



UNIVERSIDAD DE CHILE

Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología

Educación no Sexista en las Ciencias Sociales

Experiencias de docentes en la Facso

Memoria para optar al título de Psicóloga

Autora: Javiera Undurraga Flotts

Profesora patrocinante: Lelya Troncoso Pérez

Santiago, 2021

Resumen

La presente memoria de título tiene como objetivo comprender experiencias de Educación No Sexista (ENS) de docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Aquello, tanto a través del análisis de sus comprensiones del fenómeno, como de la identificación de estrategias para su puesta en práctica. A partir de un posicionamiento feminista interseccional, se utiliza una metodología cualitativa para analizar el relato de cinco docentes entrevistadas en el contexto de la memoria, sumado a once entrevistas desarrolladas en el contexto del proyecto u-inicia en el cual se enmarca esta investigación.¹

A la luz de los postulados de las pedagogías feministas, con especial énfasis en sus planteamientos sobre la diferencia, autoridad y experiencia, los resultados de la investigación apuntan hacia una comprensión de la ENS como una pedagogía dialogante y horizontal, mientras que las estrategias prácticas identificadas se observan en cuatro niveles: institucional, curricular, docente y relacional. Lo anterior, permite hacer hincapié en la comprensión y la puesta en práctica de la ENS como un proceso continuo, como un desafío siempre inacabado y un horizonte al cual dirigirse; de ahí la importancia de colectivizar dicho proceso, de manera que el diálogo facilite la superación de los obstáculos y desafíos aún pendientes.

¹ Esta memoria de título es un producto del proyecto u-inicia llamado “Desafíos de una “educación no sexista”: resistencias y potencialidades para la incorporación de saberes y prácticas feministas en las ciencias sociales”, dirigido por la académica Lelya Troncoso y del cual participé como tesista.

Índice

Portada	1
Resumen	2
Introducción	4
Pregunta de investigación.....	9
Objetivos de investigación.....	10
Marco teórico	10
Antecedentes contextuales.....	10
Género, Educación y Sexismo.....	13
Pedagogías Feministas.....	17
Diferencia, Autoridad y Experiencia.....	20
Educación No Sexista.....	27
Marco metodológico	29
Análisis de resultados	31
1. <i>La otra Pedagogía. Comprensiones de ENS</i>	31
1.1. Reflexiones iniciales.....	32
1.2. De pedagogías dialogantes a comunidades epistémicas.....	33
1.3. ENS como un proceso continuo.....	34
1.4. Abordaje de las diferencias.....	35
2. <i>Apuestas pedagógicas feministas. Estrategias de ENS</i>	36
2.1. Estrategias pedagógicas de ENS.....	37
2.2. Autoridad.....	40
2.3. Experiencia.....	43
3. <i>Colectivizando los procesos. Diálogos y desafíos pendientes</i>	44
3.1. Nudos institucionales.....	44
3.2. Necesidad de colectivizar el proceso.....	45
3.3. Qué decirle a una colega interesada.....	47
Discusión	48
Conclusiones	51
Referencias	55

I. Introducción

El llamado Mayo Feminista del 2018, articulado en torno a demandas en contra de la violencia de género, además de la propuesta de una “Educación No Sexista” (en adelante ENS), permitió correr los límites de lo posible, llevando al debate público los términos patriarcado y feminismo, a través de la movilización de distintas universidades a lo largo del país (Palma, 2018). Desde entonces, se han generado espacios de reflexión en torno a los tipos de universidades que se quieren construir, en donde la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (en adelante Facso), no ha sido una excepción.

Es desde ese contexto que en la presente memoria de título, buscaré comprender experiencias docentes de ENS de la Facso, espacio en el cual estudié por cinco años, y en el cual participé tanto de la movilización feminista del 2018, como también del trabajo posterior a través de la orgánica triestamental construida para la resolución de las exigencias estudiantiles (Toma de Mujeres Facso, 2018). Dicha orgánica se dividió en cuatro comisiones, siendo una de ellas la de “Educación No Sexista”, espacio desde el cual elaboramos una Encuesta sobre Sexismo para estudiantes de pre y posgrado y desde donde hemos trabajado por la construcción de un documento guía, tanto para la incorporación de perspectiva de género en los programas de los cursos, como para una docencia no sexista, pensada para las y los docentes de la Facultad. A partir de ese trabajo y también a propósito del material empírico del proyecto U-inicia en el cual se enmarca esta investigación, en el cual pude identificar dificultades e inseguridades por parte de docentes a la hora de definir una ENS, y más aún de cómo ponerla en práctica, es que nace mi inquietud por indagar qué entienden les² docentes por ENS y qué prácticas docentes se podrían identificar como tales. Aquello, posicionada desde la línea de la psicología social, la cual concibo como un espacio privilegiado dentro de la disciplina para pensar el cambio social, y por lo tanto, para pensar y actuar desde el feminismo (Wilkinson, 1991), entendido como un movimiento político y teórico que desafía al hétero-cis-patriarcado y sus relaciones con otras estructuras de opresión vinculadas a categorías como la raza, etnia, clase y sexualidad (hooks, 2017).

Dicho lo anterior, a modo de antecedente me gustaría destacar que la demanda por una “Educación no Sexista” en Chile se reinstaló en los últimos años al alero del movimiento estudiantil chileno, formalmente, en el momento en que la Confederación de Estudiantes

² Bajo la premisa de que el lenguaje crea realidades, en ningún caso optaré por usar el masculino como supuesto universal, sino que alternaré entre los usos de “a” y “o”, como también de la “e” y de la “x”.

de Chile (CONFECH) estableció dicha demanda como una temática necesaria de transformar, luego del “Primer Congreso Nacional por una Educación no Sexista”, desarrollado el año 2014 (Follegati, 2018). Sin embargo, no fue sino hasta el año 2018 en que dicha demanda tomó protagonismo a nivel nacional, en el marco de las movilizaciones feministas de aquel año, que a través de la paralización de distintas casas de estudio universitarias, lograron instalar las temáticas de género y sexismo en la agenda social (Palma, 2018).

En ese contexto, en las universidades y en el espacio educativo en general, se presentó la oportunidad de reflexionar en torno al alcance de dichas temáticas, pudiendo problematizar el cómo trabajar por detener los efectos del sexismo, entendido éste como aquellas conductas verbales o corporales basadas en la creencia de la supremacía masculina, que funcionan como una forma de control social que indica y restringe el espacio físico y el lugar social que ocupan las mujeres (Mingo y Moreno, 2017) como también las identidades, relaciones y expresiones de género que se alejan de la heteronormatividad (Piedra, Rodríguez, Ries y Ramírez, 2013), y las realidades trans que se alejan de las concepciones binarias del género (Bello, 2018), elementos que permiten entender al sexismo más allá del sistema binario tradicional (Muñoz-García y Lira, 2020).

Al respecto, cabe señalar que el acto de percibir los fenómenos sexistas está mediado por nuestra capacidad de reconocerlo y visibilizarlo, dado que el sexismo se manifiesta a través de una amplia gama de fenómenos, que van desde situaciones a veces inadvertidas, como chistes sexistas, hasta actos abiertamente rechazados, como las agresiones sexuales (Mingo y Moreno, 2017). De ahí el tremendo potencial de las movilizaciones del 2018, que al criticar la naturalización y normalización de las diferencias y jerarquías de género, evidenciaron la dimensión estructural de las relaciones de poder hetero-cis-patriarcales, permitiendo mover las barreras de lo socialmente tolerable, identificando al sexismo como una problemática social y estructural, antes que individual y particular; lo que además se relaciona e interconecta con otras estructuras de opresión, a propósito de reflexiones de clase, raza, sexualidad e incluso de especismo (Esquivel y Benavente, 2018).

De este modo, la reflexión sobre la demanda por una ENS permitió abrirle el espacio al análisis de los fenómenos de sexismo en los distintos niveles educativos, lo que ha sido un tema estudiado desde hace décadas (Allen y Rasmussen, 2017; Skelton, Francis y Smulyan, 2006). En lo que respecta al mundo escolar, se han estudiado fenómenos tales como la baja representación femenina y la representación sesgada por estereotipos en los

libros de texto y las lecturas infantiles (Subirats, 1994), a lo que se suma la casi nula aparición de las identidades no heteronormativas y no binarias. Además, en relación a la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza, se ha estudiado que “la proporción de profesoras disminuye a medida que aumenta la edad de los alumnos y el prestigio social de cada ciclo escolar” (p.63), siendo ambos, fenómenos relacionados con la subrepresentación y subordinación de lo femenino en la escuela (Subirats, 1994). Al respecto, también es posible encontrar en la literatura reflexiones en torno a la necesidad de des-heterosexualizar la escuela (flores, 2015) o de trabajar desde una trans-pedagogía (Bello, 2018), lo que nos permite comprender que el sexismo va más allá de una lógica que subordina únicamente a la mujer, dado que la exclusión de las identidades, cuerpos y deseos disidentes también son parte de esta problemática, como también lo es la interconexión del sexismo con opresiones de raza y clase (Allen y Rasmussen, 2017; Skelton, Francis y Smulyan, 2006).

Desde la perspectiva de les estudiantes, cabe destacar, por ejemplo, los esfuerzos de organizaciones estudiantiles vinculadas a Amnistía Internacional que entienden el sexismo en la educación como las acciones de violencia de género y el restringido acceso a la educación sexual, y por tanto, orientan sus esfuerzos a “generar una educación que no reproduzca la desigualdad de género, que no margine a estudiantes LGBTTI, y que promueva una educación sexual sin sesgos religiosos ni biologicistas” (Amnistía Internacional, 2018, p.9), poniendo un especial énfasis en lo último, en tanto consideran que los derechos sexuales y reproductivos se entienden como derechos humanos.

Por otro lado, en el ámbito universitario se han distinguido dos tipos de segregación, la horizontal que se refiere a la distribución desigual por sexo según carreras, existiendo carreras feminizadas y otras masculinizadas, y la segregación vertical, que se refiere a las desigualdades por sexo en las jerarquías de cada carrera (Follegati, 2016). A ello se suman los distintos obstáculos que viven las mujeres en sus trayectorias académicas, como lo son la precarización de la fuerza de trabajo femenino y las dificultades del ingreso y mantenimiento en el espacio de investigación, en contraste al espacio administrativo o docente (Ríos, Mandiola y Varas, 2017). A su vez, existen reflexiones en torno a las lógicas de ausencia y presencia de las temáticas trans, en la medida de si bien han sido incorporadas al mundo universitario, creando un efecto de presencia, éste es solo nominal, en la medida que su incorporación suele ser por personas cis-género, manteniendo una ausencia efectiva (Radi, 2014).

Lo anterior, tiene que ver con estudios y reflexiones en torno al estamento académico de las universidades. Sin embargo, en los espacios de educación superior el sexismo también se manifiesta en la formación de estudiantes, en fenómenos curriculares como la predominancia de bibliografía de autores hombres por sobre las autoras mujeres en los programas de docencia (Martínez, 2012), además de la casi nula aparición de autores que escapen de los márgenes identitarios hetero-cis. Mientras que en lo que respecta a las prácticas relacionales, por parte de docentes existen fenómenos como el humor sexista, el miedo a las represalias de una denuncia por las relaciones de poder asimétricas, además del “coqueteo”, el acoso sexual e incluso violencia sexual (Mingo y Moreno, 2017). Mientras que por parte de los mismos compañeros, se suma el fenómeno de la masculinización de la política universitaria, el acoso entre estudiantes y las situaciones de violaciones en contextos de “fiestas” en espacios universitarios, bajo los efectos del alcohol (Follegati, 2016).

En respuesta a la complejidad de esta problemática, existe una variedad de aportes desde los feminismos, los que han propuesto distintos planteamientos y estrategias bajo la idea de las pedagogías feministas, las cuales “se han desarrollado en diálogo con las pedagogías críticas, coincidiendo ambas en pensarse como pedagogías liberadoras y revolucionarias” (Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019, p.6) y que se pueden considerar como un movimiento en contra de prácticas educativas hegemónicas que aceptan o reproducen un orden social que genera opresiones a partir de las categorías de género, clase y raza (Crabtree, Sapp y Licon, 2009). De este modo, esta perspectiva entiende que ni la educación ni la cultura son elementos neutros, dado que pueden “ser responsables de normalizar y reproducir sociedades desiguales, o bien pueden servir como herramientas de transformación para ciudadanías en igualdad” (Martínez, 2016, p. 131). En esa línea, las pedagogías feministas promueven el reconocimiento de la diversidad de los saberes, intentan incluir los conocimientos y sujetos subalternos de nuestra cultura, y promueven también la construcción de nuevas masculinidades, recogiendo así el desafío de visibilizar otras formas de saber desde un pensamiento contra-hegemónico, desde donde se asume, además, que la formación del profesorado es una estrategia principal (Martínez, 2016).

A partir de ello, distintas autoras reflexionan en torno a las pedagogías feministas, refiriéndose a ellas en tanto una filosofía particular, como también un conjunto de prácticas de enseñanza (Troncoso et. al., 2018), sosteniendo la idea de tener que repensarse y rehacerse de manera permanente, a propósito del constante cambio de los desafíos que se

presentan (Korol y Castro, s/f). Por lo tanto, al considerar que el sexismo va cambiando y se va actualizando, la ENS se puede considerar como una apuesta constante, siendo un desafío siempre inacabado y un horizonte al cual dirigirse, sobre el cual las pedagogías feministas, al tratarse de un posicionamiento político, no ofrecen reglas o instrucciones (Manicom, 1992), pero si aportan una serie de cuestionamientos a la práctica pedagógica que permiten construir diferentes posibilidades (Crabtree, et. al, 2009). Por lo tanto, las pedagogías feministas no buscan considerarse a sí mismas como pistas ni manuales, sino que ofrecen estrategias que siempre deben repensarse para nuevos contextos (hooks, 1994).

A propósito de ello, en el contexto latinoamericano existe una serie de propuestas en la línea de la incorporación de una perspectiva de género o didácticas feministas en el ámbito escolar, ya sea en términos generales (Fernández, 2014) como también en asignaturas específicas (Piriz y Sosa, 2012), lo que se suma a las experiencias concretas de ENS (Suárez, 2015). En Chile en específico, existen análisis de fenómenos de educación sexista (Araya, 2016; Serrano 2020), existen propuestas específicas para asignaturas (Montenegro, 2018; Fernández, 2017), y también es posible encontrar documentaciones de experiencias no sexistas, tanto en el nivel pre-escolar (Hormazábal y Hormazábal, 2016) como en el escolar (Garzón, 2016; Vásquez, 2018; Figueroa, 2020).

En lo que respecta a la educación superior, es posible encontrar documentadas diversas experiencias de sexismo (Andrade, 2013; Radi, 2014; Follegati, 2016; Ríos et. al., 2017; Mingo et. al, 2017; Durán, 2018), diversos análisis sobre las movilizaciones estudiantiles feministas y la demanda de una ENS (Follegati, 2018; Muñoz et. al., 2018; Palma, 2018; Dinamarca, 2019; Troncoso, et. al., 2019) y también existen documentos que guían y orientan la práctica pedagógica hacia la erradicación de sesgos de género en la docencia y en la producción de conocimiento (Martínez, 2012). Sin embargo, en el marco de la educación superior, pese a que es posible encontrar experiencias docentes feministas en el mundo anglosajón (Smulyan, 2006), la búsqueda se dificulta cuando se trata de experiencias docentes no sexistas en contextos universitarios latinoamericanos.

En la Universidad de Chile, en específico, que se considera a si misma como pionera en varios temas de interés, dentro de los cuales están las reflexiones sobre equidad de género (Andrade, 2013), llama la atención que sea tan dificultoso encontrar experiencias de ENS, sobre todo en la Facso, en la cual existe el Centro Interdisciplinario de Género

(CIEG), que se trata del “primer centro universitario del país consagrado exclusivamente a la investigación, docencia y extensión en temas de género” (CIEG, 2020).

A propósito de ello, la presente memoria pretende ser un aporte al proponer un análisis sobre las experiencias docentes que apuntan a una ENS, de manera de poder contar con experiencias concretas que ya se hayan realizado en la Facultad, no para asegurar dónde se ha “logrado” o no construir una ENS, sino para abrir el debate y generar reflexiones que permitan seguir cuestionando las prácticas pedagógicas, en este caso, en el marco de las ciencias sociales. Aquello, tomando en consideración que traducir ambiciones políticas a la práctica pedagógica es un desafío complejo, sobre todo cuando no existen manuales ni pistas universales, por lo tanto, se trata de caminos en donde a veces se cometen errores, pero incluso las malas experiencias pueden convertirse en una oportunidad de aprendizaje en el arduo camino de la incorporación transversal de saberes y prácticas feministas en el ámbito universitario (Weiner, 2006).

De este modo, en esta memoria de título tomaré la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile como estudio de caso, para analizar y comprender las experiencias de docentes sobre ENS, lo que incluye tanto las concepciones de docentes sobre la ENS, como también las estrategias que han desarrollado en su docencia para hacerle frente al sexismo en la educación superior. Aquello, tanto al nivel de cuestionamientos sobre la propia práctica pedagógica, como al nivel de prácticas concretas, tomando en cuenta las movilizaciones feministas del 2018 como uno de los momentos claves que propiciaron espacios de problematización de la docencia. En lo que respecta a las prácticas pedagógicas, consideraré aquellas experiencias concretas relacionadas a la incorporación de lo subalterno en los currículums de las carreras y a los programas y bibliografía de los cursos. Pero bajo el entendimiento de que en la insistencia de la adopción de enfoques transversales, los esfuerzos no deben limitarse a la incorporación de ciertos contenidos a los cursos, sino que la práctica pedagógica debe estar atravesada por principios políticos feministas (Radi, 2014), también analizaré las distintas prácticas de docencia que van en la línea de las pedagogías feministas, integrando y valorando las experiencias de frustración, entendiendo que a veces las acciones intencionadas no resultan como se espera y dichos obstáculos pueden considerarse como insumos relevantes para seguir avanzando.

Dicho todo lo anterior, la pregunta que guiará la presente memoria será ¿cómo entienden y ponen en práctica iniciativas de “Educación No Sexista” (ENS) les docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile?

II. Objetivos

De acuerdo a lo recién descrito y para la elaboración de la investigación, se proponen los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- Comprender experiencias de docentes que busquen poner en práctica una “Educación No Sexista” (ENS) en la Facultad de Ciencias Sociales (Facso) de la Universidad de Chile.

Objetivos Específicos:

- Analizar qué entienden por ENS los docentes de la Facso.
- Identificar estrategias docentes para la puesta en práctica de una ENS en la Facso.
- Analizar experiencias de docentes de la Facso que busquen poner en práctica una ENS.

III. Marco Teórico

A continuación, profundizaré en primer lugar el contexto particular desde el cual me posiciono como investigadora y dónde sitúo el objeto de estudio. En segundo lugar, realizaré un breve estado del arte de la interconexión de los estudios sobre género, educación y sexismo. Luego profundizaré la conceptualización de pedagogías feministas, las que darán espacio a la profundización de los conceptos de diferencia, autoridad y experiencia, para finalmente, poder conceptualizar la ENS. De este modo, este apartado está dividido en cinco sub-apartados: Antecedentes Contextuales; Género, Educación y Sexismo; Pedagogías Feministas; Diferencia, Autoridad y Experiencia; y ENS.

Antecedentes contextuales

En el marco de las epistemologías feministas, se insiste que la producción de conocimiento es un proceso situado en el que no solo se sitúa el fenómeno estudiado en un tiempo y espacio en particular, sino que también la persona que investiga, lo que por supuesto, se analiza a partir de la interacción de distintas categorías vinculadas a estructuras de opresión, tales como la clase, raza, etnia, género, sexualidad, entre otras (Lykke, 2014a). Se trata de una conceptualización diferente del “contexto”, en donde las

dinámicas de cómo nos posicionamos afectan nuestro punto de vista y nuestra producción de conocimiento, pero dicho posicionamiento no es fijo, sino relacional y dinámico, dado que se mueve constantemente por los contextos que constituyen nuestra realidad (Redi y Suruchi, 2014).

De este modo, entendiendo al sujeto que investiga como un sujeto en proceso, lo que se opone al “sujeto universal” (Lamus, 2015), sitúo la movilización feminista del 2018 como un momento clave para mi posicionamiento como investigadora, ya que fue en ese espacio en que los aprendizajes políticos y personales me movilizaron a continuar trabajando en temáticas de género. Por ello continué mi participación a través de la Comisión de Educación No Sexista de la Facultad, convencida de la relevancia de la transversalización de los saberes y prácticas feministas en las ciencias sociales, en la medida de que entiendo al género como una categoría de análisis esencial a la hora de comprender y transformar las sociedades, las culturas, las subjetividades, las instituciones y la educación. Aquello, con especial interés en la carrera de psicología, a propósito de tratarse de una formación proyectada al trabajo con un otro, con sus relatos, experiencias y sentires, para lo cual creo que los feminismos, en tanto campo de saberes, tienen mucho que aportar.

Dichas instancias me han permitido comenzar un proceso de cuestionamiento que sigue hasta hoy, sobre los privilegios y las subordinaciones que encarno y que observo en el mundo que me rodea. Es a partir de dicho cuestionamiento que hoy escribo sobre asuntos de género y sexualidad a propósito de ser mujer y lesbiana, razón que explica mi preferencia teórica por el feminismo, en tanto se relaciona con mi búsqueda particular de un lugar para cuestionar y problematizar discursos hegemónicos sobre dichas estructuras opresivas. Sin embargo, las políticas de localización son importantes no solo para subjetividades minorizadas que desafían los paradigmas hegemónicos desde los márgenes, sino que también son importantes para quienes ocupan sitios de privilegio, por lo tanto, se vuelve importante articular la naturaleza múltiple de las posiciones desde las que se escribe (Redi y Suruchi, 2014). A propósito de ello, soy consciente de mis posiciones privilegiadas en asuntos de clase, etnia y raza, lo que me ha hecho adoptar posturas más cautas en relación a dichas temáticas. Sin embargo, pienso que la incomodidad del privilegio no debe quitar el interés por cuestionarlos, sino que se deben hacer conscientes, para a partir de dicha consciencia, trabajar por no reproducir dichas estructuras de opresión en la escritura e investigación (Brewster, 2014). De esta forma, se trata de reconocer que el atravesar vivencias de opresión por ser mujer y lesbiana, no evita que al mismo tiempo mantenga

ciertos privilegios de etnia y clase, los que operan de manera diferente en los distintos espacios, a propósito de que las relaciones y los posicionamientos de privilegio y opresión no son estáticas ni rígidas, sino fluidas y situadas.

Seguido de lo anterior, y en concordancia con los planteamientos situados recién descritos, me gustaría posicionarme disciplinalmente desde una psicología social latinoamericana, la cual apunta a hacer una revisión crítica de los saberes anglosajones, no para echar por la borda todo ese conocimiento, sino para permitir un análisis en torno a qué tanto sentido hace y qué herramientas nos puede entregar para la transformación de nuestros contextos particulares (Martín-Baró, 2006). En esa línea, me interesa una psicología social que no busque analizar la conducta y las actitudes, sino que tenga como objeto de estudio la acción en cuanto ideología, en la medida que entienda que las acciones humanas están atravesadas por macroestructuras sociales, las cuales tienen implicancias sobre las formas concretas de vivir, pensar y sentir (Martín-Baró, 1996).

Me interesa también asumir el desafío de buscar las formas en que la psicología pueda vincularse al feminismo, considerando que dicho desafío presenta más preguntas que respuestas, pero que es una elección que abre un camino disciplinar que permite perseguir el cambio político y social que tanto se necesita (Wilkinson, 1991).

Teniendo claro aquello, y a modo de contextualización de la Facso, me parece relevante mencionar que la ENS fue uno de los ocho grandes ejes de las exigencias de la Toma Feminista del 2018 (Universidad de Chile, 2018a), y que luego ésta dio paso a una de las cuatro comisiones que conformaron la Mesa Triestamental, encargada de trabajar por la resolución de dichas exigencias (Facultad de Ciencias Sociales, 2018). De este modo, la movilización feminista del 2018, que logró articular demandas de estudiantes, académicas y funcionarias, de a poco dio paso a ciertos cambios institucionales, siendo uno de ellos, la creación a comienzos del 2020 de la Oficina de Género de la Facso. En lo que respecta a ENS en específico, se realizó un trabajo colectivo entre docentes y estudiantes, entre otras cosas, para elaborar un documento guía de ENS para docentes, a partir de la encuesta de sexismo realizada a les estudiantes de pre y post grado, como ya se había señalado.

A propósito de ello, me gustaría profundizar en la complejidad de la incorporación transversal de saberes y prácticas feministas en las ciencias sociales, dentro de la cual se inserta la problemática de la ENS. Dicha complejidad tiene que ver con el mismo hecho de que intentar traducir las ambiciones pedagógicas a la práctica es un desafío en sí mismo

(Weiner, 2006), lo que se complejiza aún más considerando que no hay manuales sobre los cuales basarse para comenzar este camino (hooks, 1994), como ya se había señalado. Pero sucede, además, que existe un desconocimiento de las implicancias de una ENS. A nivel docente, a propósito de las entrevistas a docentes del proyecto u-inicia ya mencionado, no se podría decir que exista una claridad sobre las implicancias de la demanda por una educación no sexista, ni que se tenga una conceptualización clara y única de ella. Lo mismo sucede a nivel estudiantil, lo que se refleja tanto en el petitorio de la movilización feminista del 2018 en Facso, como en el Petitorio Unificado de la Universidad de Chile del mismo año, dado que ambos incorporaron un eje de ENS, en el cual aparece la frase “El sexismo en la educación es palpable en el currículum educativo, así también en las prácticas dentro y fuera del aula” (Universidad de Chile, 2018a, p.1 y 2018b, p.11). Sin embargo, en las exigencias desglosadas se enfatiza sobre todo lo curricular, relacionado a mallas, bibliografías y perfiles de egreso, sin profundizar en lo relacional, que queda asociado a protocolos, políticas de corresponsabilidad y evaluación de profesores, todo con un enfoque más bien punitivo. Lo único que se desmarca de ello es la propuesta de un código de ética, que permita construir “un nuevo trato al interior de la comunidad universitaria”, pero que no profundiza en cómo hacerlo (Universidad de Chile, 2018b).

Es en ese contexto en el que se puede aprender de lo que ya se ha hecho, sabiendo que no necesariamente lo que haya dado resultado en un lugar funcionará en otro, pero que al mismo tiempo no quita el aprendizaje que se pueda construir en base a ejemplos, errores y malas experiencias (Weiner, 2006). De ahí la importancia de rescatar la narrativa de docentes que incorporan una política feminista a su docencia, desafiando las desigualdades y discriminaciones de género (Renold, 2006), o incluso de profesorxs que no se especialicen en temas de género, pero que a través de sus decisiones han desafiado las expectativas y normas históricas de género (Smulyan, 2006), posibilitando también el análisis de la interconexión de dichas opresiones con las de clase, raza y sexualidad.

Género, Educación y Sexismo

Habiendo contextualizado el fenómeno a investigar y a quién investiga, para comprender y analizar experiencias docentes sobre ENS, se vuelve necesario detenerse en los estudios e investigaciones sobre la interconexión entre género, educación y sexismo. Así, se debe plantear que el género se ha usado para darle significado a diferentes fenómenos, en diferentes grupos y diferentes temporalidades, por lo que cada contexto es

fundamental para entender qué se afirma y qué efecto tendrá (Gaskell y Mullen, 2006). En esa línea, la autora Jo-Anne Dillabough (2006) hace un análisis, basada fundamentalmente en autoras estadounidenses e inglesas, sobre los principales contenidos de los estudios educacionales que incluían reflexiones de género, los cuales dependían de los distintos momentos históricos de producción, a propósito de las relaciones de la teoría social, el movimiento feminista y los estudios de educación. Así, señala que entre los años 70'-80' los estudios feministas de educación, en contextos anglosajones, se centraban en los roles de sexos, en función de la crítica al rol socializador de la educación, a propósito de distinciones de género derivadas del esencialismo biológico. Dicha perspectiva analizaba el lenguaje patriarcal de los textos, las demandas por representación equitativa de las mujeres en las asignaturas y en las profesiones educativas, entre otros fenómenos. De este modo, a mediados de los años 80' la noción liberal de la mujer del feminismo de la igualdad se volvió la teoría de género en educación dominante, y por tanto, central en los estudios educacionales convencionales (Dillabough, 2006).

En respuesta a las críticas a dicho liberalismo que no cuestionaba brechas de acceso estructurales (étnicas y de clase) y a la epistemología positivista que dominaba el pensamiento social, las sociólogas feministas de la educación desarrollaron un marco teórico que permitiese examinar los roles estructurales e institucionales a través de los cuales la educación reproduce relaciones inequitativas de género. Basadas en postulados marxistas y en los postulados de Althusser y Gramsci, consideraron la educación como un lugar clave para la reproducción sociocultural, que hegemonizaba la dominación masculina, desarrollando lo que se denominó como la "teoría feminista de la reproducción" (Arnot, 1982; Connell, 1987; en Dillabough, 2006).

Posterior a ello, a finales de los 80' y a comienzos de los 90', surgieron posicionamientos que enfatizaban en la cultura, el discurso y la identidad, lo que tuvo como efecto teórico y metodológico el énfasis en las políticas de experiencia y reconocimiento, dejando atrás las nociones universales del colectivo feminista de los años 70'-80'. En ese contexto aparecen los estudios de educación de perspectivas feministas post-estructurales, que proponían que los discursos de poder no están ubicados en una institución de forma estratificada, sino que dichas formas de poder se observan de formas culturales y relacionales, con un énfasis particular en las formas lingüísticas, que en lugar de determinar, vienen a regular las relaciones de género. De este modo, se apunta al proceso de deconstrucción, comenzando

a conceptualizar al género de manera más cultural y fluida, menos esencialista y regulada por micro prácticas de poder (Dillabough, 2006).

Estas críticas al pensamiento feminista de la segunda ola sobre las nociones binarias de las identidades de género, según Dillabough (2006), surgieron de tres corrientes del pensamiento feminista. En primer lugar, desde el feminismo post-estructuralista construido a partir de los postulados de Foucault y Butler, que como ya se mencionó, argumenta que la educación caracteriza, permea y constituye subjetividades de género, pero no las determina. En segundo lugar, desde el feminismo de la diferencia y de la diversidad, en específico de los feminismos anti-racistas, que cuestionaron las relaciones entre el colonialismo, y la exclusión de género, argumentando que los estudios previos no profundizaron en la relación entre la cultura, etnicidad y raza, y que además eran heterosexistas. Desde esta perspectiva el centro es lo “local”, que en el contexto educacional se relaciona con las identidades culturales y su intersección con la raza, género y clase. Éstas se conciben como cuestiones educacionales que incorporan la microcultura como elemento puente entre los niveles micro y macro, de manera que no se estudia solamente la institución, sino que también las relaciones entre pares y la migración, entre otros. Finalmente, surgieron críticas desde el área de la sexualidad, en la que se entiende que el discurso de género funciona como organizador de la vida educacional, teniendo como temáticas de estudio la relación de las prácticas educacionales con la heteronormatividad, la masculinidad, la feminidad y la teoría queer (Dillabough, 2006).

De esta manera, la perspectiva cultural de los estudios de género significó un quiebre teórico frente al pensamiento estructuralista tanto en la teoría social como en los estudios de educación. Sin embargo, dicho enfoque discursivo y deconstructivo se alejó del análisis de elementos sociales clave como la exclusión, agencia y desigualdad social. En ese contexto surgió una cuarta perspectiva, que a partir de los planteamientos de Bourdieu, propone que la educación reproduce formas de poder simbólico del privilegio masculino, vinculando al género con relaciones de poder de micro y macro estructuras, dependiendo tanto de la experiencia como de la materialidad, sin quitarle importancia a los asuntos de clase. Así, no se entiende la dominación masculina como la opresión a mujeres como práctica liberal, ni como una simple expresión de discurso, sino que se encarna en el lenguaje, en textos, conocimientos, políticas y prácticas humanas del contexto educativo. Se trata de un modelo que entrelaza la identidad, la cultura y la estructura social, manteniendo como centrales las problematizaciones sobre estratificación cultural y

económica, constituyendo un puente entre los enfoques materialistas y los cuestionamientos culturales en la teorización de género y educación (Dillabough, 2006).

Teniendo dicha historización en mente, cabe preguntarse ahora por lo que este campo de estudio ha trabajado sobre el sexismo, entendido como una diferenciación que ubica a lo femenino en una posición inferior (Araya, 2004), pero que en un sentido más amplio, considera las discriminaciones que se ejercen sobre otro tipo de cuerpos y subjetividades, más allá de los de las mujeres, incorporando las violencias y subordinaciones de quienes escapan de los parámetros hétero-cis-patriarcales, es decir, de los parámetros del patriarcado (Lerner y Tusell, 1990), articulados con la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996) y el cisgenerismo (Bello, 2018).

En ese contexto, si bien en el ámbito educativo ya se superó la etapa de discriminación legal, en donde las mujeres no podían acceder a las escuelas y universidades, y tomando en cuenta además, que hoy no hay distinción según sexo en lo que refiere al ingreso a centros educacionales y al acceso a currículums específicos (Subirats, 2016), se podría argumentar que se ha alcanzado una igualdad formal, pero, sin embargo, no se ha obtenido una igualdad real (Araya, 2004). Aquello se evidencia en el marco educativo en fenómenos como los ya señalados en la introducción, que responden al denominado “aprendizaje de la subordinación” (Subirats, 2016, p. 29) el cual se manifiesta a través del androcentrismo - que no reconoce el lugar de las mujeres en la construcción del conocimiento-, el ejercicio del protagonismo y del poder -ya sea del explícito en relación a la baja cantidad de mujeres en cargos directivos de recintos educacionales, como del cotidiano, en lo referente al trato y las expectativas que manifiestan docentes frente a estudiantes hombres y mujeres-, en el ejercicio del lenguaje -como el uso del masculino universal- y fenómenos como la construcción del currículum y la selección de cuentos escolares y bibliografías universitarias (Subirats, 2016). Lo que se suma, evidentemente, a las situaciones de acoso y violencia sexual (Mingo y Moreno, 2017), además de los sesgos religiosos y biologicistas de la educación sexual (Amnistía Internacional, 2018).

De este modo, habiendo hecho un breve repaso de la interconexión de los estudios de género y educación, además del sexismo, entendiendo los diferentes significados e implicancias para distintos grupos según el contexto de producción de dichos estudios, a continuación, me detendré en los aportes de las pedagogías feministas, entendidas como una respuesta a la problemática de la ENS, vinculada a estas reflexiones.

Pedagogías feministas

Para analizar las respuestas a la problemática del sexismo en educación y a la vinculación de asuntos de género en el contexto educativo, es clave detenerse en las pedagogías feministas. Éstas, influenciadas por la pedagogía crítica y la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, reconocen la existencia de opresiones, analizan las relaciones de poder y apuntan a procesos de concientización, enmarcados en el objetivo y deseo principal de la transformación social; pero además, cuestionan las identidades esencialistas y los sujetos sociales coherentes, articulando todo ello con la historia y el valor de los procesos de concientización feministas (Crabtree, et al. 2009). Así, las pedagogías feministas son más que la enseñanza sobre mujeres o de perspectivas feministas, dado que se conciben como una filosofía particular y como un movimiento en contra de las prácticas educativas hegemónicas, que cuestiona permanentemente qué, cómo y por qué se enseña lo que se enseña (Crabtree, et al. 2009).

De este modo, llevar el feminismo a la sala de clases es enfatizar en la necesidad de cambios sociales sistémicos, y por tanto, implica vincular las salas de clases con las distintas luchas sociales, desarrollando así una conexión con los distintos movimientos que apuntan al cambio social (Manicom, 1992). De ahí la importancia de detenerse en los aportes que las distintas pedagogías feministas han desarrollado. Desde las pedagogías populares vinculadas al feminismo, por ejemplo, se postula “la dimensión grupal como una necesidad básica de los procesos de transformación para que los dolores que produce el desaprendizaje de las opresiones pueda ser compartido y sostenido en los colectivos” (Korol y Castro, s/f, p.22). Las pedagogías feministas queer, por otro lado, según la autora Gracia Trujillo (2015) se posicionarán de manera crítica frente “a las prácticas de normalización que se dan en el estudio de la sexualidad” (p.1536), de manera tal que el cuestionar la normalidad, disolver los binarismos y formar redes y alianzas, serán elementos centrales para queerizar la educación (Trujillo, 2015). Y las pedagogías feministas decoloniales, al postular que la raza está inseparablemente ligada al género, propondrán “desmantelar las verdades asumidas, naturalizadas, muchas de ellas impuestas por el orden moderno colonial de género y raza” (Walsh, 2013, p.412). Sin embargo, esta breve descripción de algunas de las propuestas de dichas perspectivas es un ejercicio bastante simplista, dado que cada una de ellas abarca un conjunto de cuestionamientos y propuestas, que por asuntos de extensión no es posible señalar en este texto.

No obstante, bajo la conceptualización de pedagogías feministas interseccionales desarrollada por las autoras Lelya Troncoso, Luna Follegati y Valentina Stutzin (2019), es posible detenerse en cuatro principios comunes entre dichas perspectivas, a saber:

Las epistemologías feministas y saberes situados: que cuestionan los falsos supuestos de neutralidad y objetividad del “hombre universal”, proponiendo conocimientos situados, siempre parciales y encarnados, a partir de lo cual se postula la “política de localización”, entendida como un posicionamiento nunca neutral ni desinteresado, sino político y relacionado a su contexto de producción. Además, se instala la necesidad de ir más allá de las mujeres, a propósito de lo cual se cuestionan las “epistemologías de la ignorancia”, que deliberadamente ignoran ciertos saberes en beneficio de ciertos sectores de la población (ignorando los saberes queer y antirracistas, por ejemplo).

Las Pedagogías feministas como prácticas encarnadas y afectivas: que enfatizan la importancia del cuerpo, vivido como el territorio desde el cual se conoce, al mismo tiempo que cuestionan la sobrevaloración de algunas emociones por sobre otras en contextos académicos, además de la jerarquización generizada de ellas. Así, se propone reconocer los cuerpos marcados por relaciones de poder, además de promover una “alfabetización emocional” que permita analizar cómo operan las emociones en la producción de conocimiento y en la construcción de nuestra identidad. En este punto también, se habla de la “ética del cuidado”, bajo la cual les docentes deben preocuparse de sus estudiantes en tanto personas, intentando conectar lo aprendido en la sala de clases con la vida personal y cotidiana.

Las relaciones y jerarquías de poder: el énfasis en la dimensión relacional y colectiva de la construcción de saberes: a partir de lo cual surge la necesidad de construir espacios más horizontales de aprendizaje mutuo, que contrarreste el uso de poder de docentes que hacen su clase como si se tratasen de “pequeños reinos”. Además, indican que la democratización de los espacios formales de aprendizajes debe hacerse cargo de la incomodidad que se puede sentir al cuestionar los privilegios, lo que puede traducirse incluso en experiencias dolorosas.

Finalmente, la *preocupación por mejorar las condiciones materiales de la vida de las personas:* que hace alusión a rescatar la importancia de la reflexión, pero también del aspecto material del mundo, promoviendo procesos liberadores que apunten a visibilizar, cuestionar, problematizar y transformar las desigualdades sociales, tomando en cuenta la

dimensión estructural y los modos en los que se materializan en experiencias -concretas y situadas- de privilegios y opresiones.

Por otro lado, en relación a la puesta en práctica de las pedagogías feministas, han sido varias las autoras quienes han aportado una serie de listados. A saber, la autora Schniedewind (1983, citado en Manicom, 1992) habla de cinco metas típicas en la transformación de la práctica pedagógica: desarrollo de una atmósfera de respeto mutuo, confianza y comunidad; liderazgo compartido; estructuras cooperativas; integración del aprendizaje cognitivo y afectivo; y la acción. Por otro lado, la autora Wailer (2005, citada en Skelton et. al., 2006) explica que las pedagogías feministas han cuestionado asuntos de poder, representación, autoridad, performance y todo el sistema educativo, pero se ha focalizado en los métodos de enseñanza (integrando reflexiones de la autoridad de los docentes, el rol de la experiencia de los estudiantes y los desafíos sobre la diferencia), la experiencia individual de docentes y estudiantes (haciendo alusión a los espacios de concientización); el incremento de equidad en las relaciones de poder; y el poder transformador (haciendo alusión al cambio social). A su vez, las autoras Webb, Allen y Walker (2002, citada en Skelton et. al., 2006) hablan de los seis “principios” que usualmente se presentan en las conceptualizaciones de la pedagogía feminista, a saber: reforma a la relación entre docente-estudiante (difuminar los roles); empoderamiento (compartir el ejercicio del poder); construir comunidad (aprendizaje colaborativo a través de relaciones y diálogo); privilegio de la voz individual (extender el derecho a tener voz); respeto por la diversidad de experiencias personales (afirmar la experiencia personal como un componente central en el aprendizaje); y desafiar las miradas tradicionales (revelar los orígenes políticos y sociales de la teoría, investigación y docencia).

Sin embargo, cabe recordar que pese a que existe una vasta literatura en lo que respecta a las pedagogías feministas, no existe un ideal perfecto al cual se debe apuntar, ni tampoco existen criterios para declarar más o menos feminista a una clase o a una profesora o profesor, sino que lo que se propone es que las reflexiones y ejemplos recién señalados permitan pensar sobre la propia práctica, de manera de facilitar un cuestionamiento permanente sobre cómo hacer de la práctica pedagógica una herramienta transformadora (Manicom, 1992). Esto, porque como ya he mencionado, los listados elaborados en un contexto en particular no necesariamente tendrán el mismo sentido en otros contextos. Sin embargo, a partir de un análisis de la literatura recién expuesta, me parece que si hay tres asuntos que se pueden profundizar, en tanto son elementos

reiterativos en las distinciones de las distintas autoras. Dichas temáticas son por un lado, las problematizaciones sobre la noción de diferencia, por otro lado, los cuestionamientos sobre la autoridad de le docente, y finalmente, el rol de la experiencia en el aprendizaje. Esas tres temáticas serán profundizadas en el siguiente apartado, dado que me posicionaré desde dichas reflexiones para analizar el cómo se pone en práctica una ENS.

Diferencia, Autoridad y Experiencia

A partir de las definiciones del apartado anterior, y para efectos del análisis de cómo les docentes comprenden la ENS, me parece relevante detenerme en planteamiento de la autora Chandra Mohanty (1989) sobre los estudios étnicos, de raza y de género, a partir de los cuales cuestiona y problematiza el carácter sumativo de la noción de diferencia -al agregar unidades “diferentes” al currículum y el reclutar gente “diversa” a las facultades, por ejemplo-, dado que si bien dicha conceptualización es un aporte y puede generar espacios de cambio, no es suficiente en la medida de que mantiene el paradigma cultural, sostenido por definiciones de un supuesto pluralismo armonioso. Dicha definición se contrapone a la conceptualización de diferencia que propone la autora, la cual incluye conflicto y lucha, considerando el análisis las relaciones de poder, las jerarquías de dominación y las resistencias, alejándose así, del discurso de “diversidad en armonía” (Mohanty, 1989). De este modo, la autora señala que el hecho de incorporar discusiones y teorías críticas sobre asuntos de etnia, raza y género en las salas de clase, es en sí mismo desafiante para la academia y la producción de conocimiento, en tanto dichos saberes han sido constantemente marginados de esos espacios; sin embargo, postula que el cambio curricular debe estar acompañado de un cambio cultural en la academia, además de un cambio radical en la relación de la academia con otras instituciones civiles, apuntando a la idea de que les docentes se consideren a si mismos como activistas dentro de la academia, generando vínculos entre movimientos de justicia social y la pedagogía, demandando acciones por parte de si mismos, de les colegas y de les estudiantes (Mohanty, 1989).

En concordancia con lo anterior, entendiendo que las pedagogías feministas se preocupan por transformar las relaciones de poder entre personas tanto en el aula como fuera de ella, para llevarlo a la práctica se vuelve interesante mencionar los dos enfoques que distingue la autora Anne Manicom (1992), al señalar por un lado aquellos enfoques que buscan la equidad de oportunidades, buscando equiparar las mujeres a las posiciones de los hombres -a través de críticas a los currículums por sexistas y del análisis de la

reproducción de estereotipos de género en las prácticas docentes, por ejemplo-, sin desafiar las relaciones de género, clase o raza. Mientras que por el otro lado, se distinguen los enfoques anti-sexistas, que consideran que no es posible la idea de “igualdad de oportunidades” si es que no se desafían las estructuras sociales; por tanto, hace del género una temática en la medida de que valida las experiencias de los estudiantes para generar conciencia de sus implicancias, y así poder desafiarlo, considerando sus interrelaciones con otras estructuras de poder, como la clase, raza y la orientación sexual (Manicom, 1992).

Por otro lado, y en relación a la conceptualización de autoridad en este contexto, desde los estudios de género se ha estudiado la jerarquía de poder entre profesores y estudiantes, en tanto la sala de clases se le consideraba un mundo privado y aislado, donde le docente tenía aparente autonomía y poder, cosa que comenzó a cuestionarse desde hace ya 30 años (Renold, 2006). En ese sentido, la autora bell hooks (1994) cuestiona el modelo pedagógico imperante, caracterizado por el autoritarismo, las jerarquías a veces coercitivas, además de la figura de le docente como la persona “privilegiada” para transmitir el conocimiento. En esa línea, la autora Gaby Weiner, (2006) señala que no puede ser que los docentes tengan el poder para acertar en la visión del mundo y así poder decidir qué es lo mejor para sus estudiantes. A propósito de ello, señala que no pueden entregar el poder ya que lo tienen a nivel de cuerpo, intelecto e institución; pero deben aprender a usarlo productivamente de manera de poder desafiar y deconstruir los supuestos del sentido común y los juicios acríticos de estudiantes y docentes (Weiner, 2006).

Una bajada práctica al cuestionamiento de la autoridad en contextos pedagógicos, según la autora Manicom (1992), tiene que ver con acciones orientadas hacia la colaboración y el compartir, siendo éstos, principios básicos en las pedagogías feministas. Aquello puede darse si se ubican las sillas en círculo y se invita a compartir experiencias y sentires en pequeños grupos de discusión, bajo el argumento político de que el aprendizaje colaborativo permite a las mujeres reconocerse en la otra, construyendo las conexiones necesarias para las luchas colectivas. No obstante, la autora señala que dicha lectura de la colaboración omite las relaciones de opresión que existen dentro de la sala de clases, y supone que el compartir es siempre positivo, que los estudiantes quieren hacerlo y que sienten seguridad al hacerlo. A propósito de ello, Manicom (1992) señala que se han estudiado distintos silencios en clases, tales como el silencio de los que no están presentes (estudiantes de clases sociales bajas, por ejemplo), el silencio de mujeres presentes pero no escuchadas (silenciadas por el punto de vista hegemónico desde el cual se concibe el

conocimiento, o por la percepción de que es inútil compartir experiencias), los silencios producto de la sensación de que no es seguro hablar (por falta de confidencialidad, o peligro de marginalización u objetivización), e incluso los silencios que mantienen el privilegio (en donde no se habla por miedo a decir algo que “esté mal”). Por todo ello, Manicom (1992) señala que sería simplista afirmar que en todas las salas de clases se pueden generar estrategias de colaboración fácilmente, pero si invita a les docentes a hacer visibles y dismantelar las relaciones de poder, para permitir que les estudiantes puedan compartir sus experiencias. En ese sentido, hooks (1994) señala que el foco de las pedagogías críticas y feministas en la voz es central, porque se volvió evidente que los privilegios de clase, raza y sexo le otorgaban autoridad a unas voces por sobre otras, lo que desafía la imagen del aula “democrática” en donde hay un “discurso libre”, dado que son pocxs les estudiantes quienes se sienten seguras ejerciendo ese derecho, lo que se suma a que les docentes progresistas suelen desafiar los sesgos de estructuras de opresión a través de los contenidos o del material estudiado, antes que transformar sus procesos pedagógicos al cuestionar cómo dichos sesgos operan en la sala de clases. Así, la autora plantea que se debe distinguir entre el énfasis superficial de la voz, que asume democratización cuando hay tiempos equitativos en su distribución, al contraste de un reconocimiento más complejo de la singularidad de cada voz y las estructuras de opresión y privilegio que la atraviesan, lo que se suma al llamado a trabajar el miedo a perder el control en el aula, lo que suele llevar a profesorxs a caer en patrones convencionales de enseñanza, donde le docente tiene la absoluta autoridad y en donde se silencian los diálogos constructivos (hooks, 1994).

Relacionado a ello, Manicom (1992) señala que en relación a la democratización de la sala de clases, se pueden realizar técnicas menos directivas, fomentar las discusiones en grupos pequeños, favorecer el liderazgo compartido, entender a les estudiantes como expertes, e incluso tomar decisiones colectivas en relación al contenido y a la calificación del curso. En la misma línea de lo ya señalado, la autora señala que el poder de les profesorxs operará siempre, aunque se quiera reducirlo, por tanto, considerando que no se puede abolir la autoridad de ser docente, el objetivo es encontrar la manera en que la autoridad y la voz de le docente no silencie la de otras mujeres del curso. Así, se puede variar entre profesoras “parteras” (que crean el espacio para que otras mujeres hablen), “traductorxs” (que ayudan a las mujeres a entender las variadas perspectivas y voces) e “interruptoras” (que desafían las ideologías opresivas y dominantes).

En ese sentido, para dismantelar la idea de les profesorxs como expertes (Manicom, 1992), les docentes deben transparentar que su conocimiento es limitado, y establecer que si dicho conocimiento se combina con la experiencia, se construirá una forma mucho más rica de conocer (hooks, 1994). Así, la apropiación de la experiencia en la sala de clases se ha visto de dos maneras en los estudios feministas: por un lado se ha entendido en términos de extensión de la inclusión, la democracia y la participación del proceso pedagógico, y por el otro lado, se ha entendido el uso de la autenticidad de la experiencia personal como contrapunto a las formas impersonales y académicas de conocer (Weiner, 2006).

Al igual que los ya señalados estudios de género en educación, las conceptualizaciones y los límites del uso de la experiencia han variado según los distintos contextos históricos en los cuales se ha estudiado, de ahí la importancia de detenerse en un análisis histórico del concepto (Trebisacce, 2016).

En ese contexto, las autoras Mulinari y Sandell (1999) proporcionan una relectura del concepto para explorar los diferentes significados que se le ha dado a la noción de experiencia, y comienzan señalando que fue en los grupos de concientización de los años 70' en que el concepto permitió teorizar colectivamente la subordinación de las mujeres, a medida que se fueron percatando que las experiencias individuales se repetían. De ahí surge la potencia de la frase "lo personal es político", que hace la conexión entre la dominación masculina y los problemas "personales" de las mujeres, que se constituyeron como consecuencias del patriarcado. A propósito de ello se consideró a la mujer ya no como un ser individual, sino como un sujeto político de prácticas colectivas orientadas a luchar por nombrar y entender el mundo desde su posición particular. Esto, en la línea de la crítica a que la experiencia de las mujeres estaba silenciada y malinterpretada.

Posterior a ello y ya en los años 80', a partir de los cuestionamientos por parte de mujeres lesbianas, de color y del tercer mundo, comenzaron a surgir las críticas a dicha perspectiva, las cuales se orientaron a problematizar las consecuencias de privilegiar el género en el análisis feminista, sin considerar asuntos de clase, raza o sexualidad. De este modo, el problema dejó de tratarse sobre la teoría y comenzó a ser un problema sobre las diferencias, en la medida de que el lenguaje de las teorías recientemente creado por las feministas de los años 70', no permitía expresar las experiencias marginadas, y por tanto, la única forma de comunicar aquello era a través de las experiencias de exclusión. El resultado de todo ello fue que la academia feminista tradicional mantuvo el género como

divisor principal, y quienes trajeron la diferencia fueron las personas no-blancas, no-hétero y no-de clase media (Mulinari y Sandell, 1999).

A propósito de aquella división en el pensamiento feminista, el postmodernismo surgió como una alternativa que permitió pensar los conceptos de género(s) y diferencia(s), legitimando el cambio de foco desde la experiencia colectiva de sujetos políticos, a la exploración de la subjetividad en términos de individualidad. Sin embargo, dicha perspectiva tiene límites, en tanto sus dinámicas de discurso tienen similitudes con el positivismo en la medida de que se volvió irrelevante distinguir una experiencia de otra, si es que todas eran igualmente problemáticas desde esta perspectiva, que se resistía a definir unas realidades más importantes que otras. De esta manera, el giro postmoderno llegó con la esperanza de solucionar los conflictos sobre la diferencia, pero en vez de eso vació la noción de experiencia de su potencial radical y político (Mulinari y Sandell, 1999).

A propósito de todo ello, las autoras señalan la necesidad de volver a la experiencia, sin homogenizar las nociones de mujer ni diferencia, sino que apuntando a la noción de perspectivas parciales, conceptualizando la experiencia no como algo concedido y presupuesto, sino como un producto histórico, vinculado a las prácticas sociales y por tanto, se trata de un concepto siempre en disputa (Mulinari y Sandell, 1999).

En esa línea, la autora Dorothy Smith (1991) explica que pese a que desde el feminismo se ha llegado a comprender que no existen los relatos sin posición y que siempre habrán organizaciones de género, raza y clase que estructuran del discurso, la escritura tradicional de la sociología y psicología ha buscado las maneras de posicionar a la persona que investiga fuera del mundo, para poder abstraerlo y objetivarlo. De ahí se refuerza la idea de la necesidad de hacerle frente al proyecto científico que externaliza y objetiviza lo que necesariamente se conoce sólo desde dentro. La autora enfatiza en la necesidad de construir una ciencia social que no establezca que se debe ver el mundo desde un punto de vista para conocer, sin que se reconozca la multiplicidad de sitios de experiencia desde los cuales se pueda descubrir cómo viven las personas de los distintos lugares del mundo.

A propósito de eso mismo, y en relación con los contextos pedagógicos, bell hooks (1994) señala cómo les estudiantes expresan rabia y frustración cuando los saberes, ya sea sobre metodología, análisis o incluso sobre la escritura abstracta, no tienen relación con experiencias reales. A propósito de ello, la autora señala, al igual que con la autoridad, que la experiencia no se puede negar; ya que tanto docentes como estudiantes tenemos

experiencias. En ese sentido, comparte la práctica docente de pedirle a cada estudiante que lea en voz alta una experiencia racista en la introducción de su clase sobre escritoras mujeres negras, de manera de que la escucha colectiva de cada participante afirme el valor de cada voz, abriendo el paso a la experiencia sin privilegiar una voz por sobre otra. Esto, con el objetivo de traer a la clase el conocimiento experiencial pero no de forma jerárquica frente a otro discurso, para evitar las posibilidades de que se use para silenciar, como así se ha visto en las problematizaciones sobre el esencialismo que se ha desarrollado a propósito del concepto de experiencia. Esto último, tiene que ver con el cuestionamiento de cómo los grupos marginados hacen de su experiencia un lugar privilegiado para hablar de la opresión, argumentando que con ello se vuelve a un tipo de esencialismo. Así, a la autora le preocupa cómo el concepto de la “autoridad de la experiencia” ha sido usado para silenciar y excluir a otros grupos, pero ella vuelve a señalar que las políticas identitarias nacen de las luchas de los grupos oprimidos y explotados, por ser el punto de vista desde donde se puede criticar las estructuras dominantes, entregándole un propósito y significado a la lucha (hooks, 1994).

En esa misma línea, la autora Mohanty (1989) apela a la politización de la experiencia en las salas de clase, lo que se logra cuando se autoriza y legitiman las experiencias marginales, lo que posibilita la creación de espacios de voces disidentes y múltiples, siendo ésta una forma de empoderar a los estudiantes como sujetos con voz. Frente a ello, la autora advierte que se deben evitar las búsquedas por auténticas autoridades sobre cierta experiencia, dado que, al reducir a las personas de cierto grupo marginado en características individuales de personalidad de una persona, se puede pasar por alto los parámetros estructurales, institucionales e históricos. Sumado a ello, Mohanty (1989) postula que la diferencia no solo es histórica, sino que también relacional, por lo que es importante buscar una “co-implicación” en donde ambos bandos asuman sus responsabilidades y no se deje a los estudiantes privilegiados como meros espectadores pasivos en la sala de clases. Así, se habla de crear espacios epistemológicos que reconozcan la materialidad del conflicto, de la dominación y del privilegio, para lo cual es fundamental darle importancia a la cotidianeidad de la experiencia de los tres estamentos universitarios, entendiendo que el sexismo, racismo, clasismo y homofobia se viven día a día y no se resuelven con un cambio curricular (Mohanty 1989).

Sumado a ello, la autora enfatiza en un análisis estructural de los conflictos que puedan darse en relación a las materias de género, raza y etnia, a propósito de la ejemplificación

que realiza sobre talleres para “desaprender” el racismo realizados en su universidad, los cuales se basaron en problematizar el prejuicio antes que en la dominación histórica e institucional, en la explotación y en la inequidad estructural, focalizándose en resolver conflictos específicos entre estudiantes, igualando las posiciones de grupos subordinados y dominantes, teniendo como efecto la no consideración de las inequidades y jerarquías de poder, además de la individualización y psicologización del problema (Mohanty, 1989). Es en ese contexto que la autora señala que el concepto de experiencia no puede estar limitado a lo individual y al cambio de actitud, como si fuese posible estandarizar comportamientos y respuestas logrando predecir y manejar situaciones sociales, sino que debe considerar la historia y las inequidades estructurales como elementos constitutivos de la experiencia, ya que si no se hace, existe el riesgo de adoptar posiciones binarias y psicologiscistas; lo que a su vez, expone el peligro de la transición de “lo personal es político” hacia “lo político es personal”, si es que lo político se traduce en comportamientos y actitudes donde las luchas políticas individuales son vistas como las únicas relevantes y legítimas (Mohanty, 1989).

Por otro lado, la autora Manicom (1992) señala que desde las epistemologías feministas se cuestiona que el conocimiento relacionado a las mujeres está distorsionado e incluso omitido, por tanto, se propone producir conocimiento desde el punto de vista de las mujeres, y desde ahí, cobra sentido la necesidad de validar las experiencias de las mujeres en tanto conocedoras. Sin embargo, dicha problemática no sólo ha tenido críticas por su carácter etnocentrista (las epistemologías negras consideran igual de válidas la subjetividad y la emoción a la razón para aprender) y sus bases positivistas (no porque las mujeres cuenten su historia, ésta estará libre de la ideología patriarcal, dado que los análisis de lo narrativo e identitario no son datos duros, sino construcciones sociales), sino que también ha sido criticada por la falta de sentido de hablar de “la voz” de las mujeres, como si no existieran contradicciones en una sola narrativa. A propósito de ello, la autora propone que no se debe partir desde la experiencia, sino que se debe deconstruirla e interrogarla, y que no se debe romantizar lo “personal” o “auténtico”, tal como fue señalado previamente.

De este modo, habiendo profundizado en las diferentes conceptualizaciones de diferencia, autoridad y experiencia, a continuación presento mi posicionamiento en relación a la conceptualización de la ENS, vinculada precisamente, a los conceptos recién desarrollados.

Educación no sexista

En la línea de lo ya señalado, me gustaría referirme a la ENS como una noción usada por los movimientos sociales que alude a la “demanda por una transformación estructural al sistema educativo, que identifique como problema la discriminación, la segregación y la desigualdad producidas por utilizar al sexo biológico, las orientaciones sexuales y las identidades de género como categorías de valoración” (Figueroa, 2020, p.65).

A su vez, me gustaría volver a enfatizar sobre la comprensión de la ENS como desafío inacabado y constante, para el cual no existe un único camino de afrontamiento, sino que existen criterios que apuntan a dicho horizonte político, que se da de la mano con un cuestionamiento a la vinculación de las opresiones de género con las de raza, clase y sexualidad. De este modo, entenderé la ENS como el reconocimiento, con conciencia política, de la diversidad y de la diferencia, lo que se puede poner en práctica a partir de temáticas vinculadas a la sexualidad, a partir de acciones orientadas al contenido y al currículum, y a partir de acciones relacionales propuestas por las pedagogías feministas, específicamente orientadas a las temáticas de diferencia, autoridad y experiencia.

De este modo, y en concordancia con los objetivos propuestos de comprender experiencias de docentes de la Facso sobre ENS, primero analizaré qué entienden los docentes sobre ella, y luego identificaré estrategias prácticas frente al fenómeno, para lo cual haré uso de los elementos conceptuales desarrollados previamente.

En primer lugar, para efectos del análisis sobre las comprensiones de la ENS, me posicionaré desde la distinción desarrollada previamente sobre las nociones de diferencia de la autora Mohanty (1989), lo que me permita distinguir entre la idea de “diversidad en armonía”, al contraste de una noción que considera el conflicto, la incomodidad, las relaciones de poder, las jerarquías de dominación y las resistencias, concibiendo la diferencia como un concepto no solo histórico, sino que también relacional.

En segundo lugar, en relación a la puesta en práctica de la ENS, haré uso de la distinción de la autora Manicom (1992) entre los enfoques de igualdad de oportunidades y el enfoque anti-sexista, descritos anteriormente. Para ello no me referiré solamente a las acciones de docentes que conscientemente desarrollan estrategias pedagógicas desde un posicionamiento feminista o desafiante frente a las estructuras hegemónicas, sino que incluiré todas aquellas prácticas que apunten en esa dirección, independiente de la posición de le docente. Esto, ya sea a través de la incorporación de contenido feminista o con

perspectiva de género al curso, como también los elementos relacionales entre docente-estudiante que proponen las pedagogías feministas. Con ello quiero decir, que si bien existen iniciativas vinculadas a trabajar por una ENS desde la sexualidad a propósito de la necesidad de una Educación Sexual Integral, ya sea desde el activismo (Amnistía Internacional, 2018) o la academia (Allen y Rasmussen, 2017), dichas acciones se focalizan en la escuela, por tanto, no profundizaré en ello. Sin embargo, si profundizaré tanto en acciones institucionales, curriculares, docentes y relacionales de la educación superior.

Me interesa profundizar en los asuntos institucionales, a propósito de la importancia de la búsqueda de un cambio en la academia en su conjunto, entendiendo que lo que sucede en el aula no es suficiente (Mohanty, 1989). En lo que refiere a las acciones curriculares, enfatizaré en la reflexión sobre los programas y bibliografías de los cursos, en tanto fueron una de las reiteradas exigencias de la movilización feminista del 2018, que de fondo proponían la transformación de la academia en si misma (Palma, 2018), sumado a la reflexión por el contenido mismo de la clase. Por otro lado, me interesa profundizar en acciones docentes, a propósito de preguntas por la metodología de las clases, las ayudantías y las evaluaciones. Mientras que en lo que respecta al aspecto relacional de la ENS, profundizaré en las distintas acciones orientadas a problematizar y cuestionar los asuntos de autoridad y de experiencia ya señalados.

En lo que respecta a los asuntos de autoridad, me posicionaré desde los postulados de Weiner (2006), en los cuales se reconoce que los docentes no pueden entregar el poder que se tiene a nivel de cuerpo, intelecto e institución, pero si pueden aprender a usarlo productivamente para desafiar y deconstruir los supuestos acríticos tanto de estudiantes como de otros docentes. A su vez, se reconoce que sería simplista afirmar que en todas las salas de clase se pueden realizar las mismas estrategias de colaboración y democratización, pero si se pueden visibilizar e intentar desmantelar las relaciones de poder dentro del aula, de manera que la autoridad y voz de le docente no silencie a las del resto del curso (Manicom 1992). Mientras que en relación al concepto de experiencia, la entenderé como una noción de perspectivas parciales, no como algo concedido y presupuesto sino como un producto histórico, vinculado a las prácticas sociales y por tanto, siempre en disputa (Mulinari y Sandell, 1999); así, en la sala de clases se debe deconstruir e interrogar la experiencia, sin romantizar “lo personal” o “lo auténtico” (Manicom, 1992), para promover ciencias sociales que no establezcan una sola perspectiva desde la cual

mirar el mundo, sino que reconozca la multiplicidad de experiencias desde donde se puede construir conocimiento (Smith, 1991).

De este modo, el análisis de las experiencias de docentes podrá dialogar con los elementos teóricos señalados en torno a la diferencia, autoridad y experiencia, ya sea en relación a la comprensión como a las estrategias de ENS, de manera de complementar y aterrizar dicha discusión teórica a partir de experiencias concretas de ENS en la Facso.

IV. Marco Metodológico

Para el desarrollo de la investigación utilicé una metodología cualitativa y me posicioné desde una metodología de investigación feminista, entendida como una propuesta no solo de investigación, sino que también de intervención y de transformación social, dado que “no se trata solo de mirar el panorama como espectadoras pasivas, sino de entretener debates sobre lo que quisiéramos que fuera, lo que está siendo y lo que podría ser un acercamiento feminista crítico a la producción de conocimiento” (Bigilia, 2014, p.21). De este modo, acorde a una investigación con perspectiva feminista, situó no solamente el objeto de estudio, sino también a quien investiga y el contexto desde donde se hace, reconociendo mi propio enredo con el objeto de estudio y manifestando el objetivo político (Lykke, 2014b), que en mi caso, tiene que ver con visibilizar conceptualizaciones y estrategias de ENS en las ciencias sociales, para aportar en la construcción de herramientas feministas para la práctica docente.

Sumado a ello, me posiciono desde una metodología interseccional que reconoce que ni las identidades ni las categorías son fijas o universales y que por tanto, no se las debe usar pensando que existe un consenso sobre su significado, sino que se las debe entender en relación a otras formas estructurales de desigualdad, hablando no solo de exclusión social sino también de privilegio (Platero, 2014). De ahí la importancia de investigar bajo la concepción de conocimiento situado (Haraway, 1995), entendiendo que el contenido de la presente memoria refleja lo encontrado en el contexto ya descrito y no pretende ser un manual de ejemplos universales, sino un aporte en la comprensión del complejo fenómeno de la ENS, específicamente en la Facso, a propósito de la ya señalada falta de investigación que sistematice y que recoja experiencias, aciertos y errores en la construcción de la ENS. En adición a ello, se debe entender que la “posición situada de quienes interrogamos la realidad desde diferentes frentes (...), supone poner sobre la mesa nuestros propios sesgos

e intereses, que contribuirán a hacer una aproximación más honesta y donde ya no se pretende generar una “única” interpretación.” (Platero, 2014, p.87).

Por otro lado, la estrategia de recopilación de información fue la entrevista semi-estructurada, la cual no consiste en un cuestionario fijo, sino en un guion de ejes centrales para efectos de la investigación, que permiten la existencia de preguntas de profundización si fuese pertinente, además del cambio en la secuencia y la formulación de dichos ejes según la entrevistada(o), lo que facilita un espacio de comunicación flexible y dinámico (Tonon, s/f).

La muestra fue de una docente de cada una de las cinco carreras de la Facso, a saber: Antropología, Educación Parvularia, Psicología, Sociología y Trabajo Social. Para acceder a dicha muestra entrevisté durante el año 2020 a profesoras que trabajan temáticas de género y que por tanto es más probable que hayan o estén poniendo en práctica estrategias para una ENS. Sumado a ello, tuve acceso a once entrevistas realizadas el año 2019 en el proyecto U-inicia ya mencionado, en el cual se entrevistaron tanto académicxs relacionadxs con temáticas de género, como quienes no, lo que permite ampliar un poco más el análisis.

El detalle del material analizado, según el tipo de fuente, el contexto académico de la entrevista, el año en que se realizó, además del sexo y carrera de les docentes, se observa en la siguiente tabla:

N°	Fuente	Proyecto	Año	Carrera	Sexo
1	Indirecta	U-inicia	2019	Antropología	Mujer
2	Indirecta	U-inicia	2019	Antropología	Mujer
3	Indirecta	U-inicia	2019	Educación de Párvulos	Mujer
4	Indirecta	U-inicia	2019	Educación de Párvulos	Mujer
5	Indirecta	U-inicia	2019	Psicología	Hombre
6	Indirecta	U-inicia	2019	Psicología	Hombre
7	Indirecta	U-inicia	2019	Psicología	Mujer
8	Indirecta	U-inicia	2019	Psicología	Mujer
9	Indirecta	U-inicia	2019	Sociología	Hombre
10	Indirecta	U-inicia	2019	Sociología	Hombre
11	Indirecta	U-inicia	2019	Sociología	Hombre
12	Directa	Memoria de título	2020	Antropología	Mujer
13	Directa	Memoria de título	2020	Educación de Párvulos	Mujer
14	Directa	Memoria de título	2020	Psicología	Mujer
15	Directa	Memoria de título	2020	Sociología	Mujer
16	Directa	Memoria de título	2020	Trabajo Social	Mujer

Finalmente, para efectos del análisis e interpretación de datos usé la técnica cualitativa de “análisis de contenido”, la cual se basa en el análisis de mensajes comunicativos a través de procedimientos de descripción de contenido e inferencia de conocimientos relativos a ello, a propósito de su contexto de producción (Andréu, 2002). En concreto, teniendo a

disposición todas las transcripciones y luego de una primera lectura de las dieciséis entrevistas, desarrollé un primer proceso de codificación de las 5 entrevistas realizadas el 2020. Dicho proceso estuvo directamente relacionado con la pauta de entrevista utilizada, tratándose de los siguientes códigos: sexismo en la propia formación; sexismo en la academia; conceptualización de ENS; experiencia del 2018; puesta en práctica de la ENS; biografía; evaluaciones a estudiantes; ayudantías; autoridad; experiencia; voz; abordaje de las tensiones; frustraciones y aprendizajes de la práctica pedagógica; más allá de la docencia, desafíos pendientes; y qué decirle a le docente interesado en la temática.

Luego de ello, realicé un segundo proceso de codificación, esta vez de las 11 entrevistas del proyecto u-inicia, de las cuales rescaté el material vinculado a la de conceptualización de ENS y la puesta en práctica de la ENS. Finalmente, agrupé dichas codificaciones según los objetivos de investigación y en función de la relectura de las 5 entrevistas realizadas en el contexto de esta investigación, desarrollando un proceso de categorización que dio lugar a los resultados.

V. Análisis de resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación, ordenados en tres ejes principales. En el primer eje se desarrollan las distintas comprensiones de ENS de los diferentes docentes. En el segundo se identifican las estrategias prácticas de ENS desarrolladas por las entrevistadas. Y en el tercero se incluyen los diálogos y desafíos pendientes, a propósito de lo reflexionado en torno tanto a las comprensiones como a las estrategias de ENS. De este modo, los primeros dos ejes apuntan a los objetivos de la investigación, mientras que el tercero responde al planteamiento de la investigación, de no buscar respuestas sino de abrir el debate y generar nuevas preguntas. Las citas de las entrevistas del proyecto u-inicia se distinguen de las realizadas exclusivamente para esta investigación con el año en que se realizaron: 2019 y 2020, respectivamente.

1. La otra pedagogía. Comprensiones de ENS

Este primer eje está dividido en cuatro apartados. En el apartado de *reflexiones iniciales* describo las primeras comprensiones de ENS, bastante generales, para luego pasar a profundizar dichas comprensiones tanto en el apartado de *pedagogías dialogantes a comunidades epistémicas*, como en el de la *ENS como un proceso continuo*. Finalmente,

incluyo el apartado de *abordaje de las diferencias*, en el que describo el vínculo de las conceptualizaciones de ENS con los distintos planteamientos feministas.

1.1. Reflexiones iniciales

En términos cronológicos, es interesante analizar las primeras reflexiones sobre la ENS, recogidas en entrevistas un año después de la Toma Feminista del 2018. Esto, porque la demanda por una ENS surge en el contexto de una movilización que provocó cuestionamientos e incertidumbres sobre cómo relacionarse con les estudiantes, a propósito de la acusación de acoso sexual y abuso de poder de parte de siete estudiantes y ex-estudiantes hacia un profesor. Y dicho cuestionamiento e incertidumbre, también existió en relación al cómo entender y trabajar la ENS, como se relata a continuación:

“Todo el mundo, claro, habla muchas cosas, pero no hay modelos, nadie tiene un modelo claro. No hay así como algo que la UNAM, que la UBA te diga “mira, así se implementa digamos la educación no sexista” (...) Por último indicadores para medirlo, o sea, ¿cómo yo puedo decir que yo tengo una educación no sexista? ¿Con qué lo mides? No, nadie tiene un indicador, entonces claro, se transforma en un problema y en un desafío interesante también, porque en el fondo (...) tenemos para inventar también.” (Profesora de psicología, comunicación personal, 2019).

“¿Qué rayos sería la educación no sexista, digamos? Entonces, eso abría un mundo donde cada uno podía, eso se puede hablar como cueca, como tango, como salsa, como, o sea, depende de cómo cada uno lo escuche y lo cree que lo puede bailar, digamos.” (Profesor de sociología, comunicación personal, 2019).

Este contexto de incertidumbre y de falta de respuestas, no solo se entiende como un momento en que se permite intentar y construir nuevas formas, como se observa en la primera cita, sino que lo interesante es que también aparece una salida individual al problema, que pone el foco en lo subjetivo, perdiendo el foco estructural del sexismo, como se observa en la segunda cita.

Mientras que por otro lado, a dos años de la movilización y de parte de docentes vinculadas a temáticas de género, dicha reflexión comienza a adquirir más contenido:

“No hay una receta. Yo creo que estamos armando en el camino (...) Es un ejercicio de confección in situ (...) Hay poca experiencia y la experiencia que hay, sirve para esos espacios, pero no es tan desplazable. (...) O sea, uno las conoce, las maneja y tal vez tiene que hacer un poco de esa experiencia con otra y con la tuya y hacer unas amalgamas. Y yo creo que estamos como manufacturando. (...) La estamos construyendo. Y eso también es súper bonito, porque estás desafiándote en hacer dispositivos, dinámicas, lecturas, debates (...) A mí nadie me ha formado. Y las instancias que tenemos son estas formaciones como gueto, de casi de autoayuda, de decir “oie, mira, está haciendo esto, no sé qué, para la construcción de la tesis, hagamos esto otro”. Y vas como dialogando. Entonces no hay algo establecido, no hay una receta que tu digas “mira esto ya está súper probado, por aquí tienes que ir”. Entonces estamos caminando muy en

la, en la co-autoría de todas, en una co-autoría grupal de buscar elementos para una pedagogía no sexista.” (Profesora de antropología, comunicación personal, 22 de septiembre, 2020).

De este modo, si bien prevalece la idea de que no existe una receta, se enfatiza que se trata de una definición en proceso, en el que se van incorporando elementos, probando con distintas alternativas. Y a ello se suma que existen pocos espacios de formación y que por lo tanto, se trata de una co-autoría grupal, para la cual el diálogo se vuelve una herramienta fundamental.

1.2. De pedagogías dialogantes a comunidades epistémicas

Pese a que se siga afirmando que no hay una definición única, e incluso habiendo docentes que señalan que la ENS en sí misma no existe hoy, si es posible identificar algunas directrices de hacia dónde dirigirse, como se señala en el siguiente relato:

“Si tú me dijeras, “¿tú has visto una educación sexista temporal, o sea, como en un periodo, como en una instalación?” No. Yo creo que eso no lo tenemos. Se está trabajando para eso con protocolos, y que tiene que ver con varias luchas a la vez ¿no? Con una formación pedagógica que uno mismo tiene que cambiar, en temas de escucha, de pensamiento, de reflexión, de cómo hacer que el aula que uno tiene, que es ese escenario (...) sea un espacio de diálogo, de debate y no una cátedra monológica, por ejemplo. Por mucho que uno esté pasando contenidos de educación no sexista. (...) No basta con mencionar contenidos transformadores, sino que tienes que llevarlo al hecho mismo. Y eso cuesta mucho. (...) Hay que ponerla en práctica, hay que posibilitar espacios de escucha no unilaterales.” (Profesora de antropología, comunicación personal, 22 de septiembre, 2020).

Como señala la docente, una de las claves de la ENS tiene que ver con que no es suficiente con incorporar ciertos contenidos, sino que aquello se debe poner en práctica. Y una forma de hacerlo es apostar por una pedagogía dialogante, que construya dinámicas que se alejen del monólogo, y en donde se construyan espacios de escucha no unilaterales. Es precisamente en esa línea, que hay que detenerse en la voz de les estudiantes, como muestra la siguiente cita:

“Y eso a mí me parece clave respecto de una educación no sexista. Porque en el fondo, hay que darle voz al otro. Y ese tiene que ser un legítimo otro. Y para que sea un legítimo otro, tiene que hablar, tiene que decir, tiene que pensar, que “sabe que profe, esto no me gusta”, “profe, esto no lo entiendo”, “profe, esto no es como usted lo cree”.” (Profesora de Educación Parvularia, comunicación personal, 15 de octubre, 2020).

Como señala la docente, no se trata solamente de un rescate de la voz del estudiantado, sino de un proceso de legitimación del otro, lo cual abre una serie de posibilidades de aprendizaje, como relata la siguiente entrevistada:

“Siento que, cuando yo empecé a hacer una pedagogía, vamos a llamarle menos sexista. No diría que mi pedagogía no es sexista; menos sexista. El aula para mí, se permitió ser una comunidad epistémica, entonces yo aprendo en el aula. Aprendo un montón. (...) Porque esa es la docencia que uno quiere, digamos. Donde uno también es estudiante ¿no? La docencia de aprendizaje. Que es interesante, porque el postgrado yo había vivido eso. En el pregrado no, era como esta docencia muy unilateral de que el profe dice y el alumno cuando habla, es para preguntar (...) Entonces lo que yo empecé un poco, es como a re-trabajar al pregrado como al postgrado también ¿no? Como a validar las experiencias que tenían estos sujetos, que están en pregrado (...) Y en postgrado por qué tú los dejas hablar, por qué les dejas el comentario, por qué. Porque los pones en un lugar de la profesionalidad, de la experiencia.” (Profesora de Antropología, comunicación personal, 22 de septiembre, 2020).

De este modo, a medida que se comienza a trabajar desde una pedagogía dialogante, que valide la experiencia de los estudiantes -problematizando además, cómo algunas son más validadas que otras, como menciona la profesora a propósito de las lógicas de pre y postgrado, lo que está atravesado por categorías etarias-, se podrá transitar desde las pedagogías dialogantes y horizontales, hacia la construcción de comunidades epistémicas, en donde no solo se escuchan las voces de los estudiantes, sino que incluso se permita el aprendizaje docente a partir de ellas.

1.3. ENS como un proceso continuo

Ahora bien, esta lógica de aprendizaje recién descrita, se da en un contexto en que la formación pedagógica ha sido históricamente construida a partir del discurso de que es una persona que tiene el saber, por lo tanto, las reflexiones docentes sobre el proceso de co-construcción de una ENS en la facultad incluyen dicha dificultad:

“No es como que uno diga “ah, estoy haciendo otra pedagogía, que la otra nunca se te vuelva a aparecer”. Se te cruza constantemente, y uno tiene que re-trabajar y decir “ya, ok, esto no va por esa línea” ¿cachai? Por lo que te digo, que finalmente es más fácil reproducir.” (Profesora Antropología, comunicación personal, 22 de septiembre, 2020).

Por lo tanto, se debe asumir que se pueden cometer errores, lo que permite señalar que trata de un proceso que no es lineal. Pero la ENS no se comprende como un proceso sólo en términos personales, como señala la cita anterior, sino que también tiene una lectura más amplia, como se señala a continuación:

“Pero, además, lo que es no sexista ahora, no significa que no sea no sexista mañana ¿no? Porque también el desafío o la transformación de la igualdad, o de la libertad, significa que uno va ampliando sus metas, digamos ¿no? (...) Entonces también los horizontes se van desplazando ¿no? Y tiene que ver, nuevamente, con los contextos. El estallido, el tema de la dignidad ¿qué es la dignidad, cachai? Hay que repensar todo eso. No sé, la dignidad, cachai, del siglo XIX no es la del siglo XX, y la dignidad del siglo XXI no es, va a ser... Entonces, no está nada por sentado (...) Lo único seguro es la movilidad. Entonces, lo que yo pienso de hoy día de

no sexismo, no sé si más adelante no será sexismo.” (Profesora Antropología, comunicación personal, 22 de septiembre, 2020).

De este modo, la ENS se concibe como un proceso, como señala la entrevistada, que tiene que ver con la construcción permanente de un nuevo horizonte, en donde las demandas, metas y proyecciones se movilizan y transforman de acuerdo a sus contextos, siendo la ENS entonces, un proceso continuo, tanto personal como colectivo.

1.4. Abordaje de las diferencias

A propósito de la idea de comprender a la ENS como un proceso, se vuelve interesante pensar en cómo se abordan las diferencias en dicho proceso, lo que inevitablemente está relacionado con el devenir de los estudios feministas.

Así lo señala una docente, que reconoce cuatro niveles de comprensión de la ENS. Un primer nivel tiene que ver con generar condiciones de igualdad entre hombres y mujeres, trabajar en contra de la segregación, trabajar en la desvalorización de las áreas en que predomina un sexo por sobre el otro y llevar ese cuestionamiento, por ejemplo, a la literatura, a la cantidad de autoras mujeres. El segundo escalón se relaciona con hacerse la pregunta por la diferencia y reflexionar, por ejemplo, hasta qué punto marca una diferencia que un profesor hombre o mujer realice un curso específico. Un tercer nivel tiene que ver con los diálogos post estructuralistas, post modernos, donde se trata de hacer un análisis crítico de los discursos, para analizar la reproducción patriarcal, de la masculinidad hegemónica o del sexismo en los dispositivos de la docencia, en términos, por ejemplo, de analizar qué se reproduce en las docencias verticales, o por otro lado, cómo construir prácticas de conocimiento marcadas por la ética y el compromiso con las consecuencias políticas y sociales de dicho conocimiento. Y finalmente, la docente explica un cuarto escalón, una aproximación anti-sexista que se relaciona con el conocimiento situado de Donna Haraway, con reconocer que somos sujetos marcados y que cuando hablo y cuando produzco conocimiento, lo hago desde el lugar que habito, marcado por la socialización, por los privilegios y marginaciones que atraviesan la propia existencia, que además se ponen en relación a un otro y un contexto particular, que hará que el conocimiento tenga un devenir particular. De esta manera, habrá que hacerse la pregunta de qué elementos patriarcales se están reproduciendo en dicho esquema situado de tres elementos, del yo, el otro y el contexto específico.

A partir de dicha comprensión del ENS en cuatro escalones, es posible encontrar elementos de dichos niveles en los relatos de otras docentes. A continuación, se presentan dos ejemplos con elementos del primer y cuarto escalón, respectivamente:

“Yo creo que una educación no sexista tiene que reconocer, no solamente propiciar la igualdad de trato entre hombres y mujeres, sino que compensar también por desigualdades y por procesos de discriminación o de sesgo que ya traen las mujeres consigo, desde todo el proceso de socialización y de educación escolar, digamos (...) Entonces es importante reconocer esos fenómenos y de alguna manera propiciar acciones afirmativas, o trato diferenciado pero que tenga en consideración esas dinámicas, para poder de alguna manera revertir estas brechas en la autoeficacia, en auto percepción de desempeño, en motivación por algunas áreas y en resultado educativo finalmente.” (Profesora Sociología, comunicación personal, 16 de octubre, 2020).

“Y sí, tengo esa distancia con el “no sexismo” ¿no? Hace rato como que me hacía ruido, porque siento que tiene esa, ese supuesto de neutralidad, de que no se puede ser ni sexista ni machista. Y que yo siento que efectivamente lo que yo pienso es más bien en una educación feminista o anti-sexista. Como mucho más activa, que se haga cargo realmente de que la dimensión de género y sexualidad está en todos los ámbitos de la educación ¿no? Que no solamente como estas cuotas de lectura de mujeres, sino que tiene que ver con realmente tomar una conciencia mayor de cómo el hetero patriarcado ha permeado todas las esferas del ámbito educacional.” (Profesora Trabajo Social, comunicación personal, 4 de noviembre, 2020).

De este modo, a partir del relato de estas dos docentes, es posible encontrar distinciones en cómo se trabaja sobre las diferencias, a propósito del énfasis en asuntos como las brechas y acciones afirmativas en la primera cita, y de la reflexión sobre el carácter estructural del sexismo en la educación en la segunda cita, la cual podría posibilitar una comprensión de la ENS que incorpore el análisis de jerarquías, resistencias y relaciones de poder, alejándose así de las nociones de diferencia en tanto pluralismos armoniosos (Mohanty, 1989) señalados previamente.

2. Apuestas pedagógicas feministas. Estrategias de ENS

Habiendo detallado las diversas comprensiones de ENS, para profundizar ahora en las estrategias para ponerla en práctica, este segundo eje se compone de tres apartados. En el primero, de *estrategias pedagógicas de ENS* describo las prácticas desarrolladas por las docentes ordenadas en cuatro niveles: lo institucional, lo curricular, lo docente y lo relacional, profundizando en los primeros tres niveles. Luego, a modo de profundización del cuarto nivel mencionado, se desarrollan tanto el segundo apartado, sobre *autoridad*, como en el tercero, sobre *experiencia*.

2.1. Estrategias pedagógicas de ENS

De acuerdo a lo recién descrito, y a propósito de las estrategias identificadas tanto en las entrevistas del 2019 como las del 2020, en este apartado se detallarán las prácticas de los niveles de lo institucional, lo curricular y lo docente.

El nivel institucional fue un asunto muy recurrente en las entrevistas del 2019. En contextos en donde se estaba comenzando a reflexionar sobre las potencialidades y los límites de la demanda por una ENS, lo institucional fue clave, en la medida que podría traducirse en herramientas que permitiesen apoyar el proceso de incertidumbre que atravesaban los docentes en ese tiempo. En las entrevistas se abordó la necesidad de que los equipos directivos de las carreras gestionaran espacios de reflexión y diálogo, o incluso que fuesen las escuelas de pre y postgrado las que dirigieran energías en ello, llegando hasta la necesidad de cuestionar el modelo educativo de la Universidad. En el año 2020, las docentes también se refieren al nivel institucional, aludiendo a la necesidad de reconocer que los esfuerzos por una ENS no se limitan a lo que sucede en el aula, sino que tiene que ver con los proyectos de investigación que se realizan y con el sistema universitario que se implemente, ya que no se puede pensar que la pedagogía feminista está exenta del sistema universitario, de ahí la importancia de la Oficina de Género ya mencionada y otras instancias institucionales que son un apoyo para este proceso.

Por otro lado, en lo que respecta al nivel curricular, el asunto de las bibliografías de los cursos fue lo más reiterativo, pensando además que ese fue una de las demandas del movimiento del 2018 que produjo harta reflexión, tal como se señala el siguiente docente:

“Tú puedes meter literatura, pero antes no hay. O empiezas a deformar incluso lo que tú tienes que pasar. O al revés, porque no haces un juicio directamente diciendo: “en este escenario, en que empieza a madurar la etapa ensayística de los albores de la sociología latinoamericana, la chilena, no cabía una mujer”. [Por lo tanto] habría que habilitar la pregunta del porqué no cabía, que es distinto y no tratar de acapararlo con un invento de sacar una cosa, meterla y que no tiene y listo y cumpliste, no sé, el 25% mínimo del que toca.” (Profesor de Sociología, comunicación personal, 2019).

Si bien en las entrevistas del 2019 relatan que en un comienzo se observan resistencias a la incorporación de autoras mujeres en los programas, luego que avanza la reflexión, comienzan a surgir argumentaciones sobre la necesidad de construir espacios de cuestionamientos en el aula en torno a la falta de autoras mujeres en una materia, o a la reflexión en torno al enfoque particular en el que aportan las investigadoras mujeres sobre una temática, o bien, sobre la necesidad de cuestionar la reproducción de los autores

hegemónicos en la bibliografía del curso. Por lo tanto, la demanda de incorporación de autoras mujeres a los programas de los cursos, se transformó en una reflexión que no busca una lógica de cuotas, sino una reflexión más profunda, como señalaba la cita anterior.

Sin embargo, el nivel curricular tiene que ver no sólo con la cantidad de autoras mujeres que se lee en los cursos, sino con el contenido que se maneja en la sala de clases, lo que permita construir diálogos constructivos con otros elementos que hoy ya están instalados en la facultad, tal como se reflexiona a continuación:

“Un nivel, obviamente tiene que ver con los contenidos, que sean contenidos que faciliten que la reflexión en torno al patriarcado tenga lugar en la sala de clases ¿no? De que sea un tema que se debate, que toma forma y que por lo tanto la finalidad de la educación tenga que ver con ser capaces, tener herramientas y lentes para poder visibilizar, y por lo tanto, visibilizar para poder hacer frente a una problemática social. (...) Entonces creo que eso es lo primero ¿no? Poner el tema en el tapete y que la injusticia social no sea sólo de clase, en ciencias sociales. Pero que tampoco el género venga a reemplazar la clase (...) sino que acá hay diálogos constructivos que tener, que son importantes.” (Profesora de Trabajo Social, comunicación personal, 4 de noviembre, 2020).

Por lo tanto, no se trata de incluir bibliografía novedosa simplemente, sino que se trata de generar espacios en el aula que permitan generar diálogos constructivos que permitan visibilizar y hacerle frente a una problemática social que por años ha estado marginada.

De este modo, a partir de dichas reflexiones y en relación al nivel de la docencia propiamente tal, las profesoras entrevistadas incorporan una serie de estrategias prácticas, que tienen que ver con la metodología de las clases, con las ayudantías y con las evaluaciones.

En relación a la metodología de las clases, y a propósito de la lógica de llevar la experiencia al aula, hay constantes intentos para que las clases se vayan cambiando, que incorporen elementos contextuales novedosos y que se vayan actualizando. Para ello, varias docentes valoran el aporte de estrategias interdisciplinarias, desde el análisis de obras de arte, hasta imágenes y recursos audiovisuales. Por otro lado, a propósito de lo dificultoso que puede ser el promover que les estudiantes hablen y comenten en la sala de clases, varias docentes usan una estrategia de taller o de seminario, en que se les pide a les estudiantes que expongan sobre un texto y que le realicen preguntas a su curso para desde ahí gatillar la discusión, en contraste a las estrategias de un simple monólogo de le docente. Sumado a ello, varias entrevistadas recalcaron la utilidad de la disposición circular de la sala de clases, sabiendo que eso no significa necesariamente que todes van a hacer

uso de la palabra, pero al menos si podrán verse los rostros, constituyéndose así, una estrategia facilitadora en el proceso de legitimación del otro.

Por otro lado, en lo que respecta a las ayudantías, es interesante como las docentes piensan en los ayudantes como figuras intermedias a propósito de su relación cercana con sus pares y de su formación en términos teóricos y docentes, de manera de que la figura de le ayudante es usada por algunas profesoras para ser un puente entre docente-grupo curso, no solo en términos administrativos y formativos, como acompañamiento de lecturas y trabajos, sino también para el trabajo de las tensiones grupales, aprovechando dicha posición intermedia y cercana con sus pares.

Por último, en lo que respecta a las evaluaciones de los cursos, es interesante reconocerlas como un espacio privilegiado para aplicar las lógicas de ética y cuidado en tanto se trata no solo entregar una tarea, sino de preocuparse también del momento en que este otro situado empieza a hacer dicho trabajo, lo que significa hacerse la pregunta por cómo asesorarlo y apoyarlo en el quehacer, de manera de no solo darle contenido sino también una forma. De este modo, en términos prácticos se trata de una variedad de estrategias, que van desde los ensayos libres que articulen algunos contenidos del curso con experiencias personales, ensayos en que se triangulen autores, contenidos de la clase y un elemento contextual como una fotografía de una movilización, por ejemplo, pasando por la exposición de textos del formato taller ya comentado, hasta la confección de videos o evaluaciones en términos de cantidad y calidad de participación en clases. Sin embargo, más allá de la estrategia particular escogida, lo que resulta llamativo tiene que ver con rescatar el carácter dialógico de las evaluaciones, como se enfatiza en la siguiente cita:

“Yo hace mucho rato que también estoy trabajando con colectividad, con grupos, porque creo que hacerlos hablar entre ustedes, los estudiantes, es maravilloso. Y después cuando tienen que exponer, viene... La exposición no es higienizada, digamos. Viene con ese diálogo porque ya pasó entre ustedes y es súper potente. Yo aprendo un montón. Yo te diría que en los últimos 5 años las evaluaciones son un placer, porque finalmente yo aprendo un montón. Y eso tiene que ver también con sacar la obligatoriedad de la escritura personal, por ejemplo ¿no? Entonces, es trastocar eso con la oralidad, con la grupalidad. Con otras técnicas que también la Universidad como... En la Universidad hay que escribir y hay que escribir bien. Y a mí me importa que se escriba bien, no creo que haya que desechar la escritura. Pero para lograr la escritura quizá haya que empezar a hablar. Hemos perdido el habla ¿no? Entonces retornar a eso oral, retornar a la oralidad desde el debate, no al hablar por hablar, digamos ¿no?” (Profesora de Antropología, comunicación personal, 22 de septiembre, 2020).

De este modo, esta cita condensa hartos elementos ya señalados, como la validación de otro a través del rescate de su voz, su diálogo y su experiencia, sumado a la idea de que

le docente pueda aprender de sus estudiantes. Pero a esto último, se le agrega la sensación placentera en torno a las prácticas evaluativas, lo que resulta tremendamente novedoso.

Finalmente, sobre el nivel relacional, hay que mencionar que fue un asunto que generó serias incomodidades a propósito de las acusaciones a profesores en el año 2018, produciéndose una especie de “*paranoia culposa*” (Profesor de Psicología, comunicación personal, 2019) por parte de algunos profesores, en relación al cómo relacionarse con los estudiantes. Sin embargo, se reconoce también que esa primera reacción de desconcierto frente a esta interpelación y necesidad de crear nuevas formas de relación dio paso a una reflexión más profunda, que tiene que ver con la construcción de una pedagogía más dialogante y horizontal, menos autoritaria y abusiva, lo que será desarrollado en profundidad en los siguientes dos apartados.

2.2. Autoridad

A propósito del nivel relacional de las estrategias de ENS y con el objetivo de construir relaciones y prácticas pedagógicas más dialogantes, un asunto esencial es el rol de le docente. En ese sentido, en los relatos de las profesoras entrevistadas surge la necesidad de construir nuevos referentes, a propósito de esta dicotomía entre los profesores “hippie”, “amigui” o “buena onda”, con los que a veces no se aprende mucho, en contraposición a los profesores “autoritarios”, que no solo son inalcanzables al punto de ser informalmente categorizados como “los dioses del olimpo”, sino que incluso se les considera como los referentes del “goce de la humillación” de otros, siendo quienes disfrutaban manifestar superioridad intelectual antes que construir espacios respetuosos y estimulantes en términos de aprendizaje. En ese contexto, las docentes refieren a las figuras del profesor “facilitador”, “guía” o incluso “mentor” como posibles salidas a esa dicotomía.

Sin embargo, una docente reflexiona en torno a los problemas que dicha dicotomía presenta, ya que considera que es un problema concebir sólo dos alternativas:

“Yo pienso que uno sí puede ser un, digamos, alguien que marque una diferencia en términos de una posición de en esa relación, porque no está de amigo. (...) Es otro lugar, es otra relación. Pero uno no tiene por qué ejercer esto de una forma autoritaria. Al contrario, hay muchas otras formas y creo que por ejemplo, en el enfoque de la responsabilidad, el enfoque del cuidado, el enfoque, no cierto, de la justicia restaurativa, son modelos de éticas de relación, que se plantean justamente mostrando que hay diferencias de posiciones, pero que esas diferencias no tienen por qué ser ni violentas ni autoritarias. (...) Pero sí creo que la relación se puede crear de una manera no autoritaria. Que no pasa nada, que en esta relación no se rompe, ni se debilita como efectivamente hay colegas que creen eso, digamos. Uno, como que la distancia sea el requisito para digamos, y esa rigidez ¿no? Sea el requisito para garantizar una relación. No. Yo creo que

uno puede estar cercano, escuchar, sin tener que ocupar digamos el autoritarismo para eso.” (Profesora de Psicología, comunicación personal, 22 de octubre, 2020).

En ese sentido se vuelve relevante reconocer que estudiante y profesor no están en el mismo lugar, elemento clave para transmitir seguridad en el acompañamiento que se realiza, pero dicha diferencia de posición puede ir de la mano, como señala la entrevistada, de otras éticas de relación y del enfoque de cuidado, lo que permite apuntar a nuevos referentes docentes, a partir de estas alternativas a la práctica pedagógica. Esto último es especialmente importante, ya que algunas entrevistadas aludían a que en su experiencia personal y en su propia formación no tuvieron referentes de docentes que les hiciera sentido replicar, cosa que hoy está empezando a cambiar.

Seguido de ello, surge la necesidad docente de reconocer las particularidades de cada curso no sólo para la selección de bibliografía del programa o la incentivación de ciertas discusiones en la sala de clase, sino también para reconocer y validar la diversidad de cada estudiante e incorporar aquello al proceso formativo, tal como se muestra a continuación:

“Y también yo creo que atender a los casos específicos, creo que es importante. Que es importante que uno entienda que como proceso pedagógico hay alguien que en un momento no puede estar, digamos, a la altura de una exigencia intelectual. Porque está pasando por algo específico personal, emocional, familiar, laboral, etcétera. Si alguien está en un proceso de transición de género, si alguien está criando un niño pequeño, si alguien tuvo no sé, una pérdida en la familia, si alguien tuvo una discusión, un problema en el trabajo y eso le impacta digamos su seguridad en el estudio, etcétera. Uno tiene que estar ahí, tiene que estar atento. Eso es parte del proceso formativo, no es algo externo. Uno no, no tiene gente digamos, como aséptica, que no le pasa nada, que tiene un perfil estándar. Así como todos tienen, no sé, 21 años, viven en la casa con sus padres, están todos muy bien cuidados, no tienen problemas económicos, viven felices. No. Nada. O sea, sería lo más absurdo creer que eso es así. Por lo tanto, el proceso pedagógico tiene que incorporar todos esos elementos. Y eso entonces y adaptar también la situación ¿no? A esos casos, esas particularidades.” (Profesora de Psicología, comunicación personal, 22 de octubre, 2020).

Dicha diversidad humana, atravesada por asuntos de clase y de género como menciona la docente, pero que también podría estarlo por asuntos de raza, situación de discapacidad, ruralidad-urbanidad u otros, es parte del proceso formativo y no debe obviarse. Aquello se relaciona con la capacidad de flexibilizar tanto los contenidos del programa, como también las decisiones de evaluaciones y metodología, lo que se relaciona estrechamente con este cuestionamiento al autoritarismo de los profesores y a esta capacidad de validación del estudiante al punto de que se aprende de ellos, tal como se evidencia en las siguientes citas:

“Yo creo que uno puede estar cercano, escuchar, sin tener que ocupar digamos el autoritarismo para eso. Creo que uno puede echarse para atrás en una decisión, si hemos construido un acuerdo que parece razonable para todos ¿no? Me parece que eso es del todo posible, siempre. Pienso que, qué se yo, cuando pasan nuevos cambios del cronograma, cambio de las evaluaciones, cambios de contenido, incluso. Creo que es perfectamente posible, que es uno el que está a la altura para poder decir "por supuesto que sí. Miren, desde el punto de vista, digamos, de la docencia, para mantener los criterios formativos que yo necesito garantizar en ustedes, puedo hacer este cambio siempre y cuando garanticemos esto otro. Si están de acuerdo, perfecto”. (Profesora de Psicología, comunicación personal, 22 de octubre, 2020).

“También fue de decir, mi autoridad está en otro lugar, también ¿no? Porque además estoy practicando otra docencia, entonces si realmente creo en el diálogo y en el debate, tengo que saber que la persona que tengo al lado es tan idónea para que me enseñe a mí. (...) Entonces es tan idónea para que ella me transmita a mí y que yo no me sienta ofendida ni en deuda. Porque si yo siento eso, significa que en realidad es vacío lo que estoy diciendo. (...) Entonces, como me siento muy tranquila, efectivamente siento que me ayudan, que no me están ofendiendo. (...) Entonces mi autoridad no se ve, porque hay otras autoridades. O sea, como que hay otra autoridad, digamos ¿no? No esa autoridad como, de la que tiene la última palabra.” (Profesora de Antropología, comunicación personal, 22 de septiembre, 2020).

Como señalan estas docentes, y de la mano con lo anteriormente señalado en relación a un posicionamiento otro, que no se realiza desde el autoritarismo o la violencia, se debe trabajar la capacidad de flexibilizar y con eso de aprender de este otro validado. Es a propósito de ello, que las docentes reflexionan en torno a la protección que ofrece la autoridad en la educación tradicional, a partir de lo cual reflexionan sobre lo necesario de reconocer límites y vulnerabilidades, como se observa en las siguientes citas:

“Pero también pensar que es riesgoso. Yo creo que, de hecho, lo que dicen las pedagogías feministas es que construir un aula de ese tipo implica ser vulnerable. Implica que yo tengo que un poco arriesgarme ¿no? Y eso implica como soltar ese lugar de la arrogancia, del saber absoluto, de la superioridad. Entonces yo creo que es parte de ¿no?” (Profesora de Trabajo Social, comunicación personal, 4 de noviembre, 2020).

“Para muchos docentes puede ser incluso como riesgoso el sentir como el generar una relación más horizontal. Como perder un poco de poder, si se quiere. Como perder esa como legitimidad que te da el cargo, esta solemnidad que te dan tus títulos, qué se yo. Entonces es como una apuesta igual, es como quién es más frágil, es como más... No sé, lo que tú dices no necesariamente es como 100% lo que todos deberían pensar ¿no cierto? Entonces yo creo que hay mucha gente que prefiere mantenerse como en la comodidad de esa posición de autoridad.” (Profesora de Sociología, comunicación personal, 16 de octubre, 2020).

De este modo, como señala la primera cita, se debe reconocer que está bien no saberlo todo y no tener todas las respuestas. A lo que se suma, como se observa en la segunda cita, el reconocimiento de que los esfuerzos por construir horizontalidad en el aula implican una apuesta, implican riesgos y exigen dejar la comodidad del lugar de la autoridad docente

tradicional. Sólo en un proceso en esa dirección se podrán construir estos nuevos referentes basados en relaciones éticas de cuidado.

2.3. Experiencia

Habiendo ya profundizado en el rol docente, en el marco de las estrategias de ENS del nivel relacional también se vuelve fundamental detenerse en el rol de les estudiantes, donde aparece el asunto de sus experiencias, que a juicio de las profesoras entrevistadas, es un elemento central para la construcción de espacios de aprendizaje:

“Uno debe explicar los procesos sociales a través de ejemplos que tienen que ver con la cotidianidad. Con los ejemplos que de tus propias trayectorias de vida. Eso les hace mucho más sentido.” (Profesora de Educación Parvularia, comunicación personal, 15 de octubre, 2020).

“Para que las teorías, para que el aprendizaje sea significativo, es súper importante esa conexión con la experiencia ¿no? Aterrizar, como que el saber pase por el cuerpo.” (Profesora de Trabajo Social, comunicación personal, 4 de noviembre, 2020).

De este modo, entendiendo la experiencia como un elemento central para la construcción de espacios de aprendizaje, ya sea a partir de la cotidianeidad como del cuerpo, las docentes explican que es posible teorizar a partir de la experiencia, señalando incluso a la docencia como un *“refugio productivo de vaciamiento de cosas”*, como un *“lugar de transmisión de conocimiento sobre las experiencias que se están viviendo”* (Profesora de Antropología, comunicación personal, 22 de septiembre, 2020), en el sentido de que se debe buscar hacer la conexión entre lo que ocurre en la sala de clases con lo que ocurre en las experiencias de quienes están ahí, como también se debe promover la reflexión en torno a cómo lo que se está aprendiendo impacta en el ejercicio de la disciplina, para ir construyendo bajadas prácticas a las teorías y reflexiones académicas.

En relación a las dinámicas de compartir experiencias, varias docentes señalan la necesidad de establecer una especie de encuadre, al comienzo del curso, de manera de sentar las bases de respeto en torno a las experiencias y ritmos de todes, pero también en términos de cuestionar la idea del *“feministómetro”* (Profesora de Trabajo Social, comunicación personal, 4 de noviembre, 2020), refiriéndose a cualquier práctica o discurso que haga pensar a les estudiantes que se les va a juzgar por lo que puedan compartir, para lo cual se vuelve necesario armar un ambiente, clase a clase, en que se asume que todes tienen pensamientos sexistas, incluso el o la profesora.

En ese sentido, en lo que respecta al manejo de tensiones e incomodidades al interior de la sala de clases, lo primero tiene que ver con reconocer que existen ciertas voces que

pueden tensionar las dinámicas de compartir experiencias, frente a lo cual una alternativa es hacer uso de dispositivos culturales para poder academizar y teorizar la discusión a partir de un elemento menos cargado de identidades y subjetividades, que a veces pueden ocasionar tensiones e incomodidades. En esa línea, algunas docentes hacen hincapié en reconocer que las discusiones deben tratar de superar las dicotomías y polaridades, para reconocer la complejidad de ciertos fenómenos, como se observa en las siguientes citas:

“Me parece que el pensar binario, que conduce rápidamente a dicotomías, es el nudo del problema ¿no? Que siempre estemos pensando que si estamos a un lado entonces no estamos en el otro, es lo que genera los mayores conflictos, digamos ¿no? Y no que las cosas son mucho más problemáticas, son mucho más, digamos, más abiertas, más fluidas que eso ¿no?” (Profesora de Psicología, comunicación personal, 22 de octubre, 2020).

“No asumir que las discusiones son fáciles y que las respuestas ya están. Yo creo que muchas estas cosas de incomodidad tienen que ver justamente con hacernos cargo de que quisiéramos que las explicaciones fueran más sencillas. Quisiéramos decir “ahí está el machista, el acosador, hay que echarlo y se acabó el problema” ¿no? Y en realidad no es tan fácil. Y yo creo que a medida que vamos tomando más conciencia de cómo estamos súper premiados, en múltiples ámbitos, por estas dinámicas de poder y violencia y desigualdad, también nos permite romper con estas dicotomías muy rígidas entre víctima y victimario.” (Profesora de Trabajo Social, comunicación personal, 4 de noviembre, 2020).

Por lo tanto, estas reflexiones en torno al pensamiento binario y dicotómico, por un lado y a las respuestas y explicaciones sencillas, por el otro, implican la necesidad de pensar las tensiones e incomodidades de manera más fluida y permeada en múltiples niveles por complejas dinámicas de poder y violencia, pero también de resistencia, lo que sin duda, implica un desafío tremendo, que junto a otros, serán profundizados en el siguiente eje.

3. Colectivizando los procesos. Diálogos y desafíos pendientes

Habiendo detallado las diferentes comprensiones y estrategias de ENS, en este eje, ordenado en tres apartados: *nudos institucionales*, *necesidad de colectivizar el proceso* y *qué decirle a una colega interesada*, se profundizará en lo que aún falta por construir y desarrollar para la puesta en práctica de una ENS en Facso.

3.1. Nudos institucionales

En relación a los desafíos pendientes para la incorporación de las prácticas y saberes feministas a la formación en ciencias sociales, se reconoce que en el nivel institucional se encuentran los núcleos del sexismo, en términos de cómo se imaginan las normativas y los quehaceres docentes. De ahí la importancia de construir enfoques transdisciplinarios y de

ir multiplicando las instancias formales, desde capacitaciones a funcionarixs y académicxs, cursos obligatorios, hasta las oficinas de recursos humanos. A propósito de los avances en esa línea que se han tenido hasta hoy, una docente señala lo siguiente:

“El tema está que no se pierda, yo creo que lo que uno avanza... Eso yo también lo he aprendido en el feminismo ¿no? Que nunca hay que dormirse en los laureles, porque la batalla que ganaste hoy día, no está ganada para siempre, la podemos perder. Y eso me lo recuerda como el contexto global, o sea, no sé. Tenemos aborto, pero puede venir un presidente de derecha y lo puede derrocar, o sea, como... Todas nuestras ganancias son siempre muy precarias. Muy precarias ¿no? Y se vuelven más precarias si es que no estamos atentas a que... Si no las cuidamos nos las quitan, digamos.” (Profesora de Antropología, comunicación personal, 22 de septiembre, 2020).

Por ello se vuelven relevantes los avances institucionales, que permiten que dichos cambios perduren y que no dependan de una autoría personalista. De este modo, en el marco de una reflexión en torno a un movimiento que instala demandas “desde abajo”, y que dichas demandas se vayan materializando “desde arriba”, a propósito del proceso de incorporación de un principio de igualdad de género y no discriminación en el modelo educativo de la Universidad, una docente señala:

“Pero, también la gente tiene que dejar de pensar como “ay, falta mucho, que terrible”. Estamos haciendo los cambios, ya. Estamos en ¿no? Si yo creo que de repente hay que tomar dos pasos atrás y como... [percatarse que] han pasado caleta de cosas, están pasando caleta de cosas. A distintos ritmos, a distintos niveles, no todo el mundo está enterado, pero están pasando. Estamos en medio del proceso y eso es súper bacán. En un momento como súper interesante ¿no?” (Profesora de Trabajo Social, comunicación personal, 4 de noviembre, 2020).

Por lo tanto, se vuelve importante reconocer la importancia de lo institucional para la puesta en práctica de la ENS, pero también es relevante reconocer que ya están ocurriendo dichos cambios. Ahora bien, sucede que aquello a veces pasa desapercibido, lo que permite afirmar la necesidad del diálogo, como ya se ha señalado.

3.2 Necesidad de colectivizar el proceso

La necesidad de colectivizar el proceso de la puesta en práctica de la ENS tiene que ver con la necesidad de visibilizar los cambios institucionales que ya están ocurriendo, pero también tiene que ver con una dinámica descrita tanto en las entrevistas del 2019 como en las del 2020, que relatan que se le suele asignar estas temáticas a las académicas que se manejan en el tema, sobrecargándolas a ellas, sin dejar que el tema se transversalice hacia les otros docentes. De ahí la importancia de la autoformación, pero también de buscar el encuentro, en donde se escuchen todas las voces docentes:

“Entonces claro, nos hace bien leer, yo creo que hay que leer ¿no? De educación no sexista si yo quiero hacer eso, pero también conversar. Conversar con las colegas ¿no? Apoyarnos unas a otras, no pensar que “hay una que, que es como la bacana y la otra no, entonces a la otra que se supone que no, nada, no la escucho”, porque a lo mejor tiene prácticas sensibles, prácticas de cuidado, a lo mejor no están intelectualizada del feminismo (...) pero si te da cierta sensibilidad. Entonces bueno, como vamos recogiendo esas distintas sensibilidades y construyendo (...) otro modelo pedagógico” (Profesora de Psicología, comunicación personal, 22 de octubre, 2020).

Por lo tanto, la necesidad de colectivizar el proceso tiene que ver con ser coherentes con la ética y la práctica, de no acaparar el conocimiento para ser la única experta, sino de compartir lecturas y experiencias, de dialogar, incluso con quienes no han estudiado sobre feminismo, ya que existen distintas sensibilidades que también pueden aportar.

Por otra parte, y a propósito de la pregunta por los errores o frustraciones que hayan (o no) provisto de algún aprendizaje, las docentes identificaron una serie de elementos. Por un lado, se identificó la dificultad de incorporar el lenguaje inclusivo en las clases, entendiendo que se trata de un proceso y no es inmediato, por temas de costumbre. Por otro lado, se reconoce la necesidad de actualizar las metodologías, a propósito de reconocer que a veces los intereses de los estudiantes no coinciden con los de los docentes. Sumado a ello, surge la dificultad aún no resuelta de la diferencia de intervenciones en el aula por parte de hombres y mujeres, que pese a la insistencia y a que cada vez son más las mujeres que aportan al diálogo, sigue existiendo. Finalmente, una docente reflexiona en torno a la frustración de no saber manejar los relatos de exacerbación de la violencia y del abuso de los cuerpos en la sala de clases. Frente a relatos traumáticos y sin formación en temas de contención, por un asunto ético la docente ha preferido no tocar dichas temáticas en clase, situación a la que le encuentra una posible salida en el apoyo con sus colegas. A propósito de ello, se podría afirmar que cada docente trabaja situadamente con sus propios obstáculos, lo que podría ser menos problemático en caso de ser socializado y compartido. En esa línea, no todo son obstáculos y frustraciones, sino que también existen ideas y sueños:

“Yo siento, por ejemplo, una cosa que yo diría que es muy profundo es la poca grupalidad de las docentes, yo diría ¿no? Como que, el curso sigue siendo de la autoría individual. Tal vez me gustaría pensar a mí, no sé, cursos de módulos, donde se puedan ver más docentes, se puedan trabajar, o sea como, me gustaría más esta dinámica. Pero hay que pensar, o sea, sé que es difícil por las cargas académicas de las personas, una serie de cosas, digamos ¿no? Pero bueno, hay que pensar todo eso.” (Profesora de Antropología, comunicación personal, 22 de septiembre, 2020).

Si bien de las entrevistas se desprende que aún hay mucho que revisar y mucho que reflexionar, también hay alternativas y opciones para co-construir nuevas prácticas

docentes feministas, como la recién señalada. Y quizás, sólo falte agruparse para dialogar dichas ideas, lo que sin duda, aportaría para la puesta en práctica de una ENS en Facso.

3.3 Qué decirle a una colega interesada

Como última pregunta de las entrevistas y luego de haber conversado sobre qué es la ENS y qué estrategias han desarrollado en esa línea, le pregunté a las docentes qué harían si es que una o un profesor que no se maneja en el tema se les acercara a preguntarles cómo aplicar una ENS en Facso, frente a lo cual recibí una gran variedad respuestas.

Insistiendo algunas, en que no se trata de un set de herramientas fijo, otras docentes mencionaron la necesidad de trabajar en el lenguaje inclusivo, en repensar las lecturas de la clase, y en compartir los “tips” metodológicos como la distribución en círculo de la sala, pero también se profundizó en la invitación a reflexionar y cuestionar el contenido de cada cátedra, entendiendo que aún está pendiente el desafío epistémico de no localizar al feminismo como un conocimiento otro, marginal. En ese sentido, varias docentes respondieron que les gustaría sentarse a conversar con esta persona, para desde sus lógicas e intereses ver desde dónde podrían trabajar la temática en su curso. Dicha persona puede interesarse por el conocimiento situado, por la epistemología feminista, por los modos de evaluación, por reflexiones queer u otras reflexiones más tradicionales, por lo tanto, es muy valioso que las prácticas y saberes feministas sean tan diversas, ya que permiten adentrarse en ellas desde distintos ángulos. Sin embargo, esta reflexión en torno al nivel curricular y docente de la ENS, se ve complementada por el nivel relacional, tal como se muestra en las siguientes citas:

“Pero finalmente, para mí, yo creo que lo central el tema relacional. Entonces yo creo que un poco como perder el miedo, perder el miedo a perder el control. Como y perder como el poder, como en las relaciones y permitir quizás como, como co-construir la clase con los estudiantes y eso implica legitimar el conocimiento y la experiencia de los estudiantes.” (Profesora de Sociología, comunicación personal, 16 de octubre, 2020).

“Es un poco, reflexionar sobre las relaciones de poder, sobre las dinámicas, sobre si se valoran o no se valoran los saberes feministas disidentes, si pensamos o no en la diversidad de nuestros estudiantes.” (Profesora de Trabajo Social, comunicación personal, 4 de noviembre, 2020).

Estas dos citas, que resumen muy bien el ánimo general de las respuestas de las entrevistadas en torno a cómo aconsejarle a una docente interesada cómo aplicar una ENS en Facso, se ven complementadas con uno de los elementos que más destaque de las respuestas de las docentes, que tiene que ver con el reconocimiento de que el estado puro de lo “no sexista” no existe, que se debe reconocer que todos y todas hemos sido

socializadas en una cultura patriarcal y que por tanto, no se debe llegar a posiciones morales para afirmar que somos mejores que otros. A propósito de ello, se señala la precaución por el “*mujerismo*” (Profesora de Educación Parvularia, comunicación personal, 15 de octubre, 2020), entendiendo que no por ser mujeres estaremos libres de discursos y prácticas patriarcales, sino que la elección feminista es un proceso, y que por supuesto, permea otras facetas de la vida que no tienen que ver con la docencia sino también con cómo nos relacionamos con los pares, en términos laborales, familiares y sociales.

VI. Discusión

Para la comprensión de las experiencias de docentes sobre la ENS, y con la intención de aterrizar la discusión teórica a partir de experiencias concretas de Facso, realizaré un diálogo entre la teoría y el material empírico, tanto en relación a las comprensiones de docentes sobre la ENS, como en relación a las estrategias pedagógicas para su aplicación.

En primer lugar, a propósito de las comprensiones docentes sobre la ENS y de acuerdo a las distinciones de Mohanty (1989) sobre la noción de diferencia, me pareció tremendamente interesante el encontrarme con relatos de ambas nociones, existiendo relatos que apuntaban a terminar con la brecha entre sexos a partir de acciones afirmativas, al contraste de reflexiones a nivel estructural, a propósito de cómo el hetero patriarcado ha permeado todo el sistema educacional, obligándonos a ir más allá de una cuota de lectura de mujeres en los ramos. Sin embargo, si bien me encontré con el discurso que se queda en el cuestionamiento por el estereotipo y la discriminación, al cual le falta aludir más directamente el nivel estructural de la problemática, no se trata de un discurso individualizante y psicologizador, como señala Mohanty (1989) a propósito de los discursos que igualan las posiciones entre los grupos, sin abordar subordinaciones y jerarquías.

Otro elemento que me gustaría rescatar, tiene que ver con la comprensión de la ENS en cuatro niveles que señala una docente a propósito del devenir de las teorías feministas, la cual tiene similitudes con el análisis de Dillabough (2006) sobre el análisis histórico de los estudios de género y educación, pero que sin embargo, se relaciona más estrechamente con el análisis histórico que realizan Mulinary y Sandell (1999) a partir de la noción de experiencia. Tanto la docente como las autoras señalan un primer nivel que tiene que ver con visibilizar y dar voz a las mujeres, un segundo nivel relacionado con la pregunta por la

diferencia, un tercero vinculado a los debates postmodernos y el último con las perspectivas parciales (Mulinary y Sandell, 1999), o bien, con el conocimiento situado, como reflexiona la docente. Pero más allá de las diferencias y similitudes con los distintos análisis de estudios o conceptos, lo que rescato de esta reflexión es la necesidad de siempre volver a los análisis históricos de los conceptos, a propósito del devenir de las teorías feministas.

En segundo lugar, en relación a las estrategias pedagógicas para la aplicación de la ENS y de la mano con las distinciones de Manicom (1992) entre los enfoques de igualdad de oportunidades y los enfoques anti-sexistas, también fue posible encontrar relatos de ambos enfoques, no solo en las conceptualizaciones recién comentadas, sino también en las estrategias a nivel curricular, específicamente el asunto de la bibliografía, en la que aparece la necesidad de integrar mujeres, pero en que también aparece la pregunta más profunda de por qué no existen autoras en ciertas épocas sobre una temática específica, aludiendo a la reflexión más estructural de dicho fenómeno.

En esa línea, me gustaría rescatar las reflexiones sobre lo institucional, en que efectivamente las docentes señalan que lo que pasa en el aula no es suficiente, dado que debe se debe buscar también un cambio en la academia, tal como señala Mohanty (1989). Sumado a ello, me parece interesante destacar el nivel docente, específicamente las evaluaciones, en tanto se las piensa no solo como un espacio para aplicar las lógicas de cuidado (Troncoso, et. al., 2019) como señalaba una entrevistada, sino que también se las relaciona con la necesidad de reconocer la multiplicidad de los sitios de experiencia en contraste a la reproducción de uno solo (Smith, 1991), a propósito de la reflexión por el rescate del diálogo y la grupalidad que señalaba otra profesora.

Por último, en relación al nivel relacional, tanto en relación a la autoridad como a la experiencia fue posible encontrar compatibilidades con la teoría. Por un lado, en relación a las reflexiones sobre la autoridad, el afirmar que está bien reconocer que les docentes no tienen todas las respuestas, se relaciona con esta necesidad de dismantelar la idea de los profesores como expertos, lo que va en la misma línea de poder trabajar con flexibilidad en la toma de decisiones en relación al contenido y la calificación del curso (Manicom, 1992). Y además, cuando se reflexiona en torno a la necesidad de nuevos referentes, a propósito de la dicotomía entre distintas formas de ejercer la autoridad, se alude a que les docentes no pueden perder su poder, pero que deben buscar formas de usarlo (Weiner, 2006). Por otro lado, en lo que respecta a las reflexiones sobre la experiencia, resulta llamativo como las docentes desarrollan estrategias que van en la línea de lo señalado por Manicom (1992),

como lo son las lógicas del taller o de seminario, y sentarse en círculo. Ahora bien, es interesante como a propósito de la necesidad de abordar las relaciones de poder y las tensiones en estas estrategias de colaboración (Manicom, 1992), las docentes señalan las estrategias de usar dispositivos culturales en vez de la experiencia personal en caso de tensiones claras, sumado al énfasis por el encuadre y el reconocer que todes hemos sido socializados en una sociedad patriarcal y que por tanto la lógica del feministómetro y del juico al proceso de otros no lleva a buen puerto.

En adición a todo lo anterior, me gustaría mencionar que tanto las comprensiones como las estrategias de las entrevistadas tienen una estrecha relación con los planteamientos de las pedagogías feministas: se habla de una pedagogía dialogante, entendiendo que los contenidos no son suficientes (Crabtree, et al. 2009) y se reflexiona en torno a la necesidad de trabajar el miedo de perder el control de la clase (hooks, 1994). Pero también, en la línea de la necesidad de considerar la particularidad de cada contexto (hooks, 1994), se debe rescatar la idea de que en el contexto situado de esta investigación y a partir de las entrevistas realizadas, surgieron varios elementos novedosos.

De este modo, ya habiendo explicitado cómo lo teórico aparece en el material empírico, me gustaría relevar aquello del material empírico que no aparecía en los marcos teóricos revisados, pero que sin embargo son profundamente coherentes. Con esto me refiero al hecho de que se entienda la ENS en su conjunto como un proceso, como algo cambiante y situado. No sólo en relación a su conceptualización, a propósito de que no existe una receta (hooks, 1994) y de que lo no sexista no siempre será lo mismo, lo que hace que los horizontes se desplacen (Korol y Castro, s/f) y que se construyan en la lógica de co-autorías, lo que ya me parece novedoso, sino también porque su puesta en práctica se reconoce como un proceso. La construcción de una pedagogía dialogante es, como señalan las docentes, un proceso constante y que no es lineal, sino que tiene altos y bajos. Y eso, se relaciona estrechamente con esta idea de que el hecho de optar por caminos feministas es en sí mismo un proceso, dado que todes hemos sido socializadas en una cultura patriarcal, por lo que cuestionar dicha cultura es un proceso complejo, que va más allá de la universidad e impacta en otras áreas de la vida.

En adición a ello, me gustaría recalcar lo valioso de las reflexiones de las entrevistadas en torno a la necesidad de nuevos referentes docentes que dejen atrás la comodidad de las posiciones de autoridad, lo que sin duda es un aporte situado a esta idea de usar el poder de la autoridad docente productivamente para desafiar relaciones de poder (Weiner,

2006). Aquello, dado que uno de los tremendos aportes del material empírico analizado tiene que ver con la reflexión de que los roles de autoridad no tienen por qué ir de la mano con prácticas violentas, sino muy por el contrario, es posible pensar figuras de autoridad que trabajen y se relacionen desde una ética del cuidado, en este caso, con los estudiantes.

Por último y a modo de cierre de este apartado, a propósito del planteamiento de Mohanty (1989) de pensar la diferencia en términos relacionales y de buscar la co-implicación de “ambos bandos” para no dejar a los privilegiados como meros espectadores, me gustaría recalcar la reflexión que hacen las docentes en torno al manejo de las incomodidades y tensiones en la sala de clases. Me parece que las docentes dan un paso más allá del planteamiento de la autora, dado que aluden a la necesidad de reconocer que todos estamos permeados de dinámicas de poder, por lo que se necesita dejar atrás el carácter dicotómico para poder asumir la complejidad de las discusiones más allá de dos bandos, reconociendo que nuestras experiencias están atravesadas por dinámicas de privilegio, discriminación y resistencias. Aquello, por supuesto que no quiere decir que hay que dejar de responsabilizar a quienes generan daño, pero me parece interesante rescatar esta necesidad de reconocer las tensiones a un nivel más complejo que la lógica de “oprimidos” y “opresores”, lo que podría permitir diálogos más amplios, que recojan distintas sensibilidades.

VII. Conclusiones

A modo de conclusión y considerando que esta investigación tenía como objetivo el comprender las experiencias docentes sobre ENS, tanto en relación a qué entienden por ella y cómo la ponen en práctica, si bien fue posible encontrar una gran diversidad de comprensiones y estrategias de ENS, me parece que el punto central de dicho análisis, es que se trata de un *proceso*. Desde el año 2019 al 2020 ya es posible encontrar saltos en las comprensiones sobre la ENS y es interesante analizar cómo las discusiones sobre las estrategias a nivel institucional y curricular se van complementando luego, tanto a partir de un nivel docente, en lo que respecta a las metodologías de las clases, las ayudantías y las evaluaciones, como también a partir de un nivel relacional, en lo que respecta a las reflexiones en torno a la autoridad de la docente y al espacio que se le da (o no) a la experiencia de los estudiantes en su proceso formativo. De este modo, y pensando también

en el objetivo de analizar y comprender las experiencias de docentes que busquen poner en práctica una ENS, creo que a propósito de esta noción de ENS como proceso, se alude a la experiencia docente como experiencia subjetiva, en tanto se entiende que la inmersión de los docentes en estas temáticas será un proceso situado, siempre vinculado a las propias experiencias de los docentes, siendo un constante camino de aprendizaje y reflexión.

En adición a ello, otro de los puntos relevantes de las experiencias docentes recogidas sobre la ENS, tiene que ver con la importancia del *diálogo*, que las docentes enfatizaron tanto en la comprensión de la ENS al considerarla como una pedagogía dialogante y legitimadora de un otro, como también en su puesta en práctica a través de estrategias que validen la voz y experiencia de los estudiantes. Pero también, me parece interesante como el diálogo se entiende como un elemento clave para los desafíos pendientes para su aplicación. Aquello, porque tal como se ha mencionado a lo largo de todo el texto, no existen recetas perfectas ni manuales que funcionen en todos los contextos, por lo que inevitablemente se tratará de un camino que incluirá errores y fracasos. Y es precisamente a propósito de ello que se vuelve relevante el diálogo entre docentes, para des encapsular estos saberes y prácticas, de manera de reflexionar en conjunto sobre los obstáculos situados y particulares que se presentan, y así poder buscar alternativas en conjunto.

De este modo, dicho diálogo debe ser lo más transversal posible, de manera de que cada quién aporte con lo que le ha funcionado en su experiencia particular, independiente a si se ha especializado en temáticas de género y feminismos o no. Este elemento me parece especialmente importante, a propósito de cómo en mi experiencia personal me he percatado de cómo se asocian estas temáticas sólo a ciertas docentes, lo que obstaculiza la incorporación transversal de estas prácticas y saberes a la academia. Me parece sumamente relevante la validación de otras experiencias docentes como posibles aportes a la construcción de una pedagogía transformadora, ya que pueden existir docentes que trabajen desde comprensiones o a partir de estrategias reconocidas como ENS en este texto, pero que sin embargo, ellas y ellos mismos no las reconozcan como tales.

En esa línea, me parece que una forma de tomar conciencia de las implicancias de esta investigación, que recoge experiencias en medio de un contexto particular de reflexión y problematización del sexismo, es enfatizar en la necesidad de visibilizar estas comprensiones y estrategias, pero también de seguir siempre buscando otras a través del diálogo y de la colectivización de los procesos, de manera de seguir profundizando en el proceso de implementación de una ENS. Y por supuesto, aquello debe reconocer los

obstáculos y resistencias que se encuentran a propósito de las cargas académicas y sobrecarga laboral de los docentes, pero es necesario reconocer también, que nos encontramos en un momento en que se están realizando una serie de cambios en los cuales es posible apoyarse, tanto “desde arriba” a niveles institucionales, como “desde abajo” a partir de prácticas concretas y reflexiones particulares de docentes y estudiantes.

Sumado a ello, pensando en los esfuerzos por la incorporación transversal de saberes y prácticas feministas a las ciencias sociales, junto a la importancia del diálogo y de la colectivización del proceso, será relevante el trabajo de revisiones teóricas sobre la temática. En esa línea, si bien hay gran cantidad de material teórico sobre las pedagogías feministas y del trabajo sobre el sexismo en la educación, es importante leer dicho material desde la experiencia situada y particular que encarnamos. Muestra de ello es cómo a más de cuarenta años de los postulados de Mohanty, las docentes entrevistadas aportan una actualización de dichos planteamientos, a propósito de la necesidad de dejar atrás las dicotomías, para reconocer cómo nuestros cuerpos y experiencias están atravesados por complejas lógicas de violencia, privilegio, discriminación, poder, dominación y resistencias.

En relación a ello y como uno de los grandes aprendizajes personales en el transcurso de esta investigación, me gustaría rescatar el énfasis de las entrevistadas en la idea de que el “no sexismo” no existe, por lo que ya no habría que apuntar hacia una Educación No Sexista, sino hacia una Educación Anti-Sexista, o hacia una Educación Feminista. Aquello, tiene que ver con que no existe una persona o institución que no reproduzca de ningún modo el sexismo, porque vivimos y hemos sido socializados en una cultura y sociedad patriarcal. Por lo mismo, es importante considerar que el sexismo no es un fenómeno que ocurre solamente en el ámbito educacional, ya que producto de su carácter estructural, es posible encontrar fenómenos de este tipo en otros ámbitos de la vida. De ahí la importancia en construir conocimiento que permita hacer de la pedagogía una herramienta que problematice y permita transformar las violencias, dolores y desigualdades que atraviesan nuestros cuerpos e identidades, que con tanta urgencia hace falta terminar. Esto último, sobre todo pensando en psicología, una disciplina que trabaja precisamente con el dolor y el malestar, lo que le otorga más sentido y fuerza a la necesidad de una formación de profesionales que sean sensibles a la complejidad de la realidad subjetiva y social.

Pero también, otro de los aprendizajes personales que rescato de mi proceso de memoria, es la reflexión de las entrevistadas sobre el no haber tenido referentes de cómo querían ejercer la docencia. Gracias a esta investigación, me doy cuenta de que eso está

empezando a cambiar, dado que hoy, aunque sean pocas, si existen docentes que reflexionan en torno a estas temáticas y que cuestionan permanentemente su quehacer.

Es justamente por esa razón que me parece tremendamente valioso seguir trabajando en recuperar y construir comprensiones y estrategias anti-sexistas o feministas, ya que, si bien esta investigación aporta con una primera recuperación de experiencias, en donde surgen estas nociones de *proceso*, *diálogo*, y de *nuevos referentes docentes*, se hace necesario construir nuevas y más rigurosas sistematizaciones, sobre todo pensando en que el sexismo y el patriarcado no se pueden desligar de otras formas de desigualdades e injusticias sociales, lo que es una invitación a profundizar el sexismo no solamente referido a mujeres y disidencias, sino vinculado a asuntos de clase y raza, a propósito de lo que significa construir conocimiento en una academia neoliberal y en una universidad colonial.

Por lo tanto, se trata de la necesidad de generar más puentes y diálogos entre las distintas problematizaciones respecto a cómo operan dichas relaciones de poder en la Universidad, y cómo se vinculan al sexismo, de manera de complejizar el debate en torno a la Educación Feminista. Aquello, con el fin último de continuar construyendo conocimiento que busque transformar la Universidad, a través de reflexiones en torno a cómo pensamos la educación y cómo la pedagogía puede traducirse en espacios revolucionarios, transformadores, de resistencia, y finalmente, en verdaderos procesos de emancipación.

Referencias

- Allen, L. y Rasmussen, M. (2017). *The Palgrave Handbook of Sexuality Education*. Londres, Inglaterra. Palgrave Macmillan.
- Amnistía Internacional. (2018). Cuaderno de Educación No Sexista. Disponible en: http://www.midecision.org/wp-content/uploads/2017/09/INTERIORES_edu_no_sexista_enero_2018_web.pdf
- Andrade, C. (2013). *Del biombo a la cátedra: igualdad de oportunidades de género en la Universidad de Chile*. Disponible en <https://doi.org/10.34720/3vwj-m574>
- Andréu, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada.
- Araya, K. (2016). Prospección de identidades de género desde el marco curricular y textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/145898>
- Araya, S. (2004). *Hacia una educación no sexista*. Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación Instituto de Investigación en Educación Actualidades investigativas en educación. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9088>
- Bigilia, B. (2014). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En Mendiá, I; Luxán, M; Legarreta, M; Guzmán, G; Zirion, I; Azpiazu, J (eds.) (2014) *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. (pp.21-44) SIMREF. España.
- Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55.
- Brewster, A. (2014). Whitness and Affect: The Embodied Ethics of Relationality. En Lykke, N. (2014). *Writing Academic Texts Differently. Intersectional Feminist Methodologies and the Playful Art of Writing*. (pp. 62-69). Routledge. Taylor & Francisc Group. Nueva York y Londres.
- CIEG, (30 de junio de 2020). *Presentación*. Recuperado de: http://cieg.cl/?page_id=31
- Crabtree, R., Sapp, D., & Licona, A. (Eds.) (2009). *Feminist pedagogy: Looking back to move forward*. Baltimore y Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Dillabough, J. (2006). Gender, Theory and Social Thought: Illuminating Moments and Critical Impasses. En: Skelton, C., Francis, B. y Smulyan, L. (2006). *The SAGE Handbook of Gender and Education*. Londres, Inglaterra. SAGE Publications. Pp 47-62.
- Dinamarca, C. (2019). Toma universitaria de mujeres 2018: Una mirada a las movilizaciones en dos facultades de Santiago y Valparaíso. Cansadas de violencia mujeres en resistencia. [Memoria de magister de género] <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/173549>
- Durán, M. (2018). ¡Presentes! Ser trans en el sistema educacional chileno. [Memoria de pregrado carrera de periodismo]. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/167778>
- Esquivel, A., Benavente, A., (Julio de 2018). El abraso feminista. *Revista Nomadías*. (25), p.145-160.
- Facultad de Ciencias Sociales, (2018). Compromisos de trabajo Mesa triestamental Facso. 18 de junio 2018.

- Fernández, M. (2017). La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo. *Revista signos*, 50(95), 361-384. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000300361>
- Fernández, M. (2014) *Aportes a Una Educación No Sexista En El Uruguay a Través De La Creación De Dispositivos De Juego Coeducativos Para Niños Y Niñas De Segunda Infancia*. Unpublished. Web. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/324898061>
- Figuroa, I. (2020). ¡Por una Educación No Sexista en la Patagonia! Aprendizajes desde la agitación política protagonizada por estudiantes de Educación Media de la Región de Magallanes y la Antártica Chilena. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante (ISSN 2452-4301)*, 2(4), 63-76.
- flores, v. (2015). *ESI: Esa sexualidad ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía*. Recuperado de <http://escritoshetericos.blogspot.com/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>
- Follegati, L. (2016). Feminismo y Universidad. Reflexiones desde la U. de Chile para una educación no sexista. En S. Del Valle (Ed.), *Educación no sexista: Hacia una real transformación* (pp.121-133). Santiago, Chile: Red Chilena Contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Follegati, L. (2018). El feminismo se ha vuelto una necesidad: movimiento estudiantil y organización feminista (2000-2017). *Anales de la Universidad de Chile*, (14), pp. 261-291. doi:10.5354/0717-8883.2018.51156 Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/51156>
- Garzón, C. (2016). ¿Cómo facilitar experiencias feministas en el aula? Un charquicán-sancocho posible. Educación No Sexista. En S. Del Valle (Ed.), *Educación no sexista: Hacia una real transformación* (pp.105-119). Santiago, Chile: Red Chilena contra la Violencia a las mujeres.
- Gaskell, J. y Mullen, A. (2006). Women in Teaching: Participation, Power and Possibility. En: Skelton, C., Francis, B. y Smulyan, L. (2006). *The SAGE Handbook of Gender and Education*. Londres, Inglaterra. SAGE Publications. Pp 453-468.
- Haraway, D. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Ediciones Cátedra S.A. Madrid.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Nueva York y Londres: Routledge.
- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid, España. Traficantes de sueños.
- Hormazábal, R. y Hormazábal, M. (2016). Derribando paradigmas patriarcales en la educación. Experiencia en jardines infantiles de Temuco. En S. Del Valle (Ed.), *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación*. (pp. 83-91). Santiago, Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Korol, C. y Castro, G. (Ed.) (s/f). *Feminismos Populares. Pedagogías y políticas. Aprendizajes compartidos y voces desobedientes de Colombia, Argentina, Brasil, Venezuela, Paraguay, Palestina y Cuba*. La Fogata Editorial (Colombia) y America Libre (Argentina).
- Lerner, G. y Tussel, M. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica.

- Lamus, D. (2015). Guía para la Investigación Cualitativa y de Género. Colombia.
- Lykke, N. (2014a). *Writing Academic Texts Differently. Intersectional Feminist Methodologies and the Playful Art of Writing*. Routledge. Taylor & Francisc Group. Nueva York y Londres.
- Lykke, N. (2014b). Passionate Disidentifications as an Intersectional Writing Strategy. En Lykke, N. (2014). *Writing Academic Texts Differently. Intersectional Feminist Methodologies and the Playful Art of Writing*. (pp.30-46). Routledge. Taylor & Francisc Group. Nueva York y Londres.
- Martín-Baró, I. (1996). Entre el individuo y la sociedad. Acción e Ideología. *Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Martín-Baró, Ignacio (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Psicología sin Fronteras, Revista de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 1 (2), pp. 7-14
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Martínez, M. (2012). Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo. Amaya Ediciones. Universidad de Guadalajara. México
- Manicom, A. (1992). Feminist pedagogy: Transformations, standpoints, and politics. *Canadian Journal of Education*, 17(3), 365-389. <https://doi.org/10.2307/1495301>
- Mesa Triestamental de Facso, (2020). Encuesta de sexismo en Facso 2020.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios sociológicos*, 35(105), 571-595. <https://dx.doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434>
- Mohanty, C. T. (1989). On race and voice: Challenges for liberal education in the 1990s. *Cultural critique*. (14), 179-208.
- Montenegro, C. (2018). Propuesta de didáctica feminista para la enseñanza escolar de las artes visuales: pensar el espacio escolar de otra manera. *Estudios Pedagógicos XLIV*, N° 3: pp 289-302.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires- México: Novedades Educativas.
- Mulinari, D. y Sandell, K. (1999). Exploring the Notion of Experience in Feminist Thought. *Acta Sociologica*. 42 pp 287-297
- Muñoz-García, A. y Lira, A. (2020). Creando políticas feministas en educación. En: *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Chile: María Teresa Corvera, Gonzalo Muñoz, Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. pp.140-167.
- Palma, I. (2018). Debates abiertos en la coyuntura sobre las instituciones universitarias por las estudiantes del movimiento mayo feminista. *Revista Anales de la Universidad de Chile*, 7(14), 89-107. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/51140>
- Piedra, J., Rodríguez, A., Ries, F., y Ramírez, G. (2013). Homofobia, heterosexismo y educación física: Percepciones del alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 17, núm. 1, enero-abril, 2013, pp 325-338.

- Platero, (L) R. (2014). ¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer? En En Mendia, I; Luxán, M; Legarreta, M; Guzmán, G; Zirion, I; Azpiazu, J (eds.) (2014) Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista. (pp.79-95) SIMREF. España.
- Piriz, P. y Sosa, R. (2012). Guía didáctica: La educación física desde un enfoque de género. Instituto Nacional de las Mujeres del Ministerio de Desarrollo Social y Consejo de Educación Inicial y Primaria, Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo, Uruguay.
- Radi, Blas (2014). *Sobre la perspectiva de géneros en la universidad*. Participación en el panel Educación y sexismo la formación universitaria de las jornadas Degenerando, en FFyL, UBA.
- Redi, K. y Suruchi, T. (2014). Writing the Place from Which One Speaks. En Lykke, N. (2014). *Writing Academic Texts Differently. Intersectional Feminist Methodologies and the Playful Art of Writing*. (pp.47-61). Routledge. Taylor & Francisc Group. Nueva York y Londres.
- Renold, E. (2006). Gendered Classroom Experiences. En: Skelton, C., Francis, B. y Smulyan, L. (2006). *The SAGE Handbook of Gender and Education*. Londres, Inglaterra. SAGE Publications. Pp 439-452.
- Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA: estudios de la diferencia sexual*, (10), 15-48.
- Ríos, N., Mandiola, M. y Varas, A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: Un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(2), 114-124. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext
- Serrano, J. (2020). Prácticas pedagógicas y estereotipos de género en la enseñanza de las matemáticas en Educación de Párvulos. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175244>
- Skelton, C., Francis, B. y Smulyan, L. (2006). *The SAGE Handbook of Gender and Education*. Londres, Inglaterra. SAGE Publications.
- Suárez, D. (2015). Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación-formación docente. *Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional*. Docencia ISSN 0718-4212. N° 55. Año XX – Santiago de Chile – mayo 2015.
- Smith, D. (1991). Writing Women's Experience into Social Science. *Feminism & Psychology*. 1(1), pp 155-169.
- Smulyan, L. (2006). Constructing Teaching Identities. En: Skelton, C., Francis, B. y Smulyan, L. (2006). *The SAGE Handbook of Gender and Education*. Londres, Inglaterra. SAGE Publications. Pp 469-482.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación. Género y Educación*. Núm 6, septiembre-diciembre, 1994, pp 49-78.
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 9 (1), 22-36. Descargar en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5331452.pdf>
- Trebisacce, C. (2016). Una historia crítica del concepto de experiencia de la epistemología feminista. *Cinta moebio*. 57 pp. 285-295.

- 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 Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-15.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201508142550>
- Toma de Mujeres Facso 2018 (2018). Exigencias Toma de Mujeres FACSO Universidad de Chile.
- Tonon, G. (comp.). (s/F). Reflexiones Latinoamericanas sobre Investigación cualitativa. Argentina.
- Universidad de Chile. (2018a). Petitorio Toma de Mujeres de FACSO. Manuscrito inédito, Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de <https://movimientofeministaestudiantil2018home.files.wordpress.com/2019/04/exigencias-toma-de-mujeres-facso.pdf>
- Universidad de Chile. (2018b). Petitorio Unificado Asamblea de Mujeres de la Universidad de Chile. Recuperado de <https://movimientofeministaestudiantil2018home.files.wordpress.com/2019/04/petitorio-unificado.pdf>
- Vásquez, K. (2018). Contenidos para una educación con perspectiva de género. La voz de las y los docentes. Sistematización de una experiencia de reflexión pedagógica colectiva con docentes de un establecimiento educacional municipal de la comuna de San Joaquín. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175279>
- Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y(re) vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial*. Quito: Abya Yala.
- Weiner, G. (2006) Out of the Ruins: Feminist Pedagogy in Recovery. En: Skelton, C., Francis, B. y Smulyan, L. (2006). *The SAGE Handbook of Gender and Education*. Londres, Inglaterra. SAGE Publications. Pp 79-92.
- Wilkinson, S. (1991). Feminism & Psychology: From Critique to Reconstruction. *Feminism & Psychology*, 1(1), 5–18. <https://doi.org/10.1177/0959353591011001>