



FACULTAD DE
**CIENCIAS
SOCIALES**
UNIVERSIDAD DE CHILE

ÁREA DE
TRABAJO SOCIAL



**Núcleo
Diversidad
y Género:**
abordajes feministas
interseccionales

*Epistemologías feministas en el espacio universitario:
resistencias en la legitimación de las teorías feministas en tanto
saberes para la formación académica.*

Autora: Valentina Toro Núñez
Profesora guía: Lelya Troncoso Pérez
Informe para optar al Título Profesional de Trabajadora Social
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Núcleo Diversidad y Género: abordajes feministas interseccionales

24 de enero de 2020, Santiago, Chile.

“El movimiento feminista del futuro tiene que pensar en la educación feminista como algo significativo en la vida de todo el mundo” (bell hooks, 2000)

Contenido

1. Introducción	3
2. Planteamiento del problema	4
3. El mayo feminista y la demanda por una Educación No Sexista	5
4. El contexto universitario como un espacio de desigualdades	8
5. ¿Enfoque de género o epistemologías feministas?	10
5.1. El caso de la Universidad de Chile	12
6. El aporte de las teorías feministas para el Trabajo Social	17
7. Conclusiones	20
8. Bibliografía	21

1. Introducción

El presente informe busca problematizar el abordaje que tienen las epistemologías feministas al interior de los espacios universitarios, tomando como referencia la demanda por una Educación No Sexista levantada en la movilización feminista de mayo del año 2018, la cual deja entrever las tensiones a la hora de abordar el feminismo dentro de los espacios académicos, para posteriormente reflexionar en torno a los silencios y los aportes de los estudios feministas en el campo del Trabajo Social.

En este sentido, a través de diversos documentos y entrevistas realizadas a estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile¹, se pretende conocer las medidas que toma la universidad frente a una interpelación en cuanto a la visibilización y reconocimiento de las teorías feministas en los espacios académicos, especialmente luego de la movilización feminista del año 2018. A partir de este contexto, es que este informe busca problematizar la legitimación de las teorías feministas en tanto saberes para la formación en ciencias sociales. De esta forma, se busca dar cuenta principalmente de los silencios a la hora de hacer referencia a la temática de género y a los límites que se plantean en torno a implementar el feminismo como una teoría de estudio igualmente validada dentro de la formación académica.

Para llevar a cabo el desarrollo de este informe, en un primer momento, se dará cuenta la demanda y repercusión que tuvo el mayo feminista en el contexto universitario, situando como una de sus consignas centrales la lucha por una Educación No Sexista y el llamado a implementar medidas en torno al abordaje del género dentro de las diversas áreas de estudio. Esto se realizará a través de la revisión de algunos petitorios surgidos durante la movilización, para analizar qué se entiende en torno al eje educación no sexista y qué soluciones se plantean en esta área.

Luego, se expondrán brevemente algunas expresiones de la desigualdad de género en el espacio académico que sitúan a la universidad como un espacio en el cual se reproducen manifestaciones más sutiles y naturalizadas de violencia, que las definen como instituciones patriarcales y sexistas (Palma, 2018). Expresiones que se traducen tanto en dificultades en las trayectorias académicas de estudiantes y profesoras, en desigualdades de sueldo, investigaciones, etc.

A partir de este planteamiento, se presentarán distinciones entre el hablar de enfoque de género y hablar de feminismo dentro de los espacios académicos, buscando reconocer las tensiones entre ambos conceptos. Posteriormente, se presentará el caso de la Universidad de Chile, para conocer modificaciones que puedan haber ocurrido luego de la movilización a partir de relatos de las mismas estudiantes de este espacio. De tal forma, se plantea como una reflexión final los aportes de las teorías feministas para el ejercicio de un trabajo social que desarrolle en

¹ Para efectos de este informe se utilizaron entrevistas a estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile que son parte del programa U-Inicia, el cual se titula “Desafíos de una “educación no sexista”: resistencias y potencialidades para la incorporación de saberes y prácticas feministas en las ciencias sociales”. La académica responsable del proyecto es Lelya Troncoso Pérez.

materia de investigación un trabajo disciplinar acabado, reconociendo los aportes de estas epistemologías para el ejercicio de la profesión.

2. Planteamiento del problema

Epistemología, por definición, es una teoría del conocimiento (Harding, 1998, Blazquez, 2012) que considera lo que se puede conocer y de qué forma acceder a este determinado conocimiento. Es decir, refiere además a las pruebas a las que deben someterse determinadas creencias para ser legitimadas como conocimiento válido. Siguiendo a Harding (1998) desde las críticas feministas se plantea que las epistemologías tradicionales excluyen sistemáticamente la posibilidad de que las mujeres sean tanto sujetos o agentes de conocimiento, puesto que la voz de la ciencia ha sido masculina y la historia ha sido escrita desde el punto de vista de los hombres. Debido a esto, los estudios feministas proponen teorías epistemológicas que legitiman a las mujeres como sujetos de conocimiento.

La epistemología feminista, plantea Blazquez (2012) aborda la forma en que el género influye en las concepciones del conocimiento, tanto en la persona que investiga como en las prácticas que desarrolla. De esta forma, a partir de la identificación de las concepciones dominantes y las prácticas que sitúan en desventaja a las mujeres, negando su autoridad epistémica y excluyéndolas en materias de investigación, generando teorías de fenómenos sociales que invisibilizan sus actividades e intereses o las relaciones de poder desiguales por razones de género, se produce un conocimiento científico que refuerza y reproduce jerarquías de género.

De esta forma, las críticas feministas a la epistemología tradicional muestran que las teorías del conocimiento, principalmente en las ciencias naturales y sociales, se basan en el punto de vista masculino del mundo. A partir de esta conceptualización es que la premisa de este informe busca preguntarse por la **legitimación de las teorías feministas en tanto saberes para la formación en ciencias sociales**. Así, a raíz de la movilización feminista del año 2018, se busca problematizar el espacio y reconocimiento de las teorías feministas dentro de la formación académica, particularmente en la facultad de ciencias sociales de la Universidad de Chile. Con esto, se busca dar cuenta principalmente de los desafíos enfrentados a la hora de referir a feminismo como una teoría de conocimiento, frente a la validez que adquiere el incorporar un “enfoque de género” dentro de programas académicos.

En este sentido, a partir de las diferentes connotaciones que se les otorgan a las nociones de género y feminismo en torno a la formación académica, es posible problematizar relaciones de poder tras ciertos discursos dominantes que se imponen en estos espacios, y que dan cabida a una sola forma de acceder al conocimiento y de comprender el mundo en que vivimos. Por esta razón, el presente informe, se plantea visualizar los silencios y tensiones a la hora de abordar otras formas de acceder al conocimiento, como puede ser desde el feminismo. Además, particularmente se estudiará en su relación con el campo del Trabajo social, el cual no queda ajeno a la discusión planteada, ya que tanto desde la formación disciplinar como desde la

investigación se plantean desafíos en torno a la forma en que se observan las problemáticas sociales.

3. El mayo feminista y la demanda por una Educación No Sexista

En mayo del año 2018, tuvo lugar a lo largo del país un movimiento feminista universitario surgido a raíz de denuncias de casos de acoso sexual en diversas instituciones del país. Frente a estos casos, estudiantes de instituciones de todo el país se plantearon como uno de los puntos centrales de la movilización, la demanda por una Educación No Sexista en los planteles de educación superior. De acuerdo con Acuña (2018) en los petitorios de las universidades movilizadas, se denuncia la formación sexista que existe dentro de las instituciones, en el sentido que mujeres y grupos LGTBI se ven discriminados y excluidos a través de prácticas de aprendizaje sesgadas difíciles de identificar.

En este sentido, la crítica de la autora se basa en proponer que el movimiento académico por una educación no sexista requiere “establecer los múltiples modos en que las mujeres han sido excluidas y discriminadas en las universidades y que dentro de estas discriminaciones hay niveles epistémicos relacionados con la formación de las estructuras y corpus teóricos” (Acuña, 2018, p. 111). De esta forma, se denuncian los modos en que se estructura un orden de género que condiciona el habitar diario de todos/as quienes conforman la comunidad.

A raíz de este cuestionamiento a las prácticas que se desarrollan dentro de las instituciones, basadas en la reproducción de códigos sociales de género que mantienen la estructura de privilegios masculinos dentro de la universidad (Ballarín, 2015), estudiantes de diversas casas de estudio levantan la consigna por la lucha de educación no sexista y demandan soluciones al respecto dentro de sus respectivas instituciones. En este contexto, resulta necesario revisar algunos de los petitorios surgidos a partir de la movilización feminista del año 2018, para conocer distintas propuestas en torno a esta problemática.

Por un lado, el petitorio de la Pontificia Universidad Católica de Chile hace referencia a una “Educación no sexista, inclusiva e interseccional”, en la cual se aborda en mayor medida la formación del alumnado en materia de género, a través de cursos especializados y una equidad en cuanto a la planta docente y cuota de bibliografía, sin profundizar en mayor medida en los conceptos abordados,

1. Incluir en el proyecto educativo UC una perspectiva de género, feminista e interseccional.
2. Instauración de cuotas de género y disidencias en la docencia y cargos administrativos, en razones proporcionales.
3. Implementación de ramos obligatorios de formación general con perspectivas de género y discriminación. (...) 6. Establecer cuotas de género y disidencias en la bibliografía de las carreras, así como referentes; las que determinarán en conjunto académicos y estudiantes. (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2018: 5-6)

Por otro lado, el Petitorio Unificado de la Asamblea de Mujeres de la Universidad de Chile (2018) propone soluciones para la transformación de la educación en cuanto reproductora del patriarcado, denunciando el sexismo en currículum de cursos, desconocimiento de la temática de género e invisibilización del conocimiento producido por mujeres, por lo que se plantean algunas necesidades,

1. Inclusión en los currículums educativos de políticas de educación no sexista, la cual debe contener elementos bases de reconocimiento a la identidad de género, espacios de formación en materia de género, educación sexual y resguardo de derechos de padres y madres universitarias (...) 3. Realización de instancias de formación y capacitaciones obligatorias para docentes y funcionaries, respecto a temáticas de violencia de género, discriminación arbitraria, reglamentos y protocolos de la universidad, así como capacitaciones para saber llevar a cabo la revisión de la malla y la bibliografía que se planteó anteriormente. (Universidad de Chile, 2018, p. 12)

Además del Petitorio Unificado de la Universidad de Chile, para efectos de este informe resulta necesario mencionar algunas especificaciones planteadas en el documento de exigencias de la Toma de Mujeres de la Facultad de Ciencias Sociales, debido a que luego serán expuestos algunos testimonios de estudiantes de la facultad para conocer su propia experiencia e inquietudes respecto a la temática. En este sentido, se plantean como algunas de las principales demandas,

-Revisión y renovación curricular de las disciplinas que se enseñan en la Facultad con perspectivas de género a fin de identificar las formas en que se reproduce el androcentrismo en la producción del conocimiento.(...) -Es necesario realizar una revisión con enfoque de género tanto de las propuestas curriculares explícitas, como del currículum oculto que operan en nuestras cátedras (...) -Desarrollar instancias de capacitación o talleres para el cuerpo docente y funcionarios/as de la Facultad para prevenir la reproducción de discursos y prácticas sexistas en las acciones docentes y las relaciones laborales e interpersonales. (Universidad de Chile, 2018, p. 16)

Estas demandas levantadas por las estudiantes dan cuenta de una característica clave para comprender la movilización feminista, ya que no sólo se denuncian ciertas prácticas ocurridas dentro de las instituciones y a nivel social, sino que además se levantan propuestas para enfrentarlas. En este sentido, para terminar con el sexismo en la educación superior se plantean según Follegati (2018) observar tres objetivos centrales de las demandas planteadas: la forma estructural del sistema educativo, el currículum explícito y el currículum oculto. Así, la movilización feminista se caracteriza por cuestionar el carácter estructural de la desigualdad que se refleja en la educación superior, ya que “el movimiento feminista estudiantil que eclosiona el 2018 se mueve dentro de esa condición de posibilidad que lo constituye como feminista: establece una demanda que trasciende el escenario educativo y apela a la reconfiguración de los roles de género” (Follegati, 2018, p. 283). Es así como, a partir de esta movilización, el rol de la mujer y grupos que escapan al orden heteronormativo fueron problematizados no sólo en

el plano educativo, sino que dio paso a discusiones donde el feminismo fue protagonista de debate en la agenda pública.

En este contexto, la demanda por una Educación No Sexista se plantea como un eje central dentro de las movilizaciones feministas ocurridas recientemente. Es a partir del debate actual, que se plantea como necesario problematizar esta idea de “no sexismo” de manera de comprenderla un entramado de relaciones de poder en un contexto determinado como es el ámbito académico. Esto, con relación a las prácticas inmersas dentro de un marco de acción más amplio en el cual se sitúa esta demanda, como son las pedagogías feministas interseccionales (Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019). En este sentido, el posicionamiento desde este lugar teórico refiere a un conjunto de discusiones en torno a la legitimación y producción del conocimiento, siempre con el foco puesto en el cambio y la justicia social a partir del reconocimiento de una heterogeneidad de saberes, abordando las desigualdades sociales y las relaciones de poder, abarcando una amplia gama de debates críticos y teóricos “las que permiten resistir la despolitización y (neo)liberalización de las demandas feministas” (Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019, p.6).

De esta forma, ampliando la mirada crítica de la consigna Educación No Sexista Troncoso, Follegati y Stutzin (2019) rescatan la distinción entre igualdad de oportunidades e iniciativas antisexistas planteada por Manicom (1992) en el ámbito educacional, la cual refleja la relevancia de un cambio estructural en la forma de desenvolverse en este espacio. De modo que al hacer referencia a iniciativas antisexistas se apuesta por una transformación de las relaciones estructurales de dominación y desigualdad, mientras que, cuando se acuña el término igualdad de oportunidades, por lo general, no se abordan las relaciones de poder que reproducen la subordinación de las mujeres, enfocándose en resolver el problema a medida que más mujeres asuman puestos de poder similares a las de hombres privilegiados, sin cuestionar las estructuras de poder que hay detrás, desafiadas por un enfoque feminista interseccional.

En este sentido, como plantea Platero (2013) la interseccionalidad se entiende como un enfoque teórico que considera la existencia de múltiples causas de discriminación que se encuentran interrelacionadas y que conforman las experiencias de las personas y de las estructuras sociales, superando la idea de que estas discriminaciones se entrecruzan través de una lista de desigualdades que atraviesan a las personas, poniendo énfasis como las experiencias de vida son resultado de la interrelación de estructuras construidas socialmente. De esta forma, categorías como clase, raza y género se articulan en un “cruce de caminos” (Platero, 2013) que configuran situaciones de exclusión y desigualdades en determinados contextos. En este caso, desde el potencial político feminista (Troncoso et al., 2019) del concepto interseccionalidad, las pedagogías feministas se plantean como desafío abordar las desigualdades sociales y las relaciones de poder implicadas en la producción de saberes y las jerarquías que marcan los aspectos relacionales dentro de los espacios académicos.

4. El contexto universitario como un espacio de desigualdades

Para ahondar en cómo se han abordado las epistemologías feministas en el espacio universitario, es necesario conocer cómo se construye este como un lugar donde se reproducen desigualdades por razones de género, lo cual se visibiliza en diferencias de salarios entre académicos y académicas, planta docente, bibliografía de programas de estudio, etc. Si bien como señalan Rebolledo y Espinoza (2017), el acceso de las mujeres a la universidad ha ido incrementando en las últimas dos décadas, hasta el punto de casi igualar el porcentaje de hombres en la educación universitaria, dentro del espacio educativo siguen desarrollándose dinámicas que posicionan a las mujeres en situaciones de desventaja respecto de sus pares hombres.

Una de las manifestaciones de la desigualdad presente en el ámbito académico tiene relación con el área de la investigación y continuación de estudios superiores. En este sentido, Rebolledo y Espinoza (2017) plantean que existen factores asociados a construcciones sociales que impactan en las mujeres en el desarrollo de una carrera en el campo de la investigación. Estos factores tienen relación con expectativas sociales y familiares, el ciclo vital y la existencia de familia e hijos en cuanto a la imposibilidad de conciliar los tiempos, factores económicos asociados a esta misma razón y, por último, la invisibilidad reflejada en la negación de los aportes femeninos a la ciencia.

Resulta necesario profundizar en este último punto en particular para dar cuenta de la necesidad de abordar las epistemologías feministas dentro de las universidades en tanto constituyen instituciones productoras de conocimiento. El silenciamiento o negación de los aportes femeninos a la ciencia recibe el nombre de *androcentrismo*, el cual constituye una manifestación de las relaciones de poder implicadas en la producción del conocimiento, ya que desde esta posición se construye un discurso que posiciona a hombres y mujeres de formas diferenciadas en la vida académica y social (Beltrán y Maquieira, 2001). De esta manera, el androcentrismo se plantea como un factor clave a estudiar dentro de los saberes feministas, ya que,

la crítica feminista al androcentrismo vino también a convertirse en una cuestión central de la crítica epistemológica al interior de la disciplina vinculada al mismo tiempo a la dimensión política del conocimiento y su papel en la transformación de la realidad social. (Beltrán y Maquieira, 2001, p. 128)

La noción de androcentrismo se enmarca también en lo que Foucault (1992) llama “regímenes de verdad”, puesto que la construcción y reproducción de un discurso hegemónico masculino se encuentra atravesado por relaciones de poder que configuran determinadas maneras de acceder a la realidad, difundiendo ciertas ideas y censurando otras formas de acceder al conocimiento que desafíen el modelo tradicional. De igual forma, Teresa Cabruja (2008) señala que determinados discursos sostienen y posibilitan ciertas relaciones cotidianas, legitimando y reproduciendo relaciones de poder y desigualdad puesto que los discursos “tienen una participación activa tanto en el habla cotidiana como las prácticas institucionales, así como en la construcción de la intersubjetividad y las relaciones sociales” (Cabruja, 2008, p.34). En este

sentido, se plantea la pregunta acerca de qué medidas incorporan las instituciones para hacer frente a este fenómeno.

Harding (1998) señala que, para contrarrestar los efectos del androcentrismo en las ciencias sociales, investigadoras feministas intentaron agregar tres clases de mujeres para determinados análisis: científicas, mujeres que participaban en la vida pública y mujeres víctimas de formas de dominación masculina. En torno a estas medidas, plantea las dificultades e inconsistencias de afrontar el androcentrismo sólo desde la suma o “agregación de las mujeres”. En primer lugar, en el caso de las mujeres científicas, su trabajo se desarrolló ampliamente influenciado por lo que hombres pensaban en torno a la vida social, limitando la posibilidad de análisis profundo dentro de las condicionantes sociales y políticas a las que se enfrentaron.

En torno a las mujeres que participaban de la vida pública, se sugiere que las únicas actividades que constituyen la vida social son las que los hombres han construido como importantes y dignas de estudio, lo que invisibiliza otros temas de importancia como cambios ocurridos en las prácticas reproductivas y sexuales, que también moldean diferentes estructuras de la sociedad. Esto, además no pone ningún énfasis en las contribuciones que ciertas medidas han tenido *para* las mujeres en la vida pública, invisibilizando los aportes propios, más bien haciendo énfasis en las contribuciones femeninas al mundo de lo masculino.

Por último, en los estudios referidos a las mujeres víctimas de la dominación masculina, existe la limitación de que tienden a crear una falsa impresión de que las mujeres se han limitado a ocupar un papel de víctimas, que no pueden ser agentes sociales a favor de sí mismas o de otros, lo cual es debatido por investigadoras feministas que a través de su trabajo muestran la resistencia de las mujeres a la dominación masculina.

De esta forma, la nueva investigación feminista se plantea superar estas nociones con el fin de aportar y construir desde el feminismo nuevas preguntas que arrojen formas distintas de comprender la realidad que se observa. Ya que, si bien la estructura interna de la universidad se ha visto modificada en los últimos años debido, por ejemplo, al aumento en el ingreso de las mujeres a estas instituciones, sigue estando regida por un orden de género heteropatriarcal que impacta en la reproducción de un sistema desigual y a brechas entre hombres y mujeres dentro de estos espacios. En este sentido, como plantean de Armas y Venegas (2016), nuevas desigualdades emergen en este espacio de transformación asociadas a la productividad académica, las cuales se plantean en términos de “metáforas espaciales y arquitectónicas” (p. 61).

En primer lugar, los autores hacen referencia al denominado “techo de cristal”, el cual explica la limitación en el ascenso a puestos de mayor jerarquía por parte de las mujeres, cumpliendo todos los requisitos para poder acceder a estos. Por esto, se habla de que operan factores invisibles asociados a una concepción machista del poder que considera menos capaces a las mujeres. Por otro lado, también señalan la existencia de un “piso pegajoso” que explica la demora de las mujeres en pasar de una jerarquía académica a otra, basada principalmente en la doble jornada que cumplen académicas al balancear trabajo doméstico con trabajo académico. Además, presentan la noción de “muros de cristal” a través de la cual se explican las dificultades

de movilidad dentro de la misma organización, por ejemplo, al no considerar idóneas a las mujeres para realizar actividades en determinados departamentos. Por último, la definición de “fronteras de cristal” hace alusión a las dificultades que enfrentan las mujeres para salir de sus propios países por motivos de estudio, principalmente debido a “mandatos patriarcales” (de Armas y Venegas, 2016, p. 63) que conciben la identidad femenina ligada a la familia y a lo doméstico, por lo cual salir del país supondría un quiebre de estos cánones impuestos.

En torno a este orden de género y desigualdades que aún imperan en el espacio universitario y que afectan el desarrollo de mujeres dentro de estos espacios, se plantean desde estudios feministas nuevas preguntas y teorías que buscan problematizar el lugar de las mujeres y las concepciones en torno al conocimiento a los que se da cabida en el ámbito académico. De esta forma, resulta relevante para efectos de este informe cuestionar ciertas prácticas que se desarrollan por parte de los planteles para hacer frente a esta problemática, pues muchas veces buscan silenciar o aplacar medidas de real transformación.

5. ¿Enfoque de género o epistemologías feministas?

Frente a la existencia de un orden androcéntrico en el área del conocimiento y de las desigualdades ya presentadas en los espacios académicos, resulta fundamental conocer y tensionar algunas medidas que se han adoptado para combatir estas problemáticas. Respecto a esto, en los petitorios presentados anteriormente quedan de manifiesto las demandas que plantean las estudiantes en torno a la superación de sesgos presentes en la educación superior.

Como se puede visualizar, son comunes las expresiones que demandan “cursos con enfoque de género”, “cuota de género” e “instancias de formación en temáticas de género”. En este sentido, en distintas instituciones es posible observar una apertura hacia lo que son los aportes de un llamado “enfoque de género”, lo cual en muchas ocasiones no ataca el problema de fondo, puesto que se ponen límites entre lo que es hablar de “género” y hablar de feminismo en las aulas, de manera que,

si bien se ha conseguido despertar el interés por los temas *sobre las mujeres*, favorecido por una demanda social emergente, investigar o hablar sobre las mujeres no necesariamente tiene que ver con el compromiso con una ciencia no androcéntrica y sí con esa cortina de humo que sirve a la ocultación del feminismo. (Ballarín, 2015, p. 22)

De esta forma, según plantea Ballarín (2015) a partir de los resultados de un estudio previo, se observan resistencias en el profesorado a todo lo que sea calificado como feminismo especialmente por parte de los profesores. Estas resistencias se encuentran fundamentadas principalmente en desconocimiento de los aportes producidos desde el feminismo en distintas áreas. Este desconocimiento proviene a su vez de no considerar el feminismo como un conocimiento objetivo y considerarlo una producción de autoría feminizada, lo que posiciona a los conocimientos surgidos desde el feminismo como productos de carácter ideológico, pero no científico (Ballarín, 2015, Maffia, 2007). Así, si bien las epistemologías feministas han tenido un desarrollo durante los últimos años, sus críticas no han generado un gran impacto en las

comunidades científicas pues se consideran críticas sociales fuera de los marcos legitimados que la ciencia utiliza para evaluar conocimientos. Los mismos espacios académicos, como productores de conocimiento, históricamente han excluido e invisibilizado la contribución de las mujeres a las disciplinas científicas, ya sea negando su formación profesional, limitando sus espacios o deslegitimando sus saberes (Cerva, 2017). En este sentido, se plantea el generar una reflexión que sitúe el sexismo presente tanto en las teorías como en las comunidades científicas, a partir de un análisis desde el feminismo que problematice el vínculo entre ambas dimensiones, con el fin de construir una ciencia menos sesgada y más universal, con el fin de desmontar los supuestos patriarcales tras esta deslegitimación de los estudios feministas, formulando nuevas preguntas y enfoques que cuestionan las teorías planteadas como universales e inequívocas.

Tomando como punto de partida el planteamiento de Sandra Harding (1998), un rasgo distinto de la investigación feminista es el definir su problemática desde las experiencias de las mujeres y emplearlas como “un indicador significativo de la “realidad” contra la cual se deben contrastar las hipótesis” (Harding, 1998, p. 21). En este sentido, la autora destaca el reconocimiento de las diversas experiencias de las mujeres, reconociendo el impacto que distintas categorías como clase, raza o cultura tienen en torno a la categoría relacional del género. Además, se reconoce la experiencia individual de cada persona como forma de nutrir el pensamiento feminista, principalmente en cuanto a la lucha política, a través de la cual es posible entenderse a sí misma y al mundo social.

Nina Lykke (2010), por su parte, tras posicionar la discusión en torno a la enunciación de “Estudios de género”, “Estudios de la Mujer”, opta por acuñar el paraguas de “Feminist Studies” debido a que posibilitan mover el objeto de estudio hacia una posición política y epistemológica, problematizando las relaciones de poder y hegemonías basadas en la diferenciación sexo/género y en un sistema heteronormativo. De esta forma, amplía la mirada hacia diversos campos de estudio para facilitar la creación de vínculos entre movimientos y teorías profeministas.

Estas definiciones logran complementar el debate en torno a lo que constituyen las epistemologías feministas, las cuales provocan resistencias dentro de los espacios universitarios debido al cuestionamiento de las prácticas tradicionales en torno a la generación del conocimiento, reconociendo los contextos, las experiencias y cambiando el objeto de estudio, puesto que ahora las mujeres son quienes además toman un rol protagónico a la hora de generar conocimiento y problematizar las desigualdades que se viven cotidianamente en estos espacios.

Al desafiar este modelo tradicional, se presentan resistencias a la hora de abordar el feminismo como un campo teórico en un contexto como el académico. Esto, debido a que como señala Cabruja (2008), estos espacios discursivamente se muestran favorables a los aportes que los estudios de género otorgan, mientras otras intervenciones desacreditan el carácter como movimiento y como campo de estudio. Esto se basa muchas veces en la construcción argumental de que el feminismo sería una respuesta al machismo en términos que beneficiaría a las mujeres y perjudicaría a los hombres, emergiendo la noción de “igualdad” entre ambos conceptos.

Otro de los motivos por los cuales el hablar de feminismo genera resistencias dentro de estos espacios responde a la necesidad de estudiar las propias prácticas que se desarrollan día a día dentro de las instituciones. Es así como según Cerna (2017) la inclusión de una perspectiva de género en el trabajo académico no ha tenido la misma recepción que otras temáticas de estudio que se desarrollan en lo cotidiano puesto que implica una reflexión de las propias desigualdades que se viven dentro de estos espacios,

Plantear la necesidad de mirar a la propia institución y a los sujetos genéricos que la conforman ha sido un trabajo mucho más complejo, porque requiere tomar una posición política que redunde en medidas para transformar la desigualdad estructural al interior de la institución. (Cerna, 2017, p. 26)

De esta forma, algunas de las dificultades que se han presentado en torno a construir programas de género que aborden perspectivas tanto teóricas como metodológicas se basan en que no se logra una verdadera integración de elementos tales como diferencias por razones de raza, clase, género como categorías analíticas y descriptivas, sino que más bien son enunciadas discursivamente sin integrarse realmente a los procesos de investigación. A pesar de estas dificultades, los estudios de género tienen presencia en la mayoría de las universidades de la región (León, 2007), pero son considerados “proyectos marginales en las prioridades científicas y financieras, hecho que les imprime una fragilidad permanente” (León, 2007, p. 34). Esto, debido a que la creación e incorporación de programas que aborden temáticas de género deben luchar contra las resistencias que encuentran dentro de los mismos planteles de estudio, los cuales, si bien generan estas instancias, siguen reproduciendo en su conformación patrones heteropatriarcales que mantienen una estructura desigual, que ha sido difícil de permear desde los estudios de género. Así, su abordaje se ha limitado a una mirada acrítica, sin cuestionar las relaciones de poder que sostienen este modelo y que generan las resistencias a implementar el feminismo como una teoría dentro de las aulas, puesto que vendría a cuestionar las prácticas institucionales y relaciones de poder que se desarrollan dentro de estos espacios.

Así, quedan de manifiesto algunas de las tensiones y resistencias que se presentan a la hora de abordar el feminismo dentro de las universidades, no sólo como un campo de estudio o epistemología validada dentro de la academia, sino que además como una herramienta que permita cuestionar las prácticas cotidianas que se desarrollan al interior de estos espacios.

5.1. El caso de la Universidad de Chile

A partir de esta conceptualización teórica que pone en cuestión el abordaje de las teorías feministas frente a un denominado “enfoque de género” al cual se da cabida dentro de los espacios académicos, se presentarán algunos extractos de entrevistas realizadas a estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, posterior a la movilización que tuvo lugar durante el año 2018, con el fin de conocer desde sus propias voces experienciales si existieron cambios en la facultad a raíz de esta movilización, sus vivencias personales como estudiantes en torno a la formación en materia de género y las resistencias que se viven en la incorporación de estas temáticas. De estas entrevistas, fue posible recoger tres ejes de análisis

de contenido, los cuales se sintetizan en demandas por una educación no sexista, reflexiones en torno a la propia formación y resistencias en el abordaje del feminismo dentro del espacio académico.

En primer lugar, en torno a las **demandas por una Educación No Sexista** que se identifican en los discursos de las estudiantes entrevistadas, es posible visualizar que existe en mayor medida una necesidad de realizar modificaciones en mallas curriculares en las cuales se aborde una perspectiva de género, incluyendo además en los programas de estudio bibliografía producida por mujeres y paridad en el profesorado. Dentro de esta medida, se problematiza también la dimensión relacional entre profesores y estudiantes, cuestionando por parte de las estudiantes las prácticas de docentes a la hora de abordar las temáticas de género en cuanto a su propia formación, muchas veces inexistente dentro de esta área y que se deja de manifiesto en las mismas clases:

(...) *¿cuáles crees que fueron las principales demandas de educación no sexista en nuestra facultad?*

E1: De educación no sexista... Bueno, lo referido al tema de incluir autoras y estudios como con perspectivas de género y perspectivas feministas como en las mallas curriculares, porque en torno a la malla curricular como que giran muchas cosas, bueno, no como en malla curricular el papel, sino como, como qué estoy haciendo en clases al final, como qué voy a hacer durante tu carrera. (E.1, comunicación personal, 15 de mayo de 2019)

E2: entiendo que el sexismo en educación tiene que ver, por un lado, con un asunto más curricular, más de clase, de bibliografía, que eso sí fue una crítica en las asambleas, como yo estoy en primero y no he leído a ninguna mujer, yo estoy en segundo y apenas he leído a una, mis profesores son todos hombres, como un tema más de cuotas de género si se quiere y por otro lado un tema más relacional, como qué relación podemos tener con los profes. (E.2, comunicación personal, 06 de mayo de 2019)

A partir de los relatos de las estudiantes, es posible identificar que la noción de educación No Sexista que prevalece tiene relación con igualar las condiciones de las mujeres respecto a sus pares hombres, ya sea tanto en presencia en la bibliografía de los cursos como en exigir paridad en cuotas de género en el profesorado. Si bien estas demandas buscan disminuir la desigualdad en estos espacios, existen ciertos elementos que no son problematizados como la clase o raza de quienes ocupan posiciones de privilegio dentro de estos contextos, desconociendo las diferentes trayectorias que se atraviesan para alcanzar un lugar de reconocimiento. De esta forma, la noción de interseccionalidad queda fuera de las demandas planteadas por las estudiantes, desconociendo las desigualdades estructurales que puedan estar moldeando las trayectorias de académicas y que les dificulten alcanzar esas posiciones.

Por otro lado, una segunda reflexión emergida por parte de las estudiantes tiene relación con su propia **formación en cuanto a temáticas de género**. En este sentido, se generan reflexiones en cuanto a las medidas que la propia universidad implementa en materia de generar

o no modificaciones en sus programas referidos a temáticas de género e incorporación de teorías feministas, identificando vacíos y modificaciones a partir del mayo feminista y sus repercusiones en la facultad:

De acuerdo y esto que te voy a preguntar ya lo comentaste, pero ¿cuál ha sido tu experiencia en tu formación? ¿Se han incorporado teorías de género, perspectivas feministas a los ramos?

E1: La verdad de las cosas es que ha sido bastante desconcertante, pero yo creo que ninguna pensaba que las cosas fuesen a cambiar como de un momento a otro, no sé cómo será la aplicación de otras cosas como de aquí a dos o tres años, quizás es como mucho más visible como el cambio o es mucho más notorio pero, en mi caso, la verdad es que las cosas, bueno, al menos en mi carrera, las cosas siguieron estando bastante similares a como estaban antes, en cuanto a formación académica bastante parecido, lo único que recuerdo es que tengo, tuve un ramo de teoría social el semestre pasado y ahí el profe como que trató de incorporar como al final del ramo como perspectivas feministas como de la teoría social, le gustaba como mucho Donna Haraway, entonces, como que la metió como al final en los contenidos, pero también daba la sensación de, era como ya vimos como lo que teníamos que ver, metamos cosas como adicionales, como al final del ramo, o si alcanzamos a verlo (...) (E.1, comunicación personal, 15 de mayo de 2019)

E2: Tu veís a Marx en psicología, tu veís a Gabriel Salazar en historia, tu veís a Marx en sociología, tenís un plan común de ciencias sociales muy potentes que a mi me encantaba, pero en ese plan común yo no veía al feminismo, quizás más adelante en tercero, algún ramo más crítico decía como si, la corriente de la anti psiquiatría, la corriente del feminismo nos ayudaron para esto y esto, pero sólo mencionado, como el feminismo es algo que está ahí, pero no profundizo en eso. Sin embargo, en mi carrera, entiendo qué desde hace hartos años, no manejo cuantos en verdad, siempre ha habido optativos de feminismo, a excepción del año pasado y ahí hablé con el jefe de carrera y me permitieron tomar el curso en otra carrera, por lo tanto, la disposición está entiendo, pero es intermitente igual po, si el año pasado no hubo un optativo, pese a que el año antepasado hubo dos, uno dice como algo pasa acá, como que está a disposición de que a alguien se le ocurra no más po, no es como algo más formal, más protocolar si se quiere o más metido dentro de la malla, como si pasa con el marxismo u otros... (E.2, comunicación personal, 06 de mayo de 2019)

Así, queda de manifiesto en palabras de las mismas estudiantes, que la incorporación de teorías feministas en sus planes de estudio se ve relegada a un segundo lugar frente a teóricos clásicos dentro de las áreas de conocimiento. Esto da cuenta de que, a partir de la movilización del año 2018, no se generaron cambios estructurales en cuanto a la conformación de los programas de estudio, dejando a criterio de cada docente las discusiones en este ámbito dentro de sus propios espacios, lo cual trae consigo una dependencia a la voluntad de cada docente de abordar la temática de género. En este sentido, además, aún dentro de estos espacios sigue existiendo un desconocimiento por parte de los/as mismos/as docentes encargados de ciertos cursos, los cuales al verse interpelados por la movilización deciden comenzar a abordar

temáticas de género en determinados espacios, sin tener las herramientas conceptuales para llevar a cabo estas discusiones. Por otro lado, es posible reconocer que al hablar de “feminismo”, se hacía referencia a una palabra muchas veces sólo enunciada dentro de los espacios académicos, desconociendo el potencial analítico capaz de dar cuenta de los fenómenos sociales desde esta vereda del conocimiento:

E3: XXXX es, bueno es premio nacional de ciencias sociales, entonces, tiene el ego muy grande y, aparte antes del 2018, él se empecinaba mucho en decir que el movimiento feminista no era un movimiento social, ninguneaba a las iconos feministas, como que casi se jactaba de no saber nada del tema, entonces, fue un cambio muy drástico porque, volvimos de la toma y bueno, él asumió, aceptó que era un movimiento, uy! gracias!, si no sé cómo lo estaríamos haciendo y se preocupó de integrar lecturas de mujeres en toda la bibliografía. (E.3, comunicación personal, 13 de mayo de 2019)

Como queda evidenciado, si bien no se desarrollaron cambios estructurales a nivel de formación académica transversal para los estudiantes de la facultad de ciencias sociales, la movilización provocó que ciertos profesores que tenían un discurso de desprestigio del movimiento feminista, reconocieran su validez en tanto movimiento de transformación social y también la legitimación del feminismo en cuanto teoría incluyendo autoras y haciendo modificaciones en sus planes de estudio, lo que representa las reflexiones y esfuerzos individuales por incorporar estas temáticas a los cursos tras la interpelación que significó la movilización.

El último eje que fue posible identificar a partir de las entrevistas realizadas a las estudiantes, tiene relación con las **resistencias a la hora de abordar el feminismo frente a referirse a género dentro de los espacios académicos**. En este sentido, lo que se busca problematizar es la legitimación que tiene el feminismo como una teoría en el proceso formativo, frente a la incorporación de un “enfoque de género” que logra un mayor alcance dentro del espacio educacional en el cual nos situamos:

Claro, es más aceptable hablar de ¿género, de feminismo, de ambos por igual, depende del contexto?

E1: Si, creo que la palabra género en general hace menos, hace menos ruido que hablar de feminismo.”

(...) Justamente como por, siento por él, por el cómo sustrato problematizador del feminismo, de venir a cuestionarte todas las cosas como que hay estado haciendo, que hay estado mirando, me parece que eso es como lo que incomoda, genera muchísima incomodidad en la gente, en una misma también de repente como casi todo el tiempo y a la gente no le gusta estar incómoda yo creo, entonces, como que la palabra feminismo no es muy amigable. (E.1, comunicación personal, 15 de mayo de 2019)

¿Existe una resistencia diferente hablar de variable o enfoque de género versus teorías feministas?

E.4: Yo creo que sí, yo creo que sí, tiene que ver yo creo con esto de la supuesta como neutralidad de los enfoques de género y yo creo que también hay como una resistencia que tiene que ver como precisamente con la asociación de que, como teorías de género o teorías feministas o no sé, posturas feministas, se preocupan o tienen como objeto únicamente a las mujeres o a las mujeres y las disidencias, como yo creo que también tiene que ver con eso, como de repente con, como la ignorancia o con la negación de que se puede pensar desde el género y desde el feminismo cualquier tema. (E.4, comunicación personal, 03 de junio de 2019)

De esta forma, para las mismas estudiantes, género y teorías feministas se plantean como dos conceptos distintos y problematizadores en torno a abordar estas temáticas dentro de sus espacios de formación. Por un lado, se hace referencia en más de una ocasión a que hablar de feminismo “hace ruido”, “incómoda”, puesto que, como se dijo anteriormente, conlleva una reflexión de nuestras propias prácticas cotidianas en relación con los demás y un reconocimiento de teorías y aportes de mujeres que ha sido invisibilizado desde la academia, reproduciendo un orden heteronormativo en estos espacios que incide tanto en las trayectorias de académicas y en el cotidiano de las mismas estudiantes que se desenvuelven bajo estos patrones, ya sea en recibir una formación androcéntrica como en experimentar desigualdades y tensiones en el ámbito relacional con sus profesores. En este sentido, se reconoce por parte de las mismas estudiantes que el hablar de género tiene una mayor cabida y aceptación que el hablar de feminismo, debido al carácter problematizador de éste, que vendría a cuestionar el espacio universitario como reproductor de relaciones de poder y desigualdades. Si bien se reconoce la presencia de algunos cursos con relación a la temática de género, las mismas estudiantes problematizan que feminismo no sea abordado como una teoría debido a los sesgos que se presentan sobre ésta, como una teoría legítima capaz de analizar fenómenos sociales al igual que cualquier otra teoría presente en las ciencias sociales.

A partir de los ejes de análisis presentados a raíz de las entrevistas realizadas a estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile luego de la movilización feminista que tuvo lugar el año 2018, es posible dar cuenta de que a nivel institucional se produjeron cambios más bien paliativos en torno a las demandas de las estudiantes. En este sentido, si bien se reconocen esfuerzos en incorporar temáticas de género en programas de cursos, estos muchas veces quedan a criterio de los/as profesores/as encargados/as de cada curso, con los sesgos que esto pueda representar para la formación, pues en ocasiones no existe preparación de los/as mismos/as académicos/as para desarrollar estas temáticas, quedando como una deuda en cuanto a política institucional a nivel universitario. Esto se enmarca, además, dentro de las resistencias que se encuentran por parte de los espacios académicos para implementar teorías feministas como un campo de conocimiento igualmente legitimado dentro del área de las ciencias sociales, las cuales se ven invisibilizadas tras la cortina que representa el abordaje de un enfoque de género, el cual resulta más aceptado pues no cuestiona las relaciones de poder que se desarrollan dentro de estos espacios. Por esto, hablar de feminismo resulta problemático puesto que cuestiona el cotidiano y la estructura heteropatriarcal sobre la cual se construye y se vive en el espacio académico, tanto en las relaciones interpersonales como en la producción teórica de las disciplinas.

6. El aporte de las teorías feministas para el Trabajo Social

Tras el debate expuesto en torno a la incorporación y resistencias de las teorías feministas en el ámbito académico, cabe preguntarse por el lugar que el Trabajo Social como disciplina parte de las ciencias sociales ocupa en esta discusión. De esta forma, se plantean ciertos desafíos a la disciplina en torno a la forma en que observan e investigan las problemáticas sociales, además de desafíos en torno a la producción teórica en el Trabajo Social con relación a los aportes que los estudios feministas construyen en el campo disciplinar.

En primer lugar, cabe destacar que, dentro de las ciencias sociales, el Trabajo Social como disciplina ocupa un puesto minoritario respecto a otras carreras del área en tanto productora de investigaciones y de conocimientos (Lorente-Molina, Luxardo, 2018). Esto se debe a que en la disciplina del Trabajo Social en particular, es posible dar cuenta de cómo la división del conocimiento se configura en torno a relaciones de poder desiguales y jerárquicas asociadas al capital social de los conocimientos considerados socialmente valiosos, puesto que “la presencia mayoritaria de mujeres en una profesión soporta mayores dificultades para sostener la autoridad sobre el proceso de producción, distribución y control del conocimiento propio que sustenta su campo profesional” (Lorente-Molina, Luxardo, 2018, p. 105). De esta forma, en el campo de la producción teórica existe una menor valoración e invisibilidad de los aportes construidos por mujeres, lo que deja entrever el fenómeno del androcentrismo como un problema para el Trabajo Social, puesto que las contribuciones generadas desde la disciplina no penetran de la misma forma que otras áreas dentro del espacio científico y productor de conocimiento, como es el espacio universitario.

En este sentido, al realizar un análisis del Trabajo Social desde una perspectiva de género se da cuenta de la feminización de la profesión y las consecuencias que ha traído para esta, por ejemplo en términos de desvalorización al ser un campo ejercido en mayor medida por mujeres y en relación a la socialización de género de las agentes que hacen intervención social, manifestada por ejemplo en la subordinación de las mujeres en los servicios sociales, donde las trabajadoras sociales son quienes menos ostentan cargos de poder (Campos, 2014, p.30). Así, en el ejercicio de la profesión se reproducen desigualdades sistemáticas por razones de género que impactan tanto en la producción teórica del Trabajo Social como en el quehacer profesional.

Desde los estudios feministas, estas desigualdades son problematizadas a partir de críticas a los procesos de intervención realizados desde las ciencias sociales, recogiendo la idea que se planteó anteriormente con relación al uso de los términos “feminismo” y “perspectiva de género”. Así, es común que desde los sectores de la administración pública se usen los términos “perspectiva de género” en sus programas, los que buscan una promoción de la igualdad de mujeres respecto a los hombres, mientras que desde el movimiento de mujeres existe una recuperación del término “feminismo” con relación a su potencial como generador de cambios políticos y de transformación social de las desigualdades de género. En este sentido, desde los estudios feministas se plantea la interrogante en torno si desde el Trabajo Social se desarrollan acciones enfocadas a la transformación social por razones de género o el Trabajo Social continúa perpetuando estas desigualdades a través del control social que le otorga el Estado (Campos, 2014).

En respuesta a estas problemáticas presentes dentro de la disciplina, Lena Dominelli (2002) plantea una redefinición del quehacer del Trabajo Social desde una perspectiva feminista enfocada en ofrecer los mejores servicios posibles a las mujeres abordando las opresiones experimentadas en el trabajo remunerado y no remunerado, con el fin de someter las relaciones sociales y humanas a cambios dentro de un marco igualitario. De esta forma, las demandas feministas por la transformación social cuestionan todos los ámbitos de las relaciones sociales, lo que da lugar su falta de interés como método de intervención en el Trabajo Social. Sin embargo, muchas de sus críticas al status quo han influido en su desarrollo teórico, práctico y proceso formativo. (Dominelli, 2002, p. 76). Así, al redefinir el ejercicio profesional desde una perspectiva feminista, se busca observar y cuestionar las prácticas para asegurar relaciones igualitarias en el ámbito privado y profesional, respondiendo en mayor medida a las necesidades de las mujeres en los servicios sociales. Esto, a partir de la comprensión de la estructura social y las opresiones de género presentes, reconociendo su intersección con otras opresiones, con el objetivo de poner fin a esta subordinación sin oprimir a otros.

Para complementar el debate en torno al quehacer profesional y sus desafíos, desde la investigación feminista surgen nuevos planteamientos teóricos a partir de los cuales el Trabajo Social podría redefinir sus prácticas de investigación e intervención. Estos planteamientos, surgidos desde los estudios feministas tienen relación con críticas a una de las formas tradicionales que el Trabajo Social utiliza para estudiar las problemáticas sociales, el enfoque basado en evidencia. Las críticas a este enfoque se basan en que los estudios realizados bajo esta lógica se centran en estudiar casos particulares, lo cual muchas veces los aísla del contexto en el que se sitúan. El problema de ignorar las características del contexto radica en que se produce una incapacidad de reconocer que el conocimiento se sitúa socialmente, lo que genera una invisibilización de factores estructurantes de opresión.

De esta forma, Garrow & Hasenfeld (2015) plantean que la crítica al empirismo y su mirada de la sociedad se basa en un cuestionamiento de las categorías al producir investigación social, pues estas se convierten en auto reificantes, ya que tanto profesionales del Trabajo Social como investigadores/as del área, atribuyen a determinados sujetos de intervención comportamientos específicos definidos por estas categorías, sustentado en los supuestos principios que otorga la objetividad científica. A partir de esta categorización, los/as investigadores/as situados desde una epistemología empirista asumen un determinado consenso sobre la definición de necesidades sociales asumidas desde su posición, a las cuales se les da respuesta sin mediar las variaciones según raza, género, u otras categorías, invisibilizando las condiciones estructurales que reproducen y mantienen condiciones de opresión y desigualdades. Por el contrario, este enfoque empirista individualiza las problemáticas sociales, que desde una perspectiva feminista deben ser analizadas y combatidas en relación con la estructura en la cual se encuentran inmersas.

En respuesta a estas críticas, desde las teorías feministas surge el *standpoint feminist epistemology* (Garrow & Hasenfeld 2015, Swigonski, 1994) o la teoría del punto de vista de la epistemología feminista que busca hacer frente a las críticas del empirismo y dar respuesta a los

vacíos que identifica en este enfoque. En primer lugar, la teoría del punto de vista feminista, como se dejó entrever, otorga relevancia a las características de la situación sociopolítica y cultural en que se sitúan los contextos de intervención, reconociendo su influencia también el campo de la investigación. En segundo lugar, se opone a la existencia de una neutralidad del conocimiento tanto del investigador/a como de quienes son sujetos de intervención, pues reconoce la valoración de los aportes de los conocimientos situados (Haraway, 1991). Por último, rescata las visiones de mundo de quienes son los sujetos de investigación, a través de un desplazamiento de los/as propios/as investigadores desde sus posiciones, en tanto los sitúa a comprender el cotidiano de quienes son marginados/as, excluidos/as, para conocer las consecuencias de su opresión desde una posición válida que permita dar cuenta de esa realidad. Si bien estas respuestas al enfoque empirista encuentran un lugar dentro de los estudios feministas, también pueden encontrar dificultades en su desarrollo, puesto que las mismas potencialidades de esta teoría para observar los fenómenos sociales, pueden a la vez convertirse en algunas limitantes para el desarrollo de la intervención, ya que en ocasiones se plantea necesaria una participación de los/as propios/as investigadores/as en la acción política de las causas de los grupos de intervención para estudiar desde su misma posición las condiciones de opresión por las que atraviesan. Por otro lado, para aquellos/as que no se ubican en ese lugar social de los sujetos resulta necesario un trabajo de cuestionamiento en torno a cómo determinada posición como agente de intervención influye en la investigación a desarrollar.

Así, desde los estudios feministas emerge esta nueva teoría para observar y problematizar los fenómenos sociales que pone énfasis en la capacidad de agencia de quienes son sujetos de intervención de una disciplina como el Trabajo Social, además de problematizar las relaciones de poder en las que nos situamos como profesionales, puesto que se plantea la tarea de visibilizar las desigualdades y opresiones experimentadas en un campo feminizado, luchando más que por la consecución de derechos igualitarios con nuestros pares hombres. Hay desafíos que se plantean desde este enfoque como trabajar desde las diversidades, ampliando la mirada de intervención puesto que históricamente se ha comprendido al sujeto de intervención como mujer, blanca y de clase media (Campos, 2014). De esta forma, las miradas críticas feministas otorgan al trabajo social un campo de reflexividad desde la propia disciplina, lo cual implica que los y las trabajadores sociales reconozcan y cuestionen sus prácticas de intervención, especialmente en torno a la construcción y establecimiento de relaciones de poder frente a quienes son finalmente quienes reciben las intervenciones, pues en ocasiones los/as mismos/as trabajadores/as sociales son quienes legitiman prácticas explotadoras en su afán de conocer e intervenir en determinados sujetos.

En este sentido, el aporte que una de las teorías feministas, como es la teoría del punto de vista entregan a la disciplina tiene relación con otorgar voz a quienes han sido históricamente sujetos oprimidos, dotando de rigurosidad y validez los estudios realizados a partir de estas investigaciones, comprendiendo que los individuos menos poderosos experimentan una realidad más compleja como consecuencia de su opresión. De esta manera, se plantea un giro en la mirada que debe ser puesta en las estructuras sociales que configuran estas realidades y dan forma a las condiciones de vida de los grupos oprimidos, rescatando estas culturas como

conocimientos situados y valorando como un campo de estudio la cultura que emerge desde estos lugares.

7. Conclusiones

El “mayo feminista” que tuvo lugar el año 2018 en diversas instituciones de educación superior del país, instauró la demanda por una Educación No Sexista, la cual desde una mirada crítica debe comprenderse en el marco de las relaciones de poder que se desarrollan dentro del mundo académico y universitario. A partir de esta movilización, se denuncian las desigualdades estructurales que se reproducen en la universidad como un espacio heteropatriarcal en el cual las mujeres aún ocupan posiciones de desventaja, lo que impacta tanto en las relaciones cotidianas que tienen lugar dentro de estos espacios como en el acceso y producción de conocimientos a los cuales se da cabida para la formación profesional.

Esta movilización dio paso a la problematización presentada en torno al abordaje que tienen las epistemologías feministas como campo de estudio en el espacio universitario y las resistencias que encuentran en su legitimación en tanto saberes para la formación académica, especialmente en el campo de las ciencias sociales. En este sentido, las resistencias a las cuales se enfrentan las teorías feministas en la academia tienen relación con la construcción social de los saberes por razones de género, en donde los saberes construidos por mujeres son invisibilizados dentro de estos espacios.

De esta forma, las epistemologías feministas vienen a cuestionar la invisibilización de los conocimientos producidos por mujeres en estos espacios, debido al sesgo androcéntrico presente en la generación de conocimiento y las propias condiciones en que la universidad como espacio reproduce desigualdades por razones de género. En este contexto, es que los estudios feministas encuentran resistencias y son silenciados en estos espacios debido a que problematizan estas relaciones de poder. Así, al verse confrontados desde la movilización, en las instituciones emergen los llamados programas con “enfoque de género”, los cuales se centran en referir a igualdad en términos de bibliografía, paridad en el profesorado, sin cuestionar las desigualdades estructurales que sostienen estos silencios.

El Trabajo Social, en tanto disciplina parte de las ciencias sociales se ve interpelado por las epistemologías feministas en cuanto a generar una nueva mirada de los fenómenos sociales que estudia y nuevos mecanismos de intervención que den lugar a producciones teóricas surgidas desde los/as propios sujetos que son intervenidos/as, con el fin de dar una voz a quienes han sido históricamente oprimidos/as, reconociendo el valor de estos relatos y otorgando legitimidad a estos como saberes. Este es uno de los desafíos que se plantea en torno al trabajo futuro, cómo incorporar estas voces dentro de un campo teórico que presenta resistencias frente al abordaje de temáticas que cuestionen su estructura y que nos desafía como mujeres, trabajadoras sociales, a luchar dentro de estos espacios por la legitimación de saberes para desarrollar una formación en ciencias sociales con una perspectiva feminista.

8. Bibliografía

- Acuña Moenne, M. (2018). Apuntes para pensar en una educación no sexista. *Anales de la Universidad de Chile*, (14), pp. 109-123.
- de Armas, T. y Venegas, C. (2016). Patriarcado y capitalismo académico. La reproducción de las violencias. En del Valle, S. [Ed.], *Educación no sexista. Hacia una real transformación*. Santiago de Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Beltrán, E y Maquieira V. (2001). *Feminismos: debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial
- Ballarín, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Ibero-americana de Educação*, 68, 19-38.
- Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F., & Ríos Everardo, M. (2012). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Cabruja i Ubach, T. (2008). ¿Quién teme a la psicología feminista? Reflexiones sobre las construcciones discursivas de profesores, estudiantes y profesionales de psicología para que cuando el género entre en el aula, el feminismo no salga por la ventana. *Pro-Posições*, 2009, 19(2(56)), p. 25-46.
- Campos, A. A. (2014). Miradas feministas y/o de género al Trabajo Social, un análisis crítico. *Portularia*, 14(1), 27-34.
- Cerna, D. C. (2017). Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales. *Revista Punto Género*, (8), 20-38.
- Dominelli, L. (2002). *Feminist Social Work Theory and Practice*. New York: palgrave.
- Follegati Montenegro, L. (2018). El feminismo se ha vuelto una necesidad: movimiento estudiantil y organización feminista (2000-2017). *Anales de la Universidad de Chile*, (14), 261-291.
- Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad, vol. I*. México: Siglo XXI Editores.
- Garrow, E. E., & Hasenfeld, Y. (2017). The epistemological challenges of social work intervention research. *Research on Social Work Practice*, 27(4), 494-502.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- Harding, S. (1998). ¿Existe un método feminista?. En Bartra, E. [Ed.], *Debates en torno a una metodología feminista*. México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- hooks, b. (2000). *El feminismo es para todo el mundo*. Nueva York: South End Press
- León, M. (2007). Tensiones presentes en los estudios de género. En Arango, L.G. y Puyana, Y. [Comps.], *Género, Mujeres y Saberes en América Latina: entre el movimiento social, la academia y el Estado*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Estudios de Género.
- Lorente-Molina, B., & Luxardo, N. (2018). Hacia una ciencia del trabajo social. Epistemologías, subalternidad y feminización. *Cinta de moebio*, (61), 95-109.
- Lykke, N. (2010). *Feminist studies: A guide to intersectional theory, methodology and writing*. New York: Routledge.
- Manicom, A. (1992). Essai critique/Review Essay Feminist Pedagogy: Transformations, Standpoints, and Politics. *Canadian Journal of Education*, (17), 3. 365-389
- Palma, I. (2018). Debates abiertos en la coyuntura sobre las instituciones universitarias por las estudiantes del movimiento mayo feminista. *Anales de la Universidad de Chile*, (14), 89-107.
- Platero, R. L. (2013). Marañas con distintos acentos: género y sexualidad en la perspectiva interseccional. *Encrucijadas-Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 5, 44-52.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2018). *Petitorio de estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de: <https://movimientofeministaestudiantil2018home.files.wordpress.com/2019/04/petitorio-uc.pdf>
- Rebolledo González, L., & Espinoza, M. (2017). Género, universidad e investigación. Una tríada compleja. *Anales de la Universidad de Chile*, (11). 155-171.
- Swigonski, M. E. (1994). The logic of feminist standpoint theory for social work research. *Social Work*, 39(4), 387-393.
- Troncoso Pérez, L., Follegati, L., & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo*, 56(1). 1-15
- Universidad de Chile. (2018). *Exigencias Toma de Mujeres de FACSO, Universidad de Chile*. Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de:

<https://movimientofeministaestudiantil2018home.files.wordpress.com/2019/04/exigencias-toma-de-mujeres-facso.pdf>

Universidad de Chile. (2018). *Petitorio Unificado Asamblea de Mujeres de la Universidad de Chile*, Santiago, Chile. Recuperado de:

<https://movimientofeministaestudiantil2018home.files.wordpress.com/2019/04/petitorio-unificado.pdf>