desarrollo de su ejercicio profesional. Indaga y recoge las oportunidades, barreras y principales desafíos experimentados al ejercer una docencia feminista.

La investigación se realiza en un momento en que el feminismo en Chile alcanza legitimidad, en la escena política social con reivindicaciones que apuntan a la necesaria transformación de las estructuras que reproducen la desigualdad, por tanto la potencia del movimiento feminista apuesta por una transformación radical desde los distintos frentes, fija la atención en el proceso constituyente, como oportunidad de trazar en clave feminista el proyecto de país que se anhela construir como sociedad.

Por esta razón, en el primer capítulo de la tesis se presenta un análisis del contexto, donde primero se caracteriza la acción política de las mujeres en Chile, mediante un recorrido histórico por las formas de organización de las mujeres en el país; posteriormente se profundiza en los procesos de movilización por una educación no sexista desde el movimiento de mujeres y el movimiento estudiantil en la reciente década, para luego presentar avances de la política de género en educación, considerando tensiones y retrocesos en la actualidad junto a una breve caracterización del sistema educacional chileno.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico, aquí se profundiza en los conceptos de la epistemología feminista, como nuevos lentes para investigar, el aporte de los estudios de género, para luego adentrarnos en la educación desde un enfoque feminista con especial énfasis en las pedagogías feministas como estrategias, prácticas para la transformación, a partir de conceptos relevantes en la construcción que docentes desde el margen dan impulso para educar desde el feminismo en las escuelas. Considerando dentro de los distintos aportes

teóricos, un principal interés por los postulados de Chandra Mohanty y Bell Hooks como autoras fundamentales en el análisis de la educación a partir de la urgente y necesaria construcción de un proyecto educativo feminista desde los márgenes.

A continuación, en el tercer capítulo, se presenta la metodología utilizada en la investigación para dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se construye la experiencia de docentes, que participan en organizaciones feministas, en relación al modelo hegemónico de género en el que se desenvuelve su ejercicio profesional?

Para finalmente, presentar los resultados de esta investigación con el respectivo análisis y articulación con el marco teórico que la sustenta. El capítulo de los resultados exhibe cinco ejes que dan cuenta de los principales significados de las percepciones y prácticas pedagógicas que definen la experiencia de las docentes feministas en el sistema escolar, en el primero de ellos se da cuenta del perfil docente feminista y la vinculación con el activismo; el segundo comprende el contexto social e institucional en el que se desarrolla la experiencia de las docentes feministas; en el tercero aborda las prácticas pedagógicas feministas, vistas a partir de la comprensión que tienen las docentes, identifica los elementos que componen estas prácticas y describe como dichos elementos se van configurando en su ejercicio profesional como docentes feministas; el cuarto da cuenta de las tensiones e interacciones que las docentes feministas enfrentan en los establecimientos educativos y desde la política educativa gubernamental a partir del ejercicio como docente feminista; el quinto considera los efectos percibidos a partir de las practicas pedagógicas desarrolladas en el tiempo, junto con conocer los desafíos para la generación de prácticas pedagógicas feministas a partir de su rol como docente, de la organización feminista en la que participa; y por último se presentan las conclusiones de la investigación.

II. ANTECEDENTES

1. La participación política del movimiento feminista

Los movimientos feministas se basan en los derechos humanos y la igualdad universal según la cual todos los seres humanos nacen libres y en igualdad de derechos. En los años de la primera ola feminista, las luchas por el derecho al voto se convirtieron en el tema más importante a reivindicar hacia mediados del siglo XIX. (Forstenzer, 2017)

En el caso de las mujeres en Chile, la participación social y política, se da durante el siglo XX, principalmente entre los años 1940 y 1950, caracterizándose por la organización de las mujeres por la obtención del derecho al voto universal, como una de las primeras conquistas en derechos civiles, destacándose el rol del Movimiento Pro Emancipación de la Mujer, MEMCH.

La segunda ola se refiere a un periodo posterior de movilización que comenzó en los años 60s y 70s del siglo XX y que estuvo enfocado en demandas como los derechos sexuales y reproductivos y en el desafío a la división sexual del trabajo. Forstenzer argumenta que un punto clave en la segunda ola del feminismo fue el posicionamiento de la esfera privada como un asunto político (Forstenzer, 2017, p.165). En efecto, esta premisa sigue siendo fundamental en el desarrollo de los feminismos contemporáneos.

En Latinoamérica, y especialmente en el cono sur, la segunda ola del feminismo se desarrolló a finales de la década del 70 y durante los años 80. Esto ocurrió, en el contexto de los regímenes autoritarios instalados a través de dictaduras militares en buena parte del cono sur por esa época. En este contexto, muchas activistas de izquierda obligadas al exilio establecieron contactos con mujeres de la segunda ola del feminismo europeo y norteamericano (Forstenzer, 2017, p.165). En Chile, la segunda ola del feminismo fue conformada tanto por el movimiento feminista como por una formación plural de organizaciones de mujeres, en alianza con mujeres trabajadoras y de clase media, unidas con el objetivo de derrocar la dictadura y de demandar capacidad de agenciamiento político.

En efecto, tal como lo plantea Julieta Kirkwood, durante la época de la Unidad Popular, se presenta un escenario político homogéneo en el que la participación política y social de la

mujer se incrementa, sin que ello implique la existencia de un énfasis puntualmente femenino. Al contrario, desde la perspectiva de la autora, durante este periodo se evidenció una ausencia de respuesta femenina al proceso de cambios, acompañada de una mediatización política y la sacralización de las mujeres como madres, hijas o compañeras de los trabajadores. Por lo tanto, aun cuando este periodo apuntaba a una profundización democrática, ésta se agotaba en las relaciones políticas y socioeconómicas estructurales en torno a la relación capital-trabajo. (Kirkwood, 1986, p.41)

Este período de profundización democrática, comprendido desde la obtención del derecho al voto para la mujer en 1949 hasta el gobierno de la Unidad Popular, es denominado por Kirkwood "el silencio feminista", en el que, si bien se amplió el sistema educacional y de salud, se incrementó el nivel de vida de la población y se amplió la participación política a nuevos grupos sociales-, el problema de las desigualdades de género no apareció, o lo hizo en forma secundaria.

Uno de los ejes principales de esta transformación es el debilitamiento de los actores políticos tradicionales (fundamentalmente los partidos políticos) debido a la represión desatada por el régimen militar y al quiebre de la institucionalidad democrática. Así, en un contexto donde se desmantelan las formas tradicionales de representación de intereses y demandas desde la sociedad civil hacia el Estado, queda abierta la posibilidad para que emerjan nuevos actores y formas de organización orientadas a suplir ese vacío. (Ríos Tobar, Godoy Catalán, Guerrero Caviedes, 2003, p. 41)

La política desarrollada por el régimen militar hacia la mujer estuvo basada en una concepción tradicional de sus roles sociales. Promovió el retomo de la mujer a la vida familiar, y desincentivó su participación en la fuerza laboral y en tareas gubernamentales, centrando su interés en la mujer-madre. (Valenzuela, 1994, p. 309)

Como planteó Kirkwood la lucha por la democracia debía incluir la lucha por la liberación de la mujer, o el patriarcado no sería eliminado. La lógica de este argumento es la existencia de un patrón autoritario que está detrás de las relaciones políticas y personales, y que, por lo tanto, ambas estructuras deben ser democratizadas. Es en este contexto que el Movimiento Feminista lanzó su slogan "Democracia en el País y en la Casa", buscando no sólo mayor igualdad para la mujer, sino una transformación de las relaciones políticas y la vida cotidiana.

Sin desconocer el problema de la desigualdad social, la demanda feminista apuntaba a las expresiones de desigualdad en un contexto más amplio, focalizando su atención en aquellas instituciones sociales que permiten la reproducción de la discriminación: la familia, el sistema educacional, los partidos políticos de todas las ideologías, el aparato del Estado y el sistema legal. (Valenzuela, 1994, p. 331)

Dentro de los elementos políticos, es importante resaltar el proceso de fractura del feminismo, como consecuencia de las negociaciones de los partidos políticos de la centro-izquierda con la dictadura militar. La disyuntiva tiene que ver, con la doble militancia que surge con la recomposición de los partidos políticos y con la forma en que estos van permeando al movimiento (Kirkwood, 1986). En este orden de ideas, un sector consideró que el Estado tenía una prioridad en la política formal y con la cooperación de la sociedad civil, y, por tanto, las adherentes a esta postura se fueron agrupando dentro de las cúpulas partidarias en torno a plataformas femeninas. En el caso de la concertación, surge la Concertación de Mujeres por la Democracia.

En contraposición, emerge la postura de constituirse como una fuerza de presión autónoma iniciándose una reconfiguración de los posicionamientos y repertorios de acción. Esta tendencia, dirigida por las feministas más autónomas, argumenta la no participación en la negociación bajo la premisa que el movimiento feminista debe ser independiente y no debe caer en los intentos de cooptación por parte del orden político patriarcal. (Forstenzer, 2017)

La votación femenina en el plebiscito que marcó el inicio de la transición a la Democracia provocó una reacción en cadena de parte de los grupos que luchaban por una participación más activa de la mujer. Demostró también que la participación electoral de las mujeres, por importante que ella fuese, no implicaba acceso al poder, y que las estructuras partidarias, canales únicos de expresión social, no estaban en la perspectiva de compartir el poder con las mujeres.

Durante la década de los 90, el retorno a la democracia y el feminismo institucional, se profundiza la forma en que se disipa el movimiento de mujeres, por hechos relacionados con el fraccionamiento de las organizaciones, surge una institucionalización del género, en un contexto socioeconómico con principios primordialmente neoliberales, que buscó incorporar el foco de “la prevención de la violencia de género”. Aquí surgirá también, la “onegeización”

de las organizaciones feministas “como dirá Sonia Álvarez, a su esparcimiento como organizaciones prestadoras de servicios, a la profesionalización de su acción” (Hiner, 2019), se transforman las formas de organizarse, y las feministas que se quedan fuera ven como el Estado se hace cargo del trabajo de género.

El pacto transicional sentó las bases de un modelo de democracia restringido, basado en la política de los consensos y la exclusión de las mayorías en la toma de decisiones. Las contradicciones originadas desde los noventa, por la mantención del modelo dictatorial y la profundización del neoliberalismo, posicionará al movimiento de mujeres y feministas en la lucha contra la impunidad y por la ampliación de derechos, desnudando los límites de la democracia de los acuerdos. (Alfaro et, at, 2021, p. 90)

Es a partir del año 2000, que comienzan a irrumpir diversos movimientos sociales, especialmente la juventud estudiantil, mientras que en el movimiento feminista se fueron articulando distintas generaciones de mujeres, desde las que lucharon por la dictadura, secundarias de liceos y colegios, así como también el movimiento LGBTQ+, se organizan con nuevos colectivos y reivindicaciones (Hiner y López, 2021, p.101).

2. Feminismos, educación y movimiento estudiantil en Chile: a una década y media

En las últimas décadas y principalmente en los últimos años, en Chile y en otras partes del mundo han resurgido con mucha fuerza diversas organizaciones, colectivos y personas que elevan la lucha social y política del feminismo, activándose los movimientos feministas en todas partes del mundo. En el caso de Chile, este impulso de los últimos quince años como fenómeno particular ha sido posible a partir de los movimientos estudiantiles.

Respecto al movimiento estudiantil, fueron los establecimientos secundarios desde donde se levantaron reivindicaciones al sistema educativo, dando origen a lo que se denominó la Revolución Pingüina a partir del 2006. Como movimiento estudiantil secundario, destacó por su impronta fuerte y desafiante, tal como lo describen las historiadoras del reciente publicado libro “Históricas. Movimientos feministas y de Mujeres en Chile, 1850-2020”, quienes agregan que este movimiento impactó también en docentes, apoderados y estudiantes

universitarios, cuestionando el modelo de educación basado en el lucro y el mercado. Levantó tomas en colegios, realizó movilizaciones masivas e instaló formas novedosas y democráticas de organización colectiva. (Hiner y López, 2021, p.107). Hecho que destaca la relevancia que han tenido los y las estudiantes con un rol protagónico en el contexto social y político chileno a comienzos del siglo XXI.

Protagonismo estudiantil que vuelve a la escena, en el 2011, con manifestaciones que incluye tanto a universitarios como a secundarios por una educación, gratuita, contra el lucro y la educación de mercado. Fue un periodo en el que confluyeron diversos sectores con sus distintas demandas, marcado por los primeros paros por la educación, dando inicio a un ciclo de movilizaciones "...con marchas, tomas y paralizaciones, articulándose con otros sectores sociales (secundarios, profesores, funcionarios, en general), actuó como catalizador de la experiencia, enfrentando al gobierno que respondió con represión y medida de reformas totalmente insuficientes, que son una y otra vez rechazadas" (Hiner y López, 2021 p. 113). Nuevamente el modelo neoliberal y, en específico, la mercantilización de la educación, no se toca, es decir, no se responde a los cambios estructurales que encabezó y demandó el movimiento. (Follegati, 2018)

Se denuncia desde el feminismo el carácter ideológico de la educación, respecto al abordaje de la sexualidad, junto con los temas de acoso y abuso sexual que se dan al interior de las instituciones educativas. Surge la necesidad de buscar formas para abordar estos temas, considerando también el control sobre los cuerpos y la normatividad de las sexualidades, aparece una crítica a la "despolitización" de las demandas feministas, lo que da apertura a que estos temas empiecen a ser parte del debate parte del proceso de movilizaciones, considerando que el movimiento estudiantil reproducía una política masculinizada, que debía ser evidenciado para superarlo, significó el dar cabida a la creación de las Secretarías de Sexualidades y Géneros en las distintas casas de estudios universitarias del país. (Follegati, 2018)

Es preciso señalar que en esta escena social y política se destaca en adelante el liderazgo de dirigentes estudiantiles mujeres, van siendo protagonistas en las federaciones estudiantiles, tanto universitarias como secundarias, hito que hace posible la presencia del feminismo en el movimiento estudiantil como la presidencia de Melissa Sepúlveda en la FECH, declarada

feminista (2013-2014), Eloísa Gonzalez al frente de la ACES (2013-14), o la Vice Presidenta de la Fech Bárbara Brito (2016-17), tomando fuerza la presencia de banderas lilas en cada marcha a partir del 2011 en adelante (Hiner y López, 2021)

Van surgiendo nuevos colectivos feministas y de disidencias sexuales, tanto en Universidades, liceos y territorios. El estudiantado va problematizando diversas temáticas que antes no eran consideradas y que en adelante van ocupando lugar en las acciones del movimiento estudiantil. “De esta forma, un nuevo feminismo surge de la brecha generacional, sin conocimientos acabados sobre la historia y teoría del movimiento feminista, pero con énfasis frenético en su búsqueda y autoformación” (Follegati, 2018, p.278). Se hace presente en el movimiento estudiantil el feminismo como trascendental y urgente, que permita avanzar en articular la necesaria transformación que requiere la educación chilena.

Para tal efecto, las Secretarías y vocalías de género y sexualidades cumplen un rol importante, estas se crean en universidades públicas y privadas, tanto en Santiago, como en regiones con el objetivo de organizar a estudiantes y, en algunos casos, docentes y funcionarias. Abriendo un espacio de organización, experiencia y diálogo, debatiendo temas como la educación sexista, el lenguaje, el acoso sexual, entre otros temas (Hiner y López, 2021)

En este mismo contexto, la disidencia sexual rompe con esta visión tradicional del feminismo, iniciando una apertura en las universidades que disloca o descentra al feminismo, tal como se venía comprendiendo, “propiciando un ensanchamiento de sus bases y un desprejuiciamiento frente a quienes pueden portarlo” Es en estas Secretarías de Sexualidades y Géneros (SESEGEN) que se da cabida a nuevos debates y reflexiones que aportan a la organización y colectividad universitaria (Follegati, 2018).

Otro hito importante fue el ocurrido en el año 2014 con el desarrollo del “Primer Congreso por una Educación No sexista” (Follegati, 2018; Hiner y López, 2021), el cual se llevó a cabo a partir de encuentros regionales, concluyendo luego en un gran encuentro nacional con encuentros regionales previos y una plenaria nacional para discutir en torno a la construcción de un proyecto educativo no sexista, con la participación de diversas organizaciones e individualidades que se articulan en torno al problema del sexismo.

La demanda de educación no sexista se instaló para quedarse en los espacios educativos. Las marchas estudiantiles que ocurrieron en adelante hicieron suya la consigna “por una educación no sexista”, consigna que toma revuelo y comienza a visibilizarse como reivindicación educativa. Luna Follegati (2018) señala que la educación sexista como problemática apunta a un doble aspecto, ello porque es transversal al sistema educativo, desde lo preescolar a la Universidad, reconociéndose en todas las expresiones que se representa. Por otra parte, se manifiesta en las aulas, las relaciones al interior de los espacios educativos, señalando la autora que “los vínculos académicos y de investigación se verán interpelados por un problema que trasciende la temática del acoso sexual y se plantea como un ejercicio proyectivo en relación a la educación que queremos” (Follegati, 2018, p.282), que es planteada, posicionada e instalada por las estudiantes, cobrando relevancia en el movimiento a partir de la denuncia y la propuesta que desde ahí emerge. “Derribar el sexismo en la educación constituye un objetivo visualizado en a lo menos tres ejes: institucional/estructural del sistema educativo; en el currículum; y el currículum oculto” (Follegati, 2018, p.283)

Al respecto, tanto el gobierno de Sebastian Piñera, como los gobiernos que le anteceden hablan del problema, desconociendo muchas veces “el espesor e implicancia en su historia” (Follegati, 2018, p. 238). La profundidad del tema no ha tenido las respuestas necesarias gubernamentales, considerando que es un tema que afecta a la mujer en todos los espacios, repercutiendo fuertemente en el ámbito educativo, razón determinante por la cual las estudiantes ven la urgencia de instalar en la agenda.

Es así, como la acción feminista, comienza a resurgir, las mujeres discuten y organizan, problematizando y abordando diversos temas tales como la violencia contra la mujer, el acoso, el aborto y derechos sexuales, la educación no sexista y el machismo que existe en la sociedad, articulando desde las mujeres jóvenes a las históricas luchadoras contra la dictadura, en las distintas regiones. Mujeres en los territorios, las poblaciones, los liceos, las universidades, insertándose, además, en los movimientos sociales para demandar una mirada feminista y antipatriarcal. (Hiner y López, 2021, p.114)

Lamadrid y Benitt (2016) señalan que a las ya conocidas coordinaciones y organizaciones históricas se suman una variedad de colectivos y grupos que han emergido, como

organizaciones autogestionadas, conformadas sólo por mujeres, otras mixtas ligadas a los espacios universitarios, las cuales se definen feministas abordando diversas temáticas concernientes a las mujeres y a la diversidad o disidencia sexual. “La nueva caracterización del movimiento ha promovido una masificación de los discursos de género en la sociedad civil, estableciéndose discusiones al respecto a nivel mediático y político, provocando un posicionamiento social importante” (Lamadrid y Benitt, 2016, p. 11)

La representación feminista tiene una representación heterogénea, así como también se expresa a través de diversas formas de acción colectiva, desde las clásicas tomas y paros y marchas de universitarios y secundarios a las llamativas y artísticas performance y funas, como nuevo método. “Es un feminismo que cuestiona y critica la política y el modelo neoliberal, a los partidos políticos (...) y la institucionalidad, en general, marcadamente machista y patriarcal”. (Hiner y López, 2021, p.114)

Este contexto no está exento de polémicas y diferencias entre las distintos grupos, colectivos y organizaciones feministas, pues es la razón como el activismo comienza a proliferar, a partir de los cruces que se van dando al interior del feminismo, posiciones y orientaciones a nuevas miradas y enfoques donde se comienzan a dar debates sobre la interseccionalidad, la decolonialidad y el antirracismo, dando cabida a diversas discusiones impulsadas principalmente por mujeres afrodescendientes, migrantes, y de pueblos originarios. (Hiner y López, 2021).

Estas discusiones se comienzan a dar en la segunda década del 2000, abriendo diálogos en torno a los distintos tipos de feminismos a partir de diversas perspectivas teóricas y políticas que enriquecen la discusión, lecturas que van desde el feminismo queer al feminismo comunitario, feminismos que van bordeando a los distintos espacios desde donde se van configurando nuevos colectivos feministas.

Lo señalado anteriormente, va evidenciando las diferencias entre las propias mujeres, debatiendo sobre la importancia de la interseccionalidad, la decolonialidad y el antirracismo y reconociendo esas diferencias como importantes a los movimientos feministas, como en el

caso de las mujeres afrodescendientes, migrantes, y de pueblos originarios. (Hiner y López, 2021, p.114)

Las reflexiones que se van dando, toman en cuenta las reflexiones interseccionales que presentan los feminismos, ponen en el centro al cuerpo y las múltiples problemáticas que lo atraviesan, como mecanismos de clasificación y diferenciación que se dan de manera contradictoria. Es decir, “clase, raza, género, sexualidad y nacionalidad serán categorías que dan cuenta de esa complejidad que constituye las identificaciones por donde transitan los cuerpos (...) considerando que el feminismo “no es un tema”, es más bien un posicionamiento que requiere de una acción concreta, y en ello radica su potencial como mecanismo de politización.” (Follegati, 2018, p.275)

En tal sentido, la nueva generación universitaria tiene nuevas concepciones de comprender lo político, posicionando así, la condición política de lo sexual, llevando a cabo un ejercicio de politización a partir de formas más diversas de comprender el sujeto del feminismo y su acción. Ello permite que se amplíen los horizontes del feminismo, lo cual “comienza a incomodar a las estructuras estudiantiles al dar cuenta de los sesgos patriarcales, brechas e inequidades de género existentes en el sistema educativo, tanto escolar como universitario. El feminismo, de mano de las jóvenes incómodas y grupos politizados desde la disidencia, se había vuelto una necesidad” (Follegati, 2018, p. 275)

Surgen nuevas demandas feministas, las jóvenes van dialogando con un feminismo distintos en los espacios universitarios, van generando una crítica a las “lecturas oficiales vinculadas a la institucionalidad, onegeización y academicismo del feminismo de los ‘90”. En estos espacios, el feminismo interpela las formas de hacer política, se educa leyendo a las intelectuales de los ‘80 y se posiciona desde “lo personal es político”. (Follegati, 2018, p. 286)

Es así como las feministas van tomando distanciamientos, tanto de la institucionalidad como de la legalidad estatal y universitaria, para llevar a cabo sus demandas, visibilizándolas y haciéndolas prevalecer en el tiempo. Y es esto lo que les permite convertirse en movimiento, en el que van confluyendo las distintas posiciones feministas. “Traspassando las nociones de transformación de las nuevas izquierdas, como también la crítica al neoliberalismo que se

tensiona hacia un feminismo cada vez más incorporado en el escenario y disputa nacional. Un feminismo que se constituye como movimiento y traspasa la marginalidad que le había sido conferida durante los gobiernos de la transición democrática”. (Follegati, 2018, p. 286)

Los feminismos actuales plantean y defienden cambios más radicales, no temen a la hora de llevar a cabo las denuncias, las cuales vienen a recoger las demandas históricas que ha tenido el movimiento feminista desde el pasado. Que va tomando más fuerza producto de la proliferación de organizaciones feministas que van apareciendo y configurando el movimiento, buscando politizar lo sexual desde sus particularidades. El feminismo que nace en lo estudiantil se concibe como político, cuestiona la tradicional política para construir desde los diversos cruces que lo configuran desde las múltiples problemáticas que lo atraviesan.

La visibilización de la violencia de género pasa a ser un tema fundamental en la recomposición del activismo estudiantil. El que se ha observado por las acciones colectivas impulsadas por las jóvenes universitarias, que expresan evidentemente un resurgimiento de un feminismo joven, autónomo y militante que se inscribe en una genealogía de movimientos de emancipación latinoamericanos. (Dinamarca y Trujillo, 2021)

Surge así una capacidad crítica para develar las diversas manifestaciones de la violencia de género experimentadas por las estudiantes en las casas de estudio universitarias, siendo un impulso acumulativo, que venía acrecentándose desde el 2015 en adelante, ante la impunidad como respuesta a denuncias en las distintas instituciones universitarias. Marca el inicio el caso de la Universidad Austral de Chile, en donde las estudiantes se toman la universidad, dando origen a una ola de paros y tomas en la mayoría de las universidades del país, entre mayo y agosto de 2018, llamado <Mayo Feminista>, protestas que no solo denunciaban el acoso y la violencia sexual, sino que también temas relacionados con el androcentrismo en las mallas curriculares, el machismo y la homo-lesbo-transfobia en las universidades (Hiner y López, 2021)

Fue así como las diferentes expresiones de la violencia de género, permiten que miles de mujeres estudiantes universitarias hicieran público su reclamo contra la violencia y la opresión, desde donde emerge la necesidad de reorganización que, desembocó en un proceso

de movilización estudiantil desde los campus universitarios, convirtiéndose en un hito histórico que, delineó un futuro feminista. (Dinamarca y Trujillo, 2021)

Tanto los relatos, como las denuncias en muchas y distintas casas de estudio, evidenciaron este carácter generalizado frente al acontecer de acosos y abusos sufridos por las estudiantes, “sumando a un total de 57 campus universitarios en toma o paro feminista por sus estudiantes, en un total de 26 universidades, públicas y privadas, a lo largo de todo el país, además de algunos liceos en las ciudades de Santiago y Valparaíso”. (De Fina y Figueroa, 2019)

En el campo de los activismos, el Mayo Feminista chileno logra, por una parte, llevar al centro del movimiento estudiantil los debates sobre violencias machistas y sobre la necesidad de una educación no-sexista, temas que hasta entonces recibían poca importancia, espacio y voz en sus luchas y demandas. (De Fina y Figueroa, 2019)

Kristeva Cabello (2018) plantea al respecto que “las manifestaciones masivas en Santiago durante mayo y junio de 2018 han sido lideradas por estudiantes que hace años están marchando por alcanzar mayores grados de libertad sexual y menos violencia en la sala de clases. Ingresar al aula desde el feminismo significa perderse en entramados de poder, omisiones de abusos y afectos que no se quieren ver” (p.26)

La revuelta feminista, hace posible extender y encender la política feminista chilena, a partir de los debates que se originaron a nivel nacional, en torno a demandas y consignas que han sido parte fundamental de las luchas feministas por décadas. Las estudiantes feministas chilenas, llevaron el feminismo al centro de los debates universitarios, mediáticos, sociales y políticos. (De Fina y Figueroa, 2019)

De la mano con otras organizaciones feministas ya existentes, demostraron un potencial movilizador realmente sorprendente. Las feministas se tomaron por casi cinco meses las más importantes instituciones universitarias, donde la duración de las tomas reveló una perseverancia y fuerza colectiva que sorprendió. La filósofa Alejandra Castillo se refiere a la revuelta dándole un carácter inédito. “Primero, interpela a las instituciones universitarias en lo que éstas inercialmente reproducen el patriarcado en las formas del acoso sexual y la

educación sexista; y segundo, interviene la propia lógica de la protesta política al volver claro que su cuerpo no ha sido otro que el de la universalidad masculina” (2018, p. 35)

Por otra parte, las historiadoras Hillary Hiner y Ana López (2021) señalan que en conjunto con estas organizaciones estudiantiles feministas y de disidencias sexuales, también hubo el surgimiento de nuevas redes profesionales feministas asociadas con el periodo de Tsunami Feminista. Algunas se conformaron anteriormente al “Tsunami Feminista” como fue el caso de la Red de Investigadoras (RedI, 2016) y la Red de Historiadoras Feministas (RHF, 2017), lo cual tenía que ver con los acosos y las brechas de género ya identificados en sus entornos académicos y disciplinarios (Alfaro et al. 2020). Al calor del Tsunami Feminista, emergieron bastantes Redes más, como la Red de Docentes Feministas (Redofem, 2018) (Hiner y López, 2021). Esta red corresponde a la articulación de docentes de diversas especialidades y contextos que se organizan por una educación sin violencia, discriminación ni sesgo de género. Instalan en el debate público la educación no sexista junto a otras organizaciones de docentes que han ido emergiendo en el tiempo.

También surgen en este contexto la Asociación de Abogadas Feministas (Abofem, 2019) en conjunto con otras de varias profesiones más, tales como geógrafas, sociólogas, antropólogas, matronas, médicas, músicas, actrices y escritoras. El contexto en que se originan estas diversas redes, organizaciones feministas, nacen al calor de los ciclos de movilizaciones del Mayo Feminista. (Hiner y López, 2021, p. 125)

La continuidad de esta potencia feminista también se expresa en la gran movilización del 8 de marzo de 2019, marcando un hito a nivel nacional, movilización que demostró “la persistencia de estas luchas, que trazan en adelante un nuevo horizonte”.

Las sujetas feministas han instalado discursos, prácticas que se articulan con otros movimientos sociales, potenciando las capacidades de lucha y transformación en que proyectan el feminismo como un eje transversal a las diferentes demandas sociales. De Fina y Figueroa (2019) señalan al respecto que “se reconoce en esta capacidad movilizadora y de resistencia los relevantes aportes de las mujeres organizadas en dirección a la construcción de sociedades más justas y más humanas”. (p. 67)

3. La Política Educativa de género en Chile

Respecto a la política educativa de género, Chile cuenta con marcos políticos y legales que declaran favorecer y promover las relaciones entre los géneros libres de cualquier tipo de discriminación. Avances creados a partir de la Política Pública, las reformas curriculares y pedagógicas. En donde se encuentran los Contenidos Mínimos Obligatorios, Objetivos Fundamentales Transversales, el Marco de la Buena Enseñanza, orientadas a generar cambios culturales sobre las prácticas que producen y reproducen discriminaciones hacia las niñas y mujeres. (Álvarez y Lamadrid, 2018)

Respecto a la implementación de la política educativa de género, en Chile no se perciben efectos concretos de resultados del sistema educativo desde la perspectiva de género. En general existe una tendencia a dar cuenta de los alcances en materia de equidad en el acceso, precisamente tal como lo señala Lamadrid y Álvarez (2018) “en Chile existen avances significativos en materia de cobertura educativa”.

(...) la equidad entre mujeres y hombres es concebida en términos de paridad en el acceso, y se verifica empíricamente comparando tasas de mujeres y hombres en los distintos indicadores del acceso que son, por lo demás, los que están profusamente documentados en las estadísticas nacionales e internacionales. En la medida que no aparecen diferencias significativas por sexo se asume que la equidad de género está lograda (Guerrero et al., 2006: 9)

Sin embargo, el problema que se constata es que aun en el sistema educativo siguen operando y reproduciéndose las tradicionales representaciones de género, y de esa forma la desigualdad al interior de las aulas, es uno de los principales obstáculos para el desarrollo con igualdad de género, puesto que la escuela sigue siendo un espacio de reproducción de jerarquías de género. En tal sentido, pareciera que “el horizonte ético que levanta el movimiento social feminista, y que ha sido sintetizado por la política educativa internacional y nacional, está lejos de ser alcanzado” (Martinic y Bonard, 2018, p.49)

El sistema escolar cuenta actualmente con numerosos documentos ministeriales que orientan el diseño e implementación de planes, iniciativas y acciones tendientes a la incorporación del enfoque de género, diversidad e inclusión, así como sexualidad, afectividad y género en el sistema escolar. Como la Ley de Inclusión (20.854), la Política Nacional de Convivencia

Escolar 2015-2018 y la Ley de Formación Ciudadana (20.911). Entre estos cuerpos legales y normativos encontramos la Ley de No Discriminación (20.609), el Plan Educación para la Igualdad de Género 2015- 2018 (MINEDUC, 2015), las Orientaciones para la Inclusión de las personas LGTBI en el sistema educativo (MINEDUC, 2017) y la recientemente aprobada Ley de Identidad de Género (LIG).¹

Al respecto Celedón y Manquepillán (2018) escriben sobre las “Garantías normativas e institucionales en materia de educación y género en Chile”, en donde dan cuenta de lo que significó el avance programático respecto al desarrollo por parte de la Unidad de Equidad de Género (UEG) de la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación (Mineduc, 2014a) de una Agenda de Formación de Evaluadores de Macro Zonas de la Agencia de Calidad Educativa el año 2016 y 2017, de forma de fortalecer competencias en la aplicación del enfoque de género y enriquecer los instrumentos de evaluación utilizados. Este ciclo de capacitaciones en Género culminó el año 2017, abarcando con ello el total de las Macro Zonas del país. Estas actividades se realizaron en el contexto del Plan Marco “Educación para la Igualdad entre Hombres y Mujeres, 2015-2018” (Mineduc, 2015b). Esta propuesta programática ha posibilitado levantar documentos orientadores para la inclusión del enfoque de género en educación, como, por ejemplo: Comuniquemos para la Igualdad. Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo (Mineduc, 2017c); Protocolos contra el Acoso Sexual en Educación Superior. Sugerencias para su elaboración (Mineduc, 2017b); Brechas de género en el Sistema Único de Admisión a la educación superior (Centro de Estudios Mineduc,2017); Enfoque de Género. Incorporación en los Instrumentos de Gestión Escolar (Mineduc, 2017d); y Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas (Mineduc, 2017a). (Celedón y Manquepillán, 2018)

Dicho artículo también señala que “la fase siguiente del proceso de trabajo con la Agencia de Calidad de la Educación sería procurar la inclusión del enfoque de género en los Estándares Indicativos de Desempeño en su proceso de revisión, de modo que los instrumentos y pautas de evaluación de visita a los establecimientos educacionales que miden estos estándares posean este enfoque y permitan visibilizar las brechas y sesgos presentes en

¹ Véase: leyes, documentos orientadores, manuales y protocolos pueden verse en www.convivenciascolar.cl.

las escuelas a este respecto”. (Celedón y Manquepillán, 2018, p.21). Indudablemente de ser un hecho, sería un aporte frente a la evidencia que “no existe una producción considerable de estudios relativos a las diferencias de género al interior de las escuelas” (Madero, 2011, p. 137).

Sin embargo, junto con presentar los avances en materia educativa de género, plantean que “las condiciones de desigualdad propias de la sociedad chilena, reproducidas y profundizadas por un sistema educativo que ha implicado prácticas segregadoras y discriminadoras, dificultan procesos educativos plenamente igualitarios e inclusivos, lo que afecta, por lo tanto, su calidad” (Celedón y Manquepillán, 2018, p.21)

Lo anterior, afirma que estamos ante una educación más centrada en la adquisición de conocimientos y habilidades para mejorar la posición del individuo en el mercado de trabajo, que en la formación de un saber general y en normas morales. Un modelo que destierra, sobre esta base competitiva, la posibilidad de reflexionar sobre el modelo de sociedad: ¿en función de qué ideales, de qué sueño de sociedad queremos educar a las generaciones que vienen? (Ruiz, 2015:39) Frente a un sistema educacional que se ha visto profundamente trastocado por transformaciones neoliberales que determinan el modelo educacional actual.

Es decir, los análisis realizados por el PNUD (2017) señalan que nos encontramos frente a dimensiones de la vida social que implican ventajas para unos y desventajas para otros, que se representan como condiciones estructurantes de la vida, y que se perciben como injustas en sus orígenes o moralmente ofensivas en sus consecuencias, o ambas (PNUD, 2017, p. 18).

En tal sentido, el modelo educacional chileno se sostiene con ligeras modificaciones, sin reformas significativas ni enmiendas relevantes o, tal vez, con modificaciones lo suficientemente débiles como para no alterar sustancialmente la manera cómo funciona la educación, y también impedir las transformaciones esperadas. (Donoso-Díaz S., Castro-Paredes, M., Alarcón-Leiva J., Davis-Toledo, 2015)

La falta de consensos entre diversos sectores políticos-ideológicos y las relaciones de poder que han tensionado los marcos institucionales del país cuando se han intentado innovaciones, han obstaculizado una política de educación con perspectiva de género (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2010). Hasta la fecha, no se ha implementado una política con este enfoque en los sistemas educativos que aborde este nudo crítico, y cualquier avance pro equidad sigue dependiendo de la

interpretación y voluntad de cada establecimiento y de sus docentes. (Álvarez y Lamadrid, 2018, p. 486)

No cabe duda, que la incorporación la perspectiva de género en la educación chilena ha supuesto variados esfuerzos, con evidentes retrocesos. Pues, “la plena implementación de los compromisos contraídos en el orden normativo internacional respecto de Educación y Género constituye aún una aspiración que requiere trabajo para su implementación” (Celedón y Manquepillán, 2018, p.23).

Lo anterior da cuenta del porqué de las demandas de las universitarias y secundarias movilizadas durante 2018, quienes visibilizaron una serie de situaciones que aquejaban a estudiantes, académicas, funcionarias y disidencias sexuales al interior de los espacios educativos. Fue la condensación de años de constatación de un orden universitario androcéntrico y por lo tanto injusto. De esta forma, las demandas de las estudiantes movilizadas posicionaron a la educación sexista como un problema articulador de una serie de situaciones cuya crítica más profunda radica en cómo el heteropatriarcado se materializa en los espacios educativos (Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019, p. 34).

Al definir la educación y la calidad de la educación como un derecho multidimensional y relacionado no solo con los aprendizajes y sus resultados, sino con la formación plena de los seres humanos, la educación no puede excluir la incorporación de la igualdad y la equidad entre hombres y mujeres, la inclusión de la diversidad y la promoción de medidas orientadas al respeto de los principios declarados (Celedón y Manquepillán, 2018, p.24)

Es posible plantear que las dificultades expuestas en la transversalización de la Perspectiva de Género en Educación se encuentran relacionadas con la ausencia de una efectiva institucionalización y aplicación de las declaraciones consagradas en la normativa (Celedón y Manquepillán, 2018). Se vuelve perentorio, “que las políticas tengan un compromiso permanente con la educación para promover el empoderamiento en las niñas y las jóvenes” (Baeza y Lamadrid, 2018, p. 473)

En tal sentido Martinic y Bornand (2018) plantean:

más allá de las críticas que puedan hacerse a la manera en que la Reforma Educativa ha intencionado, apoyado y acompañado efectiva y formativamente la transformación de las escuelas en espacios donde impere la noción de derecho e igualdad, o las dudas que puedan plantearse sobre la efectividad de los cambios valóricos que implican los

nuevos marcos normativos en tanto no vayan acompañados de procesos de transformación de las interacciones sociales al interior de los establecimientos (y muy particularmente de cambios en los modelos pedagógicos) resulta innegable que hoy se ha configurado un nuevo escenario que está empujando a las comunidades escolares hacia un cambio cultural paradigmático. (p.49)

Por tanto, el cambio paradigmático en la educación solo será posible, con una real búsqueda de la equidad que tenga el compromiso por superar las desigualdades, inequidades sociales, de manera que se haga cargo de la opresión, exclusión o segregación que diferentes individuos y colectivos pudiesen estar sufriendo (De la Torre, 2014)

4. Breve caracterización del sistema educacional chileno

El sistema de educación de Chile en su conjunto actualmente está determinado por el valor de cambio, es decir, diferentes tipos de proveedores y servicios educativos en términos de precio, generando de esta manera un mercado que, como cualquier otro, segmenta niveles de calidad. Situando al lucro en el centro de su configuración.

Como plantea Norbert Lechner (1983), la dictadura en Chile desmontó el incipiente Estado de Bienestar a través de una represiva desmovilización política. Trayendo consigo políticas de inspiración neoliberal. Que responden al carácter no democrático de la institucionalidad de la educación en Chile, la cual se conecta a la crisis de legitimidad de todo el sistema de representación.

El sistema educacional chileno posee todas las limitaciones de un sistema altamente segmentado y ello es una consecuencia asumida casi normalizada de la desigualdad social y económica de Chile, por lo que muy de la mano con esta naturalización es también esperable que el sistema educativo no contribuya a cambiar esta situación de base. No ofrece a los estudiantes un entorno óptimo de aprendizaje y perjudica la educación ciudadana, ya que pierde su capacidad de ofrecer una experiencia igualitaria de base que refuerce la igualdad de los ciudadanos y sirva de referente a la universalidad de lo estatal.

En Chile la cobertura educacional es elevada, con excepción de la educación preescolar. De modo que el problema educacional radica en la inmensa brecha de calidad entre la educación pública y la privada. O sea, la existencia de una educación para ricos y otra para pobres.

Pese a que la Ley General de Educación (LGE) define la educación como “el proceso de aprendizaje en su artículo 2° que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la trasmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Declara enmarcarse en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsables, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país². Esta ley como discurso universal promueve de manera explícita la idea de una correspondencia positiva entre la escolaridad y construcción de una sociedad más igualitaria, siendo contradictorio con las trayectorias que está llevando la educación chilena y la agudización de los procesos de estratificación social. Al respecto es posible afirmar que no consigue el propósito expuesto en dicha ley, ello porque quién regula el sistema educativo es el mercado. Por lo que el derecho a la educación se subordina a la libertad de enseñanza de acuerdo a la Ley Orgánica Constitucional para la Educación (LOCE), bajo dicha ley, los colegios marginan a alumnos con calificaciones bajas y, peor aún, discriminan por origen social e incluso por las inclinaciones culturales, de esa <<libertad se trata en realidad>>. (Ruiz, 2015, p. 30).

De acuerdo a un informe de la OECD³ de 2004, estableció que en Chile “el sistema educacional está conscientemente estructurado por clases”, puesto que existe un mecanismo, central para el funcionamiento del sistema, que no puede sino producir estratificación y segmentación. Situación que se expresa en los sistemas educativos de bastantes países.

En relación a lo anterior es preciso señalar que el actual sistema de administración y financiamiento del sistema escolar chileno tiene su origen en las profundas reformas

² <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

³ OCDE (2004). Revisión de políticas nacionales de educación. Chile. Edición en español cuidada por el Ministerio de Educación, Santiago, 305 pp.

impuestas por la dictadura militar, que combinó sus bases organizativas en la descentralización y privatización, obteniendo como resultado un sistema educativo crecientemente mercantilizado y segmentado con vigencia actual. Efecto que ha importado un cambio más significativo para los niños y niñas de familias de altos ingresos económicos que aquellos de ingresos bajos. Esta segmentación protege precisamente a la elite chilena.

La educación al mercantilizarse deja de ser un derecho de las ciudadanas y los ciudadanos. Por lo que deja de ser responsabilidad del Estado, el cual solo cumple una función más bien subsidiaria y con una función reguladora bastante débil, lo que es consecuencia de un debilitamiento de la educación pública. El resultado es un Chile con diversos tipos de administración de escuelas y liceos, cada una asociada a reglas de financiamiento público o privado y “mercados” sociales diferentes. Escuelas municipales, particulares subvencionadas y particulares pagadas. Nuevas formas privadas de acumulación subsidiadas por el Estado. Cada tipo de escuela se asocia con distintas poblaciones socioeconómicas. Como evidencia de reproducción de desigualdad e injusticia.

El análisis de esto requiere de un ejercicio de contextualización para entender cómo llegamos a la actual situación de la política. Para el caso chileno, la democracia que actualmente vivimos es la democracia que heredamos de la dictadura militar. Una democracia que se construyó «en la medida de lo posible» y que se estructuró en base a la «política de los consensos» (de unos pocos) (Garretón, 2016, p. 134)

Una de las principales consecuencias de este proceso, ha sido una cada vez mayor segregación socioeconómica en el sistema educacional, donde el accionar del Estado debe respetar la libertad de enseñanza, dar igualdad de trato entre proveedores públicos y privados del servicio educativo, asumiendo un rol meramente subsidiario que fomenta y estimula la iniciativa privada.

Nos encontramos frente a dimensiones de la vida social que implican ventajas para unos y desventajas para otros, que se representan como condiciones estructurantes de la vida, y que se perciben como injustas en sus orígenes o moralmente ofensivas en sus consecuencias, o ambas (PNUD, 2017, p. 18).

Estamos ante una educación más centrada en la adquisición de conocimientos y habilidades para mejorar la posición del individuo en el mercado de trabajo, que en la formación de un saber general y en normas morales. Un modelo que destierra, sobre esta base competitiva, la posibilidad de reflexionar sobre el modelo de sociedad: ¿en función de qué ideales, de qué sueño de sociedad queremos educar a las generaciones que vienen? (Ruiz, 2015, p. 39) Frente a un sistema educacional que se ha visto profundamente trastocado por transformaciones neoliberales que determinan el modelo educacional actual.

En este sistema las personas han de valerse por sí mismas en un contexto en que acudir a la oferta privada se muestra como la única opción: el sistema educacional chileno enaltece la dimensión “emancipatoria” del mercado, al subrayar que todo lo que éste requiere es que haya agentes en “igualdad de condiciones”, con lo que se esconde, sin embargo, la dimensión “cruel” del mercado, en virtud de la cual el bienestar de los individuos depende del nivel de sus ingresos (Atria, 2012, p. 91).

III. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El feminismo ha aportado desde una visión crítica a los análisis de las inequidades y desigualdades en la sociedad, contribuyendo a la discusión de mundo y sociedad.

Como movimiento social cuenta con más de dos siglos de existencia, con un recorrido intelectual y social amplio, en cuanto a la diversificación de corrientes feministas y los ámbitos y aspectos sociales (Colás, 2003) que concierne y afronta.

Incorpora el paradigma feminista una nueva forma de ver la realidad en donde uno de los elementos fundamentales de análisis corresponde a las relaciones de género, abriendo una diversidad de debates, ideas y propuestas (Colás, 2003) generando de este modo una crítica a la cultura patriarcal fundamentada en la institucionalización de la violencia sexista que construye y reproduce las desigualdades de género.

Al respecto la socióloga Julieta Kirkwood (1982) destacada intelectual del feminismo en Chile en los 80s plantea que el feminismo tiene por objeto desentrañar las raíces de la discriminación sexual, con el fin de promover la modificación de las pautas culturales y sociales que la sustentan y que “como reflexión y movilización de las mujeres, ha significado la posibilidad de incluir nuevas dimensiones en el conocimiento y en la praxis política y social.” (Kirkwood, 2017, p. 63).

Los estudios de género dan inicio a la discusión sobre la construcción cultural de hombre y mujer proporcionando la categoría de género, la cual es conceptualizada por distintas teóricas, entre ellas Joan Scott, quien comprende al género como un “elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos y el género como una forma primaria de relaciones significantes de poder” (En Lamas, 1997, p. 289). La categoría de género viene a evidenciar la arbitrariedad existente en la posición que mujeres y hombres ocupan en la sociedad. En este sentido, Bonder (2003) plantea que los estudios basados en la categoría de género se han ocupado de develar y cuestionar las premisas biologicistas, esencialistas y universalistas con las que se han concebido estas diferencias, proponiendo cambios respecto a los diversos dispositivos sociales que participan en una

jerarquía entre los géneros en la que las mujeres y lo femenino ocupan un lugar devaluado, discriminado, subordinado y omitido.

En lo que respecta a la educación desde una perspectiva de género, es importante señalar que la educación formal es uno de los instrumentos sociales de los que se vale el sistema género para reproducirse (Acker, 1994). Constituyéndose de forma explícita o implícita como un medio para la reproducción de los esquemas sociales de desigualdad y la perpetuación de las identidades de género socialmente determinadas.

La historia de la educación, muestra cómo a lo largo del tiempo las mujeres han ocupado un lugar secundario y subordinado (Subirats, 1994). Situación que se sustenta en un modelo dominante ideológico, que posiciona, exige y mantiene un nivel de autoridad dentro de las relaciones de género, configurando las prácticas aceptadas que legitiman al patriarcado en un determinado momento histórico y cultural, denominada: masculinidad hegemónica (Connell, 1997).

La socióloga Raewyn Connell (1997) plantea que la masculinidad hegemónica es un conjunto de prácticas que se inscriben en un ideal cultural. Operando en el ámbito educativo como un sistema que exige formas de comportarse a todos quienes habitan la escuela, marcando el desarrollo, las posibilidades y el destino de cada sujeto/a en el proceso de aprendizaje, mediante mecanismos de clasificación, ordenamiento y jerarquización, que podemos identificar en el lenguaje, reglamentos, marcos curriculares y prácticas pedagógicas en general. (Alonso, Herczeg, Lorenzi, Zurbriggen en Korol, 2007)

Este modelo dominante, representado en la reproducción del orden social de género en general y en la sociedad chilena en particular, persiste y se refleja en la construcción de las identidades subjetivas de género de los y las estudiantes desde la institucionalidad educativa, favoreciendo la mantención de las desigualdades basadas en la diferencia sexual. Determinando, así como construimos nuestras identidades sociales, especialmente nuestras identidades de géneros y sexualidades.

Numerosas investigaciones empíricas verifican la existencia de la hegemonía masculina — con características sociales, políticas, económicas y culturales distintas en cada sociedad (Cobo, 2000)

Algunos aportes empíricos responden a la necesidad de subvertir la reproducción de las desigualdades de género en el ejercicio de la docencia, en donde concluyen que la formación del profesorado exige una transformación —en clave feminista— en lo personal para llegar a una transformación de las prácticas, como ciudadanas y ciudadanos críticos y formadores de futuro en el camino de la justicia social y la equidad. (Martínez y Ramírez, 2017).

Como también hay estudios que ponen el foco de atención en la relación entre educación e igualdad de género en la formación universitaria de maestras y maestros, en donde se reivindica la necesidad de eliminar las resistencias de género para una formación éticamente transformadora. (Carrillo, 2017)

Otros estudios se han interesado por conocer los tipos de conciencia de género que tiene el profesorado en los centros escolares de secundaria, obteniendo como resultado la presencia de tipos de conciencia de género diferenciados en función del sexo de los profesores, así como, variables asociadas a los mismos, de donde derivan propuestas formativas para el profesorado. (Colas y Jiménez, 2006)

Evidencia científica que proporciona elementos que identifica y fundamenta por qué el profesorado es uno de los agentes idóneos para cuestionar la desigualdad de género y para construir nuevos modelos, prácticas y relaciones en igualdad. Identificando como una competencia clave del profesorado el ver y reconocer la desigualdad, así como comprender y actuar en el ámbito escolar (García, Buzón-García, Piedra, Quiñones, 2010), con el objetivo de desmontar los estereotipos y prejuicios aprendidos culturalmente, que ponen en práctica la desigualdad.

Los estudios feministas proporcionan la posibilidad de identificar los distintos aspectos de funcionamiento del sistema educativo basados en la desigualdad de género y a su vez profundizan en cómo se piensan y abordan las políticas de género en educación ante la posibilidad transformadora que recae en su diseño y ejecución como para desentramar las inequidades e injusticias basadas en el género, respondiendo al proyecto de sociedad que queremos llevar adelante a través de políticas públicas que darán respuesta a su abordaje.

En el caso particular de Chile, recién a partir de la década de los noventa “los movimientos sociales y feministas en el país realizaron una fuerte crítica y propuestas al modo en que la

escuela era un espacio de reproducción de las discriminaciones que las mujeres vivenciábamos en diferentes espacios sociales” (De la Torre, 2014, p. 38), es por ello que, se efectuaron cambios a nivel de políticas públicas en educación incorporando nuevas categorías tales como el género.

En adelante, se comienza a incluir en el proyecto de reforma educacional una perspectiva de género en los planes, programas y textos de educación básica y media (Valdés, 2006, p. 18). Se discuten las prácticas y políticas simbólicas en la educación, visibles u ocultas a través del curriculum, textos escolares y/o docentes, que reflejen una conceptualización cultural y organización social sexista, tal cual lo permite el sistema de género (Lamas, 2003, p. 32).

Como han señalado distintas autoras (Avalos 2003; Guerrero, Valdés y Provoste 2006), en Chile, en la elaboración de reformas educacionales se han realizado variadas acciones que apuntan hacia la equidad de género en el ámbito escolar. Sin embargo, éstas han tenido un carácter parcial, interrumpido a lo largo del tiempo, no siempre coherentes, y ha descansado más en voluntades personales que en una política pública articulada.

El debate educacional actual se viene centrando más bien en procesos y ajustes económicos para mejorar la calidad educativa de los establecimientos escolares del país. Bajo este supuesto, a nivel gubernamental se han presentado débiles esfuerzos por promover cambios ligados hacia una educación no sexista, todo esto se ha constituido en una bomba de tiempo, acumulada por años bajo un sistema educativo que ha estado encubriendo y reproduciendo cotidianamente numerosas frustraciones, inequidades, discriminaciones e invisibilización. Aunque los discursos de los organismos y autoridades gubernamentales, de los medios de comunicación y leyes educativas, refieran con énfasis a la igualdad, el espacio escolar sigue siendo un campo instituidor de diferencias.

En consecuencia, la situación del sistema educativo chileno en las últimas décadas decanta en demandas que han sido impulsadas por el movimiento estudiantil desde el 2006 con la revolución pingüina y continúa con el movimiento estudiantil de 2011, que plasma temáticas en torno a la educación pública, gratuita y de calidad (Follegati, 2018) y que luego articula una preocupación por la persistencia y reproducción de desigualdades sexo-genéricas en los espacios educacionales, reflexión que se inició a partir de las propias organizaciones

estudiantiles universitarias que comenzaron a tematizar el problema, particularmente a través de las secretarías y vocalías de género. (Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019).

Es así como, el primer Congreso nacional por una educación no sexista se realiza en 2014, que reunió a diversas organizaciones estudiantiles universitarias, colectivos feministas y secretarías de género que se propusieron como objetivo aportar a la construcción de un proyecto educativo que hiciera frente al sexismo en la educación (Follegati, 2016). Este primer congreso de educación no sexista se desarrolló en cuatro sedes: Concepción, Valparaíso, Antofagasta y Santiago, definiendo un concepto como referente de lucha y en donde se da origen a lo que se va a plantear y se va a entender por educación no sexista.

Encuentros en donde se empezaron a abordar temas que serán determinantes como: el sexismo y la heteronorma en el contexto educativo, sexualidad y educación, mujer, diversidad sexual y trabajo y una mirada de feminismo a la política general y educativa. Aquello que se genera a partir del 2014 es crucial para el movimiento feminista, más allá de la educación se vuelve a crear esta discusión en el campo de lo político.

Vuelve a emerger la disputa de los distintos aspectos de la vida a través del feminismo y fue así como el 2016 se comenzó desde las y los profesores a demandar una educación no sexista plegándose a una demanda que inicialmente fue solo estudiantil. De este modo, las y los docentes van configurando una postura feminista sobre su situación y levantando demandas en el ámbito del quehacer profesional en el sistema educativo.

Este activismo docente comienza a trabajar sobre lo que es una educación feminista o no sexista y sobre cómo trabajar los temas de género en la institucionalidad educativa.

Resurge entonces el Movimiento Feminista como relevante en su activación en los colegios y las universidades, dando origen a diferentes colectividades desde los feminismos y las disidencias sexuales dentro del movimiento social. Lamadrid y Benitt (2019) lo plantean de la siguiente manera:

Muchos colectivos feministas han emergido dentro del movimiento estudiantil, porque las jóvenes, y también los jóvenes empiezan a plantear sus problemas específicos y validar la diversidad del movimiento, distinta a la clásica identidad masculina y de clase media. A su vez el feminismo ha aportado a los cambios y desafíos que ha experimentado el movimiento estudiantil en sus repertorios y demandas en los últimos años. (p.10)

Las universidades movilizadas durante 2018 visibilizaron una serie de situaciones que aquejaban a estudiantes, académicas, funcionarias y disidencias sexuales al interior de los espacios educativos. Develando así el sistema sexo-genero dominante en el marco de lo que ha significado esta explosión en Chile desde el movimiento feminista, que se origina desde los espacios educativos, particularmente universitarios, expandiéndose a todos los ámbitos de la educación.

Demandas vigentes en el contexto sociopolítico actual, que piden que se instale y practique una educación no sexista. Dentro de esas diversas manifestaciones encontramos a docentes que organizadas en colectivos y/u organizaciones feministas, despliegan demandas por una educación no sexista, sumándose también al movimiento más amplio por la educación que denuncia y se opone a un sistema educativo de mercado, que exige calidad, igualdad, equidad y fin al lucro en la educación. Busca romper con la homogenización estructurada desde el mercado y la lógica patriarcal, poniendo en la escena social el imperativo de reconocer las identidades específicas que emergen de la experiencia de vida contextualizada de los distintos colectivos sociales. (Abett, 2014)

En el mismo sentido Follegati (2018) plantea que “el feminismo —ya sea como organización política, colectivo, partido o activismo— no sólo se ha instalado como una temática sino también como un espacio de formación y construcción política, cuyo énfasis se acrecienta en lo educacional”.

Se cumplen casi dos décadas desde que el movimiento feminista y el movimiento por la educación han demandado una educación no sexista, mostrando avances teóricos y políticos, constituyéndose hoy día en un marco de referencia de lo que este movimiento entiende por educación y que es lo que quiere transformar. Nuevos actores se incluyen en el activismo como los colectivos de docentes feministas posicionando nuevas temáticas y problemáticas en el debate público.

[...]llamamiento colectivo por una renovación y por un rejuvenecimiento de nuestras prácticas docentes. Instándonos a todos nosotros a abrir nuestras mentes para que podamos conocer más allá de las fronteras de lo aceptable, para que podamos pensar y repensar, para que podamos crear nuevas visiones, celebro esa manera de enseñar que activa transgresiones —un movimiento contra y más allá de las fronteras—. Ese

movimiento es el que hace de la educación una práctica de libertad. (Hooks, 2021, p.34)

Son estas acciones relevantes que hacen ver que en todo contexto educativo cohabitan procesos de reproducción e imposición de una cultura dominante con procesos de resistencia y transformación de dicha cultura, a través de un quehacer crítico de muchas y muchos docentes que unido al cuestionamiento de los estudiantes ven posible otro modo de enseñanza desde el feminismo. Pues, “para los pedagogos críticos y feministas, la pedagogía constituye un ámbito fundamental en el que procurar el cambio educativo y social, en el que tratar de poner en práctica visiones de mundo diferente” (Gore, 1996, p.14)

La investigación que se propone, busca recoger la percepción de las profesoras que trabajan desde una perspectiva feminista, conocer desde su propia voz cómo es la experiencia de ser profesora feminista en la institución educativa donde desarrollan su quehacer, cómo trabajar y educar desde el feminismo e interpretar y subvertir las dinámicas presentes y las relaciones de poder que subyacen en la escuela.

La relevancia de esta tesis se vincula con la importancia de conocer y comprender la experiencia de docentes feministas, respecto a la lucha que las motiva y une para abatir la forma de una dominación masculina que se perpetúa tanto en el sistema educativo como en la sociedad.

La pregunta que alienta esta investigación se centra en torno a ¿Cómo se construye la experiencia docente de quienes participan en organizaciones feministas en relación al modelo hegemónico de género en el que se desenvuelve su ejercicio profesional?

La búsqueda de respuestas a esta interrogante, marca el inicio de esta investigación, cuyo objetivo es identificar y caracterizar la experiencia docente de quienes participan en organizaciones feministas en relación al modelo hegemónico de género en el que se desenvuelve su ejercicio profesional.

A la vez rescatar el nivel de influencia del activismo en organizaciones y/o colectivos feministas en el quehacer docente, pone a la experiencia como criterio analítico, desde una posición crítica, constructiva y vivencial, buscando conocer distintos puntos de vista.

Intenciona profundizar en el pensamiento y la práctica pedagógica y política de docentes feministas, que sirva de motivación a quienes se empeñen en continuar la labor de enseñanza y aprendizaje del feminismo, considerando que son escasos los estudios que apuntan a recoger experiencias de docentes en el sistema educativo formal que incorporan de modo explícito la perspectiva feminista en la enseñanza y en el aprendizaje.

Sobre todo, cuando sabemos que han existido y existen docentes muy comprometidas con promover la justicia ante las desigualdades de género, sexualidad, clase, raza y etnicidad en el sistema educativo, por tanto, es relevante rescatar y exponer lo que sucede cuando una profesora encarna la reflexión sobre tales injusticias sociales y se asume feminista y lo ejerce ética e integralmente en su ejercicio profesional.

IV. OBJETIVOS

1. Objetivo general

Identificar y caracterizar la experiencia docente, de quienes participan en organizaciones feministas, en relación al modelo hegemónico de género en el que se desenvuelve su ejercicio profesional.

2. Objetivos específicos

Describir el contexto social e institucional en el cual docentes que participan en organizaciones feministas desarrollan su ejercicio profesional.

Identificar y describir las prácticas pedagógicas de docentes que participan en organizaciones feministas en relación al modelo hegemónico de género en el que se desenvuelve su ejercicio profesional.

Identificar y describir las tensiones e interacciones que experimentan en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, las docentes feministas organizadas, en su ejercicio profesional.

Caracterizar los efectos de las prácticas pedagógicas, en tanto prácticas educativas y sociales, que experimentan las docentes feministas organizadas en su ejercicio profesional.

Describir las percepciones de las docentes feministas organizadas, respecto de los principales desafíos para generar prácticas pedagógicas feministas.

V. MARCO TEORICO

A continuación, se desarrolla el marco teórico, el cual considera la epistemología feminista como nuevos lentes para investigar la realidad, la importancia de los estudios de género que abren la discusión para indagar en los aportes del feminismo en la educación y las pedagogías feministas para comprender la experiencia de docentes feministas a partir de sus prácticas pedagógicas en el sistema escolar.

1. Epistemología feminista: otra forma de conocer en las Ciencias Sociales

Pensar en una educación feminista es interpelar a las formas dominantes de la producción de saberes, por tanto, es fundamental referirnos a los planteamientos de Harding (1996) y Haraway (1995), quienes discuten la posibilidad de una epistemología propia del feminismo, refiriéndose tanto a la mujer en la ciencia como a la ciencia en el feminismo (Harding, 1996).

Ambas autoras cuestionan a la epistemología tradicional por los falsos supuestos de neutralidad y objetividad que establece, primando una visión masculinista, del hombre como universal, que separa el sujeto del objeto. La epistemología feminista surge a partir de las rupturas con las formas tradicionales de hacer conocimiento científico, se plantea que no es posible hacer una teoría generalizada que ignore el contexto de los sujetos que las desarrollan. Es decir, nace en oposición a la tradición científica desencarnada como señala Haraway (1995), que corresponde a una forma de conocer neutral e imparcial, basada en la mirada, visión de mundo determinada por la posición de hombre blanco occidental.

Por tanto, la epistemología feminista es otra forma de conocer la realidad, que parte desde la perspectiva del sujeto, que investiga y se relaciona con otros sujetos, y para ello proponen los conocimientos situados, saberes siempre parciales y encarnados. Que corresponde en palabras de Haraway a “la objetividad feminista” (1995, p. 324) abriendo una nueva posibilidad de hacer y validar el conocimiento científico, esto es, una nueva corriente epistemológica.

Donna Haraway (1995) en su clásico ensayo de conocimiento situados⁴ plantea que no existe una única verdad, sino que todo conocimiento es parcial y está relacionado con los contextos, se produce por un sujeto en una situación histórica, temporal, social, política en particular; razón por la cual, los métodos para justificar o validar este conocimiento son también contextuales.

Por otra parte, Harding (1996) plantea que no se trata de sumar a las mujeres al conocimiento establecido y realizado por los hombres, sino que se trata de construir el conocimiento desde otras bases, considerando aquellos aspectos de la realidad social de interés para las mujeres, incluyendo sus experiencias, estableciendo en un mismo plano al sujeto que investiga con los (sujetas/os) objetos de la investigación. Considerando además que la teoría como la práctica feminista no es homogénea y esta heterogeneidad se debe en parte a que el género es una construcción social y por tanto se puede y se debe impugnar. Otro aspecto que se debe tener en cuenta es que a la construcción del género debemos añadir aspectos como la clase social, la edad, la etnia que interseccionan con el género y que configuran las identidades personales como las construcciones de los grupos sociales.

La epistemología feminista defiende que no es posible una teoría general del conocimiento donde no se considere el contexto, donde no se tenga en cuenta los contextos sociales, no es suficiente con interpretar la realidad social, pues esta corriente considera imprescindible actuar, transformar la realidad social que se interpreta, en pos de la igualdad de mujeres y del empoderamiento de estas en la construcción del conocimiento.

“La objetividad feminista trata de la localización limitada y del conocimiento situado, no de la trascendencia y del desdoblamiento del sujeto y el objeto” (Haraway, 1995, p.327) considera el cuerpo de quien investiga.

Se critica la visión tradicional de orientación lógica patriarcal que pretende la generación de un único tipo de conocimiento y para ello las epistemologías feministas proponen deconstruir esas formas de conocer, dando cabida a las diversidades de saberes, de acciones, de emociones, de cuerpos, de identidades. Es decir, se critica el conocimiento construido desde estereotipos de género, estereotipos de clase y de raza, abandonando esta pretendida

⁴ Haraway, Donna. Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Ediciones Catedra.

neutralidad, objetividad que se tiene siempre como objetivo científico, dando lugar a otras formas de conocer, que es el principal objetivo de quienes realizan epistemología feminista, que es dar cabida a la heterogeneidad. Tal como lo señala Haraway, como un conocimiento racional, que considera la objetividad como racionalidad posicionada, que es posible lograr a partir de la parcialidad y no de la universalidad (Haraway, 1995).

El examen de los debates sobre “objetividad científica” en la teoría feminista aboga por una transformación de las desdeñadas metáforas de la visión orgánica y tecnológica, tratando de poner en primer plano posicionamientos específicos, mediaciones múltiples, perspectivas parciales y, por lo tanto, una posible alegoría en favor del feminismo científico y del conocimiento político (Haraway, 1995, p.65)

2. Género como categoría analítica de las ciencias sociales

Otro de los principales ejes de este marco teórico es la categoría de género, fundamental al momento de indagar en los discursos y prácticas que surgen a partir de las relaciones sociales que emergen, se construyen y transitan en los espacios educativos al interior de las escuelas. Se comprende la categoría de género como “[...] parte de un corpus conceptual, de carácter transdisciplinar, y de un conjunto de argumentos construidos desde hace ya tres siglos, cuyo objetivo ha sido poner de manifiesto los mecanismos y dispositivos que crean y reproducen los espacios de subordinación, discriminación y opresión de las mujeres en cada sociedad. En este contexto es en el que la categoría de género adquiere sentido” (Cobo, 2014, p.9)

La categoría de género da inicio a los debates de los estudios de género, consolidándose a fines de los años 70 en Europa y Estado Unidos, a partir de los debates de la segunda ola ⁵ del feminismo y el análisis desarrollado en las ciencias sociales.

⁵ La “Segunda Ola Feminista” se dio desde mediados del siglo XIX hasta la década de los cincuenta del siglo XX. Entre sus puntos principales aborda el derecho al voto femenino. Ver en: Cobo, R. (2014) Aproximaciones a la teoría crítica feminista. Boletín del Programa de Formación N° 1 - Año 1 - abril 2014. CLADEM. Programa de Formación.

Los estudios de género se denominaron inicialmente como Estudios de la Mujer, los cuales problematizaron sobre la naturalización de la diferencia sexual que establece relaciones sociales de jerarquía y opresión sobre las mujeres.

Se comprende entonces el género en adelante como una construcción simbólica, establecida sobre los datos biológicos de la diferencia sexual. Desde esta comprensión es que distintas autoras analizan esta simbolización cultural como una dimensión básica de la vida social, construida a partir de la diferencia sexual. (Lamas, 2013)

Una de las definiciones más exhaustivas de esta categoría fue elaborada por la historiadora Joan Scott, quien define al género “como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género, es una forma primaria de relaciones significantes de poder”. A partir de esta definición Scott distingue algunos elementos del género: a) símbolos y mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples. b) conceptos normativos, que permiten la interpretación de los significados de algunos elementos del género, que se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino. c) instituciones y organizaciones sociales de género: el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas, la política. (Scott en Lamas, 2013, p. 330).

La autora aporta al debate, una visión no esencialista de género en los estudios históricos feministas, mostrando además como se supera la designación inicial otorgada a los estudios de la mujer, argumentando que “género suena más neutral y objetivo que mujeres”, señalando a la vez que el género se emplea también para designar las relaciones sociales entre los sexos, es decir que un estudio implica al otro, tanto a hombres y mujeres, como significante binario, proponiendo luego que es necesario rechazar tal oposición binaria como fija y permanente. Siendo su fundamental aporte el cuestionamiento al esencialismo y a la historicidad (Scott en Lamas, 2013, p. 329-331).

Otro de los aportes es realizado por la antropóloga norteamericana Gayle Rubin, quién acuña la categoría “sistema de Sexo/Género” el que permitirá describir aquellos aspectos de la vida social que producen y mantienen la opresión de las mujeres y de las minorías sexuales, y lo distingue como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la

sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin, 1986, p. 97).

Los estudios de género en adelante instalan la categoría de género con el objetivo de superar la idea de un sexo binario, constituido a partir de la diferencia entre lo femenino y lo masculino.

Al respecto, resulta primordial para este estudio considerar los planteamientos de Judith Butler (1990), quién desafía los planteamientos anteriores, a partir de difuminar la diferencia del sexo y el género, propone la performatividad del género, que define como “una serie de actos repetitivos dentro de un marco regulador rígido, que [produce] la apariencia de una sustancia, de una especie natural de ser” (p.33) denuncia la fuerza normativa de lo que la autora denomina como matriz heterosexual, cuestionándolas como normatividades genéricas, tanto mujeres como hombres se constituyen a partir del género como mecanismo productor, señalando que el género es el medio discursivo/cultural mediante el cual la naturaleza sexuada o el sexo natural se produce y establece como prediscursivo, previo a la cultura, una superficie políticamente neutral sobre la que la cultura actúa (Butler, 1990)

Es decir, tanto el sexo como el género son medios políticos de actuar sobre los cuerpos e identidades, producidos a través de prácticas discursivas, la misma repetición y actualización de la norma es que habilita su desplazamiento otorgando la posibilidad de subvertir el género, por lo tanto, no están dadas por la biología, ni tampoco desarrolladas en un tiempo anterior a la cultura. (Butler, 2001)

Una aproximación sociológica es realizada por R. Connel (1995), quién comprende el concepto género como un modo de ordenamiento de la práctica social, que es constituida relacionamente, en palabras de Connel, género “[...] significa práctica organizada en término de, o en relación a, la división reproductiva de personas en varones y mujeres”. (Connel, 1987 en De Martino, 2013). Feminidad y masculinidad como procesos que configuran la práctica a través del tiempo, determinadas a partir de las estructuras, involucra aspectos simbólicos, normativos, institucionales y subjetivos. (Connel, 1995)

Connel nos propone pensar el género también a partir del concepto de estructura social considerando que “el concepto de estructura social expresa las limitaciones que se apoyan

sobre una forma dada de organización social [...]” (Connel, 1987 en De Martino, 2013). Es decir, corresponde a que estas limitaciones en la práctica social operan bajo una compleja interacción entre poderes y a través de una serie de instituciones sociales.

Para efectos de esta investigación, se comprende el género a partir de los aportes de Judith Butler y Raewyn Connel, ambos planteamientos, permiten una mirada exhaustiva del concepto género, dada la complejidad planteada por ambos autores, considerando los múltiples entrecruzamientos en el entramado sociocultural que es la escuela, facilitan herramientas conceptuales como apertura para comprender la desigualdad en el sistema educativo y a la vez generar acciones para la superación de los contextos estudiados a partir del objeto de estudio.

El género como categoría de análisis permite distinguir la elaboración cultural de las asignaciones y mandatos atribuidos a hombres y mujeres, donde se hace evidente que el lugar de las mujeres en las instituciones educativas, están definidos a partir de las relaciones de género, como relaciones de poder, que es perentorio superar.

3. Feminismos y Educación a partir de múltiples aportes y cruces

Para introducirnos al tema de los feminismos y la educación es importante señalar que no hablamos del feminismo como una corriente homogénea y común, no hay una definición única de feminismo, ello porque existen diversos esfuerzos disciplinares del pensamiento feminista, por tanto, nos encontramos con una teoría feminista plural, con una diversidad de diferenciaciones que se confrontan y complementan a través de sus distintos planteamientos. Sus enfoques teóricos brindan una variedad de nociones y marcos interpretativos. Por ello poseen un importante nivel de desarrollo a través de una historia propia.

El feminismo ha desarrollado una mirada intelectual y política sobre ciertas dimensiones de la realidad que otras teorías no habían sido capaces de conceptualizar. En este sentido, los conceptos de violencia de género, acoso sexual, feminicidio, género, patriarcado o androcentrismo, entre otros, han sido acuñados por el feminismo. En definitiva, lo que este marco de interpretación de la realidad pone de manifiesto es la existencia de un sistema social en el que los varones ocupan una posición social hegemónica y las mujeres una posición subordinada. (Cobo, 2014, p.9)

De las distintas corrientes y enfoques que incluye el feminismo, se tomaran algunos aportes que se consideran más significativos para este estudio, considerando la interrelación entre género, educación desde la perspectiva y los aportes del feminismo, a partir de los análisis que desde esta perspectiva han puesto énfasis en estudios de las diferencias sexual, racial y social, de género y sus consecuencias en el ámbito educativo. (Belausteguigoitia; Mingo, 1999)

Dicho lo anterior, en adelante se enuncian tanto pensamientos esencialistas como aquellos que parten de la diferencia, y plantean argumentos psicosociales y económicos, tales como el modelo liberal, radical, socialista y post estructuralista, los cuales cuentan con diversas estrategias y/o practicas feministas, incidiendo a la vez en la educación de modo específico. Se presentan a continuación los distintos enfoques, señalando principales fundamentos e implicancias para la educación.

Con respecto al feminismo liberal, este ha centrado su atención en el logro de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y ha apelado a inhabilitar toda ley, tradición o actividad que inhiba los derechos y oportunidad de desarrollo, entre otros (Acker, 1995). Enfatiza en la importancia de la toma de decisiones y en el ejercicio de derechos e igualdad con los hombres.

En el campo de la educación han puesto el acento en asuntos como la coeducación; los patrones de socialización de niños y niñas en la escuela y los límites que éstos imponen al desarrollo de ellas; el análisis de estereotipos sexuales en los libros de texto; el estudio de las diferencias que se dan en actitudes, comportamientos y lenguaje de los y las docentes hacia niños y niñas en el aula, y la promoción y el potenciamiento de las mujeres para su ingreso y permanencia en carreras consideradas masculinas. (Belausteguigoitia; Mingo, 1999, p. 22)

La discusión a esta corriente se realiza respecto a la falta de crítica a la tan anhelada incorporación igualitaria de las mujeres a la educación y el mercado laboral, que no ha generado mayores cuestionamientos al modelo capitalista de producción y, por ende, como éste afecta a la vida de las mujeres. Al no tener un análisis crítico del modelo socioeconómico y político, promueve la competitividad entre las mujeres por alcanzar esta idea de igualdad, que trae consecuencias y costos importantes para las mujeres.

Estas prácticas obedecen a la creencia de que las instituciones educativas, centradas en modelos de igualdad entre los sexos, son capaces de remediar la opresión de mujeres. "Ingenua" y "meritocrática" son los adjetivos que pueden reconocerse en la literatura crítica acerca de la perspectiva liberal. Esta corriente representa el auge del feminismo de la igualdad, que ubica a las mujeres como recipientes unívocos de "la femineidad" sin distinciones de clase, color, sexualidad y etnia. (Belausteguigoitia; Mingo, 1999. p. 23).

Dichas prácticas obtienen cambios parciales, a través de políticas encargadas de superar fundamentalmente las barreras de acceso y participación de las mujeres, de quienes se tiene una visión esencialista.

Por otra parte, el feminismo socialista se centra en la opresión de las mujeres y en su comprensión mediante las ideas de la opresión de clase y la opresión de género, uniendo la tradición del pensamiento feminista marxista y el pensamiento radical. Belausteguigoitia y Mingo (1999) plantean que:

El feminismo llamado socialista contribuyó en parte a esta batalla en contra de las invenciones esencialistas, pero respondiendo con nuevas "verdades" acerca de los orígenes de la inequidad: el modelo económico sostenido a partir del capitalismo es la causa fundamental de la opresión femenina, pues se beneficia de ella. Al eliminar el modelo económico centrado en la acumulación desigual del capital, otros tipos de sometimiento y opresión desaparecerían. (p. 26)

Esta corriente intenta describir y explicar todas las formas de la opresión social utilizando las ideas de las jerarquías de género y clase para explorar los sistemas de opresión basados no sólo en la clase y el género, sino también en la raza, la etnicidad, la edad, la preferencia sexual y la localización dentro de la jerarquía mundial de las naciones. El término que más utilizan para el sistema que describen es el de dominación (Frye, 1983; Lorde, 1984; D. Smith, 1979 en Ritzer, 1993, p. 388). Este pensamiento plantea que la causa fundamental de la opresión de la mujer es el modelo económico, el capitalismo responsable del origen de la inequidad económica, social y sexual. "El desarrollo de las perspectivas feministas socialistas dentro de la educación [...] han analizado cómo la escolarización, mediante diversos mecanismos, perpetua (reproduce) la división de clases dentro de la fuerza de trabajo" (Acker, 1995, p.69) Es decir, las necesidades requeridas por la fuerza laboral y su división por sexos, en donde lo sustancial a investigar corresponde a la clasificación inferior que es otorgada a las profesiones, empleos y trabajos realizados por mujeres y definidos como femeninos, con bajas remuneraciones, que no se encuentran en ámbitos de alta innovación y tecnología, como

tampoco en ámbitos de alta dirección. Esta división sexual del trabajo se refuerza a través de los currículos escolares como matriz reproductora de la dominación masculina.

El énfasis dado por el feminismo socialista a uno de los vectores de la opresión (el sistema de acumulación capitalista) como "verdadero" origen de la inequidad opacó e incluso borró otras formas de la diferencia en desigualdad que contribuían a la situación de inequidad dentro del sistema educativo. Acker [1994] comenta que las críticas de "mujeres de color", como Hazel Carby, contribuyeron a que el feminismo socialista tomara una creciente conciencia de que factores como el género, la raza y la sexualidad interactuaban en formas complejas en el modelamiento de la vida de las niñas tanto dentro como fuera de la escuela. (Belausteguigoitia; Mingo, 1999, p. 26).

Por otra parte, el feminismo radical busca la abolición de la dominación masculina. Plantea que, de todos los sistemas de dominación y subordinación, la estructura fundamental de opresión es el género, el sistema del patriarcado (Ritzer, 1993). Asume que el patriarcado es la estructura más importante de desigualdad social, dado su carácter de opresión universal de las mujeres.

Las feministas radicales creen que toda sociedad se caracteriza por la opresión. Toda institución constituye un sistema en el que unas personas dominan a otras, y en las estructuras más básicas de la sociedad, en las pautas asociativas entre grandes grupos o categorías de gente, puede percibirse una continua pauta de dominación y subordinación entre las clases, las castas, los grupos raciales, étnicos, y religiosos, las categorías de edad y género. (Ritzer: 1993, p. 384).

Por tanto, "las practicas del feminismo radical no buscan la igualdad de oportunidades entre los sexos, sino la abolición de la dominación masculina y sus formas de limitación y definición del conocimiento" (Belausteguigoitia; Mingo, 1999, p. 10)

En el campo de la educación, esta corriente, como lo expresa Sandra Acker presenta dos tendencias fundamentales dentro de la educación: el estudio y la crítica de las formas de dominación cultural y del conocimiento proveniente de la monopolización masculina, y el análisis de la política sexual cotidiana en la vida escolar (Acker, 1994, p.72), pone atención

en la reproducción del patriarcado en los procesos de escolarización y las relaciones de poder entre los sexos en el sistema educativo.

Belausteguigoitia y Mingo se refieren a Dale Spender, como una de las más importantes exponentes de la producción teórica relacionada con el monopolio masculino en la producción de conocimiento, quién fundamenta mediante su crítica que este monopolio masculino ha determinado, y así construido, las formas y los contenidos aceptados de aprendizaje. Un ejemplo de esto es la construcción de la dicotomía objetividad-subjetividad. Dividir neutralmente estos dos mundos privilegia un tipo de subjetividad: la masculina. Es decir, separa a partir de dos dimensiones en las que lo masculino tiene predominio y valor, correspondiente a lo objetivo, desvalorizando e imposibilitando el análisis de la experiencia femenina. Trayendo como consecuencias [...] “implicaciones obvias para el currículo escolar y también para el acceso de las profesoras y alumnas al poder y a la toma de decisiones dentro del ámbito educativo” (Acker, 1994, p.73)

Desde esta perspectiva, el patriarcado se entiende y se construye como una maquinaria de producción de sentidos masculinos y femeninos, pero centrandolo en el sistema de significaciones en la experiencia y los deseos masculinos. Esta economía de la significación ha silenciado las voces que podrían representar la experiencia de las mujeres. Así, el patriarcado ejerce un control no sólo ideológico, sino también material. (Belausteguigoitia; Mingo, 1999, p.20).

Por otra parte, la tendencia feminista postestructural, que para efectos de este estudio se profundiza, se representa “en el reto de educar centrándose en la visibilidad de las diferencias” (Belausteguigoitia; Mingo, 1999, p. 19), para ello analiza las tres tendencias presentadas anteriormente (liberal, socialista y radical), a partir de las críticas, los vacíos y las exclusiones que estas presentan.

El tratamiento de nuevas formas de la diferencia transformaría marcos analíticos tanto de la pedagogía crítica como del feminismo. Este último rompe con la categoría monolítica de "mujer" y el primero empieza a contemplar la inclusión del género como vector importante. Estos quiebres se dan [...] fuertemente influidos por las intervenciones de las llamadas "mujeres de color" y las feministas que reclamaban otras posiciones de la subjetividad; por ejemplo, las vinculadas a la orientación sexual (feministas lesbianas). Es representativo que fueran estas mujeres, quienes se encontraban excluidas de los presupuestos de los feminismos liberales, radicales y socialistas, las que elaboraran las críticas más contundentes. (Belausteguigoitia; Mingo, 1999, p. 31)

Las posestructuralistas se centran en el acto de definición del lugar, la ubicación del sujeto femenino (posicionamiento) dentro de una cartografía hipercrítica de los límites, las fronteras, las definiciones y las exclusiones, llevado a cabo por los discursos fundadores (metanarrativas). En otras palabras, su objetivo es la depuración de las diferencias que marcan al otro: el género, la raza, la orientación sexual, entre otras, destacando paralelamente la particular composición de la diferencia y sus vectores en un contexto específico. (Belausteguigoitia; Mingo, 1999). “La pedagogía crítica y el feminismo posestructuralista comparten la necesidad de analizar al otro en su intrínseca e inexorable sujeción al discurso como sistema de poder” (Belausteguigoitia; Mingo, 1999, p. 31).

Es preciso considerar que la pedagogía crítica ha tenido acogida en el ámbito académico de la pedagogía en México [como en toda América Latina], abriendo la reflexión y la valoración del aula como eje de reproducción ideológica al mismo tiempo que de resistencia y emancipación. (Belausteguigoitia; Mingo, 1999).

Para las feministas posestructuralistas el objetivo central es la elaboración de estrategias de resistencia en el espacio político, es decir, se centran en el acto de definición del lugar, la ubicación del sujeto femenino (posicionamiento), donde “su objetivo es la depuración de las diferencias que marcan al otro: el género, la raza, la orientación sexual, entre otras, destacando paralelamente la particular composición de la diferencia y sus vectores en un contexto específico. (Belausteguigoitia; Mingo, 1999, p. 33).

Las feministas posestructuralistas han logrado situar los vectores de la diferencia en su interrelación, ahondando en la tiranía del género como única categoría legítima de la diferencia. Razón por la que critican los planteamientos fundamentales de los feminismos radical y liberal. “Su construcción teórica acentúa el análisis de la interrelación de vectores que cruzan al otro en sus más diversas manifestaciones, privilegiando un vector u otro según el contexto” (Belausteguigoitia; Mingo, 1999, p. 33).

Los planteamientos de las feministas posestructuralistas ven como fundamental, se considera la posición no solo de ese otro que es el/la estudiante, sino también de ese otro que es la/el maestra/o a partir de los distintos vectores o cruces que atraviesan y localizan. Señalan a la vez que la pedagogía crítica no considera esos múltiples vectores y cruces en el/la estudiante,

es decir, “lo podía cruzar la clase, pero no el género o la orientación sexual” (Belausteguigoitia; Mingo, 1999, p.34). No se somete al estudiante al análisis de sus diferencias, el cual debería estar dentro de la sala completo y con voz, reconocido y potenciado, es decir, no se considera su subjetividad, el ser otro, se secuestra a el/la estudiante por el discurso educativo institucional, al no identificar las diferencias sexuales y de género como uno de sus determinantes, es decir, “no consideraba debidamente dentro del proyecto de emancipación a las mujeres, con toda la gama de marcas y vectores posibles (de orientaciones sexuales diversas, de color, pertenecientes a clases sociales diferentes, de edad avanzada, etc.)” (Belausteguigoitia; Mingo, 1999, p. 34)

El reto posestructural feminista consiste entonces en examinar e ir más allá de la construcción de este sujeto normativo, y localizar cómo y en dónde se encuentra no sólo lo femenino, sino también otras formas de la diferencia en relación con estos discursos emancipatorios contemporáneos. (Belausteguigoitia; Mingo, 1999, p. 34).

Chandra Tapalde Mohanty (2020) en su libro “Feminismo sin fronteras” señala que persisten en las luchas feministas y antirracistas actuales, temas apremiantes que fueron identificados y abordados en los años setenta como se describe anteriormente y plantea al respecto que:

Después de décadas de activismo político y de actividad académica feminista en diversos espacios sociopolíticos y geográficos, las cuestiones relacionadas con la historia, la experiencia y la diferencia (de sexo, raza, clase y nación) permanecen en el centro del análisis feminista (Mohanty, 2020, p. 153)

A la vez la autora se refiere a los cambios de paradigmas que ha habido desde los setenta en adelante para la comprensión de los temas de poder, lucha y transformación social, agregando que ello ha permitido la evolución de la teoría feminista occidental, a partir de la política, la historia, lo metodológico y lo filosófico, en palabras de Mohanty:

Para situar nuestro pensamiento, las feministas nos hemos inspirado en el conocimiento de los movimientos de descolonización en el mundo, en los movimientos por la igualdad racial, en la lucha campesina y en los movimientos lésbico y gay, así como en las metodologías del marxismo, el psicoanálisis, la deconstrucción y el posestructuralismo. (Mohanty, 2020, p.154)

La autora aclara que “reclamar la universalidad de la opresión de género no es lo mismo que argumentar a favor de los derechos universales de las mujeres con base en las particularidades

de nuestras experiencias” (p.155). Destacan en su planteamiento los desafíos que proponen las feministas de color y del Tercer Mundo, los cuales buscan construir procesos transformativos justos en las políticas feministas, “[..] basadas en la especificidad de nuestras ubicaciones históricas y culturales, y en nuestros contextos comunes de lucha. Por ello, tanto material como metodológicamente, la articulación entre los estudios feministas poscoloniales y antirracistas del Tercer mundo resulta ser de gran relevancia” (Mohanty, 2020, p.155)

Mohanty quiere decir con ello que si bien el capitalismo neoliberal y el patriarcado heteronormativo une a mujeres que viven y se organizan de maneras muy diferentes, pero estos sistemas no se relacionan de igual manera con la diversidad de mujeres, ello exige a partir del feminismo identificar lo que somos y lo que es el otro/a, que pone en el centro la capacidad de flexibilidad para vincularnos. Asume que, “sobre la base de la experiencia compartida las feministas de diferentes convicciones políticas han defendido la unidad o la identidad entre las mujeres” (Mohanty, 2020, p.157)

Por lo tanto, “aunque las ideas y los movimientos feministas puedan haber crecido y madurado, los reveses y los desafíos para el feminismo también han aumentado de manera exponencial” (Mohanty, 2020 p.23)

Respecto a la educación Mohanty plantea que esta se ha transformado en “un conjunto de bienes a entregar, y en lugar del autoconocimiento, hacer dinero se ha convertido en el fin de la educación. En otras palabras, la pedagogía como la conocemos se vuelve obsoleta.” (Mohanty, 2020, p. 245)

El papel del profesorado ha cambiado radicalmente en este proceso: de ser educadores con el control sobre nuestro trabajo y sobre los productos de nuestro trabajo, a ser productores y repartidores de mercancías. De la misma manera, el estudiantado se ha convertido en consumidor de una mercancía más: la educación. Esta es, entonces, una fórmula para la “desprofesionalización” o la “proletarización” del profesorado.” (Mohanty, 2020, p. 245)

Predomina al educar el capitalismo como sistema económico y cultural de consumo, el cual genera relaciones de dominación racistas, sexistas, heterosexistas y nacionalistas que dan origen a una “ciudadanía/ corporativista” (Mohanty, 2020).

De acuerdo a Mohanty es evidente que tal panorama hace urgente las luchas por la diferencia y la igualdad en la educación. Luchas que deben ser abordadas a nivel global, regional y

situacional en contra de la dominación y a favor de la justicia social. Considera que “lo que aquí está en juego son los conceptos éticos y morales más básicos de ciudadanía, pertenencia y democracia” (Mohanty, 2020, p. 253). Y ello implica la tarea imprescindible de desarrollar un arduo, comprometido y autocrítico trabajo para lograr cambiar los regímenes educativos injustos que aún persisten. Mohanty menciona que desarrollar dicho trabajo no está exento de correr riesgos, ello puesto que “hablarle al poder con la verdad sigue siendo peligroso.” (Mohanty, 2020, p. 253). Pues, considera que la academia es un lugar de lucha feminista, pese a ser un lugar discordante, se reproduce los saberes colonizadores, pero a la vez se rebaten, en donde se propagan diversas movilizaciones y movimientos, como un espacio que resiste y persiste como “lo más parecido a una palestra para el diálogo, el compromiso y la concepción de la democracia y la justicia.” (Mohanty, 2020, p. 232)

Mohanty presenta a los temas de la diferencia y la igualdad en la educación como perentorios respecto a la situación de los refugiados, exiliados y migrantes, tanto en el primer mundo como en el resto de este, en sociedades y contextos cada vez más diferenciados y complejos. Considera que la lucha por la representación es una lucha por el conocimiento, planteando las siguientes interrogantes, respecto al rol que se debe ejercer en la educación para su transformación justa:

¿Qué conocimientos necesitamos para que la educación sea la práctica de la liberación? ¿Qué significa para los y las educadoras crear un espacio público y democrático en este contexto? ¿Y qué tipo de trabajo intelectual, académico y político se necesitaría para trabajar activamente contra la privatización de la academia y a favor de la justicia social y económica? ¿cómo podemos hacer que las instituciones educativas, nuestras prácticas pedagógicas cotidianas y nosotras mismas seamos veraces al rendir cuentas? (Mohanty, 2020, p. 256)

Preguntas urgentes y comprometidas que la autora se plantea para un proyecto feminista anticapitalista en el contexto de la academia estadounidense corporativizada, pero que bien sirve para repensar y reflexionar en torno a la educación latinoamericana y chilena, a partir de los diversos proyectos que se engendran para imaginar y transformar la educación en la línea de lo que el presente estudio persigue y se propone mostrar.

Mohanty en su calidad de académica, maestra y activista en una universidad estadounidense, se refiere a la importancia de la experiencia personal como algo profundamente histórico y colectivo que tiene que ver con su vinculación con las colectividades y su compromiso

político, argumentando que la experiencia y lo personal es lo que hace posible la teoría. Y lo expresa de la siguiente forma:

[...] para mí la teoría es una profundización de lo político, no un alejamiento: una destilación de la experiencia y una intensificación de lo personal. La mejor teoría hace que la experiencia personal y las historias individuales sean comunicables. Considero que este tipo de pensamiento teórico y analítico nos permite mediar entre las diferentes historias y formas de comprender lo personal. Después de todo, uno de los retos fundamentales de la “diversidad” es entender nuestras diferencias colectivas en términos de la agencia y la responsabilidad históricas, para que podamos comprender a otros y construir solidaridades a través de las fronteras divisorias. (Mohanty, 2020, p. 258)

Aquí lo fundamental para Mohanty es comprender que significa analizar, teorizar e involucrarnos con las cuestiones relacionadas con la diferencia y el poder, que es entender “la raza, la clase, el género, la nación, la sexualidad y el colonialismo, no solo como categorías estáticas y corporizadas, sino como historias y experiencias que nos unen, que fundamentalmente están entrelazadas en nuestras vidas.” (Mohanty, 2020, p.259)

Y al respecto señala algunas concepciones teóricas para repasar los desafíos que plantea el multiculturalismo radical en Estado Unidos y también en la India a comienzos del siglo XXI: “la necesidad de pensar de manera relacional las cuestiones de poder, igualdad y justicia; la necesidad de ser incluyentes en nuestro pensamiento, y la necesidad de que nuestro pensamiento y nuestra forma de organizarnos estén contextualizados y profundamente enraizados en la historia y la experiencia.” (Mohanty, 2020, p.259)

Se comprende entonces el feminismo como un movimiento político-social y teórico-práctico de denuncia, de resistencia y transformación, que al introducirse en la educación toma un carácter dinámico, creativo y abierto al análisis crítico, por esta razón no se hace referencia a herramientas o teorías cerradas, se consideran variables multidimensionales desde lo político, lo económico, lo social, lo cultural y lo personal. Por tanto, “busca denunciar la reproducción de desigualdades para promover la transformación en todas las esferas que generan esas desigualdades”. (Martínez, 2018, p. 355)

Educar desde una perspectiva feminista nos interroga a partir de una diversidad de posicionamientos teóricos, acciones, luchas, demandas, que de acuerdo a Irene Martínez (2018)

[...] tienen como propuesta: ser radical, ir a la raíz de las desigualdades; incluir la multidimensionalidad; ser transversal, horizontal, autónomo, autogestionado y sostenible; apostar por la creatividad; construir desde la crítica; promover acciones subversivas; motivar redes de sororidad y comunitarias; incluir un enfoque decolonial e interseccional; y educar en las diversidades. (Martínez, 2018, p. 355)

Un rol fundamental cumple las pedagogías críticas, las que abren el debate de la educación como un elemento no neutro, afirmando su componente altamente político en la reproducción de imaginarios imperativos en cada contexto social. Pues, es a través de la opción que tomemos en la educación que “podemos reproducir privilegios y desigualdades o bien, provocar las condiciones para su transformación”. (Martínez, 2018, p. 356)

En definitiva, dicho desplazamiento apunta a la responsabilidad que, desde el feminismo, las pedagogías críticas y feministas han desarrollado para transformar los procesos de enseñanza, cambiando los patrones dominantes que se establecen en las relaciones educativas, creando resistencias políticas contra un sistema que quiere acallar el pensamiento feminista crítico y creativo en la educación.

Donde la mayor ambición de esta pedagogía es lograr que el alumnado reflexione de manera crítica acerca del lugar que ocupan en relación con el conocimiento que adquieren y transformar su visión del mundo de manera crucial, al tomar en serio la política del conocimiento. Es una pedagogía que intenta vincular el conocimiento con la responsabilidad social y la lucha colectiva. Y lo hace al destacar los riesgos que conlleva la educación, las luchas por el cambio institucional y las estrategias para desafiar las formas de dominación y al crear más esferas públicas justas e igualitarias dentro y fuera de las instituciones educativas” (Mohanty, 2020, p. 272)

4. Pedagogías feministas: educación como práctica de la libertad

Para dar inicio al abordaje de las pedagogías feministas en este estudio es preciso señalar que no existe un planteamiento, ni posicionamiento, ni mirada única al respecto, pero ha sido posible identificar algunos principios que se replican en los distintos discursos que configuran a las pedagogías feministas y como se verá más adelante, existen diversos enfoques de estas prácticas educativas, por lo tanto, no se puede hablar de “pedagogía feminista en singular” (Sardenberg, 2011, p. 19) sino en plural.

En primer lugar, se comprende a la pedagogía “en un sentido restringido, como “la ciencia de la educación”. Para efectos de este estudio y el uso más actual, sin embargo, se comprenderá a la pedagogía como un conjunto de principios, tradiciones, métodos y prácticas dirigidas al “arte de la enseñanza” (Sardenberg, 2011, p. 19).

Asumiendo a su vez que la educación en palabras de Operti (2018) es “un asunto societal, político y técnico, que tiene su fundamento último y su legitimidad en los imaginarios de sociedad que se aspira a forjar en ese proceso” (p.43). Otros autores plantean que “la educación es un campo de lucha ideológico” (Abett de la Torre, 2014, p. 41), donde se disputan diversos saberes, los cuales van influyendo en el pensamiento y la acción (Salas, 2017, 3).

Y “a diferencia de los enfoques de la pedagogía basados claramente en el pensamiento positivista y fenomenológico, los enfoques “críticos” se ocupan de la pedagogía como constitutiva de relaciones de poder, haciendo de este una categoría central de su análisis” (Gore, 1996, p. 22)

Sardenberg (2011) define entonces a la pedagogía feminista como “conjunto de principios y prácticas que tienen como objetivo concienciar a las personas, tanto hombres como mujeres, del orden patriarcal vigente en nuestra sociedad, dándoles instrumentos para superarlo y, así, actuar para construir la equidad entre los sexos. (p. 19)

La autora asume que “el principal objetivo de la pedagogía feminista es liberar a hombres y mujeres de vínculos de ideologías y jerarquías de género, es decir, la construcción social de diferencias/desigualdades entre los sexos, objetivo que se aplica a todas las metodologías desarrolladas para trabajar con mujeres” (Sardenberg, 2011, p. 19)

Es preciso señalar que ya en 1992 Jennifer Gore se preguntaba ¿Qué son las pedagogías feministas? o ¿qué hace que las pedagogías sean efectivamente feministas?

La autora al respecto señala que las definiciones dependerán del punto de vista y hace una diferenciación de acuerdo a lo que plantearon, tanto los estudios de la mujer como los grupos de la educación (Gore, 1992). Señalando que dicha diferenciación corresponde a los lugares donde la pedagogía feminista se aplica, refiriéndose al contexto, indicando que “en el grupo de Estudios de la Mujer existe diversidad de emplazamientos aparte del emplazamiento

natural que considera la educación: las escuelas”. (Gore, 1992, p.159), lo que quiere decir que las pedagogías feministas pueden ser pensadas más allá de la escuela.

Montenegro y Corvalán plantean que el trazado de Gore permite reflexionar sobre las interrogantes que plantea y sus respuestas, las cuales “no serán únicas y tendrán múltiples factores que llevarán no sólo a pensar en la diversidad de pedagogías, sino que a pensar los aprendizajes de maneras contextualizadas, híbridas y mutables” (2020, p.15)

Al respecto, Jennifer Gore señala, que el grupo de estudios de la mujer deriva del movimiento de liberación de la mujer y de las actividades de concientización más que del estudio académico formal de la educación. Lo anterior, caracterizado por la igualdad y cooperación que vivieron las feministas de la época, antes de que el movimiento fuera debilitado como consecuencia de la institucionalización del feminismo a través de los estudios de la mujer.

Por otra parte, la pedagogía feminista según el grupo de la educación “surgió a partir de un creciente descontento por el carácter patriarcal de la enseñanza y los discursos educativos radicales y de tendencia masculinista, y recibió impulso de los movimientos feministas” (Gore, 1992, p.163). Esta corriente rechaza el sentido más técnico de la pedagogía, de cómo enseñar y su enfoque corresponde a “cómo se produce el conocimiento y su experiencia de género” (Gore. 1992, p.163), en tal sentido, lo central lo constituyen las cuestiones de género.

En síntesis, el enfoque de la educación, se centra en el feminismo, por tanto, el debate por la pedagogía feminista se preocupa por introducirlo en la educación, interesándose más por establecer vínculos teóricos, que en la práctica docente. Al contrario de los estudios de la mujer, que “se inclina más a estudiar la pedagogía feminista como estrategia, técnica y metodología” (Gore, 1992, p.165), por ende, se preocupa más de las prácticas en el aula.

Sin embargo, a pesar de las diferencias existente entre estos grupos respecto a la pedagogía feminista, presentan una semejanza respecto al aula:

Esta semejanza obedece sin duda al hecho que, en ambos contextos, las mujeres han sido los agentes centrales, los actores principales, de las aulas; la experiencia de opresión de las mujeres ha llevado por lo general al compromiso de no reproducir las relaciones patriarcales en el aula [...] su rechazo del mismo puede explicar su preocupación por fomentar el aprendizaje experimental, así como la ética del cuidado que caracteriza los compromisos pedagógicos que abrazan ambas corrientes. Sus raíces comunes en los movimientos políticos feministas explican también que

compartan algunas reivindicaciones de la pedagogía feminista, como son el énfasis puesto en la experiencia, la opinión y la autoridad. (Gore, 1992, p. 166)

Se evidencia que existen perspectivas en común en ambas corrientes de pensamiento en lo que respecta a las pedagogías feministas, “asumiendo que [...] están necesariamente contextualizadas a momentos y lugares determinados, por tanto, es muy difícil comparar unos con otros” (Montenegro y Corvalán, 2020, p.15)

En otras palabras, Sardenberg (2011) plantea que las pedagogías feministas están integradas a las "pedagogías críticas" o "pedagogías liberadoras" y constituyen éstas, un conjunto diverso de teorías y prácticas educativas y de aprendizajes, creando en los y las estudiantes conciencia de las condiciones de opresión vividas, siendo su objetivo fundamental desatar un proceso de liberación personal, impulsando el desarrollo de una conciencia crítica en primera instancia, para luego avanzar hacia la acción transformadora colectiva (p. 19). En ese sentido “tanto los discursos pedagógicos críticos como los feministas hacen hincapié en la experiencia y la voz de los alumnos [...] están vinculados con movimientos políticos y sociales que tratan de erradicar las múltiples formas de opresión” (Gore, 1996 en Montenegro y Corvalán, 2020, p.18)

Al respecto, las pedagogías feministas, instalan los valores y principios feministas en la interacción enseñanza/aprendizaje, con el fin de “erradicar el sexismo, la discriminación, la explotación sexual y la opresión, en definitiva, el orden patriarcal de género [...] contribuye a la transformación de las relaciones de género en las sociedades contemporáneas, a partir de modelos y prácticas político-pedagógicas” (Sardenberg, 2011, p. 25)

Sardenberg (2011) sintetiza y presenta los principales modelos de las pedagogías feministas planteados por Elisabeth Tisdell (1998) que corresponden a tres modelos principalmente, pedagogías feministas psicológicas, estructurales y posestructurales, las cuales comparten en mayor o menor grado cuatro temas centrales, que conciernen a los siguientes 1) cómo se ha construido; 2) cómo dar voz a las mujeres; 3) cómo abordar el tema de la autoridad; y 4) cómo lidiar con las diferencias entre mujeres, es decir, con la pregunta "posicionalidad" (Sardenberg, 2011, p. 25)

Según las consideraciones de la propia autora, el modelo psicológico toma en cuenta enfoques y perspectivas del feminismo liberal y señala que las discusiones sobre la pedagogía feminista en el modelo psicológico se centran en “crear condiciones en las que las mujeres puedan tener voz, puedan verse a sí mismas como productoras de conocimiento y disfrute de su experiencia de aprendizaje como mujeres” (Sardenberg, 2011, p. 25)

Este modelo enfatiza en el desarrollo de la autoestima y el empoderamiento de las mujeres, siendo las mujeres la unidad de análisis y no las estructuras sociales. Por tanto, es el modelo que más se aleja de las pedagogías críticas, su preocupación única está en las desigualdades y diferencias de género, considerando la herencia de los grupos de sensibilización feminista, el intercambio de experiencias, facilitando el proceso de autoconocimiento. (Sardenberg, 2011, p. 25)

Los modelos estructurales, por otro lado, surgen, a partir del desarrollo de una crítica feminista, a las relaciones de poder estructuradas en los sistemas de opresión y privilegio, argumentando, al respecto, que tales relaciones de poder, no sólo se basa en la "clase" sino también en el género, la raza, la orientación sexual, etc.

Consideran los planteamientos del feminismo marxista, socialista y radical, enfatizando en las estructuras sociales y los sistemas de opresión, tales como el capitalismo, el racismo y particularmente en el patriarcado, en la influencia que tienen en los procesos de aprendizaje, en la producción de conocimiento, en la formulación de planes de estudio y quién determina qué cuenta como conocimiento "oficial" (Sardenberg, 2011, p. 25)

Al respecto, la autora plantea que, el problema de estos modelos es el énfasis en estructuras y su tendencia a ignorar o minimizar "la capacidad de agencia de los individuos - la capacidad de tener algún tipo de control sobre sus vidas más allá o fuera de estas estructuras" "(Tisdell, 1998, citado en Sardenberg, 2011, p. 26)

Los modelos postestructuralistas a partir de la crítica que realizan, buscan la superación y recogen aspectos positivos de otros modelos, consideran las estructuras como sistemas de opresión y privilegios, así como una mirada al individuo y la colectividad.

Coinciden con las representaciones de los modelos psicológicos y estructurales de las pedagogías feministas, incorporando, además, otros elementos propios de las pedagogías

críticas y la educación multicultural, buscando avanzar más allá, a partir del desarrollo de las diversas perspectivas de las pedagogías feministas críticas, incorporando en los planteamientos:

las intersecciones entre género, raza, clase, edad, orientación sexual y otros determinantes sociales, especialmente con respecto a la construcción de identidades y subjetividad, definiendo [...] la posición de los individuos en estas intersecciones, especialmente la del maestro/instructor en relación con los estudiantes. Además, trabajan con la deconstrucción del discurso dominante y la categorías y oposiciones binarias, problematizando lo que se toma como “verdad”. (Sardenberg, 2011, p. 26)

Aparece la noción de interseccionalidad, un término que busca comprender “la interconexión, reciprocidad, co-constitución, consustancialidad y la inseparabilidad de la etnia/raza, género, sexualidad y clase” entre otras. En tal sentido, el género siempre debe pensarse con otras categorías de diferenciación. Es decir, este debe enfrentar un conjunto variado de opresiones, sin jerarquizar ninguna ni considerarlo un pivote donde se articulan las demás, superando conceptualizaciones aritméticas de las desigualdades. (Viveros en Troncoso et al., 2019, p.5)

Lo anterior genera la apertura para referirnos a las pedagogías feministas interseccionales que plantean Troncoso, Follegati y Stutzin (2019) quienes proponen que éstas abarcan las propuestas decoloniales latinoamericanas que ha realizado Catherine Walsh (2013, 2007), quien va a entender la pedagogía como “una práctica y un proceso sociopolítico productivo, como una metodología esencial e indispensable, fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas” (p.7). Esta práctica pedagógica interseccional pondrá “en tela de juicio los privilegios de género, sexualidad, clase y raza en sociedades neoliberales, capitalistas, reconociendo que las instituciones educativas transmiten, reflejan y refuerzan los valores dominantes presentes en un momento y contexto histórico determinado” (MacLaren, 2011 en Troncoso, et al., 2019, p.7)

En tal sentido, las feministas posestructuralistas le dan importancia al contexto, planteando la importancia del conocimiento contextualizado respecto a las pedagogías feministas, desde donde se desarrollan los aprendizajes. Como plantean Belausteguigoitia y Mingo (1999) “la ubicación del sujeto femenino (posicionamiento) dentro de una cartografía hipercrítica de los límites, las fronteras, las definiciones y las exclusiones, llevado a cabo por los discursos fundadores [metanarrativas]” (p.33)

Es por ello, “que las pedagogías feministas no deben ser consideradas como un manual de instrucciones claramente definidas, ni como un set de técnicas pedagógicas, sino más bien como un posicionamiento político feminista, de debates abiertos y constructivos, que informan modos de enseñar y aprender de profesoras, profesores y estudiantes” (Manicom en Troncoso et al., 2019, p.6)

Por otra parte, también corresponde mencionar que, en la región, las pedagogías feministas aparecen más vinculada a las propuestas desarrolladas en espacios educativos no formales de los movimientos sociales y menos abordados en los ámbitos escolares formales.

A nivel latinoamericano, por ejemplo, los escritos del equipo de Claudia Korol (2007, 2016) en Argentina, quién define a la pedagogía feminista a partir de la educación popular latinoamericana, como posicionamiento político pedagógico, vinculando el feminismo a la construcción de poder popular, desde diversas perspectivas ideológicas emancipatorias.

Al igual que los planteamientos de Luz Maceira (2007), en México quién comprende las pedagogías feministas como

“Un conjunto de discursos, una práctica política, [...] una manera específica de educar. Su especificidad consiste en echar una nueva mirada a propuestas político-pedagógicas emancipadoras y desde una postura ética, filosófica y política denunciar su parcialidad y su androcentrismo, posicionándose críticamente ante el poder y la dominación masculina, y promoviendo la libertad y el fortalecimiento de las mujeres, para construir de manera colectiva una sociedad más libre y democrática. (Maceira, 2007, p.2)

Aunado a esto, es preciso plantear que las pedagogías feministas desde los mencionados planteamientos salen de la escuela, para situarse en otros contextos, lugares, territorios, como un ejercicio de expansión, (Montenegro y Corvalán, 2020, p.18) que considera otras ubicaciones, posiciones posibles, desde la escuela, fuera y dentro de esta, consideraciones fundamentales para el desarrollo de los aprendizajes.

Otro aporte significativo a las pedagogías feministas son los de Bell Hooks, pensadora, intelectual y activista negra americana, quien propone para el desarrollo de los aprendizajes la pedagogía comprometida, y la define como una expresión de activismo político, por tanto, promueve que en el proceso enseñanza-aprendizaje “estudiantes y docentes celebren su capacidad de pensar de manera crítica, de involucrarse con la praxis pedagógica” (Hooks,

2021, p.224). Concibe el pensamiento crítico como fundamental para abrir la posibilidad de cambio, el cual se genera a partir de un intercambio dialógico con apertura hacia la diferencia, que instale la importancia que tiene “enseñar de manera singularmente apasionada y diferente” (Hooks, 2021, p.220).

El aula feminista para Hooks cobra un valor fundamental como un espacio donde las y los estudiantes pueden cuestionar las practicas pedagógicas, como también plantear interrogantes criticas acerca del proceso pedagógico como un “reto decisivo que invitaba a estudiantes a pensar en serio en la pedagogía en relación con la práctica de la libertad” (Hooks, 2021, p.28). La autora plantea que la pedagogía comprometida reconoce que cada aula es diferente, por tanto, hay que diversificar, actualizar los conceptos de las estrategias a menudo para desarrollar cada experiencia docente. “Enseñar es un acto performativo. Y ese aspecto de nuestro trabajo ofrece el espacio para el cambio, la invención y los giros espontáneos que pueden servir de catalizador para la aparición de los elementos únicos de cada aula”. (Hooks, 2021, p.32). Puntualiza en que uno de los principales paradigmas es que el aula debe ser un lugar emocionante, por tanto, nunca aburrido y para que ello no ocurra es fundamental “desplegar estrategias pedagógicas que intervinieran, alteraran e incluso perturbaran la atmosfera”. (Hooks, 2021, p.28)

Como comunidad de aula, nuestra capacidad de generar emoción se ve muy influida por nuestro interés mutuo, por el interés de escuchar la voz del otro, en reconocer su presencia. [...] cualquier pedagogía radical debe insistir en que se reconozca la presencia de todas y cada una de las personas que están en el aula. Hay que demostrarla mediante prácticas pedagógicas. (Hooks, 2021, p.29)

Las prácticas pedagógicas para Hooks son el resultado de la influencia e interacción recíproca entre pedagogías anticoloniales, críticas y feministas, y al ser perspectivas múltiples y complejas, han sido muy determinantes para el desarrollo de su trabajo. Ello, le ha permitido “imaginar y desplegar practicas pedagógicas que se comprometen directamente con el cuestionamiento de los sesgos en los planes de estudio que reinscriben sistemas de dominación (como el sexismo y el racismo), al mismo tiempo que ofrecen nuevas formas de enseñar a grupos heterogéneos de estudiantes” (Hooks, 2021, p.31)

Para enseñar en comunidades heterogéneas no solo deben cambiar nuestros paradigmas, sino también la manera en que pensamos, escribimos, hablamos. La voz comprometida nunca debe ser fija y absoluta, sino que tiene que estar siempre en

movimiento, evolucionando en dialogo con un mundo más allá de sí misma (Hooks, 2021, p.33)

La clave del proyecto pedagógico de Hooks, tiene que ver con la crítica que ella realiza respecto a que la educación proviene del sistema bancario, por tanto, se convirtió en reproductora de la ideología dominante, dejando de ser un acto político vinculado a la práctica de la libertad, desde ahí la reflexión y propuesta contra hegemónica.

Hoy en día, a medida que constato el auge de la supremacía blanca, la creciente apartheid social y económico que separa blancos de negros, a quienes tienen de los que no tienen, hombres de mujeres, he colocado, junto a la lucha por acabar con el racismo, un compromiso por el fin del sexismo y de la opresión sexista y con la erradicación de los sistemas de explotación de clase. Consciente de que vivimos en una cultura de la dominación, me pregunto ahora, igual que hace veinte años, qué valores y maneras de ser reflejan mi/nuestro compromiso por la libertad (Hooks, 2021, p.48)

La autora ve la educación como una misión política, que entrelaza y aborda la educación desde la raza, género, clase social y lo colonial, en el deseo de dismantelar tales opresiones sistemáticas de violencia y desigualdades a partir de promover “comunidades en resistencia”, que llevan a la práctica y a las aulas esta tarea. La pedagogía de Hooks es el resultado de la confluencia de múltiples fuentes: la pedagogía crítica de Paulo Freire, el antirracismo, el feminismo y un enfoque holístico del aprendizaje, en el que no sólo es importante la cognición, sino también los aspectos espirituales y los deseos individuales de los estudiantes. Se refiere especialmente al aprendizaje sobre las relaciones sociales, que implica establecer lazos transgresivos y de confrontación con las estructuras internalizadas de dominación y opresión. Jugando un rol fundamental “la experiencia de aprender cuando la propia vivencia se reconoce como algo central y significativo” (Hooks, 2021, p.48)

Hooks habla del aula como idea de construir “comunidad” para crear un clima de apertura y de rigor intelectual. Considera que “el sentimiento de comunidad crea la sensación de que hay un compromiso compartido y un bien común que nos vinculan. Lo que todos compartimos idealmente es el deseo de aprender: de recibir de manera activa conocimiento que mejore nuestro desarrollo intelectual y nuestra capacidad de vivir de un modo más pleno en el mundo” (Hooks, 2021, p.62)

Debemos esforzarnos activamente en llamar la atención sobre la importancia de crear una teoría que pueda fomentar movimientos feministas renovados, realizando en

particular aquella teoría que trata de impulsar la oposición feminista al sexismo y la opresión sexista. Al hacerlo, celebramos y valoramos necesariamente teorías que pueden compartirse y de hecho se comparten con discurso oral y escrito (Hooks, 2021, p.92)

Hooks reflexiona en torno a la teoría feminista, y considera que la escritura (la palabra teórica) alcanza su máxima relevancia cuando invita a las y los lectores a implicarse en la reflexión crítica y a comprometerse en la práctica del feminismo.

Para mí, esta teoría emana de lo concreto, de mis esfuerzos por dar sentido a la experiencia de la vida cotidiana, de mis esfuerzos por intervenir críticamente en mí vida y en la vida de otras personas. Desde mi punto de vista esto es lo que posibilita la transformación feminista. El testimonio personal, la experiencia personal, es un terreno fértil para la producción de teoría feminista liberadora, porque por lo general constituye la base de nuestra producción teórica (Hooks, 2021, p.92)

Hooks proyecta que es viable instaurar una teoría feminista, una práctica feminista, un movimiento feminista dispuesto a hablar claramente al dolor que sienten las personas y brindarles “palabras sanadoras, estrategias sanadoras, teoría sanadora, no hay nadie de nosotras que no haya sentido el dolor del sexismo y de la opresión sexista, la angustia que la dominación masculina puede crear en la vida cotidiana, la miseria y la pena profunda e implacable” (Hooks, 2021, p.97). Argumenta que si se crea teoría feminista y movimientos feministas que consideren abordar el dolor, no se presentaran obstáculos para levantar “lucha de resistencia feminista de masas”, permitirá eliminar las distancias existentes entre teoría feminista y práctica feminista.

Hooks, se plantea profundamente comprometida con la lucha de liberación negra, que la ha llevado a tener un papel transcendental en la rearticulación de las políticas teóricas de este movimiento para que se impregnen en ellas “la cuestión del género y para que la lucha feminista por terminar con el sexismo se considere una componente necesaria de nuestra agenda revolucionaria” (Hooks, 2021, p.134)

5. La escuela como reproductora del modelo hegemónico de género

La escuela constituye un mecanismo de poder que encarna, produce y reproduce relaciones de género (Valdés, 2013), imponiendo formas de relacionarse a partir del género y la

sexualidad, imposiciones que ejercen violencia hacia los y las estudiantes, la cual recae primordialmente en sus cuerpos. Bajo la lógica de la dominación masculina y la subordinación femenina se determina a hombres y mujeres, se genera una jerarquía y determinación del orden hegemónicamente instituido que construye espontáneamente a los cuerpos y establece relaciones bajo la lógica de dominación.

Los aportes de Berstein (1988) en Inglaterra y Bourdieu (1984) en Francia abren una nueva visión sobre la escuela que posibilita analizar el sistema educativo como un espacio investido por el poder, carente de neutralidad y, por lo tanto, creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas. (Araya, 2003, p. 11)

Comprender la escuela como un espacio de producción y reproducción de las y los sujetos, ha sido posible a partir de los diversos estudios que ha desarrollado la sociología de la educación (Bourdieu 2003; Berstein 1994). A través de sus análisis se ha podido comprender cómo la escuela perpetúa los modelos culturales de la sociedad como espacio de producción y reproducción de prácticas sociales y culturales que determinan a los sujetos y su relación con el orden social.

La escuela se configura, como una institución canalizadora de la educación dominante, y como tal, es una de las herramientas más eficaces de reproducción de la cultura patriarcal. El sistema educativo, es uno de los principales mecanismos de socialización de los estereotipos de género en nuestras sociedades, enseña y difunde guiones de género a partir del sexo biológico de las personas, con determinante repercusión en las mujeres, marcando su existencia a través de formas de subordinación, (Subirats & Brullet, 1992; Rosetti, 1993; Guerrero, Provoste y Valdés, 2006) exclusión e inadecuación, representados en planes de estudios, estructuras institucionales, el lenguaje y la cultura. Exclusión que también experimentan las identidades que no se referencian en los cánones binarios de género, respecto a ello, Valeria Flores (2016) plantea que:

Sin embargo, de lo que casi no se habla es de cómo la heterosexualidad, ese régimen político de regulación corporal, moldea nuestras vidas, nuestros cuerpos, nuestros afectos, nuestras prácticas pedagógicas. Cómo la pedagogía informal e institucionalizada de la heterosexualidad produce cuerpos dañados de niñas, niños y niños al promover y legitimar modos normativos de la experiencia del género, la que

es administrada por la ley binaria de la masculinidad y la feminidad que impone modelos hegemónicos de identidad sexual y de género (p.2)

Flores comprende que lo que se reproduce en las escuelas e instituciones educativas es un ojo hegemónico binario, que determina los saberes, los cuerpos, los espacios y como régimen de la visibilidad/oscuridad organiza la perspectiva desde cómo es ejercida la práctica pedagógica.

La escuela modela lo que deben ser los hombres y las mujeres en la sociedad en que está inmersa. Ese modelamiento heteronormativo se da a través de las prácticas, del currículum, pero sobre todo del currículum oculto, se manifiesta en las relaciones que al interior de ella se producen (Acuña; Montecinos, 2014: en Azúa, 2016, p. 38-39)

El currículo educacional refleja y reproduce estereotipos de la sociedad más amplia, en él se expresa el patriarcado atravesando las prácticas educativas a través de esquemas de percepción, prejuicios que determinan las maneras de relacionarnos, de habitar las instancias educativas. A partir de las “lecturas de género comprendemos cómo la educación constituye un mecanismo social que la mayoría de las veces reproduce la cultura, tradiciones, significados, expectativas y comportamientos atravesados por sesgos sexistas, que imprimen desde temprana edad una lógica de cómo se debe actuar y valorizar la sociedad” (Dorr y Sierra, 1998, en Follegati, 2016, p.121)

De acuerdo al curriculum antes mencionado por las distintas autoras, Tadeu da Silva (2001) experto en curriculum, plantea que el curriculum educacional es el resultado de una selección de conocimiento universal, selecciona las partes que lo compondrán, señalando que este corresponde también a una cuestión de identidad, lo cual expresa de la siguiente manera:

Al referirnos al currículum solo nos centramos en el conocimiento, pero el conocimiento que constituye el currículum está inextricable, central y vitalmente implicado en aquello que somos, en lo que nos transformamos, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad (Da Silva, 2001, p.17).

Para el autor el curriculum tiene una relación de poder, porque privilegia un tipo de conocimiento, mostrando una identidad y subjetividad ideal que tiene implicancias en el saber y la identidad, como mecanismo de poder y el poder, en sus palabras expresa que “privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar, entre múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder” (Da Silva,

2001, p.17). Y como tal, “el poder selecciona qué y cuánto se enseña, cómo se enseña, a quién se enseña, quién enseña, quién dice lo que se debe enseñar. Quien controla el poder de decidir lo que es verdadero, bello, bueno, justo domina buena parte del juego social”, por tanto, el curriculum en esta interacción de poder y toma de decisión también es control. (Gvirtz y Palamidessi, 2011, p. 27)

Al respecto es relevante señalar el carácter androcéntrico que tiene el currículum, considerando que “el androcentrismo remite a la cultura, a la construcción simbólica de la convivencia social humana, lo que equivale a decir que es aprendido y retransmitido de generación en generación” (Graña, 2016. p. 88)

Al respecto, Anguita (2011) indica que el currículum oficial aun no incorpora temas tales como la educación afectivo-sexual y el aprendizaje del manejo de las actividades reproductivas, debido a que son conocimientos propios del ámbito de lo privado y no logran tener categoría de conocimientos relevantes para toda la humanidad, ni para la formación de nuestros niños y niñas (Ballarín, 2008, p. 182). En esta misma línea, tampoco ha entrado en el currículum escolar abordar la violencia de género de forma explícita, al seguirse considerando un problema privado en ámbito escolar (Valls et al, 2009 en Anguita, 2011, p.49). Es así como, hombres y mujeres vamos siendo socializados en la escuela, como sujetos socialmente contruidos y, mientras los hombres aprenden a hacer uso de sus privilegios de género, las mujeres continúan siendo socializadas para aceptar lo que Bourdieu (1998) llamó la dominación masculina. (Pérez, Nogueroles, Méndez, 2017, p. 5) Ello, porque la cultura androcéntrica otorga sentido legitimador a la distribución desigual de roles, derechos y obligaciones entre ambos sexos, y de este modo, “naturaliza” dicha dominación masculina. (Graña, 2016. p. 88)

Lo anterior se complementa con lo postulado por Anguita (2011), quién se refiere a las desigualdades de género en el sistema educativo, enunciando algunos de los elementos fundamentales de esta desigualdad, evidencia que aún en pleno siglo XXI persisten, determinando el papel que le toca vivir a la mujer tanto en el sistema educativo como en la sociedad.

El primer elemento que considera la autora corresponde al “uso generalizado de un lenguaje sexista: que establece el genérico masculino, lo cual supone una primacía del género

masculino (Anguita, 2011, p.44). En este sentido se refiere a la omisión de la diferenciación sexual en el lenguaje, predominando como de manera genérica el masculino en el uso de las palabras, lo que diluye, la identidad femenina y también otras identidades.

Un segundo elemento tiene relación con el androcentrismo presente en la educación, representado en los materiales educativos y el currículo escolar, que se relaciona con una marcada inexistencia de referencias a las aportaciones que han hecho mujeres en la cultura, lo que también implica una jerarquización de carácter androcéntrico.

La autora comprende el androcentrismo de acuerdo a lo planteado por Moreno (1986) quien lo define como “una teoría que hace referencia a la posición predominante del sexo masculino por oposición a la mujer, pero no un hombre cualquiera, sino un varón adulto, blanco, occidental, de clase media y que se pone en el centro de todas nuestras perspectivas, asimilando lo humano con este tipo de varón y dejando en los márgenes a el resto de personas que no tienen esas características. Por tanto, no sólo es una visión sexista sino también clasista y racista” (Anguita, 2011, p.44)

Agrega Anguita que los contenidos de todas las materias que se trabajan en las escuelas, se basan en este supuesto androcéntrico, que marca una notoria invisibilización de los aportes de mujeres a partir de sus trabajos en todos los campos científicos y sociales desde el pasado histórico hasta nuestros tiempos. En otras palabras, los libros de texto y las lecturas escolares recalcan roles de género e incluso excluyen temas vinculados a la mujer.

Un tercer elemento, la distribución estereotipada de las niñas y mujeres estudiantes en diferentes ramas y estudios del sistema educativo. La autora toma el criterio utilizado por Pilar Ballin, quien lo denomina “la cortina de humo”, una imagen que nos permite visualizar que, debido a la mayoritaria participación de las mujeres en los sistemas educativos [...] éste mismo efecto nos dificulta ver las situaciones de discriminación y desigualdad que sufren. (Anguita, 2011, p. 45). Consecuencias que tienen relación con la interacción entre hombres y mujeres, así mismo con la construcción de identidad de las y los estudiantes al interior del espacio escolar.

Y un cuarto y último elemento, la distribución estereotipada de las profesoras por los diferentes niveles y ramas del sistema educativo. Las mujeres constituyen la inmensa mayoría

del profesorado en los niveles de educación infantil y primaria (Anguita, 2011, p. 48). Existiendo una marcada desvalorización a partir de la desigualdad existente, ocupan una posición de inferioridad respecto a los profesores hombres, situación que termina siendo normalizada para las y los estudiantes. En este sentido el sistema educativo se considera enmarcado por los intereses y la cultura masculina y por consiguiente como generador del silencio y la marginación de las profesoras y las alumnas en las escuelas. (Martínez; Ramírez, 2017, p. 87-88).

Varela (2008) al respecto plantea [...] son elementos aprendidos que, a su vez, se transmiten mediante los diferentes mecanismos de socialización y se reproducen a través de esos códigos culturales hegemónicos. Hablamos de unos mandatos de género normativos –masculinos y femeninos– aprendidos y que nos construyen como mujeres u hombres en términos binarios de exclusión (Martínez; Ramírez, 2017, p. 82), desde temprana edad, tanto niños y niñas son socializados desde el jardín infantil, pasando por la escuela, construyéndose en dicho espacio los roles de género en simultáneo a estereotipos y prejuicios sexistas.

Las teóricas feministas referenciadas hacen resonancia de cuánto naturalizados están estos estereotipos y mandatos de género lo que dificulta que nos podamos percatar de su origen, como constructo social y cultural. Poniendo el acento en la socialización hegemónica observamos cómo las identidades genéricas se construyen por oposición (Connell, 1997 en Martínez; Ramírez, 2017, p. 82). A esta construcción normativa de las identidades genérica corresponde sumar y considerar como relevante:

La intersección de otras dimensiones (Mohanty, 2008), tales como la raza, la cultura, la clase social, el lugar geográfico, la orientación sexual, el cuerpo, entre otras. Así un hombre hegemónico es blanco, heterosexual, educado, de clase alta, aspecto físico cuidado... Estas intersecciones van conformando círculos de opresión donde según pertenezcamos (o no) a un grupo dominante ejerceremos opresión hacia los otros grupos. (Martínez y Ramírez, 2017, p. 83)

Ya Paulo Freire (1968) en su libro *Pedagogía del Oprimido*, cuya tesis central alude a una profunda y fuerte crítica a la escuela tradicional donde las disciplinas escolares son meros cúmulos de saberes que persiguen ser depositados en sujetos que se comprenden como vasijas vacías a las cuales hay que llenar de conocimiento educativo. Esta noción fue conocida como educación bancaria y su consecuencia, la naturalización y persistencia de relaciones de opresión. (Ferrada & Oliva, 2016, p.95)

Desde esta visión, Freire a partir de su texto tensiona, de forma especial, las problemáticas específicas del currículum, tales como, la organización del conocimiento [...] para transitar a una dimensión política donde el conocimiento que circula durante el proceso pedagógico no es neutro, sino sobre todo está cargado de concepciones ideológicas, gnoseológicas, filosóficas, históricas, éticas, entre otras, con lo cual abre un campo de discusión que sigue vigente en la actualidad. Ello cobra especial relevancia en el escenario en el cual la escuela sigue configurándose como un espacio en que se fortalecen las desigualdades, segregaciones y exclusiones de unos grupos sociales respecto de los otros, y donde lo que se legitima como conocimiento válido en la escuela determina el éxito o fracaso de quienes son o no portadores de éste. (Ferrada & Oliva, 2016, p.95) “Es la relación opresora/oprimido como la pérdida de identidad del otro/a y la desposesión de todo poder (cultural, individual, político...) del grupo oprimido en favor de la dominante” (Martínez & Ramírez, 2017, p. 83)

Lo anterior corresponde a “la importancia de dar cabida a las diversidades (Sánchez, Melero y de la Rosa, 2016) en la educación es fundamental para cumplir con el derecho a la educación. Entendiendo éste como indisociable de los demás derechos” (Tomasevski, 2004 en Martínez; Ramírez, 2017, p. 83) Dicha diversidad debe considerar

Clase social, etnia, sexo, género, identidades, afectos, cuerpos no normativos..., es decir, todo aquello que se sale de esos roles y estereotipos hegemónicos, se entremezclan en las personas conformando múltiples identidades para situarnos en un plano de interseccionalidades (Platero, 2012)

Las investigadoras Lelya Troncoso, Luna Follegati y Valentina Stutzin (2019) en su artículo Más allá de una educación no sexista: apuntes de pedagogías interseccionales, desatacan que

[...] es crucial reconocer que los privilegios de género, clase, etnicidad y sexualidad van a empoderar más a ciertos estudiantes que a otros para hablar en la sala de clases, de modo que construir activamente comunidades de aprendizaje en las cuales la presencia y voz de todas y todos sea reconocida y valorada es un desafío constante, que se tensiona críticamente con la necesidad de subvertir y visibilizar las relaciones de poder y saberes que reproducen las relaciones de dominación. (p. 10).

Acuña y Montecinos (2014) señalan al respecto que “la relación educación- género-derechos parece ser necesaria como un impulso que reinstala de manera permanente los efectos discriminadores sobre las mujeres y otros grupos periféricos respecto de los núcleos de poder del sistema educativo y de la sociedad en general” (p.115). Pues, las desigualdades de género

se perpetúan más allá de la escuela, expresándose en otros espacios, tales como el hogar o el mundo laboral. De este modo, la perpetuación de una sociedad determinada por lo masculino, representada en un sistema patriarcal resulta conflictivo, pues en ello hay una vulneración de derechos como también una negación de la identidad de los sujetos.

VI. METODOLOGÍA

1. Enfoque Metodológico

El enfoque metodológico de la presente investigación se sitúa desde una perspectiva cualitativa, ya que su objetivo es identificar y caracterizar la experiencia docente de quienes participan en organizaciones feministas en relación al modelo hegemónico de género en el que se desenvuelve su ejercicio profesional. Abordaje que se pretende realizar a partir de la perspectiva de las mismas docentes, identificando los aspectos que son de importancia para el ejercicio profesional desde su activismo feminista.

El estudio propone conocer la experiencia educativa de docentes que participan en organizaciones feministas y se desempeñan profesionalmente en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, abordando el desarrollo y vinculación de su ejercicio profesional con el activismo feminista. Asimismo, las interacciones, tensiones y principales desafíos experimentados al ejercer una docencia feminista en el sistema escolar formal.

La participación de las docentes en alguna organización y/o colectivo con trabajo feminista en educación, se considera relevante por el papel importante que han jugado en el impulso, reflexión, difusión y discusión del trabajo educativo feminista en los últimos años. Ya sea porque han constituido organizaciones y/o colectivos feministas con trabajo educativo, estudian y diseñan proyectos educativos feministas, abordan una acción y reflexión activa sobre la articulación entre feminismo y educación deseable en el país. Activismo que llevan consigo en el ejercicio profesional docente en el sistema escolar formal.

Desde esta perspectiva holística, las docentes y los escenarios en donde se desenvuelven y son de importancia para este estudio, no son reducidos o tratados como variables, sino considerados como un todo, de tal modo, se trata de comprender a las docentes, dentro del marco de referencia de ellas mismas.

La metodología cualitativa da cuenta de una perspectiva de investigación que "...refiere en su más amplio sentido, a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras

de las personas, habladas o escritas, y las conductas observables” (Taylor y Bodgan, 1986, p. 20)

La descripción es una investigación de aquello que es genuinamente posible de ser descubierto y que está potencialmente presente pero no siempre es visto. Ello es posible a través del mirar atento de las sujetas del estudio, de las descripciones de las situaciones por ellas vividas. Estas descripciones surgen por medio del discurso de las docentes feministas, cuyo lenguaje denota la manera en la cual representan el mundo para sí mismas. Por tanto, lo cualitativo de este estudio en palabras de Canales (2006):

[...] remite a la idea de inmersión o de indagación intensiva en los contextos en que los significados mentados circulan y se intercambian o en que la acción social misma ocurre, evitando un conocimiento de “naturalización” de la realidad social, ya que lejos de dar todo por sobreentendido se pretende acceder a los procesos de construcción social que sirven de base para el despliegue de las relaciones humanas. (p. 239).

La tarea de quien investiga, por tanto, es dejar que el mundo de aquel, que descubre, se revele en la descripción y así llegar a la esencia o estructura del fenómeno que debe mostrarse necesariamente en la descripción.

Este estudio pretende dejar desenvolverse a la experiencia, exhibirla, o más bien hacer manifiesto una autoexplicación de las estructuras universales de dicha experiencia.

2. Estrategia de producción de información

La técnica que fue utilizada para la producción de información es la entrevista en profundidad, temática. La misma fue efectuada por medio de entrevistas semi-estructuradas, con preguntas de seguimiento adaptables según las respuestas de las participantes, se desarrolló en relación a los aspectos que las entrevistadas otorgaron mayor relevancia.

La entrevista en profundidad, permite obtener interpretaciones de la realidad a investigar desde la perspectiva de las propias sujetas, a través de una narración libre que recoge aspectos subjetivos que son parte del fenómeno social a investigar. Taylor y Bogdan (1986) la describen como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes

respecto sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (p.101)

A través de una pauta inicial y flexible se buscó conocer la experiencia de las docentes feministas desde la visión de ellas, identificando perspectivas y formas de ver el ejercicio profesional desde un enfoque feminista, a través de una expresión libre de sus propias palabras, que expresan su saber experiencial.

Se requirió llevar a cabo un proceso de examinación analítica de las expresiones utilizadas por las docentes entrevistadas, con el fin de asegurar una adecuada interpretación, puesto que “la información que se espera obtener/producir requiere, para ser comprendida, de esa “riqueza” de significados que provean al entrevistador de las claves simbólicas para la comprensión del punto de vista de los entrevistados” (Canales, 2006, p.222).

La pauta fue diseñada para indagar en la experiencia de las participantes a partir de su ejercicio profesional como docentes feministas, junto con sus visiones sobre cómo el feminismo se integra a su ejercicio profesional como docente. Específicamente, se enfocaron en recoger información considerando aspectos de su práctica pedagógica como las oportunidades, tensiones e interacciones, barreras y principales desafíos experimentados al ejercer una docencia feminista en el sistema escolar formal.

Producto del contexto de crisis sanitaria que atraviesa el país, su realización fue mediante la modalidad de videollamadas, utilizando la plataforma Zoom. Estas tuvieron una duración promedio de una hora y treinta minutos. Fueron llevadas a cabo durante el segundo semestre del año 2020 y primeros meses del año 2021.

Todas las entrevistas consideraron la firma de una carta de consentimiento informado, en la cual se explicitaron los objetivos del estudio y se garantizó la confidencialidad y el anonimato de la información (ver anexo p. 155)

A continuación, se presentan los temas desarrollados en la entrevista en profundidad:

1. Rol docente
2. Perfil docente feminista

3. Contexto en que se ha desarrollado su experiencia como docente feminista
4. Elementos que constituyen las prácticas pedagógicas feministas
5. Tensiones e interacciones experimentadas en el desarrollo de las prácticas pedagógicas feministas
6. Efecto de las prácticas pedagógicas feministas, en tanto prácticas educativas y sociales
7. Desafíos para generar prácticas pedagógicas feministas

2.1. Técnicas de muestreo

Para esta investigación, se utilizó un muestreo intencional, con la finalidad de obtener la información requerida a partir de la selección de una serie de criterios que se consideran necesarios o convenientes para los fines que persigue el estudio. Específicamente se consideraron los siguientes criterios:

- a) Docentes que se autodefinan feministas y participen en organizaciones y/o colectivos feministas;
- b) Tener experiencia laboral en instituciones escolares como profesora de aula de al menos 3 años;
- c) Estar trabajando como profesora de aula en colegios de la Región Metropolitana de cualquier dependencia administrativa (pública, particular subvencionada o particular) y nivel de enseñanza escolar básica o media.

Bajo esta matriz de selección, la muestra de esta investigación concluyó en diez entrevistas en profundidad.

La estrategia que se utilizó para acceder a la muestra fue bola de nieve, que implicó contactar a los casos de interés a partir de recomendaciones, que fueran relevantes para el objetivo del estudio, donde dichos contactos conocían otros casos que pudiesen servir a la investigación,

y así sucesivamente (Martínez-Salgado, 2012), a quienes contestaron se les invitó a que hicieran difusión entre sus conocidas y amigas.

Esta estrategia resultó ser práctica y eficiente, gracias a la presentación que hace la docente ya incluida en el proyecto de investigación, resultó más fácil establecer una relación de confianza con las nuevas participantes, también permitió acceder a docentes difíciles de localizar y contactar. La investigadora tuvo menos dificultad para especificar las características que deseaba de las nuevas participantes.

La muestra no tiene pretensión de representatividad, aunque se cree que los resultados pueden ser ilustrativos para identificar tendencias dentro de las vivencias que docentes feministas experimentan en el sistema escolar formal.

2.2. Participantes del estudio

Las participantes fueron diez mujeres docentes pertenecientes a distintas organizaciones feministas y desarrollan su ejercicio profesional en los tres diferentes tipos de establecimientos educacionales del país (ver Tabla 1).

Cabe señalar que, al seleccionar la muestra, en un primer momento no se estableció como criterio de elección el rango de edad de las docentes. Ello, porque el profesorado que trabaja desde una perspectiva feminista o declara hacerlo es relativamente escaso, y era más importante poder identificarlas que establecer comparaciones de tipo generacional. Sin embargo, las docentes que se entrevistaron se ubican en un rango de edad que va desde los 27 a los 44 años, es decir, predomina en este estudio en particular, mujeres jóvenes, que participan activamente en organizaciones y/o colectivos feministas y desarrollan su quehacer profesional desde una perspectiva feminista.

Para mantener el anonimato y confidencialidad, los nombres de las participantes fueron reemplazados por número, siguiendo el orden de acuerdo a la secuencia en las que fueron entrevistadas.

Caracterización de las participantes del estudio:

Participantes	Asignatura	Dependencia Administrativa del establecimiento	Nivel escolar del establecimiento	Colectivo/Organización Feminista
Profesora n° 1	Educación general básica.	Público	Enseñanza Básica	Comité de Coordinadora Educación Feminista 8M
Profesora n° 2	Historia y geografía	Público	Enseñanza Básica-Media	Comité de Coordinadora Educación Feminista 8M
Profesora n° 3	Historia y geografía	Público	Enseñanza Básica-Media	Círculo de Profesoras Feministas Amanda Labarca
Profesora n° 4	Educación Diferencial	Particular	Enseñanza Básica-Media	Círculo de Profesoras Feministas Amanda Labarca
Profesora n° 5	Química	Particular-Subvencionado	Enseñanza Básica-Media	Colectivo Feminista Acuerpar
Profesora n° 6	Filosofía	Público	Enseñanza Básica-Media	Colectivo Feminista Acuerpar
Profesora n° 7	Lenguaje	Particular-Subvencionado	Enseñanza Básica-Media	Red de Docentes Feministas REDOFEM
Profesora n° 8	Lenguaje	Particular-Subvencionado	Enseñanza Básica	Organización Feminista La Rebelión del Cuerpo
Profesora n° 9	Inglés	Público	Enseñanza Básica	Organización Feminista La Rebelión del Cuerpo
Profesora n°10	Filosofía	Particular	Enseñanza Básica-Media	Red de Docentes Feministas REDOFEM

Tabla 1. Caracterización de las participantes del estudio.

Para la selección y localización las docentes participantes, considerando el criterio fundamental de este estudio, que corresponde a docentes que participan en organizaciones y/o colectivos feministas, se identificaron algunas organizaciones y/o colectivos, con los cuales se pretendió tomar contacto, con la finalidad de extender la invitación a participar de la investigación a integrantes docentes, que expresaran interés voluntario, motivadas por su experiencia y la relevancia de su activismo en las diversas organizaciones de las que son parte. A continuación, se presenta un breve recuadro con la descripción de cada una de las organizaciones feministas a las que pertenecen las docentes entrevistadas en este estudio:

Organizaciones y Colectivas Feministas en las que participan las docentes del Estudio

Nombre Organización	Reseña
1-.Comité Educacional de la Coordinadora Feminista 8M.	Es un comité integrado por estudiantes, docentes, trabajadoras de la educación y apoderadas feministas por una educación no sexista. Construyen y articulan el feminismo desde los diferentes espacios educacionales. Por el derecho a la educación pública digna, feminista, democrática, gratuita, laica, intercultural, decolonial, inclusiva y transformadora. Rechazan las pruebas estandarizadas para estudiantes y docentes, la gestión empresarial y la segregación de la educación.
2-. Círculo de profesoras Amanda Labarca	Son un grupo de profesoras feministas que colectivizan sus experiencias e inquietudes en torno a los sesgos de género en los contextos educativos en los que sus integrantes ejercen su labor. Han generado un espacio de reflexión, de confianza, de sororidad y, por, sobre todo, de organización y de lucha en diversos espacios educativos
3-. Red Docente Feminista REDOFEM	Es un grupo de docentes feministas que decide unirse para re-pensar la educación desde una mirada crítica y con perspectiva de género con el objetivo de trabajar por una Educación No Sexista. Se ha construido como un espacio de encuentro y articulación: Encuentro de docentes con diversas especialidades y realidades educativas compartiendo experiencias, aprendiendo de educación no sexista y funcionando como red de apoyo y sororidad docente. Articulación de trabajo por una educación no sexista, de manera individual en el ejercicio docente, por una parte, y como Red en la visibilización de la realidad educativa, la discusión en torno al sexismo en las aulas y la intervención en espacios sociales, académicos y educativos. Actualmente Redofem se articula en casi todo el territorio nacional.
4-.La Rebelión del Cuerpo	Es un movimiento social que busca educar sobre los efectos negativos que tienen los estereotipos de género sobre las niñas y adolescentes. La iniciativa surgió a partir de los resultados de una encuesta realizada en 2016 en Chile (Adimark – Unilever – ONU Mujeres) que mostró que 1 de cada 2 niñas en Chile siente presión por su imagen física, y casi el 40% de las niñas entre 10 y 17 años ha dejado de hacer alguna actividad pública que le gustaba porque no se siente segura de cómo se ve físicamente ni de si proyecta la imagen «deseada». La Rebelión del Cuerpo busca evidenciar la violencia de género en el espacio público (publicidad, medios de comunicación, etc.) promoviendo un pensamiento positivo sobre el propio cuerpo.
5-. Colectivo Feminista Acuerpar	Es un colectivo de feministas autoconvocadas en torno a problemáticas instaladas en la cuerpo, como el placer y la lucha por los derechos sexuales. Su objetivo es en primera instancia abrir el sentido social del aborto y, a partir de experiencias concretamente existentes, recomponer una imagen pública de esta práctica desde su condición de ejercicio libre y soberano de autodeterminación de nuestras cuerpos, más allá de la estigmatización conservadora del aborto devenida de su ilegalización para el total de las mujeres.

Tabla 2 Organizaciones y Colectivas Feministas en las que participan las docentes del Estudio

Estas organizaciones y/o colectivas en las que participan las sujetas del estudio, tienen la particularidad de llevar a cabo un trabajo educativo y de adscripción feminista, agrupan a docentes feministas. Han desarrollado colectivamente propuestas educativas que han socializado en el tiempo en la Región Metropolitana y otras regiones del país, con un rol activo dentro de espacios de la sociedad civil y especialmente dentro del movimiento feminista, principalmente posicionándose con mayor ímpetu, luego de la revuelta del mayo feminista que se expresó en calles, universidades y aulas, contra la estructura ideológica patriarcal de la sociedad chilena.

Estas organizaciones cuentan con legitimidad social o reconocimiento, por su capacidad de articulación social y/o política al transcurrir de los recientes años, por su capacidad de influencia en diversos actores sociales y por la difusión de su trabajo.

Todo esto culminó con la búsqueda de información sobre las organizaciones a través de internet, ya que son organizaciones y/o colectivos que poseen una página web o distintas cuentas en redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram), evidenciándose una importante presencia y referencia en el medio virtual. Espacio en donde difunden algunos materiales de las organizaciones. A través de la asistencia de la investigadora a talleres, conversatorios y seminarios, además de la lectura de material de trabajo, se pudo identificar nombres de feministas que podrían ser considerados dentro del grupo de docentes a investigar.

De la misma forma se recurrió a algunas feministas cercanas, con distintos vínculos en el movimiento feminista, que ayudaron a identificar estas organizaciones de mujeres y/o feministas con trabajo educativo. Esta última forma, resultó ser la más fluida en los contactos y accesibilidad de la entrevista, dando cuenta de la técnica bola de nieve, aplicada.

Finalmente, la selección de este universo acotado, permitió llevar a cabo el objetivo de la investigación, recuperar distintas experiencias educativas de docentes feministas que participan en organizaciones y/o colectivos feministas, que permitió ahondar en este trabajo sumamente amplio y diverso desde el activismo.

3. Estrategia de Análisis de la Información

La estrategia de análisis de la información cualitativa obtenida de las entrevistas en profundidad realizadas, es la técnica de análisis de contenido, que permite ...” realizar inferencias válidas y confiables a datos con respecto a su contexto” (Krisppendorff, 1982 en Hernández et al 1998, p. 293).

En tal sentido, el análisis se realizó de forma temática, a partir de la interpretación de los enunciados de las docentes feministas, utilizando temas identificados desde la pregunta de investigación y de la literatura estudiada. En este sentido, la investigadora relacionó los temas con la literatura, permitiéndole analizar y discutir las diferencias y similitudes de los resultados de su estudio. Se examinaron los datos obtenidos de las transcripciones de las entrevistas con la literatura, permitiendo vincularla con los datos y a la vez reformular la información recopilada por medio de la codificación “...proceso en virtud del cual las características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permiten su descripción y análisis preciso. Lo importante del mensaje se convierte en algo susceptible de describir y analizar” (Hernández et. al., 1998, p. 296)

Ello implicó un proceso recurrente de lectura, categorización y organización de la información. A partir de la reflexión y formulación de las categorías de análisis, teniendo en cuenta lo que emergió de las entrevistas, los propósitos del estudio y los antecedentes teóricos. De tal manera, se consolidaron las categorías de análisis relacionadas con las percepciones y experiencias de las docentes feministas.

Se procuró dar la mayor coherencia a este relato de experiencias, que consiste fundamentalmente en la riqueza de la reconstrucción de lo vivido, a través de una reflexión crítica hacia lo que implica el trabajo docente desde una mirada feminista, que identifica dificultades y reconoce logros.

VII. ANALISIS DE RESULTADOS

Para presentar el análisis de la información obtenida a partir del trabajo de campo, este capítulo exhibe cinco ejes que dan cuenta de los principales significados de las percepciones y prácticas que definen la experiencia de las docentes feministas en el sistema escolar.

El primer eje está concebido para dar cuenta del perfil docente feminista y la vinculación con el activismo, a partir de cómo se entreteje esta relación.

El segundo eje comprende el contexto social e institucional en el que se desarrolla la experiencia de las docentes feministas.

El tercer eje aborda las prácticas pedagógicas feministas, vistas a partir del conocimiento que tienen las docentes, identifica los elementos que componen estas prácticas y describe cómo dichos elementos se van configurando en su ejercicio profesional en tanto docentes feministas.

El cuarto eje da cuenta de las tensiones e interacciones que las profesoras enfrentan en los establecimientos educativos y su percepción acerca de la política educativa gubernamental en el desarrollo de su ejercicio como docente feminista.

Para luego continuar con el quinto apartado que considera los efectos percibidos a partir de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el tiempo.

Y concluir con el sexto eje que corresponde a los desafíos para la generación de prácticas pedagógicas feministas a partir del rol como docentes, como también los desafíos que se plantea la organización feminista en la que participa en materia de educación y finalmente los desafíos que las docentes visualizan desde el movimiento feminista.

La importancia de este estudio radica en la riqueza analítica que entrega la información producida, la relación que mantiene con los objetivos de esta investigación, y en el intento por generar el rescate de la experiencia docente feminista en la actualidad y desde la relevancia que acontece para el movimiento.

1. Definirse como una docente feminista

Las profesoras entrevistadas en su mayoría señalan que definirse como una docente feminista tiene su origen en el tiempo a partir de inquietudes y búsquedas personales que fueron influidas por diversas opresiones de género experimentadas en sus vidas, lo cual originó cuestionamientos y reflexiones que orientaron paulatinamente a nivel personal y profesional en distintos momentos de sus vidas a aproximarse y situarse en la lucha del feminismo.

Qué es y qué implica ser una docente feminista, responden las entrevistadas, quienes expresan la importancia de plantearse desde una pedagogía crítica y transformadora dentro y fuera del sistema educativo. Motivadas principalmente por la aportación que tiene para las y los estudiantes tanto en sus trayectorias educativas como en sus vidas, instalar una mirada crítica, reflexiva y no opresiva.

1.1. Docencia y activismo feminista

Ejercer una docencia feminista es trabajar en el aula con perspectiva de género anclada en el feminismo. Ensancha el quehacer educativo a través de “prácticas pedagógicas que se comprometen directamente con el cuestionamiento de los sesgos en los planes de estudio que reinscriben sistemas de dominación (como el racismo y el sexismo), al mismo tiempo que ofrecen nuevas formas de enseñar a grupos heterogéneos de estudiantes” (Hooks, 2021, p.31).

Pese a que de feminismo se habla poco en las escuelas, se sigue considerando un concepto incómodo, que se asocia a acciones y posiciones que no corresponden al ámbito escolar, lo que se representa en que “sus marcos son cuestionados, su permanencia es frágil y su condición de productores de saberes y prácticas ha sido polémica y controvertida”. (Belausteguigoitia y Mingo, 1999).

Sin embargo, las docentes entrevistadas expresan la necesidad urgente de que las prácticas pedagógicas experimenten cambios, a partir de las marcas de su paso como estudiantes y principalmente su ejercicio como profesionales en las instituciones educativas, es su propia experiencia la que las motiva a analizar y tensionar las prácticas pedagógicas para poder transformarlas, proceso que se da en términos personales y luego colectivo, al encontrarse

con otras profesoras que experimentan la misma búsqueda en organizaciones y colectivos feministas. Esta búsqueda ha sido un largo proceso donde lo personal y político está en juego, convirtiéndose en una acción analítica, reflexiva y constructiva, que es constante y desencadena el compromiso de ejercer una docencia feminista.

“Lo definiría como una búsqueda que se ejecuta dentro y fuera del aula a través de poder cuestionarlo todo y como poder eliminar el machismo, eliminar el binarismo y poder abrir los espacios en donde todo es permitido, creo que un poco desde ahí lo definiría” (Entrevistada n° 5, Colectiva Acuerpar)

“...el feminismo siempre llega a incomodar institucionalmente y esa cuestión pasa en todos los lugares de trabajo y encontrar a la red, fue encontrar un espacio donde obviamente habían otras profesoras, habían profesores también en ese momento que estamos trabajando por lo mismo, tiene que ver con desarrollar una pedagogía desde el feminismo y bueno que tiene que ver con este tema desde Redofem, que es trabajar por aulas no sexistas, eliminar el sesgo sexista o tratar de eliminar el sesgo sexista en el aula y allí comienza este activismo que tiene que ver con trabajar desde las salas hacia afuera, un poco” (Entrevistada n° 10, Redofem)

“Para mí, siento que el feminismo vino a despertar una luz en mí, y a decir tú tienes que seguir en el aula, tienes que seguir educando y tienes que seguir luchando, no solamente en el aula, sino que luchando en la vereda activista para que la educación sea una educación no sexista, inclusiva, decolonial” (Entrevistada n° 2, Comité de Educación Coordinadora 8M)

Las citas permiten conocer el planteamiento que docentes tienen respecto a la vinculación de la docencia y el activismo feminista, presentándose desde sus propias voces como nuevas actoras políticas dentro y fuera del espacio educativo en función de un posicionamiento político personal y colectivo del feminismo respecto a la educación.

Las entrevistadas coinciden en este cruce que tiene el activismo docente feminista, que asume el activismo como un hacer comprometido, que las posiciona política y pedagógicamente, un posicionamiento que requiere de una acción concreta, y en ello radica su potencial como mecanismo de politización. (Follegati, 2018).

“Lo que pasa es que si tú te consideras un activista es porque tomas acción de algo, ante alguna situación que tu encuentras injusta, entonces ser activista feminista y docente es esto que te explicaba yo, de observar y tomar acción de esa situación que tú estás viendo y que ocurre adentro de la sala de clases y que muchas veces determina como se relacionan tus alumnos, desde un comentario que era broma, darle la vuelta con una reflexión, para mí eso es el activismo docente feminista,

estar constantemente replanteando, observando, analizando, reflexionando con los mismos alumnos, con el grupo curso, con los hombres, con las mujeres, con todos, yo lo definiría como eso, no sé, si poder definirlo en una palabra, pero para mí es tomar acción más allá de lo académico” (Entrevistada n° 9, La Rebelión del Cuerpo)

El activismo feminista se conforma precisamente para establecer un discurso de identidad feminista sustentada en la crítica y lucha organizada contra el sistema patriarcal en todas sus dimensiones. A partir del conocimiento crítico del feminismo y su praxis, surge en el ámbito educativo el cuestionamiento a la normalización de comportamientos y relaciones de poder, desde donde se generan posibilidades de acción y cambio.

“las docentes de todas formas que estamos en las salas de clases tenemos que reconocernos como unas profesionales propositivas, profesionales activas y tenemos que buscar los espacios que podamos, que estén a nuestro alcance para que nuestra voz se sienta, yo creo que hoy día el activismo ha sido bajo mi experiencia, sumamente enriquecedor, porque si estamos hablando del activismo feminista más aún, donde hay una reconfiguración de, no sé cómo explicarlo, desde el interior, por así decirlo, desde el mirarse hacia adentro, desde el reconocernos como sujetas, reconocer cosas del pasado, reconocer los errores que una ha tenido, muchas veces por responsabilidad de una, pero también como parte de esta maquinaria reproductora” (Entrevistada n° 3, Círculo de profesoras Amanda Labarca)

A partir de dichos planteamientos se aprecia la convicción de las docentes de no continuar reproduciendo el modelo hegemónico de género en la escuela, al que una de ellas enuncia como “máquina reproductora”. Belausteguigoitia y Mingo (1999) plantean al respecto que el patriarcado a partir de las prácticas del feminismo radical

[...] se entiende y se construye como una maquinaria de producción de sentidos masculinos y femeninos, pero centrando el sistema de significaciones en la experiencia y los deseos masculinos. Esta economía de la significación ha silenciado las voces que podrían representar la experiencia de las mujeres. Así, el patriarcado ejerce un control no sólo ideológico, sino también material. (Belausteguigoitia; Mingo, 1999, p.20).

Es bajo este modelo que las experiencias de docentes feministas recogen valor y contribuye al análisis de las formas en las cuales se configuran y sostienen las desigualdades, a partir de las relaciones de poder que establece el género en el ámbito educativo, así como también en todos los ámbitos de la sociedad.

Es desde las experiencias en común que las docentes reaccionan, resisten y desafían el modelo educativo con sus prácticas pedagógicas feministas, movilizadas por el deseo de transformar las bases patriarcales hegemónicas, que reproduce y sostiene al sistema educativo tradicional.

1.2. Ejercer una docencia feminista

Ejercer una docencia feminista, hace posible, pensar una educación donde se disputen proyectos que apelen a la emancipación y la justicia, que ponga en el centro la formación integral de las y los estudiantes en el ejercicio pleno de sus derechos. Considera a la vez la las demandas que emergen desde el movimiento estudiantil y feminista, las cuales han forjado una mayor posibilidad de articulación entre estudiantes, mujeres y disidencias en general, y de docentes como gremio en particular. Ello, ha permitido crear y abrir espacios organizativos para la discusión, el debate, la reflexión y la construcción conjunta por una educación feminista.

Construcciones colectivas que conforman y confrontan la identidad y que se enmarcan en la propia historia de vida. Es la importancia de la experiencia personal como algo profundamente histórico y colectivo que emerge en la vinculación con las colectividades y el compromiso político asumido, donde la experiencia y lo personal, permite problematizar y comprender las diferencias para construir solidaridad para la construcción de un proyecto feminista (Mohanty, 2020).

“Yo creo que es un camino bastante dignificante en lo personal y también en relación a la sensación de justicia que uno quiere y comprende también para el estudiantado. Yo hoy día me considero una figura como te explicaba que teniendo también ciertos ideales más claros que tenía hace diez años, creo que también se refleja en las y los estudiantes y eso da cuenta de la necesidad de la docencia feminista que tenemos como gremio, pero que tienen también los y las estudiantes, ya hoy día es necesaria una docencia feminista, porque por lo que yo puedo ver, construye lazos, construye confianza, construye empatía y esa construcción es evidente dentro de los estudiantes” (Entrevista n° 3, Círculo de profesoras Amanda Labarca)

“...provoca y te motiva a pensar que la pedagogía no se puede dar en un ejercicio de normatividad, sino en un ejercicio de libres expresiones y esa libre expresión provoca que no solo yo como profesora les diga a los estudiantes “bueno ustedes pueden ser lo que ustedes quieran”, sino yo también me instalo en ese ejercicio de querer ser lo que quiero ser, con mis estudiantes tener la libertad de reír, de abrazar, de acercarnos, de escucharnos” (Entrevistada n° 7, Colectiva Acuerpar)

En relación a los relatos, el feminismo se ha encargado de promover a partir de la pedagogía feminista, la importancia de construir espacios de confianza y respeto mutuo, que viene a ser lo opuesto a la tendencia de “prácticas académicas poco amistosas y patriarcales”. La pedagogía feminista en su configuración propia, a partir de lo señalado por Maceira (2008) promueve una dimensión dialógica entre la docente y el estudiantado basada en el mutuo reconocimiento. Bell Hooks se refiere a la importancia de forjar comunidad para los procesos de enseñanza-aprendizaje, propone que es fundamental

Entrar en el aula con la idea de que debemos construir “comunidad” para crear un clima de apertura y de rigor intelectual. En lugar de poner el acento en los asuntos de seguridad, estoy convencida de que el sentimiento de comunidad crea la sensación de que hay un compromiso compartido y un bien común que nos vinculan. Lo que todos compartimos idealmente es el deseo de aprender, de recibir de manera activa conocimiento que mejore nuestro desarrollo intelectual y nuestra capacidad de vivir de un modo más pleno en el mundo. (Hooks, 2021, p. 62)

Por otra parte, Luz Maceira plantea que el sujeto del proceso educativo feminista resulta ser en la mayoría de los casos una mujer (2008, p. 152) ello se vislumbra y se expresa en el siguiente relato:

“yo soy mujer y me acerco a esta incomodidad de ser mujer y no entender de lo que te decía antes, por qué es incómodo ser mujer, cuando una es chica, es como por qué, porque hay cosas que por ser mujer afectan de otra forma, entonces ir entendiendo eso, visibilizar también las herramientas y las palabras, poder nombrar esa incomodidad, necesariamente creo yo, que te conduce a entender el malestar del estudiantado, el malestar que pueden sentir las estudiantes al interior de un establecimiento, que es tremendamente..., bueno, la educación es súper inflexible, es súper normalizadora, cierto, es súper conservadora hasta el día de hoy. Entonces, como no estar incomoda en ese contexto y por otro lado el dolor y la incomodidad de ver, y esto fue lo que creo que me marcó más, a las y los y les estudiantes también que pertenecen a disidencias sexuales, o sea sobre todo a ese grupo de estudiantes, que eran molestados no solo por sus compañeros, compañeras, sino por profesores y la institución, cómo la institución misma nunca se hizo cargo y seguía reproduciendo una lógica super violenta y creo que es ahí cuando una dice, eso es lo que yo no quiero seguir reproduciendo, siendo profesora al interior de una institución, ya tengo claro cómo funcionan las instituciones, no estoy de acuerdo, pero formo parte de ellas, entonces desde ahí tiene que surgir un ejercicio docente crítico, tensionante y político también, que entiende que el estudiantado no tiene por qué seguir padeciendo el dolor” (Entrevistada n° 6, Redofem)

La docente reafirma que optar por una docencia feminista surge a partir de una búsqueda personal, que empatiza con el estudiantado a partir de la opresión de género vivida en su

experiencia educativa, desde donde se origina el compromiso ético y político de ejercer su rol docente no tolerando y revertiendo hechos de discriminación de acuerdo a la posición de género de las y los estudiantes, pese a las estructuras de la institución educativa, que se rigidizan sin responder a hechos como los descritos. Bell Hooks (2021) lo describe de la siguiente manera de acuerdo a su experiencia

La mayor parte de nuestro profesorado carecía de habilidades comunicativas básicas, no se sentía realizado y con frecuencia utilizaba el aula para desplegar rituales de control que estaban hechos de dominación y ejercicio injusto del poder. En estos escenarios aprendí mucho sobre el tipo de profesora en la que no quería convertirme. (p. 26)

En tal sentido, se identifica la importancia de alcanzar esa búsqueda personal que la autora Luz Maceira identifica como partir desde la “mismisidad”, concepto que en palabras de la propia autora se comprende como “la afirmación de cada una en su vida, en su cuerpo y en su subjetividad, a través de sus poderes vitales y sus libertades” (Maceira, 2008, p. 152). Es optar por maneras en las que la enseñanza y la experiencia de aprendizaje pueden ser diferentes. (Hooks, 2021)

2. Contexto social e institucional

En este segundo momento, se pretende resaltar las características del contexto en donde se sitúa la experiencia de las docentes y los significados que definen y configuran la opción de ejercer una docencia feminista, rescatando antecedentes que influyen y motivan que el ejercicio profesional docente se centre en la tarea de educar desde el feminismo.

2.1. Contexto social e institucional: ejercer una docencia feminista declarada

Respecto al contexto, hay un antes y después de el “mayo feminista” el cual irrumpió desde las calles y aulas en nuestro país en el 2018, emerge como un movimiento que rechaza rotundamente la estructura ideológica patriarcal, originado principalmente por la impunidad de las denuncias realizadas por el acoso sexual en las universidades, el cuestionamiento a la educación sexista y el lenguaje discriminatorio entre otras demandas. Este contexto e hito histórico marcó la posibilidad de hablar e instalar un discurso acerca de las demandas feministas y a su vez implicancias en las instituciones universitarias como también en los

establecimientos educativos escolares. Los colegios también se sumaron a esta revuelta feminista, las secundarias de igual forma se articularon a las demandas. Situación que no dejó indiferente a nadie y que las docentes feministas pudieron experimentar desde los distintos establecimientos donde ejercen su labor. Las profesoras vieron el contexto como una oportunidad movilizadora que también hizo visible las demandas de las y los estudiantes secundarias/os, que se convirtieron en distintas actividades bajo la consigna “no más sexismo en la educación”, permitió asimismo la participación de las docentes, quienes acompañaron a las estudiantes en muchos casos en el desarrollo de distintas actividades.

“Y en ese “mayo” las chicas me dicen, profe no podemos estar ajenas, nos interesa el tema, a usted le interesa el tema, está pasando algo en el país, como colegio, como estudiantes no podemos estar ajenos, así que por favor hagamos un taller con impronta feminista, que hable precisamente de las practicas misóginas y homofóbicas, fueron las palabras que ocuparon las chiquillas, al interior de nuestro colegio, necesitamos hablar de ese tema y yo les dije perfecto, ustedes armen el proyecto, lo revisamos y la idea es que yo las guíe, pero ustedes lo imparten, o sea buscamos la bibliografía, armamos el proyecto, pedimos los permisos respectivos, que nunca nos dieron, pero igual trabajamos, sin permiso y desde ahí surge, yo siento que era la primera practica feminista, así como declarada en una institución” (Entrevista n° 6, Redofem)

Sin duda las manifestaciones durante los meses de mayo y junio en Santiago se activaron importantes y sentidas demandas que se venían dando hace varios años por las estudiantes. Siendo una de las principales denuncias la existencia del sexismo en la educación “que se reproduce cotidianamente en el uniforme, en el curriculum, en las órdenes del inspector, en la mirada del profesor, en los espacios comunes, en los discursos políticos, en la educación sexual” (Cabello, 2018, p.26-27), entre otros aspectos, ello se expresa de la siguiente manera:

“las instituciones educativas que desde mi juicio y mi experiencia, son las instituciones, lejos, las más normativas, porque se encargan en el fondo de normar al sujeto y ese es el plan y esa es la búsqueda (...) una se encuentra con que se conservan estos discursos que son muy conservadores, de que es lo que deben hacer los niños, como lo deben hacer, todavía sigue y se insiste en muchas cosas que existían en mi tiempo con respecto a cómo se sienta, que dice, como se expresa, como se viste, en fin” (Entrevistada n° 7, Colectiva Acuerpar)

El contexto de la revuelta feminista vuelve a hacer visible esta normatividad sexista, destaca por la potencia desatada en las declaraciones, petitorios, performance que cuestionaron enfáticamente el orden patriarcal, con una fuerza transformadora masiva, coloca en evidencia el carácter androcéntrico y las relaciones de poder que persisten de las instituciones

educativas. Experiencia que docentes describen como una posibilidad de apertura hacia los debates y construcción de acciones colectivas que permitan transformar la educación como acto primordial de justicia social.

2.2. Características de los contextos educativos en los que están insertas las docentes feministas

En cuanto a los contextos educativos en los que se desempeñan las docentes feministas, estos son muy variados, sin embargo, tienen en común la configuración patriarcal que representa a la sociedad chilena. Como sistema cultural que se refuerza en las comunidades educativas, siendo un reto para las docentes feministas resistir al modelo hegemónico de género que persiste, al impulsar prácticas educativas que garanticen la no discriminación respecto al género, la sexualidad, la raza, la clase de las y los estudiantes desde un enfoque de derechos y dignidad humana.

Asumiendo que la institución escolar encarna una cultura patriarcal, donde se asientan las bases de un modelo educativo tradicional, conservador que se ha visto forzado en el tiempo a generar cambios ad hoc con los avances que ha tenido la sociedad en materia de derechos fundamentales y en materia de género en específico a través de distintas reformas, que han sido avances, pero que no han sido suficiente.

Lo que puede tener repercusiones significativas y diversas, respecto a las características de los establecimientos educacionales, que causan efectos directamente en la calidad de la educación, los cuales están determinados por una segregación por clase social abismante, representada en los distintos tipos de administración: públicos, particulares subvencionados y privados, evidencian que el acceso a la educación no está garantizada como un derecho, sino más bien por el nivel socioeconómico al que pertenecen las familias chilenas. Realidad que da origen a las demandas históricas de un movimiento estudiantil que exige educación, pública, de calidad y no sexista. Estudiantes movilizados que desafían el modelo educativo dominante.

Al respecto, Jennifer Gore se refiere a ello, indicando que “tanto los discursos pedagógicos críticos como las feministas hacen hincapié en la experiencia y la voz de los alumnos (...)

están vinculados con movimientos políticos y sociales que tratan de erradicar las múltiples formas de opresión” (1996, p.25), lo cual se exprese en el siguiente relato, que describe el contexto en el que se desempeñan las docentes feministas y que ha tenido consecuencias positivas, luego de las demandas que surgieron de la revuelta feminista.

“Este colegio como que ha concluido en algo super lindo, porque es un colegio solo de mujeres y es primera vez que estoy en un colegio solo de mujeres, que el próximo año va a ser mixto, entonces también abre un debate súper interesante. Por ejemplo, este año llegó una chica que había estado en el colegio, ella se fue y ahora ya no es ella, sino que es él y puede entrar al colegio también, entonces se va generando una práctica que yo creo ha concluido en lo que busca el feminismo. Es el colegio de la chica que está saltando el torniquete, entonces super interesante, (...) en general, son como las alumnas que levantan el espacio y una está como desde abajo entregándoles un poquito de material e información, diciendo: “dale se puede hacer”, pero en mi experiencia, siempre ha sido muy desde lo oculto, como cuidando el espacio para poder seguir ejerciendo una práctica feminista, pero nunca muy pública” (Entrevistada n° 5, Colectiva Acuerpar)

La realidad social y el contexto educativo identificado en el relato, evidencia la existencia de un estudiantado crítico y activo, protagonista de lo que significó el “mayo feminista” como un proceso con resultados concluyentes para la realidad de este colegio en particular, en este caso, fue la presión de las demandas estudiantiles planteadas en los petitorios de las tomas del establecimiento, que permitieron la determinación del fin del modelo segregado por sexo, como respuesta de la institucionalidad educativa. En un primer momento, los estudiantes fueron protagonistas de desafiar el orden establecido de carácter patriarcal en su establecimiento, y luego, en un segundo momento, dan inicio al malestar de octubre, con movilizaciones en rechazo a la precarización de la vida por el alza del pasaje del metro, evidenciando una vez las consecuencias de años de un modelo económico neoliberal que mantiene a la sociedad en una profunda desigualdad y descontento. Que se expresa en el “Estallido social” y los hitos que marcaron esta revuelta, en donde los estudiantes secundarios fueron clave.

Por otra parte, los contextos de escuelas públicas dan cuenta de la desigualdad socioeconómica y social de acuerdo a la realidad de los estudiantes y sus familias,

“Bueno el contexto social es un contexto de niños, niñas, niñes altamente vulnerados, mucha tasa de migrantes, yo creo que como un treinta por ciento de la población migrante en general, niñas y niños bastantes solos en relación a su perspectiva y

visión de futuro, donde hay que hacerse mucho cargo de esta labor de también acompañar sobre todo en pandemia en lo emocional un poco de contención también frente a los problemas que hay hoy día entre las y los adolescentes y el mundo adulto, yo creo que se ha explicitado en pandemia, algunos niños como te decía intervenidos por Sename también y en el contexto institucional bien complejo”. (Entrevistada N° 3, Círculo de Profesoras Amanda Labarca)

Establecimientos con las características señaladas presentan mayores desafíos como lo es el incorporar un enfoque multicultural en la educación, dado el porcentaje de estudiantes extranjeros migrantes, que en la mayoría de los casos requieren una red de apoyo producto de la situación socioeconómica que atraviesan, sumado a las dificultades que tiene Chile para que accedan a condiciones de vidas dignas.

“Es un colegio que está en una villa que partió en el 74’, si no me equivoco a través de una toma, por el desalojo de un campamento que hubo en Las Condes, entonces tiene un pensamiento político super importante, pero también como partió de una toma, hay un porcentaje de vulnerabilidad, delincuencia y violencia grande, entonces el colegio acoge a estas familias y suelen venir de contextos muy, muy vulnerables, muy violentados, donde está muy naturalizada la violencia” (Entrevistada N° 8, La rebelión del cuerpo)

Cada tipo de escuela se asocia con distintas poblaciones socioeconómicas, como evidencia segmentación y reproducción de la desigualdad social e injusticia del país. El problema de la educación tiene barreras que frenan las trayectorias educativas de las y los estudiantes, la inexistencia de un auténtico régimen meritocrático instalado por las políticas educativas neoliberales, evidencian la frustración que produce el incumplimiento de la promesa neoliberal de ascenso a partir de la educación. Es una de las principales razones que moviliza a los secundarios por el derecho a la educación a través del movimiento de los pingüinos, contestación al engaño del sistema, su falsa promesa. “El modelo de educación está ligado íntimamente al patrón de sociedad vigente; de ahí que los dilemas de la educación tocan a las limitaciones del proyecto de sociedad imperante” (Ruiz, 2015, p. 30-31)

La pandemia del Covid-19 ha mostrado y ha exacerbado los dilemas del sistema educativo, así como de las familias más pobres chilenas, dejando al descubierto la crudeza de las desigualdades y las opresiones, producto de la acumulación y enriquecimiento de unos pocos sectores sociales que marca una abismante desigualdad social que difícilmente puede enfrentar las consecuencias de una crisis, con repercusiones para la educación, ante la

implementación de la modalidad telemática y las dificultades que presentan las familias de acuerdo a las condiciones de existencias que experimentan.

3. Elementos que constituyen las prácticas pedagógicas feministas

A partir de elementos que constituyen las practicas pedagógicas se consideran los planteamientos de Sardenberg (2011) quien esboza que las pedagogías feministas están integradas a las "pedagogías críticas" o "pedagogías liberadoras" y estas constituyen un conjunto diverso de teorías y prácticas educativas y de aprendizajes, creando en los y las estudiantes conciencia de las condiciones de opresión vividas, siendo su objetivo fundamental desatar un proceso de liberación personal, impulsando el desarrollo de una conciencia crítica en primera instancia, para luego avanzar hacia la acción transformadora colectiva (2011, p. 19). Por esta razón, la practica pedagógica feminista se puede entender desde distintas aristas, no existe una comprensión más o menos homogénea, más bien, se han articulado diversas experiencias y sistematizado ciertos ejes que los distintos planteamientos comparten, configurándose a partir de distintos puntos de vista desde el feminismo, que apuestan por prácticas pedagógicas en específico.

3.1. Acerca de la práctica pedagógica feminista

Para motivos de este análisis, los planteamientos de las docentes constituyen la posibilidad de delinear cómo se concibe y se lleva a cabo la práctica pedagógica feminista desde el quehacer docente, exhibiéndose una variopinta diversidad de formas de comprender y llevarla a cabo, fundadas en la propia experiencia.

Los relatos se configuran a partir de los elementos propios del descontento por el carácter patriarcal de la enseñanza y los discursos educativos, que son desafiados por las colectividades que dan lugar a pensar una educación desde las pedagogías feministas, “en actitud propositiva, colaborativa e integradora, facilitando formas de comprender los procesos pedagógicos que no se limitan al quehacer de las escuelas formales” (Montenegro y Corvalán, 2020, p.14). Pues como señala Gore (1994) la pedagogía concierne a todos los aprendizajes y a toda producción de saber, es decir dentro y fuera de la escuela. Desde los

relatos que se presentarán a continuación se enfocan y plantean las distintas posibilidades de comprender concepciones propias que tienen las docentes a partir de lo que se entiende por una práctica pedagógica feminista.

“Una práctica pedagogía feminista tiene que apuntar a (...) posicionarse desde que tenemos seres humanos en nuestra sala, cierto, con una orientación sexual, con una identidad sexual, etc., pero tenemos seres humanos, no hay colores, no hay género, más que todo educarles, educarlas, educarlos a todos bajo ese concepto liberador...”
(Entrevistada n° 1, Comité Educación Coordinadora 8M)

“Yo creo que una práctica pedagógica feminista es una práctica de construcción permanente del sujeto que en el fondo vive la experiencia del feminismo, es decir, las tensiones que se proponen de la misma realidad en el fondo provoca que uno esté en un ejercicio de deconstrucción permanente lo que me lleva a visualizar que la experiencia del patriarcado es una experiencia vivida igual, ya sea porque nos ha afectado o porque nosotras mismas la hemos puesto en práctica y hacer ese ejercicio de práctica pedagógica feminista es precisamente eso, estar despojándote todo el tiempo y estar poniéndote a prueba todo el tiempo, si estás a la altura de los sujetos con los cuales te tienes que desarrollar, en términos de si es suficiente lo que estás haciendo para esta entrega pedagógica y en ese sentido el feminismo tiene ese don, en el fondo de ir poniéndote todo el rato ese bichito en la cabeza para terminar con los discursos homofóbicos, machistas, para dejar de herir al sujeto con el cual te tienes que desarrollar, porque en ese sentido yo pienso que cada uno de los jóvenes con quienes uno se relaciona y aunque suene cliché ¿cierto?, son la promesa de nuestra sociedad y en ese sentido cada uno de ellos debe sentirse lo suficientemente amado, querido, respetado, valorado como ser humano y ahí creo que el ejercicio para uno es de deconstrucción permanente. (Entrevistada n° 7, Colectiva Acuerpar)

Las citas resultan interesantes desde varios puntos informativos de concebir una práctica pedagógica feminista. Primero se destaca el grado de importancia de la posibilidad de dar cabida a múltiples voces, en donde el respeto y la valoración de todos quienes participan del proceso pedagógico aparece como fundamental. Bell Hooks lo plantea desde una perspectiva radical, que la pedagogía debe insistir en que se reconozca la presencia de todas y cada una/o de las y los estudiantes que están en el aula, advierte que ello no puede ser un enunciado, debe llevarse y demostrarse en la práctica pedagógica.

Para empezar, el profesor, la profesora, debe valorar de manera genuina la presencia de todo el estudiantado sin excepción. Tiene que haber un reconocimiento constante de que todos y todas influyen en la dinámica del aula, de que todo el mundo aporta. Estas aportaciones son recursos. Utilizados de un modo constructivo, aumentan la capacidad de cualquier clase de crear una comunidad de aprendizaje abierta. (Bell, Hooks, 2021, p. 29-30)

En esta idea de generar una comunidad de aprendizaje abierta que plantea Bell Hooks, la docente en su relato, se incluye a sí misma, pues considera las subjetividades de los estudiantes y su propia subjetividad, en su forma de describir cómo ejerce una práctica pedagógica, evidenciando la experiencia de opresión de las mujeres y demás sujetos subalternizados, dejando entrever su propia vivencia y la necesidad de deconstrucción permanente, la autoexigencia consigo misma y el compromiso con el estudiantado de no reproducir las relaciones patriarcales en el aula, donde se explicita la valoración y preocupación por fomentar el aprendizaje experimental, así como la ética del cuidado, que señala Gore (1992).

Las pedagogías feministas reclaman desarrollo emocional y la ética de los cuidados; la ruptura de lo dicotómico para poner en valor otras formas de ser y de hacer relacionadas con la sororidad, la escucha activa, la empatía y la colectividad; la deconstrucción del amor romántico y sus valores asociados para entender el mundo de las relaciones interpersonales desde la diversidad (Martínez, 2018).

En tal sentido, las pedagogías feministas vienen a dar respuesta y subvertir el antagonismo de las tensiones de la realidad expresadas en el patriarcado como sistema hegemónico de género, que marca las existencias a través de formas de subordinación, como la heterosexualidad, comprendida por Val Flores (2016), como “régimen político de regulación corporal, que moldea nuestras vidas, nuestros cuerpos, nuestros afectos, nuestras prácticas pedagógicas” da cabida a la homofobia, por tanto, es desde esa imposición que subyace la permanente y constante necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas feministas que impulsen el ejercicio de deconstrucción en las salas de clases, la cual permitiría revertir la realidad y avanzar desde un hacer pedagógico desde los afectos hacia y entre los sujetos, posiciona lo pedagógico en la valoración de la existencia del ser humano como eje fundamental de una práctica pedagógica feminista.

“Yo creo que una práctica pedagógica feminista tiene que ver con intentar visibilizar cómo todos los cuerpos que se juegan dentro del espacio de la sala o que están también dentro de las instituciones y eso pasa para mí, por una cercanía muy fuerte entre la idea de democratizar un espacio y de que al mismo tiempo, ingrese el feminismo en ese espacio, porque para mí no hay feminismo, sino hay democracia propiamente tal, va completamente de la mano, entonces para mí una práctica pedagógica feminista tiene que ver con visibilizar todo esa cuestión, pero también tratar de dar cuenta,

entender y visibilizar también los procesos de construcción de esos cuerpos que están dentro de este espacio y poner en tensión problemáticas. Para mí como profe feminista, es súper importante como evidenciar ciertos problemas que existen, ponerlos en tensión en la sala, también tratar de darles un contexto para que a partir de eso los y las estudiantes puedan dialogar, para mí cuando ya existe ese dialogo, o quizás esa confrontación de ideas o debate que se va dando, creo que ya ahí hay una práctica pedagógica feminista” (Entrevistada n° 10, Redofem)

El relato consigna la importancia de democratizar los espacios educativos, fomentar los aprendizajes desde la democratización de la sala de clases, levantar propósitos educativos en contra de la dominación y a favor de la justicia social, relevar en la práctica educativa conceptos fundamentales que Mohanty (2020) enuncia como “conceptos éticos y morales más básicos de ciudadanía, pertenencia y democracia” (p.253). Reconocer la diversidad de los cuerpos, ambos puntos como principales elementos de la práctica pedagógica, es decir, eliminar “los efectos discriminadores sobre las mujeres y otros grupos periféricos respecto de los núcleos de poder del sistema educativo” (Acuña y Montecinos, 2014, p.115), efectos que han permitido la normalización de invisibilizar la diferencia. Más bien se trata de ejercer la incomodidad propia del acto de abrir diálogos con temas que cuestionen el orden social dominante, ello implica una disposición a que los debates incómodos tengan lugar en la sala de clases, se aborden puntos de vista no hegemónicos acerca de la realidad social y examinen las experiencias de subordinación existentes en el sistema educativo, (Troncoso, et. al., 2019, p.11).

3.2. Referencias teóricas que orientan la práctica pedagógica feminista

Se presentan algunas de las referencias teóricas que orientan la práctica pedagógica feminista de las docentes, con la finalidad de conocer las lecturas o enfoques que dan sustento al desarrollo de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo las entrevistadas.

“Yo creo que definitivamente Paulo Freire es el referente máximo en cuanto a todo lo que tiene que ver con pedagogía, con pedagogía crítica y con educación popular, desde ahí siempre me he movido como profesora, desde la época de la universidad” (Entrevista n° 1, Comité 8M Educación)

“...existe desde el área pedagógica una lectura feminista poca, pero para mí Paulo Freire podría ser como uno de los cuales hay que reinterpretar, yo creo que se puede dentro del feminismo, es una pedagogía que trato de practicar cotidianamente y darle la característica feminista” (Entrevistada n° 5, Colectiva Acuerpar)

La pedagogía liberadora propuesta por Freire, de acuerdo al planteamiento de las docentes es el enfoque que les da apertura para pensar la pedagogía crítica. La teórica Bell Hooks hace referencia a la influencia que tuvo Paulo Freire en sus prácticas educativas, señalando la importancia que tiene “la experiencia de aprender cuando la propia vivencia se reconoce como algo central y significativo” (Hooks, 2021, p.58). Desde esta centralidad que tiene la pedagogía de Freire es que las docentes pueden avanzar al abordaje de las pedagogías feministas, como reflexión del “cómo y qué enseñamos” (Hooks, 2021, p.59) Desaprendiendo “formas de enseñar y aprender que reflejan prejuicios, en particular una posición supremacista blanca” (Hooks, 2021, p.59) como modelo dominante que ha determinado las prácticas educativas a lo largo de la historia. Bell Hooks se refiere al trabajo de Freire de la siguiente manera:

En la obra de Paulo había, más que en el trabajo de muchas pensadoras feministas burguesas, un reconocimiento de la posición de sujeto de las personas más despojadas de todos los derechos, de aquellas que sufren el mayor peso de las fuerzas opresivas (con la salvedad de que no siempre admitía las realidades específicas de opresión y de explotación que tiene que ver con el género) (Hooks, 2021, p.75)

Estos cuestionamientos no han derivado en un cuerpo uniforme de reflexiones, sin embargo, las pedagogías feministas toman y profundizan las reflexiones que aporta Paulo Freire en relación concreta de la práctica pedagógica y la visión de realidad que representa, instando y desarrollando una interpretación que contribuya a la configuración de subjetividades a partir de los géneros que Freire no incorpora en su obra inicialmente, pero que más tarde acoge y trata de subvertir a partir de las críticas que le hacen llegar la teóricas feministas.

Continuando con las referencias, otro relato refiere lo siguiente:

“Si hablamos en términos pedagógicos pienso en la pedagogía feminista y en Claudia Korol por ejemplo, pienso en Femenías una filósofa feminista argentina y algunas otras, pienso en Angela Davis a partir de experiencias de colectividad y de también pensar esa colectividad desde la experiencia de género y raza (...) bueno Olga Grau, para que hablar de la tremenda importancia que tiene en términos de filosofía de infancia, en temas del cuerpo, del género, yo también ahí admiro mucho el trabajo de Valentina Buló, trabajar la temática de los cuerpos y las afectividades con ella me ha abierto un mundo, de cómo pensar estos cuerpos dentro de la escuela y en términos

prácticos y en términos teóricos por supuesto que hace abrirse a otras experiencias y otros mundos” (Entrevistada n° 7, Colectiva Acuerpar)

Nuestra entrevistada, nombra a varias autoras que contribuyen desde distintos ejes temáticos, haciendo una breve mención a ellas, respecto a sus aportes y campos de estudio, principalmente latinoamericanas y chilenas.

En relación a la educación popular, se evidencian características propias de una pedagogía pensada y desarrollada tanto en el aula como en los territorios, aportando a la discusión sobre las pedagogías en los procesos de reflexión y nuevas prácticas a partir de las experiencias personales y colectivas, que tienen en común el propósito de deconstruir el sistema patriarcal y capitalista, a partir de la educación como herramienta fundamental, considerando el trabajo de Claudia Korol en Argentina y el valioso trabajo que desarrolla con el colectivo Pañuelos en Rebeldía.

Profesoras universitarias e intelectuales chilenas reconocidas son nombradas como un importante aporte desde la formación académica a partir de elementos conceptuales que permiten identificarse en la reflexión y la concepción de la práctica pedagógica por parte de las docentes entrevistadas.

En la misma línea de las referencias latinoamericanas, se plantea lo siguiente

“las profes latinoamericanas, Gabriela Mistral, Amanda Labarca que está dentro de lo que leemos, Julieta Kirkwood es como el mundo en el cual nos movemos y siempre como estar compartiendo un poquito desde ahí” (Entrevistada n° 5, Colectiva Acuerpar)

“Desde las practicas pedagógicas feministas puede ser, por ejemplo, como siempre Julieta Kirkwood, yo creo que el Feminarios siempre es importante para todas cuando habla de la docencia feminista, yo encuentro muy bonito ese texto, leí la publicación de Comunes” Entrevistada n° 10, Redofem)

Los relatos expresan que las docentes dan lectura a trabajos como el de Gabriela Mistral y Amanda Labarca, ambas grandes mujeres y maestras reconocidas por su historia que durante su trayectoria otorgaron una mirada crítica sobre la educación chilena, aportando a la necesaria transformación respecto a la educación de las mujeres, permiten ambas con su legado contribuir a la reflexión y al quehacer educativo en la actualidad.

Las docentes también mencionan realizar lectura del trabajo de Julieta Kirkwood tanto a nivel personal como en sus espacios de organización. De modo que el pensamiento de Julieta Kirkwood, enriquece la reflexión e inspira para la acción, es una gran contribución al movimiento feminista chileno y latinoamericano, por tanto, un aporte a la formación de docentes como también a los espacios organizativos feministas. Existe un importante reconocimiento de su trabajo como socióloga y activista feminista, además de ser una de las fundadoras e impulsoras del movimiento feminista de Chile en la década de 1980 y precursora de los estudios de género en el país. En *Feminarios*, uno de sus célebres libros, la autora en el cuarto capítulo plasma consideraciones y evaluaciones sobre la docencia feminista, las cuales fueron realizadas en los años 1981, 1982 y 1983. Donde una de las primeras atenciones de Kirkwood en lo que ella denomina “Consideraciones del Programa Máximo” hace referencia al objetivo político que tiene la docencia, y lo expresado en sus propias palabras como “El fin político del área docente es el tema de la opresión femenina. Las metas a lograr se relacionan con este fin, el cual no es distinto a otras propuestas. La diferencia es por qué lado atacar. Hablar de opresión es hablar de opresor es hablar de poder. Tenemos que hablar del poder que nos oprime,” (Kirkwood, 2017, p.151-153)

A su vez, siguiendo con el concepto de opresión(es) que señala Kirkwood, las docentes hacen referencia al enfoque feminista interseccional, como un enfoque que han incorporado y que les ha proporcionado a la reflexión y acción feminista una mirada más holística de la realidad, refiriéndose de la siguiente manera:

“Si lo pienso desde mi enfoque personal, que a mí particularmente me hace mucho sentido, siempre va a ser las feministas latinoamericanas interseccionales, el feminismo latinoamericano es mi base, porque creo que es lo que más se acerca a mi realidad y a la realidad del estudiantado” (Entrevistada n° 6, Redofem)

Las pedagogías feministas interseccionales abarcan las propuestas decoloniales latinoamericanas que ha realizado Catherine Walsh (2013; 2007), quien va a entender la pedagogía como “una práctica y un proceso sociopolítico productivo, como una metodología esencial e indispensable, fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas” (Troncoso, et al., 2019, p.7). Esta práctica pedagógica interseccional pone “en tela de juicio los privilegios de género, sexualidad, clase y raza en sociedades neoliberales, capitalistas, reconociendo que las instituciones educativas transmiten, reflejan y

refuerzan los valores dominantes presentes en un momento y contexto histórico determinado” (MacLaren, 2011 en Troncoso, et al., 2019, p.7)

“Una pedagogía feminista primero se debe plantear desde la transversalidad y desde la interseccionalidad, una no puede entender una pedagogía feminista si tampoco comprende todas las otras injusticias y desigualdades que hay en la sociedad, desde ahí tienes que posicionarte, una mirada muy amplia que abarca todas las desigualdades, pero que evidentemente nosotras la asumimos desde nuestra mirada” (Entrevista n° 1, Comité 8M Educación)

Troncoso, Follegati y Stutzin plantean al respecto que las propuestas pedagógicas feministas promueven la práctica de un enfoque interseccional dado que este aborda “las desigualdades sociales y las relaciones de poder, abarcando una amplia gama de debates críticos feministas negros, decoloniales, posestructuralistas y de la disidencia sexual queer/cuir, las que permiten resistir la despolitización y (neo) liberalización de las demandas feministas” (2019, p.6)

Es decir, las pedagogías feministas desde la interseccionalidad permiten pensar una educación no sexista, no clasista, no racista, una educación no discriminatoria, que considere las categorías de género, clase, raza y sexualidades como fundamentales para la construcción del conocimiento y la experiencia humana (Ortega, 2018)

Diversas son las autoras que han influenciado y han aportado en la generación de conocimientos desde una perspectiva feminista en educación y pedagogías, en este caso las entrevistadas enuncian algunos nombres, mencionando brevemente sus aportes o línea investigativa en algunos casos. Más que analizar dichas enunciaciones la idea es conocer, identificar las referencias bibliográficas que rescatan, las cuales contribuyen a la forma de cómo ellas conciben y desarrollan sus prácticas pedagógicas feministas.

3.3. Estrategias metodológicas para enseñar desde el feminismo

Se da paso a conocer los principales criterios metodológicos, que las docentes utilizan para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas feministas. Indagar en cuáles son las acciones, métodos y/o estrategias utilizadas para el proceso enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva feminista. Este punto se abre con las consideraciones señaladas por Irene Martínez (2018), quien afirma que una perspectiva feminista en la educación debe ser flexible, dinámica y creativa, en donde:

Los objetivos, contenidos, metodologías de aprendizaje y evaluación son formativos, críticos y al servicio de quien aprende, siendo individualizados y valorando las diferencias; así como el aprendizaje es colectivo y colaborativo. No se da una única fuente de conocimiento ni un único canal de comunicación, hay diversidad de recursos y de elementos comunicadores. Se piensa más allá de la integración, incluimos y aprendemos de y para un mundo de diferencias. (Martínez, 2018, p.356)

“Para mí es básico el lenguaje inclusivo y como profe de lenguaje lo exijo aunque suene impositivo, lo exijo como una forma de visibilizar y les doy las explicaciones incluso lingüística al estudiantado, explico porque la “e” es tremendamente válida desde la herencia del latín, siempre les hago leer un texto que tiene que ver cómo el lenguaje constituye realidad, por lo tanto hablar de “el”, “la”, “les” es importante, para mí eso es clave, siento que surge desde el uso del lenguaje, parte mi práctica feminista...” (Entrevistada n° 6, Redofem)

“El lenguaje inclusivo, entrar de lleno con el lenguaje inclusivo, incluso cuando conoces a los chiquillos por primera vez rompes una primera barrera” (Entrevistada n° 7, Colectiva Acuerpar)

Las entrevistadas señalan como primera estrategia a considerar el uso del lenguaje, que es tener siempre en cuenta cuál es el lenguaje que utilizamos y cómo lo usamos. A través del lenguaje construimos imaginarios, cultura y narraciones; validamos identidades y exclusiones; nombramos nuestra realidad y a nosotras mismas (os); afianzamos esquemas mentales y, socializamos y educamos. Las pedagogías feministas apuestan por usos del lenguaje diversos, de sociedades dinámicas y complejas donde se nombre todas las realidades, se evite el uso de expresiones machistas, se visibilicen las diferencias, se desmonten ciertos calificativos y ofensas, y se amplíen las formas de comunicación más allá del lenguaje verbal tradicional. (Martínez, 2018, p. 362). Otras estrategias apuntan a lo siguiente:

“Todas, todas mis lecturas son paritarias, no puede haber más hombre que mujeres a la hora que nos enfrentemos a un texto (...) siempre intencionando las lecturas desde la visión crítica, siempre voy a utilizar las lecturas que doy, que entrego para hacer crítica la realidad y siempre desde la perspectiva del enfoque de género en general...” (Entrevistada n° 6, Redofem)

“... yo trato de impulsar en el aula cada vez que hablo de historia, aquí no es la historia del hombre, es la historia del ser humano en toda su amplitud y siempre enfocado en que no es una competencia entre hombres y mujeres y que en realidad somos ambos, ambas, ambas quienes guiamos la historia, no solamente los hombres, porque es algo que tampoco se cuestiona en el aula, yo tampoco me lo cuestionaba antes, cuando estaba recién ejerciendo porque no me enseñaron a cuestionarme en la universidad,

en la universidad nunca me cuestioné, dónde están las mujeres” (Entrevistada n° 2, Comité Educacional Coordinadora 8M)

Respecto a lo expresado por las docentes, Hooks (2021) plantea que en el proceso pedagógico, es necesario que los profesores y las profesoras de todos los niveles, desde la escuela primaria a la Universidad puedan mostrarse de acuerdo en que los estilos de enseñar deben cambiar, reflexionando respecto a la transformación y configuración de las aulas para que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean inclusivos, donde considerar la multiculturalidad y también la clase, la raza, la sexualidad entre otras, que las y los estudiantes, puedan sentirse parte dentro del aula. La autora se plantea desde su experiencia como docente, dirigiéndose a las y los docentes

Afrontémoslo: a la mayoría de nosotros y nosotras nos enseñaron en aulas donde los estilos docentes reflejaban la idea de una sola norma de pensamiento y de experiencia, que se nos instaba a creer que era universal. [...] La mayoría de nosotros hemos aprendido enseñar emulando este modelo. (Hooks, 2021, p.57)

Se comprende desde los planteamientos de Hooks, la necesidad de valorar los esfuerzos por cambiar las instituciones educativas para abordar lo multicultural, el género, la raza, la sexualidad, tomando en cuenta también los miedos que pueden presentar las profesoras y los profesores ante la petición de cambio de paradigma. “Hacen falta lugares de formación donde las y los docentes tengan la oportunidad de expresar preocupaciones a la vez que aprenden a crear estrategias para abordar el aula y los planes de estudios multiculturales” (Hooks, 2021, p.57-58)

Entre las estrategias utilizadas por las docentes entrevistadas también surgen algunas elaboradas dentro de los mismos colectivos feministas en los que participan, expresan las docentes que este material elaborado conjuntamente es de libre disposición para quienes quieran replicarlas en el aula.

“Hay otros elementos que las colectivas feministas hemos estado levantando, por ejemplo, con Acuerpar escribimos un par de textos desde la ciencia, el arte, la filosofía y las humanidades tomando todas estas áreas, sobre algunos personajes históricos mujeres que complementen, pero también como, de cómo hacer una lectura en las diversas áreas, entonces yo utilizo eso en algunas clases de ciencia, en general, trato de que la lectura y de mostrar, pasándonos a lo material, de mostrar otro mundo, que

no sea solo lo curricular, sino como lo extracurricular y ejercer otro tipo de prácticas”
(Entrevistado n° 5, Acuerpar)

La ciencia ha estado planteada y descrita desde el punto de vista de los hombres, un saber, conocer qué le es propio, como universal de absoluta verdad, ante lo cual, se hace eminente la necesidad de visibilizar el desarrollo de las mujeres en los distintos campos del conocimiento, permite “implicaciones obvias para el currículo escolar y también para el acceso de las profesoras y alumnas al poder y a la toma de decisiones dentro del ámbito educativo” (Acker, 1994, p.73). Por tanto, en las asignaturas enseñadas en las salas de clases, se debe dar a conocer las historias de las mujeres, ello permitirá avanzar en la desestimación de los estereotipos normativos, que tantas frustraciones generan al estudiantado en sus trayectorias escolares. De ello, se encargan las pedagogías feministas, de recoger las experiencias de las mujeres y divulgarlas, para recuperar el diálogo, la escucha y la palabra. Como elemento esencial de la educación. (Martínez, 2018, p. 359-361)

La alfabetización científica en la ciencia requiere una concepción epistemológica de la ciencia como herramienta capaz de desafiar las concepciones biologicistas de género, incluso en sus versiones científicas más elaboradas, entendiéndose entonces la ciencia como un esfuerzo político y social. Las epistemologías feministas ofrecen tales concepciones trayendo consigo un posicionamiento objetivo, situado y crítico. (Costa y Mendel, 2019, p.130)

Pues, es un criterio fundamental, la incorporación de autoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiantado, considerando la escasa presencia de mujeres en libros de texto escolar, en este sentido, “las propuestas que se hacen desde la pedagogía feminista consisten en: tener una actitud constante de revisión de los referentes, tanto masculinos como femeninos, que aparecen en libros, contenidos, actividades” (Martínez, 2018, p. 361)

Otra de las acciones y/o estrategias que informan desde la experiencia las docentes corresponde al desarrollo de proyectos con el estudiantado

“...yo trabajo con proyectos, que son grandes proyectos finalmente, que tiene que ver con debates, con cortometraje, que tiene que ver con creación de movimientos artísticos literarios y ahí mi exigencia evidentemente es equipos con paridad, siempre que van a conformar equipos el estudiantado tiene que ser equipos paritarios y además temas que tengan relación, que hagan una alusión crítica, precisamente a los enfoques de género y eso lo explicito también...” (Entrevistada n° 6, Redofem)

La docente expone la importancia de desarrollar el pensamiento crítico en el estudiantado, favoreciendo la reflexión y llevando a la práctica la conformación de grupos paritarios. Este estimula un ejercicio democrático y equitativo desde una perspectiva de género. Propone reflexiones y creaciones literarias que estimulen la posibilidad de pensar para la transformación de las desigualdades de género existentes a partir de lo que al estudiantado le haga sentido o genere inquietud. “La educación feminista para una conciencia crítica está enraizada en la premisa de que el conocimiento y el pensamiento crítico que se crea en el aula deben configurar nuestras formas de ser y nuestras maneras de vivir fuera del aula” (Hooks, 2021, p.216). Esto quiere decir, que a través de las pedagogías críticas se enseña al estudiantado diversas formas de pensar el género, asumiendo que dicho conocimiento les proporcionara también “vivir de manera diferente” (Hooks, 2021)

“...en términos de estrategia es estar abierta con los chiquillos a todos los temas, como de hecho pedagógicamente incluso reconocer cuando no se sabe de algún tema, pero que ellos sepan, que ellos pueden contar con que uno puede investigar, se va a tomar el tiempo para investigar y responder, no como yo soy la que puede investigar, sino que investiguemos ambos o ambas, cierto, para responder nuestra duda, a mí me parece que como estrategia es bien potente, ahí el ejercicio del feminismo es súper importante, no pone un estado de condición desigual en el fondo a un profe con su estudiante, que me parece que también es un ejercicio democrático” (Entrevistada n° 7, Colectiva Acuerpar)

La estrategia señalada en el relato destaca la posibilidad desde un enfoque feminista de establecer dinámicas horizontales en el proceso de enseñanza aprendizaje en la relación que establece la docente con el estudiantado. “Hacer del aula un entorno democrático, donde todo el mundo siente la responsabilidad de aportar, es un objetivo central de la pedagogía transformadora” (Hooks, 2021, p.61). Permite trabajar en la deconstrucción del discurso dominante y la categoría y oposiciones binarias, problematizando lo que se toma como verdad, en relación a la posición que ocupa un/a maestro/a en una sala de clases, como instructor/a en relación a los estudiantes. (Sardenberg, 2011)

“...concebir nuestra misión como inherentemente política en la sala de clases, ya que tiene una intencionalidad, aunque hay muchos docentes que se plantean desde el apoliticismo, pero nadie es apolítico y los primeros y primeras en darse cuenta de eso, son las y los estudiantes, de inmediato, entonces eso es, como te decía buscando estas pedagogías interseccionales justamente, nosotras buscamos que los diagnósticos aparezcan desde las y los docentes, estimulados claramente por el dialogo, estimulado por el reconocimiento de organizaciones también, pero ahí la autonomía es

fundamental para nosotras...” (Entrevistada n° 3, Círculo de profesoras Amanda Labarca)

“otra estrategia que yo uso es presentar mis activismos, estas han sido mis participaciones, esto es lo que hago, de hecho a veces replico las experiencias de las colectividades y les cuento como se origina, como surge la idea, quien lo creó, quienes aportaron a esto, cómo este trabajo fue parte de una colectividad, de amigas que trabajan en distintas áreas, en donde hay profes, historiadoras del arte, diseñadoras, entonces cada una de nosotros va haciendo sus aportes y va construyendo ciertos elementos” (Entrevistada n° 7, Colectiva Acuerpar)

Las entrevistadas dan cuenta de la importancia de sus activismos, evidencian el valor que ellas otorgan al rol político que les corresponde ejercer en la sala de clases, hacen una descripción de éste, vinculan su hacer docente con su ser/hacer activista, lo reafirman político, en la idea de presentarlo y no esconderlo, diversos son los elementos que ahí se configuran, como la posibilidad de entender la pedagogía como “una práctica y un proceso sociopolítico productivo, como una metodología esencial e indispensable, fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas” (Walsh en Troncoso et al., 2019, p.7) abren la posibilidad de ejercer otros aprendizajes posibles, resaltando el rol que le corresponde ejercer a los estudiantes, insinúan el descubrimiento más allá de una sola transmisión de saberes cerrados.

Las y los estudiantes están ansiosos de romper barreras en su camino hacia el saber. Están dispuesto a entregarse a la maravilla del reaprendizaje y a aprender maneras de conocer que van a contracorriente [...] Podemos enseñar con estrategias que transforman la conciencia, creando un clima de libre expresión, que es la esencia de una educación humanista verdaderamente liberadora. (Hooks, 2021, p.66)

3.4. Un enfoque feminista en la educación

El feminismo ha desarrollado importantes aportes a la labor y reflexión educativa a lo largo de la historia, sin embargo, algunos aportes siempre han estado al margen del campo de los debates pedagógicos de las sociedades latinoamericanas (Maceira, 2007). Principalmente los referidos al estudio de las diferencias sexual, racial, social y de género y sus consecuencias e implicaciones en el ámbito educativo. Estos campos difícilmente son acogidos en los terrenos de los saberes constituidos y legitimados. (Belausteguigoitia y Mingo, 1999).

Lo anterior argumenta la relevancia en este punto de recoger la opinión de las entrevistadas al respecto, quienes en su mayoría pulsán la importancia que tiene el feminismo en la educación, señalando algunos argumentos que justifican su abordaje.

“...la educación feminista viene a responder a una educación en base a derechos, una educación en derechos humanos y ese es el respaldo hoy día, como un poco institucional también que podemos tener, desde que yo puedo establecer mi clase de cierta forma, basada también en que intento generar una educación en base al respeto del derecho de todas y todos los involucrados” (Entrevistada n° 3, Círculo de profesoras Amanda Labarca)

El enfoque feminista en la educación y en la práctica pedagógica en las aulas escolares resignifica los derechos humanos como derechos inalienables, tanto individuales como colectivos. La escuela es el espacio educativo desde donde se debe asumir y abrir la posibilidad de discutir y debatir colectivamente sobre la importancia del respeto de los derechos humanos, que contribuyan a visibilizar y revertir, las desigualdades de género y opresiones expresadas en las trayectorias escolares de las y los estudiantes. Y ello implica asumir un trabajo comprometido, dificultoso y autocrítico que permitan impulsar los cambios necesarios para terminar con la persistencia de regímenes educativos injustos, como señala Mohanty (2020). Además, la misma autora afirma los riesgos que se corren al desafiar al modelo educativo dominante, por tanto, es preciso tener en cuenta que “hablarle al poder con la verdad sigue siendo peligroso.” (Mohanty, 2020, p. 253).

Siguiendo con en el enfoque de derechos humanos en la educación, el siguiente relato hace referencia a la importancia del aporte que el feminismo hace en nuestro país respecto al proyecto de ley en educación sexual integral, elaborado y propuesto recientemente discutido en el Senado en el 2020, el cual establece y propone el derecho de todos los estudiantes a recibir contenidos de educación sexual de manera integral en todas las escuelas del país. La cita expresa lo siguiente:

“...aplicar el feminismo desde la educación sexual integral, este poder observarnos como individuos, como individuos que cada uno tiene sus propias características, pero que a la vez nos necesitamos los unos con los otros, con las otras, con los otros para poder construir ese cambio...” (Entrevistada n° 5, Colectivo Acuerpar)

“...se hace urgente una educación sexual integral y un proyecto educativo no sexista en las escuelas o una educación con enfoque de género, que no termine siendo “es que yo le digo a las niñas que pueden opinar” y eso sería todo lo que estoy haciendo, los

profesores en ese sentido necesitan mucha preparación para esa experiencia...”
(Entrevistada n° 6, Colectivo Acuerpar)

Es un debate actual controversial, liderado por el movimiento feminista en el país, que pone de manifiesto en la actualidad, la necesidad de lograr alcanzar una nueva y mejor formación en educación sexual integral, para la educación afectiva y sexual en las salas de clases desde la primera infancia a la universidad, como derecho humano fundamental. Una propuesta de ley que aún sigue en discusión y en donde colectividades y organizaciones vinculadas a la educación han realizado un comprometido trabajo, sin lograr su aprobación a la fecha, producto de fundamentalismos conservadores y religiosos representados en el Senado, por ello, sigue siendo una demanda sentida y activa por las docentes feministas y el movimiento feminista en general.

Por otra parte, los aportes del feminismo han permitido la comprensión de situaciones de desigualdad que tanto la mujer como otros grupos oprimidos han experimentado en la educación, pues las instituciones educativas han socializado y reproducido las relaciones de jerarquía y poder, que legitima el modelo de masculinidad hegemónica (Connell,1997), que, representado en diversas formas, excluye, violenta, reprime y anula. Un sistema que exige formas de comportarse a todos quienes habitan la escuela, marcando el desarrollo, las posibilidades y el destino de cada sujeto/a en el proceso de aprendizaje. Sobre esto último, una docente señala:

“...yo creo que en toda sociedad, cuando hayan nudos hegemónicos, es porque entonces no estamos en una sociedad justa, ni equitativa y creo que es impermissible la hegemonía en función del desmedro, entonces el feminismo es importante para derribar esas hegemonías, siento que aunque suene súper idealista, súper desde el discurso, yo no quiero vivir en una sociedad donde hayan hegemonías y creo que el feminismo desde siempre fue contra hegemónico, es vital a la hora de constituir sociedad” (Entrevistada n° 6, Redofem)

Al respecto es importante lo que señala Irene Martínez (2016), quién plantea pensar la educación desde una perspectiva contra hegemónica, implicaría, desde la posición que ocupemos “analizar y de-construir los diversos imaginarios patriarcales y sus mecanismos de normalización, y a la vez re-construir y proponer nuevas formas de ser, saber, estar y hacer ciudadanías donde la equidad, la igualdad, la libertad y la justicia social sean alternativas a la desigualdad y la violencia”. (p.131)

La existencia de múltiples violencias, tanto a nivel simbólico, como material, sostienen el sistema desigual que afecta a las personas en distintos momentos de sus trayectorias de vida, no solo a nivel educacional, comprendiendo que es un tema que nos afecta como sociedad, tanto en la esfera pública y privada, aquejando principalmente a las mujeres y a todas aquellas personas, que se encuentran fuera de la heteronormatividad. Repercutiendo en lo físico, psicológico, sexual, económico, social, institucional, familiar, entre otros niveles, varía de acuerdo a los contextos en los cuales se hace explícita.

“...siento que de una u otra manera es sumamente importante enfocarse en trabajar sobre la violencia de género y en particular la violencia hacia las mujeres y las disidencias sexuales como un caso tema país, es fundamental, y si hay un lugar donde eso se tiene que trabajar, hay muchos lugares, pero un lugar fundamental a mí me parece que es el colegio, es la institución escolar, desde la pre básica hasta que salgan del colegio” (Entrevistada n° 10, Redofem)

Es urgente hacer uso de la educación como herramienta de transformación para ciudadanías libres de violencia de género y otras violencias, propiciando el desarrollo integral de infancias y adolescentes en sus trayectorias escolares. En este sentido, la docente ve al feminismo como una posibilidad de cambio, para las escuelas y para la sociedad, a partir de la defensa y propuesta de construir relaciones de género basadas en principios como la democracia, el respeto, la equidad y la justicia social.

La subjetividad y la voz, cobra vital relevancia para comprender nuestras ubicaciones específicas en el proceso educativo y en las instituciones a través de las cuales estamos constituidas. Un enfoque feminista en la educación asume que “la resistencia radica en establecer un compromiso consciente con las representaciones y los discursos normativos y dominantes, así como en la creación activa de espacios analíticos y culturales opositoristas” (Mohanty, 2020, p. 265) que permitan avanzar en la transformación de los espacios de aprendizaje, a partir de un ejercicio pedagógico feminista sistemático con potencial a cambio.

3.5. Valoración de la organización feminista

En este punto, se presenta la valoración que las docentes le otorgan a las organizaciones y/o colectivas feministas en las que participan, a partir de la contribución que ésta brinda a la

formación y al ejercicio de su quehacer como docente, a fin de reconocer las características propias y en común que tienen estas organizaciones feministas.

Las organizaciones feministas y/o colectivas a las cuales pertenecen las docentes entrevistadas, en su mayoría experimentan procesos de politización en torno a demandas feministas específicas respecto a la educación, contribuyen a visibilizar los cambios que se necesitan para enfrentar los dilemas, problemas que presenta una educación patriarcal y capitalista, representada en la persistencia de la violencia de género, el acoso y abuso sexual, el sexismo, la discriminación y la desigualdad social.

Las docentes organizadas han encontrado y elaborado respuestas conjuntas a problemáticas a través de la autoformación, que permite instalar dentro de las salas de clases un trabajo por la educación no sexista, levantar la acción organizativa y una constante preparación de las docentes para el desarrollo de su ejercicio profesional declarado feminista. A continuación, algunas de las valoraciones que las docentes tienen de su organización y/o colectiva

“Mira, desde que ingresé ha sido un eje casi que articulador, yo me planto en la escuela como una profesora feminista que participa en ese colectivo, entonces es algo que lo visibilizo dentro de la escuela, como que me identifiqué, me paro desde ese escenario, entonces yo creo que de verdad es algo articulador, lo intenciono bastante” (Entrevistada n° 8, La Rebelión del Cuerpo)

“...creo que el trabajo que nos aporta la coordinadora es un piso intelectual, es un piso práctico, es una base feminista muy potente que está en constante desarrollo, no está estancada, se cuestiona, mira para el pasado, toma el pasado, lo valora, lo trae adelante y eso es un ejercicio super bonito, eso siento que es lo más valorado de la coordinadora hasta ahora” (Entrevistada n° 2, Comité Educación 8M)

“Este era un espacio de autoformación, pero yo ahora lo defino como un espacio de creación de identidad pedagógica feminista, que significa eso, que cada trabajo que nosotras hacemos apunta a tener una identidad feminista, que significa mirar la pedagogía desde esa vereda, entenderla desde la planificación, desde la metodología a ocupar, de la gestión, desde el trato cotidiano con los alumnos y es porque recibimos estos aportes desde lo que nos dice el feminismo” (Entrevistada n° 4, Circulo de profesoras Amanda Labarca)

Se aprecia la importancia de la autoformación como un eje central que las convoca en el activismo y el quehacer docente. Las entrevistadas reconocen como relevante esta instancia de formación teórica-práctica y política para la construcción de una identidad pedagógica feminista, que es comprender y ejercer la pedagogía desde el feminismo, señalan que, en esta

constante construcción, hay una mirada que las invita a revisar, recoger elementos del pasado que les permite construir y avanzar hacia el presente.

También resaltan en su mayoría la importancia de construir colectivamente propuestas, elaborar materiales didácticos, trabajar en red, utilizar las redes sociales difundir las reivindicaciones que se están promoviendo y discutiendo con la ciudadanía y el parlamento como lo fue y es la ley de educación sexual integral (ESI), hay una actoría y ejercicio político activo en la escena política social.

“...al profesor de colegio se le quita mucha autoridad en relación al saber y como que se le trata de despolitizar por decirlo de alguna manera y esta cuestión tiene que ver con todo lo contrario, tú te paras en una institución como una profe feminista y tu ser político, entonces es como trabajar un poco desde ese lugar y la red me parece que hace eso y además como ya no estoy yo hablando sola, tengo a todas estas profesoras atrás, que están en todo Chile repartidas y están conmigo, para avanzar y trabajar juntas” (Entrevistada n° 10, Redofem)

De acuerdo al relato, se destaca el potencial político que aporta la organización y/o colectiva, expresan la importancia de tener voz como representantes mujeres de su gremio, no tener miedo a hacerlo, y sentirse respaldadas, acompañadas en dicha construcción para levantar una propuesta de pedagogía feminista, acentúan que solo les es posible en conjunto, agrupadas, organizadas, levantar demandas y sumarse como organizaciones a proyectos que incidan y apunten a construir una educación feminista. Mohanty al respecto propone la solidaridad en lugar de la sororidad como la base de las relaciones mutuamente responsables y equitativas entre las diferentes comunidades de mujeres. (2020, p.261-262)

“...parte de nuestro trabajo también ha sido el de amistad política, política de mucha confianza y no de esta política que se puede llamar dura, sino más bien del querernos, de juntarnos, de tomar tecito, de tomar aperol, de ese camino que necesitamos también, como lo repetimos muchísimas veces hablamos de que lo personal es político y también pedagógico y en este sentido todo nuestro sentir feminista, ese fueguito lo conseguimos, somos muy consciente que viene de adentro, de nuestro interior, de nuestro útero y de ahí la cotidianeidad y el generar lazos amorosos, de generar lazos fraternos entre nosotras también, es clave y yo creo que es característico también de nuestro colectivo” (Entrevistada N° 4, Circulo Feminista Amanda Labarca)

Existe una tendencia significativa a la valoración que se le da a la autoformación, al compañerismo, a la amistad política que ha surgido entre las docentes organizadas. Las entrevistadas reconocen como algo importante de su activismo, como un encuentro

afectuoso, de acompañamiento solidario que se está dando y que surge desde abajo, desde las bases.

“...yo valoro mucho de la coordinadora y en especial del espacio del comité educacional, que sea estamental, también me parece sumamente importante que reciba e invite y convoque a todos los estamentos no solamente por tenerlos como coleccionable, sino para que todas las voces seamos partícipe de construir una posibilidad en nuestro programa, de instalarlo dentro de nuestra demanda de educación no sexista” (Entrevistada n° 2, Comité Educación 8M)

Se recoge del relato la importancia que la organización feminista le otorga a los distintos actores, actoras de la comunidad educativa, haciéndolos participe del trabajo organizativo que fortalezca el ejercicio de democratizar los espacios a partir de la participación de todos y todas las implicadas, el incluir una triestamentalidad vinculante, como una práctica que debe ser ejercida en los establecimientos, pone en valor los distintos puntos de vista, de las y los estudiantes, madres y apoderadas, docentes, profesionales de la educación, asistentes de la educación. La entrevistada reafirma la importancia de las diferentes voces, para trazar un horizonte feminista a partir del proyecto educativo que se quiere construir.

Al respecto Mohanty se refiere a la importancia del trabajo articulado desde lo colectivo, con el conocimiento, lo pedagógico y la experiencia para incidir y construir una real transformación. Donde la resistencia para que sea efectiva, debe movilizar practicas sistemáticas y politizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El descubrimiento y la recuperación de los conocimientos subyugados es una forma de reivindicar las historias alternativas. Sin embargo, es necesario comprender y definir estos conocimientos “pedagógicamente”, como cuestiones de estrategia y práctica, además de como actividad académica, para transformar a las instituciones educativas de manera radical. Esto a su vez requiere tomar seriamente las cuestiones relacionadas con la experiencia. (Mohanty, 2020, p. 265)

4. La institucionalidad educativa y la perspectiva de género desde el punto de vista de las docentes feministas

En la institucionalidad educativa prevalecen enfoques que se relacionan con marcos conservadores y una visión biologicista que predomina en las relaciones interpersonales que se dan al interior de las comunidades educativas. Ello se explica a partir de que la escuela

constituye un mecanismo de poder que encarna, produce y reproduce relaciones de género (Valdés, 2013).

Considerando, además, que todos los avances que se han impulsado pro equidad de género en el sistema educativo, siguen dependiendo de la interpretación y voluntad de cada establecimiento y de sus docentes. (Álvarez y Lamadrid, 2018, p. 486).

4.1. Enfoque de género en los Proyectos Educativos Institucionales PEI

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es el instrumento que orienta todos los procesos que ocurren en un establecimiento educacional, clarifica a los actores las metas de mejoramiento, da sentido y racionalidad a la gestión para el mediano o largo plazo, permite la toma de decisiones pedagógicas y curriculares, articula los proyectos y acciones innovadoras en torno al aprendizaje y la formación de los alumnos, en resumen, ordena las grandes tareas en torno a objetivos compartidos. (MINEDUC, 2002)⁶

Respecto a la incorporación de la perspectiva de género en los PEI, las docentes feministas expresan su opinión respecto a los establecimientos en los cuales se desempeñan como docente.

“... nunca he leído un PEI que hable directamente del enfoque de género, no, siempre es muy genérico, así como se habla del respeto a la diversidad y este concepto de diversidad que es tan amplio también, pero así como que éste, que consigne el tema, no, y cuando se dan estos temas, creo que los colegios tienden a trabajarlos desde la supuesta neutralidad, no como tratar de enfocarlos desde ahí, que dice entonces nuestro reglamento, ya, tratemos de abordarlo lo más cercano a lo que dice el reglamento que es la no discriminación, por ejemplo, pero claro, esa no discriminación, sin contexto, sin base, que queda muy en el aire y que no se hace cargo finalmente de estos temas, siento que no, tristemente no. Me imagino que los hay y debe ser muy interesante, pero al menos yo no he tenido la suerte, de verme en ese contexto” (Entrevista n° 6, Redofem)

“Algunas veces se menciona simplemente, pero ahí habría, no he leído tantos PEI de colegios, habré leído 4 no más, eso da paso para una cuestión importante de investigar o sea, aunque sea una perspectiva de género que se incluya dentro de los PEI, yo te diría que no, mayormente no, quizás se menciona propiamente tal, pero no es un fundamento de cómo se va a direccionar el establecimiento, ya que este en el PEI no

⁶ <https://bibliotecadigital.mineduc.cl>

necesariamente quiere decir que eso se lleve a la práctica” (Entrevistada n° 10, Redofem)

Los relatos coinciden en la ausencia del enfoque de género en los proyectos educativos del establecimiento (PEI), destacan que este tiene un carácter neutral al enunciar concepciones y principios en general, las docentes expresan que ello evidencia la ausencia de directrices tanto teóricas como prácticas para el desarrollo del proyecto educativo institucional desde una perspectiva de género, el cual consideran debiese llevarse a cabo de manera transversal. Otras docentes coinciden que el proyecto educativo institucional (PEI) si bien enuncia la perspectiva de género en el documento, esta perspectiva no se lleva a la práctica, tampoco no existe un plan de acción, ni se estima seguimiento a la implementación que se puede estar desarrollando como comunidad educativa. La evidencia, ha mostraba que los PEI se ha convertido en una herramienta declarativa y formal, que no siempre expresaba a cabalidad el proyecto educacional compartido por la comunidad escolar (MINEDUC, 2018)⁷

“Yo creo que los establecimientos han ido incorporando estos sentidos más de lo que legalmente se pide, es decir, debe existir un manual para poder prevenir el acoso, el abuso dentro de las escuelas, entonces se crean estos materiales, pero terminan siendo materiales muertos, porque se cumplió solamente con la ley a diferencia de otros establecimientos que han logrado por el impulso de sus equipos de gestión, de dirección o porque de pronto hay apoderados que están involucrados en el proceso y están exigiendo estas experiencias, que son menos, pero los hay, como en el Carmela Carvajal, también están ahí motivando que se viva y discuta la experiencia de una educación no sexista o una pedagogía feminista, pero en general, lo que alegan los chiquillos es que si se inició este proyecto en tener estos manuales para resolver conflictos porque había que responder en términos legales, pero terminó no socializándose, entonces es un documento que se sube a la página y queda ahí” (Entrevistada n° 7, Colectiva Acuerpar)

La docente, afirma que, el enfoque de género se declara tanto en el PEI, como en protocolos de acción, planes y programas, se da respuesta a la exigencia ministerial, pero no se lleva a cabo, el establecimiento responde a las instrucciones ministeriales, pero se prioriza el carácter más bien punitivo, si se infringe algún punto del reglamento y se sanciona respecto a lo estipulado en dicho documento.

⁷ Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo 2018
<https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/02/PME-2018-Orientaciones-27-feb.pdf>

4.2. Currículo oficial y enfoque género

El currículo se instala en general, desde su dimensión prescriptiva, como un cuerpo neutral de conocimientos y habilidades a ser enseñados, que no contendría en sí diferenciaciones por género. El currículo oficial, es aquello que debe ser enseñado, reforzado o implementado en términos educativos, expresado en programas y planificaciones oficiales (Follegati, 2018).

Sin embargo, la evidencia ha demostrado que el currículo educacional refleja y reproduce estereotipos de la sociedad, lo que hace posible que el patriarcado atraviese los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de las prácticas educativas en donde se instalan esquemas de percepción, prejuicios que determinan las maneras de relacionarnos, de vivir experiencias educativas. Es decir, “privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar, entre múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder” (Da Silva, 2001, p.17).

“A nivel curricular mira, todo está escrito siempre desde lo masculino, hasta el día de hoy, en este colegio por la prueba de transición me tocó ver la parte de matemática y todos los ejercicios matemáticos están escritos desde lo masculino, descargué los ensayos del DEMRE⁸ y tenía que modificar cómo están escritas las preguntas, es un colegio de mujeres, las preguntas no estaban hechas para este colegio de mujeres, pero si estaba la mamá que tenía que ir a comprar para hacer el almuerzo, pero estaba Juan, Pedro y Diego trabajando en la empresa y tenían una cantidad de dinero que van a gastar. Yo creo que el curriculum está a años luz, siempre hay que estar leyéndolo antes y modificándolo, está hecho con una segregación, tanto de sexo, como de clase, no es el mismo texto escolar de un público que de un colegio privado. Perspectiva feminista no tiene, solo tiene una lista de contenido nada más” (Entrevistada n° 5, Colectiva Acuerpar)

En tal sentido Tomas Tadeu Da Silva (1999), plantea al respecto que “que ninguna perspectiva que se pretenda crítica o post-crítica puede ignorar las estrechas conexiones entre conocimiento, identidades corporizadas, generizadas, sexualizadas, racializadas y poder, teorizadas por esos análisis. El currículo es, entre otras cosas, un artefacto que plasma y produce estas relaciones. Una perspectiva crítica del currículo que dejase de examinar esas dimensiones constituiría una postura bastante limitada y limitante; por el contrario,

⁸ DEMRE Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo, organismo dependiente de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile

considerar las relaciones de género, etnia, raza y sexualidad, nos ofrece un mapa mucho más complejo de las relaciones sociales de dominación que aquel que nos habían proporcionado anteriormente las teorías críticas, con su énfasis casi exclusivo en la clase social. (Zurbriggen, 2016, p.26).

“Le hago una crítica constante al curriculum nacional es lo primero y lo segundo es tomar este curriculum a favor de lo que me interesa, es algo que en séptimo y octavo lo tomo bastante, como los estereotipos y por ejemplo en los planes y programas o más que nada el libro de clases que se hace a partir de los planes y programas muestra estereotipos muy machistas, entonces al final mostrarle a los niños y las niñas que el curriculum nacional no siempre va a ser correcto y va a depender de cuál es el enfoque que una le da, entonces es generar este espíritu crítico sobre todo en las niñas” (Entrevistada n° 8, La Rebelión del Cuerpo)

Se vuelve crucial “reconocer que los privilegios de género, clase, etnicidad y sexualidad van a empoderar más a ciertos estudiantes que a otros para hablar en la sala de clases, de modo que construir activamente comunidades de aprendizaje en las cuales la presencia y voz de todas y todos sea reconocida y valorada es un desafío constante, que se tensiona críticamente con la necesidad de subvertir y visibilizar las relaciones de poder y saberes que reproducen las relaciones de dominación. (Troncoso, Follegati, Stutzin, 2019, p. 10). Y que muchas veces tales dimensiones de dominación se encuentran en el curriculum oficial, pese a los esfuerzos por los ajustes o cambios realizados a las bases curriculares.

“El currículum oficial el año pasado cambió, tiene otra perspectiva más amplia, pero apropiarse por completo del currículum, yo creo que es un gesto difícil de realizar quizás, no obstante, creo que no es imposible pensar el programa o el currículum oficial como una guía, como un horizonte a seguir cuando te propone las habilidades de los y las estudiantes que deben alcanzar conseguir a partir de esta cantidad de contenidos y tú puedes jugar un poco con eso, que quiero decir, en el caso de filosofía a cuarto medio puros filósofos, todo el tiempo, porque lamentablemente la historia de la filosofía es masculina, y la de las ciencias y las matemáticas, también lo son, no obstante tenemos muchas filosofas en la historia contemporánea, entonces ahí es importante quizás hacer discutir los textos y ahí me parece súper importante, tomar el currículum, utilizarlo dentro de la sala de clases y tratar a contrapelo trabajar con autoras que trabajen el mismo problema pero que probablemente le van a dar otra mirada” (Entrevistada n° 10, Redofem)

El androcentrismo presente en la educación, representado en los materiales educativos y principalmente con el currículum escolar, que se relaciona con una marcada inexistencia de

referencias a las aportaciones que han hecho mujeres en la cultura, ello también implica una jerarquización de carácter androcéntrico. (Anguita, 2011)

Señala Anguita que los contenidos de todas las materias que se trabajan en las escuelas, se basan en este supuesto androcéntrico, que marca una notoria invisibilización de los aportes de mujeres a partir de sus trabajos en todos los campos científicos y sociales desde el pasado histórico hasta nuestros tiempos. En otras palabras, los libros de texto y las lecturas escolares recalcan roles de género e incluso excluyen temas vinculados a la mujer. (Anguita, 2011). Por tanto, es un acción fundamental dar un vuelco a tal invisibilización, incorporando pensadoras mujeres, en algunos casos locales, chilenas, latinoamericanas, que permitan instalar un conocimiento situado de acuerdo a lo territorios que habitamos, descolonizar el conocimiento e incorporar saberes en las escuelas que tengan presente categorías como el género, la raza, la clase, la identidad sexual, reconociéndolas como categorías por las que se ven atravesadas las múltiples identidades, que permiten profundizar en las realidades que traen consigo las y los estudiantes y que es fundamental tener presente a la hora de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje.

4.3. Sobre las orientaciones de MINEDUC para trabajar desde un enfoque de género

Las entrevistadas en su mayoría coinciden con que los aportes del Ministerio de Educación para trabajar los temas de género son planteados como orientaciones y/o sugerencias, por tanto, su abordaje queda a voluntad de quién se interese en utilizar tales materiales que quedan a libre disposición. Existen diversas opiniones de las docentes, pero lo que más se reitera tiene que ver con el carácter optativo y no obligatorio del abordar el enfoque de género en la educación, lo que debilita instalar, transversalizar y desarrollar este enfoque en las comunidades educativas.

A lo anteriormente planteado las docentes entrevistadas en su mayoría afirmación que su entrada a los estudios de género ha sido de manera autodidacta, pues no es un saber que haya estado incorporado en su formación ni escolar, ni académica, ni laboral, sino que en su búsqueda personal.

“En mi trayectoria, siempre he llegado en la búsqueda personal, nunca en ninguno de los colegios que he trabajado me han dicho miren este material, léanlo, pensando incluso que nunca me había puesto a pensar en eso, nosotros tenemos tres horas de consejo a la semana y no son temas que precisamente se discutan ahí, no es información que baje desde esas instancias precisamente, no es información que los y las directivos o directivas, justamente difundan en su planta docente, no, nunca me ha tocado ver eso” (Entrevista n° 6, Redofem)

“Los cuatro primeros años de ejercer la pedagogía fueron en dos colegios diferentes, pero ambos eran particulares subvencionados, eso les da ciertas libertades a los establecimientos, por ejemplo, Chile es el único país del Cono Sur que no tiene programas de educación sexual integral, no existe, existen solo orientaciones en los planes de género que manda el ministerio, que ha sido de los últimos 5, 6 años y cada colegio dependiendo de su proyecto educativo puede o no utilizarlos porque son orientaciones y eso es un problema súper grande” (Entrevistada n° 10, Redofem)

Las entrevistadas reconocen, que a nivel de los colegios y liceos en los que trabajan no se da cabida a abordar orientaciones en materia de género elaboradas por el MINEDUC, a partir de sus planes y/o programas de género. No son bajados por las direcciones de los establecimientos, no se capacita a los docentes, en tal sentido son temas que no se les da la relevancia, ni el tratamiento que corresponde, afirman las docentes. Considerando además que “las prácticas docentes también deben combatir las presiones de la profesionalización, la normalización y la estandarización, las mismas presiones o expectativas que implícitamente tratan de manejar y disciplinar las pedagogías, para que el comportamiento del profesorado sea predecible (y quizá controlable) en todos los ámbitos” (Mohanty, 2020, p.273)

“...siento que generalmente el ministerio tiene como un doble discurso, por una parte habla de la integración, de la igualdad o de distintos temas como aprendizajes basados en proyectos, pero existe un Simce igual, van generando barreras que no te permiten diversificar la enseñanza, entonces tienen muchas herramientas y hay hartas cosas bien interesante que van generando, pero en la práctica no te ayudan en nada, yo siento que desde el Ministerio hay un doble discurso” (Entrevistada n° 8, La Rebelión del Cuerpo)

“...siento que en general, como que se da el remedio y no se soluciona el problema, como que hay un algo ahí que es super útil y puede ser super útil, pero hay una profundidad mucho mayor, como que no es pertinente a lo que está ocurriendo, eso es lo que me sucede un poco con lo que el Ministerio va lanzando, que es un material súper importante, pero que a la larga como yo lo interpreto y como lo interpreta la otra compañera, la otra, la familia, las estudiantes, porque ahí hay un problema más de fondo, que el estado no tiene una visión educativa universal, para todos y todes y

todos los colegios, no tenemos esa apertura de un proyecto educativo de estado, nos queda la embarrada en los colegios” (Entrevistada n° 5, Colectiva Acuerpar)

Los conflictos existentes a partir de la percepción de las docentes tienen que ver con cuán legitimados están los programas, planes, manuales, materiales de género que el Ministerio de Educación elabora y difunde, y por el grado de necesidad e importancia que adquieren dentro de los establecimientos, donde deben ser trabajados, también se plantean algunas contradicciones que han sido noticia en los últimos años.

“...tengo muy presente en mi cabeza que el ministerio lanzó alguna vez como un manual de educación no sexista, pero al mismo tiempo después, este centro como de perfeccionamiento docente CPEIP⁹, tenía una capacitación casi todo lo contrario, entonces esa situación a mí, me hizo pensar, reflexionar, qué tan cuidadoso está siendo el ministerio con estos temas, como si de verdad se los está tomando en serio porque si me manda un día un manual para educación no sexista y al siguiente una capacitación donde la bibliografía es la mente del hombre versus la mente de la mujer, es como inconsecuente.” (Entrevistada n° 9, La Rebelión del Cuerpo)

Por otra parte, también las docentes hacen una observación a los contenidos abordados en estos planes y/o programas, cual es la visión del Ministerio de Educación de los temas de género, se identifica que lo hace a partir de un discurso de la igualdad, de corte más bien liberal, desde donde surgen algunos cuestionamientos

“...tratan la igualdad desde ese punto de vista bonito de lograr el respeto, las mujeres podemos hacer lo mismo que los hombres, cuando la base está en explicar que la mujer no ha podido hacer lo que quiere hacer porque hay una opresión atrás, hay un negacionismo dentro de esa idea de la igualdad de género, de lo que propone el Ministerio, un negacionismo muy, muy fuerte y un reduccionismo a que la mujer solamente tiene que apelar a ser igual que el hombre y eso a mí me colapsa porque obviamente, siguen negando las disidencias, se siguen negando las orientaciones sexuales, las expresiones de género y eso se sigue ocultando bajo la alfombra..” (Entrevistada n° 2, Comité Educación 8M)

“Sí, los conozco, los he leído, los he revisado, he sacado también un poco de información de allí para hacer el trabajo en clases, como que les da cierta seguridad a los estudiantes o a las y los apoderados, esto lo dice el Mineduc, está la aprobación, me entiendes, ahí una se aprovecha un poco de eso, sacamos lo que nos sirve de estas orientaciones y las trabajamos con material que tenemos de la Redofem, hay harto material ahí para trabajar educación no sexista o cómo contribuir a la eliminación del

⁹ El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) es el organismo encargado de implementar la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la cual define las bases de una política pública que potencia, orienta y regula el desarrollo de docentes y educadores. <https://www.cpeip.cl/cpeip/>

sesgo sexista en la educación, etc., pero sí me parecen de una pobreza muy grande porque hay que trabajar simplemente a partir del género, no resuelve realmente como el problema de la violencia hacia las mujeres y disidencias sexuales en la educación, incluso lo clausura un poco, se va por el costado, entonces que existan está bien, pero deberían tal vez radicalizarse un poquito en pos del problema, y el problema es que tenemos tanta cantidad de violaciones a niñas y adolescentes, cierta cantidad de femicidios, etc.” (Entrevistada n° 10, Redofem)

Los relatos de las docentes expresan la disconformidad de la forma como estos temas están abordados en estas sugerencias u orientaciones que entrega el Mineduc, aun cuando se les reconoce como tal e incluso en algunos casos son valorados y a la vez realizan observaciones críticas a la ausencia de temas referentes a las identidades de género y diversidad sexual, así como la falta de profundización para abordar los temas referentes a la violencia de género, las docentes ponen en cuestión este relativismo, que le quita relevancia y urgencia, ante la necesidad de ser tratados en forma transversal, como una necesidad de mayor urgencia en los establecimientos, no optativo, las docentes ven la necesidad que las orientaciones que se han desarrollado a voluntad se conviertan en mandato, y de manera transversal, de tal forma que impacte en cómo se está transmitiendo el conocimiento y como niñas, niños y adolescentes experimentan la escuela y sus vidas a partir del conocimiento entregado, por tanto debe ser acompañado de seguimiento y monitoreo riguroso.

4.4. Dificultades experimentadas al instaurar el enfoque feminista en sus prácticas pedagógicas

Las dificultades que las docentes identifican a la hora de desempeñar su rol educativo desde un enfoque feminista, son variadas, recogen visiones propias de la falla del sistema educativo en el punto anterior visto. Agregan el punto de vista mercantil que restringe y limita a partir de la situación de los establecimientos pagados o de financiamiento compartido, enfatizan en relación clientelar que se da con las familias. Agregan como fundamental el problema de la ausencia de una política educativa como proyecto país.

Las entrevistadas exponen el condicionamiento determinante que es trabajar en un establecimiento de tipo particular y/o subvencionado, pareciera que desde esta clasificación diferenciadora se dan elementos importantes que consideran como dificultad en su quehacer,

se ve mermado por las condicionantes que el mismo modelo educativo le resta valor al rol que cumplen las docentes y que por tanto dificulta el ejercicio de su práctica pedagógica feminista.

“la ignorancia profunda, la escasa y nula preocupación de enseñarles a los profesores perspectiva de género, de que el tema de género todavía sea tabú dentro de nuestras mismas prácticas entre nosotros como docentes y que esto también sea muy supeditado a las decisiones que pueda tomar el director, la directora o el dueño por ejemplo, si todo el colegio está de acuerdo, todos los profesores están de acuerdo en que podamos invitar a OTD¹⁰ a hablar de por ejemplo corporalidades Trans, pero el dueño del colegio dice que no, se fue a las pailas todo y ahí quedamos, entonces eso se llama neoliberalismo” (Entrevistada n° 2, Comité Educación 8M)

“Yo creo que la dificultad mayor, es desde lo oculto, desde que no existe una educación sexual, la dificultad más grande es como en esos tópicos, como en el área de educación, cuando me ha tocado desde la biología también tocar el tema de la educación sexual, una dificultad porque pudiste decir algo, un apoderado, apoderada no estaba de acuerdo y en eso es un problema hoy en día en la educación, como no tiene una base en donde de aquí para arriba enseñamos...” (Entrevistada n° 5, Colectiva Acuerpar)

Como gran dificultad recae principalmente en los colegios particulares subvencionados, donde identifica el discurso clientista, que designa que es el apoderado quien tiene la razón y todo se tiene que enseñar en torno a lo que el apoderado quiere.

“cuando ni siquiera hay ciertos elementos que están por normativa ministerial, como no hay una regulación de esto, te repito, como no hay una ley de educación sexual integral, como hoy día no está normado de que hoy las docentes debemos ejercer nuestras labor en base a una equidad de género, no hay una normativa fiscalizadora, no viene alguien de la superintendencia de educación a decir oiga profesora usted está omitiendo el rol de la mujer en esta situación...” (Entrevistada n° 3, Círculo de profesoras Amanda Labarca)

Las docentes coinciden en la falta de preparación de los establecimientos para enfrentar temas referentes a la equidad de género, en donde cualquier caso particular que vivencie un estudiante y que ocurra al interior del establecimiento educativo siempre quedé a voluntad del docente o quien tome el caso, ocurriendo situaciones lamentables respecto a respuestas inadecuadas que perjudiquen la trayectoria escolar de las y los estudiantes. Por lo cual

¹⁰ OTD Chile "Organizando Trans Diversidades" es una organización chilena sin fines de lucro dedicada a las personas transexuales, transgénero, travestis, no binarias e intersexuales, con el objetivo de promover sus derechos humanos y su bienestar en la comunidad mediante el empoderamiento, la organización comunitaria y la incidencia política.

expresan lo perentorio que se vuelve la aprobación de la ley de educación sexual integral, para que como normativa regule su abordaje y efectivamente se imparta en los establecimientos, esta ley sea ejercida como un derecho fundamental de niños, niñas y adolescentes. Además de la creación de sistemas de capacitación, seguimiento y monitoreo para el cumplimiento adecuado de tales contenidos en educación sexual integral.

“Como una dificultad, yo siento que radica en el adultocentrismo que prima en las instituciones educativas y que son super limitantes, porque cuando surgen estas ideas desde el estudiantado o estas demandas incluso, desde el estudiantado, los colegios siempre tienden a, o al menos desde mi experiencia, a ver estas demandas como si fueran una pataleta de cabro chico, lo recuerdo en el mayo feminista, era como ya si se les va a pasar, el tema es moda, no son temas importantes...” (Entrevistada n° 6, Redofem)

Percibe la docente que el adultocentrismo es una perspectiva muy instalada en el sistema educativo que no responde a las necesidades e intereses reales del estudiantado. El cual muchas veces se encarna en el profesorado, que actúa como un conjunto de agentes coactivos, de las identidades, expresiones y necesidades del estudiantado.

“hay muchas profesoras que han sufrido violencia en la institución por situaciones de embarazo, por ejemplo, por acoso laboral por parte de cargos directivos, por profesores que han tratado de ayudar a estudiantes en donde no ha tenido escucha y luego uno va conversando y te vas dando cuenta que esas dificultades que se creen que son aisladas en algunos lugares, no son para nada aisladas...” (Entrevistada n° 10, Redofem)

Las docentes concuerdan que tanto las políticas y prácticas patriarcales lo han permeado todo y también el neoliberalismo como sistema económico lo ha permeado todo en educación, respecto a las condiciones laborales a las que se enfrentan. Señalan cómo esto les afecta como docentes, mujeres, madres y trabajadoras, que experimentan en ocasiones condiciones de precariedad, maltrato y acoso laboral.

“me tiene que importar que una profesora sea constantemente acosada o la persecución de las docentes cuando empiezan a tomar licencia porque sus hijos se enferman, me supera, porque la lucha no está solo en les niñas, también está en nosotras, en que nuestro trabajo sea reconocido, en que nosotras tengamos las mismas oportunidades que tienen los hombres, cuando dicen el feminismo es igualdad, no amiga, el feminismo aspira a una igualdad, pero después que se derribe el sistema patriarcal”(Entrevistada n° 2, Comité Educación 8M)

La situación de las profesoras se ve marcada y determinada por la distribución estereotipada a partir de los diferentes niveles y ramas del sistema educativo. Las mujeres constituyen la

inmensa mayoría del profesorado en los niveles de educación infantil y primaria (Anguita, 2011, p. 48). Existiendo una marcada desvalorización a partir de la desigualdad existente, ocupan una posición de inferioridad respecto a los profesores hombres, situación que termina siendo normalizada por las y los estudiantes. En este sentido el sistema educativo se considera enmarcado por los intereses y la cultura masculina y por consiguiente como generador del silencio y la marginación de las profesoras y las alumnas en las escuelas. (Martínez; Ramírez, 2017, p. 87-88). Considerando que la educación se ha transformado en un negocio de “bienes de entrega” como se refiere Mohanty, donde el fin es hacer dinero, desprofesionalizando y proletarizando al profesorado. (Mohanty, 2020, 245), lo que genera siempre mayores consecuencias para las profesoras, que se ha exacerbado más aún por la crisis sanitaria y económica, producto del COVID, que impactó a la fuerza laboral femenina significativamente, tanto en las condiciones que se han realizado su trabajo, por la sobrecarga al interior de los hogares, que se traduce a la explotación de las mujeres por la doble jornada, donde la responsabilidad de lo domestico y los cuidados siguen recayendo en ellas. En el relato las docentes exponen lo sobrepasadas que se han visto y en algunos casos lo lamentable que ha sido para colegas docentes enfrentar el desempleo, dada las transformaciones que ha generado la crisis sanitaria en la económica, reflexionan.

4.5. Oportunidades y puntos de apoyo al instalar una práctica pedagógica feminista

Respecto a las oportunidades o puntos de apoyo las docentes señalan primordialmente el compañerismo que se da entre docentes al interior del establecimiento es una oportunidad y un gran punto de apoyo.

En general, las docentes expresan que tener compañeras que compartan sus mismos pensamientos feministas es primordial, que es la clave encontrarse para avanzar en compañía, a partir de la posición de educar a contracorriente de la institucionalidad, declaran que puede ser una difícil y angustiante tarea, generando muchas frustraciones también en el camino.

Chandra Mohanty propone la solidaridad para generar alianzas, la comprende como un logro y resultado de una lucha activa, considerando siempre las particularidades y diferencias, que es lo que permite construir comunidad ejerciendo una solidaridad consciente, que permite generar vínculos políticos para luchar colectivamente contra formas de dominación que son

sistémicas y que deben ser enfrentadas a partir de diálogos justos e éticos, que no están exentos, de tensiones, conflictos y dolor. (Mohanty, 2020)

Existe un llamado a unir fuerzas entre las docentes, pues el desafío de avanzar hacia un cambio de la estructura del sistema escolar, es decir, terminar con la cultura patriarcal dentro de los establecimientos no es posible de alcanzar con esfuerzos individuales, razón por la cual, es necesario generar alianzas que permitan una real instalación de los temas de género, tanto a un nivel micro, que es el espacio donde se ejerce la docencia, como a nivel macro, donde se posicionan demandas y reivindicaciones, que permitan esbozar gradualmente el proyecto educativo al cual las feministas aspiran como sociedad.

“Tener compinches, tener compañeras feministas dentro de tu mismo quehacer te ayuda a que las otras que no son feministas comiencen a mirar y empezar a ampliar ese círculo, cuesta al principio, pero entre mujeres siempre nos vamos pasando esos datos, yo creo que tener pares feministas es clave, porque una feminista sola en una institución que es machista no va a durar mucho...” (Entrevistada n° 2, Comité Educación 8M)

“...me he encontrado con docentes que de pronto tenemos una simpatía y una complicidad, porque las dos somos feministas y entendemos ciertos códigos y esa cuestión también, como esos códigos que van por debajo muchas veces, me he encontrado profesoras con las que trabajo que luego forman parte de la red...” (Entrevistada n°10, Redofem)

“nosotras cuando hacemos estos talleres de autoformaciones feministas de docentes para docentes, yo creo que una de las cosas que terminamos como conclusión es que busquemos una compañera, identifiquémonos, reconozcámonos, porque el camino puede ser muy solitario, muy triste y frustrante frente al escenario que se da en el colegio” (Entrevistada n° 3, Círculo de profesoras Amanda Labarca)

A su vez, las docentes ven como primordial y muy valiosa la oportunidad que les otorgan las y los estudiantes, el interés que expresan, a partir de cuestionarse y querer abordar y comprender ciertos hechos o problemáticas que aparecen en la realidad escolar y social, como temas referentes a la sexualidad, la violencia de género, la homofobia, la discriminación entre otros. Este interés, permite a las docentes reafirmar y fortalecer la tarea asumida de educar desde el feminismo.

Ejercer una pedagogía feminista comprometida que considere la reflexión y acción, la praxis, comprender que no se puede hablar de la posición del otro, ya que hacerlo devela dar curso al paradigma dominante del patriarcado. Lo fundamental es que docentes no asuman ser la voz autorizada, sino por el contrario promuevan el aprender juntos y juntas a las y los

estudiantes en colaboración no jerarquizada, librando el aula de su poder coercitivo como espacio institucional (Hooks, 2021).

“Las oportunidades yo creo que es el estudiantado, siempre, siempre el estudiantado va a ser una oportunidad, son los, las, les estudiantes que están ávidas de estos temas, porque son temas que permean finalmente, entonces siempre va a ser una oportunidad desde ahí, desde la curiosidad, el interés, de las ganas, en este proceso que en el medio tiene como la fuerza de querer transformarlo, son super críticas o críticos, entonces hay que aprovechar esa instancia para trabajar estos temas, porque el interés en el estudiantado ya está, yo siento que esa es la tremenda oportunidad que tenemos como docentes” (Entrevistada n° 6, Redofem)

“La oportunidad está en estudiantes y docentes, voluntades individuales, esa es la oportunidad y justamente a eso apela el trabajo del Círculo en el fondo, al trabajo de la concientización, porque en el fondo no vemos otra forma de un poco despertar y desde la ética profesional” (Entrevistada n° 3, Círculo de profesoras Amanda Labarca)

Los estudiantes son una gran oportunidad indiscutiblemente, desde donde se desprende la gran responsabilidad de las docentes al enseñar y promover una perspectiva feminista en los procesos de aprendizaje.

En este sentido, Bell Hooks invita a considerar un aspecto fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Para educar para la libertad, entonces, tenemos que poner en cuestión y cambiar la manera en que todo el mundo piensa sobre el proceso pedagógico. Esto implica en particular a las y los estudiantes. Antes de intentar implicarlos en un debate dialéctico de ideas que sea recíproco, tenemos que educar sobre el proceso” (Hooks, 2021, p.166).

Entregar un aprendizaje que les permita nutrirse de conocimiento, y que para que eso ocurra este proceso sea placentero, el cómo se obtiene ese conocimiento, esa es la tarea más desafiante para una docente feminista, que se declara una pedagoga liberadora, garantizar ese proceso agradable tanto para los y las estudiantes que se resisten a este tipo de práctica educativa como para quienes ansían un tipo de práctica liberadora.

5. Efectos de las prácticas pedagógicas feministas, en tanto prácticas educativas y sociales

Identificar la existencia de prácticas pedagógicas feministas y sus efectos en el sistema escolar, es reconocer que dichas prácticas transitan hoy en día en diversos espacios y a través de formas alternativas de instaurar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto de manera creativa como intelectual, en donde resurge la idea de lo personal y lo político como fundamental para educar en clave feminista, a partir de la horizontalidad, como un acto de resistencia al paradigma dominante del patriarcado y su persistencia en el sistema educativo. En palabras de Bell Hooks, es asumir una pedagogía comprometida, lo que supone una gran exigencia para los profesionales de la educación. “Los docentes deben implicarse y comprometerse activamente, y participar en un proceso de autoactualización, que favorecerá su propio bienestar en el caso de que vayan a enseñar empoderando al alumnado” (Hooks, 2021), es decir, Hooks plantea la necesidad de promover comunidades en resistencia que ayuden a derribar las distintas opresiones sistemáticas.

5.1. Visibilidad de las prácticas pedagógicas feministas en el establecimiento

Conocer las prácticas pedagógicas de docentes feministas, también nos invita a saber si estas son percibidas por la comunidad educativa, pues a través de dichas prácticas y su reconocimiento es posible identificar las principales materias que proponen las pedagogías feministas en los distintos contextos en que se desempeñan las docentes, que sean visibles promueve implícita y explícitamente una invitación por parte de las docentes feministas a la comunidad para repensar las propias creencias y los mecanismos utilizados para promover conocimiento, y ejercer la labor de educar, en contextos muy específicos de acuerdo a la realidad de cada una de las escuelas.

“Sí, yo creo que han sido visibles, evidentemente en los establecimientos en los que se ha trabajado con mayor profundidad, era visible también desde el mismo comentario de las y los colegas. Con las colegas que trabajábamos éramos un núcleo unido, estábamos muy vinculadas, entonces, como nuestras prácticas eran similares, no veíamos entre nosotras grandes cambios, porque estábamos todas más o menos en la misma sintonía, pero si a partir del relato, de testimonios de colegas que de pronto se sentían interpelados también, para bien y para mal, una iba viendo el efecto de la

aplicación de este enfoque (...) que la dirección llamará constantemente para preguntar por qué se estaba haciendo, para manifestar su incomodidad, producto de las quejas de algunos apoderados y apoderadas, como también se recibían felicitaciones o gracias de parte de otros apoderados que no intermediaban con la dirección y se comunicaban directamente con nosotras como profes, entonces ahí uno empieza a entender que algo está ocurriendo, que se está visibilizando esta práctica, que está interpelando a un entorno también” (Entrevista n° 6, Redofem)

“...he recibido constantes felicitaciones por las dinámicas de aula, con respecto también a la promoción de participación, me he sentido super validada con respecto a lo que estaba haciendo, también en las innovaciones pedagógicas que intentaba generar y donde él jefe de UTP también las consideraba (...) el encargado de convivencia escolar ha valorado también mi trabajo en relación a la cercanía que tengo con los y las estudiantes (...) en relación al programa de ciudadana y género que todos los colegios tienen que tener, me invitaron a que revisara el documento, son como signos o gestos más bien que te hacen sentir como valorada en ese desarrollo profesional” (Entrevista n° 3, Circulo de profesoras feministas Amanda Labarca)

5.2. El impacto que tiene para los demás docentes trabajar desde una perspectiva feminista

Respecto a la opinión que tienen los demás docentes sobre la labor pedagógica, que ejercen las profesoras feministas, en relación a su visibilidad, valoración, apreciación, efectos que se han generado al compartir o no esta forma de educar.

Hay quienes plantean que, al ser visibles sus prácticas, permite que las y los colegas docentes se acerquen y compartan experiencias, soliciten apoyo referente a temas de género, les soliciten ingresar a sus clases para observar cómo se llevan a cabo, también reciben invitaciones a participar de alguna clase hablando de algunos temas en específico, van surgiendo inquietudes, que permiten el intercambio y la complicidad de avanzar desde una perspectiva de género o feminista a partir de despertar interés en algunas docentes y generar compañerismo y alianzas.

“...tuve colegas que me dijeron, sabes que me gustaría ver tu clase con perspectiva de género, ¿puedo asistir?, asista. Muchos profes que fueron evaluados, me preguntaron a mí, que líneas podían incorporar en la evaluación docente, de muchas formas discutimos y buscamos de instaurar prácticas que llevaran a democratizar, a tratar ciertos temas. Algunas colegas en algunas ocasiones me invitaron a sus jefaturas para conversar sobre algunos temas que podían ayudar, como la educación sexual integral, por ejemplo, o la educación con perspectiva de género...” (Entrevistada n° 7, Colectiva Acuerpar)

“...me he encontrado con docentes que de pronto tenemos simpatía y complicidad, porque las dos somos feministas y entendemos ciertos códigos, que van por debajo muchas veces. Me he encontrado profesoras con las que trabajo, que luego forman parte de la red, entonces, ha sido un buen encuentro, en términos, de ponerlos en una balanza. Esta cuestión de desarrollar una práctica pedagógica con perspectiva feminista, se va construyendo todos los días este camino y es mucho más positivo, que negativo, lo que me he encontrado” (Entrevistada n°10, Círculo de profesoras Amanda Labarca)

Contrario a lo expuesto, se dan también expresiones de burlas y descalificaciones, que principalmente señalan las docentes que son colegas hombres, quienes hacen una caricatura de los contenidos abordados desde una perspectiva feminista. Comentarios que también se expresan solapadamente, reproduciendo prácticas de poder patriarcales y machistas, imposibilitando el ejercer dialogo, más bien proclives a generar divisiones y separaciones entre docentes con repercusiones en la comunidad, negativas respecto a la relevancia del abordaje de temáticas de género como cuerpo docente.

“...hay muchos compañeros varones que todavía se burlan, nos llaman las feminazis y se ríen del vocabulario inclusivo y se burlan, que son cuáticas y alaracas o que dicen que el feminismo es lo opuesto o lo contrario del machismo” (Entrevistada n° 1, Comité Educación 8M)

“...si bien hoy en día me considero una persona sumamente respetada dentro de mis pares, pero también vista con desconfianza, especialmente con las personas hombres que tienen también ciertos vicios de este rol reproductor en el aula” (Entrevistada n° 3, Círculo de profesoras Amanda Labarca)

Existen un número importante de las y los docentes que consideran el feminismo como un concepto incómodo, asociado con acciones y posiciones radicales que no fácilmente son asimiladas en el ámbito académico. (Belausteguigoitia; Mingo, 1999, p. 9). Situación que no debiese ser una razón de burla, más bien una posibilidad de abrir el debate. Evidencia el necesario desafío de la formación docente en feminismo para los contextos escolares, la entrega de elementos conceptuales, que permitan al docente adquirir el conocimiento fundamental sobre el feminismo, para comprender en que principios se funda y la clave fundamental, que es ejercer el respeto.

5.3. Comentarios recibidos por parte de tutores y apoderados

Ante el momento histórico recientemente vivido por el feminismo en los últimos años, producto de las masivas movilizaciones. Las docentes comentan, que se han sentido la motivación a partir del 2018, de presentarse como docente feminista en las comunidades, incluyendo a tutores y padres. Las docentes abren la posibilidad de compartir el enfoque feminista, que resignifica sus prácticas pedagógicas, sobre todo en los casos que le corresponde ejercer jefaturas. Expresan que declarar ser feministas, genera vínculos respetuosos, a partir de la conversación que se genera con tutores y apoderados, la cual permite que desmitifiquen las percepciones erróneas que se tienen al respecto, permitiendo a las docentes tener mayor tranquilidad a la hora de desarrollar sus clases.

“...muchas apoderadas dicen que les gusta mucho que sus hijas tengan una profesora así, entonces es bastante enriquecedor, en ese sentido yo creo que lo importante ha sido la comunicación y el sincerar mis prácticas con las familias, es que ellos sepan que estoy haciendo y porque lo estoy haciendo y para que lo estoy haciendo” (Entrevistada n° 8, La Rebelión del Cuerpo)

Las profesoras, se presentan como una docente feminista a los padres y/o tutores, dando las explicaciones correspondientes de qué es y qué implica ser una docente feminista o educar desde dicha perspectiva, recibiendo inquietudes, comentarios en positivo, la mayoría de las veces, según relatan.

“Observaciones como, qué es lo que les estoy enseñando, quedan un poco espantados, qué les está pasando a los estudiantes, pero también muchos en forma positiva, sobre todo en el trabajo que tuve de jefatura, tercero y cuarto medio. Muchos agradecimientos por parte de los apoderados y apoderadas, porque ellos me conocían, yo me presente con ellos como una docente feminista, porque voy a estar con ellos dos años, mejor que sepan quién soy bien y que es lo que implicaba para mí eso, dentro de la sala de clases, en consejo de curso, orientación o en las horas como curso y ahí tuve una muy buena recepción, yo debo decir, que eso fue bastante bueno, porque siempre, cuando uno habla de feminismo, es como hablar de algo muy terrible hoy en día, muy satanizado y explicar “ser docente feminista implica esto”, luego que lo explique como que hay una calma, pero no ha sido desagradable mayormente” (Entrevistada n° 10, Redofem)

Las docentes refieren, que su énfasis esta puesto principalmente en desmitificar la idea equivocada que se tiene del feminismo, señalando los aportes que puede tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado, en su desarrollo integral y en las relaciones

interpersonales que desarrolla. Partiendo por la idea que no es un tema que solo atañe a las y los estudiantes, sino que involucra a cada una de las personas que forman parte del proceso educativo, incluyendo a los tutores y apoderados. Presentarse e identificarse como docentes feministas, revela quienes son abiertamente, entendiéndolo como un ejercicio necesario que despeja dudas y disminuye las tensiones desde un inicio en la relación con padres y apoderados, situación que expresan estar dispuestas a afrontar.

5.4. Efectos que tiene trabajar desde este enfoque feminista en las y los estudiantes

Respecto a los efectos que tiene el trabajar desde un enfoque feminista con los estudiantes, rescata la percepción que tienen las docentes respecto a la recepción, reflexión e interacción que identifican en sus estudiantes al abordar las clases desde una pedagogía feminista.

En general, hay apreciaciones de las entrevistadas positivas y vistas en el tiempo como un logro y un alcance que tiene consecuencias tangibles en el desarrollo del estudiante y las relaciones que establecen entre sus pares y con ellas como docentes.

“Algunos enganchan más y otros menos, yo siento que dentro del aula permite que te escuchen, entre ellos y ellas permite que todo el espacio tenga identidad, esta soy, este eres, entonces es mejor para la dinámica curso. Ahora conmigo, así como estudiante-profe, en algunos casos involucra más cercanía, que te cuenten otras cosas, que quieran dialogar sus problemas más íntimos, es algo que un poco se genera” (Entrevistada n° 5, Colectiva Acuerpar)

“Ahí una se da cuenta de que esta declaración que una hace, muchas veces no tan explícitamente, pero te sale de alguna forma en contenidos que tu trabajas, en la forma en que te diriges a los estudiantes, genera como te decía un clima de confianza, clima de empatía, clima de respeto, con las niñas, con las disidencias también, con la sensación en general de equidad que piden hoy día la juventud y yo creo que es una experiencia que sin duda ha engrandecido a los establecimientos educacionales donde como docentes feministas no hemos sido todo lo escuchadas que queremos porque el patriarcado está sumamente enraizado” (Entrevistada n° 3, Círculo de profesoras Amanda Labarca)

Las docentes concuerdan en que educar en clave feminista genera una experiencia educativa positiva en sus estudiantes, evidentemente se expresan componentes propios de los fundamentos del feminismo en la educación y además tiene repercusiones para las docentes que ejercen esta forma de educar, tanto a nivel individual como el ejercicio de su quehacer. Bell Hooks lo plantea como “cuando el profesorado se deja llevar, no solo habla con libertad

la voz del estudiante, sino también la voz del profesor. Las y los profesores tienen que practicar la libertad, tienen que hablar tanto como el estudiante” (2021, p.173)

“Una también se transforma en un sujeto más libre y cuando le sacas esa tensión los jóvenes también lo notan y dejan de relacionarse tensionadamente contigo, aunque pueda ser que ellos quieran transmitirme una experiencia que los está agobiando, que es fuerte y compleja, lo hacen igual porque desarrollan otras confianzas y eso también es muy bonito, pero también muy comprometedor porque muchas veces uno recoge experiencias que hay que derivarlas y que es necesario moverlas para ayudar al estudiante a dar otros pasos” (Entrevista n° 7, Colectiva Acuerpar)

Se expresan elementos de la horizontalidad y del ejercicio democrático, surgen temas del cuidado a través de las confianzas que se entretejen. Las docentes experimentan este rol que les toca desde la cercanía que se da con sus estudiantes, respecto a acoger dificultades, orientar y promover herramientas o activar redes dentro de las posibilidades que brinda el propio establecimiento, que le permitan mayor bienestar.

“...muchas estudiantes agradeciéndome que ellas lograban hacer esto o se habían dado cuenta de ciertas cosas gracias a lo que habíamos visto en clases alguna vez y que habíamos conversado también en otra ocasión, porque también se te acercan mucho a conversar a hacerte preguntas, tengo estudiantes que están estudiando derecho por ejemplo y están estudiando derecho porque les interesa ser abogadas feministas” (Entrevistada n° 10, Redofem)

Los relatos de las docentes, identifican la importancia de que los estudiantes visualicen aperturas, otras formas posibles de estar y de mundos posibles de investigar, conocer y vivir, este enfoque pone en el centro el desarrollo individual y colectivo de manera integral, acoge la subjetividad del estudiantado, situación que va despertando el interés en el proceso educativo y la valoración personal que es fundamental y está en juego incluso en el desarrollo y descubrimiento de su orientación vocacional con perspectiva de desarrollo en el futuro, como lo señala el último relato de la docente. Aquí son fundamentales las reflexiones sobre la enseñanza de Bell Hooks “el aula debería ser un lugar emocionante” (Hooks, 2021, p. 28). Hacer del aula un lugar emocionante plantea la autora tiene relación por el interés no solo de la docente, sino también del interés de la docente en escuchar la voz del otro, de reconocer su presencia.

Insistir en que se reconozca la presencia de todas y cada una de las personas que están en el aula. Esta insistencia no puede quedarse en un enunciado. Hay que demostrarla mediante prácticas pedagógicas. Para empezar, el profesor, la profesora, debe valorar de manera genuina la presencia de todo el estudiantado sin excepción. Tiene que

haber un reconocimiento constante de que todos y todas influyen en la dinámica del aula, de que todo el mundo aporta (Hooks, 2021, p. 29-30)

5.5. Cambios evidenciados con el correr del tiempo, en relación a lo que se vivía en el aula antes de instalar este enfoque feminista

Bell Hooks plantea que la búsqueda de conocimiento que nos permita unir teoría y práctica es una pasión. Y en tal sentido, señala que “en la medida en que las y los profesores aportamos esta pasión, que tiene que estar en esencia enraizada en el amor por las ideas que somos capaces de inspirar, el aula se convierte en un lugar dinámico donde se producen de manera concreta transformaciones de las relaciones sociales y en donde desaparece la falsa dicotomía entre el mundo externo y el mundo interno” (2021, p. 217) de la escuela.

“...fue con este cuarto básico, que ahí me di cuenta de la importancia de aquello que no es explícito, como el trato, la participación igualitaria, como el repartir las palabras, incluso darle palabra solo a las niñas en algún momento. La autoconfianza, la autoestima, la valoración de sí mismas, lo que efectivamente genero un impacto distinto hacia los aprendizajes. Se apropian del aprendizaje de otra forma, lo viven, es vivencial, no es que yo te entrego y tú ves cómo lo haces, entonces eso para mí ha sido el momento más significativo respecto a esto, y sí, tiene frutos” (Entrevistada n° 4, Círculo de profesoras Amanda Labarca)

Hooks señala la posibilidad que tienen las profesoras y los profesores de ver las transformaciones que los estudiantes experimentan a partir del proceso enseñanza aprendizaje, efectivamente considerando a la vez que la educación para la conciencia crítica puede cambiar de forma concluyente la apreciación que poseemos de la realidad y de nuestras acciones (Hooks, 2021).

“No es que uno le esté cambiando el mundo al estudiante, pero si le estas enseñando pequeñas herramientas y esas herramientas te pueden ayudar muchas veces a volcar o dar vuelta una idea que tenías tan presente en tu cabeza y no era tan así. Estudiantes que se atrevieron a hablar de situaciones de acoso dentro de la sala de clases y que entendían que eso era violencia de género y no era algo particular de ellas, que era un problema social y cultural, llorando en la sala luego, era un poco de catarsis, no siempre ha sido así, hay ocasiones que nadie se enciende en mi clase, pero he visto como resultados a mediano y largo plazo, como los que te nombro” (Entrevistada n° 10, Redofem)

De acuerdo al relato, surgen temas en el proceso de enseñanza feminista tan íntimos como las situaciones de violencia de género padecidas por las y los estudiantes, con la carga

emocional que ello conlleva, son las y los estudiantes que abren sus vivencias, que establecen vínculos de confianza en el aula, permitiendo la reflexión y la contención del grupo como una experiencia humana significativa, que les invita a mostrarse tal cual se es, abiertamente, sin temor. En tal sentido, la experiencia descrita de llevar a la práctica educativa la pedagogía crítica feminista, tal como lo señala Hooks es no realizar la escisión mente-cuerpo en el proceso enseñanza-aprendizaje, no podemos entrar al aula siendo espíritus incorpóreos. como uno de los principios fundamentales.

[...]aquellas de nosotras que, como estudiantes o profesoras, hemos tenido una implicación íntima con el pensamiento feminista siempre hemos reconocido la legitimidad de una pedagogía que se atreve a subvertir la escisión mente-cuerpo y que nos permite estar enteras en el aula, y, por lo tanto, volcarnos con todo el corazón (Hooks, 2021, p. 215)

Son las docentes entrevistadas que a partir de sus percepciones acerca de los cambios que han podido reconocer en el tiempo en su forma de enseñar, dejan al descubierto esta pasión por enseñar que nos habla Hooks, pasión que al educar genera “una conciencia crítica enraizada en la premisa de que el conocimiento y el pensamiento crítico que se recrea en el aula deben configurar nuestras formas de ser y nuestras maneras de vivir fuera del aula” (Hooks, 2021, p. 216)

“El feminismo se instaló y se está enraizando y siento que las generaciones de chicas más jóvenes lo están abordando a un punto que lo naturalizan incluso, como las demandas feministas, lo que para nosotras eran temas tabúes, para las chicas ya no lo son y me encanta eso y siento que cada vez cuesta menos situarse en el aula y hablar de estos temas, porque ya son temas que son evidentes. (...) Ya no hay que partir explicando cosas del concepto uno, sino que se ha avanzado en términos de concepto, en términos de perspectiva, por lo tanto, es más fácil ir abordando temas específicos, es tremendamente gratificante verlo desde ahí” (Entrevistada n° 6, Redofem)

Es la posibilidad que tienen las profesoras y profesores de activar los sentidos más profundos del estudiantado, que les permita su afirmación personal, el deseo de aprender y actuar, que proporciona educar para la conciencia crítica, que solo es posible a partir de la unión entre teoría y práctica. “La pedagogía crítica feminista busca transformar las conciencias, proporcionar a las y los estudiantes formas de conocer que les permitan conocerse mejor y vivir en el mundo de manera más plena” (Hooks, 2021, p.2016)

6. Desafíos para avanzar hacia una educación feminista

Son muchas las inequidades que persisten en el sistema escolar a partir del modelo hegemónico de género existente, realidad que ha motivado a la generación de una variada producción de nuevos conocimientos desde una perspectiva epistemológica feminista, que sacuden las bases de una cultura patriarcal y sus sistemas de dominación que aún operan en las instituciones educativas.

Es en esa escena institucional, en la que encontramos a profesoras motivadas por convicciones personales, apuestas ético-políticas y profesionales, que les permite atreverse gradualmente en su quehacer avanzar para subvertir, deconstruir el arraigo de la cultura patriarcal en los espacios educativos a partir de prácticas pedagógicas feministas.

Lo asumen como un proceso de aprendizaje constante para sí mismas, a partir de la práctica profesional en juego, el activismo incansable, así como la incorporación de pedagogías feministas críticas que van marcando el horizonte del proyecto educativo anhelado, hacia donde apunta la construcción colectiva que está en juego, la cual no está exento de conflictos y tensiones, pero que se aproxima a pequeños logros y avances dentro del sistema escolar formal y fuera de este, potenciando su activismo feminista y los anhelos de construir una sociedad más equitativa, democrática y justa, donde están puestas los esfuerzos de docentes que se organizan desde el feminismo.

6.1. Desafíos desde la experiencia personal, docente y feminista

A nivel personal las docentes han evidenciado donde están los mayores desafíos para pensar una educación en clave feminista, desde el punto de vista personal, coinciden en poner los acentos en al menos tres aspectos fundamentales, que corresponde a lo siguiente:

- 1) una educación pública garantizada por el Estado;
- 2) la formación académica de los y las docentes en enfoque de género;
- 3) el compromiso real de las comunidades educativas respecto a implementar los enfoques de género en los establecimientos.

Los cuales se expresan de la siguiente manera por las docentes:

“...la educación tiene que ser garantizada por el estado y tiene que ser universal, cuando tú tienes una educación garantizada por el estado, permites que junto a la sociedad coloquen los parámetros o el paradigma de lo que debe garantizar una educación. Que sea una mirada humanista, liberadora, que no esté al servicio del capital” (Entrevista n° 1, Comité Educacional 8M)

“...siento que el primer desafío es que la misma sociedad empuje y obligue al estado a ser garante de una educación de calidad, no sexista, decolonial e inclusiva, y eso debe partir desde el aula y como parte desde el aula no solamente con el programa del Mineduc, sino que parte creando profesionales que estén capacitados para esto...” (Entrevistada n° 2, Comité Educación 8M)

El desafío de acuerdo a lo expuesto por las docentes, se orientaría a superar las lógicas del mercado e instalar y promover relaciones simétricas y equitativas, que se traduzca en garantizar la educación como un derecho. Que es asumir “el cambio institucional y las estrategias para desafiar las formas de dominación y crear más esferas públicas justas e igualitarias dentro y fuera de las instituciones educativas (Mohanty, 2020, p. 272) con el propósito de eliminar los sesgos y la violencia de género y las distintas formas de opresión en los establecimientos educacionales, generado aprendizajes que logren:

la descolonización como método de enseñanza y aprendizaje es decisiva para crear una visión de la educación democrática. Mi propio proyecto político conlleva el intento de conectar el discurso educativo con los temas de la justicia social y la creación de una ciudadanía capaz de concebir una democracia que no equivalga al “libre mercado”. (Mohanty, 2020, p.276)

Para las docentes es fundamental que se entreguen los contenidos de educación con enfoque de género en la formación académica de todo profesional, cualquiera sea su carrera y área de conocimiento, de igual manera todo trabajador/a que se desempeñe en el ámbito educativo.

Por consiguiente, la necesidad que la formación académica, incorpore el enfoque de género en las mallas curriculares de todas las carreras, que entregue los conocimientos necesarios, pero poniendo una perspectiva rigurosa principalmente en las carreras de pedagogía, que los profesionales egresen con los conocimientos fundamentales en enfoque de género acorde con las necesidades que se diagnostican desde los establecimientos en esta materia, que les permita desarrollar su quehacer docente desde esta perspectiva en cuanto ingresen al sistema educativo.

“Como desafío yo creo que lo primero siendo profe, cuando una se había interesado en estos temas, fue porque tuvo la suerte entre comillas de enfrentarse a profes que

nos pudieron formar así, si yo no hubiese estudiado con la Raquel Olea, no sé si hubiese tenido este enfoque, entonces pienso que un desafío es que en las universidades sea obligación el tema, a mí no me gusta el concepto de obligación, de verdad que no, pero creo que hay que intencionar, entonces en las mallas de pedagogía, tiene que haber una impronta de género y a lo mejor ni siquiera feminista, pero una impronta en género, que finalmente permita que los y las estudiantes egresen con esta perspectiva, porque son esas personas las que van a formar en los colegios, por lo tanto, tiene que salir desde su formación profesional con un enfoque de género, necesariamente, creo que ese es un desafío importantísimo” (Entrevistada n° 6, Redofem)

A su vez, surge el desafío de la responsabilidad que tienen las comunidades educativas respecto al abordaje del enfoque de género en la educación, que se lleve a cabo efectivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes.

“Desafío principal, lograr involucrar a la comunidad docente, eso es como fundamental, pero involucrarlos de verdad desde el compromiso real, ósea no desde el discurso bonito cuando llega el 8 de marzo, para mí es fundamental y lograr que la escuela también incluya al menos un plan.” (Entrevistada 8, La Rebelión del Cuerpo)

Es perentorio de acuerdo a las docentes, la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) que incorporen el enfoque de género de manera transversal y que se pueda materializar a partir de llevar a cabo la sistematicidad de un plan de acción que garantice la participación de todas y todos los actores de la comunidad educativa, lo que exige capacitación y formación también de manera transversal, poniendo especial énfasis en las prácticas pedagógicas docentes, que se desarrollen con enfoque de género, tanto curricular como extracurricular, sin excepción.

6.2. Desafíos planteados desde las colectividades feministas

Dentro de los desafíos que las docentes identifican en las organizaciones y/o colectivas feministas en las cuales participan, destacan mayoritariamente cuatro desafíos que corresponden a:

- 1) la aprobación de la ley de educación sexual integral;
- 2) generar un proyecto en conjunto con la academia respecto a la formación inicial docente;
- 3) crecer exponencialmente como organizaciones de docentes feministas y

4) generar una unidad de estudios sobre la implementación de las pedagogías feministas en el país.

El primer desafío que identifican las docentes como necesario y urgente es la aprobación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), como un derecho humano fundamental para las niñas y juventudes, su puesta en marcha será un avance normativo en materia de derechos, como política pública educativa que se debe cumplir como mandato, que resguarde el abordaje transversal en materia de enfoque de género, por tanto, sea impartido por todos los establecimientos del país.

“...sobre la ley de educación sexual integral, eso también plasmarlo en todo, que las políticas educativas, sean políticas públicas, que no dependa del colegio, son como grandes desafíos que se cruzan con lo político, pero que no sean políticas de los gobiernos de turno, que no sean políticas que sugieran al colegio, sino que sean políticas que centralicen, con un enfoque centralizado en temas de género, necesariamente. Yo creo que los colegios debieran tener lineamientos intencionados y que se cumplan efectivamente, no que se deje ahí, si quiero lo tomo o no, que sean políticas públicas educativas, que vayan con esta perspectiva de género (Entrevistada n° 6, Redofem)

Resalta como desafío de la organización feminista la importancia que la academia entregue una formación sólida y actualizada en materia de enfoque de género en la formación inicial docente. Además, la búsqueda de canales para vincularse como organización de docentes feministas con la academia a través de un proyecto conjunto respecto a la formación inicial docente.

“dentro de la colectiva un desafío es la vinculación con la academia, la academia ya no puede no seguir entregando una formación inicial docente sin esta mirada y si hay quienes se han dedicado a denunciar y problematizar sobre la educación inicial hemos sido nosotras en diferentes instancias privadas y nos falta hacerlo público, un proyecto viable con la academia. (Entrevistada n° 4, Círculo de profesoras feministas Amanda Labarca)

Respecto a la articulación de la organización con la academia, Mohanty señala que la academia se ha abierto a “nuevos espacios de análisis que han permitido pensar en el conocimiento como praxis y como la materialización de las semillas de la transformación y el cambio” (2020, p.264). Dota de sentido la mirada de la autora, la alternativa de hacer posible que las organizaciones de base puedan dialogar con estos espacios de análisis académico, que exista esta vinculación desde el trabajo que desarrollan las organizaciones feministas en la educación desde su quehacer en contextos educacionales y locales

específicos, permitiéndoles que se genere los intercambios necesarios con la academia, que en el caso de las docentes feministas correspondería a lo que ellas movilizan mediante las prácticas sistemáticas y politizadas del feminismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

[...] la práctica educativa requiere transformaciones en varios niveles, tanto dentro como fuera de la academia. El cambio curricular y pedagógico debe ir acompañado de una transformación amplia de la cultura académica, así como de cambios radicales en la relación de la academia con otras instituciones estatales y civiles. Además, descolonizar las prácticas pedagógicas requiere tomar en serio la relación entre conocimiento y aprendizaje, por un lado, y la experiencia profesorado-alumnado, por el otro. De hecho, la teorización y politización de la experiencia resultan imperativos si se pretende que las prácticas pedagógicas se enfoquen en algo más que en la mera gestión, sistematización y consumo del conocimiento disciplinario (Mohanty, 2020, 271)

Por otra parte, el desafío más expresado por las docentes respecto a lo que plantean sus organizaciones y/o colectivas es el de crecer exponencialmente como organización, que cada vez sean más las docentes que se organicen por una educación no sexista, en clave feminista, coinciden además en la percepción que tienen de los efectos que han provocado los hitos como el mayo feminista, la revuelta social y el resultado del proceso constituyente, como oportunidades cruciales, que han estimulado procesos de concientización en el gremio, que les predispone a una mayor apertura a participar de espacios de discusión, generando debates en torno a la educación que como sociedad se quiere y que las docentes esperan decante en un proyecto educativo en clave feminista.

“A nivel de la colectiva, a nivel de la red, yo creo que estamos viendo con muy buenos ojos el proceso constituyente que se está dando, el rol de la educación y como va jugando la perspectiva feminista dentro de este, yo creo y veo, que es lo que ocurre, con esta expansión de la red, nos vamos dando cuenta que cada vez somos más profesoras las que nos declaramos como docentes feministas y es porque creemos que hay una urgencia, una necesidad de reestructurar la educación y aunque no tengamos quizás las herramientas para reestructurar toda la educación, al menos cada una desde su trinchera, en su sala de clases lo está haciendo y me parece que esa cuestión es importante, es un trabajo de hormiga que se está realizando, pero se realiza”
(Entrevistada n°10, Redofem)

Dentro de los retos planteados por las organizaciones, el último desafío tiene un carácter específico que las docentes declaran como el deseo, proyección que tienen de desarrollar estudios que indaguen la situación de la experiencia docente feminista en el país, señalan que lo proyectan en un futuro de acuerdo a la capacidad real que tenga el colectivo de generar una unidad de estudios, que aporte a diagnosticar el impacto de las pedagogías feministas en

la experiencia de docentes chilenas. Convencidas de que existen diversas experiencias que se desconocen, es necesario indagar y buscar en el propio territorio.

“...nosotras tenemos un montón de pretensiones para realizar estudios, nosotras igual llegamos hoy día a alto nivel de convocatoria, pero claramente ahí topamos en los tiempos para efectivamente saber hoy día cuanto de verdad es mi experiencia personal o cuanto de verdad es también la experiencia de las docentes feministas en general, es algo que yo también he querido hacerlo, nos hemos transmitido esas ganas de las compañeras de generar por parte del Círculo una unidad de estudio que nos permita también aprovechar esa convocatoria que tenemos y sacar resultados también más concluyentes de lo que es la pedagogía feminista en Chile, yo creo que ahí también hay un desafío” (Entrevistada n° 3, Círculo de profesoras feministas Amanda Labarca)

Consideran en la misma línea de esta pretensión los esfuerzos que ellas como docentes feministas realizan para autoformarse en pedagogías críticas y feministas, enfatizan en la importancia de desarrollar un trabajo sustentado en teoría y visión política, que se ajuste a la realidad Latinoamericana y chilena como propuesta educativa feminista. Al respecto, Mohanty nos alumbró desde su mirada a partir de los postulados de las pedagogías radicales y presenta consideraciones para docentes que orientan su labor desde una perspectiva feminista que considere el género, la raza y la clase.

[...] la pedagogía no implica simplemente procesar el conocimiento recibido (sin importar qué tan críticamente se haga esto), sino también transformarlo activamente. Además, supone responsabilizarse de los efectos materiales de estas prácticas pedagógicas en el alumnado. Enseñar la “diferencia” en relación con el poder es extremadamente complicado y no solo conlleva repensar las cuestiones del aprendizaje y la autoridad, sino también las cuestiones sobre el centro y el margen. (Mohanty, 2020, 272)

6.3. Desafíos que visualizan desde el Movimiento Feminista

Los desafíos que las docentes identifican respecto a la educación que el movimiento feminista discute y enarbola en el último tiempo, corresponde a tres principalmente, los cuales apuntan a los siguientes temas:

- 1) trabajar por la educación popular en los territorios.
- 2) establecer alianzas con los distintos actores para las transformaciones necesarias en educación.
- 3) que la nueva constitución incorpore un proyecto educativo en clave feminista.

A continuación, se presenta cada uno de los desafíos.

Las docentes enfatizan que las propuestas de cambio respecto a educación no pueden ser solamente a nivel del sistema educativo, sino que este debe atravesar todas las dimensiones de la vida social. Por ello, está plasmado el trabajo en comunidades de los distintos territorios a partir de una educación popular feminista, que construya trabajo colectivo y articulado desde el activismo feminista, asumiendo que la educación feminista traspasa la esfera formal, proyectándose también en otros espacios que reivindiquen la educación como un derecho comunitario, de identidad territorial local.

“...no se educan a seres integrales, entonces, es un desafío muy grande y es un desafío que tomo el feminismo, lo tomo, lo empezó a visualizar, lo empezó a empujar, lo empezó a crear y hay planes, hay programas, no solo el de la coordinadora, ahora hay un montón de auto convocadas que por ejemplo piden educación popular, que es absolutamente válido, valorar la educación territorial del pueblo construida en la misma comunidad” (Entrevistada n° 2, Comité Educación 8M)

Las docentes plantean la importancia de establecer alianzas entre diversos actores que hagan posible las transformaciones necesarias desde distintos espacios. Y en este sentido, visualizan que el movimiento feminista ha tomado el desafío de vincularse con otros proyectos transformadores que expresan su crítica al paradigma neoliberal, articulaciones que tienen origen en el marco de la revuelta social.

Por lo tanto, desde el movimiento feminista y social, el desafío es promover el valor de lo comunitario, como modelo alternativo, que suplante las lógicas de mercado que exponen principalmente a las mujeres a explotación, pobreza, violencia y marginación, expresándose en la precarización de sus vidas, asumiendo que trae repercusiones distintas a cada mujer, de acuerdo a la clase social, pertenencia racial y étnica, orientación sexual, entre otras categorías que generan mayor vulnerabilidad, por ello el desafío de avanzar desde lo territorial-comunitario es fundamental, que este propicie un camino que conduzca a una sociedad más justa, que respete y valore la vida de todos y todas.

“Creo que desde el movimiento feminista un desafío, que se hace, pero es seguir visibilizando el problema, no bajar los brazos, seguimos en un patriarcado gigantesco, sigue habiendo violencia, sigue habiendo mujeres asesinadas, siguen habiendo violaciones, entonces desde ahí el movimiento feminista tiene un desafío constante, que no puede parar, ni aunque baje esta brecha, hasta que lo logremos, eso involucra meterlo en todos los ámbitos, entonces desde ahí, esta organización feminista, se tiene que entrelazar entre los territorios, las comunidades, es transversal con la colectiva de adolescentes, de jóvenes, de mujeres mayores, de nosotras, las jóvenes, ya adultas,

reconocer el trabajo que han hecho las feministas para atrás y que nosotras vamos a construir con eso” (Entrevistada n° 5, Colectiva Acuerpar)

“...poder avanzar en proyectos de unidad con una perspectiva feminista, que no se reduzca a personalismos, ni atomización del movimiento, si hay algo que ha tenido es que el feminismo no busca representarnos a todas, porque no es nuestro manager, pero si representa nuestras inquietudes, nuestras necesidades” (Entrevistada n°4, Círculo de profesoras feministas Amanda Labarca)

“...creo que los movimientos feministas son gatillante importante en la movilización social, desde el 18 de octubre en adelante, porque son los movimientos feministas los que empiezan a criticar el statu quo también, de ojo, cuestionémonos, desde ese principio de cuestionarnos las cosas, en este caso el patriarcado y toda la estructura, entonces de ahí todo se modifica, entonces creo que en términos sociales en general por supuesto que tiene que haber un acercamiento, mayor aun a los movimientos feministas, pero creo que, se está haciendo bien, se está avanzando desde la organización de las mujeres en distintos contextos, falta por supuesto que sí, porque además yo siento que cuando una avanza en estos temas, tensiona a otros, sobre todo tensiona los temas de masculinidad hegemónica, que entran en crisis y de pronto se polariza, sobre todo esta violencia a la que también estamos super expuestas, siento que precisamente esa masculinidad en crisis se pone más violenta” (Entrevistada n° 6, Redofem)

La pedagogía a partir de los distintos contextos educativos en el que el movimiento feminista se despliega, debe ser revolucionaria para disputar el *statu quo* en el quehacer de las instituciones educativas, como plantea Mohanty, admitiendo que, de igual modo, la política de mercado asiente la cooptación de la mayoría de las voces disidentes en esta era del multiculturalismo.

Las culturas de la disidencia son difíciles de crear. Es necesario que la pedagogía revolucionaria nos conduzca a la concienciación de la injusticia, al autorreflexión sobre las rutinas y los hábitos de la educación para crear una “ciudadanía educada” y la acción para transformar el espacio social propio en un escenario colectivo”. (Mohanty, 2020, p.277)

Por último, se presenta el desafío respecto a la educación desde una perspectiva feminista en el proceso actual que está viviendo el país en términos deliberativos y democráticos, ante la posibilidad de definir el proyecto de educación que la sociedad anhela en la nueva constitución. Las docentes plantean que el país debe contar con una nueva constitución política que reconozca la desigualdad y la discriminación estructural en que se encuentran las mujeres, la diversidad y disidencia sexual, consideran fundamental que este proceso integre el debate que el movimiento feminista está llevando a cabo al respecto, ven con

mucha expectativa las posibilidades que abre este proceso y lo plasman de la siguiente manera:

“Desde el feminismo me parece que el desafío actual es el proceso de esta gran carta magna, que se está discutiendo y como nos vamos a incluir en este proceso pero también no solo en termino de proceso, sino de que formas vamos a desarrollar este proceso y esto lo digo porque el feminismo también tiene sus tensiones todo el rato y eso provoca de pronto las rencillas, las separaciones y porque también nos toca mucho que aprender, te repito, creo que todavía hay mucho patriarcado incluso en nuestra experiencia feminista y ahí esta este gran desafío como los sujetos que van a estar en ese proceso van a de verdad pensar feministamente y qué significa pensar feministamente, como hacemos esa vuelta, porque también somos un país muy complejo, de muchas experiencias y una de las grandes, es el proceso de la dictadura que aún no ha variado y que siguen matices, raíces e identidades muy profundas en este país, entonces como defendemos este proceso feminista” (Entrevistada n° 7, Colectiva Acuerpar)

La potencia que el movimiento feminista chileno ha tenido durante los últimos años, ha obtenido una connotada relevancia. La participación activa de las mujeres y organizaciones en la agenda política social del último tiempo es un hecho que ha quedado en evidencia. La convención constituyente es una instancia importantísima a nivel de representatividad ciudadana, la cual no solo tiene paridad de género, sino además una amplia presencia feminista. Un importante número de mujeres constitucionalistas se declaran feministas y expresan que llevarán las demandas del movimiento a la nueva constitución.

“A nivel macro por así decirlo, yo creo que el feminismo si bien, llegó para quedarse, no fue la ola de mayo del 2018, creo que más bien fue un tsunami, que llega a remecernos a todos y todas en todos los espacios, creo que quizás estamos en un momento de calma, pensando en lo del 2018, pero creo que todo esto que tiene que ver con la escritura por esta nueva constitución, va a activar y de hecho esta activando a las distintas organizaciones feministas, hay bloques de organizaciones que se están poniendo de acuerdo o que se están organizando o hay reuniones de zoom en distintos lugares que tienen que ver con todo este trabajo de la nueva constitución, pero que tiene que ver también con este trabajo de cooperación a nivel territorial para trabajar la violencia sexual que ocurre en los territorios” (Entrevistada n° 10, Redofem)

Está la necesidad de hacer de esto un proceso abierto, participativo, con mandatos colectivos que representen la voluntad de los distintos territorios, desde donde se asume que el proceso constituyente debe ser popular, feminista y plurinacional.

“Hoy día claramente, yo creo que la organizaciones feministas en general son diversas, partidistas, liberales, comunitaristas, territoriales y ahí está justamente el desafío, como desde la diversidad, algo super practico, disputamos la constitución, por

ejemplo, como respetamos esa diversidad, como respetamos esa nueva forma de hacer política, como nos identificamos con una forma amorosa, que nos agrade, que nos haga felices, que nos haga libres, que nos haga responsable también con el destino del país” (Entrevista n°3, Círculo de profesoras Amanda Labarca)

Se expresa como fundamental el rol transversal que el feminismo debe tener dentro de la nueva constitución, el cual no solo apunta a demandas de género, sino que tiene que ver con el reconocimiento de la legitimidad, memoria e historia que como movimiento posee, así como también de las múltiples demandas que este levanta, las cuales deben ser abordadas desde una perspectiva interseccional que permita erradicar la violencia estructural que atraviesa todos los espacios.

Es fundamental considerar, que el movimiento feminista persigue no solo a avanzar en cambios normativos, sino que también aspira a conquistar transformaciones culturales a través de la ruptura de paradigmas, que conduzcan en avances para nuevos entendimientos de la sociedad.

Por lo tanto, tal como lo señalan las entrevistadas el proceso de la nueva constitución es un momento crucial para seguir profundizando y defendiendo las distintas demandas, que desde la revuelta feminista del 2018 han tenido un potente carácter de interpelación al sistema patriarcal chileno.

VIII. CONCLUSIONES

A partir de los relatos entregados por las docentes que fueron analizados para este estudio, en relación a su experiencia pedagógica y activista, podemos concluir que educar desde el feminismo a partir de las pedagogías feministas podrá contribuir gradualmente a la superación de una educación como transmisora y reproductora de desigualdades, ya que al trabajar con categorías que posibiliten la comprensión del sistema de opresión sexo-género, favorecerá el crecimiento de las personas y así mismo propiciara una respetuosa socialización, en igualdad de oportunidades, libre de discriminación, tanto en el proceso enseñanza- aprendizaje, como en el desarrollo integral de las y los estudiantes.

Las docentes declaran en sus relatos subvertir la acción de la escuela como un espacio de reproducción del orden instituido, señalan la posibilidad de desafiar dicha realidad, dada su experiencia y el compromiso ético asumido por la educación, donde el ejercicio de su quehacer pedagógico permite la estimulación del crecimiento, al convertir el aula en un espacio para el desarrollo de la libertad personal de las y los estudiantes (Hooks, 2021)

Hablar de pedagogía feminista, por tanto, adquiere total coherencia cuando la docencia le da un nuevo valor a la práctica cotidiana, con y para el estudiantado a partir de la pedagogía comprometida planteada por Bell Hooks. Ello, puesto que, una pedagogía feminista crítica no se formula únicamente en el discurso, sino que debe ser ejercida en la planificación de la clase, en la organización y realización de la misma, y en las propuestas que se presentan al estudiantado.

Como elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje desde el feminismo, se debe establecer una adecuada relación entre el estudiantado y el/la docente. Lo primordial es que docentes no asuman ser la voz autorizada, sino por el contrario promuevan el aprender juntas y juntos a las y los estudiantes en colaboración no jerarquizada, librando el aula de su poder coercitivo como espacio institucional (Hooks, 2021). Por tanto, no tiene fórmulas, ni instrucciones de tipo estándar, ya que como proceso se configura a partir de la experiencia vivida en el aula, experiencia que le da sentido y fundamento a esta forma de educar. “Sus

herramientas epistemológicas nos ayudan a repensar las prácticas educativas, sus sustentos culturales, los imaginarios dominantes y los mecanismos de normalización del sistema hegemónico. Señalando aquellos relacionados con los lenguajes, los espacios, el curriculum, las metodologías, los contenidos, los estereotipos, entre otros” (Martínez, 2018, p.163)

La experiencia docente a partir del marco conceptual de las pedagogías feministas, retoma el grado de importancia que tiene promover una pedagogía que proporcione habilidades y un ejercicio práctico para ejercer una ciudadanía democrática, a través de impartir asignaturas y métodos propios de un conocimiento académico, basado en los enfoques pedagógicos feministas, los cuales son contrarios a los métodos estandarizados (propios de un sistema educativo neoliberal), es decir, se vuelve fundamental fomentar destrezas que permitan el desarrollo de ciudadanos y ciudadanas democráticas e interculturales, considerando lo que Mohanty (2020) enuncia como “conceptos éticos y morales más básicos de ciudadanía, pertenencia y democracia” (p.253). a partir de su propuesta de modelo de solidaridad de encuentro intercultural feminista. En este modelo Mohanty enfatiza “los vínculos en las relaciones que se encuentran en primer plano, y en el hecho de que estos vínculos son materiales, conceptuales, contextuales, etc.” Y contribuyen a la configuración de nuevas sociedades, de constantes cambios y necesarias transformaciones, por tanto, debe promoverse y garantizarse a partir de la formación escolar, comprendiendo el espacio educativo como primordial para esta acción perentoria en la educación.

La investigación rescata el reconocimiento en los relatos que las docentes otorgan a las movilizaciones estudiantiles, como motor de profundas demandas e interpelaciones al sistema educativo, que insta a generar diversas transformaciones en distintos ámbitos, exige a las instituciones educativas que asuman un compromiso irrestricto en derechos humanos, que incorpore en el modelo educativo la igualdad de género y la no discriminación como base fundamental y desafío permanente para la generación de cambios que el modelo de educación requiere, a partir de la promoción y desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso ético de las instituciones educativas.

Las docentes coinciden en la necesidad de apostar por una educación feminista interseccional, y la plantean como la necesidad de estructurar una pedagogía que combata todas las formas de la opresión, siendo una difícil tarea a partir de la pedagogía, “liberar al sujeto sometido a tanta partición o entrecruzamiento de modalidades de la diferencia, Belausteguigoitia y Mingo (1999) plantean al respecto que

al tomar un reto doble: denunciar el carnaval de opresiones que se da dentro del salón de clases y diseñar estrategias pedagógicas para combatirlo. Nuestra tarea como docentes es evaluar qué escenarios de marginación, qué prácticas de resistencia y transformación pueden ser traducidas, incorporadas a nuestros contextos nacionales y a las particularidades de nuestras aulas y sistemas educativos. (Belausteguigoitia; Mingo, 1999, p.27)

Pues, una educación feminista demanda identificar, conocer las relaciones de poder, por tanto, no debe asumir un proyecto binario para conducir las relaciones de género, pues se deben cuestionar, estudiar y analizar las intrincadas combinaciones de género, sexualidad, clase, raza y etnicidad, pues todos y todas estamos involucrados en estas relaciones de poder a las que pertenecemos. “Cabe recordar que las pedagogías feministas ofrecen lugares comunes, compartidos, en los que situarnos para analizar, tomar conciencia y posicionarnos para deconstruir las desigualdades. Es dar cabida a las diferencias y ampliar los diálogos” (Martínez, 2018, p.163)

De modo que, asumir un compromiso social transformador en la educación debe considerar generar las competencias en quienes se desempeñen en las instituciones educativas sea cual sea su rol, asimismo en quienes acceden para su formación, esto incluye principalmente al estudiantado, y también a las familias, siendo consideraciones significativas para las y los docentes que adelantan experiencias pedagógicas relacionadas con el interés de contribuir en la construcción de una educación equitativa, libre de sexismo, heteronorma, racismo y clasismo, comprometida con la superación de las desigualdades de las niñas, jóvenes y mujeres en el escenario escolar y social, que haga posible hacer coherente el desarrollo de un proyecto educativo en la construcción de sociedad que se anhela: democrática, equitativa y justa.

En relación a las tensiones y oportunidades que identifican las docentes con la institucionalidad educativa, destaca la opinión de las docentes respecto a la implementación

de la política en igualdad de género diseñada y promovida por el Mineduc, consideran que pese a que Chile ha incorporado políticas en igualdad de género durante los últimos 20 años, todavía se evidencia la baja participación de las y los docentes respecto a su implementación sistemática, las docentes feministas lo identifican como un grave problema a propósito del bajo interés de sus colegas. Y dentro de las razones que pueden explicar esta situación se referencian algunas de las modalidades habituales que implementan las instituciones educativas para promover este tipo de políticas, generalmente corresponden a la entrega de kits, manuales estándar de capacitación o más recientemente plataformas educativas que proveen contenidos listos para ser descargados y su uso. Se suma a ello, el problema de que dichos manuales no incorporan la participación de los y las docentes en su diseño, son realizados por expertos, que además incorporan una medición a través del sistema de evaluación docente, que somete a dicha evaluación con presión al profesorado, por tanto, no necesariamente tiene implicancias en la interiorización de contenidos para luego ser incorporados a los procesos de enseñanza- aprendizaje de las y los estudiantes. Las docentes reconocen la existencia de materiales, pero ven que en la realidad tales contenidos no bajan de manera adecuada, ni por parte de Mineduc y ni tampoco por parte de las direcciones de los establecimientos, son contenidos muy declarados, pero no implementados sistemáticamente. Cuestión que debe ser evaluada y reestructurada para alcances reales que permitan el desarrollo de comunidades educativas comprometidas, recibiendo capacitación continua y acompañamiento metódico, junto a la necesaria reflexión colectiva que comunidades deben asumir con responsabilidad, de tal modo que impacten estos conocimientos no tan solo en su práctica profesional, sino también a nivel personal en el profesorado, como forma de alcanzar cambios en materia de equidad de género en la educación formal.

Por otra parte, también se destaca la oportunidad que brindan los y las estudiantes en el desarrollo de las prácticas educativas feministas. Señalan las docentes, que es una gran responsabilidad que recae en ellas, pedagógica y personalmente, al promover y enseñar desde una perspectiva feminista. Bell Hooks lo plantea como una gran desafío que tienen las docentes feministas y lo expresa de la siguiente manera “Los docentes deben implicarse y comprometerse activamente, y participar en un proceso de autoactualización, que favorecerá

su propio bienestar en el caso de que vayan a enseñar empoderando al alumnado” (Hooks, 2021) Promover un aprendizaje que les permita adquirir conocimiento, en forma placentera, es la tarea más desafiante para una docente feminista, que se declara una pedagoga liberadora. Garantizar tal proceso para sí y para los y las estudiantes que se interesan, como también a aquellos que se resisten a este tipo de práctica educativa. Es poner en el ejercicio de su quehacer docente, el anhelo de un tipo de práctica liberadora. Asumiendo que

Las pedagogías feministas proponen recuperar experiencias educativas centradas en estos principios y en diversos contextos que rompan con los espacios y tiempos tradicionales de la educación. Experiencias, teóricas y prácticas, que construyan conocimiento a partir de la narración no jerarquizada, tendiendo puentes entre el saber popular y el científico, entretejiendo pedagogías colectivas. Estas construcciones interpelan, desafían, subvierten y construyen nuevas formas de hacer y pensar la educación más allá de las imposiciones coloniales, jerárquicas, autoritarias, racistas y machistas. Supone una ruptura con el sistema patriarcal y sus enseñanzas, una revolución de las bases educativas. (Martínez, 2018, p.163)

Para finalizar, es preciso destacar que las docentes del estudio hablan de sí mismas, de sus trayectorias, de la forma en que comprenden y llevan adelante su trabajo, y al hacerlo les hablan a todas las docentes que mantienen el proyecto de “educar desde el feminismo”. Recoge las aspiraciones y deseos de todas aquellas que se reconocen y asumen como feministas, esperando sea un aporte que logre estimular y encarnar más prácticas feministas en el sistema escolar formal.

IX. BIBLIOGRAFIA

- Abett de la Torre, P. (2016). Educación y Género: una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (16), 35 - 47. <https://doi.org/10.25074/07195532.16.289>
- Acker, Sandra (1994) *Género y Educación; reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanzas y feminismo*. Madrid. Narcea.
- Acuña, M., Montecino S., (2014): “La otra reforma: el ‘no sexismo’ como clave cultural del cambio del sistema educacional”, *Anales de la Universidad de Chile*, N°7.
- Alfaro, Karen; Inostroza, Gina & Hiner, Hillary. 2021 “El poder de desafiar el poder. Movimiento de mujeres y feministas en la revolución y contra la dictadura”. *Históricas. Movimientos feministas y de mujeres en Chile, 1850-2020*, coordinadora Ana Gálvez. Red de Historiadoras Feministas. Santiago: LOM Ediciones, 2021.
- Anguita Martínez, Rocío (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 14 (1), 43-51.
- Atria, F. *La mala educación: ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Santiago: Catalonia-CIPER, 2012.
- Barffusón, R., & Revilla Fajardo, J., & Carrillo Trujillo, C. (2010). *Aportes Feministas a la Educación. Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15 (2), 357-376.
- Bonder, Gloria (2003): *Género y Subjetividad: avatares de una relación no evidente*. Publicado el 20 de junio de 2003 en www.modemmujer.org
- Bermúdez, Mónica De Martino (2013) *Connell y el concepto de masculinidades hegemónicas: notas críticas desde la obra de Pierre Bourdieu*. *Revista Estudios Feministas* v. 21, n. 1.
- Belausteguigoitia Rius, M. (1994, marzo 1). Talleres integrados: una experiencia de docencia feminista en el Colegio de Pedagogía. *Debate Feminista*, 9. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1994.9.1775>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.

- Connel, R. (1995). La organización social de la masculinidad. En: Valdés, T. y Olavarría, J. (Ed). Masculinidades: poder y crisis. Cap. 2, Isis-FACSO: Ediciones de las mujeres N° 24, pp. 31-48.
- Castillo, A. (2018) “De la revuelta feminista, la historia y Julieta Kirkwood” En Mayo Feminista. La Rebelión contra el Patriarcado, editado por Faride Zerán. Santiago: LOM Ediciones, 48
- Carrillo Flores, I. (2017). Los Nudos del Género. Apuntes para la Formación Ética de Educadoras y Educadores. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.002>
- Cobo, R. (2014) Aproximaciones a la teoría crítica feminista. Boletín del Programa de Formación N° 1 - Año 1 - abril 2014. CLADEM. Programa de Formación.
- Cobo, R., *Género y teoría*, Revista Internacional de sociología (RIS) Tercera Época, n° 25. Enero- abril, 2000, pp. 5 a 20.
- Cobo, Rosa. “Otro recorrido por las ciencias sociales: género y teoría crítica”. In: Aparicio, Marta; Leyra, Begoña; Ortega, Rosario (Eds.). *Cuadernos de género: Políticas y acciones de género*. Madrid: Universidad Complutense, 2009. p. 11-36
- Colás Bravo, M.P. Investigación Educativa y Crítica Feminista. Universidad de Sevilla (2003) @ Gora Digit@ L. 6, 1-20.
- Colás Bravo, M.P. y Jiménez Cortés, R. (2006). *Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares*. Revista de Educación, 340, 415-444.
- Da Silva, T., (1999). Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum. Belo Horizonte: Autentica Editora.
- Da Silva, T., (2001) Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum. Barcelona: Editorial Octaedro 2001.
- De Fina, D. & Figueroa, F. (2019) Nuevos “campos de acción política” feminista: Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile. Revista Punto Género N° 11. ISSN 0719-0417 / 51 – 72.
- Dinamarca Noack, C., & Trujillo, M. (2021). Educación superior chilena y violencia de género: demandas desde los feminismos universitarios. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 19 (2), 1-24.
<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4537>

- Ferrada, D.; Oliva, I. (2016) La organización del conocimiento en el currículum. Un debate abierto. Estudios Pedagógicos, Número Especial 40 años: 91-101.
- Flores, V., Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad: reflexiones sobre el daño. XX Congreso Pedagógico UTE: Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad, 2016.
- Follegati, L., *La necesidad de incluir la reflexión feminista sobre el sexismo en la educación*. En Educación no sexista. Hacia una real transformación. Red Chilena contra la violencia hacia las mujeres. 2016. págs. 121- 133.
- Follegati Montenegro, L. (2018). El feminismo se ha vuelto una necesidad: movimiento estudiantil y organización feminista (2000-2017). *Anales de la Universidad de Chile*, (14), pp. 261-291. doi:10.5354/0717-8883.2018.51156
- Fostener, N. (2017). Feminism and Gender policies in post dictatorship Chile (1990-2010). En S. y. Donoso, Social Movemnts in Chile. Palgrave Macmillan US.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Editorial siglo XXI.
- García, R; Buzón-García, O; Piedra, J; Quiñones, C (2010). La ceguera de género en el profesorado. Investigaciones multidisciplinares en género: II Congreso Universitario Nacional "Investigación y Género": Sevilla, 17 y 18 de junio de 2010, ISBN 9788469379820, págs. 315-326.
- Garretón, M.A. (coord.) (2016). La gran ruptura. Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI. Santiago, LOM Ediciones.
- Gore, Jennifer (1996), Controversias entre las pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad. España: Editorial Paidós.
- Guerrero, E.; Provoste, P.; Valdés, A. (2006) Acceso a la Educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas. En: Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú. Hexagrama Consultoras; FLACSO-Argentina; IESCO-Universidad Central Bogotá.
- Guerrero, E., Provoste, P., y Valdés, A. (2006). *La desigualdad olvidada: género y educación en Chile*. En Hexagrama Consultoras; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO-Universidad Central de Bogotá (Eds.), Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú (pp. 99-150). Santiago de Chile: Autor.

- Graña, F. (2016) *Civilización androcéntrica: las huellas de lo aprendido*. En Siderac, S. (Comp.) *Educación y género en Latinoamérica. Desafío político ineludible*. Facultad de Ciencias humanas (UNLPam), La Pampa, Argentina: Ediciones Amerindia.
- Gvirtz, S., Palamidessi M., *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Argentina: Aique grupo editorial S.A., 2011
- Haraway, D. (1995). *Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial*. En *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Catedra.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Ediciones Morata: Madrid
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (1998) *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana Editores. México.
- Hiner, H. (2019). *Violencia de género, pobladoras y feminismo popular*. Casa Yela, Talca (1964-2010). Santiago, Chile: Tiempo Robado editoras.
- Hiner, Hilary; López, Ana. 2021 “Movimientos feministas y LGBTQ+: de la transición pactada a la revuelta social, 1990-2020.”. *Históricas. Movimientos feministas y de mujeres en Chile, 1850-2020*, coordinadora Ana Gálvez. Red de Historiadoras Feministas. Santiago: LOM Ediciones, 2021.
- Hooks, bell (2021) *Enseñar para transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Kirkwood, J. (1986). *Ser política en Chile, las feministas y los partidos*. Santiago.
- *Kirkwood, Julieta (2017). Feminarios*. Viña del Mar, Comunes.
- Korol, C., & Pañuelos en Rebeldía (Organization). (2007). *Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular: Pañuelos en Rebeldía*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Korol, C. (2007). “La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles”. En *Pañuelos en Rebeldía. Hacia una pedagogía feminista. Géneros y Educación Popular*. Buenos Aires: El Colectivo y América Libre.
- Lamas, Marta (compiladora) (2000) *El concepto de género*. México. UNAM.
- Lamadrid, S; Benitt, A. “Cronología del movimiento feminista en Chile 2006-2016”. *Revista Estudios Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 3, e54709, 2019.

- Lechner, N. (1983), Estado y política en América Latina, Siglo XXI, México.
- Lillo Muñoz, D. (2019, noviembre 15). Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile. *Debate Feminista*, 59.
- Maceira Ochoa, Luz. (2008). El sueño y la práctica de sí: pedagogía feminista: una propuesta.
- Maceira, Luz. (2007). Una propuesta de Pedagogía feminista: Teorizar y construir desde el género, la pedagogía y las prácticas educativas feministas. Ponencia presentada en el “I Coloquio Nacional Universidad Pedagógica Nacional–Fundación para la Cultura del Maestro
- Martinic, G.; Bornand, M. (2018) Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Revista Nomadías*, Número 26, 45-67.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Martínez, I. (2018) Pedagogías feministas: estrategias para una educación emancipadora y decolonial. En *Momento: diálogos em educação*, E-ISSN 2316-3100, v. 28, n. 3, p. 350-365
- Martínez Martín, I. & Ramírez Artiaga, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Martínez-Salgado, C. (2012). *El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias*. *Ciencia & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. Doi: 10.1590/S1413-81232012000300006.
- Mohanty, Ch. (2020) *Feminismos sin Fronteras. Descolonizar la teoría, practicar la solidaridad*. Primera edición. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios de Género.

- Pérez Bustos, T. (2010). “Aportes feministas a la Educación Popular: Entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología”. En Revista Educa cao e Pesquisa. Vol. 36, N°1. pp. 243-260. Sao Paulo.
- Pérez, A., Noguerales, M., Méndez, A., (2017) *Una Educación Feminista para Transformar el Mundo*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 6(2), 5-10. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.001>
- PNUD Desiguales. Orígenes, cambio y desafíos de la brecha social en Chile. Santiago: LOM, PNUD, 2017.
- Ramos-Pardo, Francisco & Martín, Irene & García, Montserrat. (2020). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. Izquierdas. 49. 2103-2126.
- Revelles-Benavente, B.; Gonzalez, A. (2019) Género en la Educación. Pedagogía y Responsabilidad Feministas en Tiempos de Crisis Política. Ediciones Morata.
- Ríos Everardo, Maribel (2015). Pedagogía Feminista para la equidad y el buen trato. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XXV (2),123-143. [fecha de Consulta 5 de junio de 2021]. ISSN:1405-3543.Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65452536007>
- Ríos Tobar, M., Godoy Catalán, L., & Guerrero Caviedes, E. (2003). ¿Un nuevo silencio feminista? La transformación de un movimiento. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Rosetti, J. (1993). La práctica pedagógica discrimina a las mujeres. Efectos sobre la vida adulta. En C. Barattini (Ed.), Educación y género: una propuesta pedagógica (pp. 37-50). Santiago de Chile: Ediciones La Morada-Ministerio de Educación de Chile.
- Sardenberg, C., (2011) CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS ÀS PEDAGOGIAS FEMINISTAS En Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais / Ana Alice Alcantara Costa, Alexnaldo Teixeira Iole Macedo Vanin, organização. - Salvador: UFBA - NEIM, p. 247.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Subirats, Marina y Brullet, Cristina. (1999). Rosa y azul. La trasmisión de los géneros en la escuela mixta. En Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (Eds.) *Géneros*

Prófugos. Feminismo y educación (pp.189-223). México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.

- Subirats, Marina. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.htm>
- Subirats, Marina. (1999). Género y escuela. En Carlos Lomas (Comp.) ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación (pp. 19-31). España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Tadeu da Silva, T. (1993). “Sociología de la educación y pedagogía crítica en tiempos pos-modernos”. En Teoría educacional crítica en tiempos pos-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Tisdell, E (1998). Pedagogías feministas postestructuralistas: las posibilidades y limitaciones de una teoría y práctica feminista emancipadora del aprendizaje de adultos. *Adult Education Quarterly*, 48, 139-156.
- Troncoso Pérez, L., Follegati, L., y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-15. Recuperado de: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/1092>
- Valenzuela, M. E. (1994). Quiénes son las feministas de los 90 caracterización y trayectoria. En A. Angell, G. Campero, P. W. Drake, M. A. Garretón, I. Jaksic, F. Larraín, A. Varas, *El Difícil camino hacia la democracia en Chile 1982-1990* (p. 307-348). Santiago: Flacso.
- Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. *Docencia* N°49.
- Viezzer, M. (2001). “Paulo Freire y las relaciones sociales de género”. En Gadotti, M. y Torres, C.A. *Paulo Freire. Una biobibliografía*. México DF: Siglo XXI.
- Zurbriggen, R., (2016) Cartografiando prácticas y pedagogías feministas en la formación docente (Afectaciones situadas con y sobre cuerpos, géneros, subjetividades y sexualidades). En Siderac, S. (Comp.) *Educación y género en Latinoamérica. Desafío político ineludible*. Facultad de Ciencias humanas (UNLPam), La Pampa, Argentina: Ediciones Amerindia.
- Ruiz, Carlos. (2015) *De nuevo la sociedad*. Santiago. LOM Ediciones.

X. ANEXOS

1. Anexo N° 1: Consentimiento Informado



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTA INDIVIDUAL VIRTUAL

Usted ha sido invitada a participar en el estudio *LAS PROFESORAS FEMINISTAS Y ACTIVISTAS EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO: PERCEPCIONES SOBRE LA EXPERIENCIA DOCENTE*, a cargo de la investigadora Verónica Castro Arévalo, y dirigido por la Dra. Andrea Peroni Fiscarelli, del Magister en Ciencias Sociales mención Sociología de la Modernización, de la Universidad de Chile.

El propósito de esta carta es presentarle la información sobre el estudio en curso y consultarle si está de acuerdo en participar en la presente investigación.

El objetivo de esta investigación es identificar y caracterizar la experiencia docente de quienes participan en organizaciones feministas en relación al modelo hegemónico de género en el que se desenvuelve su ejercicio profesional. Es decir, recoger la percepción de las profesoras que trabajan desde una perspectiva feminista, conocer desde su propia voz cómo es la experiencia de ser profesora feminista en la institución educativa donde desarrollan su quehacer profesional, cómo trabaja en torno a la problemática de género y cómo interpreta las dinámicas presentes en las relaciones de género a partir de su experiencia.

Su colaboración consistiría en participar de una entrevista individual, donde se abordará el tema de su experiencia como docente feminista en su quehacer profesional y tendrá una duración aproximada de 80 minutos. En el actual contexto de emergencia sanitaria, esta entrevista individual será realizada de manera no presencial, utilizando para ello la plataforma de video llamadas Zoom.

Se le solicita su autorización para grabar la video-llamada y guardar luego únicamente el audio de la entrevista virtual (no imágenes), para transcribirla en su totalidad a fin de ser analizada según los propósitos de la investigación.

Usted no se beneficiará personalmente por participar en esta investigación. Sin embargo, la información que se obtendrá será de utilidad para conocer más acerca de la experiencia de las docentes feministas, cómo este ser feministas incide (o no) en la forma en que se lleva a cabo el trabajo en los establecimientos educacionales.

Usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna, como no responder a las preguntas que así lo estime.

Usted puede negarse a la grabación de la entrevista o a que partes de ella sean grabadas. En cualquier momento usted puede solicitar al investigador que le responda todo tipo de inquietudes respecto al estudio y pedir más información sobre las implicancias de su participación.

La información obtenida se mantendrá en forma confidencial y será procesada de manera anónima y en lo que se produzca como informe se evitará la alusión a datos que hagan identificable a los entrevistados o al establecimiento educacional en el que trabajan a partir de la información presentada. Los resultados obtenidos podrían ser publicados en revistas/libros científicos y/o presentados en conferencias académicas, o medios de difusión a la sociedad, sin embargo, su nombre no será conocido. La información se mantendrá guardada por 5 años y luego será eliminada.

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento y retirarse de esta investigación en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna y sin consecuencias para usted. Si usted retira su consentimiento, el registro de su participación en la entrevista no será considerado.

Si tiene preguntas acerca de esta investigación, puede contactar a la Investigadora Verónica Castro Arévalo, al teléfono 56 9 87969211; correo electrónico verocastroa@gmail.com y/o a la Dra. Andrea Peroni Fiscarelli, email: aperoni@uchile.cl

FIRMA DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO

- Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten y que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee.
- No estoy renunciando a ningún derecho que me asista.
- Se me ha informado que tengo el derecho a reevaluar mi participación según mi parecer.
- Se me enviará una copia firmada de este documento por la Investigadora vía mail.
- Mi firma significa que estoy de acuerdo con participar en este estudio, que acepto las condiciones de registro de la información, y el uso de mis datos con fines profesionales y académicos.

Nombre Participante

Firma

Nombre Investigadora Responsable

Firma

Fecha de la entrevista virtual:

2. Anexo N° 2: Pauta de entrevista

PAUTA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN	PREGUNTAS
1. Rol profesional	De los inicios de su rol como docente	¿Desde cuándo ejerce como docente? ¿Dónde ejerce actualmente o ejerció anteriormente? ¿Por qué decidió ser docente?
2. Perfil docente feminista	Vinculación de su rol docente con el activismo feminista	¿Desde cuándo y cómo se vincula con el feminismo? ¿Cómo se inicia su proceso en el activismo feminista? ¿En qué colectivo feminista participa? ¿Cómo entreteje el activismo feminista con el rol profesional docente? ¿Cómo definiría el activismo feminista?
3. Contexto en que se ha desarrollado su experiencia	Contexto social e institucional en el que desarrolla su experiencia como docente feminista.	¿Cuál fue su primera aproximación a las prácticas pedagógicas feministas y bajo qué contexto? ¿Desde cuándo y en qué contexto incorpora el enfoque feminista en sus prácticas pedagógicas? ¿Cómo es el contexto escolar donde desarrolla su práctica pedagógica feminista actualmente?
4. Elementos que constituyen las prácticas pedagógicas feministas	Sobre su experiencia y relevancia de los elementos que constituyen su práctica pedagógica feminista.	¿De qué manera constituye su práctica pedagógica una docencia feminista? ¿Cómo definiría y/o en qué consiste una práctica pedagógica feminista? ¿Cuáles son las referencias teóricas de del enfoque que orienta las prácticas pedagógicas feministas que desarrolla? ¿Por qué cree es necesario incluir un enfoque feminista en la educación? ¿Qué enfoques metodológicos feministas incorpora en su práctica pedagógica? ¿Qué estrategias, técnicas y métodos de enseñanza utiliza para implementarlos? ¿De qué manera se actualiza para hacer más pertinente estos enfoques

		<p>feministas en términos teórico y metodológico?</p> <p>¿De qué manera aporta el colectivo/organización en su formación como docente feminista?</p> <p>¿Qué importancia ocupa este colectivo/organización en el desarrollo de su quehacer?</p> <p>¿La academia es un aporte a su formación en enfoques feministas?</p> <p>¿Existen otras instancias de formación?</p>
5. Tensiones e interacciones experimentadas en el desarrollo de las prácticas pedagógicas feministas.	Sobre las tensiones e interacciones que experimenta la docente con la institucionalidad educativa en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas feministas.	<p>¿El proyecto educativo institucional (PEI) del establecimiento en el que trabaja incorpora el enfoque de género? ¿De qué manera?</p> <p>¿Logra desde el enfoque feminista apropiarse conceptualmente del currículum oficial o existen temas que definitivamente no puede abordar desde esta perspectiva?</p> <p>¿Cuál es su opinión sobre los planes de igualdad de género diseñados por el Ministerio de Educación?</p> <p>¿Dificultades y oportunidades con las que se enfrenta al instaurar el enfoque feminista en sus prácticas pedagógicas? ¿Cómo las enfrenta y/o supera?</p> <p>¿Cuáles han sido los puntos de apoyo y oportunidades en este proceso?</p>
6. Efecto de las prácticas pedagógicas feministas, en tanto prácticas educativas y sociales	Sobre los efectos que tiene la pedagogía feminista en tanto prácticas educativas y sociales en la comunidad educativa y los distintos actores/as.	<p>¿La perspectiva y metodologías feministas para desarrollar las prácticas pedagógicas son visibles en el establecimiento? ¿Sus pares lo reconocen o más bien es algo que pasa desapercibido fuera del aula?</p> <p>¿Qué impacto tiene en el resto de la comunidad educativa esta manera de plantear la educación?</p> <p>¿Ha recibido comentarios de parte de los tutores/as o apoderados/as respecto a su manera de enseñar con enfoques feministas?</p> <p>¿Qué efectos identifica usted en la relación estudiante-estudiante y estudiante-docente al utilizar esta perspectiva en el aula?</p> <p>¿Qué ha observado en las y los estudiantes cuando comenzó a utilizar estos enfoques y las metodologías asociadas a este?</p>

<p>7. Desafíos para generar prácticas pedagógicas feministas</p>	<p>Sobre los desafíos para generar prácticas educativas feministas que tienen las docentes feministas organizadas</p>	<p>¿Qué cambios ha evidenciado con el correr del tiempo en relación a lo que vivía en el aula antes y la instauración del enfoque feminista?</p> <p>A la luz de la experiencia desde su rol docente y feminista: ¿Cuáles son los desafíos para generar prácticas pedagógicas feministas? ¿Qué plantea al respecto la organización feminista en la que participa y el movimiento feminista?</p>
--	---	--

3. Anexo N° 3: Listado de Acrónimos

ABOFEM	: Asociación de Abogadas Feministas
ACES	: Asamblea de Estudiantes Secundarios
CPEIP	: Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas del Ministerio de Educación
DEMRE	: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional
ESI	: Ley de Educación Sexual Integral
FECH	: Federación de Estudiantes Universidad de Chile
LIG	: Ley de Identidad de Género
LGE	: Ley General de Educación
LGBTQ+	: Agrupación de personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero, Travestis, Intersexuales, Queer
LOCE	: Ley Orgánica Constitucional para la Educación
MEMCH	: Movimiento Pro Emancipación de la Mujer
MINEDUC	: Ministerio de Educación
OECD	: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OTD Chile	: Asociación “Organizando Trans Diversidades”
PEI	: Proyectos Educativos Institucionales
PNUD	: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
REDI	: Red de Investigadoras
RHF	: Red de Historiadoras Feministas
REDOFEM	: Red de Docentes Feministas
SESEGEN	: Secretarías de Sexualidades y Géneros
UEG	: Unidad de Equidad de Género