



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSGRADO

**REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS FEMINISTAS
EN EL CONTEXTO ESCOLAR FORMAL**

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

AUTORA
SOLEDAD BELÉN LÓPEZ VARGAS

PROFESOR GUÍA
FERNANDO CAMPOS MEDINA

Santiago de Chile, septiembre 2022

Resumen

Es innegable que el modelo de educación chileno ha replicado mecanismos de desigualdad y jerarquización que derivan en un modelo de escuela sexista. Por tal razón, se hace necesario reflexionar, por una parte, sobre la escuela como estructura de socialización, y, por otra parte, sobre el rol de las docentes como sujetas con agencia social transformadora que apuntan a superar los estereotipos de género. En esta línea, la presente investigación busca generar una reflexión analítica sobre la incidencia que tienen las prácticas pedagógicas de carácter feminista de profesoras en el quehacer docente llevado a cabo en las aulas.

Por medio de 10 entrevistas semiestructuradas a profesoras de las Ciencias Sociales con una declaración feminista y una trayectoria mínima de cinco años ejerciendo la labor docente, en esta tesis reflexionamos en torno a las prácticas pedagógicas y su incidencia en el aula, así como también en reconocer la sensibilidad que las habita. Los principales resultados de esta investigación son, por una parte, la nula o escasa formación docente en temas de género, y, por otra parte, la imagen estereotipada que existe de las profesoras cuyo rol es permanentemente asociado a lo maternal o al cuidado de otros. A su vez se hallaron múltiples obstáculos de la práctica pedagógica a nivel institucional, lo que conlleva a la necesidad de generar políticas públicas que integren de manera formal la perspectiva de género en el contexto escolar. Por último, la subjetividad de las docentes nos permite reconocer a través de sus discursos la construcción de una sujeta con miedos y esperanzas a partir de la reflexión de sus propias experiencias pedagógicas. Se concluye que es posible repensar la escuela como un campo social clave para reflexionar sobre la educación desde una perspectiva feminista, donde las prácticas pedagógicas feministas contribuyen a entregar herramientas al alumnado que puedan contribuir a desafiar desde el aula el modelo de educación sexista y heteropatriarcal existente.

Palabras claves:

Educación; Pedagogías feministas; Género; Contexto escolar formal; Práctica docente.

Dedicado a todas mis compañeras de profesión docente, que albergan la esperanza de cambiar el mundo, y se lo toman en serio. Que agotan cada posibilidad que se les presenta en el aula para vincularse con tratos afectuosos y respetuosos. Que enseñan desde lógicas feministas, buscando erradicar las practicas sexistas y patriarcales de las escuelas.

Agradecimientos

Agradezco a mis padres por ser fuente de apoyo inestimable. En especial agradezco a mi madre y a mis abuelas, que no tuvieron la posibilidad de estudiar y mirar el mundo a través de teorías y prácticas educativas. A ellas que fueron hijas del tiempo que les tocó vivir, mujeres trabajadoras y poderosas. Su ejemplo, sin saberlo, me hizo feminista.

A mi hijo Felipe Antonio por siempre motivarme a construir mis sueños y por sentirse orgulloso de todo lo que hago. A mi compañero de vida René que me brinda apoyo incondicional, en tantos desvelos por cumplir mis metas académicas y profesionales. Para él mi gratitud, mi admiración y mi amor.

A las profesoras entrevistadas, mis más sinceros agradecimientos, por su tiempo, por las ganas de participar desinteresadamente, por la conversación amigable, por la reflexión conjunta. Sin duda, sin sus experiencias, este estudio no hubiese sido posible.

A mis compañeras y compañeros del programa de magíster, que compartieron sus conocimientos e hicieron posible un aprendizaje en comunidad, acompañándonos en largas jornadas de estudio, a pesar de la pandemia.

A mi profesor guía Fernando Campos, por creer en mí y confiar en esta investigación. A Victoria Cruzat por sus tantas lecturas, comentarios y alientos.

A mis amigas y amigos, que compartieron conmigo este desafío de volver a estudiar, supieron paciente y sabiamente escuchar mis alegrías y esperanzas en cada avance de este proyecto y también mis frustraciones cuando parecía interminable. Gracias a Mariana por interesarse en mi trabajo y ser parte de la revisión y armonización de este estudio en tiempos de prisa.

A Dios por permanecer en mi vida.

El movimiento feminista del futuro tiene que pensar en la educación feminista como algo significativo en la vida de todo el mundo.

Bell Hooks.

A las niñas les enseñamos a encogerse, a hacerse más pequeñas. Les decimos: puedes tener ambición, pero no demasiada. Debes intentar tener éxito, pero no demasiado, porque entonces estarás amenazando a los hombres.

Chimamanda Ngozi Adichie

Índice

Introducción	8
Capítulo 1: Antecedentes	13
1.1 La desigualdad de género en el currículo educativo chileno.....	13
1.2 Feminismos y la lucha por poner fin a la educación sexista	18
1.3 Contexto escolar formal: la escuela (re)produce lógicas patriarcales y sexistas ...	20
1.4 Experiencias de Prácticas pedagógicas con perspectiva de género.....	23
Capítulo 2: Problematicación y Objetivos	26
2.1 Problematicación	26
2.2 Pregunta de investigación	27
2.3 Objetivos de investigación	27
2.4 Argumento	27
2.5 Justificación del problema	27
Capítulo 3: Discusión teórica	30
3.1 Enfoque teórico: teoría de género en educación e interseccionalidad.....	30
3.2 Pedagogías críticas y pedagogías feministas interseccionales	34
3.3 Patriarcado y reproducción de roles: Currículum oculto, espacio y género en el contexto escolar formal	39
3.4 Prácticas Revolucionarias: Cambiando la institucionalidad de género en las escuelas	44
Capítulo 4: Metodología	49
4.1 Diseño metodológico	49
4.2 Universo y muestra.....	51
4.3 Método de recolección de información	53
4.3.1 Entrevista semiestructurada	53
4.3.2 Prueba de los instrumentos	54
4.4 Método de análisis de la información	57
4.5 Consideraciones éticas.....	58
Capítulo 5: Resultados	59
5.1 Componentes de las prácticas pedagógicas	59
5.2 Dificultades de la práctica pedagógica feminista en el contexto escolar formal	65

5.3 Percepción de la propia práctica pedagógica feminista	73
Capítulo 6: Análisis y discusión de los resultados	78
Capítulo 7: Conclusión	88
Bibliografía	92
Anexos	97
Anexo 1: Pauta de entrevistas	97
Anexo 2: Consentimiento informado	99

Introducción

Las pedagogías feministas en contextos educativos surgen desde el descontento por la desigualdad entre hombres y mujeres en diversos ámbitos de la vida social (Belausteguigoitia y Mingo, 1999), y en ellas se promueve la reflexión analítica respecto al patriarcado, situación que pone a los hombres en posición de privilegios y control sobre las mujeres. En este sentido, la escuela ha replicado determinados modelos de enseñanza y comportamiento desde los primeros años de escolarización, y con ello, ciertas conductas diferenciadas entre lo “masculino y “femenino”, que han llevado a poner en evidencia el sexismo en el ámbito educativo, dejando ver las desigualdades entre hombres y mujeres en el sistema escolar.

Aun cuando el profesorado manifieste tratar al alumnado de forma igualitaria, a menudo recurre a diferencias sexuales para justificar su comportamiento. Bonal (1998) menciona que el profesorado recuerda y utiliza más los nombres de los niños que los de las niñas. El anonimato del colectivo femenino en la vida escolar es una clara expresión del papel secundario de las niñas en la escuela, y, por lo tanto, de su discriminación. *“Esta invisibilidad femenina tiene también relación con las expectativas del profesorado relativas al futuro profesional de las niñas. Diversos trabajos han revelado que el profesorado tiene una acentuada percepción de la división entre estudios y carreras masculinas y femeninas”* (Bonai, 1998, p.160)

La escuela puede ser vista como un espacio revolucionario y de transformación social. Sin embargo, aún se reproducen los modelos del sistema ideológico patriarcal, de dominación y jerarquización desde los primeros años de enseñanza escolar. Lo anterior se refleja en situaciones tales como: la exaltación de héroes patrios hombres en temáticas de historia, el androcentrismo en los textos escolares, la nula o escasa visibilización de mujeres en la ciencia, o el uso de estereotipos asociados a los roles clásicos de género y el desempeño académico en distintas áreas (mujeres emocionales v/s hombres lógicos). Además, la escuela presenta una función latente denominada currículum oculto. Este puede verse como un conjunto de reglas de conductas no escritas, en este sentido el currículum oculto puede reproducir, por ejemplo, los estereotipos de género. Es por ello que la labor docente, con el foco puesto en el feminismo interseccional y la perspectiva de género, ha surgido como

contrapeso frente a las prácticas de segregación, injusticia y desigualdad en los contextos educacionales formales.

A este respecto, las movilizaciones feministas en Chile del año 2018 exigían una reestructuración en la educación chilena que contemplaba poner fin a la violencia de género en las escuelas y articular un currículo educativo que considere una educación no sexista. (Troncoso, et al., 2019). Sin embargo, no resulta fácil llevar a cabo estas transformaciones en materia educacional. La escuela aún es el lugar en donde se refuerzan y perpetúan estereotipos de género, los que afectan profundamente en la construcción de la identidad e interacción de hombres, mujeres y otras identidades de género. En este sentido, no se debe olvidar que el aula, y la escuela en su conjunto, se construye como un espacio de proceso social en desarrollo donde aún se disputan las maneras de entender los lenguajes, modos, significados y prácticas.

Ante este escenario, la presente investigación plantea las posibilidades que emergen desde la consideración de construir una escuela desde pedagogías feministas interseccionales. Se pretende dar cuenta de la importancia que tiene la escuela como lugar de socialización y formación de sujetos sociales, por tanto, entre mayor sea la intención de desarrollar una política educativa con perspectiva de género, mayores serán las posibilidades de construir una sociedad sin abismantes brechas de género, o que, al menos, logre disminuir aquellas existentes aún en la actualidad. En tal sentido, la tarea educativa debería ser considerada como una de las actividades humanas con mayor trascendencia e impacto en la sociedad, de ahí su importante rol de formación integral, inclusiva, igualitaria, equitativa y socialmente responsable en su labor de educar.

La motivación principal de la presente investigación apunta a generar una reflexión en cuanto a las prácticas pedagógicas de profesoras que se declaran feministas y, por tanto, establecer una relación entre lo declarativo y lo práctico. Esta investigación parte desde una primera premisa: El feminismo ha comenzado a masificarse tras la revuelta de 2018, por tanto muchas profesoras se declaran feministas, sin embargo, existe una distancia entre lo declarativo de su quehacer docente y sus reales prácticas en el aula; esto puede deberse a las condiciones de trabajo en las escuelas, las políticas públicas a nivel nacional, o bien los

sesgos existentes en el propio sistema escolar. En consecuencia, esta investigación pretende abordar cómo el vínculo existente entre el papel de la educación y el rol del género a través de la mirada de profesoras formadas en feminismo, articula una reflexión sobre la acción pedagógica de profesoras feministas y de qué manera estas prácticas inciden en el alumnado y en el contexto escolar formal, la institución.

El objetivo de esta investigación está en identificar si con sus prácticas pedagógicas en el aula las docentes han podido contribuir a lograr una educación no sexista, equitativa, sin discriminación y con justicia social. En virtud de lo anterior, se plantea la siguiente interrogante: ¿De qué manera el feminismo incide en las prácticas pedagógicas de profesoras feministas en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto escolar formal?

Para alcanzar los propósitos de este trabajo se han revisado diversas teorías a fin de generar un marco interpretativo. Sin embargo, el enfoque teórico está puesto en la teoría de género y la interseccionalidad pues se consideran elementos claves que permiten comprender las relaciones de poder y las subjetividades en torno a las prácticas pedagógicas. A partir de esta teoría es posible visibilizar el androcentrismo y la heteronormatividad que permea las disciplinas y los saberes autorizados dentro de los establecimientos educacionales y sus distintos contextos. Asimismo, esta investigación utiliza una interrelación de diversos conceptos sociológicos que permiten interpretar la realidad del sistema educacional chileno, las pedagogías feministas, y por tanto la institucionalidad de género en las escuelas.

La metodología utilizada en este estudio es de carácter cualitativo, lo cual permite presentar las diferentes experiencias, subjetividades y *habitus* de las mujeres profesoras declaradas feministas, además de expresar los significados y percepciones del trabajo docente y reivindicar su lugar en los procesos de enseñanza –aprendizaje en contextos escolares formales. En este contexto, se realizaron 10 entrevistas a docentes de áreas de Ciencias Sociales y Humanidades de Educación media, las cuales fueron analizadas con el método de análisis de contenido.

Los resultados principales del estudio dan a conocer que existe nula o escasa formación pedagógica formal en materias de género y feminismos. Igualmente muestran la imagen estereotipada de las profesoras asociando su rol a lo maternal o al cuidado. Respecto a las

dificultades que presenta la práctica pedagógica feminista, es posible identificar diversas resistencias entre la comunidad educativa y el sistema educacional a nivel nacional, considerando la necesidad de políticas públicas que integren de manera formal la perspectiva de género en el contexto escolar. En cuanto a la percepción de las docentes, se reconoce la subjetividad de las sujetas desde una pedagogía afectiva y apasionada donde hay plena conciencia y reflexión crítica sobre la ejecución de sus prácticas como una experiencia transformadora.

El estudio permite concluir que las prácticas pedagógicas feministas desde la teoría de Foucault son consideradas una forma de resistencia al sistema patriarcal y heteronormado que configura el contexto escolar. Por otro lado, desde la teoría de Bourdieu, se puede analizar el rol del Estado en la producción y reproducción de estereotipos a través de los planes de estudio que perpetúan el “orden moral” presentado por Durkheim.

El contenido de esta tesis se estructura en torno a capítulos que cumplen distintos objetivos dentro del texto articulado, para dar cuenta de la manera más clara posible lo que implican las prácticas pedagógicas en el aula desde una perspectiva feminista. En el capítulo 1 se presentan los antecedentes contextuales que dan origen al problema de investigación respecto a la desigualdad de género en el currículo educativo chileno, los feminismos, el contexto escolar formal y estudios previos respecto al objeto de estudio. En el capítulo 2 se desarrolla el planteamiento del problema de este estudio, se presenta la problematización del fenómeno a estudiar, la pregunta que guía esta tesis, los objetivos, argumento y justificación. El capítulo 3 está referido a la discusión teórica, en la cual dialogan distintas teorías en torno a las definiciones y actuaciones de las pedagogías críticas feministas además de otras teorías sobre la reproducción y la comunicación social, que sirvan de sustento para esta investigación. En el capítulo 4 se encuentran aquellos aspectos asociados a la metodología y las técnicas para la producción de información. En el capítulo 5 se dan a conocer los resultados de la investigación. El capítulo 6 se enfoca en el análisis y discusión de los resultados, y en el capítulo 7, se presentan las conclusiones de este estudio.

Por último, en relación con el lenguaje empleado, es preciso declarar el uso intencionado de formas lingüísticas de carácter inclusivo, tales como el desdoblamiento léxico las/los (no

recomendado por la academia) y el uso del femenino en sustantivos como *sujetas*. Dichos usos se estimaron necesarios en la medida que permiten dar coherencia entre el contenido del discurso y su expresión.

Capítulo 1: Antecedentes

En este apartado se presentan los antecedentes a partir de cuatro temas a tratar que son centrales para entender el contexto de la presente investigación: la perspectiva de género en el currículo educativo chileno, feminismos y educación, el contexto escolar formal y el trabajo docente a partir de las prácticas pedagógicas feministas.

Lo anterior permite conocer el marco contextual de este estudio, como también algunos de los estudios o investigaciones previas que se han realizado sobre estos temas para hacer una aproximación al fenómeno objeto de análisis: las prácticas pedagógicas feministas en contextos educacionales formales.

1.1 La desigualdad de género en el currículo educativo chileno.

El Estado de Chile durante el siglo XIX se restringe de asumir responsabilidades respecto de la educación en general, y es prácticamente inexistente en cuanto a la educación de las mujeres (Rojas y Astudillo, 2020). Serán los conventos los que cumplirán un rol clave en la educación femenina teniendo, por cierto, un marcado sesgo religioso.

Entre 1830 y 1840, *“la mujer aristocrática chilena desarrolló una suerte de rebelión (...) y exigió la matrícula en liceos y universidades, para alcanzar una profesión liberal”* (Salazar, 2010, p.66). Durante este periodo se desarrolla con fuerza el Movimiento Intelectual del '42¹ que propició la educación de las mujeres. A partir de 1850, la acción educativa estatal se orientó a organizar y fortalecer el sistema educativo nacional, con un currículo escolar centrado en el disciplinamiento de la mujer popular y, por su parte, las religiosas las educaron en conocimientos y moral católica para que ellas lo expandieran a la sociedad (Peña, 2000).

En un comienzo, solo los hombres podían desarrollar su vocación docente, cuestión que cambió en el año 1854 con la creación de la Escuela Normal de Preceptoras Chilenas, cuyo objetivo fue formar profesoras para la enseñanza primaria. Desde la creación de la Escuela Normal de Preceptoras, las docentes han sido protagonistas de la educación en el país.

¹ El movimiento literario de 1842 impulsó una renovación cultural en Chile. Con una fuerte creencia en las ideas del progreso y la ilustración, en la práctica, se materializó, entre otras iniciativas, en publicaciones de medios culturales y políticos, debates en la prensa y la formación de la Sociedad Literaria.

Años más tarde, con la promulgación de la **Ley de Instrucción Primaria en 1860**, el Estado se convirtió en el principal sostenedor de la educación, por tanto, se garantizaba la gratuidad de la enseñanza primaria para ambos sexos. De esta manera, el Estado controlaba la actividad pedagógica en la educación primaria tanto pública como particular. Sin embargo, pese a que se disponía la obligación de los padres de enviar a sus hijas/os a los establecimientos educacionales, esto no era supervisado por el Estado. Así, la mayoría de los niños y niñas, en especial de los sectores populares, no acudían a las escuelas (Miranda y Jara, 2020). Por tanto, esta ley no se tradujo en un aumento significativo de escolarización, mucho menos para las mujeres.

En cuanto al currículo escolar, la Ley de Instrucción Primaria prescribía para ambos sexos que se debía enseñar “*lectura, escritura, doctrina católica, aritmética y el sistema legal de pesos y medidas*” (Egaña et al, 2003, p.62). La distinción en la educación entre hombres y mujeres se reflejaba en los cursos más avanzados, pues en este caso la ley disponía que en las escuelas primarias superiores para hombres se enseñaría, además de los temas mencionados, geografía, dibujo y la Constitución Política. Mientras que en las escuelas superiores de mujeres se agregaron asignaturas domésticas, como la costura y el bordado (Egaña et al, p. 62). Por consiguiente, la igualdad de contenidos existió en un nivel inicial, sin embargo, en niveles más avanzados se establecían distinciones de conocimientos y habilidades manuales según sexo. Esta diferencia curricular se asentaba en una cultura patriarcal que concebía el rol de las mujeres en el espacio doméstico, mientras que la educación de los hombres se vinculaba con los temas públicos y el trabajo asalariado.

Otro hito en la expansión educacional de las mujeres fue la apertura de los liceos fiscales, gracias a la promulgación del **Decreto Amunátegui en 1877**, que autorizaba a las mujeres a cursar estudios universitarios. En un comienzo, los liceos fiscales de niñas tenían una mayor cantidad de estudiantes de la elite, lentamente esta situación fue dando un giro y aumentó la educación de mujeres de sectores no acomodados, mientras que las mujeres de sectores oligárquicos prefirieron la educación privada en manos de religiosas (Vicuña, 2012). El currículo de estos liceos también fue diferenciado respecto al de los liceos de hombres; a las mujeres se las instó a seguir disciplinas domésticas y carreras universitarias marcadas por una vocación asistencial. Sin embargo, también es importante subrayar que el

liceo fiscal simboliza el avance de las mujeres en la formación ilustrada y pública, junto al reconocimiento por parte del Estado de que estas también necesitaban un sustento económico y, por tanto, debían acceder a una formación más completa que la sola escuela primaria. (Rojas y Astudillo, 2020)

En el siglo XX con la promulgación de la **Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920** se decretó la obligatoriedad de la educación primaria. Sin embargo, el aumento de la matrícula continuó siendo un proceso bastante lento, debido al alto porcentaje de población rural en el país, lo que dificultó la integración a la escuela mayoritariamente de los niños quienes debían trabajar desde temprana edad en faenas agrícolas o mineras, y les impedía asistir a las escuelas de manera regular. Por el contrario, las niñas pudieron asistir con mayor frecuencia, probablemente por sus actividades de tipo domésticas (Ponce de León, 2010). Hacia 1930, se consigna que en el sistema escolar fiscal había aproximadamente 30.000 niños y 41.000 niñas (Egaña et al 2003, p. 72).

Posteriormente, en 1945, la implementación de un Plan de Formación gradual de la enseñanza secundaria propuso una renovación que dio término a los sesgos en la enseñanza para hombres y mujeres al formular una propuesta curricular igualitaria orientada a la ciudadanía y la acción cívica (Salas, 2008). La puesta en marcha de este Plan de formación tuvo un corto período, pues bajo el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo (1952-1958) su implementación fue suspendida, dando cuenta de una reacción de las posiciones conservadoras por frenar la renovación pedagógica en el país (Gómez, 2015).

El hecho más relevante del siglo XX en materia de inclusión educacional de las mujeres ocurrió en el gobierno de Frei Montalva, cuando se inició la **Reforma Educativa de 1965** que permitió el acceso de las mujeres a las escuelas secundarias industriales y agrícolas y a la coeducación (Austin, 2004). Esto consideró, entre otras medidas, la abolición de las asignaturas de economía y vida doméstica del currículo escolar y abrió el acceso igualitario de niñas y niños a escuelas y liceos de todo el territorio nacional (Rossetti, 1998). Pese a que se mantuvieron las diferenciaciones en base al sexo, durante los años setenta, la población escolarizada aumentó progresivamente (Austin, 2004).

Durante el gobierno de la Unidad Popular el ingreso igualitario a la educación estaba asegurado, por tanto, los esfuerzos se encaminaron a vincular la educación con la economía y la participación democrática, sin considerar específicamente las desigualdades en la reproducción de roles de género dentro de las aulas (Núñez, 2003).

Posteriormente, durante la Dictadura Militar la política educacional se basó en los principios del neoliberalismo, lo que trajo consigo el proceso de municipalización de la educación. No se elaboraron políticas educativas que regularan las cuestiones de género en educación (Rojas y Astudillo, 2020). Durante este periodo se sustituyeron contenidos tildados como conflictivos, por otros vinculados a valores nacionales. La moralidad ultraconservadora con la que se revistió la dictadura utilizó a las mujeres como punto de apoyo para desplegar su estrategia de moralización de la nación en los valores cristianos y patrióticos y también del sistema educativo, con una intervención militar directa en universidades y escuelas (De la cruz, 2016). Este giro neoliberal sentó los cimientos del modelo educativo vigente.

En la transición a la democracia se profundizó este modelo, aumentando las subvenciones a los privados, lo que incrementó la cobertura educacional. En cuanto a la perspectiva de género, las políticas de la Concertación se redujeron a la promoción de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el acceso a los distintos niveles educativos (Miranda y Jara, 2020). En el transcurso de este periodo, la participación femenina en la educación superior comenzó a crecer de manera exponencial. Así entre el 2011 y 2014 se matricularon más mujeres que hombres (Mineduc, 2016). Sin embargo, pese al aumento en la educación formal de las mujeres, no desaparecen las expectativas asociadas al rol de la mujer en la sociedad, ni tampoco las obligaciones propias del trabajo doméstico y reproductivo, configurándose una “doble explotación”² (Federici, 2013).

Desde el 2000 en adelante el estudiantado asumió un papel protagónico en la educación chilena. La “Revolución Pingüina” del año 2006, reúne a estudiantes secundarios que salieron a las calles a exigir el derecho a la educación, en respuesta a la privatización del sistema educacional chileno impuesta por la dictadura de Pinochet. Su principal demanda

² La mujer está doblemente explotada por la coalición entre el patriarcado -estructura de sumisión de género-, y el capitalismo -sistema de explotación de clase-.

fue derogar la LOCE, que finalmente en el año 2009 fue reemplazada por la Ley General de Educación (LGE), la cual contempló modificaciones en el currículo educativo, sin embargo, no introduce cambios en materia de perspectiva de género.

En 2011 tuvo lugar un Movimiento Estudiantil encabezado por estudiantes universitarios y secundarios quienes demandaban educación pública, igualitaria, gratuita y de calidad, exigiendo la desmunicipalización de la educación. En el marco de estas movilizaciones aparece la demanda por una educación no sexista, que buscaba visibilizar la persistencia y reproducción de desigualdades sexo-genéricas en los espacios educacionales (Follegati, 2018).

Sin lugar a duda, el Movimiento Estudiantil Feminista de 2018 ha marcado significativamente la agenda política y de educación, no solo por ser el más reciente, sino que por la fuerza adquirida en los últimos años. Miles de estudiantes universitarias iniciaron paros y tomas desde el sur de Chile³, extendiéndose rápidamente a todo el país y adhiriendo las estudiantes secundarias, para exigir en conjunto diversas demandas, entre ellas dos cuestiones prioritarias: poner fin a la violencia de género en los espacios educativos y posicionar la necesidad de una educación no sexista. (Troncoso et al., 2019).

En consecuencia, los distintos sucesos que han marcado la democratización de la educación en Chile respecto a las mujeres ponen en evidencia la desigualdad de género y la escasa o nula presencia de una perspectiva de género en el currículo educativo. Si bien las políticas del siglo XX regularon el acceso educacional de las mujeres, ampliando su cobertura gracias a la expansión de escuelas y liceos fiscales, al mismo tiempo, consolidaron un discurso sexista que distinguió una ciudadanía femenina, centrada en la preparación para la maternidad, de otra masculina, vinculada a la vida laboral y pública. Y aunque esta narrativa fue resistida tempranamente por educadoras e intelectuales, estas resistencias no lograron modificar la estructura sexista de la educación durante décadas (Rojas y Astudillo, 2020).

³ El 17 de abril de 2018 se realizó la primera movilización feminista en la Universidad Austral de Chile (UACH) en la ciudad de Valdivia, liderada por mujeres estudiantes que se tomaron el edificio de la Facultad de Filosofía y Humanidades de dicha casa de estudios. El motivo de la movilización tuvo relación con casos de acoso y abuso entre estudiantes. Véase *Mayo Feminista. La rebelión contra el patriarcado*, 2018. Editorial LOM. Editado por Faride Zeran.

Por otra parte, la educación privada en Chile, al menos la de tradición religiosa, demoró más décadas en cuestionar la estructura segregada en géneros de la educación.

En definitiva, la educación chilena, en todos sus niveles y a lo largo de su historia, ha reproducido un sistema patriarcal, estableciendo marcados estereotipos y roles de género entre hombres y mujeres. El sexismo en la educación es palpable en el currículum educativo, así como también en las prácticas educativas que se desarrollan en el aula. Hoy, sin duda, pensar en una perspectiva de género en el currículum educativo es una tarea en desarrollo.

1.2 Feminismos y la lucha por poner fin a la educación sexista

El feminismo es un movimiento político integral contra el sexismo en todos los terrenos; jurídico, ideológico y socioeconómico, que expresa la lucha de las sujetas que no son hombres contra cualquier forma de discriminación (Gargallo, 2004). El movimiento feminista surge entonces como consecuencia de la conciencia de las mujeres respecto de su estatus subordinado en la sociedad, y de la desigualdad entre los sexos y entre los géneros, a la vez que reclama y promueve los derechos e intereses de las mujeres.

Montero (2006) plantea que el movimiento feminista *“surge ante la necesidad de actuar sobre un arraigado conflicto, que atraviesa a la sociedad, determinado por el hecho de nacer mujer o varón”* (p.169) A partir de esa diferenciación biológica se articulan distintas teorías respecto a la desigualdad, discriminación, violencias y subordinación de las mujeres, las que se manifiestan en las estructuras sociales, culturales y económicas.

Teorizar el feminismo permite comprender que existen diversas corrientes del pensamiento feminista. Al respecto, las teorías feministas en sus distintas versiones buscan insertar en la agenda internacional el tema de la mujer (Beltrán, 2001). Internacionalmente se han desarrollado tres grandes corrientes de la teoría política feminista que enfatizan diferentes aspectos del rol y posición de las mujeres en la sociedad: el feminismo liberal, radical y socialista. (Muñoz-García y Lira, 2020). Ninguna de estas corrientes se superpone a la otra sino que, con el paso del tiempo, han adquirido diferentes matices y actualizaciones según los contextos y experiencias de las propias mujeres.

El **feminismo liberal** defiende la libertad individual y social de las mujeres en el ámbito político, y promueve la igualdad de derechos a través de reformas legales que incorporen a

la mujer en el espacio público (Muñoz-García y Lira, 2020) El **feminismo radical**, en cambio, sostiene que la mayor contradicción social se produce en función del sexo y que las mujeres estarían oprimidas por las instituciones patriarcales que tienen el control sobre ellas, y fundamentalmente, sobre su reproducción. (Puleo, 1992). El **feminismo socialista**, por su parte, censura el patriarcado y el capitalismo al considerarlos abusivos y opresivos hacia la mujer, toda vez que considera que se trata de estructuras que la explotan y la ponen al servicio de los intereses del capital y la clase dominante. De acuerdo con Tristán (2003) el objetivo principal del feminismo socialista es acabar con la desigualdad existente entre géneros, la cual produce, por ejemplo, la esclavitud doméstica de la mujer, su sumisión sexual o su dependencia económica, entre otros problemas.

Sin embargo, con el pasar de los años el feminismo fue abarcando nuevas perspectivas. Así se teorizó en torno a nuevos elementos como el **feminismo decolonial**. Esta corriente política analiza la esclavitud propia del colonialismo blanco hacia cualquier tipo de opresión y, por supuesto, también hacia la subordinación impuesta a las mujeres y a las personas de color en la situación de colonización. Lugones (2008) argumenta que el ‘género’ al igual que la ‘raza’ son constituyentes del patrón colonial de poder-saber, y por tanto, el sistema de género tiene un lado claro/visible y un lado oscuro/oculto que es resultado de una construcción “diferencial del género en términos raciales” (2008, p. 99).

Para Bell Hooks (1981), el feminismo es un movimiento que pretende acabar con cuestiones como el sexismo, la explotación sexista y la opresión. Hooks señala que “el feminismo es para todo el mundo” haciendo visible las diferencias de clase, etnia, origen y cuerpos diversos, que no han sido abordados desde la hegemonía de las feministas blancas y pone de manifiesto la necesidad de abrir un debate que sea interseccional, es decir, que aborde la teoría feminista desde una perspectiva más inclusiva. Es importante agregar que la interseccionalidad considera también edades, puesto que niñas y adultas mayores también tienen voces oprimidas.

En Chile, tras las movilizaciones del 2018 se ha tensionado la discusión respecto a las tradicionales relaciones de género y la naturalización de las violencias que sufren las mujeres. Igualmente se ha puesto el acento en la necesidad de aspirar a una cultura que no

reproduzca ni legitime los estereotipos de género sustentados por el sistema patriarcal que se han mantenido desde tiempos inmemorables en la sociedad chilena. De acuerdo con Kirkwood, los feminismos son una constante *“reflexión y movilización de las mujeres”* (2017, p.63).

Por consiguiente, en lo que respecta a educación, el movimiento feminista critica y cuestiona fuertemente la imposición del patriarcado en las aulas y desde una mirada interseccional deja entrever que existen desafíos a nivel curricular, de gestión y de prácticas pedagógicas que necesariamente deben ser abordados para avanzar hacia una educación pública feminista, que permita la plena autonomía de las mujeres.

1.3 Contexto escolar formal: la escuela (re)produce lógicas patriarcales y sexistas

Se entiende por contexto formal un sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde la Educación inicial hasta la Educación superior (Martín, 2014). En estas instituciones se lleva a cabo el aprendizaje de las/los estudiantes siguiendo pautas de un proceso secuencial y estandarizado, que se realiza en las escuelas, institutos o universidades. En este estudio centramos la atención respecto a lo que sucede en la escuela y particularmente en la enseñanza media.

Uno de los principales espacios donde socializamos y nos formamos como personas es la escuela. Según plantea Echavarría (2003), en la escuela *“se producen intercambios humanos intencionados al aprendizaje de nuevos conocimientos, al desarrollo de competencias cognitivas, socio-afectivas, comunicativas, etc. y a la construcción de la identidad de los sujetos como individuos”* (p.4). Sin embargo, los espacios educativos formales mantienen resabios de una estructura sexista y reproducen lógicas de una sociedad patriarcal.

En este sentido, los espacios educativos -como la escuela- cumplen un rol importante en la construcción de identidades de género, delimitando normativamente lo que se considera apropiado, permitido y valorado para cada sexo. Junto con ello, potencian habilidades en unos y otras, y desincentivan el desarrollo de las personas en ámbitos que son considerados menos apropiados. (Mineduc, 2017)

Desde este punto de vista, los contextos educacionales y, particularmente la escuela, produce y reproduce prácticas educativas sexistas y heteropatriarcales, lo que se evidencia a través de estereotipos, sesgos y discriminaciones. Estas prácticas devienen en desigualdades que se han expresado históricamente en las relaciones entre docentes y estudiantes, en los contenidos curriculares, en las prácticas y materiales pedagógicos, en las actividades y los espacios de participación y convivencia.

Los estereotipos de género están presentes en la cotidianeidad de los procesos educativos, produciendo brechas de resultados académicos y desigualdad en la formación integral de los sujetos, generando desventajas para las mujeres, por ejemplo, en matemáticas y educación física; y, en el caso de los varones, en comprensión lectora, quienes además ven limitadas sus posibilidades de expresión de las emociones, junto con las consecuencias que ello puede tener en su vida personal.

Incluso es posible advertir que en los contextos escolares formales se ha perpetuado una relación asimétrica entre docentes y estudiantes mediatizada por el poder y el control ejercido por el adulto, quien ordena y hace cumplir las normas, especialmente aquellas que dicen relación con el "orden" establecido por la escuela. Por su parte, las/los estudiantes se muestran dispuestos a seguir las ordenanzas de la escuela y los mandatos de sus profesores con una relación asimétrica.

En tal sentido, las relaciones entre docentes y estudiantes pueden constituir un medio efectivo de transmisión ideológica, donde una parte asume el poder que le confiere su estatus, mientras que la otra se coloca en una situación de sumisión. Esto nos conduce a repensar la escuela en su condición de estructura de formación y dominación.

Respecto al trato desde los profesores hacia los estudiantes en el contexto escolar formal, Saldaña (2018) sostiene que las/los profesores mantienen las tradicionales formas de enseñanza y vinculaciones según el sexo, y lo expresa de la siguiente manera:

En la escuela niña y niños son tratados como dos grupos diferentes, clasificados según su sexo a lo largo de la jornada escolar, y aprenden que ciertas aptitudes son indisolubles de su género. No obstante, el profesorado generalmente no discrimina de

manera consciente e intencional. Lo más habitual es que consideren que están actuando de manera igualitaria y muestren resistencia a aceptar lo contrario (p.188).

En ese marco, cuando hablamos de igualdad y género en la escuela se debe considerar como una arista significativa en el proceso escolar las relaciones entre profesores y estudiantes. Las prácticas tradicionales de enseñanzas replicadas por los mismos profesores continúan develando que la docencia constituye un espacio profundamente patriarcal, por estar enraizadas en las costumbres de la competencia, dominación y discriminación hacia la mujer.

Para ejemplificar esto, diremos entonces que existen categorizaciones respecto a la función docente. En el caso de las mujeres, se les atribuye un rol maternal y se antepone la idea de la profesora tierna, comprensiva, mediadora en la resolución de conflictos, paciente y cariñosa con sus educandos (situación altamente visible en educación de párvulos y diferencial). A diferencia de la idea preconcebida que se tiene de los hombres, en la que son ellos quienes imponen respeto, son la mano dura en el trato con los estudiantes y, por tanto, pueden “controlar” a los cursos más difíciles o asumir cargos de liderazgo por considerarse más racionales y menos emocionales.

Según el Mineduc (2017) las funciones docentes más masculinizadas en 2014 fueron las de Inspección General (57% varones) y la Dirección (44%), mientras que las funciones docentes más feminizadas fueron docente de aula (74%) y equipo técnico-pedagógico (74%). Lo anterior muestra como las labores de dirección y mayor autoridad dentro de los establecimientos son asignadas mayoritariamente a varones, a pesar de la alta presencia de mujeres en la profesión docente. Se señalan características particulares que consideran que el hombre tiene más poder de decisión, más capacidad de organización y que genera menos problemas. El rol asignado al hombre está referido al ejercicio del poder, a lo administrativo, al espacio público. (Arana, 2001)

Los niveles de enseñanza más feminizados son Educación Parvularia (99,5% mujeres) y Educación Especial (95%), mientras que los más masculinizados son Media Técnico profesional (50% varones) y Media Científico-Humanista (42% varones). Asimismo, el cuerpo docente masculino es mayor en Educación Física, Matemática, Ciencia, Tecnología,

Mecánica y Electricidad, mientras que las áreas de Lenguaje, Orientación, Proyectos Sociales y Confección son áreas mayormente feminizadas. (Mineduc, 2017)

Otra de las ideas comunes al interior de la sala de clases es que a los niños se les considera más “desordenados” e inquietos, a diferencia de las niñas que son más “tranquilas”. Por lo que, en la práctica educativa, los docentes ejecutan acciones como sentar al estudiante disruptivo con alguna estudiante que sea más pasiva, dando la connotación de que las mujeres son las que llevan la carga del cuidado y vigilancia de un “otro”. Junto con ello los docentes emplean mayores medidas punitivas con las estudiantes mujeres, esperando de ellas comportamientos acordes a las pautas preestablecidas como: sentarse bien, no hablar o reír fuerte, no decir insolencias. En contraste, los estudiantes varones son menos castigados, pues se asume que dichas acciones son parte de su comportamiento, tal como si fuera un rasgo inherente por el solo hecho de ser varón.

A estas conductas perpetuadas en la escuela, que también son parte de las lógicas sociales, se puede agregar el fuerte castigo social y el cuestionamiento hacia las estudiantes embarazadas y/o aquellas que tienen hijos, poniendo especial atención en el trato distinto que se le da a los estudiantes varones, siendo que la responsabilidad de ser padres es exactamente la misma para ambos sexos.

En efecto, la escuela, al no considerar una política educativa desde una perspectiva de género, influye y afecta en la adquisición de conocimientos y en la construcción de identidades y aspiraciones del futuro de niñas, niños, y adolescentes, incidiendo en el desarrollo integral de las/los educandos durante su trayectoria educativa. Además, permite entender la fuerza de una cultura patriarcal que está inserta en el contexto escolar formal y la consolidación de una cultura sexista plasmada en las políticas sobre la enseñanza (Rojas y Astudillo, 2020).

1.4 Experiencias de Prácticas pedagógicas con perspectiva de género

El sistema educativo se ha convertido en uno de los principales empleadores de la mano de obra femenina (Fernández, 2006). La feminización de la educación ha marcado la profesión docente, y quienes abogaban por que las mujeres ejercieran la enseñanza, sostenían que ellas no solamente eran profesores ideales para los jóvenes, debido a su espíritu paciente y

servicial, sino que la enseñanza constituía la preparación ideal para la maternidad (Apple, 1988).

A partir de este punto es posible entender las relaciones entre profesoras y estudiantes y, a su vez, la lógica que opera en las prácticas pedagógicas con perspectiva de género. De acuerdo con Carr, W. y Kemmis, S. (1988), las instituciones educativas -como la escuela- son patrones de relación social formalizados como estructuras orgánicas; son creadas y recreadas por las prácticas que las sustentan y son reproducidas o transformadas mediante el mantenimiento o, por el contrario, la transformación de las prácticas que las constituyen. Entendidas así, las instituciones son maleables, es decir, varían cambiando las prácticas de las personas que las constituyen.

En este aspecto, las escuelas pueden ir mutando sus formas e incluso pueden llegar a modificar su rígida estructura siempre y cuando el cambio se lleve a cabo desde las experiencias y prácticas pedagógicas, entendiendo que estas resultan ser una pieza clave para alcanzar las transformaciones desde una perspectiva de género. En este contexto, se ha vuelto necesario para muchos actores/as educativos cuestionar los cimientos que sustentan la estructura jerárquica, patriarcal y heteronormativa de la sociedad y que se replica en la escuela.

De ahí surge el afán de proponer prácticas educativas orientadas a lograr mayor justicia y equidad social. En este sentido, una educación con marcado tinte feminista es una alternativa viable, en concordancia con lo que señala Martínez (2016) *“una educación feminista es una poderosa herramienta de transformación social al buscar, defender y proponer la construcción de relaciones de género basadas en la equidad y generar alternativas de acción ante los mecanismos de reproducción de desigualdades”* (p.131).

A continuación, se presentan algunas investigaciones a considerar como precedentes de la que aquí se expone. En cuanto a la producción académica podemos destacar el trabajo de Montenegro (2018) titulado *“Propuesta de didáctica feminista para la enseñanza escolar de las artes visuales: pensar el espacio escolar de otra manera”*. En este estudio se plantea como una propuesta las posibilidades que emergen al considerar una escuela desde los principios

de pedagogías feministas. Demuestra que la forma como se construye el pensamiento crítico está marcada por las experiencias y los contextos del individuo.

En el año 2020, Nicole Salas publica el artículo “Repensar el saber y el saber hacer educativo. Un análisis crítico desde las pedagogías feministas”. La investigación muestra que si bien se ha visibilizado la indudable fuerza del carácter patriarcal de la educación, vale la pena asumir esta realidad como una oportunidad disciplinar, en la medida de que esta situación puede promover la capacidad de agencia que poseen los y las docentes dentro de las aulas y, de este modo, situarse en un rol activo y crítico en la gestión curricular, más que en meros reproductores de lo hegemónico, siendo la formación docente una pieza crucial en este desafío.

Otro trabajo que resulta conveniente destacar es el artículo reciente de Trujillo y Contreras denominado “Cuestionando imaginarios sexistas a través de prácticas pedagógicas transformadoras” (2021). En este trabajo las autoras, por un lado, presentan la continuidad y reproducción de imaginarios sexistas y mitos sobre la violencia de género en contextos de jóvenes adscritos al sistema de educación superior en Chile y, por otro, muestran una propuesta transformadora y contrahegemónica elaborada a partir de las pedagogías feministas. Los hallazgos más importantes en esta investigación muestran una elevada continuidad de violencia psicológica, física y sexual contra las mujeres, que responden a lógicas de dominación y sumisión, las cuales tienden a consolidar dinámicas estructurales de violencia que ocurren en los contextos educativos.

Cabe señalar que diversos estudios se han llevado a cabo respecto de las prácticas pedagógicas feministas en distintos niveles escolares y en diferentes asignaturas, poniendo de manifiesto la relevancia de reflexionar y activar nuevos mecanismos de enseñanza a partir de una perspectiva de género inclusiva y feminista. También es importante destacar que los trabajos académicos anteriormente expuestos fueron todos realizados por mujeres.

Capítulo 2: Problematización y Objetivos

A continuación, se presenta la construcción del problema de investigación, se exponen los objetivos, el argumento y la justificación de la realización de esta investigación.

2.1 Problematización

Una cuestión central que estudia la teoría sociológica es la forma en que la vida de los individuos se ve condicionada, influenciada y orientada por el actuar de otros sujetos. Es decir, la manera en que la eficacia de otros sujetos condiciona la experiencia del individuo. La problematización sobre este tema nos conduce a repensar a la escuela en su condición de estructura de formación y dominación, a la vez que intenta generar una reflexión analítica sobre el rol que juegan las profesoras con perspectiva de género y prácticas feministas llevadas a cabo en el aula.

Desde esta óptica la educación con enfoque de género puede cumplir un rol clave en el desmantelamiento de sistemas de poder, opresión y desigualdades sociales. Resulta necesario proporcionar a las y los docentes las herramientas conceptuales, didácticas y metodologías que les permitan la revisión de su actuar y práctica reflexiva en el aula, así como buscar el trato equitativo e igualitario de su relación con los educandos y de ellos entre sí; y de la relación con sus iguales, el uso de un lenguaje incluyente hacia su alumnado, todo ello mediante la sensibilización, capacitación y formación en perspectiva de género que esté disponible en las instancias de formación, profesionalización y actualización de los docentes. (Solís, 2016).

A partir de las movilizaciones estudiantiles de 2018 en Chile se plantearon una serie de desafíos en los contextos escolares formales, por ejemplo, la educación sexista que se refleja en diversos ámbitos que van desde la articulación de los currículos educativos hasta las prácticas pedagógicas que establecen diferenciaciones entre hombres y mujeres.

De esta manera, la presente investigación busca posicionar a las docentes declaradas feministas desde la praxis, y en una reflexión profunda que pone énfasis en la incidencia de sus prácticas pedagógicas tanto en el alumnado como en la propia institución educativa.

2.2 Pregunta de investigación

¿De qué manera el feminismo incide en las prácticas pedagógicas de profesoras feministas en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto escolar formal?

2.3 Objetivos de investigación

Objetivo general:

- Analizar las prácticas pedagógicas feministas y su incidencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto escolar formal.

Objetivos específicos:

1. Describir los distintos componentes de las prácticas pedagógicas feministas en la enseñanza de las Ciencias Sociales.
2. Identificar las dificultades de la práctica pedagógica feminista en el contexto escolar formal.
3. Caracterizar la manera en que las profesoras feministas perciben que sus propias prácticas pedagógicas feministas son incorporadas o resistidas en la comunidad escolar.

2.4 Argumento

El profesorado feminista juega un rol clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje porque sus prácticas pedagógicas interseccionales intentan superar las diferencias de género, apuntando a visibilizar a mujeres y disidencias contribuyendo a desafiar el modelo de escuela sexista y heteropatriarcal.

Las pedagogías feministas ponen énfasis en el análisis de las relaciones de poder y su articulación en el campo de la educación, particularmente en la estructura de la escuela. Se trata entonces de prácticas transformadoras y activas que promueven la justicia social e intentan erradicar las desigualdades, la violencia simbólica y el sexismo del aula.

2.5 Justificación del problema

El interés por estudiar las relaciones entre género y educación surge a raíz de la propia experiencia durante 10 años como docente de Enseñanza Media. Desde esa posición, considero que las y los profesionales de la educación tienen mucho que aportar en términos

de igualdad y equidad de género, por lo que resulta urgente y necesario llevar a cabo reflexiones en torno a la escuela y su posicionamiento social.

Se debe considerar que la escuela es dinámica, va cambiando y adaptándose a nuevos contextos sociales, económicos y políticos; sin embargo, a pesar de esta lógica de mutación, es posible identificar en el sistema educativo cierta resistencia a incorporar los enfoques de género, lo que ha llevado a replicar patrones de una desgastada estructura jerarquizada, homogeneizante, sexista y heteropatriarcal, que invisibiliza a mujeres y diversidades.

Para esto, se requiere llevar al aula la ejecución de prácticas que posicionen a las mujeres como sujetas históricas, pues el declarar una práctica pedagógica con perspectiva feminista no es suficiente para alcanzar los propósitos de una educación integral, no sexista y con perspectiva de género. Sino que se requiere una integración de elementos que en la didáctica puedan ser capaces de suponer una aportación verdaderamente práctica para concienciar respecto del papel activo que han tenido y que tienen las mujeres en la sociedad. Ahí radica la importancia de las prácticas pedagógicas con perspectiva de género que puedan contribuir a procesos de aprendizajes significativos en los contextos escolares formales.

Las prácticas sexistas se han perpetuado tradicionalmente en las escuelas. Replican estructuras binarias que representan relaciones de poder y subordinación entre hombres y mujeres, estableciendo sesgos de género. Lo anterior ha derivado hoy en día en una lucha que va más allá de la común crítica a una educación de mercado o capitalista como lo vimos en movilizaciones estudiantiles desde el 2006 en adelante, puesto que también se manifiesta el ánimo de derribar una educación que es colonial y patriarcal a la vez. Las movilizaciones de estudiantes secundarias y universitarias en el año 2018 pusieron en la palestra la discusión sobre temas de violencia de género y la educación no sexista, proceso que sigue en desarrollo. (Troncoso, et al., 2019)

Existen diversos trabajos investigativos que han puesto el foco en atender las causas y consecuencias de lo que aquí se plantea, no obstante, el motivo de esta investigación es contribuir a los estudios existentes desde la mirada de docentes que realizan prácticas pedagógicas feministas en el aula. De manera tal de poder indagar en el modo en cómo han

replicado sus saberes y estrategias con estudiantes en diferentes establecimientos educacionales.

Asimismo, se busca reflexionar acerca del rol del profesorado como agente social transformador y, en ese sentido, entender la relevancia de su participación en materia de enseñanza-aprendizaje desde una mirada con perspectiva de género que involucre una forma de educar para todas y todos. Por lo que este trabajo además busca conocer, describir y especificar los diversos aspectos o componentes de las prácticas pedagógicas en las Ciencias Sociales. Entendiendo que se trata de un proceso social en desarrollo, lo que posibilita observar y analizar un suceso actual y atingente referido a cómo abordar la educación en los tiempos actuales.

En síntesis, el aporte de este trabajo a la investigación en Ciencias Sociales radica en visibilizar las experiencias de integración y resistencia de las prácticas pedagógicas feministas a través de los relatos de las profesoras. En ellas es posible identificar los distintos componentes que conforman estas prácticas, las formas de abordar el feminismo en el aula, y reflexionar en torno a las subjetividades que afloran a partir de su praxis.

Capítulo 3: Discusión teórica

En este apartado se presenta la base teórica de esta investigación, la cual tiene como finalidad generar un marco de interpretación para dar respuesta a la pregunta de investigación. En primer lugar, se expondrá el enfoque teórico y luego se realizará la discusión de diversos referentes teóricos considerando algunos conceptos y percepciones vinculadas con el fenómeno a estudiar, elementos comunicativos constituyentes del sistema educativo que nos permitan entender y situar la presente investigación.

3.1 Enfoque teórico: teoría de género en educación e interseccionalidad

La presente investigación se plantea desde un enfoque teórico que considera a la **teoría de género y la interseccionalidad** como elementos claves que nos permiten ampliar la comprensión de las relaciones de poder y subjetividades en torno a la acción pedagógica. A partir de esta teoría es posible visibilizar el androcentrismo y la heteronormatividad que permea las disciplinas y los saberes autorizados dentro de los establecimientos educacionales y sus distintos contextos.

Es importante distinguir, por ejemplo, la diferencia conceptual entre sexo y género. Giddens (1989) considera que el sexo está constituido por las diferencias anatómicas y biológicas que distinguen a las mujeres y a los hombres. En cambio, el género según -Light, Keller y Calhoun (1991)- es definido como todas las características no biológicas asignadas a hombres y mujeres.

La categoría *género* acuñada por el feminismo (Montero, 2006), según Scott (1996) parece haber surgido primeramente entre las feministas americanas que deseaban insistir en la cualidad fundamentalmente social de las distinciones basadas en el sexo. En este sentido, la palabra denotaba rechazo al determinismo biológico, y es a partir de esta distinción donde surge la teoría de género.

El género, como categoría social, es una de las contribuciones teóricas más significativas del feminismo contemporáneo. En este caso los estudios de género nos aportan información relevante para comprender que las diferencias entre hombres y mujeres son condicionamientos sociales y culturales que se han perpetuado en el tiempo. Scott (citada en González, 2009) considera lo siguiente:

Los estudios de género son un campo multi y transdisciplinar, que se inician en los años ochenta en la mayoría de las instituciones de educación superior. Su objeto de estudio son las relaciones socioculturales entre mujeres y hombres (...) y parten de la premisa de que el concepto mujeres (u hombres) es una construcción social, y no un hecho natural. Construcción social atravesada por relaciones de poder y siempre acotada a un tiempo y lugar determinado (p.682)

Simone de Beauvoir (1949) decía que no se nace mujer, sino que se llega a serlo, es decir, no se nace con un género adscrito, sino que, o bien tenemos uno que se nos ha impuesto, o bien hemos elegido tener uno. En estricto rigor, la conceptualización de "la mujer" es una construcción cultural. Beauvoir (1949) agrega además que, a lo largo de la historia, la mujer ha sido definida en relación al varón como madre, esposa, hija o hermana; por lo cual, sostiene, la principal tarea de la mujer es reconquistar su propia identidad, toda vez que las características con las cuales se identifican las mujeres no les vienen dadas por su genética, sino por cómo han sido educadas y socializadas en desigualdad de oportunidades. Esta desigualdad se caracteriza por la opresión genérica de las mujeres y por el dominio de los hombres (Lerner, 1990)

A esta discusión respecto del género podemos agregar la crítica de Butler (2006), quien considera que la teoría se queda corta al pensar en un binarismo del género: masculino y femenino, lo que a su vez presupone la heterosexualidad. Plantea que es necesario desnaturalizar ciertos conceptos y romper con las dicotomías en las que solemos pensar el género para poder ampliarlo en otras dimensiones.

Para Butler, referente de la teoría Queer⁴, el sistema concebido de forma binaria que se organiza solamente en base a dos opciones opuestas y complementarias perpetúa y sostiene el modelo heteronormativo que rige la sociedad. Quienes no se conforman con este modelo se consideran "no normales" "raros" y así se perpetúa la homofobia y la transfobia.

Dicho lo anterior, el género se entiende entonces como los roles, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad en un determinado momento considera como

⁴ Teoría Queer, es la elaboración teórica de la disidencia sexual y la de construcción de las identidades estigmatizadas, que a través de la resignificación del insulto consigue reafirmar que la opción sexual distinta es un derecho humano.

apropiados para hombres y mujeres. Estas realidades se construyen socialmente y se aprenden a través de la socialización, de ahí que los espacios educativos cobran relevancia en la perpetuación de estereotipos de género.

A este enfoque de género hay que agregar el aporte desde la sociología del género que profundiza en el estudio de la realidad social, “entendida como el estudio de las características y determinaciones sociales de las relaciones entre varones y mujeres y viceversa, partiendo de la reiterada desigualdad, jerarquía y exclusiones que se observan sistemáticamente en la población femenina comparada con la población masculina”. (Vallejo, 2004, p.14).

En esta misma línea cabe señalar que la sociología del género examina cómo la sociedad influye en la manera que los sujetos comprenden y perciben las diferencias entre la masculinidad y la feminidad⁵, a la vez que analiza las relaciones de poder que se derivan del orden de género establecido en una sociedad determinada, así como cambia con el tiempo.

El avance teórico y metodológico de la sociología de género nos permite afirmar tres dimensiones respecto de su uso (Navas, 2006). La primera, que el género hace referencia a una construcción sociocultural e histórica que se hace de las mujeres y los hombres, que tiene su origen histórico según cada época y sociedad, la cual está construida sobre la diferenciación sexual de los cuerpos, concepción sujeta a cambio y transformación. La segunda, que el género también constituye una categoría de análisis social de la realidad, representa una nueva forma de interpretar para identificar los diferentes papeles y tareas que llevan a cabo hombres y mujeres en la sociedad, así como las asimetrías y las relaciones de poder e inequidades. Reconocer las causas que la producen y formular mecanismos para superar esas brechas. Y la tercera, es una categoría política dado que el género implica acción para transformar las inequidades. Reconoce el patriarcado como sistema de dominación y reconoce la construcción androcentrista de nuestras sociedades.

⁵ Conjunto de características físicas, psíquicas o morales que se consideran propias de la mujer o de lo femenino, en oposición a lo masculino.

En relación con este último uso y en concordancia con el objetivo de este estudio, es posible establecer la relación entre enfoque de género y educación. Es indispensable referirse a la perspectiva de género en los espacios educativos con el fin de contribuir a formar seres humanos respetuosos de las diferencias, de las minorías y de las poblaciones más vulnerables, como también para combatir estereotipos como el machismo y para erradicar la violencia contra las mujeres.

Marcela Lagarde (1996) refiere sobre la perspectiva de género que tiene como único objetivo el de contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración de mundo a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política, desde las mujeres y con las mujeres. Puntualizando que el reconocimiento a la diversidad de género y la diversidad de cada uno es el principio esencial de esa perspectiva.

La escuela mediante su rol socializador y formador puede ayudar a erradicar las prácticas sexistas y discriminadoras que ubican a las mujeres y disidencias en una posición de desventaja frente a los hombres. Para ello es indispensable posicionar las prácticas pedagógicas como una actividad de carácter transformadora de la realidad.

La pedagogía traspasa a las instituciones educativas, su rol tiene una trascendencia mayor. Se trata de una práctica social y política, comprometida con las diferentes realidades. Es por esto que no es posible referirse al género en la educación si no se hace desde una perspectiva de género interseccional.

Para Hills Collins y Bilge (2016) **la interseccionalidad** es un modo de comprender y analizar las complejidades en el mundo, en las personas y en las experiencias humanas. Por lo que es cuestionadora de modos de conocimiento existentes y de los usos derivados de ciertos saberes hegemónicos.

El concepto fue acuñado por Kimberlé Crenshaw (1991) quien define la interseccionalidad como el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegios en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales. Es posible referirse a la interseccionalidad como un marco diseñado para explorar la dinámica entre identidades coexistentes (mujer, negra) y sistemas conectados de opresión (patriarcado, supremacía blanca), es decir, permite

una comprensión de cómo factores como la raza y la clase dan forma a las experiencias de vida de las mujeres, cómo interactúan con el género.

La interseccionalidad se ha convertido, según Viveros (2016), en la expresión utilizada para designar la perspectiva teórica y metodológica que busca dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder. De igual manera Troncoso, Follegati y Stutzin, (2019), afirman que la interseccionalidad revela un entrecruce de las estructuras de poder y género.

La interseccionalidad busca evidenciar la interconexión, reciprocidad, co-constitución, consubstancialidad y la inseparabilidad de la etnia/raza, género, sexualidad y clase, junto con otras categorías que los movimientos sociales van politizando como las capacidades, la edad y la condición migratoria, entre otras. En este sentido, el género siempre debe pensarse en su articulación situada con otras categorías de diferenciación, así como también el patriarcado debe pensarse situado históricamente con otras estructuras de poder tales como el capitalismo, el colonialismo y la heterosexualidad obligatoria, entre otras (p.5)

Todos los aportes teóricos y conceptuales expuestos nos permiten entender que la teoría de género como encuadre teórico del estudio resulta adecuada para responder al problema de investigación. Puesto que en definitiva el género reconoce que las relaciones entre las personas están mediadas por las construcciones sociales y culturales, por tanto, es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, configurando relaciones de poder, históricas y socioculturales entre mujeres, hombres, otras identidades de género (trans) y orientaciones sexuales (homosexuales, lesbianas, etc.)

En el marco de estas relaciones, las personas construyen su identidad a partir de los procesos de socialización como el que realiza la escuela. Ahí radica la importancia de propiciar procesos educativos con perspectiva de género y la aplicación de las pedagogías feministas interseccionales para superar las marcadas diferencias entre niñas, niños y adolescentes.

3.2 Pedagogías críticas y pedagogías feministas interseccionales

Las pedagogías críticas son una instancia de formación y aprendizaje ético y político que incide en las formas de producción de subjetividades, valores y prácticas sociales (Valencia, 2009), vale decir, son parte de una propuesta de enseñanza que incita a los estudiantes a cuestionar y desafiar las creencias y prácticas que se les imparten. En este sentido, refieren a un conjunto de técnicas que permiten establecer, desde la teoría y la práctica, el camino para promover la conciencia crítica de los individuos.

En el ámbito de las pedagogías críticas, importante es el trabajo de Paulo Freire (1970), donde explica cómo, desde esta perspectiva, se van estableciendo las interacciones entre docentes y estudiantes, poniendo en el centro de la reflexión el develamiento de la opresión, la injusticia social y el exceso de poder en el proceso educativo, analizando, por tanto, la acción social e institucional de la escuela. En su visión, Freire plantea como propósito poder visualizar las posibilidades de intervención y de cambio para abolir todo tipo de opresión buscando erradicar la reproducción ideológica dominante, cambiándola por una realidad de igualdad social.

De ahí la necesidad que se impone de superar la situación opresora. Esto implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más. (p.28)

Para lograr ese propósito, la escuela debe ser utilizada como una herramienta que permita desarrollar un pensamiento crítico en los docentes y en los estudiantes, a nivel individual y colectivo por medio de la reflexión. De esta manera, pone fin a las ideas individualistas propias de los modelos tradicionales dominantes de educación que solo se basan en reproducir conocimientos y no permitirían trascender hacia una relación dialógica de solidaridad y cooperación con el fin de transformar la realidad educativa.

En su “Pedagogía de la autonomía” (1996), Freire convoca a pensar acerca de las prácticas de los profesionales de la educación, articulando saberes o principios sobre lo que los docentes deben saber y lo que deben hacer en el proceso de enseñanza - aprendizaje, sobre todo cuando el énfasis está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y la

inclusión de todos los individuos en la sociedad. De acuerdo con esto, el autor indica que uno de esos principios es: enseñar exige el rechazo de cualquier forma de discriminación.

... el rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación forma parte del pensar acertadamente. La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia. Cuán lejos estamos de ella cuando vivimos en la impunidad de los que matan niños en las calles, de los que asesinan campesinos que luchan por sus derechos, de los que discriminan negros, de los que subestiman a las mujeres. (Freire, 1996, p.17)

La pedagogía crítica apuesta a una educación integral de tipo transformadora y emancipadora, donde exista bidireccionalidad, superando la división entre el profesor y el estudiante. Esta idea se basa en los conceptos de sujeto social y en la subjetividad del individuo, apelando a la construcción de relaciones no verticales, de manera que no prospere un clima de dominación de unos sobre otros en el aula. Todo con el fin de observar, problematizar, dialogar y contribuir a la sociedad.

Lo anterior Freire lo denuncia como 'educación bancaria' en la Pedagogía del Oprimido (1968), donde hace una crítica a la educación tradicional de los opresores, en la que el maestro es el sujeto de la educación y el educando es el receptor de todos los contenidos de la sabiduría. Para Freire este tipo de educación se contraponen a la “educación liberadora” donde se promueve el diálogo, a través de la palabra, como lo fundamental para realizar el acto cognoscente, despertar la creatividad y la crítica reflexiva. En esta misma línea, Rancière en su texto “El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación” (2007) plantea que en la escuela hay un maestro explicador, el que genera una relación de poder, de sometimiento frente a un aprendiz moldeado como incapaz, y da cuenta de cómo la escuela es el mecanismo social por excelencia de la reproducción de las desigualdades sociales.

Pero aquí cabe preguntarse ¿cómo se construye sociedad desde los sujetos sociales? Para responder a esta interrogante primeramente debemos entender que hay un movimiento permanente de articulación y desarticulación de sujetos sociales y, en tal sentido, los sujetos pensantes conforman subjetividades colectivas con capacidad de construcción, esto se refiere a que dada la relación entre sujetos sociales y la realidad podemos afirmar esta que esta

última es una construcción social. En este sentido Freire también se refiere a ello señalando que:

Esta realidad, en sí misma, es funcionalmente domesticadora. Liberarse de su fuerza exige, indiscutiblemente, la emersión de ella, la vuelta sobre ella. Es por esto por lo que sólo es posible hacerlo a través de la praxis auténtica; que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión. (Freire, 1970, p.32).

Esta acción liberadora de la opresión implica estar conscientes de las relaciones de poder y autoridad que nos oprimen y que no permite establecer vínculos más horizontales al interior de la sala de clases. Igualmente, el autor se refiere a que es voluntad del oprimido liberarse de la situación de represión e injusticia, mientras que las y los docentes, en su tarea profesional, deben materializar hechos y reflexiones que contribuyan a un sistema escolar sin estas barreras de dominación y opresión.

Hugo Zemelman (1992), profesor y sociólogo chileno pensador de la teoría social educativa latinoamericana, se refiere a las pedagogías críticas revalorizando la subjetividad docente en la construcción de un sujeto histórico transformador de la realidad y pone en valor la educación como base de la construcción de los sujetos sociales. La sociología ha cobijado los estudios sobre sujetos sociales y sus interacciones con el entorno, a partir de la constitución de subjetividades colectivas con capacidad de construcción de la realidad, entendiendo que la realidad es una construcción social donde existen relaciones de poder y dominación que cruzan la posibilidad de construir proyectos sociales.

En la medida en que el sujeto social se constituye en subjetividad colectiva, tiene la capacidad para observar aspectos de la realidad que antes resultaban ser imposibles de mirar en forma individual. Es justamente ahí donde radica la importancia de comprender por qué las pedagogías críticas son un eje central en la transformación social que busca establecer relaciones más transversales en donde el conocimiento es un proceso que resulta de la praxis de los seres humanos sobre la realidad que transforman.

Para Troncoso, et. al (2019) *“los debates pedagógicos feministas se han desarrollado en diálogo con las pedagogías críticas, coincidiendo ambas en pensarse como pedagogías liberadoras y revolucionarias”* (p. 6). Por ende, las pedagogías feministas han tenido una

inspiración en los planteamientos de Freire, la cual ve a los docentes como promotores de una educación liberadora. Bajo esta consideración, la pedagogía crítica es vista como una pedagogía que busca la formar el pensamiento crítico, fomentar un proceso de libertad en la relación educador-educando y que considera el aula como un escenario de resistencia que ayuda a la igualdad y a la no discriminación.

Para Troncoso, et al. (2019) referirse al carácter patriarcal del sistema educativo da cuenta de los amarres y conflictos que se gestan en su interior, por lo cual las pedagogías feministas resultan como una posibilidad de transformación efectiva.

Una práctica pedagógica feminista interseccional pone en tela de juicio los privilegios de género, sexualidad, clase y raza en las sociedades neoliberales capitalistas, reconociendo que las instituciones educativas transmiten, reflejan y refuerzan los valores dominantes presentes en un momento y contexto histórico determinado (McLaren, 2011). Es por esto que éstas se plantean a sí mismas como transformadoras de la realidad y en permanente autorreflexión, entendiendo que las escuelas, como ya se ha dicho antes, han contribuido históricamente al mantenimiento del sistema de opresiones.

Aquí, la noción de interseccionalidad adquiere un valioso aporte a la reflexión teórica, toda vez que la subordinación y opresión que generan los sistemas educativos capitalistas/patriarcales/coloniales, no afectan de manera homogénea ni en la misma intensidad al estudiantado. De acuerdo con Ortega (2018), *“sin este enfoque interseccional no es posible entender cómo el patriarcado en la sociedad capitalista en que vivimos perpetúa la injusticia, la homofobia, la discriminación social y racial por la clase dominante”* (p. 99).

En consecuencia, resulta significativo analizar la incidencia de las prácticas pedagógicas feministas en los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela, y que la subordinación y opresión mencionada anteriormente proviene *“de un sentido común inculcado en los seres humanos por la educación y el adoctrinamiento permanente”* (Sousa Santos, 2020, p. 35) Justamente es a través de la formación en espacios educativos donde es posible realizar prácticas feministas transformadoras de la realidad existente *“que apunten a visibilizar, problematizar y transformar las desigualdades sociales, tomando en cuenta tanto la*

dimensión estructural de estas, como los modos en los cuales se materializan en experiencias concretas y situadas de privilegios y opresiones” (Troncoso, et al., 2019, p. 11).

3.3 Patriarcado y reproducción de roles: Currículum oculto, espacio y género en el contexto escolar formal

El currículum oculto es aquel que se transmite de manera implícita. No aparece escrito, pero tiene gran influencia tanto en el aula como en la propia institución educativa. De acuerdo con Jackson (1998) el currículum oculto, también denominado implícito, latente o no intencional, aparece cuando el currículum realizado no corresponde al currículum oficial y explícito.

A diferencia del oficial, el currículum oculto no tiene su origen en la normativa que impera en un determinado sistema educativo, sino que es el resultado de ciertas prácticas institucionales que, sin figurar en reglamento alguno, pueden acabar siendo las más efectivas en la adquisición de conocimientos, comportamientos, actitudes y valores. Por su parte, Fernández (1990) considera que el currículum oculto es todo lo que se aprende en la escuela de manera no explícita y no intencional y de cuya transmisión tampoco es consciente el alumnado.

Una de las definiciones más aceptadas de currículum oculto es la del profesor, Jurjo Torres (1991), especialista en políticas educativas y currículo escolar, quien sostiene lo siguiente:

El currículum oculto funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación "conspirativa" del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad (p.76).

En otras palabras, el currículum oculto es el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas. En este sentido, como parte del currículo oculto se encuentran los estereotipos de género coincidentes con modelos hegemónicos sobre lo femenino y lo

masculino. Dicho currículum, se desarrolla de forma paralela al currículum formal, de esta forma en gran medida el currículum que se hace explícito puede ser resultado del currículum oculto, o bien este último puede desarrollarse como consecuencia del explícito.

Ximena Azúa (2020) plantea que existe un currículo oculto que queda en evidencia en las relaciones entre profesores y estudiantes y que dificulta el proceso de enseñanza de las estudiantes mujeres.

Hay una menor interacción con las niñas que con los niños. Porque se dice que los niños son más inquietos que las niñas y a ellas se les pide cuidar y hacerse cargo del compañero. Hay más descalificaciones y más roles de servicio que de liderazgo, las niñas son las secretarias y los niños presidentes de curso. Hay también una transmisión de estereotipos de género, uso de ejemplos, ilustraciones y apelativos masculinos, y de ejemplos estereotípicos. Esto ocurre en todos los niveles” (párr.4)

El currículo oculto de las escuelas esconde patriarcado y educación sexista institucionalizada y naturalizada que se encuentra vigente y que impacta en las experiencias propias de los procesos de formación en los espacios educativos.

De acuerdo con lo que señala Fontenla (2008) el patriarcado puede definirse como un sistema de relaciones sociales sexo-políticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclases e intragénero instaurado por los varones, quienes, como grupo social y en forma individual y colectiva, oprimen a las mujeres y se apropian de su fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, ya sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia. Por tanto, es fundamental erradicar el patriarcado de las escuelas, para poder concretar ese objetivo se debe considerar el importante rol que tienen los espacios educativos en la formación de los educandos y las prácticas pedagógicas intencionadas desde una perspectiva de género y feminista.

Otro componente importante a la hora de abordar el patriarcado y la reproducción de roles es el espacio y género en el contexto escolar formal. No es posible iniciar esta discusión sin antes conceptualizar lo que entendemos por espacio. Massey (1998) afirma que espacio y lugar se estructuran recurrentemente sobre la base del género, de maneras diferentes, variando de cultura en cultura a lo largo del tiempo. Esta estructuración genérica de espacio

y lugar simultáneamente refleja las maneras como el género se construye y entiende en nuestra sociedad, y cómo tiene efectos sobre ella. Además, señala que existe un vínculo entre espacio y poder, el cual profundiza las desigualdades de género que se dan en los espacios.

Hombres y mujeres experimentan de un modo distinto los lugares y espacios. Mc Dowell (2000) lo explica desde la geografía feminista, que investiga y saca a la luz la relación que hay entre las divisiones de género y las divisiones espaciales, para descubrir cómo se construyen mutuamente, y mostrar los problemas ocultos tras su aparente naturalidad. Según plantea Mc Dowell (2020):

El propio sentido común nos habla de la existencia de una geografía de las relaciones de género, debido a las enormes variaciones que podemos encontrar (...) en materia de subordinación o de autonomía relativa de las mujeres o del correspondiente poder de los hombres (p.27).

Dicho de otro modo, los cuerpos están situados en un espacio con una constitución social que es diferente tanto para hombres como para mujeres. Fontenla (2008) por su parte refiere a que el cuerpo se convierte en un lugar de dominación donde el patriarcado logra definir por medio del capitalismo, unos estándares y estereotipos binarios sociales a los cuales las/los estudiantes tienen acceso constantemente y donde se enfrentan continuamente a demandas sociales, sobre el “deber ser” masculino y femenino imperante.

Con relación a lo expuesto anteriormente, Cruz Hernández (2016) ahonda en el concepto de espacio planteando lo siguiente:

El espacio es socialmente construido, y esa construcción tiene un referente y es patriarcal, las mujeres y los cuerpos femeninos no somos vistas como parte de él y solamente añadidas a él; entonces, quedamos en desigualdad y más aún si la etnia, la clase, raza y edad se articulan al debate (p.7).

En efecto, la conceptualización de espacio como constitución social necesariamente se vincula con los espacios educativos, y específicamente con la escuela, ya que desde ese escenario se realiza el análisis de este estudio. A este respecto, diremos que los espacios surgen de las relaciones de poder, las relaciones de poder establecen normas, y las normas definen los límites, que son tanto sociales como espaciales, porque determina quién

pertenece a un lugar y quién queda excluido (Mc Dowell, 2000). Todo espacio es un mundo distinto, y la escuela parece ser uno por el que todas y todos pasamos en algún momento de la vida, y vivimos experiencias distintas, con marcadas diferenciaciones de género, que siguen pautas estereotipadas con un sello claramente sexista.

Resulta imperante analizar la relación entre género y espacio dentro de los centros educativos formales. En este análisis es posible observar que la escuela preserva una estructura arcaica, conservadora y tradicional. Incluso es posible evidenciar que la mayoría de los establecimientos educacionales públicos mantienen la misma infraestructura y por defecto la misma organización espacial desde hace décadas.

Por tanto, el espacio educativo está por defecto orientado a preservar los viejos y tradicionales esquemas en la distribución del espacio. Los que se asemejan por cierto a las formas de producción propias de los procesos de industrialización, considerando algunas comparaciones como las siguientes: la distancia entre estudiantes y profesores, similar a la de obrero y patrón, la organización en los ingresos y salidas al toque de timbre, tal como en las fábricas de producción, las modalidades de almuerzo, las dirigencias de centros de estudiantes, que actúan como verdaderas organizaciones sindicales, y los patios o canchas deportivas como lugares de recreación.

En función del análisis respecto a los espacios, uno que ha sido altamente estudiado es el patio de la escuela, por considerar que allí se mantienen los usos segregados en actividades diferenciadas para hombres y otras para mujeres.

Normalmente los niños conquistan todo el espacio central jugando a la pelota mientras que las niñas se conforman jugando en los laterales o a juegos simbólicos. En relación con pensar el patio de la escuela Reinares (2018) señala lo siguiente:

La distribución que presentan los patios escolares desde hace décadas ha tenido por consecuencia la obtención de espacios estandarizados y no neutros respecto al género, donde las pistas y campos de juegos deportivos predominan condicionando las actividades, las dinámicas y las relaciones entre el alumnado, llegando a producirse jerarquías y desigualdades determinadas por el género (p.3)

Para Saldaña (2018) es fundamental la mirada desde un urbanismo de género que considere que la apropiación de los espacios, es decir, el proceso por el cual nos identificamos y nos posicionamos en el mismo, es un acto político y que, por tanto, cualquier acción o proceso que modifique su uso o su distribución está inherentemente relacionado con el cambio social.

Los niños son educados en nuestra sociedad para ser espacialmente dominantes. Los animamos a ser aventureros, a descubrir y explorar su entorno. Aprenden a reclamar más espacio a través de su postura corporal, de su asertividad verbal, etc. Las niñas son educadas para esperar y aceptar limitaciones espaciales. Desde la infancia restringimos su movilidad a los entornos cercanos y protegidos. Son educadas para ocupar, pero no para controlar el espacio. Aprenden a mantener sus fronteras espaciales permeables y a tolerar frecuentes irrupciones. (Saldaña, 2018, pp.187)

En consecuencia, las diferenciaciones por sexos van más allá del espacio mismo, también son parte de las relaciones interpersonales que se establecen al interior de la escuela. De este modo se requiere de una reformulación de los espacios en las escuelas, que considere una articulación entre el género y el habitar de los cuerpos en el espacio desde las primeras infancias, de tal manera que permitan desarrollar una identidad y una apropiación respecto al espacio-escuela, a fin de promover una integración que considere a todas y todos.

En tal sentido, cabe reflexionar que por mucho que existan en la práctica voluntades y acciones que lleven a cambios sociales de mayor integración y perspectiva de género, éstos no se ven reflejados en los espacios educativos, por tanto, se siguen perpetuando las relaciones jerárquicas al no existir una reorganización de los espacios para alcanzar relaciones igualitarias. Palestro (2016) se refiere al sexismo en los contextos educativos señalando que:

La educación formal es importante productora, reproductora y transmisora de sexismo, junto a otras instituciones públicas y privadas como las familias, las iglesias, los medios de comunicación, la publicidad. Sin embargo, el sexismo no es el único sello discriminatorio de la educación formal, también se encuentran desigualdades y exclusiones en las relaciones sociales de clase, etnia, raza y sexualidades, entre otras. La educación refleja, mantiene y transmite el orden dominante que existe en la sociedad

y en la cultura; es parte constitutiva del sistema patriarcal y reproduce el orden simbólico que lo sostiene traspasando generaciones y épocas. (p.15)

Por tanto, la escuela actúa como un mecanismo de reproducción social, económica y cultural. Entendiendo que las pautas de reproducción se encuentran tan arraigadas que aspectos tales como el androcentrismo o patriarcado⁶ forman parte del paisaje cultural de la sociedad y por consiguiente de la vida cotidiana de la escuela. Y que, junto a ello, la segregación entre hombres y mujeres en el habitar de los espacios se encuentra dada desde la infancia, asumiendo que el espacio público y productivo es para los hombres; y el espacio privado y reproductivo para las mujeres.

3.4 Prácticas Revolucionarias: Cambiando la institucionalidad de género en las escuelas

Emile Durkheim plantea la existencia de una moral en todo orden social, la cual se concreta en ciertas reglas aceptadas por un determinado colectivo, *“si observamos la moral tal como existe, vemos que consiste en una infinidad de reglas especiales, precisas y definidas, que fijan la conducta de los hombres para las diferentes situaciones que se presentan más frecuentemente”* (Durkheim, 2002, p. 85). En este sentido el autor plantea que estas reglas son aprendidas a través de las propias experiencias culturales, y por tanto no tiene una determinación de origen natural. De esta manera, la reiteración de un comportamiento basado en reglas facilita su eficaz asimilación y, por consiguiente, implica la adquisición de hábitos. Tal como él mismo lo expresa:

“La moralidad supone (...) una cierta aptitud para repetir los mismos actos en las mismas circunstancias y, por consiguiente, implica un cierto poder de contraer unos hábitos, una cierta necesidad de regularidad. La afinidad del hábito y de la práctica moral es tal que todo hábito colectivo presenta, casi invariablemente, algún carácter moral” (Durkheim, 2002, p.87)

Según lo que plantea Durkheim y entendiendo a la escuela como espacio de enseñanza que replica lo que ocurre en la sociedad, no se puede obviar la existencia de individuos que están

⁶ Androcentrismo y patriarcado son conceptos complementarios. Androcentrismo es la visión cultural del hombre como centro del mundo, patriarcado es la organización política dominada por el hombre.

revestidos de autoridad, de tal modo que su conducta sea tenida por modelo y sea, por tanto, merecedora de reiteración e imitación.

A partir de esta reflexión en torno a “la moral en las escuelas” es importante resaltar las prácticas pedagógicas feministas, ya que de alguna manera su labor y finalidad es transformar la institucionalidad de género en los centros educativos.

Pierre Bourdieu y Émile Durkheim, desde la disciplina sociológica reflexionan sobre el tema educativo, sin embargo, es posible apreciar en Bourdieu un distanciamiento particular con Durkheim, en torno a la noción de educación que ambos autores plantean:

Mientras para Durkheim la educación obedece a un proyecto político de preservar lo mejor de la cultura que la sociedad ha acumulado, y transmitirlo a las nuevas generaciones, en Bourdieu, hay más bien una noción de la educación como reproductora de la desigualdad en la distribución del capital cultural, el cual además se ha seleccionado y plasmado en los planes escolares de manera arbitraria, beneficiando a aquellos que en su socialización primaria, respectiva a su clase, han estado más familiarizados con ese capital cultural, creando mitos como el de don o aptitud e inaptitud natural. (Morales, 2009, p.160).

Bourdieu (1997) postula la existencia de estructuras y mecanismos que, por diferentes motivos, tienen como objetivo la construcción del espacio social, así como los mecanismos de reproducción de este espacio. Este espacio social se establece, de modo que los actores o grupos que lo componen se distribuyen bajo dos principios de diferenciación; el capital económico y el capital cultural, de manera tal que los actores tienen más cosas en común cuanto más próximos están en ambas dimensiones y menos en tanto más alejados. A este fenómeno les llama distancias sociales. Lo que acerca o distancia a los actores o grupos determinados, Bourdieu lo explica con la idea de *habitus*, donde:

“Los «sujetos» son en realidad agentes actuantes y conscientes dotados de un sentido práctico (es el título que le puse a la obra en la que desarrollo estos análisis), sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división (lo que se suele llamar un gusto), de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y

de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada. El habitus es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada” (Bourdieu, 1997, p.40)

El *habitus* alude a un *"sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones (...)"* (Bourdieu, 1991, p.92). En primer lugar, al ser definido como un sistema de disposiciones no puede ser comprendido como una estructura rígida y determinista sino más bien como probabilidades. El hecho de que tales disposiciones sean duraderas y transferibles remite a que, si bien no son determinantes, tienden a rigidizarse al ser incorporadas, naturalizadas y transmitidas. En segundo lugar, se trata de estructuras estructuradas y, por lo tanto, de un sistema adquirido producto de determinadas condiciones de existencia. En tercer lugar, dichas estructuras estructuradas operan como estructuras estructurantes o, en otras palabras, como estructuras generadoras de principios de acción y percepción. (Rizzo, 2012)

Según Bourdieu, el espacio social está compuesto por campos sociales (educación, deporte, salud, familia, etc.). Los campos sociales implican determinada jerarquización y en él se relacionan diversos actores con diversos capitales (sociales, culturales, económicos, etc.). Por lo tanto, la escuela es un campo. De acuerdo a Bourdieu, la institución escolar consta de mecanismos complejos a través de los cuales aporta a reproducir la distribución del capital cultural y, por ende, la estructura de ese campo. Esto se materializa en la relación de las estrategias de las familias, así como en la lógica específica de la institución escolar. El sistema escolar mantiene el orden preexistente mediante, por ejemplo, la separación de los alumnos en base a su capital cultural (aptitudes). A través de una selección separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que carecen de él, manteniendo de esta forma las diferencias sociales preexistentes. En Chile esta separación también implica una separación de clases, ya que el capital cultural está directamente asociado al capital económico en el país.

Desde la perspectiva de género, en la que se enmarca esta tesis, Bourdieu menciona que, en las sociedades poco diferenciadas, los principios de visión y de división comunes (cuyo

paradigma es la oposición entre lo masculino y lo femenino) se fundan en los espíritus (o en los cuerpos) a través de toda la organización espacial y temporal de la vida social. Esto ocurre especialmente, a través de los *ritos de institución* donde se establecen diferencias definitivas entre quienes se han sometido al rito y quienes no lo han hecho, mientras que en las sociedades occidentales es el Estado quien contribuye en gran medida a la producción y a la reproducción de los instrumentos de construcción de la realidad social. La regulación de las prácticas ejerce una permanente acción formadora de disposiciones duraderas a través de todas las coerciones y de las disciplinas corporales y mentales que impone de manera uniforme al conjunto de los actores o grupos, imponiendo e inculcando principios de clasificación; sexo, edad, competencias, entre otros. En el sistema escolar, por ejemplo, se consagran estas diferencias duraderas, a menudo definitivas.

Con respecto a las prácticas revolucionarias, Bourdieu plantea que existe algo parecido a una clase o, más generalmente, a un grupo movilizad o por y para la defensa de determinados intereses (en este caso, el feminismo), el cual sólo puede llegar a existir a expensas de una labor colectiva de construcción inseparablemente teórica y práctica. Sin embargo, para que estos grupos o artefactos sociales puedan existir y subsistir en el tiempo se requiere que los actores que lo componen estén más próximos en el espacio social. Dicho de otro modo, el éxito de este grupo va a depender de la proximidad de sus agentes sociales en el espacio social, así como de las disposiciones (*habitus*) e intereses que los lleva a reconocerse mutuamente y a reconocerse en un mismo proyecto.

La relación entre los géneros, en cuanto relación social mediada por el poder, puede cambiar a través del tiempo mediante procesos de transformación que incorporan acciones o el ejercicio de prácticas revolucionarias. Al respecto, Foucault postula que existen formas de resistencia contra las diferentes formas de poder y que para entender de qué se tratan las relaciones de poder es necesario investigar las formas de resistencia, así como los intentos para desintegrar estas relaciones; por ejemplo, la oposición del poder del hombre sobre la mujer.

Estas formas de resistencia se caracterizan por ser transversales, es decir, no se limitan a un país o territorio. Su objetivo son los efectos del poder en sí. Son “inmediatas”, en cuanto se

cuestionan las instancias de poder que están más cercanas a ellas. Cuestionan el estatus del individuo, afirmando, por un lado, el derecho de éste a ser diferente, y por lo otro lo que separa a los individuos entre ellos (Foucault, 1988, p. 5-6).

Estas luchas también se oponen a los privilegios del conocimiento; por ejemplo, las representaciones que se imponen cuestionan el modo en que el conocimiento circula y funciona generando relaciones de poder. Estas luchas rechazan la violencia económica e ideológica que ignora quienes son las personas como individuos, al mismo tiempo que rechazan la inquisición científica y administrativa que determina quien es uno. *“El objetivo principal de estas luchas no es atacar tanto a tal o cual institución de poder, grupo, elite, clase, sino más bien a una técnica, a una forma de poder.”* (Foucault, 1988, p, 7).

Desde una perspectiva foucaultiana, el poder surge en la vida cotidiana, categoriza al individuo, marcando su propia individualidad, lo une a una identidad, le impone una verdad que él tiene que reconocer y al mismo tiempo otros deben reconocer en él (Foucault, 1998). En este sentido, el autor refiere a que existen espacios como las instituciones educativas donde las relaciones de poder se regulan y ordenan, a través de la disposición del espacio, las regulaciones, las diferentes actividades que se organizan, las diversas personas con su función. Foucault (1988) le da importancia a las instituciones en cuanto espacios de constitución de las relaciones de poder, así como al análisis de éstas a partir de las relaciones de poder.

Con respecto a la institución escolar, Durkheim y Bourdieu, aluden a ésta como espacio de reproducción social donde, desde una perspectiva foucaultiana, se ordenan las relaciones de poder (orden social). En este contexto es relevante el rol de las prácticas revolucionarias feministas, en cuanto éstas cuestionan la moral de género existente que determina el comportamiento de las personas y que las dirigen en determinadas situaciones o circunstancias. Estas prácticas, en el ámbito escolar, también cuestionan los mecanismos a través de los cuales este campo se construye y reproduce en el tiempo, es decir, las podemos considerar como una forma de resistencia frente a las relaciones de poder.

Capítulo 4: Metodología

A continuación, se presentan las dimensiones que componen el diseño de investigación del presente estudio. Este diseño permitirá realizar un encuadre de la metodología y técnicas de producción de información a utilizar. De esta manera, el apartado está integrado por el enfoque metodológico, universo y muestra, método de recolección de información, método de análisis de información y consideraciones éticas realizadas en el proceso investigativo.

4.1 Diseño metodológico

Esta investigación se enmarca en el **paradigma cualitativo**, por lo que su propósito consiste en describir e interpretar sensiblemente las acciones sociales y culturales –para el caso de este estudio las acciones educativas– de quienes participan. Las metodologías cualitativas suponen una visión holística del proceso estudiado y buscan, a partir de un contacto activo y cercano del investigador con el campo o los sujetos, describir comprensivamente un particular escenario social desde la propia experiencia y perspectiva de los actores sociales (Flick, 2004)

La búsqueda principal de la investigación bajo el paradigma cualitativo tiene por objetivo conocer e interpretar la subjetividad, busca comprender los puntos de vista de los actores de acuerdo con el sistema de representaciones simbólicas y significados en su contexto particular. Privilegia el conocimiento y comprensión del sentido que los individuos atribuyen a sus propias vivencias, prácticas y acciones. Por tanto, este enfoque metodológico resulta pertinente para el estudio de las representaciones sociales, porque implica un trabajo interpretativo hacia su objeto de estudio. Fundamentalmente, porque la pregunta de investigación a la que se quiere dar respuesta alude a la descripción, identificación y caracterización de las prácticas pedagógicas de profesoras que se declaran feministas. Dicho esto, lo que pretende este estudio es aproximarse a aquello que las entrevistadas refieren como parte del proceso de aprendizaje y cómo ellas creen que se han modificado o transformado sus propias prácticas educativas.

En lo que refiere al ámbito educativo propiamente tal, Creswell (2005) señala que la investigación cualitativa le permite al investigador basarse en los puntos de vista de los

participantes del estudio a través de preguntas amplias y generales, produciendo los datos por medio de las palabras de los sujetos, describiendo y analizándolas según ciertos temas.

Como el enfoque cualitativo remite al paradigma fenomenológico de las Ciencias Sociales, cuya pretensión consiste en “*entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor*” (Taylor y Bogdan, 1987, p.16), la entrevista permitirá descubrir las subjetividades de las docentes captando sus complejidades y sentidos a través de sus discursos. Además, cabe señalar que este enfoque tiene como premisa la producción de datos derivados de la subjetividad, es decir, son objeto de estudio las palabras de los sujetos investigados. Detrás de ello se busca comprender, analizar e interpretar el sentido de lo social. Para lograrlo, el investigador debe considerar que el mundo social es relativo, y sólo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010)

La estrategia de investigación, al ser de carácter cualitativo, está basada únicamente en las entrevistas realizadas a las docentes declaradas feministas a modo de conocer cómo se llevan a cabo las prácticas pedagógicas en el aula en la voz de sus protagonistas. Como se señaló anteriormente, la investigación cualitativa consiste en una mirada profunda al fenómeno de interés y, en consecuencia, la entrevista es la herramienta de excavación ideal en palabras de Bogdan y Taylor (1987) “*Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales*” (p.100). De esta manera se busca reflexionar si en menor o mayor medida estas prácticas docentes inciden en transformar los modos educativos convencionales, y la relación entre lo declarativo y la propia práctica pedagógica de las profesoras entrevistadas.

Por último, y en concordancia con lo que explica Roberto Hernández Sampieri (1991), es posible afirmar que esta investigación es de tipo exploratoria, pues el tema de investigación o problema ha sido poco estudiado o no ha sido abordado antes desde una perspectiva de conocer en el relato mismo de las profesoras cómo reflexionan respecto a sus clases y la subjetividad en ellas, de allí su carácter exploratorio.

4.2 Universo y muestra

El universo que comprende este estudio es de carácter heterogéneo. Para el estudio se diseñó una muestra teórica, no aleatoria, de carácter intencional (Flick, 2004) de profesoras de las Ciencias Sociales con una declaración feminista y una trayectoria laboral en aula mínima de cinco años ejerciendo la labor docente.

En este muestreo se intencionó la participación de profesoras de distintas edades, de modo que se permita observar tanto el alcance histórico de los cambios en la formación docente, como sus implicancias en la manera de abordar una pedagogía feminista.

La conformación de la muestra se llevó a cabo mediante el método de “bola de nieve”, lo que implica que en un primer momento se contactó a profesoras informantes conocidas respecto a su declaración feminista, y luego, través de contactos de terceras personas, se fueron sugiriendo a otras profesoras para participar del estudio, quienes libremente accedieron a entregar información.

Se realizaron 10 entrevistas a profesoras declaradas como feministas, las cuales en su mayoría trabajan en el sur de Chile, particularmente en la comuna de Puerto Montt, debido a que en ese lugar existen mayores redes comunicacionales para identificar a quienes quisieron ser informantes para este estudio. Las profesoras actualmente se desarrollan en diversos tipos de establecimientos educacionales, algunos de carácter subvencionado y otros municipales, manteniendo un equilibrio en la muestra respecto de este criterio.

Las entrevistas se realizaron durante el periodo desde septiembre 2021 hasta marzo 2022, de manera presencial y remota producto de las medidas de resguardo indicadas por la autoridad sanitaria ante el brote del virus SARS-CoV-2 (COVID-19). Las entrevistas tuvieron una duración de 50 y 120 minutos, y en algunos casos tuvieron que ejecutarse en dos sesiones, en la medida que se necesitó profundizar respecto a determinados temas de interés para la investigación. A continuación, se indica una tabla con las características de las profesoras informantes que componen la muestra.

Si bien no puede asegurarse que se hayan alcanzado todos los criterios de saturación teórica empírica, concernientes a la redundancia de información recogida, sí se cumplieron aquellos

referentes a la saturación teórica referidos a la capacidad explicativa de los principales argumentos teóricos que sustentan la investigación (Flick, 2004).

Tabla 1: Caracterización de las entrevistadas

NOMBRE	EDAD	AÑOS DE DOCENCIA	CASA DE ESTUDIOS DE FORMACIÓN	TIPO DE ESTABLECIMIENTO	CIUDAD
Entrevistada 1 María José	35	9	Universidad Santo Tomás	Subvencionado	Puerto Montt
Entrevistada 2 Priscila	34	9	Universidad de los Lagos	Municipal	Puerto Montt
Entrevistada 3 Natta	32	8	Universidad Austral	Subvencionado	Puerto Montt
Entrevistada 4 Elizabeth	53	30	Universidad de los Lagos	Municipal	Puerto Montt
Entrevistada 5 Natalia	30	6	Universidad de la Frontera	Municipal	Temuco
Entrevistada 6 Mariana	31	7	Universidad Austral	Subvencionado	Puerto Montt
Entrevistada 7 Valentina	33	6	Universidad Diego Portales	Municipal	Santiago
Entrevistada 8 Andrea	45	20	Universidad de los Lagos	Municipal	Chiloé
Entrevistada 9 Bárbara	35	11	Universidad San Sebastián	Subvencionado	Puerto Montt

Entrevistada 10 Nicole	38	15	Universidad Austral	Subvencionado	Puerto Varas
---------------------------	----	----	------------------------	---------------	-----------------

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Método de recolección de información

La recopilación de información cualitativa, por ser de naturaleza exploratoria, implica un análisis e investigación en profundidad. Los métodos de recolección de datos cualitativos se enfocan principalmente en obtener ideas, razonamientos y motivaciones. Para el caso de este estudio, se utilizó como método de recolección de información la entrevista de carácter semiestructurada.

4.3.1 Entrevista semiestructurada

La técnica que permitió producir información para este estudio fue la entrevista semiestructurada. Según refiere Canales (2006) en este tipo de entrevistas “*se elabora una pauta de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta abierta o libre*” (p.230). Por tanto, la entrevista se confecciona en condiciones de flexibilidad y libertad para ordenar las preguntas y elaborar otras nuevas que surjan del contenido verbal del entrevistado como de la propia situación de entrevista, así como da a la entrevistada libertad para responderlas en sus propios términos.

La pauta de entrevista se construye a partir de los objetivos específicos definidos por la investigación. De ellos se despliegan las dimensiones, conceptos, variables e indicadores que requieren ser abordados, los cuales se puedan operacionalizar a través de una pauta de entrevistas⁷. Se considera que la entrevista individual es uno de los instrumentos de recopilación de información más adecuado, principalmente por su enfoque personal, donde se da la posibilidad de establecer una conversación extendida cuyas orientaciones responden a propósitos concretos del estudio. Dicho esto, se considera válida para el caso de esta investigación porque permite comprender la trama de significados que las sujetas atribuyen a sus acciones.

⁷ Ver anexo 1.

Se pretestó la pauta de entrevistas durante el mes de septiembre 2021 con una profesora declarada como feminista. La entrevista tuvo una duración de cincuenta y cinco minutos, lo que resultó ventajoso para organizar los temas a tratar en distinto orden al originalmente pensado. Además, sirvió para reordenar los temas, realizar una selección más exhaustiva de las preguntas claves para este estudio y reconocer que las entrevistadas muchas veces abarcaban temas nuevos que no estaban considerados. En este sentido, la pauta de entrevista como instrumento de recolección de información, luego de aplicado el pretest resultó confiable, toda vez que produjo resultados consistentes y coherentes. Esto permitió su utilización.

4.3.2 Prueba de los instrumentos

Este apartado se refiere a la forma en la que se realizó la construcción de la pauta de entrevista semiestructurada. La pauta se construyó considerando los objetivos de esta investigación. Para ello se ha construido una matriz de producción de información, a fin de operacionalizar cada uno de los objetivos específicos considerando aspectos como sus dimensiones, conceptos, variables e indicadores para plantear preguntas adecuadas que den respuesta al problema de investigación. Dicho esto, a continuación, se expone la matriz de producción de información

Tabla 2: Matriz de producción de información.

OBJETIVO	DIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADOR	OPERACIONALIZACIÓN
1. Describir los distintos componentes de las prácticas pedagógicas feministas en la enseñanza	Formación pedagógica en género y feminismos	Nivel de estudios formales	Descripción de la formación pedagógica feministas en pregrado	¿Cómo fue su formación inicial en materia de género y feminismos?
		Especialidad Académica	Descripción de la formación feminista	¿Ha tenido formación académica o autodidacta sobre feminismo al egresar de la universidad?
		Formas de trato	Descripción respecto a las formas de relacionarse	¿Establece relaciones menos directivas con sus estudiantes?

de las Ciencias Sociales.	Prácticas pedagógicas feministas dentro del aula		con estudiantes	
		Recursos pedagógicos	Descripción de textos, discursos, videos, obras, etc. utilizados en la sala de clases	¿Cómo introduce el feminismo en su acción pedagógica? ¿Qué recursos pedagógicos utiliza para incorporar el feminismo en sus clases?
		Uso del Lenguaje inclusivo	Descripción del uso del lenguaje inclusivo o neutro	¿Utiliza un lenguaje neutro o inclusivo hacia sus estudiantes?
	En la comunidad educativa	Gestión escolar	Percepción del equipo directivo de la escuela respecto a las practicas pedagógicas feministas	¿Considera que la dirección de la escuela pone cierta resistencia a las prácticas educativas feministas?
		Docentes	Percepción de las y los docentes de la escuela respecto a las practicas pedagógicas feministas	¿Cómo ha percibido la recepción del proceso educativo feministas por parte de otras/os docentes? ¿Siente que los demás colegas cuestionan sus propias prácticas pedagógicas?
		Apoderados	Percepción de las/los apoderados de la escuela respecto a las practicas pedagógicas feministas	¿Cómo ha percibido la recepción del proceso educativo feminista por parte de los/as apoderadas/os?

2. Identificar las dificultades de la practica pedagógica feminista en el contexto escolar formal.		Estudiantes	Percepción de las/los estudiantes de la escuela respecto a las practicas pedagógicas feministas	¿Cómo ha percibido la recepción del proceso educativo feminista por parte de sus estudiantes? ¿Usted ve un cuestionamiento a las perspectivas clásicas de género entre sus estudiantes?
	En el sistema educacional chileno	Currículo escolar	Descripción de estereotipos, sexismo, desigualdad, etc.	¿Cree que el currículum está permeado por el machismo? ¿Ha hecho adecuaciones curriculares para incluir contenidos asociados a visibilizar a las mujeres y otras en su asignatura?
		Políticas educativas respecto a la profesión docente	Descripción de la precariedad de la profesión docente	¿En qué aspectos considera usted que el sistema educacional chileno no le permite una práctica pedagógica reflexiva y feminista?
3. Caracterizar de qué manera las profesoras feministas perciben sus propias prácticas pedagógicas	Subjetividad docente	Percepción sobre la propia práctica docente	Descripción de la agencia en el proceso educativo	¿Qué resultados cree usted que tienen sus clases con la incorporación de componentes feministas?
	Espacios de transformación dentro de lo posible	Percepción sobre el proceso educativo	Descripción de la estructura en el proceso educativo	¿Estima que la escuela es un espacio de lucha contra la cultura machista patriarcal? ¿Considera que la escuela reproduce lógicas patriarcales? ¿De qué manera cree usted que se puede acortar la brecha entre la formación pedagógica y la praxis pedagógica? ¿Se ha sentido atacada o condicionada por su condición declarativa de profesora feminista?

Fuente: Elaboración propia.

4.4 Método de análisis de la información

Esta investigación se realizó mediante el análisis de contenido como técnica de abordaje metodológico. El análisis de contenido es un proceso propio de las Ciencias Sociales. Según Fernández (2000) esta metodología se interesa por las acciones humanas a través de las relaciones descriptivas de la realidad que surgen del análisis textual. Este a su vez se obtiene de la transcripción de las entrevistas aplicadas. La realidad es producida por los sujetos o autores y el investigador sociológico hace un gran esfuerzo por interpretarla con la finalidad de lograr una teoría.

El análisis se hará sobre tres ideas fuerza, a saber: la primera está relacionada con la manera en la cual las profesoras abordan sus clases y en qué medida incorporan una perspectiva de género en el desarrollo de los contenidos; la segunda, se vincula con la forma en que esas prácticas son incorporadas o resistidas por parte de la comunidad escolar, por último, la tercera idea fuerza está asociada a una reflexión en torno a las subjetividades de las entrevistadas.

La investigación cualitativa se preocupa por el significado que, para efectos de este estudio, las participantes atribuyen a sus propias prácticas pedagógicas y, a la vez, de las situaciones educativas en las que se desarrollan. En este sentido, la interpretación de los resultados consiste en la redacción de los hallazgos obtenidos, pero enriquecidos con los referentes previos a la producción de información.

Concluidas las entrevistas a las participantes de esta investigación, se agrupó la información aportada por las diez entrevistadas y se construyeron categorías de análisis que permitan dar a conocer los principales resultados de este estudio. De acuerdo con lo señalado por las profesoras, se pueden reconocer tres categorías que permiten conocer sus prácticas pedagógicas feministas y analizar la incidencia que éstas tienen en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto escolar formal.

Tabla 3: Categorías de análisis y sus dimensiones.

CATEGORÍA	DIMENSIONES
Componentes de las prácticas pedagógicas feministas	Formación pedagógica en género y feminismo
	Prácticas pedagógicas feministas en el aula
Principales dificultades de las prácticas pedagógicas feministas en la cultura escolar.	En la comunidad educativa
	En el sistema educacional chileno
Percepción sobre la propia práctica pedagógica feminista	Subjetividad docente
	Espacios de transformación posibles

Fuente: Elaboración propia.

4.5 Consideraciones éticas

En cuanto a los principios éticos que se enmarcan en esta investigación, resulta relevante especificar que se hicieron entrevistas de carácter confidencial a profesoras de diferentes establecimientos educacionales con el fin de recoger datos que aporten a la investigación. Se explicaron las razones del estudio, el interés en la participación y a su vez se reconoce la importancia de las distintas opiniones y respuestas para la valoración de los resultados.

Igualmente, antes de cada grabación se explicó que este material audiovisual será utilizado con fines exclusivamente académicos y sus nombres y establecimientos educacionales donde trabajan se mantendrán bajo reserva. Cabe señalar que a cada entrevistada se le hizo entrega de un consentimiento informado⁸, en el cual se detallan los objetivos del estudio y su utilización por parte de quien investiga. Por último, clarificar que todas las informantes que participaron de este estudio fueron libres de responder a las preguntas planteadas, como de retirarse en cualquier momento de la entrevista.

⁸ Ver anexo 2

Capítulo 5: Resultados

Este capítulo está dedicado a presentar los resultados de la investigación. Por medio del análisis de discurso realizado a las producciones narrativas que resultaron de las entrevistas realizadas a profesoras feministas se relevaron elementos comunes entre sus prácticas pedagógicas que permiten distinguir las maneras en cómo abordan sus clases.

Los resultados se encuentran ordenados en coherencia con los tres objetivos específicos de este estudio. En primer lugar, se describen los componentes de las prácticas pedagógicas, luego, se identifican las dificultades de la práctica pedagógica feminista y, por último, se caracteriza de qué manera las profesoras perciben sus propias prácticas feministas.

5.1 Componentes de las prácticas pedagógicas

Los componentes o aspectos de las prácticas pedagógicas feministas en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel de educación media son el principal resultado de este estudio. A partir de esta categoría, se identificaron dos dimensiones que se relacionan entre sí, por un lado, conocer la formación feminista académica o autodidacta de las profesoras entrevistadas y, por otro, identificar sus prácticas pedagógicas feministas en el aula.

Formación pedagógica en géneros y feminismos.

De acuerdo con lo que mencionan las profesoras entrevistadas, la mayoría de ellas no tuvo una formación en materia de género ni feminismos durante el pregrado. De las diez entrevistadas, sólo una declara haber tenido un ramo de género en la malla curricular de la carrera, asimismo otras dos profesoras manifiestan haber optado a un ramo sobre género de manera electiva. Lo que da cuenta de que mayormente durante su formación como profesionales de la educación no tuvieron ramos sobre género o feminismos. Tampoco sus casas de estudio impartían clases con perspectiva de género. En su mayoría las profesoras concuerdan en que la formación y los saberes en torno al feminismo los han aprendido de manera autodidacta o haciendo cursos y/o posgrados ya en pleno ejercicio de la profesión docente y no en la universidad donde estudiaron el pregrado. Así se expresa en la siguiente cita:

No, absolutamente nada, en realidad eso era como del currículum oculto, porque de todas maneras nosotras siendo mujeres estudiantes en esta dinámica de convivencia

diaria en la universidad con distintas compañeras, si abordábamos el tema del patriarcado, de cómo se materializaba en el machismo, igual eso lo hablábamos, pero era parte del currículo oculto la verdad. ... En esos años, por allá por los ochenta, no se hablaban estos temas teóricamente, no tenías insumos teóricos, venía todo de nuestra experiencia, nuestra intuición. (Elizabeth)

La mayoría las entrevistadas señalan que no tuvieron una formación académica sobre feminismos y género en la universidad, sin embargo es sabido que los movimientos feministas han abierto espacios en la academia para reflexionar y estudiar respecto a estos temas en los últimos años, por lo que hemos podido dar cuenta de que en las generaciones más jóvenes de profesoras existe una mayor posibilidad de llegar a esta información en su formación, mientras que las profesoras de mayor edad señalan lo contrario. Esto es consecuencia del contexto social y político del país hace décadas, el cual condiciona el currículo.

Cuando yo fui estudiante, en plena dictadura militar, existía la lógica de los grandes relatos, esto del poder popular, terminar con la dictadura, esas eran como las prioridades, no es como ahora, en ese momento se priorizaba la lucha, y estos temas quedaban como relegados, no con la significancia que tienen hoy día. (Elizabeth)

Una de las mayores dificultades señaladas por las profesoras entrevistadas es no tener una preparación académica de pregrado en temas de género y una didáctica que ayude a realizar prácticas educativas con sentido feminista. Las profesoras señalan la importancia de propiciar aprendizajes desde la formación universitaria, con más discusiones en aula y en torno a poner el foco en las escuelas como lugares de lucha y resistencia contra el machismo y el patriarcado, pero por sobre todo, saber cómo hacer accesible ese conocimiento a las y los estudiantes, de manera que sea útil y aprovechado dentro del aula.

Es importante propiciar la enseñanza desde una perspectiva de género y que debe estar incluida en la formación desde la universidad, debe estar incluida en la formación de cualquier docente, no podemos ir informándonos por las nuestras, ir improvisando, ya que en ese afán una puede cometer muchos errores también. Para hacer la pega bien necesitamos que sea parte de lo académico. (Valentina)

Las entrevistadas coinciden en que es necesario generar políticas públicas que apunten a reforzar los temas de género desde el Ministerio de Educación. Urge la necesidad que exista con claridad un marco legal que considere las diversidades y el autocuidado en la formación de las y los estudiantes, de esa manera se podrá acortar la brecha entre la formación en temas de género y las prácticas educativas.

En consecuencia, respecto a los componentes de las prácticas pedagógicas, podemos decir que es muy contraproducente intentar incorporarlas en el aula sin tener una formación académica formal. En este sentido, pese a la gran cantidad de oportunidades en materia de formación sobre feminismos y géneros, estas se encuentran más bien como opciones para las docentes, no así en el marco de su formación docente pedagógica. Además, al no haber formación académica también se advierte la escasa reflexión respecto a estos temas y, en consecuencia, la falta de oportunidades de transformación de las prácticas pedagógicas en los espacios educativos.

Prácticas pedagógicas feministas en el aula

Un elemento en el que coinciden las entrevistadas es que la incorporación de prácticas feministas en el aula se realiza en la medida que el proyecto educacional de cada escuela o liceo lo permita, ya que, en algunos establecimientos con orientaciones religiosas, estos temas resultan más sensibles dentro de la comunidad educativa, por consiguiente, se abordan de una manera más solapada.

Además, las profesoras resaltan que muchas veces es complicado incorporar una perspectiva de género en todos los contenidos. Sin embargo, en sus discursos describen cinco prácticas pedagógicas que realizan como parte de su quehacer docente a efectos de introducir el feminismo en sus clases. La primera es la incorporación de **lecturas de mujeres**, para ello el recurso educativo puede ser entrevistas, ensayos u otras publicaciones.

Una siempre trata de poner el tema en todos los contenidos, en todas las unidades, al menos involucrando, por ejemplo, las lecturas, leer más mujeres o tratar de romper el canon tradicional que propone el ministerio de educación, (...) leer diferentes autoras en clases, y no sólo literatura, sino que también ensayos o textos producidos por periodistas o columnas de opiniones de mujeres, etc. (Natta)

La lectura de autoras figura como uno de los recursos más utilizados por las profesoras entrevistadas, en los distintos niveles. Su uso permite abrir la discusión, poner los textos en común y vincular los contenidos desde una perspectiva que trascienda a los escritos convencionales.

La segunda práctica que manifiestan las profesoras es el uso de **ejemplificación** en base a la historia referida a mujeres. Lo anterior, con la intención de variar los ejemplos tradicionales, donde comúnmente se resalta la figura masculina, asociada generalmente con el reconocimiento público, en desmedro del quehacer de las mujeres. Las profesoras concuerdan en que es necesario terminar con estos modelos estereotipados con el fin de al menos intentar compartir con las y los estudiantes un conocimiento en igualdad de género.

También es unánime la idea de que la incorporación de los enfoques feministas se hace desde variadas áreas, no únicamente desde la asignatura que imparten. No obstante, sin lugar a dudas, el espacio para abordar estos enfoques se logra con mayor facilidad en el desarrollo de actividades de orientación o jefaturas de curso. Es precisamente en esos espacios donde se pueden resolver situaciones de conflicto o bien, poner en jaque a los estudiantes respecto a diversos temas asociados al género y también a disidencias, identidades de género, aceptación del cuerpo, autocuidados, entre otros.

En este sentido, los enfoques de género se dan en multiplicidad de espacios, sin embargo, es en estas jornadas donde se puede desarticular el programa de estudio y llevarlo a la comprensión de un sinfín de temas que atraviesan y son transversales al género.

Yo encuentro que también caigo en lo convencional, no considero que sea una persona muy rompedora, pero lo que sí uso mucho es la literatura a favor mío. Siempre pongo una frase o noticia de discusión. Intento hacer pensar a través de textos, cortometrajes, por ejemplo, en primero medio las hago ver un corto que se llama “mi vestido nuevo” que es de un niño que llega vestido de mujer al colegio y vemos cómo reacciona la sala y trabajamos sobre eso. Leer una frase o ver un video y que puedan llevarlo a su realidad es algo que me gusta trabajar, no encerrarme en el contenido. (Priscila)

En relación con el uso de ejemplos cotidianos que acerquen el feminismo a la práctica pedagógica, las profesoras relatan que estas actividades se realizan muchas veces de manera inconsciente, pero intencionada. Siempre se quiere poner en discusión temas que se ven todos

los días en torno a la violencia en las escuelas, en el pololeo, materias de abuso, discriminación, entre otras.

Una tercera práctica persistente en el aula es poner en evidencia constantemente los **micromachismos**. Es decir, identificar cuáles son aquellas acciones y discursos que están presentes en la cotidianidad, y que pasamos por alto dado el hecho de estar acostumbrados a convivir con ese tipo de situaciones. Las profesoras consideran necesario hablar desde las propias experiencias, haciendo uso de un discurso que ponga en evidencia las desventajas de las mujeres en todos los aspectos, en lo económico, en lo social, en lo político.

Creo que lo importante es hacer llamado de atención respecto a las oportunidades y a las desigualdades en las que nos encontramos, hablar desde la lucha de los estereotipos, incluso los mismos profesores somos estereotipados, entonces hay que hablar desde ahí, desde la realidad, incorporar los desafíos del ser mujeres en un discurso permanente y desde todas las aristas. (Mariana)

En este aspecto el discurso cobra un valor muy importante para poder terminar con las perspectivas clásicas de género y concientizar respecto a la violencia en las escuelas, un tema que siempre ha estado presente, pero que sin duda en el último tiempo ha quedado más expuesto.

Creo que lo importante es estar siempre dispuesta a tocarles la fibra a los estudiantes, ellos demuestran que son sensibles ante los temas que se abordan, el ambiente (la sala de clases) queda como un lugar seguro donde ellos cuentan sus experiencias, donde la profe les hable desde su perspectiva más que docente, desde una perspectiva más humana, les llega a quebrar esos esquemas en ellos y les hace ver que aquí todos estamos hechos de experiencias. (María José)

La cuarta práctica frecuentemente trabajada en clases son los **juegos de roles** a partir de actividades en la propia asignatura o en instancias de jefatura u orientación, para resolver situaciones de conflictos en la convivencia y enfrentar la resolución de problemáticas con el estudiantado, siempre a partir de una perspectiva de género.

Trabajar con juego de roles implica poner a los estudiantes en otros escenarios, es abrir un espacio de diálogo completamente distinto de los estereotipos definidos, siempre poner énfasis en que yo puedo ser lo que quiera ser, pero va a depender de cómo yo

interpreto la realidad alrededor mío, es decir, sé que yo tengo menos oportunidades en el caso de las mujeres, pero soy consciente de ello, por lo tanto, tengo las herramientas para poder incluirme en el mundo (...) mientras más instancias de diálogo haya en una sala de clases más liberadora es la experiencia tanto para ellos como estudiantes como para una como profe, porque te da la oportunidad de reflexionar con ellos también y entender qué sienten, qué les pasa. (Mariana)

La quinta práctica pedagógica que destacan las entrevistadas en el quehacer docente es la utilización de un **lenguaje inclusivo**. Aunque no todas dicen utilizarlo, mayoritariamente sí lo hacen y lo ven como una forma válida de comunicación con todos sus estudiantes, como una forma de integración sin excepciones. En este aspecto cabe mencionar que las profesoras aluden a ser cuestionadas en sus prácticas por la utilización de un lenguaje inclusivo, toda vez que son otros profesores, dentro del mismo establecimiento quienes sentencian estas expresiones.

Desde el relato de las propias docentes en relación con la utilización de un lenguaje inclusivo en sus clases, ellas refieren al conflicto que se genera con sus pares, revelando que abordar algunas temáticas en la comunidad educativa resulta ser una causal de conflicto. Donde la lógica apunta a seguir con lo propuesto en un modelo convencional y no irrumpir con prácticas distintas a las acostumbradas. Tal como lo señala en la siguiente cita:

Los profesores siempre le han puesto atención a lo que dice la RAE, no sé por qué pero siempre lo hacen, el uso de la “e” fue un tema explosivo en un consejo de profesores (...) una colega de lenguaje decía ¡cómo se les ocurre!, y uno ahí dice bueno si ella es la experta (...) pero me lo cuestiono bastante, respecto a si yo estoy en posición de pasar a llevar lo que dice mi colega de lenguaje. Se produce un conflicto allí, es una locura, yo como persona adulta puedo entender que ellas me digan con tanta pasión que no corresponde usar la “e”, pero no sé si a un niño o niña o niño le va a parecer eso o más bien va a considerar que ese profesor o profesora lo discrimina, o que lo trata mal. (Priscila)

Por otra parte, una de las profesoras que utiliza un lenguaje neutro, explica la complejidad al momento de tener estudiantes que no se identifican con su género. Refiriéndose a las confusiones que se generan en el establecimiento educacional por no haber determinado si será válido el uso del lenguaje inclusivo. Esto implica tomar decisiones momentáneas, mas

no conforme a protocolos pensados por la gestión y dirección de la escuela para que toda la comunidad tenga claridad respecto al uso del lenguaje.

Trato de utilizar un lenguaje neutro, pero recuerdo que fue cuático con los chicos trans, porque hasta el año pasado por protocolo tú no podías llamarlo por su nombre social si es que el apoderado no lo solicitaba, al final terminamos llamándolos por los apellidos, para qué complicarnos la vida. Dijeron que se sentían cómodos con eso y así quedó, de cierta forma buscábamos la comodidad de ellos. (Natalia)

Las profesoras coinciden en incorporar los recursos de aprendizajes anteriormente descritos, como parte de sus prácticas pedagógicas con un marcado acento feminista al abordar los contenidos curriculares con las y los estudiantes. Sin embargo, pese al esmero de cada una de ellas y los esfuerzos comprometidos en esta tarea, las profesoras se encuentran con diferentes dificultades en su labor docente.

5.2 Dificultades de la práctica pedagógica feminista en el contexto escolar formal

Las principales dificultades a las que refieren las profesoras al incorporar prácticas pedagógicas feministas en la cultura escolar se pueden caracterizar en dos dimensiones. Una de ellas a nivel micro, vinculada a la comunidad educativa, es decir, directamente relacionada con el establecimiento educacional donde trabajan; y la otra, a un nivel estructural que corresponde a develar aquellos obstáculos que limitan la práctica pedagógica feminista en el sistema educativo chileno.

En la comunidad educativa: ¿integración o resistencia?

En los contextos educativos donde se sitúan las entrevistadas, se identifican cuatro elementos de análisis para dar cuenta de la integración o resistencia de las prácticas pedagógicas feministas, a saber: gestión escolar, profesores, apoderados y estudiantes.

Desde la **gestión escolar** de los establecimientos se observa la ausencia de protocolos de acción y ejes transversales entre directivos, profesores y estudiantes en materias de perspectiva de género. Ello implica que estos temas se abordan desde una política reaccionaria ante eventuales situaciones conflictivas para el proyecto educacional y no desde la determinación de abordar temas de género y de inclusión, de manera intencionada, como parte del proyecto educativo.

Dicho de otro modo, la gestión escolar no opone resistencia a situaciones imprevistas, pero tampoco las considera en el diseño de sus políticas de acción. Únicamente se movilizan en la medida que sea necesario, ya sea ante un eventual caso de abuso escolar, de *bullying* o bien cuando un estudiante se declara trans. Solo entonces se definen formas de actuación. Aunque han existido intenciones por parte del MINEDUC de plantear asuntos de género en las escuelas, finalmente prima el libre albedrío de cada institución. Sin embargo, no se fiscaliza su cumplimiento.

Creo que se pone más resistencia en gestionar ese tipo de espacios. A menos de que haya un caso muy grave que abordar, no sé, un caso de discriminación, o un estudiante trans (...) Finalmente, porque son muy pocos los establecimientos educativos que generan un protocolo de convivencia sobre materias de género y, por tanto, yo siento que cuando hay algo que ellos denominan de carácter urgente, ahí sí que se atiende, sin embargo, de manera transversal en el quehacer pedagógico cotidiano eso no existe. Creo que ahí uno igual puede aportar con la perspectiva de género para tratar de disminuir todo tipo de situaciones de violencia de género, pero es complejo, creo que son los menos los colegios que se han atrevido con eso, es parte de las políticas públicas que tenemos que mejorar también. (Natta)

En este punto las entrevistadas plantean que para que exista una real política de género debe existir un trato acorde e igualitario entre los mismos miembros de la comunidad educativa, y no marcar las distinciones en el trato entre docentes hombres y mujeres. Esto da cuenta de la persistencia de la heteronorma al interior de las escuelas, que pasa por alto las diversidades no solo de estudiantes, sino también de docentes. Estos sesgos están incorporados en la comunidad y en la estructura escolar, por lo tanto, presentan resistencias frente a las nuevas formas de aprendizajes con perspectivas de género.

En el liceo no hay una política que esté en papel, muchos de nosotros los profesores intentamos tocar estos temas a través del contenido, o adecuar alguna unidad o por último, preguntarnos en torno a la práctica diaria. Cuando hay un estudiante que quiere ser llamado como hombre, se hacen reuniones y todo, pero es para que no cometamos el error y caigamos en infracciones y sanciones. No es que se trate el tema. Como establecimiento, por ejemplo, se hace una reunión con los profesores que le hacen clases al 1ºA para que tomen conocimiento, porque no queremos que nos llegue una denuncia,

pero no es que lo resolvamos a nivel de escuela esta situación, ni mucho menos que trabajemos en ello. (Bárbara)

En definitiva, desde la gestión académica no se considera una perspectiva de género inclusiva, sino que más bien se centran los esfuerzos en cumplir con lo institucional. No se planifica, ni ejecutan protocolos de acción y trabajo conjunto con los demás agentes de la comunidad escolar. Por lo que resulta difícil cambiar esta situación cuando no existe desde los estamentos superiores el compromiso de dirigir la escuela con una perspectiva de género real.

Desde los **docentes**, se observan posturas divergentes en torno a la incorporación de las prácticas pedagógicas. Según el testimonio de las entrevistadas, existen diferencias sustanciales que encuentran su origen en la distancia generacional. Así, entre las profesoras jóvenes se pueden observar prácticas más disruptivas a diferencia de aquellas de mayor edad, quienes sienten temor a poner en acción discursos que puedan afectar sus prácticas convencionales.

Hay un corte generacional, todos los profesores que salimos del 2010 o 2012, somos de una generación más disruptiva, pero los que viene de atrás, sobre los 40 o 45 años, mantienen discursos bastante fuertes, pero como que hay un temor y creo que se trata de un tema que pasa por nuestra historia reciente, la misma dictadura que ellos vivieron. Siempre tienen miedo de alzar la voz, en cambio, las nuevas generaciones no tenemos miedo, y nos relacionamos de otras formas con los estudiantes. Si lo llevamos a lo inmediatamente reciente, el mismo 18 de octubre, 2019, hay menos temor de hacer y decir. (María José)

Además de esta brecha generacional, se reconoce entre los docentes de mayor edad escasos esfuerzos por lograr un cambio. Puesto que mantienen un férreo cuestionamiento frente a las prácticas pedagógicas, sin interés por adentrarse en el dominio de nuevas actividades con perspectiva de género:

En los profesores más viejos no hay cuestionamiento respecto a la práctica pedagógica con un enfoque de género, los más jóvenes sí lo hacen. El tener más años haciendo clases los hace creer que son expertos en algo y no entienden que todo es dinámico y va cambiando. Ellos no lo aceptan y no quieren moverse de la posición que han tomado. El conocimiento y la sociedad van cambiando, nosotros los profesores somos un reflejo

de eso. Entonces quedarnos parados allí en esa vereda y quedarse esperando irse del sistema... Esperan que pase el tiempo y que se alcancen a ir del sistema sin hacer transformaciones, sin adecuarse a estos cambios. (Nicole)

Junto con esta resistencia, se evidencia una posición de los profesores varones, quienes muchas veces restan el sentido y valor de las prácticas pedagógicas feministas, minimizando su significancia en el quehacer docente. La postura de estos profesores no reconoce frente a sus pares, ni con los propios estudiantes, los aportes en materia de género para la formación de los educandos.

Hay de todo, aunque creo que son muy pocos los colegas hombres que están con la corriente feminista en la educación. Hay más reticencia creo yo, ¡incluso de colegas mujeres! Mucho cuestionamiento sin ser entendido (...) es por un tema de que hay un machismo arraigado y una sociedad heteronormada que nos ha sido impuesta históricamente y el sesgo es brutal. Y hay algunos colegas varones, que intentan aplicar algún tipo de herramientas desde la perspectiva de género, pero la verdad es que son los menos, de hecho, en la sala de profesores seguimos escuchando comentarios machistas o “bromas” que finalmente no para todos resultan chistosas, son diferentes temas, por ejemplo, maternidades, o no sé, mujeres que tienen más poder y que son llamadas amargadas, entonces yo creo que nos falta bastante. Está la intención en algunos casos, pero nos falta mucho, como sociedad en general. (Natta)

Por otra parte, las profesoras plantean que resulta desafiante modelar estrategias de enseñanza con un enfoque feminista, lo cual conlleva a una tarea de reflexión constantemente dentro de la propia labor pedagógica y en múltiples ocasiones encuentran la desaprobación y la crítica incluso de sus propios pares.

Desde los **apoderados**, es posible sostener que el común de los padres y apoderados no se hacen parte del proceso educativo integral, así como tampoco la escuela los incorpora como actores partícipes en la educación de sus hijos e hijas. Ellos no se interesan en generar críticas o cuestionamientos respecto a la labor docente, por lo tanto, no ponen resistencias frente a las prácticas pedagógicas feministas. Esto puede estar marcado por una multiplicidad de factores, entre ellos, escaso tiempo de los padres, poco diálogo, falta de confianza o desinterés por lo que ocurre en la escuela.

Por otra parte, hay apoderados que sí se involucran directamente y son aquellos que tienen hijas o hijos con orientaciones sexuales disidentes, lesbianas u homosexuales, y por tanto se acercan a la institución buscando apoyo en los equipos profesionales de la escuela.

Ese es un punto de partida grande porque lo hemos visto muchas veces, cuando le pasa a su hija, el apoderado actúa diametralmente diferente que cuando le pasa a la hija de otro. Porque al principio era como una especie de peste ser lesbiana en un liceo de niñas, los apoderados no querían que se junten y ahora hay una aceptación, pero creo que es por el avance de información que han tenido las estudiantes que dialogan mucho más, se informan y defienden mucho más también, pero en los padres la verdad es que no he visto un gran avance, a menos que les pase a ellos. (Andrea)

Cabe señalar que hay apoderados que se oponen a las nuevas orientaciones con perspectiva de género y enfoques feministas, y cuestionan las prácticas pedagógicas en la medida que se sienten vulnerados por pertenecer a comunidades religiosas o tener otras ideologías. Estos agentes constantemente realizan críticas a las profesoras e intervienen en el proceso educativo.

A los apoderados les cuesta asumir las nuevas condiciones de género. Y cuando actúan sobre situaciones de intervenciones de curso, hay apoderados que no aceptan nuevos roles de género, familias muy conservadoras, que prácticamente culpan a la profesora por hablar de ciertos temas que son una realidad social, pero ante la que ellos se niegan a ver y muchos menos a entender. Entonces cuestionan a la profesora y a su práctica en el aula. Finalmente, uno actúa con ellos bajo el lema de que “el cliente tiene siempre la razón”, tratando de entender que ellos vienen con una ideología y una forma de ver las cosas que es distinta a la tuya y a lo que tú enseñas, pero no lo podrás cambiar. Porque no son personas en formación como los estudiantes, no puedes enfocarte en educar a los apoderados. (María José)

Por último, desde los **estudiantes**, según los relatos de las profesoras, es posible identificar que éstos se encuentran más dispuestos e involucrados en las diferentes reflexiones sobre temas de género, ya sea sobre inclusión, diversidades o violencia de género. Existen ciertas resistencias en algunos de ellos, en su mayoría por varones, sin embargo, no se presentan como una dificultad en la práctica pedagógica, a diferencia de lo que ocurre con otros miembros de la comunidad educativa. Así lo describe una de las profesoras entrevistadas:

Creo que los alumnos, en general, hombres o mujeres o diversidades, todos tienen hoy una actitud más activa o propensa a la reflexión, creo que para ellos no es algo ajeno, creo que cada vez tienen una actitud mucho más activa y reflexiva que antes. Ahora, el impacto obviamente no es el mismo para todos los estudiantes, hay algunos que todavía les cuesta un poquito más, pero en general sí, creo que están más abiertos a la reflexión, a comentar y dialogar del tema. (Natta)

Si bien se destacan diversas dificultades en las prácticas pedagógicas de las profesoras, es posible identificar algunas situaciones que demuestran la resistencia a los asuntos de género y feminismos dentro de la comunidad educativa. Sin embargo, quienes logran una aceptación mayor frente a estos temas son, sin duda, las y los estudiantes quienes se encuentran más abiertos ante los cambios y nuevas estrategias metodológicas que incorporen recursos pedagógicos con perspectiva de género. Adicionado a que son justamente ellos y ellas quienes se ven directamente beneficiados con la puesta en marcha de estas prácticas pedagógicas en sus respectivos establecimientos.

En el sistema educacional chileno: La institucionalidad como límite

El sistema escolar chileno es otra dimensión en la cual podemos reconocer los obstáculos de las prácticas pedagógicas feministas. De acuerdo con las entrevistadas, podemos identificar dos grandes dificultades. La primera es aquella relacionada con el currículum educativo, mientras que la segunda está asociada a las condiciones de precariedad de la profesión docente.

Currículo escolar

Uno de los grandes obstáculos referido por las entrevistadas para llevar a cabo una pedagogía feminista dice relación con la presencia de un currículum escolar sin perspectiva de género, mucho menos feminista. Según una profesora entrevistada:

Los planes y programas no tienen perspectiva de género, para nada, ni feminista tampoco entonces claramente se tienen que hacer ajustes. (Elizabeth)

Señalan que, a pesar de los esfuerzos por introducir el feminismo en la planificación de la clase o por crear actividades para realizar dentro del aula, las bases curriculares emanadas desde el ministerio no contemplan esta visión. Por consiguiente, se trabaja sin una línea

definida, más bien se va adecuando sobre la marcha el dónde, cuándo y cómo introducir el feminismo en los contenidos de asignatura.

Esto se debe a un currículo es bastante rígido en ese sentido, y la mirada de entes evaluadores -UTP o Coordinaciones de ciclo- siempre está puesta en que las profesoras cumplan con los objetivos de los planes y programas de acuerdo con el curso del año académico. Es por lo anterior que los objetivos basados en propuestas feministas y actividades bajo este enfoque muchas veces no quedan plasmados en la planificación escrita. Así se muestra en la siguiente cita:

Yo creo que para mí es mucho más fácil acomodar mi planificación y llevarla al aula, que en la planificación proponer un objetivo que tenga que ver con perspectiva de género, creo que para mí eso es más fácil, más que la planificación. En la planificación siento que la rigidez pasa por un tema de quienes nos están evaluando todo el tiempo (...) la adecuación que yo hago está en la planificación de la actividad, de cómo tú plantees el tema en la clase, con tu curso y tus estudiantes. (...) dependiendo de lo que estés estudiando, de lo que estés comentando, siento que hay que atender a esas urgencias que aparecen dentro de la sala, dentro del aula. (Natta)

Pese a la superación de múltiples barreras en materia de educación, como la desigualdad en el acceso a la educación superior -que por años fue el tema más cercano a las diferencias entre estudiantes hombres y mujeres- los hallazgos de este estudio permiten enunciar que es oportuno y urgentemente necesario contar con un currículo escolar sin sesgos de género, más flexible y altamente reflexivo en la construcción de las distintas identidades de género.

En tal sentido, las profesoras convienen en señalar que el currículo se enfoca más bien en los resultados académicos y en la escuela como un espacio de resultados y ranking, y no como un espacio de socialización y aprendizaje de normas sociales que son transversales al proceso educativo catedrático.

Precariedad de la profesión docente

Otra dificultad que se halló en los relatos de las profesoras es la precarización de la profesión docente. Las y los docentes son responsables del proceso de enseñanza que se lleva a cabo en el marco de los programas educativos que se imparten en las escuelas. Sin embargo, existen múltiples condicionantes que inciden en su labor, desde la preparación profesional,

la dedicación y compromiso con su profesión, la motivación, e incluso aspectos como las condiciones laborales, materiales y sociales básicas en las que la desarrollan.

Si dichas condiciones no son favorables, puede resultar desmotivador e, incluso, mermar el compromiso de los docentes con la institución educativa, llevando a la deserción. De igual manera, puede convertirse en fuente de estrés laboral, debido al sentido de inseguridad que se genera cuando las condiciones laborales son adversas. Asimismo, en algunos casos, es un factor que incide negativamente en la calidad de la labor docente.

Las voces de las profesoras dan a entender que llevar a la práctica una pedagogía feminista resulta complejo, ya que no hay tiempo suficiente para la planificación de las clases, para organizar un trabajo conjunto interdisciplinario o hacer trabajos colectivos que incluyan una mirada ligada al feminismo, o que al menos considere una perspectiva de género. Señalan además que no hay herramientas que estén disponibles y al alcance, sino que cada una debe buscar su propio conocimiento en materias sobre enseñanza feminista.

Agregan que la carga de contenidos es mucha y no queda tiempo para la reflexión, lo que a sus propios juicios resulta esencial para mejorar las propias prácticas pedagógicas en el aula.

La carga de contenidos es mucha y no queda tiempo para la reflexión. A eso agrégale que se han reducido las horas en asignaturas como historia y filosofía que ayudaban a fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes y, bueno, ante eso nosotras hacemos lo que podemos, porque no hay herramientas para todas, cada una debe buscar su propio conocimiento, en materias sobre enseñanza a partir de una práctica feminista. (María José)

Señalan que la escuela centra el aprendizaje en resultados de pruebas de estandarización nacional, mas no en el pensamiento crítico de los estudiantes ni en la reflexión constante del profesorado.

En este sentido, las profesoras apuntan a que la reflexión respecto a su propia práctica pedagógica ayuda a hacer una revisión del trabajo en sala, y dar cuenta de su incidencia en el aula, cómo trabajarlas, en qué mejorar o qué nuevos recursos implementar. Sin embargo, esto se hace desde la improvisación porque no existe una posición declarada a nivel escolar que entregue herramientas y sustente la ejecución de las labores pedagógicas.

A mi parecer lo que falta es una preparación docente en cuanto a género, falta una declaración feminista y por supuesto si estuviera eso, sería todo más diferente, una declaración de Estado. (Elizabeth)

Además, señalan que en el trabajo docente se sienten sobreexigidas, sin una recompensa económica acorde al trabajo realizado e incluso muchas veces con un trato poco digno, más aún ante situaciones de alta carga de estrés como ocurrió con las clases virtuales en tiempos de pandemia. La precarización docente dificulta el desempeño profesional de las profesoras en las escuelas en todos los ámbitos, incluso poniendo en riesgo la enseñanza adecuada de los contenidos exigidos por el Ministerio y, más aún, realizar prácticas que pueden ser disruptivas en el espacio institucional específico.

5.3 Percepción de la propia práctica pedagógica feminista

La tercera y última categoría de este estudio comprende dos dimensiones. La primera dimensión es la subjetividad docente, es decir se busca indagar en la percepción que tienen las profesoras sobre su propia labor pedagógica feminista, para poder reconocer la sensibilidad que las habita. Y la segunda dimensión corresponde a identificar cuáles son las posibilidades de transformación al interior de las escuelas.

Subjetividad docente

La primera dimensión es la subjetividad docente, donde las entrevistadas se refirieron a lo que ellas perciben de sus propias experiencias en la aplicación de prácticas pedagógicas feministas. Las docentes señalan que no resulta fácil declararse feministas en un contexto escolar marcado por la tradición, en donde se siguen determinados patrones de comportamiento y donde el feminismo es visto incluso como una amenaza. Tal como lo señala la entrevistada:

Siento que no encajo con la idea de la escuela, a mí me han echado de colegios, porque abiertamente me declaro profesora feminista, y eso pasa porque siempre molesta en las instituciones conservadoras. (María José).

Al preguntar sobre cómo se sienten, cómo llevan la labor docente feminista, comienza a emerger entonces la subjetividad de las entrevistadas. A partir de esa emocionalidad, es

posible identificar la construcción de una sujeta con miedos y esperanzas en su quehacer docente. Así lo muestra la siguiente cita:

Existe una discriminación contra las profesoras que plantean lógicas distintas, y eso es porque existe también una resistencia frente a lo nuevo, a lo diferente. Pasa algo, como que te hacen creer que lo que estás haciendo está mal, que en algún momento alguien te va a decir algo, no sé, de UTP te van a mandar a llamar porque haces cosas diferentes, y eso a nadie en la escuela le gusta. Ojalá sigamos repitiendo lo mismo, una y otra vez. Y no po, las cosas cambiaron. (Valentina)

Las profesoras manifiestan que al no recibir desde la escuela lineamientos en torno a temas feministas y de género, han intentado autoeducarse, y compartir experiencias entre ellas, asistiéndose mutuamente en la labor docente.

Constantemente intento compartir con otras profesoras feministas con posturas idénticas, una siempre intenta buscar esos espacios de conversación, para nutrirse de más información, de compartir tips sobre cómo hacer clases. Siento que estos espacios son necesarios para educarse frente a distintas temáticas y fue lamentable que en pandemia se hayan reducido. (Bárbara)

En sus discursos señalan que es relevante considerar una práctica pedagógica feminista de carácter interseccional. A fin de visualizar una realidad en la que las mujeres y disidencias históricamente han corrido en desventaja respecto de los hombres, y poder fundar la posibilidad de crear conciencia y futuros cambios en la sociedad. En palabras de una entrevistada:

El llegar a comprender, por ejemplo, que la mujer no es solamente oprimida por ser mujer sino también es oprimida por ser migrante, mapuche, lesbiana, esa comprensión también lleva a poder accionar o llevar una práctica educativa diferente. (Elizabeth)

Señalan que la imagen de la profesora mujer tiene una carga en el imaginario colectivo muy potente. Manifiestan que es más comúnmente aceptada porque cumple con características cercanas a la maternidad y los cuidados.

Por ejemplo, pienso en que los niveles más pequeños, más básicos o prebásica principalmente las profesoras son mujeres, porque también el imaginario de que, por temas de posibles o eventuales abusos, entonces no hay que tener hombres o porque las

mujeres enseñan mejor o tienen más paciencia, que son más detallistas. Creo que ese imaginario es un símbolo importante al que debemos prestar atención. (Andrea)

Por último, al reflexionar sobre la subjetividad docente, las profesoras señalan que los espacios para trabajar en conjunto, para aprender sobre feminismos y géneros, se encuentran a disposición de todas y todos. Sin embargo, no existe un interés en convocar a toda la comunidad educativa, lo que se traduce en que la práctica pedagógica feminista se vuelva más bien individual que colectiva en la escuela, dando por resultado una falta de apoyo por parte de los demás docentes, y por ende un trabajo solitario.

Creo que hay harta posibilidad de poder acercarse a conversar y a reflexionar o estudiar estos temas, siento que los espacios de conversación y diálogo son súper importantes y que existen, el tema es que no todos están interesados en eso, no están interesados en abordar la educación desde una perspectiva de género. ¿Por qué? No los atraviesa en muchos sentidos, entonces cuando no te atraviesa, no te haces cargo, porque no te pasa absolutamente nada con eso, es como: “está bien”, lleve su lucha feminista, las apoyamos, pero yo me desentiendo. (Natta)

La lucha por intentar llevar a cabo una pedagogía feminista en las escuelas se vuelve un desafío para las profesoras, ya que se encuentran con diferentes obstáculos y además manifiestan que en ocasiones les cuesta convivir con la carga emocional que implica abordar una ideología feminista en contextos escolares rígidos y poco permeables. Por lo que su práctica pedagógica la abordan en la medida que la institución lo permita, intentando crear espacios de transformación dentro de lo posible.

La escuela como un espacio de transformación posible

Una segunda dimensión, se asocia directamente con la incidencia de las prácticas pedagógicas feministas, a fin de poder determinar si se han podido crear espacios de transformación dentro de la escuela. Las profesoras manifiestan que la escuela reproduce lógicas patriarcales y heteronormadas instaladas durante muchas décadas, lo cual se traduce en distintas situaciones que difícilmente han podido ser erradicadas. Sin embargo, en el trabajo diario, las profesoras ejecutan acciones a favor de terminar con dichas lógicas, considerando que el aula es la primera línea de lucha para un mundo más justo, y que es

precisamente a partir de allí donde las profesoras tienen la oportunidad de ser agentes de transformación.

Si bien es cierto que existen esfuerzos para terminar con el tipo de escuela sexista, es posible evidenciar que los procesos de cambio están fuertemente adversados por la institucionalidad. Señalando que aquellos profesores/as que no comparten la práctica pedagógica feminista forman parte de estas barreras dentro de los espacios educativos.

La escuela no está preparada para los cambios (...) incluso los profesores que están en contra también trabajan de una u otra forma a favor de esto, porque crean en las niñas una reacción frente a sus posturas. (Priscila)

Las profesoras señalan que para consolidar una educación feminista es necesario que exista una declaración de Estado, que incorpore aspectos como: preparación docente, políticas curriculares con perspectiva de género y cambios institucionales en función de dejar de lado aspectos altamente normativos en cuanto a roles de género. Ejemplo de esto último; la distribución espacial donde generalmente los hombres se apoderan de sitios mucho más amplios, a diferencia de las mujeres, que se ven más limitadas, de los lugares dentro de las escuelas producto de la diferenciación de roles de acuerdo a los géneros, que se dan por asumidos.

Las entrevistadas aprecian que entre las transformaciones inmediatas se encuentran terminar con el uso de uniformes estereotipados, mujeres con faldas y hombres con pantalones. También el trato hacia estudiantes únicamente con los pronombres binarios (él/ella), a falta de otros recursos lingüísticos en el imaginario de la comunidad escolar, debido a que se asumen cuerpos sexuados de tal o cual manera:

En cuanto a los baños, eso es también un tema súper importante que no se trata en ningún colegio, no hay un baño para estudiantes de la diversidad (...) Si tenemos una estudiante trans, no se le permite el ingreso a un baño de mujeres, porque tiene un cuerpo sexuado masculino, creo que eso también es muy notorio, hay un sesgo ahí, porque tampoco se quiere tratar ese tema con los apoderados, porque nadie se quiere hacer cargo de eso, aunque haya alguien de los grandes cargos que diga “yo me declaro feminista”, pero nadie se quiere hacer cargo de esa conversación que resulta incómoda, difícil y compleja. (Natta)

Con todo, es posible pensar en la escuela como un lugar de tierra fértil para reflexionar respecto a las maneras en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo un lente feminista. Incluyendo los desafíos pendientes en materia de políticas educativas y las reflexiones en torno a las subjetividades de las docentes, esta construcción del conocimiento surge a partir de las propias experiencias y lo que se puede aprender con otras y otros, resultando una herramienta valiosa en el quehacer docente y en la reformulación de la escuela dentro de lo posible.

Por tanto, una pedagogía feminista incide directamente en propiciar los espacios de pensamientos liberadores entregando herramientas a las/los estudiantes para enfrentar un modelo de escuela en el cual se refuerzan y perpetúan estereotipos de género, los que afectan profundamente en la construcción de la identidad e interacción de hombres, mujeres y otras identidades de género.

Pese a la sabida resistencia de la institución escolar en materia de género y feminismo, las docentes vislumbran algunas acciones que se están gestando, principalmente en los planos de la democratización de los espacios y el uso del lenguaje. Dos promesas de cambios en proceso que aún siguen dependiendo de las voluntades individuales, a falta de una voluntad institucional, pero que cada vez tienen más respaldo de otros actores de la comunidad educativa.

Capítulo 6: Análisis y discusión de los resultados

Luego de la presentación de los principales resultados, se puede identificar que los principales hallazgos a discutir son los componentes de las prácticas pedagógicas feministas de las docentes entrevistadas, las dificultades de sus propias prácticas en la comunidad escolar y en el Sistema escolar chileno y por último, la percepción de las docentes frente a sus prácticas y lo que sucede en el contexto escolar formal.

Para analizar los **componentes de las prácticas pedagógicas** se identifican dos dimensiones: la formación feminista académica o autodidacta de las entrevistadas y sus prácticas feministas en el aula. Con respecto a la primera dimensión, se desprende que hay desconocimiento por parte de la escuela sobre el feminismo y cómo abordarlo, debido a la escasa o nula formación docente en temas de género o feminismos, siendo las prácticas pedagógicas feministas ejercidas por las profesoras lo opuesto al currículum oculto. Esto es problemático dentro del ámbito educativo considerando que el enfoque de género es un elemento clave para poder comprender las relaciones de poder y subjetividades dentro de la acción pedagógica y diseñar medidas para abordarlo. La escuela mediante su rol socializador y formador debería constituirse como un agente que ayude a erradicar las prácticas sexistas y discriminadoras que ubican a las mujeres (lo femenino) en una posición de desventaja frente a los hombres (lo masculino), así como también aportar a la desnaturalización de esta dicotomía y ampliar la noción de género en otras dimensiones (Butler, 2006).

Con respecto a las prácticas feministas en el aula, se presentan cinco estrategias que podemos relacionar a las formas de resistencias propuestas por Foucault; la primera práctica, y más usada entre las profesoras, es la **lectura de autoras mujeres**, la cual tiene por objetivo visibilizar a las mujeres como productoras de conocimiento. Desde la perspectiva foucaultiana existen representaciones que se imponen, en este caso sobrerrepresentación de autores hombres por sobre autoras mujeres, y es a través de esta práctica pedagógica que las profesoras, en este caso, cuestionan el modo en que el conocimiento circula y funciona generando relaciones de poder. Por su parte, Durkheim (2002) también se refiere a la educación como un proyecto político donde se preserva lo mejor de una cultura y se transmite generacionalmente. Bajo este supuesto, esta práctica pedagógica estaría desafiando el canon tradicional donde la mayoría de los expositores o productores de conocimiento son hombres.

Referirse a autoras mujeres implica también la forma en cómo entendemos el lenguaje, lo reproducimos y ubicamos a las mujeres dentro del espacio escrito y verbal.

La segunda práctica corresponde al **uso de ejemplificación** en base a la historia referida a mujeres. En esta práctica se pretende acercar el feminismo a la práctica pedagógica a través de la discusión y reflexión sobre situaciones cotidianas donde se evidencia violencia de género. Este punto se relaciona con la idea de Foucault sobre las formas de resistencia, donde lo que se cuestiona son las instancias de poder “inmediatas” o que están más cercanas a los individuos. En esta línea, las profesoras evidencian variados ejemplos, uno de ellos es el rol que se le ha dado a Inés de Suárez como compañera de Pedro de Valdivia en la conquista de Chile, sin embargo, no posicionan su importancia en la Historia o su vínculo con los mapuche, especialmente Lautaro y la relevancia que tuvo su figura en el proceso histórico. Esto ocurriría porque las figuras femeninas en, por ejemplo en la historiografía, tienden a ser ignoradas o subvaloradas en base a la figura del hombre y su rol en lo que la historia (también escrita por hombres) considera importante.

La tercera práctica, **visibilización de micromachismos**, se trata de identificar aquellas acciones y discursos cotidianos que contribuyen a la desigualdad de género y cuestionar su naturalización. Esta práctica en cuanto forma de lucha cuestiona todo tipo de violencia, así como la forma de poder que está implícita en ella. Muy típico de esta práctica es llamar la atención a los conceptos o palabras que usan los y las estudiantes para hacer referencia a ciertas características de cosas o asignar valor a determinadas actitudes. Por ejemplo, llorar es de niña y, por lo tanto, está mal que un hombre lo haga, ya que lo hace ver débil al asociarse a lo femenino. Esta es una práctica en directa relación con las acciones y discursos de los y las estudiantes. Aquí no solo cabe referirse al contenido de una determinada asignatura o currículum académico para enseñar sobre mujeres o visibilizarlas, sino que se cuestiona directamente lo que los y las estudiantes hacen en la clase y cómo interactúan entre ellos y ellas.

La cuarta práctica es **juegos de roles**, donde la idea es resolver situaciones de conflicto desde una perspectiva feminista, al igual que la segunda práctica, es una forma de acercar el feminismo a contextos inmediatos. En este sentido, ésta práctica incentiva el diálogo liberador y constante entre los estudiantes, abriendo posibilidades también al docente de

incorporarse en las reflexiones de los y las estudiantes. Los juegos de roles buscan posicionar a los y las estudiantes frente a su realidad, para que puedan hacer ellos mismos reinterpretaciones de los estereotipos definidos, puedan crear sus propias configuraciones de mundo, en la búsqueda de resolver situaciones de conflictos en la convivencia escolar a partir de una perspectiva de género.

Por último, la quinta práctica, **utilización de lenguaje inclusivo**, se puede ver como una forma de desafiar el privilegio del conocimiento y el status del individuo, en cuanto las profesoras mayoritariamente buscan reconocer a un sujeto con derecho a ser y sentirse diferente y a no ser categorizado dentro de un sistema binario. En este aspecto cabe mencionar que las profesoras declaran lo arraigado que se encuentra el academicismo de la institución RAE en la formación escolar. Ante esto, no existe una reflexión respecto a quienes componen la academia y ocupan esos espacios que generalmente son masculinizados. Tampoco existe un cuestionamiento en torno al dinamismo del lenguaje y cómo éste puede ir cambiando según las sociedades, su desarrollo o la propia evolución del lenguaje. En tal sentido, las docentes manifiestan la importancia del uso de un lenguaje inclusivo que acerque, visibilice y reconozca a sus estudiantes, como una práctica feminista importante dentro del aula.

Las profesoras, en cuanto sujetas de la escuela, mencionan la importancia de la perspectiva de género desde la formación universitaria, entendiendo que el género abarca roles, comportamientos, actividades y atributos que son aceptados socialmente y determinan lo que es apropiado o no para hombres y mujeres, sin considerar otras opciones o eliminación de divisiones entre las categorías. Estas determinaciones sociales son construidas y aprendidas a través de la socialización, y la escuela como espacio educativo es de gran relevancia en la reproducción y perpetuación de estereotipos de género. Es esta realidad social la que, desde la sociología de género, es analizada a través del estudio de las características y determinaciones sociales en la relación de hombres y mujeres, partiendo de la desigualdad, jerarquía y exclusión que afecta de manera sistemática a las mujeres (Vallejos, 2004), de ahí la importancia de analizar las prácticas pedagógicas feministas y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al rol del Estado, el cual según Bourdieu (1997), aporta en gran medida a la producción y a la reproducción de los instrumentos de construcción de la realidad social, las profesoras expresan la necesidad de crear políticas públicas que refuercen los temas de género desde el Ministerio de Educación, debido a la necesidad de un marco legal claro con respecto a -entre otros temas-, las diversidades y el autocuidado en la formación de los y las estudiantes. De esta manera, se podría acortar la brecha entre la formación en temas de género y las prácticas educativas, pensando, por ejemplo, en los establecimientos con orientaciones religiosas, donde existe más dificultad para abordar los temas de género y mayor resistencia institucional a las prácticas feministas.

Desde una perspectiva interseccional, la noción de género debe pensarse en relación a otras categorías de diferenciación; por ejemplo, los sistemas políticos, sociales y culturales. En este último sistema la religión juega un papel clave, ya que se puede considerar un instrumento a través de sus doctrinas la desigualdad entre hombres y mujeres.

La práctica pedagógica feminista interseccional cuestiona los privilegios y desigualdad de género, sexualidad, clase y raza en las sociedades neoliberales capitalistas, donde las instituciones educativas tienen por objetivo transmitir, reflejar y reforzar los valores dominantes presentes en un momento y contexto histórico determinado (McLaren, 2011).

Tanto las instituciones religiosas como las educativas componen lo que en la teoría de Durkheim (2002) se denomina orden moral, el cual está compuesto por determinadas reglas aceptadas socialmente, que fijan la conducta de los individuos en determinadas situaciones. En este caso, en el contexto escolar donde las profesoras, desde la teoría de Bourdieu, serían actores de prácticas revolucionarias que pretenden cambiar las formas de aprender de la escuela tradicional sexista y heteropatriarcal visualizando a las mujeres y otras, a través de un enfoque interseccional para de esta manera erradicar los sistemas de opresión.

En relación a las **dificultades de las prácticas pedagógicas feministas en las escuelas**, podemos analizar que, como se ha sostenido a lo largo de esta investigación, la escuela como campo –en referencia a Bourdieu- está compuesto por diferentes actores que interactúan entre sí y resulta relevante analizar, a partir de los resultados de este estudio, la postura de cada uno de éstos con respecto a las prácticas pedagógicas feministas y los obstáculos que

encuentran las docentes en la comunidad educativa y la institucionalidad del sistema educacional.

Desde la **gestión escolar** no se establecen protocolos de acción en materias de género, ante lo cual, los asuntos referidos al género se abordan más bien de manera reaccionaria frente a determinadas situaciones que ocurren en el establecimiento y que pueden afectar al proyecto educacional. A pesar de los esfuerzos desde el Ministerio de Educación, por incorporar asuntos de género en las escuelas, finalmente cada institución educativa queda libre de acción para abordar estos temas, no existiendo una instancia que lo fiscalice.

Según Foucault (1988), las instituciones educativas funcionan como espacios sociales donde las relaciones de poder se regulan y ordenan. En este sentido, la gestión escolar cumple un rol relevante, ya que es la instancia donde se fortalecen las instituciones educativas y sus proyectos. Sin embargo, en la incorporación de prácticas feministas, las profesoras expresan lo difícil que es llevar a cabo prácticas pedagógicas feministas cuando no existe desde los estamentos superiores la obligación de dirigir la escuela con una perspectiva de género real.

Desde la experiencia de las docentes, en las escuelas persiste la heteronorma, omitiendo las diversidades no sólo de estudiantes, sino de docentes también. Estos sesgos que están incorporados en la comunidad y en la estructura escolar resultan ser un obstáculo frente a las nuevas formas de aprendizajes con perspectivas de género. Observarlos desde una perspectiva crítica de género es lo que permite la visibilización de la heteronormatividad que penetra las disciplinas y los saberes autorizados dentro de los establecimientos educacionales. La perspectiva de género es un aporte en la comprensión de esta heteronormatividad como condicionamiento social y cultural que se ha reproducido en el tiempo (Scott, 2009) y el rol de las instituciones educativas en su perpetuación. Es por ello indispensable que la perspectiva de género se encuentre presente en los espacios educativos, ya que es allí donde se pueden formar sujetos y sujetas que respeten las diferencias, combatan estereotipos como el machismo (a través de la reflexión en el aula sobre los micromachismos, por ejemplo) y con ello eliminar la violencia contra las mujeres y disidencias.

Dentro del contexto escolar, existe entre las profesoras posturas contrarias en relación a la incorporación de las prácticas pedagógicas feministas. Estas posturas son vistas por las entrevistadas como producto de una brecha generacional; donde las profesoras más jóvenes

realizan prácticas que rompen más con lo tradicional, mientras que las profesoras de mayor edad evitan el uso de discursos que desafíen lo convencional. Esto se podría explicar desde el concepto de *habitus* de Bourdieu. El *habitus* es lo que distancia, como en este caso, o acerca más a los actores en el espacio social, en este caso el contexto escolar. Esta distancia social depende de que tan cerca o lejos se encuentren los actores en cuanto al capital cultural y el acercamiento a los movimientos feministas y/o a la academia desde un enfoque de género que implica un cuestionamiento a las prácticas pedagógicas.

A este análisis podemos agregar que las profesoras pueden dividirse en distintos grupos etarios: las que nacieron antes de la dictadura, pero crecieron en ella o la vivieron; quienes nacieron y crecieron en la dictadura y quienes nacieron en democracia. En este sentido, las profesoras más jóvenes consideran que pertenecen a una generación más disruptiva en lo público, lo cual se evidencia en que constantemente se enfrentan y cuestionan lo establecido en la institución escolar. A diferencia de las profesoras de mayor edad que actúan de manera más moderada frente a las prácticas pedagógicas y la propia institucionalidad atribuyendo cierto temor a procesos socio-políticos vividos anteriores como la dictadura militar.

Con respecto al **sistema educacional chileno** como factor de obstáculo para las prácticas pedagógicas feministas, se evidencia un currículo escolar sin perspectiva de género. Esto se traduce en una dificultad para las profesoras, porque, a pesar de los esfuerzos que éstas hacen para introducir una perspectiva de género en la planificación y actividades educativas, no es la visión “oficial” desde el nivel central. El hecho de que no exista un currículo con perspectiva de género, o que este no esté dentro de un marco formal, da lugar a que predomine el currículo oculto, que según Jackson (1998) se transmite de manera implícita, pero que influye en gran medida tanto en el aula como en la institución educativa en sí. El trabajar sin directrices definidas e ir adecuando los contenidos, da lugar a que se pueda introducir el feminismo en los contenidos, pero por no considerarse dentro del currículo oficial, también hay lugar para que se sigan reproduciendo roles de género y estereotipos de las principales dimensiones y peculiaridades de la sociedad (Torres, 1991). Este estudio evidencia la necesidad de contar con un currículo escolar sin sesgos de género, más flexible y altamente reflexivo en la construcción de las distintas identidades de género.

Las profesoras mencionan que el currículo escolar se enfoca más en los resultados académicos y la escuela resulta más en un espacio de resultados y competencia que de socialización y formación de comunidad. Esto se relaciona con la teoría de Bourdieu sobre el rol de la institución escolar para reproducir la distribución del capital cultural, y con ello la estructura del espacio social fuera de la escuela. El sistema escolar separa a los estudiantes dependiendo de sus aptitudes, manteniendo así las diferencias sociales preexistentes: considerar a los varones superiores en habilidades lógico-matemáticas y a las mujeres con aptitudes más sensibles se refleja, por ejemplo, en la feminización de ciertas profesiones que tienen que ver con el cuidado de otros o un rol “maternal” o de cuidadora. Esto se puede atribuir a una formación sexista que pone de manifiesto la función reproductora de la mujer, muy por debajo de las aspiraciones y proyecciones de los varones en el contexto escolar.

Para Durkheim (2002), este orden moral que fija las conductas para hombres y mujeres (en este caso de aptitudes o habilidades) se aprenden mediante experiencias culturales y no correspondería a un orden natural. La educación, como proyecto político, preserva lo “mejor” de la cultura y lo transmite a través de generaciones, a lo que Bourdieu agrega que la educación reproduce desigualdades en cuanto a la distribución del capital cultural, lo que se traduce en los planes escolares. En síntesis, la no consideración o dificultades que declaran las profesoras para instalar prácticas feministas en la enseñanza y manejo conductual de los y las estudiantes reproduce el currículum oculto y perpetúa las desigualdades producidas por el mismo sistema educativo.

Por último, al analizar **la percepción de la propia práctica pedagógica feminista**, es posible identificar que llevar a cabo éstas prácticas resulta intrincado para las docentes, ya que sienten que no es fácil declararse feminista en un contexto escolar donde rigen determinados patrones de comportamiento y donde el feminismo es visto incluso como una amenaza para la perpetuación de estos estereotipos de género, generándose así resistencia frente a lo que se considera nuevo o diferente, fuera de la norma.

Debido a la falta de lineamientos en torno a temas feministas y de género, las profesoras se autoeducan y comparten experiencias entre ellas. Esto se puede relacionar con las prácticas revolucionarias de la teoría de Bourdieu donde un grupo movilizado en post de un determinado interés o disposiciones (*habitus*), en este caso el enfoque de género en el espacio

escolar se aproxima y se reconocen en un mismo proyecto, a fin de poder existir y subsistir en el tiempo.

Las profesoras señalan en sus discursos que es relevante considerar una práctica pedagógica feminista de carácter interseccional, para así poder visibilizar el hecho de que las mujeres y disidencias históricamente han estado en desventaja de los hombres, a fin de generar conciencia y cambios en la sociedad. El género debe pensarse en interacción con otras categorías de diferenciación, así como el patriarcado se debe entender dentro de un determinado contexto social, político y cultural (Troncoso et al, 2019). Elizabeth, una de las profesoras entrevistadas, señala, por ejemplo, que se requiere comprensión de que una mujer puede ser oprimida no solamente por ser mujer, sino que también por ser migrante, mapuche o lesbiana, relevando el aspecto multifactorial del enfoque.

La interseccionalidad también permite entender que la edad es una característica que construye roles de subordinación de los más jóvenes en relación con los mayores. Esto, además, se duplica en efecto si se considera que la edad también influye en la posición (estudiante/docente) que se tiene en el espacio escolar y en la formación y cultura predominante por generación asociada a la edad. Las/los docentes, a diferencia de las/los estudiantes, gozan del privilegio del conocimiento. Son ellos quienes, a través de sus prácticas pedagógicas, deciden las representaciones que muestran a los estudiantes, son ellos quienes se encargan de decidir el modo en que el conocimiento circula. De esta manera, la escuela, como campo social, genera y reproduce las relaciones de poder. En este sentido, tanto la escuela como las relaciones de poder que se dan en ésta marcan la individualidad de los estudiantes, asignándoles una identidad (femenina, masculina) e imponiéndoles una verdad que ellos a través de las prácticas pedagógicas reconocen para sí mismos y también para con los demás (Foucault).

Con respecto a la imagen que las profesoras perciben en el contexto escolar, manifiestan que la imagen de la profesora mujer tiene una carga en el imaginario colectivo muy potente, siendo comúnmente aceptada por obedecer a atributos maternos o una imagen de cuidadora. A las profesoras se les atribuyen aptitudes como la paciencia o ser más detallistas, imaginario que las profesoras consideran relevante para prestar atención. Desde la perspectiva de género, la conceptualización de "la mujer" es una construcción cultural, donde esta es definida en

relación con el hombre (Beauvoir, 1949). Estos atributos que se asocian a las mujeres no son de tipo genético, sino más bien están arraigados en la educación y socialización que las ha dejado en desigualdad de oportunidades (Lerner, 1990) o las ha relegado a un rol maternal o de cuidadora. Esto decanta en la asociación de ciertas prácticas o formas de ser específicas que se espera de las docentes que son solo parte de la construcción cultural del patriarcado dentro de la escuela.

Las profesoras evidencian la necesidad de consolidar una educación feminista que incorpore formación docente, cambios en las políticas curriculares educativas en función de erradicar aspectos normativos en cuanto a roles de género. Señalan que existe una desigual distribución espacial en el contexto escolar, donde los hombres ocupan espacios mucho más amplios, mientras que las mujeres se ven más limitadas. Esto se condice con lo que señala Cruz Hernández (2016) de que el espacio es socialmente construido bajo una lógica patriarcal, donde las mujeres y los cuerpos femeninos no son vistos como parte de este espacio, sino más bien son consideradas como añadidas a él.

Los espacios se establecen y definen desde las relaciones de poder, y son éstas las que definen las normas y límites, tanto sociales como espaciales, determinando quien pertenece a un lugar y quién queda excluido de éste (McDowell, 2000). Es por esto relevante el análisis de la relación género-espacio en el contexto de la educación formal, específicamente el patio de la escuela que por su distribución propicia actividades diferenciadas para hombres y otras para mujeres. Esta distribución, que dan cuenta las profesoras, es la misma que presentan los patios escolares desde hace décadas y que se ha traducido en espacios estandarizados y no neutros respecto al género, condicionando de esta manera las actividades, las dinámicas y las relaciones entre los estudiantes, llegando a producirse jerarquías y desigualdades determinadas por el género (Reinares, 2018). Esto permitiría comprender por ejemplo porqué las estudiantes mujeres realizan menor actividad física. Palestro (2016) menciona que la segregación espacial entre hombres y mujeres se da desde la infancia y se basa en la idea de que el espacio público y productivo pertenece a los hombres, mientras que el privado y reproductivo a las mujeres.

A pesar de la hostilidad que las profesoras perciben a raíz de declararse feministas y de incorporar prácticas pedagógicas feministas al aula, reconocen en su trabajo diario acciones

propensas a erradicar lógicas patriarcales y heteronormadas. Consideran que el aula se puede considerar como la “primera línea” de lucha para un mundo más justo y que ellas tienen la oportunidad de ser agentes de transformación. Las prácticas pedagógicas, en este sentido, serían una forma de resistencia contra las diferentes formas de poder que se llevan a cabo en el contexto escolar, entendiendo a éste como parte de la vida cotidiana de los y las estudiantes.

La institución escolar categoriza a los individuos por aptitudes, pero también los diferencia en la distribución de los espacios (patio escolar, por ejemplo), les asigna una identidad y les impone una verdad que ellos reconocen y también es reconocida por otros (Foucault, 1988).

En este sentido, las prácticas pedagógicas feministas tienen la posibilidad de resignificar la educación a partir de una mirada con perspectiva de género, erradicando estructuras machistas y patriarcales que se han instaurado y perpetuado en el sistema escolar, es decir, existe un reparto de lo sensible, lo decible y lo pensable, que ubica al hombre heterosexual, blanco como hegemónico, por el contrario, las profesoras en sus prácticas feministas buscan reorganizar ese reparto. Es relevante entender que la realidad es una construcción social y que la escuela como espacio de socialización puede ser un contexto idóneo para poder reflexionar en torno a los estereotipos de género y en este sentido, las prácticas pedagógicas feministas son vistas como una herramienta de transformación.

En síntesis, se desprende de las entrevistas que las prácticas pedagógicas feministas son resistidas dentro del contexto educativo. Esto se observa en la gestión escolar con un currículo sin perspectiva de género ni protocolos de acción frente a situaciones de violencia de género, manteniendo así un orden moral heteropatriarcal (Durkheim, 2002). A pesar de esto, las docentes mencionan prácticas de resistencia (Foucault, 1998) para reflexionar en el aula sobre la invisibilización de la mujer, así como para erradicar la desigualdad que se da en la escuela, por ejemplo, a través de los espacios educativos. Las docentes destacan la importancia de políticas educativas a nivel ministerial (Bourdieu, 1997) desde un enfoque de género en la enseñanza, debido al rol del aula en cuanto espacio social, así como de las prácticas que se dan en ella. El aula es considerada una “primera línea” de batalla contra la reproducción de las lógicas patriarcales y heteronormadas, que le asignan roles y responsabilidades (disposiciones o *habitus* según la teoría de Bourdieu) a mujeres y hombres según su sexo, ignorando de esta manera disidencias y aspectos intermedios.

Capítulo 7: Conclusión

A fin de dar respuesta a la pregunta de investigación, objetivos e hipótesis del estudio, el presente capítulo desarrolla las conclusiones de esta investigación. Asimismo, se referencian los principales resultados y discusiones y se identifican las limitaciones y alcances del estudio. Finalizaré con las proyecciones.

De todo lo expuesto a lo largo de esta tesis se pueden extraer varias conclusiones interesantes para el estudio del fenómeno en cuestión.

En relación con la **pregunta de investigación** ¿De qué manera el feminismo incide en las prácticas pedagógicas de profesoras feministas en la enseñanza de las ciencias sociales en el contexto escolar formal? Se afirma que el feminismo incide, de manera teórica, en la relevancia y esencialidad que las profesoras le dan a la formación académica desde la perspectiva de género, a través de la discusión y reflexión en el aula. A este se suma la necesidad de entender a la escuela como espacio de lucha y resistencia para erradicar el sistema patriarcal, a través del uso de prácticas pedagógicas donde los y las docentes puedan traspasar este conocimiento adquirido en la academia a los estudiantes, para que este sea útil y aprovechado dentro del aula. Por otro lado, las profesoras son conscientes de la necesidad de crear políticas públicas para reforzar los temas de género. Es por esta deficiencia en el sistema escolar que las profesoras manifiestan incorporar prácticas feministas dentro de lo que les permite el proyecto educacional del que forman parte, ya que muchas veces resulta complejo en la planificación de una clase e incluso en su ejecución la aplicación de una pedagogía feminista.

En cuanto a la **hipótesis**, este estudio muestra que es posible y necesario pensar en la escuela como un espacio social clave para reflexionar sobre la educación desde una perspectiva feminista, donde las prácticas pedagógicas feministas contribuyen a entregar herramientas a las/los estudiantes para erradicar desde el aula el modelo de educación sexista y heteropatriarcal.

Para el desarrollo de esta investigación se plantearon objetivos específicos entendidos en tres líneas: describir los componentes de las prácticas pedagógicas feministas, identificar las dificultades del desarrollo de estas prácticas en la escuela, y caracterizar la opinión de las

docentes sobre sus propias prácticas feministas y la resistencia o apoyo que reciben en la institucionalidad.

Respecto al primer punto, se afirma que lo que caracteriza a las prácticas pedagógicas feministas es que el conocimiento de las profesoras sobre temas de género ha sido aprendido de manera autodidacta debido a la escasa o nula formación docente en esta materia. Dentro de las prácticas feministas pedagógicas destacan: lecturas de mujeres con el fin de visibilizar la producción de textos por autoras, el uso de ejemplificación en base a historias de mujeres como forma de terminar con los ejemplos tradicionales donde siempre la imagen del hombre es la que resalta, identificación de micromachismos en situaciones cotidianas, juegos de roles donde los estudiantes resuelven problemáticas desde una perspectiva de género, y uso de lenguaje inclusivo como forma de integración.

En segundo lugar, y con respecto a la **gestión escolar**, las profesoras mencionan la falta de protocolos de acción y ejes transversales en materias de género. Entre los docentes existen posturas distintas con respecto a la incorporación de prácticas pedagógicas feministas, estas posturas divergentes se relacionan a factores como: brechas generacionales o profesores hombres que le restan valor y sentido a estas prácticas. Los apoderados, en general, no se hacen parte del proceso educativo exceptuando los que tienen hijos con orientaciones sexuales disidentes, sin embargo, algunos apoderados se oponen y cuestionan las prácticas pedagógicas feministas por motivos ideológicos (religiosos, por ejemplo). Los estudiantes son los que muestran una mejor disposición e involucramiento a las prácticas pedagógicas feministas entre los actores del contexto escolar. A pesar de ciertas resistencias en algunos de ellos, en su mayoría hombres, esto no significa una dificultad. En el **contexto educacional chileno**, se identifican dificultades en el currículo educativo, el cual no cuenta con una perspectiva de género, lo que se traduce en poco tiempo para la planificación, así como la falta de herramientas para llevar a cabo la enseñanza desde dicha perspectiva.

En tercer lugar y último lugar, las profesoras perciben desde sus propias experiencias que no es fácil declararse feministas en un contexto escolar debido al adoctrinamiento que existe, donde se aceptan determinados patrones de conducta y donde el feminismo se ve incluso como una amenaza, llegando a resultar, incluso, en un despido laboral. Existe resistencia frente a prácticas pedagógicas que planteen algo distinto, considerando estas como erróneas.

Aun cuando existen los espacios para aprender sobre feminismos y géneros, no existe un interés en convocar a toda la comunidad educativa, convirtiéndose así la práctica pedagógica feminista más bien en una actividad individual más que colectiva.

Entre los **principales resultados obtenidos**, se pudo identificar nula o escasa formación docente en temas de género, necesidad de políticas públicas que integren formalmente la perspectiva de género en el contexto escolar, así como la imagen estereotipada que existe de las profesoras asociando su rol a lo maternal o al cuidado.

A partir del **análisis y discusión**, desde la teoría de Foucault, considera las prácticas pedagógicas feministas como formas de resistencia al sistema patriarcal y heteronormado que configura el contexto escolar. Las profesoras reconocen la importancia de la perspectiva de género en la formación docente, entendiendo que el género comprende roles y conductas que se van reproduciendo, por ejemplo, en la escuela, y que establecen lo que es apropiado o no para hombres y mujeres. Por otro lado, desde la teoría de Bourdieu, es posible analizar el rol del Estado en la producción y reproducción de estereotipos a través de los planes de estudio que perpetúan el “orden moral” presentado por Durkheim.

En cuanto a las **limitaciones de la investigación**, es posible identificar dos cuestiones: primero, la baja cantidad de entrevistas, a consecuencia de la técnica seleccionada, que involucra reducir la muestra, dado que consume más tiempo que otros tipos de instrumentos de recolección de datos y/o información. Segundo, este estudio en su incipiente idea de diseño contempló el ejercicio la observación de las prácticas pedagógicas a través de una investigación etnográfica, lo cual se vio limitado producto del contexto sanitario en el cual se desarrolló la investigación. Principalmente por la pandemia SARS-CoV-2, que mantuvo los colegios con clases virtuales, lo que significó que las entrevistas se realizaran mayormente de manera remota.

Sobre los **alcances** de esta investigación, se destaca la información entregada de manera directa por las profesoras sobre las prácticas pedagógicas feministas en su ejecución, la relación de las profesoras con su entorno, así como los sistemas de reproducción que identifican en el contexto escolar. A través de sus relatos se pudo comprender el impacto, las características, así como las dificultades de estas prácticas.

Respecto a las **proyecciones de la investigación** a futuro, se abre la posibilidad de tomar esta información como punto de partida para un estudio de observación participativa durante un periodo más extenso de tiempo, donde se pueda investigar más directamente la interacción de los sujetos durante el aprendizaje a través de prácticas pedagógicas feministas. También, se podría realizar un estudio de tipo comparativo en tres ciudades de Chile (norte, centro y sur) para ver si acaso existen factores geográficos que incidan en el desarrollo de estas prácticas, comparar zonas urbanas y rurales, o evidenciar la posible relación entre la enseñanza desde una perspectiva de género y la inmigración (enfoque interseccional). Estas son todas propuestas para seguir ampliando este campo de estudio y dar pie a bases concretas para la toma de decisiones de políticas públicas respecto a las prácticas dentro del aula.

Bibliografía

- Apple, M. (1988): Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. En POPKEWITZ. TH. S.: La formación del profesorado. Universidad de Valencia.
- Arana, I. (2001). Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del distrito capital. una mirada a los roles de género. *Nómadas (Col)* (14), 90-101 en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268008>
- Beltrán, E. (2001). *Feminismos. Debates teóricos y contemporáneos*. Madrid: Alianza.
- Austin, R. (2004). *Elites, pobladores y educación superior en Chile, 1842-1952. en Intelectuales y Educación Superior en Chile: de la Independencia a la Democracia Transicional, 1810 – 2001*. Santiago: Ediciones Chile América – CESOC, p.62.
- Azúa, X. (30.12.2020). “Currículo oculto en educación dificulta el aprendizaje de las alumnas” *Entrevista Universidad de Playa Ancha*. Disponible en: <https://www.upla.cl/noticias/2020/12/30/dra-ximena-azua-currículo-oculto-en-educación-dificulta-el-aprendizaje-de-las-alumnas/>
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999) *Géneros prófugos: feminismo y educación*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México.
- Bonal, Xavier (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. España. Editorial. Paidós.
- Bourdieu, P. 1991 *El sentido práctico*, Taurus, España
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo
- Butler, Judith (2006) “Deshacer el género”. Paidós estudio. España.
- Canales, M. (2006) *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Lom ediciones. Santiago, Chile.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, La investigación - acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Crenshaw, K. (1991). “Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color.” contenido en el libro “Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Raquel (Lucas) Platero. Barcelona: Bellaterra, 2012. 328 pp.
- Cruz Hernández, D. 2016. «Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos». En *Solar*, Año 12, Volumen 12, Número 1, Lima, pp.46.
- De Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Sudamericana
- De La Cruz, P. (2016). *La educación formal en Chile desde 1973 a 1990: un instrumento para el proyecto de Nación*. En *Encuentro de Latinoamericanistas Españoles* (12. 2006. Santander): Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España, p. 10.
- Duarte, K. (s.f) *Artesanía intelectual em el análisis cualitativo de contenidos*. En Klaudio Duarte ed. *Separar para construir. Análisis cualitativo de información*. Santiago: social ediciones, Universidad de Chile. (En prensa).

- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Trotta.
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43. Retrieved July 04, 2022, En:http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692715X2003000200006&lng=en&tlng=es.
- Egaña, L; Núñez, I; Salinas, C (2003) *La educación primaria en Chile 1860-1930: una aventura de niñas y maestras*, Santiago, LOM PIIE.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero: Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de sueños
- Fernández, F. (2002) El Análisis de Contenido como ayuda metodológica para la Investigación. *Revista de Ciencias Sociales*. Universidad de Costa Rica. Vol. II. Núm. 96, 35-54
- Fernández, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo XXI de España editores. Madrid.
- Fernández, M. (2006). La feminización de la docencia: algo más que una anécdota. <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=014200130319>.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Follegati, L. (2018). El feminismo se ha vuelto una necesidad: movimiento estudiantil y organización feminista (2000-2017) *Revista Anales séptima serie*. N° 14/2018.
- Fontela, M. (2008). ¿Qué es el patriarcado? *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Biblos. Recuperado de: <http://www.mujaresenred.net/spip.php?article1396>.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 50, No. 3. (jul.-Sep., 1988), pp. 3-20. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://links.jstor.org/sici?sici=01882503%28198807%2F09%2950%3A3%3C3%3AESYEP%3E2.0.CO%3B2-A>
- Freire, P. (1996) *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Pdf editorial voces.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1970.
- Gainza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales, *Metodología*.
- Gargallo, F. (2004). *Ideas feministas latinoamericanas*. México: Universidad de la Ciudad de México.
- Giddens, A. (1989): *Sociología*. Alianza Editorial. Madrid.
- González, R. (2009). Estudios de Género en educación: una rápida mirada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 681-699. Recuperado en 30 de noviembre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300002&lng=es&tlng=es

- Kirkwood, J. (2017) *Feminarios*. Ed. Asociación Communes, 2017. Viña del Mar, Chile.
- Labarca, A. (1943). *Bases para una política educacional*, Editorial Losada, Buenos Aires.
- Lagarde, M. (1996) “El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’, en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Ed. horas y HORAS, España. pp. 13-38.
- Lerner, G. (1990) “La creación del patriarcado”. Barcelona, Editorial Crítica, España.
- Light, D., Keller, S. y Calhoun, C. (1991): *Sociología*. McGraw. Hill. Bogotá.
- Lugones, M. (2008) “Colonialidad y Género” *Tabula Rasa*, No.9:73-101, julio-diciembre 2008. Bogotá-Colombia
- Massey, D. (1998) “Espacio, Lugar y Género”, *Debate Feminista*, año 9, vol. 17, pp. 39-46 (Núm. 2)
- McLaren, P. (2011). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, D.F.: Siglo XXI Editores
- Martín, R. (2014). Contextos de aprendizaje. Formales, no formales e informales. *IKASTORRATZA e-Revista de Didáctica*, N°12. Lugar: País Vasco. En: http://www.ehu.es/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf
- Martínez, I (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contrahegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008_p.131
- Mineduc. (2016). *Análisis de brechas de género en la educación superior chilena. Datos 2015*, Santiago de Chile.
- McDowell, L. (2000), “Introducción: el género y el lugar”, en: *Género, identidad y lugar. Un estudio de las Geografías feministas*, Madrid: Cátedra, pp. 11-58. (Núm. 1)
- Mineduc. (2017). *Educación para la Igualdad de Género: Plan 2015-2018*. Santiago de Chile.
- Miranda, C y Jara, C (2020). Ni biombos, ni patriarcado en las aulas: reflexiones sobre la educación de las mujeres en Chile. *Nodo XXI* En: <https://www.nodoxxi.cl/noticias/opinion/2020/ni-biombos-ni-patriarcado-en-las-aulas-reflexiones-sobre-la-educacion-de-las-mujeres-en-chile/>
- Montenegro, C. (2018). Propuesta de didáctica feminista para la enseñanza escolar de las artes visuales: pensar el espacio escolar de otra manera. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 289-302. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300289>
- Montero, Justa. (2006). Feminismo: un movimiento crítico. *Psychosocial Intervention*, 15(2), 167-180. Recuperado en 11 de julio de 2022, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000200004&lng=es&tlng=es.
- Morales, L. (2009) Durkheim y Bourdieu: Reflexiones sobre educación. *Revista Reflexiones*, Vol. 88, núm. 1, 2009, pp. 155-162. Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica. ISSN: 1021-1209. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72912559011>

Muñoz-García, A. y Lira, A. (2020). "Creando políticas feministas en educación." En Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno, editado por María Corvera y Gonzalo Muñoz, 140-167. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Navas, M (2006). "Sociología de Género", Universidad Francisco Gavidia editores, El Salvador. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11592/8425>

Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos: Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago: Lom Ediciones.

Palestro, S. (2016) Ensayo "Androcentrismo en los textos escolares", contenido en el libro "Educación no sexista. Hacia una real transformación" (Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres). En: http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2016/10/36621_RED-2016-WEB.pdf

Peña, M. (2000). *Hijas amadas de la Patria: Historia de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, 1854-1883*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, p.7.

Ponce de León, Macarena (2010), La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. la extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907, *Revista Historia*, II, julio-diciembre 2010: 449-486

Puleo, A. H. (1992). *Dialéctica de la sexualidad: género y sexo en la filosofía contemporánea* (Vol. 6). Valencia: Universidad de Valencia.

Redon, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios pedagógicos*. Valdivia. 213-239. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200013>

Reinares, A. (2018) Pensar en el espacio del patio desde la perspectiva de género feminista: análisis de la distribución y usos. Universidad del país vasco. España. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10810/43068>

Riquelme, G. (2000). *El Banco mundial mujeres y educación: aislamiento, crítica o negociación*. Montevideo: REPEM. p. 44

Rizzo, Nadia. (2012). Un análisis sobre la reproducción social como proceso significativo y como proceso desigual. *Sociológica (México)*, 27(77), 281-297. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732012000300009&lng=es&tlng=es

Rodríguez, H. y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España. Ediciones Aljibe.

Rojas, M y Astudillo P (2020). Igualdad de género en la educación: Un siglo de debates, avances y desafíos. En Falabella, Alejandra y García-Huidobro, Juan Eduardo (eds.): *A 100 años de la ley de instrucción primaria obligatoria: La educación chilena en el pasado, presente y futuro*. Santiago de Chile, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, 2020.

Rossetti, J. (1988). *La educación de las mujeres en Chile contemporáneo*. En CEM: Mundo de mujer: continuidad y cambio. Santiago: CEM.

- Salas, E. (2008). Irma Salas. Educación e innovación en Chile. Santiago: Corporación Cultural Rector Juvenal Hernández.
- Salazar, G (2010). *Patriarcado mercantil y liberación femenina (1810 – 1930)*. Santiago: Editorial debate.
- Salas, N. (2020). Repensar el saber y el saber hacer educativo. Un análisis crítico desde las pedagogías feministas. *Revista Enfoques Educativos*, 17(1), 1–12. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2020.60596>
- Saldaña, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Habitat y Sociedad*. <https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.11>
- Scott, J. (1996). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En: James Amelang y Mary Nash (eds.). *Historia y Género: las mujeres en Europa Moderna (23-56)*. Valencia: Alfons el Magnanim.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós Básica. Barcelona. España. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Tristán, F. (2003). *Feminismo y socialismo*. Antología. Ed. Los libros de la catarata, España.
- Troncoso, L., Follegati, L., y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Trujillo, M, y Contreras, P. (2021). Cuestionando imaginarios sexistas a través de prácticas pedagógicas transformadoras. *Izquierdas*, 50, 15. Epub 07 de abril de 2022. En: <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492021000100215>
- Valencia, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, núm. 31, julio-diciembre, 2009, pp. 26-33. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.
- Vallejo, D. (2004). "Sociología de Género", Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de ciencias Políticas y Sociales, Centro de Estudios Sociológicos. México.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis
- Vicuña, P. (2012). *Muchachitas liceanas. La educación y la educanda del liceo fiscal femenino en Chile 1890-1930*. Tesis para optar al grado de magíster latinoamericano, Universidad de Chile.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Zemelman, H. (1992). "La educación como construcción de sujetos sociales". Contenido en revista "La Piragua N°5". Pp. 12-18. CEAAL, Santiago de Chile.

Anexos

Anexo 1: Pauta de entrevistas

- ¿Cómo fue su formación inicial en materia de género y feminismos? ¿Ha tenido formación académica o autodidacta sobre feminismo al egresar de la universidad?
- ¿Usted propicia los procesos de enseñanza aprendizaje desde tratos afectivos? ¿Establece relaciones menos directivas?
- ¿Cómo introduce el feminismo en su acción pedagógica? ¿Qué recursos pedagógicos utiliza para incorporar los enfoques feministas o de género en sus clases? ¿Qué resultados cree usted que tienen sus clases con la incorporación de componentes feministas?
- ¿Utiliza un lenguaje neutro en el trato hacia sus estudiantes? ¿Cómo lidia con el lenguaje inclusivo? ¿Lo utiliza?
- ¿Cuáles son las principales dificultades al incorporar la perspectiva de género en sus clases? ¿Sus planificaciones, desarrollo y actividades de una clase consideran la perspectiva feminista? ¿En qué aspectos?
- ¿Ha debido hacer sus propias adecuaciones curriculares para incluir contenidos asociados a visibilizar a las mujeres y otros en su asignatura?
- ¿Sus estudiantes logran sensibilizarse con las experiencias de violencia, maltrato y abuso que han vivido diferentes mujeres y personas?
- ¿Usted ve un cuestionamiento a las perspectivas clásicas de género entre sus estudiantes?
- ¿Se ha visto frente a situaciones de violencia de género entre sus estudiantes? ¿Cómo ha enfrentado esas situaciones?
- ¿Qué experiencias de formación y acción política fuera del aula considera decisivas para generar una transformación de la sociedad con un horizonte feminista? ¿Se ha sentido atacada o condicionada por su condición declarativa de profesora feminista?
- ¿Considera que la dirección de la escuela pone cierta resistencia a las prácticas educativas feministas? ¿Cómo has percibido la recepción y percepción del proceso educativo feministas

por parte de otras/os docentes, apoderadas/os y estudiantes? ¿Siente que sus demás colegas cuestionan sus propias prácticas pedagógicas?

- ¿Estima que la escuela es un espacio de lucha contra la cultura machista patriarcal? ¿De qué usted cree que la escuela es parte de esa lucha? ¿Considera que la escuela reproduce lógicas patriarcales?
- ¿Cuáles son los principales obstáculos y desafíos para ejercer una docencia feminista en el sistema educativo chileno?
- ¿De qué manera cree usted que se puede acortar la brecha entre la formación pedagógica y la praxis pedagógica?
- ¿De qué manera usted cree que el currículum está permeado por el machismo?

Anexo 2: Consentimiento informado

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

“Reflexiones sobre la práctica pedagógica desde una perspectiva de género”

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitada a participar en la investigación “Reflexiones sobre la práctica pedagógica desde una perspectiva de género”. Este trabajo de investigación tiene por objetivo generar una reflexión analítica sobre el rol que juegan las profesoras con perspectiva de género feminista en las prácticas educativas llevadas a cabo en el aula.

Usted ha sido invitada a participar en la muestra porque cumple con los criterios de selección como ser profesora que se declara feminista y que ha trabajado en establecimientos educacionales haciendo clases en asignaturas de ciencias sociales y/o humanidades, por lo cual usted será entrevistada para recoger información respecto a sus prácticas pedagógicas desde una perspectiva de género y feminismos.

La investigadora responsable de este estudio es Soledad López Vargas, alumna del Magíster en Ciencias Sociales con mención en Sociología de la Modernización. Esta investigación forma parte del mismo programa y es de índole personal, sin contar con algún tipo de financiamiento interno ni externo.

Al participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información:

Participación: Su participación consistirá en formar parte de la realización de una entrevista personal con la investigadora responsable. Dicha entrevista será guiada bajo una pauta de preguntas elaborada con anterioridad a su realización, bajo determinados tópicos que conciernen a los objetivos del estudio.

Este encuentro durará aproximadamente una hora. La entrevista será de manera remota, por lo cual será grabada y su utilización será únicamente para fines académicos. Dicha grabación puede ser interrumpida y/o retomada en cualquier momento a consideración de la entrevistada.

Riesgos: La participación en esta investigación no reviste ningún tipo de riesgo para el entrevistado.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información valiosa para la presente investigación, que podría resultar de utilidad e interés en ámbitos académicos y comunitarios.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular si usted lo desea.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, podrá solicitar a la investigadora vía correo electrónico el documento final escrito que dé cuenta de los resultados de este estudio. De igual manera, podrá acceder a estos mediante el repositorio legal que posee la Universidad de Chile.

Datos de contacto: Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la investigadora responsable de este estudio.

Nombre del Investigador Responsable: Soledad López Vargas

Teléfono: 56954048818

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: soledad.lopez@ug.uchile.cl

También puede comunicarse con el **Comité de Ética de la Investigación** que aprobó este estudio:

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 29772443

Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. Facultad de Ciencias Sociales, Edificio A, Dependencias de Decanato. Universidad de Chile.

Correo Electrónico: comite.etica@facso.cl

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio “Reflexiones sobre la práctica pedagógica desde una perspectiva de género” en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído y he comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

_____	_____/...../.....
Firma Participante	Firma investigador responsable	Fecha

Este documento consta de tres páginas y se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.