

VIARE N° 66638
F/ 67816

S.T
M7926
2014



**Universidad
de Valparaíso**
CHILE

Facultad de Humanidades
Instituto de Sociología
Carrera de Sociología

Voces de resistencia en la educación.

Análisis sociológico del discurso de profesoras feministas sobre el ejercicio de su quehacer pedagógico, un acercamiento a la(s) pedagogía(s) feminista(s) en el sistema educativo formal.

Memoria de pregrado para optar al Grado de Licenciada en Sociología y Título

Profesional de Socióloga.

Valeska Nicole Morales Urbina

Profesora Guía:

Tania de Armas Pedraza



Valparaíso, octubre, 2014.

1111
1111
1111

Agradecimientos:

A mi madre, mujer que me enseñó a luchar y crecer día a día.

A mis abuelas, Tato y Tuca, por entregarnos fuertes raíces, sin olvidar jamás desde donde nos construimos, ni quienes somos.

A mi familia Vallenarina, familia de mujeres, instaladas en medio de un desierto que florece.

A Tania de Armas por ser mi guía, por enseñarme con la razón y desde el corazón.

A las mujeres que han atravesado mi vida, y que hemos tejido confianza, cariño y apoyo.

A mis padres Jaime y Jimmy.

A mi hermano.

A cada una de las entrevistadas.

A mi familia porteña.

Dedicado

A las maestras que hacen del acto de enseñar una lucha diaria,
entregando semillas de cuestionamientos, amor y lucha.

Dedicado a la maestra que me da alas día a día: Marilin Urbina Valderrama, mi madre.

Índice:

Prólogo:	7
1. Introducción:.....	9
2. Formulación del problema.....	11
2.1 Fundamentación	11
2.1.1 Antecedentes generales del problema: Contextualización movimiento feminista y Estudios de Género.	11
2.1.2 La educación desde un análisis de género	12
2.1.3 La educación como mecanismo de reproducción de desigualdades de género en diálogo con una visión de la educación como un escenario para el cambio.....	14
2.2. Pregunta de investigación:	18
2.3. Objetivos.....	18
2.3.1 Objetivo general:.....	18
2.3.2 Objetivos específicos:	18
2.4 Relevancias.....	18
3. Marco de Referencia Histórico.....	20
3.1 La discusión feminista:	20
3.1.1 Perspectivas y posicionamientos feministas	22
3.2 Construcción de género en América Latina.....	25
3.3 El ingreso de las mujeres a la educación formal en Chile	29
3.4 Enfoque de Género en políticas públicas.....	35
4. Marco de referencia teórico:	40
4.1 Perspectiva de Género:	40
4.2 Mirada del sistema educativo formal desde una perspectiva crítica de género	47
4.2.1 Educación como mecanismo de reproducción de desigualdades de género.....	49
4.2.2 La escuela como espacio de cambio: postestructuralismo feminista.....	55
4.3 Teoría de la resistencia y pedagogía feminista, una sinergia de subversión.....	62
4.3.1 Teoría de la resistencia	62
4.3.2 Pedagogía feminista	64
4.3.2.1 El porqué de una pedagogía feminista: fundamentos filosóficos y proyecto educativo	65
4.3.2.2 Fundamentos teóricos	70
4.3.2.3 Supuestos metodológicos.....	72
5. Marco metodológico:.....	74
5.1 Tipo de Estudio	74
5.2 Tipo de Diseño:.....	74
5.3 Universo y Muestra:.....	75
5.4 Técnicas de Producción de Datos:	77

5.5 Técnicas de Análisis de Datos	78
5.5.1 Análisis textual:	79
5.5.2. Análisis contextual:.....	80
5.5.2.1 Análisis situacional:	80
5.5.2.2 Análisis intertextual:	81
5.5.3. Análisis sociológico:.....	81
5.6. Calidad del Diseño:.....	82
5.7 Plan de Trabajo	83
5.8 Condiciones Éticas.....	85
6. Análisis y discusión de resultados	86
6.1 Constitución política de la subjetividad: El hacerse a sí mismas	86
6.1.1 Caracterización de las sujetas: construcción y reconocimiento como feminista análisis estructurado en cortes generacionales.....	87
6.1.2 Posicionamientos feministas de las docentes entrevistas	100
6.2 Articulación entre prácticas educativas y mirada(s) feminista.	110
6.2.1 Visión sobre su quehacer pedagógico.....	110
6.2.2 Estrategias pedagógicas empleadas para posicionar sus discursos críticos feministas.	115
6.2.3 Contextos complejos y propicios para posicionar un discurso crítico feminista.....	125
7. Reflexiones finales (a modo de conclusión)	137
7.1 Factibilidad de una Pedagogía Feminista en el sistema educacional formal.....	137
7.2 Pedagogía feminista como propuesta política educativa.	141
7.3 Proyecciones y nuevas líneas de investigación.....	144
Referencias Bibliográficas	146
Referencias online:	149
I Anexos de la fundamentación	150
<i>Anexo 1: Tabla de distribución de carreras profesionales por sexo.</i>	<i>150</i>
<i>Anexo 2: matrículas de carreras de pedagogía distribuidas por sexo.</i>	<i>150</i>
II. Notas y anexos metodológicos.....	151
<i>Nota 1: Apuntes sobre lo emergente en la investigación:.....</i>	<i>151</i>
<i>Anexo 1: Tabla de creación de preguntas entrevista</i>	<i>153</i>
<i>Anexo 3: Consentimiento informado.....</i>	<i>159</i>
III. Apéndice de análisis.....	160
Caracterización de las sujetas: construcción y reconocimiento como maestras feministas, análisis basado en la institución donde recibieron su formación universitaria.....	160

Prólogo:

Sobre el por qué y cómo de esta investigación.

Durante el año 2011, con un grupo de compañeras¹ –algunas de ellas feministas- se comenzó a trabajar en un taller denominado “Herramientas de vida: género, violencia e infancia”, enfocado en estudiantes de segundo básico de la escuela América de la comuna de Valparaíso. Este taller se gestó con el fin de alcanzar los siguientes objetivos:

General:

- ✓ Promover y difundir temáticas relativa al Concepto de Género en niños y niñas que cursen 2 año básico de la Escuela América de la comuna de Valparaíso.

Específicos:

- ✓ Develar categorías sociales sobre género en niños y niñas entre 7 y 8 años.
- ✓ Integrar el concepto de paridad de género en niñas y niños entre 7 y 8 años.
- ✓ Concientizar y prevenir una futura violencia de género en niños y niñas.

A lo largo del taller se promovieron temáticas relacionadas con el enfoque de género, tales como: igualdad, paridad y violencia, a través de diferentes dinámicas que pretendían un acercamiento profundo a cada concepto. En este sentido, se alcanzó el objetivo general, con el reparo de que en tres meses de trabajo no se aseguró una integración total de los conceptos entregados, sin embargo, sí se logró promover y difundir la temática entre las niñas y niños - y en cierto grado a los padres y madres, profesora a cargo del curso y el director.

A partir de esta experiencia, se gestó la inclinación de la memorista por investigar temáticas relacionadas al género y la educación. En un primer momento, se pensó como necesario estudiar al sistema educativo como una agencia de reproducción de desigualdades, entre ellas las de género; empero, tras el avance en lecturas y reflexiones sobre el tema se pensó como una reflexión infructífera en el sentido que ya existe suficiente literatura que da cuenta de esta problemática, y por lo demás solo hace eso: “da cuenta”, y no se exhibe alguna manera de subvertirlo.

¹Queridas amigas y compañeras: Marian Llantén Oyarce, Marcela Gutiérrez Pereira, Valentina Gutiérrez Guzmán e Isabel Báez Chamorro.

Es así, como en este camino se logró constatar que era urgente una sistematización de experiencias de profesoras feministas en el espacio educativo; en la que se detallarán, desde su experiencia y subjetividad, los discursos feministas instalados al interior de los espacios educativos, estrategias empleadas para posicionar estos discursos, dificultades y obstáculos presentes en su quehacer en el sistema educativo formal. Y también, comprender como entienden el acto de educar a través de la sinergia de su quehacer pedagógico y sus posicionamientos feministas.

Con estos antecedentes, la lectora y el lector podrá contextualizar desde donde escribió la investigadora, y el por qué escribió; entendiendo la investigación social como una práctica comprometida, donde el investigador y la investigadora ponen en juego sus subjetividades, antecedentes, posiciones políticas e historias; y también, se (re)construye en este proceso creativo, puesto: “nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en la que tomamos parte” (Freire, 1996, p.88)

Antes de comenzar, se cree indispensable señalar que la investigadora que emprende esta labor tiene una clara posición feminista, y sostiene que, a partir de la historización y el análisis de las luchas feministas en diversos espacios se posibilita que las historias de estas mujeres se mantengan en el tiempo, y no sean nuevamente silenciadas y olvidadas. Más aún, sostiene que las resistencias feministas en el terreno educativo, es un área que no se encuentra lo suficientemente documentada, y dado el papel fundamental que ejercen estas actoras en una de las principales instituciones socializadoras, como lo es el sistema educativo, es a lo menos relevante levantar estas narrativas. Es así como se elabora la presente investigación, con un claro interés político de preservar prácticas educativas innovadoras, que permitirían avanzar en las demandas históricas del movimiento feminista y en lo que la igualdad de género conlleva.

1. Introducción:

“En la educación, el llamado para una voz la mayoría de las veces ha estado dirigido a los y las estudiantes. ¿Dónde están las voces múltiples y contradictorias de las/os docentes, escritoras/es, investigadoras/es y administradoras/es? Ha llegado el momento de escuchar a quienes han estado pidiéndoles a los/as otros/as que hablen”

(Orner, 1999, p. 133.)

“Visibilizar la pedagogía feminista implica un trabajo de recuperarla, de hacerla notar, de darle el estatuto y legitimidad que tiene, de valorarla y también de difundirla”

(Maceira, 2008, p. 193)

Estas citas, contienen una de las motivaciones iniciales para abordar la temática tratada en la investigación, a saber: analizar los relatos de profesoras feministas sobre el ejercicio de su rol docente; poniendo énfasis en sus trayectorias como mujeres/maestras/feministas, con el objetivo de develar si las actoras del análisis introducen un discurso y una práctica feminista crítica al interior del sistema de educación formal; en las que propicien el cuestionar sobre prácticas cristalizadas y naturalizadas en nuestra sociedad, como lo es la arbitrariedad de la asignación de los roles tradicionales de género y las relaciones patriarcales sexistas; desnaturalizando temáticas tabú como sexualidad, aborto y placer, violencia de género, desigualdad de sueldos entre los sexos, maternidad obligatoria, entre otros.

Planteado lo anterior, es preciso señalar que la investigación se localiza en el campo de la educación entendida como un terreno paradójico, la que lejos de ser una institución neutral, tiende a reproducir desigualdades de género, clase, raza y etnia. A través de la educación, tanto en su contenido, su forma y sus sistemas de organización, se inducen lentamente en las y los estudiantes conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta cargados de miradas sexistas y patriarcales (Poblete, 2011; Jiménez, 2011; Jiménez C et. all, 2006; entre otros). De esta manera, el sistema educativo transmite, reproduce y consolida –de forma manifiesta y latente- una ideología androcéntrica. En efecto, en diversos sistemas educativos

(prebásico, básico, medio, ed. especial, preuniversitario, universitario) se prepara a mujeres y hombres para aceptar como natural la arbitrariedad cultural que impone una formación social contingente e histórica. Sin embargo, también es un escenario propicio para el surgimiento de voces antagónicas y el cambio (Acker, 1994; Giroux, 2000).

A partir de esta reflexión, se hizo coherente y necesario realizar una búsqueda de modelos educativos subalternos que cuestionen los roles tradicionales de género. A través de esta indagación se halló la *pedagogía feminista*, que comparte la concepción del aula como espacio de cambio social de las pedagogías radicales/críticas, pero al mismo tiempo las critica y pone mayor atención a las mujeres y las intersecciones entre género, raza y clase social (Hook, 2003; Maceira, 2008).

Se define este estudio como cualitativo, utilizando técnicas narrativas de producción de datos, precisamente, a través de la realización de 9 entrevistas en profundidad se indagó en los relatos de profesoras que se movilizan en diferentes sistemas educativos (básico y medio, educación especial, preuniversitaria y universitaria), preguntándose por cómo articulan su posicionamiento feminista con su quehacer pedagógico en el terreno educativo formal, y cómo significan el ejercicio de su rol docente, intentando resolver si sostienen discursos y *prácticas feministas*, y/o ejercen una *pedagogía feminista*, elementos conceptuales que se detallan a continuación, como también los objetivos que guían la investigación, los marcos referenciales históricos, teóricos y metodológicos, y por último, el análisis y las reflexiones finales.

2. Formulación del problema

2.1 Fundamentación

2.1.1 Antecedentes generales del problema: Contextualización movimiento feminista y Estudios de Género

En los albores del siglo XVIII, se presencia un incipiente despertar de mujeres intelectuales que, de forma no organizada, comienzan a denunciar la subordinación en la que se encuentran en tanto mujeres. Una de las primeras voces de disidencia corresponden a Mary Wollstonecraft, quien critica la marcada división sexual de la educación señalando que ésta poseía un potente factor diferenciador, ya que le imprimía a las mujeres un carácter sumiso y pasivo, y que en definitiva las condenaba a ejercer exclusivamente el rol de esposa y madre, confinándola a las paredes del hogar.

Es allí donde se instalan los primeros gérmenes de una conciencia contestataria femenina que, dos siglos más tarde, (re)surge en movimientos feministas, emprendiendo una lucha en contra de la subordinación de la mujer, la cual históricamente había sido invisibilizada y relegada a la esfera privada, limitando su acceso a la educación, al trabajo y al escenario político. Según De Barbieri (1993), las primeras militantes feministas, evidenciaron que las disciplinas sociales y humanas, no trataban la situación de subordinación de la mujer, o bien, la justificaban; en este sentido, se hizo indispensable un desarrollo teórico-crítico que diera sustento al movimiento feminista. Bajo esta línea, el feminismo se desarrolla en una doble articulación, a saber, tanto como movimiento social, como en el campo de la academia - transitando en ambas dimensiones en un continuo de conocimiento como praxis (Kirkwood, 2010).

En el contexto de la academia, en la década de los 60, el feminismo anglosajón impulsa los Estudios de Género y, junto con ello una de las claves centrales de la teoría feminista, a saber, el *género*, “de inicio una categoría, ahora una perspectiva” (Ochoa, 2008, p. 68). En su definición más simple, esta perspectiva hace referencia a la construcción social de “lo femenino” y “lo masculino”, dándole primacía al aspecto simbólico y social por sobre el

determinismo biológico. Según Lamas “con la distinción entre sexo y género se podía enfrentar mejor el determinismo biológico y se ampliaba la base teórica argumentativa a favor de la igualdad de las mujeres” (2002, p.3). Luego esta categoría pasa por una serie de revisiones y discusiones las que serán abordadas en el marco teórico de la investigación.

Los Estudios de Género han develado que existen mandatos diferenciados en cuanto al binomio sexo/género, mientras a las mujeres se les vincula al espacio privado, a los hombres se les atribuye el espacio público. Hay diversas maneras de controlar los mandatos de género, como también agencias que se encargan de darles vigencia, las principales corresponden a: “la familia, los grupos de pares, la escuela y los medios de comunicación” (Reyes, 2004, p.1). Con el fin de develar una esfera aparentemente neutra, se ha decidido abordar el Sistema Educativo, desde un análisis de género.

2.1.2 La educación desde un análisis de género

En Latinoamérica el discurso patriarcal ha reforzado el poder de los hombres, negando/obstaculizando a la mujer de la participación en la esfera pública, bajo este orden, se instala una primacía del orden masculino, una posición jerárquica y de dominación en desmedro de la mujer (CEPAL, 1992). A principios del siglo XIX esta división estaba muy marcada, pero paulatinamente la mujer empieza a entrar al terreno público, apropiándose de espacios tradicionalmente masculinos, como la educación.

Desde organismos internacionales (ONUMUJERES, OIT, CEPAL) se ha planteado, que la educación es un factor fundamental para la promoción de la igualdad de género. Sin embargo, a la hora de analizar desde la perspectiva de género los programas educativos, se revela que el sistema educacional reproduce y refuerza las desigualdades entre los sexos. Según Arcos et al. (2007) tanto los programas de estudios, docentes, materiales educativos, y textos escolares, y ahora agregamos los cargos directivos, no realizan un cuestionamiento crítico a los valores androcéntricos de la sociedad ni a la división sexual de los roles. Es más:

“La presencia mayoritaria de educadoras y de madres produce el efecto de que la escuela sea una institución “femenina”, que guarda en el imaginario de los niños/as

relaciones de continuidad con los espacios domésticos. La escuela pública, creada para diferenciarse de lo doméstico, realiza esta ruptura y al mismo tiempo establece una relación de continuidad con la familia. Consecuentemente, no sólo la escuela básica reproduce la desigualdad social que la desigualdad de género conlleva, sino que la experiencia de lo público se pone en juego” (Messina, 2001, p. 20).

Tanto en América Latina como en Chile, se ha producido una feminización del magisterio, atribuyéndoles a las maestras el discurso de “maternidad social”, y con ello el rol de formadoras de ciudadanos. En el caso de Chile, a partir de 1870 “se inicia un complejo proceso que, por una parte, implica la feminización de la docencia y, por otra, los primeros avances en un largo proceso de profesionalización de la actividad de la enseñanza” (Rivera, 2008, p. 158). A fines del siglo XX, el magisterio sufrió un gran cambio: más del 50% de los maestros eran mujeres.

Durante el año 2011, según el Consejo Nacional de Educación (CNED, 2011) es posible observar que las mujeres representan un 69% del total de estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía (anexo 1), feminización que se agudiza en educación de párvulos y educación diferencial alcanzando un 68,7% y un 95,6% de matrículas de mujeres respectivamente (anexo 2). Situación que desde una perspectiva de género responde a que las labores asociadas al rol maestro como educar, servicios de cuidado y contención se asocia a lo “femenino”, y con ello se establecen como tareas de “la mujer”.

Señalado lo anterior, es posible plantear que a través de la educación se reproduce una subordinación femenina, propiciando la asignación sexual de los roles “femeninos” y “masculino, lo que conduce a una mayor desigualdad de género, expresada de múltiples formas, por ejemplo, en la división sexual del trabajo. Esto ha sido cuantificado por diferentes estudios, uno de ellos es la Sexta Encuesta Nacional de la Juventud (2010) en la que se señala que un mayor porcentaje de los hombres encuestados declara usar más tiempo en un “trabajo remunerado”, en contraste con las mujeres, quienes declaran dedicar más tiempo al “trabajo doméstico y de cuidado de personas no remunerado”, es aquí donde el desigual uso de los tiempos se hace visible. En esta mismo orden, también es posible observar las diferencias de género en la Enseñanza Técnica Profesional (ETP) que con la distribución de las carreras entre

sexo femenino y masculino, se hace evidente una desigualdad de género, manifestada en la asignación sexual de los roles, según Teresa Marshall (citada en Ketterer, 2008): “las niñas que eligen ETP tienden a estudiar oficios tradicionales ‘de mujeres’, como cuidado de párvulos, cuidado de enfermos, alimentación, vestuario, que las conducirán a trabajos más remunerados en el área de servicios” (pág. 26).

Si bien, en Chile se percibe un aumento en algunos indicadores cuantitativos de género (como el alza en 11 puntos en el promedio de escolaridad de las mujeres y varones mayores de 15 años entre 1990 y el 2003², y en el mismo rango etario, se observa una reducción en la tasa de analfabetismo de las mujeres obteniendo el 96,4%, en relación al año 1995 donde se alcanzaba un 94,7%), estos no deben ser considerados como concluyentes a la hora de realizar análisis sobre la igualdad de género en la educación, ya que se margina de estas observaciones formas más sutiles de discriminación de género, pero no por eso menos desiguales (Ketterer, 2008). Por lo demás, las desigualdades se esconden detrás de promedios globales, donde “la relativa igualdad de género en el acceso se explica más por políticas de expansión de la educación primaria y/o básica que por políticas de promoción de la igualdad de género” (Messina, 2001, pág. 16)

2.1.3 La educación como mecanismo de reproducción de desigualdades de género en diálogo con una visión de la educación como un escenario para el cambio

Investigaciones enfocadas desde la teoría de socialización de los roles sexuales (Arcos et al., 2007; Messina, 2001; Reveco, 2004; Castillo, 2004), y teorías de la reproducción cultural (Bourdieu, 2000; Bernstein, 1997), coinciden en que la educación se constituye como una agencia de reproducción de desigualdades de género, la que explica “trayectorias de vida, comportamientos, actitudes, y decisiones vocacionales que se cristalizan en el acceso diferenciado de bienes simbólicos y materiales que la sociedad establece como posibles” (Poblete, 2011, p. 65).

² “De 8,9 años de escolaridad en 1990, las mujeres, pasan a 10 años en el año 2003; por su parte, los hombres pasan de 9,2 a 10,3 años” (Ketterer, 2008, pág. 25). En este sentido, la participación equitativa de las mujeres a la educación puede ser explicada por los cambios acaecidos en la sociedad, como el alto valor que se le asigna a la educación tanto para los niños como para las niñas, dado que es vista como una *promotora* de movilidad social.

Bajo estos marcos teóricos, resulta necesario destacar el papel que adoptan las/os docentes como agentes de reproducción de desigualdades de género, siendo estas/os actoras/es clave en el proceso formativo de las/os estudiantes. Es más, según Reveco “en algunas investigaciones se advierte el fenómeno llamado “pedagogía oculta de género”, que hace referencia “a la preferencia por los alumnos varones expresada por los/as docentes, quienes tienden a poner mayor atención en el trabajo escolar y en general en todas las conductas de éstos y a provocar una especie de “invisibilidad” de las niñas en la sala de clases”(2011, p. 22).

Es indispensable señalar lo expuesto, para dejar de manifiesto el papel que adquiere la educación, en la reproducción de las desigualdades de género, destacando el rol de las/os docentes en esta reproducción. Sin embargo, desde distintas posiciones se establece una crítica a tal absolutismo, por su parte, el postestructuralismo feminista crítica “la asunción de que niños y niñas a llegar ser lo que la sociedad quieren que sean, disponiendo de nula o poca capacidad para pensar o sentir de en modos distintos a los establecidos por el orden social” (Rodríguez & Peña, 2005, p. 174); y reconoce, que si bien se pueden cruzar las barreras del discurso dualista de género, mantener un discurso de resistencia resulta muy complejo dado el fuerte poder que ejerce el discurso dominante. Desde esta perspectiva, “determinadas posiciones favorecerán la generación de comportamientos y actitudes alternativos; en otras ocasiones, sin embargo, se limitarán las posibilidades de ser” (Rodríguez & Peña, 2005, p. 186).

Por su parte, desde la Sociología de la Educación, específicamente, desde la teoría de la resistencia se critican las posiciones emergidas desde la teoría de la reproducción cultural, dado que: “los actores sociales –como posibles agentes de cambio- desaparecen de estos supuestos, de la misma forma en que los hacen las instancias de conflicto y contradicción” (Giroux, 2004, p. 131). Desde esta teoría, se señala que un acto de resistencia puede estar basado bajo intereses específicos en cuanto a género, raza o clase. Empero ¿En que actoras/es

se encarnan los discursos de resistencia? ¿Cuáles contextos propician estos discursos y cuáles los obtaculizan?

Bajo estas interrogantes, se comenzó la búsqueda de investigaciones que abordarán esta materia, explorando en la teoría de género y feminista, se llegó a la conceptualización de la *pedagogía feminista*, la que supone una práctica y un discurso en resistencia a las normas del patriarcado, utilizando diversas tácticas educativas, contemplando recursos pedagógicos, metodológicos y psicológicos, que se conjugan en pos de un trabajo colaborativo, horizontal y de diálogo permanente. Emergiendo como una visión y propuesta político-educativa.

Sintetizando a Bell Hooks (2003), al igual que las pedagogías críticas/radicales, una *pedagogía feminista* concibe la educación como praxis de libertad, poniendo mayor atención a las mujeres y a la matriz de opresión de género, clase y raza. Bajo estos marcos, fue como se pensó en contrastar estos supuestos con los discursos de profesoras feministas insertas en el sistema de educación formal, esto con el fin de conocer cómo conciben su rol de maestras en el actual modelo educativo chileno, para ello se realizaron nueve entrevistas en profundidad, con actoras provenientes de diferentes niveles educativos (básico, medio, preuniversitaria, universitaria y educación diferencial).

Además de lo señalado, se fijó la mirada en estas sujetas por tres motivos:

- a) El primero vinculado con la motivación que impulsó el desarrollo de la presente investigación, a saber, la necesidad de visibilizar una historia oculta y poco estudiada, como lo es la construcción biográficas de mujeres feministas en el terreno educativo. Levantándose como una motivación netamente política, con el fin de suplir una de las carencias de la teoría y la agenda feminista hasta ahora forjadas.
- b) El segundo, por el contexto paradójico en que se desenvuelven, situadas en el actual sistema educativo que obedece a estándares y rendiciones de cuenta que “quitan relevancia a la construcción de un conocimiento local en y por la comunidad escolar, así como al papel del docente como persona capaz de tomar decisiones y como agente del cambio” (Cochran-Smith y Lytle, 1999, p. 22. en Goodson, 2003, p. 736);

c) Y el tercer motivo, relacionado con las posiciones polimórficas de la mujer en la educación, permanente en juego bajo la diada coerción-elección, es decir, aquellas posiciones donde la docente transita en un continuo entre lo público a lo privado configurándose como maestra-madre, maestra-auxiliadora (Loyo & Rodríguez, 2007).

A partir de aquí, se cuestiona sobre cómo se configuran como feministas las sujetas en análisis, para así encontrar contextos comunes y disimiles de estas configuraciones; entendiendo además: a) cómo se articula su(s) mirada(s) feministas y su quehacer pedagógico en el terreno de la educación formal; b) las estrategias para introducir sus planteamientos; y c) qué contextos obtaculizarían y cuáles propiciarían un discurso de resistencia en el espacio educativo.

2.2. Pregunta de investigación:

¿Cómo se articulan las posiciones feministas y el quehacer pedagógico de profesoras feministas de distintos niveles educativos del sistema formal de Chile en la actualidad?

2.3. Objetivos

2.3.1 Objetivo general:

- Analizar la articulación entre los posicionamientos feministas y el quehacer pedagógico de las actoras en análisis.

2.3.2 Objetivos específicos:

- 1.1. Identificar los diversos contextos y experiencias que contribuyeron en su configuración como docentes feministas.
- 1.2. Caracterizar los posicionamientos feministas que portan las sujetas del análisis.
- 1.3. Analizar los significados atribuidos al ejercicio de su quehacer pedagógico.
- 1.4. Caracterizar, desde los discursos de las sujetas en análisis, los contextos que obstaculizan y/o posibilitan un posicionamiento feminista en los espacios educativos (Sistema educativo formal, sala de clases, consejo de profesores).
- 1.5. Identificar las estrategias pedagógicas empleadas para posicionar su mirada feminista en el entramado educativo.

2.4 Relevancias

Planteado lo anterior, se cree necesario señalar las relevancias de la investigación. Por una parte, ésta contribuye teóricamente a los campos de Sociología de la Educación y Estudios de Género, cobrando importancia la voz de profesoras feministas, situación que no ha sido muy investigada, y contribuye a la comprensión de sus 'posicionamientos' en un contexto complejo como lo es el sistema educativo formal. Por otra, la investigación se puede constituir como el primer paso para un estudio más acabado de las trayectorias formativas y laborales de estas sujetas, generándose directrices para futuras investigaciones. Por último, en un sentido

práctico, se plantea que este material puede ser útil para futuras/os compañeras/os que se interesen por estas temáticas, siendo ésta una de las motivaciones para emprender esta labor.

3. Marco de Referencia Histórico

Antes de continuar con el marco de referencia teórico es relevante el situar y evidenciar el contexto en que se cristalizan las prácticas e interacciones de las sujetas entrevistadas. Para esto, resulta necesario primero, realizar un pequeño recorrido por la discusión feminista, explicitando qué se entiende por feminismo, comprendiendo que éste transita entre variados posicionamientos, constituyéndose como los feminismos.

En segundo lugar, se realiza un acercamiento a la construcción de género en la AbyaYala³. Entendiendo como operan las relaciones de género en este continente, y las particularidades que entran en juego.

Luego, en coherencia con la postura política de la investigadora, se hace indispensable realizar un recorrido histórico del acceso de la mujer a la educación formal en Chile, deteniéndose en las polémicas que significaron su incorporación a esta esfera de la sociedad, *los contenidos impartidos, y las características de la educación entregada*. Para terminar con las implicancias de la incorporación del enfoque de género en las políticas públicas luego de la década de los 90’.

Con estos antecedentes, luego se podrá leer las prácticas y discursos que operan en las actoras analizadas. En un contexto educativo que ha sufrido grandes reformas, empero, permanecen vigentes lógicas machistas en la asignación de lo femenino y masculino, evidenciándose en la entrega de contenidos curriculares y en las elecciones de especializaciones técnicas y/o profesionales.

3.1 La discusión feminista:

“Feminismo ha sido y es esa suma de acciones contra corriente, rebeldías y afirmaciones, que tantas mujeres han hecho y hacen sin tener para nada la conciencia de ser feministas”

(Valcárcel, 2006, p. 67).

³ Uno de los nombres ancestrales dado al continente de América Latina, llamado así por el pueblo Kuna de Panamá y Colombia antes de la llegada de Cristóbal Colón y los europeos, entonces es una forma política de nombrar nuestro continente. Modo empleado por la académica e investigadora Francesca Gargallo.

Para dar respuesta a los objetivos de esta investigación resulta indispensable realizar un recorrido por las diversas tendencias y posturas del feminismo actual, con el fin de tener los mínimos elementos para realizar una descripción general de lo que el feminismo supone, para luego establecer los conceptos fundamentales de la teoría feminista. Ésta no es una tarea fácil, dada la pluralidad de propuestas y miradas feministas, y la dificultad que resultaría esquematizar las múltiples tensiones y nudos existentes en este paradigma.

Como señala Maceira (2008) el feminismo puede comprenderse a través de definiciones más o menos complejas, más o menos acotadas, más o menos radicales, conduciéndonos a la transgresión, negociación, creación de alternativas, algunas veces a una ruptura epistemológica, política y/o cotidiana; entendiendo el feminismo como:

“Uno de los paradigmas transformadores del pensamiento y de los comportamientos sociales y políticos del mundo de fin de siglo [...] ha ido formando un corpus teórico novedoso que ha transformado todos los campos del conocimiento y por ende, ha incidido tanto en los discursos políticos como en las prácticas sociales. Designa entre otras cuestiones, un movimiento social y político que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo, de la opresión, dominación, subordinación y explotación de que han sido objeto por parte del sistema social, económico y político imperante. Este movimiento, en última instancia, busca transformar y revolucionar las relaciones entre los sexos, alcanzar una condición igualitaria entre ellos (*y ahora agregamos, desde la diferencia*) y democratizar la sociedad” (Lau 2002, pp. 13-14 En Maceira 2008, pp. 52-53).

Otras autoras como Amorós plantean que el feminismo corresponde a un “proceso emancipador”, siendo una cultura y no solo un movimiento. En suma, el feminismo “es una filosofía, una ética, un pensamiento científico, pero además de ser una concepción del mundo y de la vida, refiere a actuaciones, experiencias e iniciativas encaminadas al cambio social, político, cultural y epistemológico de las relaciones de género” (Maceira, 2008, p.54).

Desde algunas perspectivas se plantea que el feminismo tiene tres siglos de lucha, separando estos siglos en tres olas: la primera ola feminista⁴ ocurre durante la ilustración, y es

⁴ Si bien la primera ola feminista, se localiza alejada de nuestro contexto latinoamericano, precisamente en suelos europeos, resulta importante comprender los orígenes ilustrados de esta corriente, “pues es lo que lo caracteriza como un pensamiento radical que critica la condición femenina y desde ella, los discursos y

donde emerge como filosofía política; la segunda tiene relación con el sufragismo de los siglos XIX y XX; y por último, la tercera ola, desde los años 60 hasta hoy, donde se establecen críticas a conceptos fundamentales de la teoría feminista hasta aquí elaborada, ola que comienza en el momento en que “el propio feminismo se transforma en reflexión teórica sobre sí mismo” (Meloni, 2012, p. 30).

3.1.1 Perspectivas y posicionamientos feministas

A partir de la década de los '80 y comienzos de los '90, en Latinoamérica se inaugura una nueva “gobernanza neoliberal” que paulatinamente minará el rol del Estado en la vida social y económica, dando paso a políticas macroeconómicas de ajuste estructural. Según Verónica Schild, “el Estado neoliberal asume una doble tarea: por un lado, acentúa su carácter punitivo, adoptando políticas de seguridad como parte de la agenda social y, por otro, asume la faceta de “Estado cuidador” con la proliferación de políticas sociales y de transferencias monetarias orientadas al combate de la pobreza, adoptando como principales sujetos viabilizadores a las mujeres madres” (En Caba y Herrera, 2013, p. 17).

Esta doble cara del Estado neoliberal coincide con las disputas y fragmentaciones al interior de los movimientos de mujeres y feministas, y sus distintas voces y posiciones: por una parte, una mirada pragmática que busca instalar demandas por la igualdad de género en un Estado visiblemente debilitado; por otra, posiciones que definen su autonomía frente al Estado patriarcal, apelando a cambios culturales; y por otra parte, movimientos de mujeres que postergan su agenda a favor de luchas conjuntas con otros movimientos sociales, contra el proyecto neoliberal hegemónico.

Señalado el contexto político social en que transita el feminismo en la actualidad, resulta necesario realizar una pequeña síntesis de algunas de las posiciones feministas; sin embargo, como se plantea más arriba, resulta una tarea compleja y que escapa de los objetivos de la investigación realizar una revisión completa de las múltiples perspectivas feministas. Aquí

corrientes más innovadores, como lo fue entonces el igualitarismo ilustrado, posteriormente el liberalismo, el democratismo y otros tantos” (Maceira, 2008, p. 54).

sólo se esbozaran algunas ideas que pondrán en evidencia las diferencias y convergencias entre los feminismos, para que así cobre sentido el objetivo específico: “Caracterizar los posicionamientos feministas que portan las sujetas del análisis”, con este fin se agruparán las principales teorías feministas en tres grupos: la perspectiva ilustrada o liberal, la socialista/marxista y de la diferencia⁵.

Una de las miradas feministas contemporáneas corresponde a ilustrada o liberal, “parte de la comprensión del feminismo como un movimiento ilustrado basado en la universalidad de la razón, la igualdad, la liberación de los prejuicios, la libertad, y se reconoce como un proyecto teórico, ético y político de emancipación” (Maceira, 2008, p. 62). Equivale a lo que se conoce como el feminismo de la igualdad, ampliamente difundido por nuestra AbyaYala.

En cuanto a la educación, este feminismo se concentra “en exigir el derecho a la educación, y en los temas de coeducación, socialización de niños y niñas, eliminación de prácticas educativas sexistas, así como en ‘hacer competitivas a las mujeres sin cuestionar a fondo los modelos socioeconómicos y políticos’” (Maceira, 2008, p. 64). En definitiva, sus esfuerzos se enfocan en cuestiones de acceso, desventajas y oportunidades en la educación, postulando que a través del conocimiento se puede solucionar la desigualdad; sin realizar cuestionamientos críticos a la estructura de esta sociedad capitalista y patriarcal.

Otra tendencia de nuestros tiempos, corresponde al feminismo socialista/marxista⁶, a grandes rasgos esta perspectiva plantea que la desigualdad entre mujeres y hombres es el resultado de la división sexual del trabajo y de los roles destinados a las mujeres en los procesos de acumulación de capital; reconociendo la compleja matriz e interacción de opresiones, como la de género, raza, etnia y clase social, sin embargo se le asigna mayor valor a esta última.

⁵ Usualmente esta corriente es llamada radical, sin embargo en este trabajo la llamaremos feminismo de la diferencia, dado que si bien coincide con el feminismo radical de los años 60', incluye perspectivas contemporáneas que trasciende ideas de un feminismo radical, e incluso puede diferir de ellas.

⁶ Si bien no es una posición preponderante en la actualidad, si tuvo una real influencia en los feminismos de América Latina.

Finalmente, la tercera tendencia que se observa en la región es el feminismo de la diferencia, difundido principalmente en Italia y España, y contiene variadas vertientes, como: los feminismos postmodernos y postestructuralista, el pensamiento de la diferencia sexual, feminismo de la diferencia latinoamericano, entre otras.

Los feminismo postmodernos y postestructuralistas han iniciado una serie de críticas “al feminismo, señalando que subyace a éste una idea heterosexual, blanca y clasemediara; que la categoría género no permite ver la especificidad y la diferencia de la situación de las mujeres en cada contexto, enfatizando que no existe un modelo único ni una problemática única de la mujer” (Maceira, 2008, p.64). Además apela a la incorporación de opresiones de raza, clase, capacidades, etnia, entre otras, sumada a la de género, pero repensadas desde la construcción de la alteridad.

Mientras que el feminismo de la diferencia latinoamericano es una corriente reciente y relativamente pequeña. Francesca Gallardo plantea que en 1993 un grupo de feministas mexicanas y chilenas se identifican con el feminismo de la diferencia, señalando que la igualdad es un intento ideológico para someter a las mujeres. Las cómplices, como se autodenominaron:

“Reivindican también su autonomía respecto al pensamiento de la diferencia sexual europeo, piensan y actúan desde otras definiciones de la diferencia sexual, a partir de la realidad del movimiento feminista latinoamericano, de la lectura de Julieta Kirkwood y de las acciones efectuadas y/o ideas propuestas por algunas colectivas de la región [...] (con el propósito) de reflexionar sobre la acción feminista y de reconocer las diferencias entre mujeres” (Maceira, 2008, p. 64).

A pesar de que los planteamientos de un feminismo de la diferencia puedan sonar alejados de nuestro contexto, a través de sus premisas se pueden generar fructíferos análisis sobre la educación, destacando la idea de reconstruir la historia de mujeres para contar con una memoria sobre la cual basar la identidad, pensando sus memorias como situadas; además esta perspectiva plantea el rechazo o modificación de las leyes masculinas de la construcción de

conocimiento, siendo clave aquí la elaboración de investigaciones en torno a la(s) pedagogía(s) feminista(s).

Por último, vale decir que usualmente suelen pensarse el feminismo de la diferencia y de la igualdad o liberales como opuestos, empero, Joan Scott plantea una crítica a tal visión, señalando que si bien ambas perspectivas en apariencia son antitéticas, esto no es así dado que “la igualdad no es la eliminación de la diferencia, y la diferencia no excluye la igualdad”, cuestionando la dicotomía igualdad-diferencia ya que esta conduce a un callejón sin salida, lo que “supone un acuerdo social para considerar a personas obviamente diferentes como equivalentes (no idénticas) para un propósito dado” (Maceria, 2008, p. 78).

Señalado lo anterior, es posible comprender como se construye la identidad de género en la AbyaYala, cuestión fundamental para contextualizar el análisis, teniendo en cuenta sus procesos particulares -una región marcada por crudas luchas sociales, contextualizadas tanto en la época de la colonia como en las más recientes dictaduras, elevados índices de pobreza, territorios con alta población de origen étnico, padres ausentes y alcoholismo- para comprender como estas particularidades inciden en las desigualdades de género, y en particular en la educación.

3.2 Construcción de género en América Latina

En América Latina, la lejanía de colonia respecto al continente Europeo se tradujo en una sociedad marcada por la contradicción; tanto por sus diferencias étnicas, sociales, culturales como socioeconómicas. Donde además, coexisten elementos característicos de las grandes urbes, que se han catalogado como ‘postmodernas’, y de manera simultánea, a unos kilómetros de los centros urbanos se identifican características ‘premoderna’ (Pizarro, 1989 en CEPAL 1992). Bajo esta lógica, sería presuntuoso pretender aquí realizar un examen exhaustivo de la construcción de las relaciones de género en el continente, pero si se señalarán las nociones básicas que se deben tener en cuenta a la hora de situarse en esta región para abordar el sistema educativo desde un análisis de género.

Según Gargallo (2014), en el discurso de los pueblos originarios sobre las responsabilidades masculinas y femeninas, también es posible observar la existencia de un patriarcado ancestral, el que ha sido construido y gestado “justificándose en principios y valores cosmogónicos que se mezclan con fundamentalismos étnicos y esencialismo. Este patriarcado tiene su propia forma de expresión, manifestación y temporalidad diferenciada del patriarcado de occidental” (Gargallo, 2014, p. 22). Generando las condiciones previas a la penetración del patriarcado occidental, produciéndose una *refundación patriarcal* (nombrado por las feministas comunitarias de Guatemala) o un *entronque patriarcal* (nombrado por feministas comunitarias aymaras).

Entonces, la subyugación del orden indígena al orden occidental genera nuevas formas de patriarcado, y el discurso dominante es exacerbado por la irrupción de las concepciones judeo-cristianas. Por ejemplo, a nivel social, la imagen de la Virgen María fortalecía la realidad de la madre soltera y del padre ausente como causa del carácter abstracto de “Dios-Padre”, a nivel simbólico, la imagen de la mujer sola con su hijo terminó por romper el “equilibrio” entre lo femenino y lo masculino de las culturas indígenas (CEPAL, 1992).

Considerando que la historia moderna del continente se tiñe desde sus orígenes con el ‘cruce entre el padre español patriarcal y la madre indígena’, este punto se vuelve característico tanto de los componentes biológicos como culturales; de este modo, “a lo menos a nivel metafórico, desde el principio, territorio y cuerpo femenino se encontraron en un mismo sometimiento a la dominación del conquistador patriarcal, violación que produjo hijos mestizos en busca de una identidad difícil de definir” (CEPAL, 1992, p. 8)

En este contexto, se produce una paradoja en el discurso patriarcal con la realidad de la mujer latinoamericana, caracterizada por una maternidad solitaria, ya que “en la experiencia real y concreta la mujer tuvo que asumir una identidad de madre cuyos contenidos se tiñeron de autosuficiencia, de protección a los hijos mestizos, de soledad, de potestad familiar” (CEPAL, 1992, p. 9) por tanto, el patriarcado latinoamericano se construye en base a la ausencia del padre.

Situación que confinó a la mujer al dominio del espacio privado –encargada de las labores de cuidado, atención y reguladora de la economía doméstica- es más, el discurso patriarcal latinoamericano ha asegurado el poder de los hombres, negando a la mujer de la participación en la esfera pública, bajo esta lógica, se instala una primacía del orden masculino, una posición jerárquica y de dominación en desmedro de la mujer (CEPAL, 1992). Hasta comienzos del siglo XIX esta división estaba muy marcada, pero paulatinamente la mujer empieza a entrar al terreno público, apropiándose de espacios tradicionalmente masculinos, como el mercado laboral y la educación.

Bajo esta línea, “entre 1950 y 1980, el tamaño de la fuerza laboral femenina en América Latina y el Caribe se triplicó y la participación laboral de las mujeres subió de 18 a 26 por ciento” (Helen, 1995, p. 197). En el caso de Chile, la participación se mantuvo en un promedio de 37% entre 1958-1980, creciendo de forma sostenida en las dos décadas venideras, hasta alcanzar el 50% hacia inicios del año 2000 (Larrañaga, s/f). En este orden, contextualizado en las reformas neoliberales, de subcontratación y precarización de la actividad laboral, sería ingenuo atribuir a la lucha feminista la incorporación de la mujer al mercado laboral; puesto, a pesar del sostenido crecimiento de la participación de la mujer en este sector productivo, no se debe olvidar que se haya marcado por una fuerte brecha de salarios entre mujeres y hombres, donde “la brecha de salarios por género es una realidad extendida en todo el espectro de ocupaciones y niveles de calificación de los trabajadores. Ciertamente podría haber matices al interior de cada categoría, pero los datos son sugerentes de la acción de factores transversales detrás de las brechas salariales de género” (PNUD, 2010, P. 138). Enfocándonos en la investigación, la labor de la docencia de educación básica y media –altamente feminizada- se haya fuertemente marcadas por bajos salarios, deudas históricas, pauperización y precarización, en condiciones de duras exigencias. Situación que permite denunciar al sistema capitalista/patriarcal, que utiliza a las mujeres como fuerza de trabajo barata y funcional (Reyes, 2004).

En Latinoamérica, como en Chile, las mujeres comienzan a hacer ingreso formalmente a la educación a comienzos del siglo XIX, incorporándose progresivamente a esta área. Casi dos siglos más tarde, en los 90' los indicadores globales de escolarización dan cuenta que "las niñas participan en la educación básica en proporciones similares o casi, e incluso levemente mayores que los niños, para gran parte de los países de América Latina (...) sólo en países con altas tasas de analfabetismo y/o presencia significativa de las comunidades indígenas se observan desigualdades en el acceso, que oscilan en torno de 4 a 8 puntos" (UNESCO, 2001, p. 15). En este sentido, según el estudio de Valdés y Gomáriz (citado por la CEPAL, 1994 en Messina, 2001) "durante la década del ochenta entre la mitad y la casi totalidad de las mujeres indígenas de 4 países no contaba con ninguna escolaridad (Bolivia, 95%; Guatemala, 74%; Panamá, 53%; Paraguay, 75%); aún más, en esos países, las mujeres que no tenían ningún estudio se diferenciaban entre 9 a 27 puntos de los hombres del mismo nivel de escolaridad" (p. 17).

Como se señaló en el planteamiento del problema, si bien en Chile se percibe un aumento en algunos indicadores cuantitativos de género⁷ estos no deben ser considerados como concluyentes a la hora de realizar análisis sobre la igualdad de oportunidades para las mujeres en el ámbito de la educación, ya que se margina de estas observaciones formas más sutiles, pero no por eso menos discriminadoras, de desigualdad de género -traducidas en expresiones de marginación y violencia hacia la mujer (Ketterer, 2008). Por lo demás, las desigualdades se esconden detrás de promedios globales, donde "la relativa igualdad de género en el acceso se explica más por políticas de expansión de la educación primaria y/o básica que por políticas de promoción de la igualdad de género" (Messina, 2001, p. 16).

Visto lo anterior, se hace necesario realizar un pequeño recorrido histórico del acceso de la mujer a la educación formal en Chile, poniendo atención en el por qué y para qué educar a mujeres, deteniéndose en las polémicas que significaron su incorporación a esta esfera de la

⁷Como el alza en 11 puntos en el promedio de escolaridad de las mujeres y varones mayores de 15 años entre 1990 y el 2003⁷, y en el mismo rango etario, se observa un aumento en la tasa de alfabetismo de las mujeres obteniendo el 96,4%, en relación al año 1995 donde se alcanzaba un 94,7%

sociedad, los contenidos impartidos, y las características de la educación entregada; visiones patriarcales que se encuentran cristalizadas en la educación –de una forma mucho más sutil– hasta el día de hoy.

3.3 El ingreso de las mujeres a la educación formal en Chile

La incorporación de la mujer a la educación formal significó desde sus inicios grandes polémicas y discusiones, poniendo en conflicto a conservadores y liberales, a católicos y masones, al Estado y a los particulares, a hombres y mujeres (Vicuña, 2012). Ya en 1939 Amanda Labarca escribía “Historia de la enseñanza en Chile”, excelso libro en que esta autora realiza un recorrido de la educación en Chile desde la época de la Colonia hasta la República, atravesando el siglo XVIII hasta comienzos del siglo XX. Entre otros temas, en él se exponen las polémicas que implicó la educación femenina.

Según esta autora, un dominico: Fray Bartolomé Rodrigo González, es el primer preceptor que registra nuestra historia, enseñándole a Inés de Suárez las letras y escritura. Más tarde, en 1568 se funda un beaterio llamado “Las tres Isabelas” en Osorno, el que se ocupó de la enseñanza de las niñas criollas; luego se traslada a Santiago, poniendo las bases para el convento de las Agustinas, que es considerado el primero en abrir un colegio de niñas en la capital.

Afortunadamente, existen dos documentos de mediados del siglo XVIII con los que se puede dimensionar el tipo de educación que era impartido para las mujeres de la época. El primero del sacerdote Vidaurre, y el segundo del inglés Vancouver. En el primero se señala: “Las mujeres no quedan sin cultura en Chile; los padres les dan una educación conforme a su sexo. Les hacen aprender a leer, a escribir, a contar, algo de baile y un poco de música, así instrumental como bucal; *pero en lo que más se empeñan es en el gobierno de la casa y manejo de los negocios domésticos. Cuando las casan ya saben hilar, coser, tejer, bordar, cortar un vestido y hacer cuanto puede ocurrir en una casa bien gobernada*” (Vidaurre en Labarca, 1939, p. 64). Mientras que el segundo plantea que la educación femenina en Chile colonial era escasa, casi nula, donde la mayoría de las mujeres ni siquiera sabía escribir su

nombre: “No sin pena observé que en Santiago de Chile, la educación de las mujeres es de tal modo descuidada, que entre ellas sólo un pequeño número sabe leer y escribir” (Vancouver en Labarca, 1939, p. 64).

Estas dos visiones, permiten verificar la visión que tenían de la mujer: claramente, ésta tenía una condición distinta a la del hombre, básicamente inferior, donde sí se educaba era para asegurar la mantención de la familia y la economía doméstica. Entonces, ¿Había que educarlas? ¿A qué mujeres? ¿Cómo? A partir del segundo relato se puede constatar que no todas las mujeres tenían acceso igualitario a educarse, solo una elite. Es más, la clase baja careció por completo de escuelas para mujeres, en 1803 el sacerdote José Ignacio Zambrano intentó abrir una escuela para mujeres en un local anexo al que manejaba para niños, pero fue tal la oposición que generó que fue necesario cerrarla.

Finalizada la época de la colonia, y en los primeros pasos de la “República” de Chile, el 21 agosto de 1812 José Miguel Carrera promulga el decreto de educación obligatoria para mujeres, señalando que era un grave perjuicio para una capital con más de 50.000 habitantes que no contará aún con una escuela para mujeres, con este decreto exigió a los cabildos y conventos la apertura de escuelas primarias para niñas.

Durante un largo período, diversas problemáticas obstaculizaron una educación real y sistemática para mujeres, aquí es necesario destacar el contexto político marcado por una disputa generalizada por la educación femenina, donde se esgrimían argumentos de los liberales a favor de fundar escuelas femeninas, mientras que los conservadores como el senador Cerda, alrededor de 1850, planteaba lo siguiente:

“En cuanto a los establecimientos destinados a niñas pobres, en los que se enseña a leer, escribir, bordar, etc., se sucede cosa parecida. Estas niñas en posesión de tales conocimientos, se creen superiores a la esfera de la que han salido y se llenan de aspiraciones, más como se encuentran que por su pobreza no tienen cabida en la sociedad, y por otra parte desdeñan servir, vienen por resultado a convertirse en brazos inútiles, diré claro: en prostitutas, de lo que tenemos un sinnúmero de ejemplos”. (Labarca, 1939, págs. 159-160)

Sólo en 1854 Manuel Montt crea la escuela Normal de Preceptoras, colocándola bajo la dirección de las religiosas del Sagrado Corazón, según Felicitas Klimpel (1962) luego del gobierno de Manuel Montt “de 30 escuelas fiscales de mujeres con 1200 alumnas, quedaron funcionando, al término de su mandato, 139 escuelas con 6400 alumnas” (p. 221).

Entre 1840 y 1890 las congregacionistas sentaron sus bases en la sociedad chilena del siglo XIX, constituyéndose como el principal núcleo de enseñanza femenina, “su ideal docente y sus postulados religiosos se armonizaban perfectamente con las exigencias de una sociedad católica que solicitaba de la mujer, antes que nada, virtudes cristianas, sumisión, urbanidad y manos hacendosas en el manejo de la casa y de las labores tradicionales” (Labarca, 1939, p. 130).

Si bien, tanto el catolicismo como la política chilena, se acercan a la cuestión de la mujer desde lugares e intereses diferentes, *comparten la idea que la mujer es el sexo débil que debe ser cuidado* y además “*la convicción de que la mujer tiene un poder social y/o moral fuerte, y que por esta condición, es que su educación cristiana o liberal, es necesaria*” (Vicuña, 2012, p. 13).

En cuanto al acceso a la educación vale destacar que ésta no estaba garantizada para todas las niñas, sino sólo para una elite. Y los objetivos de esta educación los resume Vicuña (2012) en la siguiente cita: “La mujer tenía una misión que cumplir en su rol de madre de futuros ciudadanos. Del mismo modo, los gobiernos independientes que iban naciendo en el continente americano, fueron construyendo un sistema educativo en donde se incorporaba a la mujer dentro de un ámbito más familiar y restringido, para instruirla en conocimientos generales y en algunas habilidades propias de la domesticidad” (Vicuña, 2012, p. 9).

Este pequeño espacio de apertura al escenario público que se abría con el acceso a la educación para algunas mujeres, tuvo grandes repercusiones en la historia de nuestro país, ya que estas mujeres cuestionaron el sistema educativo imperante y lideraron nuevas reformas educativas. Como plantea Alejandra Vassallo: “apoyándose en los roles culturalmente asignados de madres y esposas, mujeres de la elite, y progresivamente educadoras y

profesionales, se organizaron y extendieron esos roles a la esfera de lo público, reformulando sus significados y objetivos en un sentido político conforme a los diferentes ámbitos de educación” (En Vicuña 2012, p. 13).

Luego de insistentes presiones ejercidas al ejecutivo por parte de Isabel Lebrun de Pinochet y Antonia Tarragó, directoras de los dos liceos femeninos particulares más importantes de Santiago, quienes solicitaron al Consejo de Instrucción Pública, que sus alumnas pudieran ser aceptadas para rendir exámenes ante comisiones examinadoras de la Universidad de Chile, y de este modo tener la posibilidad de estudiar una profesión en la universidad, al fin el 6 de febrero de 1877 se firma el decreto Amunátegui, el que dicta: “Considerando: 1. Que conviene estimular a las mujeres a que hagan estudios serios y sólidos; 2. Que ellas pueden ejercer con ventaja alguna de las profesiones denominadas científicas; 3. Que importa facilitarles los medios de que puedan ganar la subsistencia por sí mismas, decreto: Se declara que las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales, con tal que se sometan para ello a las mismas disposiciones a que están sujetos los hombres” (Labarca, 1939, p. 162-163).

Según Vicuña (2012), este decreto era explícito en cuanto al derecho de la mujer a rendir exámenes para entrar a la universidad, empero, en él se omitía una información crucial: para que la mujer pudiera rendir dichos exámenes, debía tener una instrucción, y manejar una serie de conocimientos, que hasta esa fecha sólo podían acceder algunas. No es sino hasta el año 1891, bajo la presidencia de José Manuel Balmaceda, que nace el primer liceo fiscal femenino: el Instituto Carlos Waddington en Valparaíso. Liceo que en sus orígenes también se encontraba destinada a la clase acomodada porteña.

Para enmarcar el contexto político de la fecha resulta a lo menos interesante señalar las principales discusiones entre la elite chilena. Por una vereda se encuentran los liberales como Amunátegui y Abraham Köning en Santiago, Daniel Feliú en Valparaíso y el poeta Guillermo Matta en Copiapó, quienes apoyaban la inserción de la mujer a la educación; por la otra, pensamientos conservadores expuestos en “El Estandarte Católico” y “El Independiente”,



donde se señala: “Los católicos –exclamaba- no podemos ver en los proyectos del señor Amunátegui sino una amenaza para nuestras creencias y, por tanto, los combatiremos por cuantos medios lícitos estén a nuestro alcance” (Labarca, 1939, p. 164).

Entonces, por una parte se encuentra el catolicismo que al enfrentarse al Estado Docente y Secular, postulaba que todo el saber que la mujer necesitaba podía obtenerlo en los colegios de monja ya que ésta debía saber ante todo ser madre y esposa, confinándola naturalmente al hogar y la familia⁸. Y por otra, los liberales, quienes encabezados por Amunátegui, reconocían el rol de la mujer en la familia y en la formación de ciudadanos, y defendían el decreto, señalando:

“El importante papel que están destinadas [las mujeres] a representar en la familia reclamaría en todo caso que se atendiese al cultivo intelectual de ellas tanto como al de los hombres. Es preciso no olvidar que la mujer ocupa muchas veces el primer puesto en el hogar doméstico, y casi siempre, por lo menos el segundo, y además que la madre es por muchos años la primera maestra de sus hijos, y por muchos años más todavía la de sus hijas. Es imposible que ella pueda cumplir también como corresponde con estos sagrados deberes y con estas importantísimas funciones, sin que haya adquirido la suficiente instrucción”⁹ (Amunátegui, 1877 en Vicuña, 2012, p. 17).

Pese a las polémicas que surgieron a partir del decreto Amunátegui, el conservadurismo salió derrotado, primando y guiando la voz liberal en las políticas educativas de los gobiernos. Sin embargo, en contradicción con el Decreto Amunátegui, el consejo que definió el propósito de la instrucción secundaria de mujeres, estableció que el objetivo de estos liceos era "formar buenas madres de familia, no a preparar para seguir una carrera o profesión" (Ojeda, 1993, p. 12). De hecho, el plan de estudios que se aplicó en el Liceo N° 1, y luego el Reglamento para los Liceos de Niñas publicado en 1900, apuntaron a una educación femenina vinculada al espacio doméstico.

Un hecho significativo para que esto mejorara en pos de la enseñanza de mujeres ocurrió en 1905, con Teresa Prats de Sarratea, que proporcionaba a las estudiantes mejor preparación

⁸ En cuanto al ingreso de la mujer a universidades católicas esto recién ocurre en el año 1932, en la década de los 60 contaba con 98 miembros femeninos como catedráticas y auxiliares.

⁹ Memoria presentada al Congreso Nacional en 1877 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, por Miguel Luis Amunátegui, en Anales de la Universidad de Chile, tomoLII, 1877, p.587

para rendir los exámenes que requerían para ingresar a la universidad. Paso a paso, éstas y otras propuestas discutidas a lo largo de la primera década del siglo XX, lograron que en 1912, se decretara la igualación de los planes de estudio entre hombre y mujeres. Según el portal web Memoria Chilena ya en 1919, ya todos los liceos fiscales cumplían esta determinación.

Según Amanda Labarca, “hacia 1920 se observaba la democratización de la educación secundaria femenina, puesto que los liceos fiscales habían ampliado el componente social del estudiantado, en sus inicios restringido al sector acomodado de la sociedad” (Memoria Chilena, 2014, s/p).

A comienzos del siglo XX, se acelera la fundación de liceos fiscales, situación propiciada por los gobiernos liberales, particularmente, el gobierno de Germán Riesco (1901-1906) fue especialmente fructífero en la expansión de liceos femeninos, sobre todo en provincias. Según Filomena (1962), la matrícula de estudiantes en liceos que en 1900 era de 1.228, aumento a 20.492 en 1935.

También es necesario evidenciar el papel que tenían las escuelas normales, que en la década de los 60' de las 15 existentes en el país, 6 eran exclusivamente de mujeres, y dos eran mixtas. En el año 1959, se recibieron 1.285 maestros, de los que el 60% eran mujeres, y en el año 1969 de 3909 estudiantes, 2131 eran mujeres. Situación que da cuenta la feminización del magisterio, que como se evidenció en el planteamiento del problema, hasta el día de hoy se hace patente.

A la hora de buscar referencias bibliográficas sobre la mujer en la educación durante el período de la Unidad Popular y luego, en la dictadura cívico-militar encontraron escasos, por no decir nulo material, puesto la mayoría se centra en los cambios estructurales del sistema educativo, lo que permite entender cómo opera éste en la actualidad, pero no así las particularidades del contenido y valores entregados a las y los estudiantes de ese periodo, existiendo documentos para realizar futuras investigaciones en la materia.

Sin embargo, se cree importante señalar una crítica hacia la educación popular impartida durante la Unidad Popular, la que continuó consagrando el papel de la mujer al cuidado del hombre nuevo y la familia, es más en sus dinámicas sólo se apunta a la construcción del “hombre nuevo”, dogma que olvida por completo la construcción de un pensamiento crítico y deconstruir los privilegios de género.

Y durante la Dictadura cívico-militar, a través de diversas instancias educativas, como el CEMA Chile, se consagró a la mujer como soporte de la sociedad, al cuidado de la familia y la conformación de ciudadanos.

A modo de síntesis, se puede señalar que se elaboró este pequeño recorrido histórico con el fin de constatar la imagen que se tenía sobre el rol de la mujer, y como esta representación se imprimía en los planes de estudios que eran impartido para ellas, enseñándoles labores de: economía doméstica, bordado, cocina, comercio y moda, lavado y planchado, guantería, sastrería, flores artificiales, lencería y costura corriente; todas labores de segundo orden y mal remuneradas. Situación que se prolonga hasta nuestros días, en pleno siglo XXI, palpable en las especialidades impartidas en Liceos Técnicos Profesionales, donde las mujeres tienden a tomar ramos de secretariado, alimentación, vestuario, párvulos, y cuidados de enfermos. Esto último pone en evidencia como históricamente, a través de esta institución, se han consagrado la asignación tradicional de los roles de género y las desigualdades que esto conlleva.

3.4 Enfoque de Género en políticas públicas

A partir de los años '90 en el Estado de Chile se impulsó el Plan de Igualdad de Oportunidades, en busca de incorporar la temática de género en las políticas gubernamentales, entendiendo las problemáticas vividas por parte de las mujeres y la necesidad de entregar soluciones a éstas. Desde aquí, el principio de igualdad de género “(...) fue acogido por el Ejecutivo al asumir este Plan, en 1995, como parte de su programa de gobierno” (Mesa Intersectorial PMG Equidad de Género, 2006, p. 4).

Desde el punto de vista de la Mesa Intersectorial PMG Equidad de Género (2006), este primer plan favoreció el aumento del nivel de conciencia sobre las desigualdades de género y

consiguió poner la temática en la agenda gubernamental y en la opinión pública. En este contexto se reelaboró el plan 2000- 2010 basado en cinco áreas estratégicas¹⁰, a saber:

1. Promover una cultura de la Igualdad. Esto, por medio de la promoción de “(...) cambios en la familia, en la educación, en la producción y acumulación de conocimiento en los medios de comunicación y en la opinión pública” (Mesa Intersectorial PMG Equidad de Género, 2006, p. 4), lo que permitió avanzar en el camino hacia una cultura que proteja y promueva la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.
2. Promover y garantizar los derechos de las mujeres y su pleno ejercicio. Siendo el conocimiento y la conciencia respecto a este tema un punto fundamental.
3. Participación en las estructuras de poder y en la adopción de decisiones. Este punto se centra en el fomento de la participación de mujeres en la toma de decisiones y el apoyo a los liderazgos femeninos.
4. Autonomía económica de las mujeres y superación de la pobreza. Esto se pretende realizar mediante la eliminación de “obstáculos y prácticas discriminatorias que operan en el acceso al mercado laboral y los recursos productivos, mejorar el acceso a éste y estimular el desarrollo laboral de las mujeres, mejorar la representación de las organizaciones económicas, sociales y gremiales, estimular la capacidad de emprendimiento y superar la pobreza” (Mesa Intersectorial PMG Equidad de Género, 2006, p. 5).
5. Bienestar en la vida cotidiana y calidad de vida. Por medio de la adaptación de la ley a la realidad actual del núcleo familiar y un reconocimiento de las actividades domésticas de responsabilidad compartida.

Por otra parte, se ha descrito que la aplicación de la perspectiva de género en las políticas públicas ha tenido una evolución progresiva, en torno a tres enfoques (Ríos, M., 2008):

¹⁰ Si bien estas medidas se encuentran contenidas en el Plan de Igualdad de Oportunidades 2000-2010, a través de las siguientes lecturas se puede constatar que tales medidas sólo se han esgrimido como palabras de buena intención más que ser llevadas a la práctica.

Enfoque de Mujer en Desarrollo: aplicación del género en las políticas públicas caracterizada por la instalación de políticas de género asociadas directamente a políticas específicas para grupos de mujeres; con el objetivo de incorporar o visualizar a mujeres en áreas clave para el desarrollo.

Enfoque de Género en desarrollo: aplicación del género en las políticas públicas caracterizada por impulsar estrategias para el trato igualitario de las mujeres y para la igualdad de derechos.

Enfoque de transversalización de género: definida como “la integración sistemática de la perspectiva de género en todos los sistemas y estructuras, en las políticas, programas, procesos de personal y proyectos, en las formas de ver y hacer, en las culturas y organizaciones.”(Ríos, M., 2008, p. 2 En Solar, 2009 p.5)

En el marco de las consideraciones anteriores, se puede situar el Enfoque de Género a un área específica, a saber, la educación en Chile. Según lo expresado en la obra *Equidad de Género y Reformas Educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú*; el SERNAM, en un primer momento (en el año 1994) y en busca de acercar el Enfoque de Género a todos los niveles del sistema educativo chileno, instaura como iniciativa el primer Plan de Igualdad de Oportunidades para las mujeres chilenas (1994-1999), que buscaba entre otras cosas, “favorecer la participación equitativa de mujeres y hombres en los procesos educativos y de producción y transmisión del conocimiento (...) El diagnóstico que sirvió de base a este Plan señalaba que las desigualdades entre hombres y mujeres en el sistema educativo se situaban en la calidad y modalidades de enseñanza y no en el acceso al sistema”(FLACSO, 2006, p. 108).

La modalidad de trabajo del SERNAM se desarrollaba a partir de la existencia de profesionales expertas, llamadas “sectorialistas”, las cuales coordinan las acciones tendientes a incorporar una perspectiva de género en diversas áreas, una de ellas es la educación. “La relación con el Ministerio de Educación es complementada con acciones del Programa de Capacitación de Funcionarios Públicos, que incluye algunas especialmente diseñadas para

docentes, y con investigaciones encomendadas por el Departamento de Estudios, como son las referidas al sexismo en los textos escolares.” (FLACSO, 2006, p.108)

Luego, a fines de la década de los noventa el funcionamiento de SERNAM sufre cambios, enfocándose ahora en áreas compuestas por múltiples temáticas y en relación con diversos sectores. Conjuntamente, se reconfigura el Plan de Igualdad de Oportunidades que aborda ahora la educación de forma general, y ya no en capítulos específicos como otrora. El Programa de la Mujer tenía como objetivo primordial disminuir la brecha de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el sistema educativo chileno, enfocándose en de tres temas principales:

1. Deserción escolar en jóvenes embarazadas
2. Educación sexual
3. Incidencia en la reforma curricular.

Sin embargo, al constituirse como un programa tangencial dentro del Ministerio de Educación, no logra tener gran impacto en sus políticas centrales, siendo el compromiso e iniciativas personales de las “sectorialistas”, grandes responsables de los logros obtenidos. A pesar de esto, el principio de focalización de este plan, sólo se enfoca en un concepto de equidad lineal y se limita al ámbito socio-económico, no dejando espacios a otras perspectivas de equidad, tales como las relativas al género.

A mediados de los años noventa, la reforma educativa se enfoca en la modificación de la malla curricular en diversas áreas. “La reforma curricular en sus distintos aspectos: la elaboración de nuevos planes y programas, la definición de objetivos fundamentales transversales, los nuevos textos escolares, la implementación del nuevo currículum en el aula y la actualización de los docentes, ha abierto un espacio y una oportunidad para la incorporación de una perspectiva de género en el currículum” (FLACSO, 2006, p. 116). Sin embargo, este intento de incorporar el Enfoque de Género en la educación y sus diversos ámbitos, sólo se enfocó en la entrega de ciertas orientaciones y sugerencias didácticas a los

docentes, y no tanto en la identificación de objetivos fundamentales y contenidos mínimos a entregar.

Señalado lo anterior, es posible sumergirse en investigaciones que se enfocan en develar las relaciones de género que se (re)producen en el plano educativo, conjugando con las conceptualizaciones y debates que desde la Sociología de la educación se han establecidos para este campo de acción. Y con todos estos elementos la lectora y el lector podrán comprender el posterior análisis y conclusiones de la investigación.

4. Marco de referencia teórico:

En los marcos de la pregunta que guía la investigación, se realizará una revisión bibliográfica que visualice los consensos y disensos teóricos en la materia, contemplando los campos de estudios en que se halla la temática abordada, a saber, Teoría feminista y Sociología de la Educación; los que se harán dialogar de forma permanente.

Antes, se realizará una pequeña revisión sobre los debates en torno a la categoría/perspectiva de género en la academia:

4.1 Perspectiva de Género:

A partir de la década de los 60' en los países de habla inglesa, y en los 80' en la región, emergen los Estudios de la mujer; los que han denunciado una situación de discriminación y marginación vivida por mujeres en diversos escenarios -permitiendo reconocer una dimensión de la desigualdad social hasta entonces invisibilizada y subsumida por otras problemáticas-, y de forma simultánea, han permitido la introducción de “nuevas aproximaciones a la subjetividad y a la constitución de los sujetos femeninos” (Valdés, 1995, p. 21).

Uno de los primeros autores en utilizar la categoría de género para diferenciar al sexo biológico fue Robert Stoller y Money, en la década de los 60', quienes investigaron “los trastornos de la identidad sexual en aquellas personas en las que la asignación del sexo falló, dada la confusión que los aspectos externos de sus genitales producían. Los casos estudiados condujeron a Stoller a suponer que el peso y la influencia de las asignaciones socioculturales a los hombres y las mujeres, a través de -entre otros- los ritos y las costumbres, y la experiencia personal constituían los factores que determinan la identidad y el comportamiento femenino o masculino y no el sexo biológico” (Hernández, Y., 2006, pág. 5). En este contexto, Stoller y Money diferenciaron conceptualmente “sexo” y “género”, donde el primero posee relación con las características biológicas y fisiológicas del ser “macho o hembra”; mientras que el segundo a la construcción social de esas diferencias sexuales.

En sus primeras propuestas, las teóricas feministas plantearon, a grandes rasgos, que la subordinación femenina se explica como resultado del orden patriarcal existente. K. Millet-

tomando la categoría de patriarcado de Max Weber- plantea que la organización de la sociedad actual se basa en un orden similar a la de las sociedades premodernas, en donde los varones disponían de la vida y muerte de los integrantes de su familia y esclavos. Sin rechazar su utilidad para la movilización desde un punto de vista político, poco a poco comienzan a aparecer sus deficiencias como herramienta heurística, como lo señala De Barbieri el patriarcado “resultó un concepto vacío de contenido y de tal vaguedad que se volvió sinónimo de dominación masculina, sin valor explicativo” (1993, p. 2).

Es en este contexto es que los “Estudios sobre la Mujer” comienzan a ser relativizados debido a que el patriarcado no alcanzaba a cuestionar la esencialización y universalismo que se pretendían abolir. Además, a fines de los 70’ intelectuales afrodescendientes cuestionan la universalidad del concepto “mujer”, apuntando a la urgencia de superar el etnocentrismo y universalismo; pensándonos como “las mujeres”, entendiendo que la matriz de opresión se nutre de múltiples factores como los de clase, raza, género.

En la misma década el feminismo académico estadounidense incorpora la categoría de Género a los Estudios de la Mujer, desplazando el concepto de patriarcado, esta nueva perspectiva pretende diferenciar las construcciones sociales y culturales (género) de la biología (sexo) con el objetivo de ampliar la base teórica argumentativa a favor de las demandas feministas. En este orden, se puede plantear que una de las claves de la teoría feminista contemporánea es el Género, de inicio una categoría y ahora una perspectiva, que en su definición más sencilla:

“Alude a las formas históricas y socioculturales en que varones y mujeres interactúan y dividen sus funciones. Estas formas varían de una cultura a otra y se transforman a través del tiempo. El género es una categoría que permite analizar *papeles, responsabilidades, limitaciones y oportunidades* diferentes de varones y mujeres en diversos ámbitos tales como una unidad familiar, una institución, una comunidad, un país, una cultura.” (Aguirre, R., 1998, en Batthyány, 2004, pp. 26-27).

Bajo otra mirada, Joan Scott (1990) plantea que “El núcleo de la definición [de la categoría género] reposa sobre una conexión integral entre dos proposiciones: el género es un

elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (p. 44).

A la hora de estudiar fenómenos donde las relaciones de género se hayan imbricadas, “en lugar de buscar orígenes sencillos, debemos concebir procesos tan interrelacionados que no puedan deshacerse sus nudos. Por supuesto, identificamos los problemas que hay que estudiar y ellos constituyen los principios o puntos de acceso a procesos complejos (...) [no obstante] debemos preguntarnos con mayor frecuencia cómo sucedieron las cosas para descubrir por qué sucedieron” (Scott, 1990, p. 44). Por lo demás, para comprender cómo actúa el género y cómo opera el cambio, antes resulta necesario tener en cuenta tanto a las/los sujetas/os individuales como la “organización social”, e investigar el origen de sus interrelaciones. Y luego, se hace indispensable “sustituir la noción de que el poder social está unificado, es coherente y se encuentra centralizado, por algo similar al concepto de poder en Foucault, que se identifica con constelaciones dispersas de relaciones desiguales, constituidas” (Scott, 1990, p. 44).

En este orden, De Barbieri (1993) distingue tres orientaciones teóricas en los análisis de género, a saber, i) las relaciones sociales de sexo de corte marxista que analiza la división sexual del trabajo como núcleo de la desigualdad¹¹; ii) el género como sistema jerarquizado de prestigio social, corriente que da primacía a la socialización y la adopción de roles rígidos; y por último, iii) el género como sistema de poder resultado de un conflicto social. Siendo esta última la que abre más posibilidades para el estudio de género en América Latina, ya que este enfoque permite analizar por lo menos cuatro dimensiones de lo social que se relacionan con: los sistemas de parentesco, con la división sexual del trabajo, con el marco de sistema de participación política y con la subjetividad o identidad de las y los sujetas/os.

Por su parte, Scott plantea que existen cuatro dimensiones fundamentales que componen el género: en primer lugar los símbolos y los mitos culturales que construyen múltiples representaciones de género, siendo en muchos casos “símbolos culturalmente disponibles que

¹¹ Inscribiéndose estudios sobre la inserción femenina al mercado laboral y en el ámbito de la reproducción.

evocan representaciones, múltiples (y menudo contradictorias)” (Scott, 1990, p. 45); en segundo lugar, los conceptos normativos que componen las interpretaciones de significados de los símbolos, que se manifiestan en doctrinas religiosas, educativas, legales y políticas que determinan categóricamente el significado de lo masculino y lo femenino; en tercer lugar, las instituciones y organizaciones de las relaciones de género, vale decir, el sistema de parentesco, la familia, el mercado del trabajo, las instituciones educativas y la política; y finalmente, las identidades subjetivas del “varón” y la “mujer”. Según esta autora, la definición de la categoría de género debe comprender estos cuatro elementos, entendiendo que “ninguno de ellos opera sin los demás. Sin embargo, no operan simultáneamente de forma que uno sea simplemente el reflejo de los otros” (Scott, 1990, p. 46).

Sobre esta definición, De Barbieri (s/f) plantea algunas críticas, en primer lugar señala que dentro de los elementos constitutivos del género, además de los que propone Scott también se hayan las prácticas sociales, particularmente las que evidencian la división social del trabajo; en segundo lugar, critica la visión “estática de los cuerpos”, ignorando su historicidad; en tercer lugar, apunta a la visión de poder que posee Scott, criticando la centralidad que le otorga a las relaciones interpersonales, limitando de ese modo el estudio de diversas formas de dominación; y por último plantea una preocupación sobre la “visión dicotómica del género masculino y femenino” (De Barbieri, s/f, p.15), las que se encuentran muy limitadas a las conceptualizaciones occidentales.

A partir de lo expuesto, se puede expresar el vínculo de los elementos que componen las relaciones de género a partir del siguiente esquema:

Fuente: (PNUD, 2010, p. 30)

Al interior de estas cuatro fuerzas que estructuran las relaciones de género, se encuentran las esferas públicas, privadas e individuales. La primera posee relación con “el mundo del trabajo, del mercado, la educación, el Estado, la política y la asociatividad, como la amistad y las relaciones de pareja” (PNUD, 2010, p.30); mientras que la segunda hace referencia “al espacio doméstico, al de la sociabilidad primaria” (PNUD, 2010, p.30); y la última, corresponde a “la subjetividad personal y a la construcción biográfica individual” (PNUD, 2010, p.32). Si bien, para los fines de la presente investigación se tomará como eje la última esfera correspondiente a la individual, resulta necesario tener en cuenta que estas esferas se influyen recíprocamente y se encuentran en un diálogo permanente.

Desde otra vereda, particularmente desde posiciones postestructuralistas, se encuentran los aportes de Judith



Butler, relacionados con la deconstrucción del género y del sexo en tanto determinación biológica. En esta línea plantea: “Quizá esta construcción llamada “sexo” esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, tal vez siempre fue género, con la consecuencia de que la distinción entre sexo y género no existe como tal” (1990, p. 40). Como fundamento a este planteamiento, y siguiendo a Foucault, la autora realiza un análisis desde la

genealogía a las categorías de género y sexo de tal forma que advierte que este último se torna “una expectativa que termina produciendo el fenómeno mismo que anticipa” (Butler, 1990, p. 15).

Siguiendo esta línea, Butler plantea que uno de los mecanismos de poder más potentes: la naturaleza como ley, la mantiene su estatus a través de un constante trabajo de repetición y reproducción del manejo de los cuerpos y los deseos, es decir, a través de lo que Butler denomina performatividad, la que entiende como: “una repetición y un ritual que logra su efecto mediante su naturalización en el contexto del cuerpo” (Butler, 1990, p. 15). Por tanto, un acto performativo sería un acto lingüístico y que como tal está constantemente sujeto a interpretación, siendo ejecutado como una obra de teatro, es decir, presentándose a un público e interpretándose según unas normas prescritas. Así, el acto construye realidad como consecuencia de su ejecución.

Entendiendo esto, es preciso señalar que la performatividad supone que la/el sujeta/o construye su propia identidad a través de los actos que ejecuta y que interpreta, con la limitación de no escaparse más allá de las categorías sexuadas que nos¹² conforman, sin embargo, es en esta constante repetición – que se requiere para que estas categorías funcionen – donde se haya la posibilidad de transgresión. De esta forma, es posible interpretar las normas de género recibidas de tal forma que las reproduzcamos y al mismo tiempo las cuestionemos.

Sin embargo Lamas, a pesar de reconocer los valiosos aportes de Butler, cuestiona que no logre transmitir la complejidad de la adquisición de género por los cuerpos sexuados en una cultura. Para Lamas se requiere “utilizar la perspectiva de género para describir cómo opera la simbolización de la diferencia sexual en las prácticas, discursos y representaciones culturales sexistas y homófonas” (Lamas, 1999, p. 175).

Señalado las discusiones teóricas en torno a la perspectiva de género, es necesario destacar que esta categoría devela cómo la simbolización cultural de la diferencia sexual repercute en las posiciones de la mujer y del hombre en la sociedad. En este sentido:

¹² Aquí se habla en primera persona, puesto como investigadora no se escapa de esta configuración.

“Entender qué es y cómo opera el *género* nos ayuda a vislumbrar cómo el orden cultural produce percepciones específicas sobre las mujeres y los hombres, percepciones que se erigen en prescripciones sociales con las cuales se intenta normar la convivencia. La normatividad social encasilla a las personas y las suele poner en contradicción con sus deseos, y a veces incluso con sus talentos y potencialidades. En ese sentido el género es, al mismo tiempo, un filtro a través del cual miramos e interpretamos el mundo, y una armadura, que constriñe nuestros deseos y fija límites al desarrollo de nuestras vidas” (Lamas, s/f, p. 1).

Y también, permite observar cómo operan el poder en diversos escenarios, comprendiendo como se estructura la economía, la política, el sistema jurídico legal, la vida privada, las ideologías, las instituciones del Estado, la educación, la ciencia y otros sistemas de conocimiento. En este sentido, la perspectiva de género da cuenta que lo que está en juego es la forma de organizar el conjunto de la vida social, en esta línea “la definición de las relaciones entre hombres y mujeres no sólo refleja las estructuras económicas, políticas y culturales de cada sociedad, sino que es una fuerza y un principio básico de la formación de esas estructuras. El género es estructurante (Butler 1990, Lamas 1996, Scott 1988)” (PUND, 2010, p. 28).

Entonces, se entiende la perspectiva de género como “el conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres” (Lamas, 1999, p. 16); además resulta necesario tener en cuenta lo señalado por Bonder (1998), quien plantea que el género no es una propiedad de los sujetos ni un constructo fijo y terminado, si no que las sujetas y sujetos se generan en y a través de una red compleja de discursos e institucionalidades históricamente situadas, que le otorgan sentido a la definición de sí mismos y de su realidad. Y por último, tomando los planteamientos de Butler, se extrae que existe la posibilidad de transgresión a estas representaciones hegemónicas y tradicionales de género, a partir de sus mismas categorías discursivas.

Los mandatos de género se establecen a través de diversas agencias de socialización, entre ellos se encuentran los medios de comunicación, la familia, la relación entre pares y la educación. Ésta última, a diferencia de los medios de comunicación y la familia, “es institucionalmente la agencia de socialización que busca dar herramientas a ambos sexos para el campo de trabajo remunerado y no remunerado” (Reyes, 2004, p. 17). Sin embargo, estas herramientas se distribuyen de modo desigual, dado que se refuerzan los roles “hogareños” a las mujeres y el rol público a los hombres. Esto no significa que se prive a la mujer de este espacio, sino que afecta en sus “expectativas laborales remuneradas diferenciadas en términos de poder, prestigio y salario” (Reyes, 2004, p. 17).

Teniendo en cuenta los objetivos que movilizan la investigación, el Enfoque de Género como perspectiva de análisis es un instrumento conceptual que ayudará a leer la realidad educativa desde una óptica crítica, específicamente permitirá comprender los procesos que contribuyeron a los posicionamientos feministas de las profesoras analizadas y cómo se sitúan estas sujetas en el terreno de la educación.

4.2 Mirada del sistema educativo formal desde una perspectiva crítica de género

Son variadas las posiciones teóricas desde las cuales se analiza las relaciones que se establecen en el interior del terreno educativo, desde los Estudios de Género se esbozarán planteamientos que den cuenta de estudios que se posicionen en teorías de la socialización de los roles sexuales, y en teorías postestructuralistas feministas, para comprender sus ideas y posicionarnos en una. Mientras que desde el campo de estudio de la Sociología de la Educación se generará una discusión entre posiciones clásicas y teorías provenientes de la Nueva Sociología de la Educación y pedagogía crítica. En este marco, se señalarán los principales planteamientos y debates en torno a esta problemática, no sin antes realizar un acercamiento a la posición teórica sobre educación que posee la investigadora.

Desde una perspectivaparsoniana de la educación, se ha planteado que ésta es una institución neutra, “diseñada para suministrar a los estudiantes el conocimiento y las habilidades que necesitan para desempeñarse exitosamente en la sociedad” (Giroux, 2004,

p.102), siendo los cimientos para una teoría educativa tradicional que se negaba a abordar problemáticas derivadas de la estructuración del poder, ignorando “no sólo los principios latentes que dan forma a la gramática profunda del orden social existente, sino también a aquellos principios que subyacen a la naturaleza y génesis de su propia lógica” (Giroux, 2004, p.103).

Han surgido diversas críticas a este fundamento, en este marco se posicionan la(s) llamada(s) “nueva(s) sociología de la educación”, la(s) que intentan advertir “cómo las escuelas constituían significado, y cómo estaban unidos a los problemas de poder y control” (Giroux, 2004, p.104). A pesar de los grandes aportes de estas teorías, aún se consideran insuficientes, dado que estas posiciones tienden a otorgarle a la educación y las/os actores que en ella se desenvuelven un papel estático y pasivo. A partir de aquí, desde una teoría de la pedagogía crítica se visualiza al acto de educar –potencialmente- como praxis de libertad, contextualizada en un marco altamente regulador como lo es el Sistema Educativo formal (Karl y Preciado, 2011).

En suma, la educación desde una concepción rígida y tradicional se encuentran elementos que propician una adaptación acrítica de las personas a la cultura y a las instituciones sociales (Dorr, 2007). No obstante, “a través del proceso educativo, la persona construye su identidad simbólico-material y expresa su potencial humano, para problematizar y transformar la cultura” (Dorr, 2007 en Arcos et al. 2007, p. 124). En este sentido, se puede afirmar que la educación es una instancia paradójica, “pues tiende a reproducir la cultura dominante, y a su vez, de acuerdo a su definición, debe propiciar la innovación y el cambio” (Reyes, 2004, p. 1).

Entonces, la investigación se centran en el contexto de la educación formal para realizar el análisis, puesto se sostiene que la educación posee un potente potencial de transformación y cambios, situados en una realidad que tiende a suprimir y homegeinizar las diferencias. Situación que podría ser una base para comprender las tensiones que se producen al interior del sistema educativo formal a la hora de enfrentar discursos no hegemónicos, como los de

docentes feministas; y, al mismo tiempo permite comprender las vicisitudes que conlleva avanzar realmente en disminuir las desigualdades género.

4.2.1 Educación como mecanismo de reproducción de desigualdades de género

Desde el enfoque de la socialización de los roles sexuales, se encuentran estudios que se han enfocado en develar las relaciones de género existentes en el plano educativo, teniendo como objeto: i) evidenciar el sesgo masculino en los currículos oficiales y en los textos escolares; ii) analizar los procesos de interacción de niños y niñas en el aula y en el patio del recreo; y finalmente iii) “analizar las dinámicas de interacción docente/disciente desde la perspectiva de género” (Rodríguez & Peña, 2005, p. 172). A continuación se hará referencia a los principales recorridos y conclusiones desde esta posición.

Como se señaló, esta perspectiva ha evidenciado que los programas educativos refuerzan y reproducen las desigualdades entre los géneros, donde “programas de estudio, métodos de enseñanza, contenidos, textos y materiales educativos privilegian los valores androcéntricos y no cuestionan el rol asignado a mujeres y hombres tanto en el pasado como en el presente” (Arcos et al., 2007, p.124).

Tanto las actitudes como los aprendizajes que imparte la escuela forman parte del currículo, en este sentido, el currículo:

“Ordena todo su quehacer, las estrategias y metodologías pedagógicas, los procesos de evaluación, las relaciones en su interior, los roles asignados a cada estudiante, etc., por lo cual es un hecho político que denota poder y control y que se despliega como acciones destinadas a formar a un determinado ciudadano/a, de ahí que se sostiene que no es un hecho azaroso o neutro, sino que intencional que compromete una visión de sociedad y está cargado ideológica y valóricamente” (Poblete, 2011, p. 65)

Es por este motivo que variadas investigaciones se han enfocado en él como objeto de análisis, evidenciando la “lógica masculinizante” que posee (Arcos et al., 2007; Poblete, 2011; Messina, 2001). Bajo esta línea, el Enfoque de Género reconoce en el espacio educativo cuatro tipos de currículo, a saber:

En el discurso pedagógico:

- *Currículo formal*: concierne “al enfoque pedagógico de la metodología, a los recursos, contenidos, criterios de evaluación, etcétera” (E. Arcos et al., 2007, p. 125).

En la práctica pedagógica:

- *Currículo en acción*: corresponde a los acontecimientos que emergen en el terreno escolar, como acontecimientos histórico-sociales o de la cultura que rodea a la Institución.
- *Currículo Obviado*: “hace referencia a un conjunto de situaciones que se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son los temas no tratados, el ignorar interrogantes respecto a temas transversales, ignorar sentimientos, necesidades, intereses, experiencias y conocimientos” (E. Arcos et al., 2007, p. 125).
- *Currículo Oculto*: expresa lo que ocurre en la ejecución de las clases, aquello que no se prevé formalmente, en las interacciones entre docentes y estudiantes, como por ejemplo: “las formas de comunicación, mensajes subliminales respecto a la condición femenina o masculina, uso diferenciado de los espacios, entre otras. El currículo oculto juega un papel importante en la configuración de significados y valores, la mayoría de las veces no es consciente por lo que es difícil reconocerlo” (E. Arcos et al., 2007, p. 125).

En esta línea, la labor de las/os docentes resulta fundamental, siendo agentes clave en la reproducción de las desigualdades de género. En investigaciones enfocadas en develar el rol de estas/os agentes se plantea que “la escuela y los actores que en ella se desenvuelven se transforman en agentes que reproducen consciente e inconscientemente los principios de una sociedad patriarcal” (Poblete, 2011, p. 67), repercutiendo directamente en las/os estudiantes.

Una de las formas más sutiles, pero no por eso menos significativa, posee relación con el lenguaje empleado en la sala de clases, donde según un estudio realizado por el SERNAM (2009) se identifica como las/os docentes se dirigen al curso en “masculino”, “tendiendo a usar ejemplos donde los personajes femeninos son mostrados en tareas domésticas, maternas

y/o de cuidado de otros (en el “mundo privado”) a diferencia de los hombres que aparecen asociados al mundo laboral, participando del mundo público” (Castillo, 2011, p. 43).

Esta realidad es muy similar en escuelas de diferentes sectores socioeconómicos, donde además se hace patente el fenómeno llamado “*pedagogía oculta de género*” (Poblete, 2011), lo que se traduce en la preferencia de estudiantes varones, produciendo una invisibilidad de las mujeres en la sala de clase; reforzando de ese modo los roles tradicionales de género, posicionando a las niñas en una situación de subordinación, donde su palabra se expresa y vale menos que la de un par varón, al cual “lo trata más individualmente con nombre y apellido y con identidad propia” (Spender, 1982 en Acker, 1994, p. 121).

Del mismo modo existe una mayor expectativa por parte del profesorado dirigida a los hombres en las matemáticas, física, biología, química y en las humanidades a las mujeres; donde las/os docentes “dirigen sus descalificaciones en mayor proporción hacia aquellos estudiantes que son percibidos como menos hábiles para la asignatura en cuestión” (Poblete, 2011, p. 44) en este orden, el estudio del SERNAM (2009) señala que una profesora de matemáticas, al no recibir una respuesta positiva de una niña, ésta le señala: “vamos a dejar que ella piense, mientras tanto le vamos a preguntar a Camilo” (SERNAM, 2009, p.61).

Estas prácticas decantan en la presencia de “*patrones atribucionales de baja expectativa*”, ya que en mayor proporción “las mujeres creen que sus fracasos se explican por factores internos y el éxito por factores externos (a diferencia de los hombres) (...) provocando que las niñas tiendan a subestimar y los niños a sobreestimar su inteligencia y habilidades” (Castillo, 2011, pp. 44-45).

En esta lógica, la marcada división sexual al interior de la sala de clases se traduce más tarde en la vida adulta de estas/os estudiantes, manifestándose en múltiples dimensiones como: decisiones vocacionales, desigual uso del tiempo, relaciones interpersonales, acoso sexual, obstáculos profesionales, metas, etcétera (Arcos et. al, 2007; Acker, 1994; Rossetti, 1987).

Esto ha sido cuantificado por diferentes estudios, uno de ellos es la Sexta Encuesta Nacional de la Juventud (2010) en la que se señala que un mayor porcentaje de los hombres encuestados declara usar más tiempo en un “trabajo remunerado”, en contraste con las mujeres, quienes declaran dedicar más tiempo al “trabajo doméstico y de cuidado de personas no remunerado”, es aquí donde el desigual uso de los tiempos se hace visible.

En este mismo orden, es preciso señalar que en el caso de Chile, una de cada cuatro niñas que desertan de la educación media lo hacen a una edad más temprana que los varones, situación que se agudiza en zonas de alta vulnerabilidad sociocultural; siendo tres las principales razones argumentadas por las mujeres, a saber, las dificultades económicas, el embarazo en la adolescencia y la urgencia de prestar servicios de atención y cuidado a la familia. Mientras que “las tres razones principales argumentadas por los hombres fueron: trabaja o busca trabajo; no le interesa y dificultad económica (...) lo cual permite sostener que las mujeres continúan a cargo de la reproducción y los hombres de la producción, visión patriarcal que, lejos de cambiar, parece reproducirse también en los establecimientos educacionales”. (Ketterer, 2008, p. 26).

Esta mirada, tiene su eco en investigaciones provenientes de la Nueva Sociología de la Educación, específicamente desde la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu (2000) quien señala que la lógica del género es una lógica de dominación, que es la forma paradigmática de la violencia simbólica, definida como aquella violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad o consentimiento. De esta forma, el dominio masculino se manifiesta en costumbres y discursos.

En este sentido, Bourdieu señala que: “la educación fundamental tiende a inculcar unas maneras de manejar el cuerpo, o talo cuál de sus partes (la mano derecha, masculina, o la mano izquierda, femenina, las formas de caminar, de llevar la cabeza, o la mirada, frontal, a los ojos, o, por el contrario, a los pies, etc., que contienen una ética, una política y una cosmología” (Bourdieu, 2000, p. 42). Bajo esta línea, existe una exaltación de las funciones impartidas a las mujeres ligadas a la reproducción biológica, específicamente, en la



producción y reproducción de capital simbólico de la familia y del grupo doméstico. Además, las mujeres están socialmente inclinadas a tratarse a sí mismas como objetos estéticos, es decir, atraer una atención a todo lo relacionado con la belleza, la estética del cuerpo, la indumentaria; así la mujer adquiere la función de la gestión de la imagen pública y las apariencias sociales de los miembros de la unidad doméstica, de los niños y también del marido. Por lo demás, son las mujeres las que garantizan la gestión de la vida ritual y ceremonial de la familia, a través de las reuniones y las fiestas, destinadas a asegurar el mantenimiento de las relaciones sociales y la irradiación de la familia. De este mismo modo, se le confiere a la mujer la labor del cuidado y la preocupación del decoro de la vida cotidiana, del hogar (Bourdieu, 2000).

En síntesis, Bourdieu afirma que el género es un producto histórico y social, donde las identidades de género se construyen a través de la socialización de las personas, y estas identidades tienden ser naturalizadas mediante actos de repetición; este autor plantea que la división sexual del trabajo “es una construcción social, arbitraria de lo biológico, y en especial del cuerpo, masculino y femenino, de sus costumbres y de sus funciones, en particular de la reproducción biológica, que proporciona un fundamento aparentemente natural a la visión androcéntrica de la división de la actividad sexual y de la división sexual del trabajo y, a partir de ahí, de todo el cosmos” (Bourdieu, 2000, p. 37). En base a esta naturalización del género y de sus relaciones de poder es que se fundamenta la desigualdad de género.

En definitiva, pareciera que en el entramado educativo las prácticas educativas operarían “como una “profecía autocumplida” donde la actuación pedagógica basada en una representación cultural de género forja o refuerza como resultado, a través de ciertas prácticas escolares, aquello de donde surge, generándose una retroalimentación negativa o círculo vicioso” (Castillo, 2011, p.45).



Fuentes: (Castillo, 2011, p. 45).

Sin embargo, cuando se analiza con detención el esquema presentado, y se hace una lectura de cada uno de sus elementos, se puede sostener que si bien la escuela reproduce patrones tradicionales de género y producto de ello desigualdades de género, también es posible visualizar ámbitos que abren la posibilidad para cambios en éstas representaciones tradicionales de lo “femenino” y lo “masculino” (Rodríguez y Peña, 2005).

Bajo una óptica del postestructuralismo feminista se critica la asunción de la absoluta pasividad de las/os actoras/es que intervienen en los procesos educativos, y el establecimiento de una relación de causa-efecto entre las prácticas que ejecutan las/os educadoras/es, y lo que las/os estudiantes llegan a ser (Rodríguez y Peña, 2005). Esta línea, también se apunta a que este posicionamiento “se muestra incapaz de explicar los cambios ocurridos en las relaciones de género, al asumir la existencia de unas identidades fijas, que son reproducidas constantemente a través de los diversos agentes e instituciones de socialización (Francis, 1999: 382; Renold, 2001a: 372)” (Rodríguez y Peña, 2005, p. 173).

En cuanto a los posicionamientos desde la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu también se leen críticas, las cuales apuntan a un factor común con las enunciadas hacia la teoría de la socialización de los roles sexuales, enfatizando en la estaticidad y pasividad que se

le otorga a las/os actoras/es que intervienen en el proceso educativo. Desde la teoría de la resistencia, se plantea que:

“Extrañamente, estas perspectivas [nuevas sociología de la educación] no sólo han ayudado a reproducir los mismos mecanismos de dominación que ellas mismas han atacado sino que también han ignorado aquellos espacios ideológicos y culturales que hablan de resistencia y de promesa de una pedagogía crítica transformadora” (Giroux, 2004, p. 105).

Se cree indispensable señalar lo expuesto, para denotar el contexto complejo y paradójico en el que se desenvuelven las docentes en análisis, en el marco de un sistema educativo masculinizante y en muchas ocasiones sexista, parece al menos interesante la construcción de sus identidades como profesoras feministas y cómo se posicionan en el contexto escolar. En esta línea, se hace menester realizar una revisión teórica que sustente el análisis las voces de resistencia a los roles tradicionales de género en el contexto escolar.

4.2.2 La escuela como espacio de cambio: postestructuralismo feminista

Para darle pie a este apartado, es importante diferenciar los acercamientos de quienes han teorizado sobre la posmodernidad como una lógica cultural que concierne a un momento determinado del desarrollo capitalista¹³ (Harvey, 1990; Jameson, 1990; Larsen, 1995), “de quienes han teorizado desde la posmodernidad como una perspectiva teórica que se propone romper con valores y formas de conocimiento heredadas de la Ilustración (Foucault, 1980; Lyotard, 1993 [1984]; Rorty, 1979)” (Hernández, 2003, p.109). En la segunda vertiente se encuentra el postestructuralismo feminista.

Nancy Fraser y Linda Nicholson (1990) plantean que el posmodernismo y el feminismo se pueden complementar, pues el primero puede aportar a un feminismo antiesencialista y el segundo a un posmodernismo socialmente crítico, en palabras de las autoras: “Una reflexión posmoderna en la teoría feminista nos permitiría develar los inútiles

¹³ Algunos de los atributos que se mencionan como característicos de este momento histórico son: “1) la fractura de los ideales que regularon el proceso civilizatorio de la modernidad occidental —historia, progreso, sujeto, entre otros—; 2) la diversificación de los signos y la multiplicidad de voces y significados; 3) el abandono de las certidumbres y la aceptación de los conocimientos parciales y relativos; 4) la hegemonía de los medios masivos de comunicación a través de imágenes cuya espacialidad y temporalidad hacen perder la textura y la densidad histórica” (Hernández, 2003, p.110).

vestigios del esencialismo, mientras que una reflexión feminista en el posmodernismo revelaría su androcentrismo e ingenuidad política” (p. 20).

Según Rodríguez y Peña (2005) el postestructuralismo subraya que no hay una «experiencia de vida femenina» universal, dada la multiplicidad que acompaña al proceso identitario. Para algunas críticas feministas esta posición resulta muy peligrosa, ya que “al privar a las teorías feministas de una serie de herramientas conceptuales que expliquen la subordinación por razón de género, contribuyen a su mantenimiento y reproducción, pues silencian y obvian situaciones sociales que desde el marco postestructuralista no tendrían ni relevancia ni significación teórica”¹⁴ (Rodríguez y Peña, 2005, p. 183). Esta crítica es resuelta por algunas teóricas feministas postestructuralistas, al señalar que no se debe esencializar sus posicionamientos, es más, se plantea que la imposibilidad de fijar las identidades y de poder conocernos a través de ellas de forma definitiva es una poderosa herramienta, que permite “desnaturalizarnos” e involucrarnos en un cambio.

Uno de los principios fundamentales del feminismo postestructuralista es el rechazo a los universalismos y las generalizaciones, ya que sostienen que el propósito del análisis intercultural no debe emprenderse con el objetivo de encontrar constantes universales, sino que debe ser comparativo. Otro punto polémico que resulta menester señalar tiene relación con el análisis de las macroestructuras de dominación, al cual las feministas postestructuralista no renuncian, pues sostienen que estas herramientas teóricas permiten ir más allá del análisis de las problemáticas locales. Empero, advierten que estas “teorías deben estar situadas históricamente y que deben responder a las especificidades culturales de diferentes sociedades y períodos (Fraser y Nicholson, 1990; Haraway, 1991; Flax, 1990; Harding, 1990)” (Hernández, 2003, p. 116). Además, proponen que se realice una vigilancia epistemológica permanente que permita reconocer las genealogías de las categorías que se utilizan, contextualizándolas dentro de la narrativa histórica en la que se ubican.

¹⁴ En la academia, el feminismo está marcado por la tensión constante entre aquellas posiciones que empujan a crear meta-narrativas como formas de teorizar y otras que animan a situar e historizar los análisis.

Expuestas estas críticas y posicionamientos teóricos, es preciso subrayar que bajo la mirada del postestructuralismo feminista la identidad de género “no es algo singularmente poseído o algo que «es» (estático), sino que es continuamente creado y recreado a partir de la interacción con los demás”. (Rodríguez y Peña, 2005, p. 175). En suma, la identidad “se resitúa y se negocia constantemente a través de las prácticas discursivas” (Rodríguez y Peña, 2005, p. 175), en este sentido los discursos para este modelo cobran vital importancia, “entendido de forma amplia como modos de hablar, pensar o escribir” (Rodríguez y Peña, 2005, p. 175); y, de forma simultánea, se reconoce que hay determinados discursos proclives más a mujeres que a hombres y viceversa, en esta línea “las prácticas discursivas definen las categorías y los dominios específicos que pueden ser dichos y hechos, prescribiendo lo que es «normal» o «natural»” (Rodríguez y Peña, 2005, p. 175).

Siguiendo con la línea postestructuralista, éstas teóricas se han empeñado en desnaturalizar e interrogar las llamadas narrativas del amo (vale decir: varón, blanco europeo), cuestionando así lo que genealógicamente ha sido construido como “normal”, “natural”, “verdadero” por estas teorías. Así una de las tareas importantes que ha realizado el feminismo postestructuralista ha sido “examinar las oposiciones binarias para poder llegar a lo ‘no’ conocido, al ‘segundo término’ de las narrativas del amo. Conceptos tales como hombre, sujeto, verdad, historia y significado han sido desnaturalizados y deconstruidos con el afán de recobrar cada uno de sus segundos términos y así descubrir qué es lo que se ha borrado, silenciado y rechazado en sus nombres” (Orner, 1999, p. 122).

Así, se llega a los términos de sujeto/a y subjetividad, siendo fundamentales para los trabajos de esta naturaleza, ya que rompen con las concepciones humanísticas binarias del *individuo*, pues este término –individuo– data desde el renacimiento, y prevé al “hombre” como un agente intelectual libre, donde los procesos de pensamiento no son condicionados por los contextos históricos o sociales; visión de la razón palpable en el trabajo filosófico de Descartes: “pienso, luego existo”. “El yo de descartes se asume como totalmente consciente y por ende autocognoscible. No es sólo autónomo sino coherente; la noción de otro territorio

psíquico en contradicción con el estado de conciencia es inimaginable” (Sarup, 1989, p.1 en Orner, 1999, p. 122). Mientras que *elsujeto*, cuestiona la noción de un yo totalmente consciente, proponiendo una subjetividad “que es precaria, contradictoria y en proceso, y que se reconstituye constantemente en el discurso cada vez que pensamos o hablamos” (Weedon, 1987, p. 32 en Orner, 1999, p. 22).

Otro concepto decisivo para las teóricas postestructuralistas feministas es el lenguaje, al que ven como un sitio de lucha en donde se produce la conciencia y la subjetividad; éste no es un sistema abstracto, sino que está siempre situado social e históricamente en los discursos, y los discursos son portadores de intereses políticos y en consecuencia compiten permanentemente entre sí por poder y legitimidad. Desde estas posiciones teóricas, el acto de leer no es vista como una actividad pasiva, sino como una negociación entre quien lee y el texto, siguiendo estas teóricas:

“El conocimiento del mundo, de otros/as y del yo está determinado por el lenguaje. El lenguaje es la condición previa para el acto de volverse consciente de uno/a mismo/a como un ente distintivo/a [...]. Pero el lenguaje es también el vehículo de un contexto social dado, una cultura, prohibiciones y leyes. El niño y la niña son moldeados/as y quedarán indeleblemente marcados/as por él sin darse cuenta de ello” (Sarup, 1989, p. 9 en Orner, 1999, p. 125).

Por su parte, Michel Foucault analizó cómo los espacios de legitimación de la ciencia se convirtieron en espacios de poder a partir de los cuales se disciplina y normaliza el comportamiento social (Foucault, 1980, 1992, 1995); extendiendo el espacio del poder más allá de la economía y el Estado -espacios tradicionales en donde los marxistas habían ubicado sus análisis del poder y la dominación- trasladándolo, por ejemplo, al saber científico en la clínica y en la legalidad. El que, por supuesto, también se puede trasladar a la educación en su amplia definición.

Siguiendo a Foucault el poder es visto como una relación, no como una posesión o capacidad, el cual no está en manos de una clase o un individuo, ni mucho menos se puede

adquirir, ni tomar de forma palpable, sino que el poder moderno opera por medio de la construcción de nuevos discursos y formas de actividad. En este orden, el autor propone que nosotras/os como sujetas/os “internalizamos sistemas de vigilancia al punto en que nos convertimos en nuestros/as propios/as supervisores/as” (Orner, 1999, p. 127), conceptualizando esto como poder disciplinario. Bajo estos márgenes, en las instituciones educativas el concepto de panóptico operaría de modo constante, ya que las/os estudiantes se encuentran observados y corregidos asiduamente, internalizando estas correcciones, cuestionándose y limitándose a sí mismos/as, aquí el poder disciplinario opera de modo tajante; esta visión de poder, permite cuestionar la clásica estructura binaria de dominados(as)/dominadores(as), observando como el poder actúa en relaciones de dominación multiforme.

Bajo estos marcos, será fundamental la(s) voz (voces) de las/os distintas/os sujetas/os que se involucran en el entramado educativo. Según diversas investigaciones, en las últimas décadas, el caso de los estudiantes “se tenderían a establecer relaciones más horizontales entre los sexos, donde las mujeres empiezan a ocupar los espacios que eran propios del sexo opuesto” (Castillo, 2011, p. 46), situación que se condice con el informe de la Encuesta Nacional de la Juventud (2007), en el que se detalla un incremento sustancial en la predisposición de los jóvenes a una mayor igualdad en los roles de género, aceptando compartir labores de crianza de los hijos y de mantenimiento económico del hogar. Para estos cambios, según Castillo (2011) los espacios informales del mundo escolar juegan un rol significativo, y pone en evidencia la lentitud de los avances en la educación formal.

Para el caso de las/os docentes como agentes de cambio, no se ha podido acceder a cuantiosas investigaciones centradas en estas/os actoras/es, pero bien, Loyo y Rodríguez (2007) advierten que a la hora de analizar a estas/os sujetas/os resulta imprescindible considerar aspectos claves de su vida *personal, profesional, y político*; y las maneras que estas dimensiones se entrelazan, ya que este cruce posee efectos sobre el trabajo docente, puesto que:

“Éste no dimana de un ente abstracto dotado de ciertas habilidades y conocimientos pedagógicos, sino de una persona, de sexo femenino o masculino, que se relaciona con sus alumnos a partir de un conjunto de creencias, orientaciones y prejuicios y que, sobre todo, posee como todos los humanos capacidad reflexiva a través de la cual elabora y reelabora las experiencias vividas” (Loyo y Rodríguez, 2007, p. 140)

En el caso de esta investigación, la voz de docentes feministas resulta fundamental, donde su identidad está en constante pugna, “y es que si bien los atributos inherentes a la identidad de maestra tienden a ser totalizadores y a producir estabilidad por su acoplamiento con las determinaciones de género, la otra parte del binomio, es decir, la identidad de activista tiende a subvertir dicho acoplamiento, actuando por tanto como un elemento disruptor que introduce tensión y conflicto” (Loyo y Rodríguez, 2007, p. 147).

Para analizar los procesos mediante los cuales se conforman como feministas las actoras en estudio, resultará de utilidad la dimensión de análisis señalada en la investigación de Rodríguez y Peña (2007), estas autoras señalan la necesidad de diferenciar entre *interacción rutinaria* y *acción social histórica*, en la primera “interactúan actores sociales concretos en la vida diaria de una sociedad” (Rodríguez y Peña, 2007, p. 185); mientras que la segunda “da lugar a estructuras contextuales, que son estructuras de relaciones sociales relativamente duraderas que constituyen el marco en el que se desarrolla la interacción y que, por tanto, en algún sentido, son previas a la interacción misma” (Rodríguez y Peña, 2007, p. 185). En esta línea, la acción social histórica brindará el telón de fondo donde transcurren las interacciones rutinarias en la vida cotidiana de las personas, condicionando –pero no limitando– sus interacciones.

Resumiendo, para los fines de la presente investigación se analizarán los procesos que sitúan como feministas a las docentes en cuestión, contemplando el plano personal, profesional y el activismo, analizando simultáneamente, sus interacciones rutinarias en el espacio educativo–contextualizadas en el contexto social histórico.

En esta línea, se hace fundamental el análisis de las narrativas de estas docentes, para hallar conexiones entre las experiencias formativas tanto en el plano familiar como

educacional –como estudiantes y posteriormente como maestras- y cómo éstas intervienen en la conformación de su identidad feminista y su posicionamiento en el escenario escolar.

4.3 Teoría de la resistencia y pedagogía feminista, una sinergia de subversión

4.3.1 Teoría de la resistencia

“Entender las escuelas no sólo como sitios de la reproducción sociocultural sino también como lugares involucrados en la contestación y la lucha”

(Giroux, 2004, p. 152).

Siguiendo la cita de Giroux, las instituciones educativas pueden ser vistas como catalizadoras y promotoras de cambios sociales. En esta línea, se hace menester realizar una revisión de los principales posicionamientos que se establecen desde los Estudios de Género con un corte postestructuralista, conjugado con visiones desde el campo de la Sociología de la educación, particularmente desde la teoría de la resistencia.

Bajo una mirada crítica de la educación la visión de la educación como promotora de cambios es asumida y defendida, en esta línea Giroux (2004) teoriza en torno a la resistencia, y plantea que:

“Los comportamientos de oposición se producen en medio de discursos y valores contradictorios. La lógica de un acto dado de resistencia puede, por un lado, estar ligada a intereses específicos de clase, sexo o raza. Por otro lado, puede expresar momentos represivos inscritos en tal comportamiento por la cultura dominante, más que un mensaje de protesta en contra de su existencia” (Giroux, s/f, p. 108)

En esta línea, plantea que “la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social” (Giroux, 2004, p. 145-146). En este sentido, el autor señala que para entender los procesos de resistencia resulta imprescindible ubicar estas resistencias en su contexto más amplio, entendiendo como se articula en el contexto de la cultura de estos grupos de oposición. Bajo estos márgenes, resulta consecuente preguntarse sobre si las sujetas en cuestión sostienen un discurso de resistencia, y si es tal como se conjuga éste en el terreno educativo formal.

Si se cuestiona sobre las prácticas y discursos de resistencia, es indispensable tomar las críticas que hace Giroux a las investigaciones que han utilizado este concepto. En primer lugar, plantea que hasta ahora los intentos por analizar la naturaleza contradictoria de las prácticas de resistencia han sido limitados y tomados con poca seriedad, y “cuando se emplea el concepto es reducido a categorías descriptivas tales como resistencia pasiva y activa” (Giroux, 2004, p. 139).

En segundo lugar, los intentos por considerar problemas de género y raza en el marco de esta teoría han sido débiles y deficientes, y es más, el enfoque se ha centrado en el hombre y en la clase, “esto ha significado que las mujeres son desatendidas por completo o que cuando son incluidas (...) es sólo en términos de imitar los sentimientos de los grupos contractuales masculinos que son descritos” (Giroux, 2004, p. 139).

En tercer lugar, plantea que existe una visión *romántica* de la resistencia, sobre todo en autores neomarxistas, donde éstos la han situado como un modelo apolítico, lo cual ha resultado en escasos estudios –dentro de investigaciones sobre la escolarización y de los movimientos contractuales- que denoten la resistencia como parte de movimientos políticos.

Luego, señala que han existido escasos intentos por comprender cómo se desarrollan los discursos y prácticas al interior del aula que fomentan “formas contradictorias de conciencia y conducta en una amplia variedad de estudiantes, algunas de las cuales pueden ser exhibidas como resistencia, acomodación o absoluta autoindulgencia” (Giroux, 2004, p. 140). En este sentido, además los teóricos de la resistencia se han negado a formas de resistencia menos obvias, y en algunos casos, incluso malinterpretando el valor político de la resistencia. Y por último, señala que éstas teorías no han ofrecido la atención suficiente de cómo afecta la dominación a las estructura de personalidad.

Bajo lo expuesto, es posible asegurar que la conjugación de ésta teoría con un Enfoque de Género posibilitará superar algunos de los obstáculos enunciados, proporcionando una mirada más crítica de las relaciones que se establecen en el terreno de la educación con actoras que se posicionan con un discurso feminista, tratando de establecer –desde las

narrativas de las sujetas- si éstas poseen un discurso de resistencia a los mandatos tradicionales de género y cómo se compone éste.

Con el fin de dar cuenta de los principales supuestos de la(s) pedagogía(s) feminista(s), en el siguiente apartado, se esbozarán las principales tensiones y discusiones que se han tejido en torno a esta práctica educativa, posicionándonos en por qué usar la conceptualización de pedagogía feminista y no de género. Además de esbozar una crítica a las pedagogías “liberadoras/emancipadoras”.

4.3.2 Pedagogía feminista

En términos amplios, en la región la relación entre feminismo y educación se encuentran más ligados al contexto reivindicativo que de la producción teórica, pues al parecer esta sinergia no parece no ocupar parte de la agenda del movimiento feminista, ni de la academia. Siguiendo a Nelly Stromquist: “las demandas en el campo de la educación por parte del movimiento feminista siguen centrándose sobre el acceso igual a los diferentes niveles y modalidades de educación. Recientemente también se habla de calidad (...) las demandas de educación siguen siendo ateóricas, al no reparar en el contenido ideológico de la educación formal o en la experiencia de la vida escolar” (Stromquist, 1998, p. 35 En Maceira, 2008, p. 92).

Teniendo en cuenta esto, es posible dimensionar el contexto en que se desarrollan las teorías sobre pedagogía feministas y prácticas educativas feministas: de forma aislada, autónoma, acordonada. Por ende, la realización de una sistematización sobre lo que la pedagogía feminista supone resultó una de las dificultades en la elaboración de esta investigación, dada la precaria teorización que cuenta.

Algunas de las disputas que se entrevén al leer a estas teóricas tiene relación con cuestiones como: ¿Conceptualizarla como pedagogía de género o pedagogía feminista? ¿Quién(es) puede(n) participar de una pedagogía feminista? ¿Se pueden llevar a cabo tanto en instancias educativas “formales” como “informales”? ¿Cuáles son los referentes teóricos y éticos de una pedagogía feminista? ¿Cómo son las relaciones de poder en un

espacio educativo donde la pedagogía feminista este presente? ¿Cuáles son las estrategias empleadas para su ejecución?

Con el fin de dar respuesta a estas interrogantes, en primer lugar se responderá a preguntas sobre los fundamentos filosóficos y proyecto educativo feminista, luego sobre los fundamentos teóricos, y por último sobre los supuestos metodológicos que le dan forma. Para de este modo suplir una de las críticas que se enuncian desde la teoría, crítica que reposa en el hecho que las investigaciones que abordan la pedagogía feminista, se concentra mayoritariamente en antecedentes metodológicos, olvidando los supuestos teóricos y éticos, y los proyectos educativos que estas posiciones pedagógicas representan. De este modo, se realizará un recorrido que permita tener una mirada global sobre la pedagogía feminista, para así esgrimirla como visión y propuestas políticas/educativas, y no sólo como una forma de nombrar aprendizajes y saberes.

4.3.2.1 El porqué de una pedagogía feminista: fundamentos filosóficos y proyecto educativo

Se ha decidido utilizar como estrategia político-teórica posicionarnos¹⁵ desde la(s) pedagogía(s) feminista(s), y no así desde la pedagogía de género. Políticamente se adquiere una posición desde aquí, dado que se sostiene que para el movimiento feminista es fundamental nombrarnos, reconocernos y sistematizar nuestras experiencias con el fin de analizar y construir un corpus teórico a partir de las narrativas de las propias sujetas. De este modo se visibiliza y potencia la pedagogía feminista, y los cambios políticos que con ésta se portan.

Por lo demás, junto con la institucionalización de la perspectiva de género, han proliferado las capacitaciones en género, sin embargo, generalmente éstas son bastante pobres dado que no todas las personas que la aplican están de acuerdo ni comprometidas con ella, “de ahí que la perspectiva de género se perciba de manera limitada, sólo como una técnica o un componente más, y porque además se trabaja de manera superficial al no recurrirse una

¹⁵ Se adopta la forma gramática en primera persona, puesto la investigadora entiende este como un posicionamiento político.

pedagogía crítica, a una reflexión radical que exigiría cambios personales, íntimos y vitales” (Maceira, 2008, p. 95). A través de esta cita también queda claro el por qué se optó por la pedagogía feminista, y no así de género, denotando su riqueza teórica y metodológica, siguiendo a Maceira:

“El feminismo es una filosofía, una epistemología y una teoría mucho más amplia que el enfoque o la categoría de género, abarca otras categorías, por lo que optó por pensar en la construcción de una (o varias) pedagogías feministas y no de género” (2008, p. 89).

Pese a que no existe documentación suficiente como para esgrimir aquí los fundamentos filosóficos y proyecto educativo de la pedagogía feminista, de los textos leídos se puede extraer que para la pedagogía feminista la sujeta es el punto de partida y de llegada, dado que busca su (de)construcción y fortalecimiento en distintos aspectos. Asimismo, se plantea que en una educación feminista se debe dar prioridad al proceso educativo y no sólo a los resultados o productos, “centrándose en las dimensiones de aprendizaje: cognoscitiva (sensorial y conceptual), la crítico-reflexiva, la constructiva (interacciones/intervención con el mundo) y la resolutiva, es decir, la dimensión individual, y la dimensión social” (Maceira, 2008, p. 97), siendo el proceso educativo un ejercicio de creatividad, imaginar horizontes y soñar.

Además, este tipo de pedagogía asume las particularidades de las identidades y de lo local, examinando sus necesidades y condiciones específicas de cada grupo. Donde “la identidad genérica se convierte en un contenido que se reflexiona, pero también es un objetivo a desarrollar pues se busca, por un lado reconocer el proceso de construcción de las identidades tradicionales de género para deconstruirlas y favorecer el desarrollo de otras identidades más libres; y por otro, generar una conciencia histórica de género, un conocimiento y una alianza entre mujeres que permita su agregación, su articulación y por tanto, la lucha por el avance de las mujeres” (Maceira, 2008, p. 162).

Cuando se interroga a los textos disponibles sobre quienes pueden participar de una pedagogía feminista y en qué contextos educativos se puede llevar a cabo este tipo de pedagogía, se responde con lo siguiente:

- Educadoras: se plantea que éstas logran producir y recrear conocimiento a partir del encuentro de sus experiencias, del diálogo de saberes y del intercambio de información, contando con amplios conocimientos metodológicos, pedagógicos y psicológicos; además, deben ser capaces de reconocer su opresión como sujetas históricas situadas en un contexto específico, con la capacidad de cambiarse y cambiar su entorno, *alejándose así de la visión de mujer-victima*. A la hora de buscar referentes que cuestionen quienes pueden ser educadoras con una perspectiva pedagógica feminista, no fue posible encontrar gran material, sin embargo se plantea que si bien podrían ser hombres como mujeres, los primeros difícilmente podrán entender lo que implica la violencia simbólica que se ejerce sobre el cuerpo sexuado femenino, por ende difícilmente podrán dimensionar lo que esta opresión significa. Desde la perspectiva de la investigadora, sería sumamente provechoso realizar una investigación donde se incorporen ambas miradas, cuestión que se puede perfilar para futuras investigaciones. Por último, una de las características principales de las docentes/facilitadoras feministas es que éstas sean coherentes entre sus planteamientos políticos y sus prácticas, “ser educadora feminista implica una práctica política, la educadora feminista tiene que tener la claridad sobre su intencionalidad política y una actitud que permita construir las alianzas necesarias, así como la claridad de que su propuesta puede no ser compartida o asumida por las educandas, y saber respetar eso” (Maceira, 2008, p. 158). Más allá de estas características no se pudo hallar más material.
- Educandas: esta disputa se encuentra abierta, la que haciendo eco del debate feminista contemporáneo, aún se discute si esta pedagogía debe considerar como sujeto objetivo solo a las mujeres, a hombres, o a hombres y mujeres. Las posiciones son variadas, algunas autoras plantean de forma tajante que este tipo de educación es para mujeres y

hecho por mujeres: “la pedagogía feminista es una pedagogía para las *mujeres*. Se plantea como horizonte o aspiración final lograr una nueva y mejor condición y posición de las *mujeres*, la formación de las *mujeres* como sujetos individuados, con conciencia, capacidades y poderes para la transformación y libertad personal, colectiva y social” (Maceira, 2008, p. 118), señalando además que no les corresponde a las mujeres trabajar con hombres, dado que no existe legitimidad en el proceso de enseñanza, por ello se hace necesario que los propios hombres se hagan cargo de sus procesos de aprendizaje. Mientras que desde otras posiciones se plantea incluso que trabajar con hombres “es una necesidad que debe asumirse de manera inmediata” (Maceira, 2008, p. 147), sin embargo – en algunos casos- especifican que esta educación debería ser entregada en grupos de hombres por un lado y grupo de mujeres por otro, por motivos prácticos y para resguardar las relaciones de poder al interior del grupo. Bajo estos marcos, resulta cuestionable el hacer efectivo la aplicación de esta pedagogía al interior de la educación formal, donde generalmente los grupos de trabajo son mixtos; desde la perspectiva de la investigadora esto representa un reto para la pedagogía feminista, dado que incorporar a los niños, jóvenes y hombres en estas dinámicas de aprendizajes benefician al conjunto de la sociedad, y en definitiva la mayoría de las instituciones formales de aprendizaje cuentan con una educación mixta, por ende negar la posibilidad de ejercer una pedagogía feminista en espacios mixtos representaría una gran limitante para el ejercicio efectivo de ésta.

- Relación educativa: la relación educadora- educanda/o se supone que debe ser horizontal, de cooperación mutua, de sororidad; de forma óptima se apunta alcanzar un diálogo entre iguales, a pesar de que ambas partes tengan funciones diferentes.

Se plantea que idealmente la educadora debe participar como una más al interior del grupo, este punto representa uno de los sitios pedregosos de la teoría, dado que es cuestionable que efectivamente esto se pueda llevar a la práctica, sobre todo en el contexto de educación formal. Empero, también se entiende este punto en el sentido que la educadora feminista como las/os estudiantes mantienen una práctica dialógica

de libertad, dado que “el grupo no es el único que confiesa y que se arriesga a hablar, sino que es un espacio donde la educadora también crece, también es vulnerable y se arriesga, también comparte sus experiencias y discute, no sólo es una interrogadora o una escucha en el grupo, ni tampoco se coloca en el lugar de la persona que todo lo sabe (...) lo cual facilita una relación entre iguales” (Maceira, 2008, p. 157).

- Contexto educativo: siguiendo a Maceira, quien sistematiza sobre la pedagogía feminista desde la educación no formal, se puede comprender que en éste contexto educativo no es tan complejo llevar a la práctica estos planteamientos. A la hora de consultar en la teoría disponible sobre la factibilidad de concretar una pedagogía feminista en la educación formal, no se encontró con información al respecto, no obstante se plantea que en este contexto resulta mucho más complejo, y evidentemente esto cambiará dependiendo de la naturaleza de la institución donde ejerzan su función. Se considera este punto relevante, por lo que es fundamental desarrollarlo en el capítulo de análisis y reflexiones finales.

Para terminar este punto, se cree necesario hacer referencia sobre la Ética feminista, que según Gore (1992), es un tema olvidado en muchas investigaciones que se enfocan en la *Pedagogía Feminista*, por ello resulta necesario incorporar estos posicionamientos de modo explícito a través de este pequeño apartado. La autora referida, toma el concepto de ética de Foucault y señala que la ética se encuentra separada de la moral, a pesar de que se encuentran en su esfera de influencia: “en lo que llamamos moral, se incluye el comportamiento real de las personas, los códigos y esas cierta relación con uno mismo” (Foucault, 1983, pp. 239-240 en Gore, 1992, p. 156). Esta ‘cierta relación con uno mismo’ Foucault la denomina *el cuidado de sí*, el cual es una ética de la atención de sí mismo/a, a través del descubrimiento y de la invención de una misma.

Para este autor, parafraseando a Gore (1992), existen cuatro aspectos de la ética: “1) la sustancia ética, la parte de sí con la que se ha de trabajar la ética; 2) el modo de sumisión, la forma en que se invita o incita a las personas a admitir sus obligaciones morales (por ej. La

ley divina, el poder político, la belleza); 3) la actividad de autoformación, los medios mediante los cuales cambiamos con el fin de convertirnos en sujetos éticos; y 4) el tipo de ser que aspiramos a ser cuando nos comportamos de una forma moral” (p. 156).

Este interés por la ética permite conocer las microprácticas por las que transita el saber y el poder por nuestro interior, permitiendo “conocernos a nosotras mismas”. Puesto que, como plantea Foucault, el sujeto social se construye a través de ‘prácticas históricamente analizables’. Para la autora, las técnicas de sí no son fáciles de analizar, dado que de alguna manera “la ética funciona con independencia de los códigos morales, no nos hallamos ante deberes sino antes *elecciones* (...) y, por tanto, ante la invención de uno mismo (...) La sustancia ética, el modo de sometimiento, las prácticas específicas y las metas de nuestro comportamiento no están dictados por el código moral. Por ejemplo, dentro del campo de las pedagogías radicales, puedo decidir constituirme en una intelectual transformadora o en una profesora feminista, o puedo practicar la pedagogía feminista sin intentar constituirme en uno de esos seres concretos”. (Gore, 1992, p. 157).

Con esta cita, se espera resolver una de las interrogantes que impulsó a desarrollar la investigación, a saber, analizar la articulación entre las miradas feministas y las prácticas pedagógicas; teniendo la cautela de no esencializar su discurso. Situación que se complejiza al pensarlas dentro del contexto del sistema de educación formal, ya que aquí se encuentran sometidas a evaluaciones y rendiciones de cuenta –como el SIMCE, PSU-, que finalmente privilegia las evaluaciones finales, más que el proceso de aprendizaje; enmarcadas en este escenario, se sostiene como premisa que el actual sistema educativo tendería a suprimir y obstaculizar la función de las y los maestras/os como agentes de cambio, situación que se pretende contrastar en el análisis.

4.3.2.2 Fundamentos teóricos

Los principales referentes de la de pedagogía feminista la constituye la educación popular y la teoría feminista. Una de las principales influencias en el corpus teórico de la

educación popular la constituye Paulo Freire, es a partir de aquí que algunas teóricas feministas hacen una nueva lectura, tomando algunos de sus componentes y criticando otros.

Algunas de las críticas enunciadas desde posiciones feministas sobre la teoría de educación popular ponen atención al análisis que realiza sobre la opresión y liberación, el que sólo le da espacio a la lucha de clases y de “liberación nacional”, ignorando las profundas problemáticas de género que se hayan imbricadas en la sociedad. Simultáneamente, se levantó una crítica al lenguaje empleado en esta teoría, donde las feministas retaron a la educación popular «asexuada», la que hablaba del «Hombre nuevo y del pueblo», ignorando las profundas diferencias en la realidad diaria y el acceso al poder entre hombres y mujeres, en palabras de Korol:

“Los “hombres nuevos” que queríamos ser teníamos demasiado de hombres viejos. Se sostenía un concepto de familia fuertemente asociado a la cultura patriarcal. La familia era el sostén del “revolucionario”, su apoyo, el lugar “del descanso del guerrero”. Las mujeres en las organizaciones políticas tenían un lugar secundario, de apoyo logístico, o valorizado por “ser la excelente compañera de...”. En el mejor de los casos, se admitía que una compañera audaz, valiente, era capaz de “luchar como un hombre”. Éste era uno de los grandes elogios a los que podíamos aspirar las mujeres que queríamos ser “hombres nuevos” (Korol, 2007, p.11).

Es necesario destacar que luego que Freire publicará *La educación como práctica de la libertad*, critico su obra, considerándola idealista, y que habían resabios iluministas en la idea que desde la educación se podía asegurar una auténtica práctica de libertad. Tras estas autocríticas redacta *Pedagogía del oprimido*, siendo uno de sus libros más significados; para 25 años más tarde exponer en *Pedagogía de la esperanza* críticas –entre muchas otras- al machismo que subyacía en su concepción de la lucha emancipadora de los oprimidos.

En esta línea, Bell Hooks –teórica feminista afro descendiente – quien comparte una visión de la educación como praxis de libertad, propone una conceptualización de “pedagogía comprometida” planteada como: “un análisis sobre la teoría y práctica docente que puede llevar a los/as estudiantes a transgredir las barreras de género, raza y clase social inherentes al proceso enseñanza-aprendizaje así como una interacción distinta entre maestro/a-alumno/a,

con el objetivo de ganar libertad en la expresión de ideas y por supuesto, también, desarrollar una visión crítica del mundo” (En Karl y Preciado, 2011, p. 81).

En particular, desde posiciones postestructuralistas se realiza una crítica a las llamadas tradiciones educativas emancipadoras y liberadoras, donde “la voz de el y la estudiante [es vista como] un constructo opresivo que (...) perpetúa relaciones de dominación en nombre de la liberación” (Ormer, 1999, p. 118), considerando que estos llamados para una auténtica voz de las y los estudiantes, en realidad contienen posiciones epistemológicas esencialistas sobre la subjetividad, y además siguiendo a Ormer: “las demandas para una voz de el y la estudiante en la tradición crítica y en la feminista anglo-estadounidense son sumamente sospechosas, dadas las reformulaciones de conceptos clave ofrecidas por las perspectivas postestructuralistas feministas” (Ormer, 1999, p. 119).

En este contexto emergen las llamadas *pedagogías feministas*, compartiendo la concepción de aula como espacio de cambio social de la educación popular, pero al mismo tiempo las critica y pone mayor atención a las mujeres y las intersecciones entre género, raza y clase social.

4.3.2.3 Supuestos metodológicos

Como se ha señalado, no se podría hablar aquí de una pedagogía feminista, sino de las múltiples pedagogías feministas, empero “dentro de las diferentes perspectivas hay temas recurrentes como: la experiencia y la narrativa en el aula; la relación entre teoría y experiencia; autoridad; facilitación de distintas voces; negociación de las dinámicas de poder; creando no sólo un espacio seguro en el aula para mujeres y minorías sino también una innovación pedagógica” (Karl y Preciado, 2011, p. 81).

Siguiendo esta lógica, Manicom (1992) identifica tres temas claves en la pedagogía feminista, a saber: **la experiencia, la colaboración y la autoridad**, “la elaboración teórica de estos temas tiene implicaciones importantes para la práctica docente porque requiere que la experiencia vivida de profesores/as y estudiantes se tome en cuenta en los procesos de

enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que fomenta un aprendizaje colaborativo. Además, exige la reducción de relaciones de autoridad en el aula” (Manicom, 1992, p. 367)

En este mismo orden, en el estudio de Karl y Preciado haciendo referencia a Webb, Allen y Walker (2002) plantea seis principios de la pedagogía feminista: i) privilegio de la voz; ii) respeto para la diversidad de la experiencia personal; iii) reformulación de la relación docente-estudiante; iv) construcción de comunidad; v) cuestionamiento de concepciones tradicionales de la pedagogía ; y finalmente vi) empoderamiento. Lamentablemente no fue posible acceder al estudio citado, en este orden resulta ambiguo los principios planteados por estas autoras, y por este motivo se desecha la opción de utilizarlo como parte del análisis.

En definitiva, cuando se habla de pedagogía feminista se hace alusión a una concepción de la educación como praxis de libertad, evidenciando la opresión del patriarcado y subvirtiéndola a través de prácticas educativas no convencionales. Bajo estas características, se estudiaron los discursos de las docentes feministas, donde a partir del análisis de la articulación entre sus posicionamientos feministas y su quehacer pedagógico, se evidencio si cuestionan los roles tradicionales de género, y/o conciben la educación como práctica de libertad.

5. Marco metodológico:

5.1 Tipo de Estudio

La presente investigación corresponde a un estudio de tipo descriptivo que busca “especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades” (Hernández, 1995, p. 72), en este caso, se busca describir la articulación entre las posiciones feministas y el quehacer pedagógico de docentes feministas y su posicionamiento en el terreno educativo, a través del análisis de sus narrativas. A pesar de que estudios enfocados en estas sujetas son escasos, sería presuntuoso y falaz situarlo como un estudio exploratorio, dado que existe una amplia gama de Estudios de Género que se centran en el terreno educativo, develando prácticas que reproducen y subvierten los mandatos de género.

5.2 Tipo de Diseño:

La investigación se desarrolla bajo el paradigma cualitativo, ya que se pretende indagar en los significados subjetivos de las sujetas, siendo su voz fuente de análisis, en este orden: “El conocimiento cuantitativo opera como habla-investigadora, y mide su distribución como escucha-investigada. El conocimiento cualitativo opera como escucha investigadora del habla investigado” (Canales, 2006, p. 20)

Por lo demás “en la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística” (Álvarez-Gayou, 2004 p. 24), donde las docentes, el escenario escolar, y la formación feminista no serán reducidos a variables, si no que se observarán como un todo en continua interacción, con el fin darle respuesta los objetivos que movilizan la investigación en coherencia con el marco teórico desarrollado.

Por otro lado, la información se genera en el contexto natural del fenómeno a analizar, vale decir en un contexto de conversación, esto último le confiere, un carácter no experimental. También es preciso señalar que corresponde a una investigación transversal, dado que, a pesar de que devela identidades feministas por generaciones, centra su análisis en un mismo momento histórico.

Por último, el estudio corresponde a un diseño más proyectado que emergente, entendiendo estos como extremos de un continuo (Valles, 2003). Sin embargo, a pesar de poseer elementos de los diseños tradicionales de investigación -ya que no se parte desde cero-, se deja cierto espacio de flexibilidad en las decisiones posteriores, de esta forma, “la investigación está proyectada, pero permanece abierta a incorporar lo que emerge, lo inesperado, aspectos que puedan matizar y reorientar partes del diseño proyectado” (Fernández, s/f, p. 41).

5.3 Universo y Muestra:

Considerando las recomendaciones de Valles (2003) de fundamentar el porqué de la elección de los casos, el contexto y las fechas, se procede a manifestar los criterios de elección, en primer lugar, de las sujetas en quienes se centra el problema.

Se accedió a las sujetas de la investigación a través del muestreo teórico, ya que así “la selección de las unidades de muestreo se llevan a cabo siguiendo las tipologías o perfiles definidos conceptualmente” (Vázquez, 2006, p. 44), siguiendo lo expuesto en la investigación, se fundamenta la elección de concentrarse en la voz de docentes que se autodefinan como feministas.

Dado que las actoras en quienes se centra la investigación son de difícil acceso, se utilizó como estrategia de muestreo¹⁶ (Miles y Huberman, 1994 en Fernández s/f) la de tipo bola de nieve, seleccionando informantes -que cumplan los criterios de inclusión diseñados para la investigación- a través del contacto establecido con las sujetas ya entrevistadas.

Señalado lo anterior, es necesario bosquejar los criterios de inclusión que se utilizaron para la selección de la muestra, y justificar los porqués: se establece como primer criterio que las sujetas seleccionadas tengan más de 21 años, o bien, se encuentren cursando al menos tercer año de alguna pedagogía, dado que se supone que estas mujeres han tenido prácticas docentes y se encuentran ad portas de concluir su formación superior y se encontrarán ejerciendo tareas pedagógicas, situación que corresponde al segundo criterio. Como tercer

¹⁶ Técnica de muestro según Valles (2003)

criterio se plantea que hayan ejercido o ejerzan su rol en instituciones formales de educación. Luego, se establece como criterio de inclusión el identificarse como feminista, dado que es la voz de estas docentes en cuanto feministas las moviliza la presente investigación. Y por último, se establece que éstas sujetas sean mujeres, dado el contexto paradójico en el que se desenvuelven en tanto su rol de maestras tiende a representar el dualismo maestra-madre, maestra-auxiliadora, contextualizado en el espacio feminizado de la escuela¹⁷.

Criterios de inclusión	
Generales	<ul style="list-style-type: none"> • Mayores de 21 años, o bien, sobre tercer año de una carrera de pedagogía. • Ejercer o haber ejercido el rol pedagógico. • Profesora/practicante del sistema formal de educación. • Identificarse como feminista. • Mujer.

Fue posible lograr el criterio de heterogeneidad de la muestra a través de la elección de maestras de distintas generaciones, y que ejercieran sus funciones en diversos sistemas educativos (ed. Básica, media, preuniversitaria, universitaria y educación diferencial). Logrando entrevistar a las siguientes sujetas:

Lugar de ejercicio docente	Enseñanza básica o media	Preuniversitaria	Universitaria	Ed. diferencial
Edad docentes feministas				
55 y más años	1		2	1
35 y 55 años	1			
25 a 35 años	1	1		

¹⁷ Resulta menester señalar aquí que para la óptica de la investigadora sería sumamente enriquecedor escuchar las voces de diversas/os docentes que portan un discurso no hegemónico, por ejemplo: nos interesaría ahondar en la voz de los docentes [varones] feministas, explorando en sus subjetividades.

20 a 25 años	1			1
--------------	---	--	--	---

La elección de instituciones educacionales formales de distintas naturaleza para efectuar el análisis obedece a dos criterios: el primero con la búsqueda de heterogeneidad de los contextos analizados, logrando contrastar estas realidades; mientras que el segundo obedece a *criterios de accesibilidad*, dado que para la investigadora fue más factible realizar contactos con docentes feministas que ejercieran en educación formal, más que en educación informal.

En este sentido, se establece como universo teórico: a las docentes que portan una ideología feminista y se movilizan (movilizaron) en el contexto escolar, mientras que el universo empírico corresponde a las profesoras feministas de Chile que se puedan contactar a través de la estrategia bola de nieve, siendo éstas sujetas la unidad de análisis en quienes se centra la investigación. Mientras que el tamaño muestral fue de 9 sujetas en total, en las que se indagó en sus subjetividades a través de la entrevista en profundidad.

5.4 Técnicas de Producción de Datos:

Para alcanzar los objetivos se utilizó como técnica de producción de datos las Entrevistas en Profundidad, sobre esta técnica Gaínza (2006) plantea que “la naturaleza de la información que se produce en una entrevista en profundidad es de carácter cualitativo debido a que expresa y da curso a las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados, incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación (...) se busca la mayor ‘riqueza’ (densidad) en el material lingüístico de las respuestas expresadas libremente por un entrevistado ” (Gaínza, 2000, pp. 220-221).

La riqueza de la información proporcionada por las EP está dada por su propia cualidad, de recrear una conversación cotidiana –pero con un carácter científico-, en una relación cara a cara entre las sujetas entrevistadas y la investigadora, en este orden, “pretende crear una situación de auténtica comunicación: es decir una conversación multidimensional,

dialéctica, y (eventualmente) contradictoria, entre investigador e individuo” (Ruiz e Ispizúa, 1989, p. 134 en Gaínza, 2006, p.237)

Por lo demás, esta técnica se vuelve sumamente propicia, en tanto que ésta “permite el estudio de casos típicos o extremos en que los individuos encarnan el modelo ideal de una determinada actitud derivando así un análisis en profundidad de la personalidad o de las actitudes de los sujetos” (Gaínza, 2006, p. 240). En este sentido, la EP resulta idónea a la hora de ahondar en las subjetividades de profesoras feministas ya que podrá ayudar en el acceso a información, para poder identificar cómo se ha configurado su identidad en tanto mujeres, profesoras y feministas y cómo insertan su discurso en sus labores pedagógicas.

Para alcanzar los objetivos, se optó por una entrevista “no-estructurada”, en el sentido que ésta ““abre” para dejar “salir” aquello que el sujeto quiere decir (o que dice aunque no sea consciente de lo que dice) y aquello que puede decir en el contexto de una interacción cara a cara con un entrevistador/investigador (...) que solicita de vez en cuando su palabra y punto de vista” (Gaínza, 2006, p. 232). A pesar de que Gaínza (2006) plantea que una EP no pose estructura, no obstante, se creyó necesario realizar una pauta para tener en cuenta los objetivos que se querían responder en la investigación (Anexo metodológico 1).

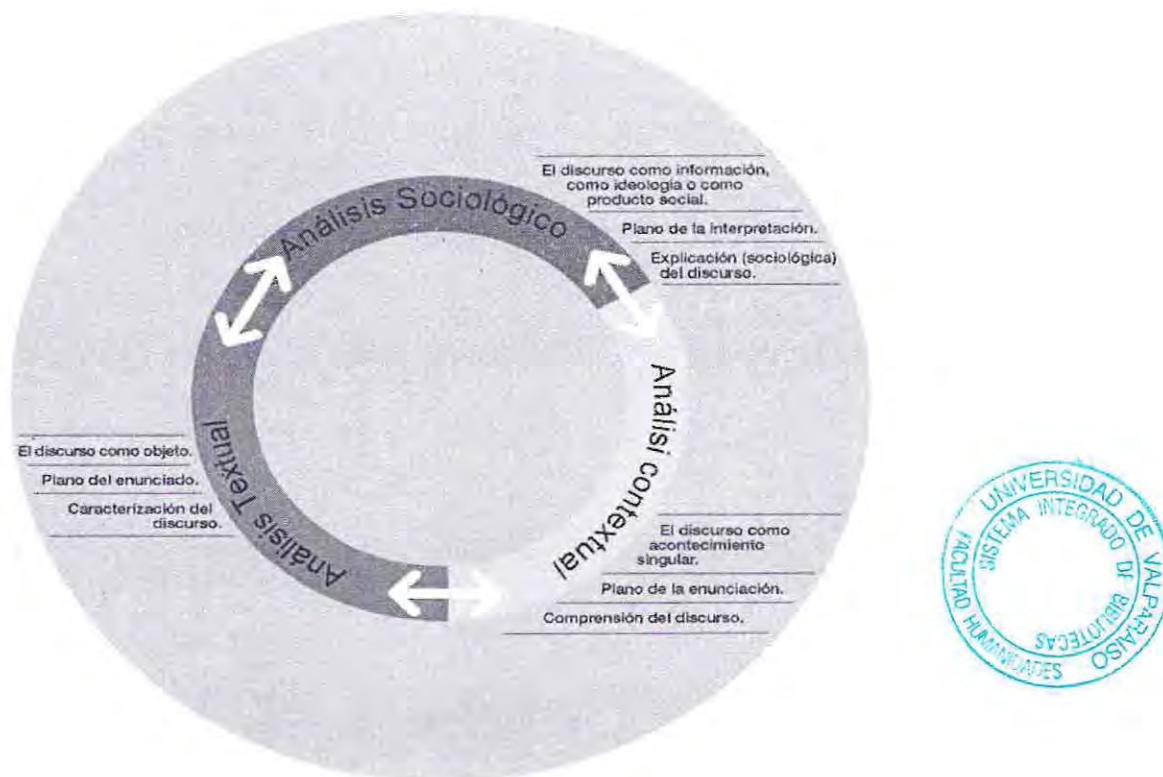
5.5 Técnicas de Análisis de Datos

Como método para el análisis de los datos obtenidos, se decidió utilizar el análisis sociológico del discurso, el cual según Ruiz (2009) se trata de un método de carácter ecléctico, que combina técnicas en tres niveles de análisis, a saber, nivel textual, nivel contextual y nivel interpretativo, dándole importancia además a la conexión de los discursos analizados y la realidad social de donde son emanados. “En la práctica, el análisis sociológico de discursos se realiza de manera simultánea en los tres niveles descritos (textual, contextual e interpretativo), en un continuo ir y venir de uno a otro, hasta alcanzar los objetivos planteados en la investigación” (Ruiz, 2009, p.23).

Por tanto, no se trata de un proceso lineal, sino más bien de un proceso “circular y bidireccional que, en sí mismo, no concluye, sino que es dado por concluido por el analista

cuando considera que ha alcanzado los objetivos perseguidos con el análisis” (Ruiz, 2009, p.

6). Situación que se grafica bien en el siguiente esquema:



Fuente: (Ruiz, 2009, p.6).

Siguiendo a este autor, se logra identificar las siguientes características de los niveles de análisis señalados, caracterizándolos en función la pregunta y objetivos de la investigación:

5.5.1 Análisis textual: Este nivel permite una caracterización del discurso, poniendo énfasis en la dimensión de la enunciación, y ubica al discurso en la dimensión de objeto de estudio. En este sentido, “el análisis textual consiste en la caracterización o determinación de la composición y la estructura del discurso. No se trata de ofrecer una versión resumida del mismo que facilite su manejo. Por el contrario, el análisis textual del discurso se asemeja más a un despliegue: el resultado es una ampliación o multiplicación de la información, más que su reducción” (Ruiz, 2009, p.7); para alcanzar esto, en Sociología, generalmente, se recurre a dos técnicas: Análisis de contenido y Análisis semiótico, sin embargo, la utilización de ambos en forma simultánea, requiere de grandes esfuerzos, sobre todo cuando los volúmenes de datos a analizar son cuantiosos.

Es esta línea, en la investigación se ha utilizado de modo más profundo la técnica de análisis de contenido; la que, básicamente, consiste en “la descomposición o fragmentación del texto en unidades constitutivas para su posterior codificación según un sistema de categorías, generalmente preestablecido” (Ruiz, 2009, p.8). Siguiendo a Coffey&Atkinson (2003) la codificación, debe ser usada para expandir, transformar y reconceptualizar los datos, para ir abriendo más posibilidades analíticas, donde los códigos representarían el vínculo decisivo “entre ‘los datos brutos’, o sea, el material textual tal como transcripciones, entrevistas o notas de campo, por un lado, y los conceptos teóricos del investigador por el otro” (Coffey&Atkinson, 2009, p.32)

Para comenzar a codificar, Coffey&Atkinson (2009) plantean, que estos códigos pueden provenir de diversas fuentes, posibles de mezclar, como: a) Lo que llama la atención como investigadoras/es de los extractos de los datos, como acontecimientos particulares, palabras claves, etcétera; b) Codificación previa lectura de los datos a partir del Marco Teórico conceptual; o b) A partir de la Pregunta de Investigación. Para esta investigación se utilizaron las tres fuentes de análisis (Anexo metodológico 3).

5.5.2. Análisis contextual: este nivel de análisis permite “comprender los discursos como acontecimientos singulares, producidos por sujetos que se encuentran insertos en un espacio y un tiempo concretos, en un universo simbólico determinado y con intenciones discursivas propias” (Ruiz, 2009, p. 15). Siguiendo a este autor, es posible distinguir dos contextos: situacional e intertextual, lo que lleva a un análisis situacional y un análisis intertextual, respectivamente.

5.5.2.1 Análisis situacional: requiere de la situación detallada de las circunstancias¹⁸ en que se produce el discurso y de la sujeta que la produce -lo que entrega el sentido local del discurso. “Pero además, y de manera fundamental, atiende a las interacciones y los procesos dialógicos implicados en dicha producción” (Ruiz, 2009, p.12). Con el fin realizar este análisis en la investigación, se ha optado por la realización de notas de campo, donde se señale con

¹⁸ Si se trata de una entrevista individual, colectiva; cercanía con la entrevistada, la comodidad, entre otras circunstancias.

precisión las características del proceso de producción de la información obtenida en el diálogo entrevistada-investigadora, señalando estados anímicos de la investigadora, características del lugar donde se programó la entrevista, cercanía de la investigadora y la sujeta en análisis, eventos que interrumpieron la comunicación, entre otros.

Este tipo de análisis es levantado por distintos procedimientos, generalmente se trata de: Análisis de posiciones discursivas, Análisis del marco o *frameanalysis*, y el análisis conversacional.

5.5.2.2 Análisis intertextual: mientras que este enfoque “remite a la comprensión del discurso por referencia al conjunto de discursos que se encuentran en el espacio social” (Ruiz, 2009, p.15). El autor citado, plantea que en Sociología, generalmente, se adscribe a dos tipos de análisis intertextuales: los propuestos por Fairclough (1995) y por Foucault (1973). Para ser coherentes con los planteamientos del marco teórico, se ha optado por seguir los planteamientos de Foucault.

5.5.3. Análisis sociológico: el último nivel de análisis requiere interpretación, “aunque la interpretación constituye un tercer nivel en el análisis sociológico del discurso, también está presente a lo largo de todo el proceso de análisis, es decir, en los dos niveles previos” (Ruiz, 2009, p. 16), en definitiva, este análisis se realiza en una comunicación constante y bidireccional entre los tres análisis descritos.

Para este autor, “la interpretación sociológica del discurso consiste en establecer conexiones entre los discursos analizados y el espacio social en el que han surgido” (Ruiz, 2009, p.16). Si bien estas interpretaciones pueden ser diversas, generalmente, se identifican las siguientes tipos: a) Discurso en su dimensión de información de lo social; b) Discurso como reflejo de las ideologías; y c) Discurso como un producto social. Siendo estas interpretaciones no excluyentes, incluso, encontrándose combinados los tres tipos de análisis en numerosas investigaciones. De modo sintético:

“El análisis sociológico del discurso se basa en la combinación de diversas técnicas y procedimientos de análisis tanto textual como contextual, como un modo para aumentar la fiabilidad de las interpretaciones. Por ello, las interpretaciones sociológicas del discurso formuladas en base a un único procedimiento de análisis son, cuanto menos, aventuradas” (Ruiz, 2009, p.28).

5.6. Calidad del Diseño:

Para definir y resguardar la calidad del diseño de la investigación, se ha decidió ocupar los criterios de confiabilidad (credibilidad, transferibilidad, dependibilidad) postulados por Valles (2000):

- I. En primer lugar, se resguardó la *credibilidad* del diseño, tomando los mayores cuidados de los recursos técnicos, donde fue la propia investigadora quien realizó las entrevistas, las transcribió y posteriormente las analizó en base a los objetivos dispuestos. Además, se tomó el resguardo de respaldar la información, para así garantizar la nula posibilidad de que existiera una transferencia de los documentos a terceros, ni que se corriera el riesgo de repetir la entrevista. También, se contó con un diario o registro de campo, en el que se dio cuenta de algunos de los eventos que surgieron durante la entrevista.
- II. En segundo lugar, se cumplió con el criterio de *transferibilidad*, poniendo énfasis los procedimientos de decisiones muestrales. Para llegar a las participantes de las entrevistas, se consideraron los criterios de homogeneidad, heterogeneidad y accesibilidad, resguardando cierto compromiso entre variación y tipicidad, los que se especifican claramente los criterios de inclusión. Bajo estos marcos, se considera que esta decisión muestral permite trasladar los resultados a otros lugares.
- III. Y por último, se cumplió con el criterio de *dependibilidad* al examinar y evaluar de manera periódica las opiniones y decisiones de la investigadora por parte de su profesora guía, disponiendo para ello de todo el material disponible para que lo revisará, haciendo así una suerte de “auditoria externa” (Valles, 2000, p. 104).

Con el fin de cumplir este criterio también se realizaron de forma periódica reuniones con compañeras con temas afines para discutir los caminos y pasos seguidos durante la realización de la tesis.

5.7 Plan de Trabajo

El tiempo proyectado para la realización fue en primera instancia de un año, sin embargo, por las dificultades del trabajo de campo y diversas actividades en las cuales se involucró la investigadora, este trabajo se prolongó por 1 año y 6 meses luego de elaborado el proyecto de investigación, basándose en un trabajo mensual destinado a cada actividad, que se señalan a continuación:

	Actividad	Año 2012						Año 2013						Año 2014				
		Julio	Agosto	Sep.	Octubre	Nov.	Dic.	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Sep.	Octubre	Nov.	Dic.	Enero	Febrero
Preparación del trabajo de campo.	Avances y redacción de investigación		X			X			X			X	X			X	X	X
	Ajustes diseño investigación					X	X		X			X	X			X	X	X

Análisis de los resultados y redacción del informe final.				Trabajo de campo.				
Entrega de resultados	Redacción final de la investigación.	Revisión de marco teórico	Análisis de los resultados	Transcripciones	Realización EP	Confirmación de los casos	Gestiones para EP	Aplicar EP prueba
							X	X
							X	
					X	X	X	
					X	X	X	
							X	
					X	X	X	
					X	X	X	
		X	X					
		X	X					
	X	X	X					
X	X		X					

5.8 Condiciones Éticas

A través de un consentimiento informado¹⁹ se les indicó a las sujetas del estudio que:

- Se resguarda la confidencialidad de la información, dejando en el anonimato a las participantes de las Entrevistas que así lo expresen.
- Las entrevistas y las discusiones serán grabadas, por lo que se les dio la posibilidad de elegir si desean participar o no.
- Se les informa a las participantes que la investigación es sin fines de lucro.

¹⁹ Anexo metodológico 4.

6. Análisis y discusión de resultados

Como se ha señalado en el marco metodológico, este diseño tuvo una lógica más emergente que proyectada en su efectiva construcción. Siendo el análisis uno de los puntos que mayores labores constituyó, puesto que fue necesario volver por teoría y retroalimentar el estudio con otras miradas y posiciones feministas, donde la participación de la investigadora como exponente en el III Coloquio de Estudios de Género sobre América Latina (desarrollado en la UNAM durante octubre del año 2013) fue el escenario propicio para nutrir y concluir esta investigación.

De esta forma se han elaborado las observaciones que a continuación se detallan, constituyéndose como el primer paso para reflexiones futuras más profundas y acabadas, puesto que se sostiene que con el paso del tiempo y acumulación de experiencia (de distinta índole: profesional, laboral, personal, feminista, política, etcétera) permitirán desarrollar un lente más agudo y crítico.

Por lo pronto, para dar respuesta a las interrogantes planteadas en esta investigación, y ser coherente con el diseño de investigación trazado, en el análisis se han hecho dialogar los objetivos dispuestos y los datos analizados, y a partir de este cruce, se han redactado dos grandes líneas temáticas que incorporan estos objetivos, a saber: a) El hacerse a sí mismas: recorridos biográficos y b) Articulación entre práctica educativa y mirada(s) feminista(s).

6.1 Constitución política de la subjetividad: El hacerse a sí mismas

En el primer apartado se reflexiona sobre los procesos biográficos de las sujetas, análisis que permitirá extraer de sus discursos elementos e hitos que las impulsaron a trabajar como maestra e identificarse como feministas, además a partir de esta reflexión se posibilita caracterizar el tipo de feminismo que portan las actoras en quienes se centra la investigación²⁰.

Para esto, es atingente traer a colación la investigación de Loyo y Rodríguez (2007) citada en el marco teórico, la que se enfoca en analizar el rol de *las/os maestras/os activistas*,

²⁰Sección que da cuenta de los resultados de los objetivos específicos 1.1 y 1.2

donde plantean que es imprescindible considerar aspectos claves de su vida personal, profesional, y político; y las maneras que estas dimensiones se entrelazan, ya que este cruce genera efectos sobre el trabajo docente, y brinda riquezas al análisis. En este sentido, se vuelve necesario analizar las vivencias personales, profesionales y políticas que han sido claves en los procesos biográficos de las entrevistadas, y cómo este cruce alimenta su saber y praxis como profesoras, académicas y/o maestras.

También, es preciso tener en cuenta que se analizaron sus relatos a través de los elementos conceptuales que brindan Rodríguez y Peña (2007), las que diferencian entre la *interacción rutinaria* y la *interacción social histórica*, abordando la dicotomía agente/estructura. Conceptos planteados en el Marco Teórico, donde se señala que para analizar los procesos mediante los cuales se conforman como feministas las actoras en estudio, resultará de utilidad diferenciar entre interacción rutinaria y acción social histórica, en la primera interactúan agentes sociales concretos en la vida diaria de una sociedad (Rodríguez y Peña, 2007, p. 185); mientras que la segunda “da lugar a estructuras contextuales, que son estructuras de relaciones sociales relativamente duraderas que constituyen el marco en el que se desarrolla la interacción y que, por tanto, en algún sentido, son previas a la interacción misma” (Rodríguez y Peña, 2007, p. 185). En esta línea, la acción social histórica brindará el telón de fondo donde transcurren las interacciones rutinarias en la vida cotidiana de las personas, condicionando –pero no limitando- sus interacciones.

6.1.1 Caracterización de las sujetas: construcción y reconocimiento como feminista análisis estructurado en cortes generacionales

La decisión metodológica, de dividir la muestra en 4 grupos etarios facilita el análisis sobre los recorridos formativos, esto además, permite ser coherentes con el marco teórico desarrollado durante la investigación, el cual privilegia el *saber situado*, es así como se considera que las generaciones representan un elemento que abre el análisis, y resulta fundamental para entender la construcción biográfica de estas mujeres. A continuación, en la tabla n°1, se expone de forma resumida lo que se desarrollará más adelante:

Tabla n°1: Corte generacional.

Corte Generacional	Sujeta	Años	Contexto histórico en que reciben/recibieron su formación universitaria.
55 años y más:	“Profesora Revolucionaria”	61	Estas sujetas recibieron su formación universitaria durante el período de la Unidad Popular y la dictadura cívico-militar de Chile.
	Marcela Prado	-	
	Rosa Alcayaga	-	
	“La Escultora”	56	
Entre 35 y 55 años:	“La autónoma”	38	Esta sujeta recibió su formación universitaria en Chile de los 90’.
Entre 25 y 35 años:	Claudia Marcha Mundial de Mujeres	33	Estas sujetas recibieron su formación universitaria comienzos el siglo XXI.
	Marisol Marcha Mundial de Mujeres	26	
Entre 20 y 25 años:	Romina Castro	22	Estas sujetas reciben actualmente su formación universitaria, y corresponden a la generación de las “Pinguinas revolucionarias”.
	Romina Queers PUCV	25	

55 años y más: se han incorporado a esta corte 4 de las 9 sujetas entrevistadas, las que corresponden a: Alicia Olea, “la escultora²¹”, Rosa Alcayaga Toro y Marcela Prado²². Las cuatro sujetas que componen este grupo se identifican con un cuestionamiento feminista en una edad precoz, un feminismo embrionario, que surge en el seno de su familia nuclear inicial, a una edad adolescente.

Todas, salvo Marcela Prado y “La escultora”, con familias muy tradicionales y conservadoras en cuanto a la asignación tradicional de los roles masculinos y femeninos, en este orden, su discurso emerge como contestación y se va perfilando con el paso de los años y la experiencia.

²¹ Seudónimos utilizados dado que las entrevistadas no manifestaron de modo explícito, en el consentimiento informado, que permitían utilizar su nombre real.

²² La primera de 61 años, la segunda de 56 y las dos últimas no quisieron indicar su edad.

Estas configuraciones como feminista, vienen precedidas por interacciones en la familia de origen. Como en el caso de Alicia Olea, cuya familia nuclear inicial estaba constituida por tres varones (su padre y dos hermanos) y su madre; donde primaban relaciones tradiciones de género, con una “madre machista” quien relegaba las labores del hogar a sus hombros o al de las mujeres de la casa. Esto conllevó a que la sujeta analizada tomara una posición de negación y protesta a los mandatos tradicionales de género que se hacían visibles en la madre, impulsándola a adquirir roles tradicionalmente asociados como “masculinos” tomando como referente fundamental su padre y sus dos hermanos varones y mayores, alejándose simbólicamente de la imagen materna. Situación que se interpreta de sus palabras:

“Fuimos criados por una madre muy machista, quien tenía que hacerle las cosas a mis hermanos era yo, y cuando tenía que hacerlo decía: “si ellos tienen manos, tienen brazos, tienen cosas para hacer sus camas, sus cosas, ¿por qué tengo que hacerlas yo?”, siempre reclamé. Y el que me apoyaba en eso era mi padre, mi padre era muy pro-feminista ¿fijate? A pesar de que se trababa de un hombre que... en esos tiempo, era como muy pro-feminista, muy, muy, muy cómo te dijera, era un hombre que estaba en la cocina, que le gustaba cocinar, que le gustaba eh... yo lo veía siempre muy... *apoyando a la mujer*²³, pero mi mamá muy machista” (Alicia Olea, profesora jubilada Liceo Eduardo de la Barra, noviembre 2012).

Esta visión orienta a la entrevistada a trabajar en temáticas no convencionales para mujeres, permitiéndole cuestionar roles y prácticas tradicionalmente “femeninas”, superando obstáculos de su círculo familiar, académico, político y posteriormente laboral. Es en este punto donde se reconoce que se *inician* las posiciones políticas y vocacionales de la sujeta analizada, y el embrión de su crítica feminista, ambos ejes articuladores de su praxis e identidad.

A partir de aquí, es cuestionable si estas prácticas que realizan las entrevistadas son solo actos de autoindulgencia u obedecen a prácticas de resistencia. Para poder analizar esto, es preciso recordar que al momento de hacer reflexiones sobre las prácticas de resistencia²⁴ es

²³ Esta cita, además permite leer el tipo de mirada feminista que posiciona la entrevistada, donde por un lado crítica la marcada división sexual del trabajo juzgando a su madre; por otro, realiza un halago al padre por ocuparse de las tareas de la casa, catalogándolo como “pro feminista” –siendo que son tareas que le corresponden a cualquier integrante de una comunidad/unidad familiar.

²⁴ Teoría que se profundiza en el marco teórico de la investigación.

necesario tener en cuenta que: “la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social” (Giroux, 2004, p. 145-146). En este sentido, se vuelve relevante identificar si las sujetas analizadas sostienen una crítica hacia la dominación, particularmente, del patriarcado, y comprender si a través de sus acciones reproducen prácticas de resistencia a los mandatos tradicionales de género en su cotidianidad.

Cuando se analizan los discursos de las entrevistadas, poniendo énfasis en referencias sobre hitos que signifiquen un acto de emancipación propia, es inevitable el dirigirse al momento en que las sujetas narran sus relaciones familiares. Como se señalaba, de las nueve entrevistadas siete provienen de una familia conservadora –por supuesto, que en distintos grados-, con padres machistas y madres sumisas, quienes tendían a reforzar los roles tradicionales de género, situación que se evidenciaba en la distribución de las tareas del hogar. Para todas las entrevistadas, salvo Marcela Prado (que no hace referencia sobre su familia nuclear inicial durante la entrevista) y “La escultora” (quien señala explícitamente que proviene de una familia “abierta”), el posicionarse como feminista al interior de este espacio significó y significa su primer reto, el que podría ser leído como un acto de resistencia, si se entiende como resignifican y reflexionan sobre este hito en sus vidas, cargándolo de una connotación política.

Luego, en su etapa de formación universitaria, la dictadura cívico-militar chilena marcó su acción social histórica e interacciones rutinarias. Pero no a todas les repercutió de la misma manera, ni significan este período de la misma forma, por ejemplo: para algunas la dictadura figuró el cese de sus estudios, para otras la posibilidad de estudiar en el extranjero. A continuación se verán las significaciones más representativas de lo que este período significó en sus vidas.

Para Alicia Olea, “la escultora” y Rosa Alcayaga Toro, la dictadura cívico-militar significa un quiebre en sus trayectorias de vida, y la lucha por los Derechos Humanos definió,

en un amplio sentido, sus posteriores praxis feminista. Es necesario develar que las tres sujetas manifestaron participar o haber participado de organizaciones políticas durante la época de los 80', luchando a través de distintas plataformas (como las Juventudes Comunistas, asociaciones cristianas) para alcanzar la democracia, posicionándose así como mujeres de izquierda en contra de la dictadura cívico-militar.

Al incorporarse a un espacio público de alta dominación masculina –como el académico y político partidista-, se vieron en la necesidad de disputar sus ideas a través de su cuerpo y discurso, subvirtiendo de este modo discursos hegemónicos, además este espacio les permitió deconstruir roles de género que en sí mismas se encontraban performadas. Un ejemplo de esto tiene relación con la dificultad y el *temor* de hablar en público, sobre todo al interior de sus organizaciones mixtas, *temor* que es superado, logrando posicionar su voz frente a las decisiones que generalmente eran tomadas por los hombres. Otro ejemplo, tiene relación con las expectativas y metas que se trazaban al interior de su propia organización, situación que se halla patente en el relato de Rosa, quien intenta formar parte de las directivas o cúpulas importantes al interior de la J.J.C.C:

“En las Juventudes Comunistas yo quería pelear el espacio (...) pero yo sí me pude desarrollar en la Jota, llegue a estar en el comité central de la Jota. Para mí todo esto era un apostolado, porque nosotros nos entregábamos por entero, teníamos un ideal. ¡Veíamos esos cambios, los veíamos!... es más yo llegue a la comisión política de la jota, y me nombraron encargada femenina, yo odiaba eso... yo no entendía porque me apartaban, ¿qué es lo que voy a hacer tecito? y yo no quería ser discriminada, *quería ser tratada como un igual de los hombres*” (Rosa Alcayaga Toro, profesora UPLA, octubre 2013).

Se entiende este paso como un hito en la biografía de la entrevistada. Donde se desarrolla políticamente, y luego decide abandonarlo, y al conseguir independizarse del partido, también logra posicionarse políticamente de acuerdo a sus intereses y motivaciones, permitiéndole cuestionarse y deconstruirse. Constituyéndose este como uno de los primeros actos, en su etapa madura, de emancipación propia.

Otro hito que resulta interesante al análisis, es que a partir de las narrativas de las sujetas de este corte generacional, se puede entrever que se encuentran empapadas en visiones políticas que se yuxtaponen entre derrotas y sueños, desalientos y esperanzas, frustraciones e ilusiones; miradas ambivalentes, que se entienden si se analiza la acción social histórica en que transcurrieron sus interacciones rutinarias orientadas como mujeres de izquierda, y luego feministas. Se comprende la emergencia de estas visiones políticas en el contexto histórico que opera como telón de fondo en las biografías de las entrevistadas, las que se encuentran marcadas por su paso por el período de la Unidad Popular, Reformas Universitarias y luego por un cruento golpe militar, que mutiló sueños, esperanzas, sembró miedos y desapareció a amigas/os y compañeras/os. Para tras una ardua lucha, llegar al período *post dictatorial*, y esperar una alegría que aún no llega. Y tras los movimientos sociales que se han venido fraguando desde el año 2001²⁵ este “sentimiento de derrota” es alimentado con un poco de esperanza, que está en disputa con la incredulidad en el compromiso de las/os jóvenes actuales en asumir una posición política clara y responsable, situaciones que quedan representadas en las siguientes citas:

“Yo pienso que si los que están muertos, estuvieran vivos ahora (-)²⁶ por ejemplo, ahí en la sociedad de escritores, conocí un militante comunista que estuvo en el Frente Patriótico Manuel Rodríguez, *que esta pa' la caga* te digo, o sea está bien, pero tiene la espalda destrozada, eh... perdió un ojo por la tortura, todas esas cosas... y él me decía: “¿Oye y para esto? ¿Para esto?”...” (Rosa Alcayaga Toro, profesora UPLA, octubre 2013).

“Yo diría al contrario, son los estudiantes los que se repliegan un poco más, no llegan a las reuniones, llegan tarde...” (Rosa Alcayaga Toro, profesora UPLA, octubre 2013).

Otro punto que resulta necesario destacar, puesto se encuentra presente en el relato de tres de las cuatro profesora de esta corte, es la *desconfianza* presente hacia los hombres de izquierda, la que se forja en sus partidos políticos de origen, puesto plantean que en estos espacios se privilegia una voz masculina, y a las mujeres se le atribuyen labores secundarias, situación que “la escultora” grafica muy bien a través de la siguiente cita:

²⁵ Teniendo puntos álgidos en los años 2006 y 2011.

²⁶ Indica silencio de no más de un segundo.

“Bueno teníamos por un lado, toda la lucha contra la dictadura, pero también teníamos luchas contra nuestros propios compañeros que muchas veces aniquilaban nuestra voz, o nos invalidaban... y siempre era una constante tensión por lo demás... y era una cosa para decir: con este compañero yo no me voy a ninguna revolución pues (...) ha sido muy fuerte ese proceso... porque de algunas formas también en esos espacios tratábamos de protegernos tanto hombres como mujeres, pero nuestra lucha siempre estuvo relegada, de hecho nuestros compañeros nunca nos apoyaron en estos procesos... entonces fue duro, y todavía lo sigue siendo...” (“La escultora”, profesora ed. Diferencial, noviembre 2012).²⁷

Mientras que cuando se comienza a buscar en sus narrativas hitos que posibiliten una reflexividad de expresiones feministas más maduras, pensadas y articuladas, el contexto de la dictadura cívico-militar también da la respuesta. En este período, se genera un valioso cúmulo de experiencias de diversas índoles, como las prácticas en educación popular con mujeres cuyos compañeros eran exilados, detenidos y/o desaparecidos políticos. Trabajos, que durante la entrevista manifestaron realizarlos “La escultora” y Alicia Olea, los que marcan precedentes en las entrevistadas, puesto que estos hechos fijaron distintas características a su quehacer pedagógico, y además a través de estas prácticas Alicia Olea logra identificarse como feminista²⁸, situación que se grafica en la siguiente cita:

“Bueno, viene el golpe y ahí, se te *truncan todos tus deseos ¿no?* Pero fueron otras cosas las que fueron saliendo ahí ¿no? Fuiste capaz de estar en la clandestinidad, fuiste capaz de trabajar con *tus compañeras codo a codo*, en cualquier cosa, enseñarles a las mujeres que eran capaces de salir a delante. Porque cuando paso la dictadura, muchas mujeres quedaron solas, mujeres de detenidos desaparecidos, mujeres que sus compañeros estaban presos, y que nunca en sus vidas habían trabajado, y que se tuvieron que hacer cargo de sus hijos, de la familia, de ser la jefa de hogar...” (Alicia Olea, profesora jubilada Liceo Eduardo de la Barra, noviembre 2012).

Definitivamente, la dictadura trajo consigo cambios insoslayables en la trayectoria de la sujeta, pasando por períodos en la clandestinidad, luego en la cárcel y después relegada a

²⁷ Además, esta cita permite entender una de las tensiones que se ocurrieron en el último encuentro feminista de Chile, realizado en Valparaíso el 23, 24 y 25 de Noviembre del año 2012, la cual sobre cayó en la factibilidad de que hombres sean parte del movimiento feminista y puedan asistir a sus encuentros. Al leer a “La escultora” se puede entender su configuración biográfica y el porqué de sus posicionamientos; y a partir de aquí generar un diálogo fecundo con estas maestras feministas, entendiendo el origen de su suspicacia, lo cual permite tener una discusión en base al respeto por la experiencia y saberes de la otra, claro está que la relación debe ser recíproca entre feministas de distintas generaciones, y debe apuntar a comprender los contextos históricos que han marcado nuestra biografía y memoria.

²⁸ Y luego, utiliza estos aprendizajes y recursos pedagógicos en sus clases con estudiantes de educación media del Liceo Municipal Eduardo de la Barra (punto en el que profundizaremos que en el siguiente capítulo).

sectores extremos del país. Además este hito, significó para la actora el abandono y obstaculización de continuar con sus estudios superiores, impulsándola y concentrándola en torno al trabajo por los Derechos Humanos. Al embarcarse en esta lucha, se potencia el proceso para reconocerse como feminista. Dado que en este contexto, en el año 1986, se vincula con mujeres que se organizaban en torno a la Casa de la Mujer de Valparaíso; generándose sororidad, un diálogo de memorias y vivencias entre mujeres, y un aprendizaje mutuo donde se trabajaba *“codo a codo enseñando a las mujeres que eran capaces de salir a delante”*.

Desde el mundo universitario, Marcela Prado, toma distancia de la política partidista, y se identifica con un feminismo académico, siendo además la cuna donde encontró las principales respuestas a sus cuestionamientos feministas incipientes. Para esta docente la academia representa un lugar de poder, una acción política en el sentido que es posible crear conciencias y traspasar saberes y cuestionamientos, en una relación recíproca maestra-estudiante²⁹:

“Claro, claro el estar en la academia, es estar en un lugar de poder, y en ese sentido, lo puedes ocupar en... lo puedes ocupar para estos objetivos, en el sentido de ocupar tus espacios de poder para ir eh... creando conciencias, para ir formando conciencias...”
(Marcela Prado, Profesora UPLA, julio 2013).

Entre 35 y 55 años: se ha incorporado a este grupo solo a “La feminista autónoma” de 38 años, quien tuvo sus mayores influencias sobre feminismo durante su formación universitaria en la Universidad de Playa Ancha, a comienzos de la década de los 90’, y a partir de experiencias personales que marcan su vida.

Un discurso que se repite en esta sujeta es sobre su contexto familiar conservador, con un padre muy machista con su esposa, pero progresista con sus hijas. Para esta sujeta la muerte del padre significó velar por su autonomía y la mantención de su hijo, lo que la condujo a establecer nuevas relaciones laborales y sociales marcadas por un fuerte componente machista y patriarcal, lo que de modo inevitable le trajo mayores cuestionamientos. En sus palabras:

²⁹ Relación bidireccional que se profundizará en el siguiente apartado.

“Creo que mis concepciones de la vida misma, y lo que es ser mujer dentro de esta sociedad, en este espacio, cambiaron cuando murió mi padre, que yo tenía más o menos 21 años, y yo estaba justamente en la UPLA y te das cuenta que el mundo es otro, que hay mucho menos acceso a plata, a oportunidades... y tuve que salir sola a delante, y desde ese momento me di cuenta que, claro, ser mujer en este país no es nada fácil, además yo fui mamá muy joven, de hecho yo tuve a mi hijo menor a los 20 años, y te vas dando cuenta que es complicado ser mujer, es difícil, no es simple... entonces ahí te empiezas a identificar, quieras o no con el tema del feminismo” (“La autónoma, profesora colegio subvencionado, enero 2013).

En cuanto a su formación, hay dos puntos significativos en su narrativa; en primer lugar se analizó una de las mayores referencias intertextuales sobre feminismo que tiene la entrevistada, compuesta por diversas teóricas y maestras, siendo Marcela Prado, académica de la UPLA, una de sus mayores influencias en su formación universitaria. Aquí se tiene la presencia de un intercambio generacional, donde a través de los saberes y prácticas pedagógicas de una docente se logró sembrar una semilla de cuestionamiento en una futura y actual profesora:

“En la Universidad de Playa Ancha hubieron varias asignaturas, que de una u otra manera me acercaron al tema de la mujer en general, y una de las profesoras que a mí me encantó de este tema era la profesora Marcela Prado, ella también siempre ha tenido su dualidad entre femenina y feminista y siendo claro, con su propia definición de qué es para ella ser feminista, yo creo que ella fue una de las profesoras que a mí me *marcó*...” (“La autónoma”, profesora colegio subvencionado, enero 2013).

Luego, se prestó atención a lo no dicho, a los silencios en el discurso de la entrevistada sobre su quehacer político. Para entender este punto, es preciso entender el contexto histórico en el que la profesora recibe su formación universitaria, el cual corresponde al período denominado “transición a la democracia”. En este escenario, el país aparentemente se deshacía de vestigios de la dictadura y aclaraba deudas pendientes con la verdad y la justicia. No obstante, esto sólo fue en apariencia y en Chile aún había mucho temor por tocar temas de

detenidos desaparecidos, torturas, cambios de modelo económico, etcétera, acaecidos durante el período de la dictadura cívico-militar. Es más, el dictador Augusto Pinochet, aún se encontraba de Comandante en Jefe del Ejército de Chile, cargo que recién deja el 10 de marzo de 1998, lo que mantuvo al país bajo velo de suspicacia, silencio y temor. Además, las múltiples ONG's que se encontraban activas en el país antes de la década de los 90' comienzan a vivir su ocaso, ya sea por falta de recursos internacionales –los que fueron suprimidos paulatinamente una vez que Chile alcanza “la democracia”- o porque se nublan los horizontes políticos, o bien, las personas que conformaban estas ONG's comienzan a participar en los Gobiernos de turno. Por otro lado, también se abrieron las puertas a la bohemia y las fiestas nocturnas sin límites de horarios, ni tantas restricciones como otrora, lo que condujo a la población joven a un período denominado como el de “no estoy ni ahí”.

Entonces, cuando se decía que llamaron la atención los silencios de la entrevistada, se hacía alusión a una ausencia de un discurso crítico sobre el proceso político que vivía el país en el momento que recibió su formación universitaria, temática que fue abordada por las otras entrevistadas de modo espontáneo, haciendo referencias críticas sobre el período político que atravesaba el país durante su proceso de formación universitaria. En cambio, esta entrevistada da sólo referencias sobre la libertad que tenía de participar de la bohemia porteña.

En este caso, la profesora se encuentra mucho menos politizada, y el feminismo es un ingrediente que utiliza a diario en sus relaciones familiares y laborales, pero no se logra vislumbrar un discurso feminista político contundente ni muy articulado; es más, esta sujeta no cuenta con un grupo de conversación ni mayores vínculos/lazos con mujeres feministas (punto que se profundizará en el siguiente apartado). Discurso que se entiende, si se conoce el contexto histórico donde le dio forma al oficio que perfila su identidad.

Entre 25 y 35 años: las entrevistadas que fueron incluidas en esta categoría corresponden a Marisol y Claudia, ambas participantes activas de la Marcha Mundial de Mujeres (en adelante MMM), la primera de 26 años y la segunda de 33 años. Se han incorporado en esta corte dado

que ambas son profesionales jóvenes, con no más de 10 años de experiencia profesional, egresando de la universidad de forma casi contemporánea.

Estas sujetas, a diferencia de la profesora anterior, son personas altamente politizadas. Ambas estudiaron en la Universidad de Santiago de Chile, durante los primeros años del siglo XXI, participaron de forma activa de organizaciones al interior de sus respectivas carreras, donde encontraron una cuna para desarrollar sus cuestionamientos políticos iniciales, identificándose con la lucha de clases, y posicionamientos de izquierda. Para más tarde encontrarse con interrogantes feministas, que fueron siendo respondidas a lo largo de su trayecto como estudiantes, a través de la realización de trabajos universitarios, práctica profesional, y con la realización de sus respectivas tesis de pregrado. Situación que se grafica muy bien en las siguientes citas:

“Decidí hacer mi tesis sobre este tema, sobre el feminismo obrero a comienzos de siglo, entonces ahí comencé a trabajar con prensa feminista, que era “La Alborada” y “La Palanca”, entonces esto me hizo eco, y dije, qué onda estas locas están reclamando las mismas cosas que reclaman las mujeres hoy en día. Y ahí sentí que me había apropiado de esta investigación para mi vida, *entonces me di cuenta que yo también era feminista (...)* era como *hacerme a mí misma*” (Claudia, profesora preuniversitario, agosto 2013).

Este *hacerme a mí misma*, también se encuentra presente en la narrativa de Marisol, para ella el desarrollo de su práctica profesional en un Liceo Técnico Profesional, impartiendo clases de filosofía - en particular sobre sexualidad - a chicas de cuarto medio de alimentación, significó una retroalimentación muy poderosa, que terminó por acercarla de forma definitiva a la organización de la MMM y al feminismo, aquí se observa uno de los puntos clave de la *pedagogía feminista* la cual plantea la reciprocidad de la enseñanza-aprendizaje, donde tanto la educadora como el/la educando aprehenden conocimientos y se nutren de experiencia en estos procesos. En palabras de Marisol:

“En filosofía tenemos que enseñar sobre sexualidad, ahí les hice un taller de género, y a partir de eso... bueno este hito es interesante. Mi mejor amiga de la vida es una compañera de aquí de la marcha, y es una compañera del Licarayen, la Carla, y ella ya militaba en La Marcha, entonces cuando yo quiero hacer esta unidad de género en el colegio yo le pido ayuda a la Carla; y ahí ella me explicó todo el panorama y desde donde

debía partir y... y ahí recién me metí en la literatura, me dio un manual para trabajar con jóvenes, textos, y con ella yo descubrí muchas cosas” (Marisol, profesora colegio municipal, agosto 2013).

Otro punto significativo, es que ambas feministas plantean que tuvieron dificultades en la participación en sus organizaciones sociales iniciales, y se repite la crítica emplazada por “La escultora” sobre las dinámicas masculinizantes al interior de estas organizaciones. Situación que se representa en la siguiente cita:

“La mayoría de las compañeras de La Marcha venimos con una herida muy similar de otras organizaciones: nos pasaron a llevar, nos utilizaron o bien toman las decisiones los hombres, y después simplemente las comunican o nos utilizan para comunicarlas; entonces esa como herida es bien común en el grupo, o sea todas venimos de vuelta de alguna organización con algo así...” (Marisol, profesora colegio municipal, agosto 2013).

Entre 20 y 25 años: se han agrupado en esta corte a las dos sujetas que actualmente son universitarias: Romina Castro y Romina Queers, la primera de 22 años y la segunda de 25, ambas estudiantes de la Universidad Católica de Valparaíso.

En sus relatos ambas narran que se han identificado con las demandas feministas desde pequeñas, solo que hace relativamente poco tiempo han logrado conceptualizar estas demandas como tales. Siendo la Universidad la cuna desde donde han germinado interrogantes y respuestas sobre temas feministas, y han logrado establecer vínculos de apoyo en torno a este conjunto heterogéneo de ideologías y movimiento político, cultural y económico.

Por sus experiencias de vida y trayectoria, tienen focos de interés distintos. Por su parte, Romina Castro, estudiante de tercer año de Educación Básica, se encontraba en sus primeras aproximaciones con el feminismo, y desde sus espacios académicos y familiares realiza una praxis de sus posicionamientos. Ambos espacios altamente represivos, el primero es analizado con detención en el apéndice de esta investigación; mientras que el segundo, su núcleo familiar, es definido como conservador y rígido en la asignación de “lo femenino” y “lo masculino”, en este contexto Romina Castro subvierte la norma y se define como

feminista. Evento que se podría definir como un acto resistencia con fines de emancipación propia.

En el mismo contexto represor se encuentra Romina Queers PUCV, y además hay que sumar en la matriz de opresión su orientación sexual, situación que en Chile en términos macro, y en una Universidad religiosa y en una familia conservadora en términos micro, representan un gran peso sobre las espaldas de Romina Queers; esta cita da cuenta de ello:

“Yo no tengo relación con mi papá, *sufrió* durante muchos años de mi vida, o sea yo creo que toda mi vida, un maltrato psicológico que él ejerció... en una familia de puras mujeres, donde el único hombre que hay es mi papá, y bueno no conocí a mis abuelos... entonces, él siempre ha sido como esta figura que *yo detesto, yo odio pero... solo la obviaba*, no lograba como conceptualizar un poco las cosas...entonces cuando entro a Queers me empiezo a involucrar mucho más en las temáticas, y a empezar a hablar sobre género... bueno ha sido un año de crecimiento intelectual muy grande, y ahí empecé a descubrir un poco más el feminismo, y claramente fue una idea a partir de la cual me empoderé, a mí me cuesta decir que soy feminista, pero es como una cosa mía, de las etiquetas, que a mí no me gustan...” (Romina Queers PUCV, Estudiante Educación Diferencial, septiembre 2013).

Esta cita llama la atención, dado que como 7 de las 9 entrevistadas, está sujeta viene de una familia conservadora lo que la impulsó a salir de su hogar, independizarse y junto con ello ganar autonomía sobre su cuerpo, pensamientos y decisiones. Subvirtiendo el contexto represor en que el que se fueron constituyendo.

Hasta ahora se ha intentado responder el objetivo específico 1.1 Identificar los diversos contextos y experiencias que contribuyeron a su posicionamiento como docentes feministas, para ello se dividió el análisis de acuerdo a la generación de pertenencia, y en el apéndice de la investigación se presenta un análisis detallado sobre la influencia de la institución universitaria en sus trayectorias biográficas (pág. 147). Evidentemente quedan hilos por tejer, que se esperan hilar a lo largo de este análisis.

Para finalizar el apartado sobre los recorridos biográficos de las sujetas entrevistadas, es necesario dar respuesta al objetivo específico 1.2: caracterizar los posicionamientos



feministas que sostienen las sujetas del análisis, situación que se da cuenta en la siguiente sección.

6.1.2 Posicionamientos feministas de las docentes entrevistadas

Construir este apartado ha significado un gran reto para la investigadora, puesto la memorista entiende el feminismo como una ideología en *movimiento* y cambiante en cuanto es reflexionada, discutida y pensada; por ende, se debe entender este análisis como una caracterización más no una categorización³⁰.

Se estima que realizar este paso se vuelve fundamental para poder entender las prácticas feministas al interior del espacio educativo. Con este fin, se han dividido los discursos entre quienes viven y discuten el feminismo a través de una colectiva u organización, y entre quienes no lo hacen (resumido en la tabla n°2); y al interior de cada grupo se hará una pequeña referencia sobre los posicionamientos feministas de cada entrevistada. De este modo, dejamos a relucir que el objetivo inicial de *caracterizar* los posicionamientos feministas que portan las sujetas del análisis no logrará ser resuelto en su totalidad, pero sí se logrará *indagar* en ellos.

Tabla n°2: Posicionamientos Feministas

Participación en organización feminista	Sujeta	Años	Qué organización feminista
Agrupadas/vinculadas a colectivas u organizaciones feministas.	“Profesora Revolucionaria”	61	Al momento de dar la entrevista participa del Frente amplio de mujeres de izquierda, de Valparaíso.
	Claudia	33	Al momento de brindar la entrevista participa de la Marcha Mundial de Mujeres.
	Marisol	26	Al momento de concretarse la entrevista participa de la Marcha Mundial de Mujeres
	“La Escultora”	56	Fue contactada en el encuentro feminista chileno 2012, al momento

³⁰ Otra dificultad tiene relación con una omisión en el instrumento de producción de datos (pauta de preguntas incluida en anexo metodológico), la cual consiste en que sólo se preguntó a las entrevistadas sobre donde situarían sus inicios como feminista y qué era para ellas el feminismo, preguntas que no en todos los casos permitieron profundizar más sobre las organizaciones en las que participaban, ni la orientación de las mismas. Por este motivo, fue necesario recurrir a información secundaria proveniente de Internet y notas de campo, datos que no logran plasmar la imagen que estas sujetas tienen sobre la orgánica de la que participan.

			de dar la entrevista pertenecía a un grupo de mujeres ariqueñas feministas.
	Romina Queers	25	Romina Queers, pertenece a la agrupación del mismo nombre: "Queers PUCV".
	Romina Castro	22	Romina tiene un equipo de trabajo con quienes realizan proyectos feministas en el espacio de la academia.
No Agrupadas, ni vinculadas a colectivas u organizaciones feministas.	"La autónoma"	38	No tiene vinculaciones con organizaciones ni mujeres feministas de forma habitual.
	Marcela Prado	-	No pertenece a una organización ni una colectiva feminista, pero si se relaciona a menudo con feministas en el espacio universitario.
	Rosa Alcayaga Toro	-	No pertenece a una organización ni una colectiva feminista, pero si se relaciona a menudo con feministas en el espacio universitario.

Agrupadas o vinculadas a colectivos u organizaciones feministas: en este grupo se encuentran seis de las nueve entrevistadas: Alicia Olea, "la escultora", Claudia, Marisol, Romina Queers, Romina Castro. Quienes se vinculan en diversos grados con colectivas u organizaciones feministas, las que también son variadas.

Por su parte, Alicia Olea participa de modo activo en el Frente Amplio de Mujeres de Izquierda, en la comuna de Valparaíso. Esta organización está inscrita en los registros formales como: "(Un) grupo de mujeres con personalidad jurídica, que luchan por los derechos de las mujeres, por el patrimonio cultural de Valparaíso y por el crecimiento personal de las mujeres" (Observatorio de Género y liderazgo, febrero 2014). La investigadora tuvo la oportunidad de asistir a una de las reuniones realizadas por el frente amplio, y en esa ocasión se trabajó en torno a una tabla que incorporaba distintos ejes, como: discusión de temas contingentes, discusión feminista sobre la práctica de sí, y la coordinación de talleres, conversatorios y coloquios. Esta organización estaba conformada por diversas mujeres, todas mayores de 50 años, no todas feministas, entre ellas se encontraba Yolanda Soto González (luchadora social, fundadora del MEMCH Valparaíso, cuando se rearticula en el año 83' y que

se mantiene vigente hasta el día de hoy como una organización sin fines de lucro), quienes discutían sus posturas a través de una jornada muy esquematizada y ordenada, y a pesar de no ser un espacio estrictamente feminista, los temas que en él se trataban tenían una clara connotación feminista³¹.

En cuanto a las posturas feministas de la entrevistada, se podría decir que se orienta más a un feminismo de la igualdad, postura que se hace evidente en diversos puntos de la entrevista. Por ejemplo, cuando la entrevistada se refiere al machismo actual en el país:

[En el 86', y cómo fue ese proceso para reconocerte como feminista...] Mira, fue un proceso de reconocermé mujer, *en mi rol de mujer: luchadora, en la resistencia, en la vida común*, en la cual eh... había sido pisoteada, y no solamente a mí, sino que a todas las mujeres en Chile. Porque Chile en general, ha sido, *más bien es un país muy machista*, es un país donde no le han... *no sé si ahora, yo creo que ahora se abrió un poco*, pero nunca se les dio a las mujeres las oportunidades de crecer, siempre era más abajo ¿no? Incluso en las carreras profesionales ¿no? incluso mi carrera" (Alicia Olea, profesora jubilada Liceo Eduardo de la Barra, noviembre 2012).

Para la entrevistada el feminismo es una práctica que se realiza a diario, en todos los espacios en que se moviliza, en sus palabras: "cuando me planteo feminista es porque las 24 horas del día voy a ser feminista". Esta visión es compartida por todas las entrevistadas, en todas las generaciones, por ejemplo, Romina Castro entiende el feminismo:

"Más como una corriente de pensamiento que *influye en todas las prácticas*, cuando tú ya te empoderas de ese razonamiento teórico que es el feminismo, empieza a influir *en todas tus prácticas... cotidianas, profesionales, afectivas*, eh... al menos yo así he ido entendiendo el feminismo, y como ha ido afectando este en mis relaciones... en distintos tipos de relaciones de amistades, afectivas, con mis pares... he ido, incorporando quizás muchos conceptos... y he logrado interpretar cosas que quizás antes no me cuestionaba de mi entorno... Claro, ha sido... a mí me ha resultado *muy contradictorio*, sobre todo con cosas que hacía antes, y ahora las cuestiono antes de hacerlas..." (Romina Castro, estudiante pedagogía básica, Julio 2013)³².

³¹ En la página web citada, se señala que en el Frente Amplio de Mujeres de Izquierda se trabaja en torno a las áreas de: Violencia de Género; Derechos humanos de las mujeres; Comunidades Indígenas; Derechos Sexuales y reproductivos; Derecho sindical y gremial; Desarrollo local; y Derechos Económicos, sociales y culturales.

³² No es preciso categorizar el discurso de Romina en algún posicionamiento feminista específico, dado que como señalábamos más arriba, esta entrevistada está iniciando su búsqueda personal con el feminismo.

Esta visión del feminismo como “una idea, y más que una idea es un *estilo de vida*” (Romina Queers PUCV, Estudiante Educación Diferencial, septiembre 2013), también es compartida por Marisol, quien plantea que el feminismo:

“Tiene que ver con una *actitud de vida*, de despertar ante la forma en que se establecen las relaciones entre hombres-mujeres, hombres- hombres, y mujeres-mujeres; no sé, es como si una adquiriera un radar, y de pronto eh... te haces muy susceptible a palabras, gestos, comentarios, formas de referirte, a entonaciones ¿cachay? Y pucha, te das cuenta que las mujeres se someten voluntariamente e inconscientemente, porque hay relaciones de poder en muchas relaciones de pareja, entre amigos, familiares” (Marisol MMM, profesora filosofía colegio municipal, agosto 2013).

Marisol junto con Claudia, son parte de la Marcha Mundial de Mujeres en Chile, la que es “un movimiento mundial de acciones feministas que reúne grupos de mujeres y organizaciones que actúan para eliminar las causas que originan la pobreza y la violencia contra las mujeres” (Marcha Mundial de Mujeres, febrero 2014). Grupo que se consolida en Chile el año 2007, y es dirigido por Mafalda Galdámez. Cuyas actividades se centran en la realización de talleres de formación sociopolítica, sobre diversos temas como economía feminista, violencia contra las mujeres, performatividad del género e identidad sexo-genérica, determinantes sociales de la salud, derechos sexuales y reproductivos, entre otros.

A través de la participación como asistente a uno de estos talleres realizado en Valparaíso, la investigadora se logra contactar con las dos entrevistadas; en esta oportunidad el taller estaba compuesto por 5 sesiones³³.

³³Se cree necesario profundizar en estos talleres, puesto estos espacios –al ejecutarse fuera del ámbito del sistema educativo formal- permite mayor flexibilidad, lográndose plasmar lo que la pedagogía feminista supone, tanto en términos teóricos y metodológicos.

En la primera sesión se habló sobre la historia del movimiento de Mujeres y Feministas, y una descripción sobre la MMM; la segunda trataba sobre los conceptos básicos de Género y Feminismo; la tercera fue sobre Cuerpo, derechos sexuales y reproductivos; mientras que la cuarta tenía como eje la Economía feminista; y finalmente, la quinta fue un taller donde se compartían aprendizajes y experiencias ganadas durante el transcurso del curso.

A pesar de no encontrarse en el rol de investigadora al momento de participar de estos talleres, la memorista no pudo escapar de este papel y fue inevitable el hacer notas de campo sobre las dinámicas y estrategias utilizadas para compartir conocimientos y saberes. Por ejemplo, unas de las cosas que llamó la atención fue la distribución del espacio (el taller se realizó en una sala de clases, con una capacidad para 30 personas, con una mesa de exponentes en la parte delantera y frente a esta se localizaban las butacas para las/os asistentes), distribución del espacio que no permitía mirarnos ni establecer mayores relaciones, a pesar de esto, las exponentes incentivaban el diálogo y la conversación, permitiéndoles a las/os participantes interrumpir con preguntas durante la realización de la exposición. Estas dinámicas se llevaron a cabo en los tres talleres restantes, las/os asistentes fueron fluctuando, pero las conversaciones se mantenían.

Pese al debate y las nutritivas conversaciones durante la realización de los talleres, no se había dado el espacio ni tiempo para (re)conocernos entre las/os asistentes y las facilitadoras, cuestión que fue suplida mediante la

Un punto interesante de estos talleres fue la orientación de las temáticas tratadas, por ejemplo en el primer taller sobre la historia del movimiento de Mujeres y Feministas, no hablaron de cualquier feminismo, se refirieron ampliamente sobre el feminismo obrero, el feminismo de clase y el feminismo indígena. Con una clara posición y orientación política trasgresora en su andar feminista. A través de cómo entiende el feminismo Claudia, se puede, en cierta medida, delimitar esta orientación política:

“Primero entender todo este rollo del patriarcado, y luego entender esto que sin *feminismo no hay socialismo, porque mi proyecto de vida también es el socialismo*, pero no como se ha aplicado, sino que el rollo que necesito equidad e igualdad... pero en la idea macro, si tú me preguntas a mí qué es el feminismo, para mí es la *deconstrucción*, es como la política más revolucionaria que yo he conocido, es el gran marco que a mí me ha permitido pasar de un marco a otro, sin sentirme traidora ni nada. Conocer a compas que son lesbianas y todo, y por osmosis entenderlas. Me ayuda entender cosas, y cada vez me voy sintiendo más libre, pero también es doloroso, porque uno va mutando, y si la persona que está al lado no te acompaña en ese mutar es doloroso...”
(Claudia MMM, profesora preuniversitario, agosto 2013).

Aventurándonos a “categorizar” su andar feminista, se podría entender en un devenir entre los feminismos marxistas y feminismos de la diferencia, que son explicados en el marco histórico.

Otra posición interesante es la que plantea “La escultora”, quien se posiciona explícitamente desde un ecofeminismo, en el que hace confluir sus creencias religiosas y sus posicionamientos feministas, haciendo una enriquecedora sinergia:

“Por lo demás, están todas tus figuras religiosas femeninas, y tú te preguntas ¿qué haces con ellas? ¿Qué hace con la tradición? Porque de cierta forma te desestructuras y te separas, por una parte eres feminista y la exigencia ni Dios ni ley, y yo venía de una tradición, si bien no religiosa en términos convencionales, pero sí en términos bien populares, vinculado a lo femenino sagrado. O sea a mí sáquenme cualquier cosa, pero *no me toquen a la virgen de la tirana*, que hago con eso, que es la tradición de mi madre, de mi abuela, *que es una espiritualidad de resistencia permanente en la pampa*, entonces

realización de la última sesión la cual permitió catalizar los conocimientos adquiridos en las sesiones precedentes, y conocernos. Esto lo hicieron a través de diversas dinámicas: primero una presentación general, luego realizaron actividades lúdicas para generar confianza, después se hicieron actividades en grupo donde se conversaba en términos personales que significaba esta experiencia y como entendíamos el feminismo, luego quien quería anotaba estas opiniones en un papelógrafo, que luego fueron expuestas en una plenaria, y cerramos el taller con una convivencia donde seguimos reforzando vínculos y contactos.

uno vive contradicciones y en algunos momentos esa contradicción tiene que desaparecer, porque te *provoca desasosiego*, y en algún momento puede ser perjudicial para la salud... entonces cuando yo descubro este feminismo y comienzo a descubrir y valorar lo *femenino sagrado*, empiezo a descubrir cosas en mí que yo había hecho. Por ejemplo, en mi primera menstruación yo tomé mi toalla y la olía con un gozo y un placer, yo estaba preparada para mi primera menstruación, mi mamá una mujer popular pero con mucho conocimiento, entonces con sus palabras sabía que no era ni bueno ni malo, era algo que era, pero sí sabía que no era una enfermedad... fue muy natural... y después yo le di nombre a esto, un sentido más político, siendo una persona de doce años, mi primera menstruación yo la vi como un acto político, recuerdo haberme visto con una impronta... muy bonito... *El feminismo es un estilo de vida*, y en mi caso, es tal el estilo de vida que mi casa es circular, en forma de útero y hay diosas por todos lados, es un culto a lo *femenino sagrado*... porque ese ser femenino el que ha sido a través de los siglos castigado y vilipendiado, censurado e incluso eliminado, y yo tengo que enaltecer, como misión, yo creo que *somos como misioneras feministas* (risas)” (“La escultora, profesora ed. Diferencial, noviembre 2012).

En esta cita, la entrevistada hace alusión a los cuestionamientos y contradicciones que el feminismo ha implicado en su vida, y en su accionar cotidiano. Poniendo en jaque elementos constitutivos de su identidad como la Virgen de la Tirana, que en ella representa la imagen de su madre y antepasadas: mujeres aguerridas, luchadoras y resistentes. Se considera que su visión sobre el feminismo es muy atinente a nuestra AbyaYala, continente que en su conjunto abarca al mayor número de cristianos en el mundo, religión que al ser impuesta en la región penetró con diversos íconos, como la imagen de la Virgen María, que fortalecía la realidad de la madre soltera y del padre ausente como causa del carácter abstracto de “Dios-Padre”, construcción de género que se profundiza en el marco histórico. Además esta cita permite observar como la entrevistada se aprecia a sí misma como una *misionera* feminista, situación que desde su religiosidad se explica.

Se contactó a esta entrevistada en el encuentro feminista chileno realizado en Valparaíso el año 2012, ella venía con una delegación de feministas de Arica que alojaron en la casa de la investigadora, a través de esta relación se pudo establecer un diálogo mucho más fecundo del que se logró transcribir de la entrevista. Por ejemplo, se conversó sobre diversas actividades en las que se involucró la entrevistada a lo largo de su trayectoria, una de las que llamó la atención de la investigadora fue la realización de talleres de educación popular, sobre todo

con mujeres en Arica. Experiencia que ahora las ramifica a su quehacer pedagógico en la escuela diferencial donde trabaja.

Mientras que Romina Queers, participa de modo activo en Queers PUCV, organización que nació en la Universidad Católica de Valparaíso en el año 2012, producto del caso de un “un chico que le hicieron bulling, y se suicidó, un chico de comercio, pero no es una historia que se sepa mucho porque es una historia que la Universidad ha ocultado, ha tapado... y sumado al caso de Daniel Zamudio se decidió hacer esta organización...” (Romina Queers PUCV, Estudiante Educación Diferencial, septiembre 2013). La entrevistada se entera de esta organización a través de la plataforma de Facebook, y poco a poco consolida su relación, generando complicidad, entendimiento y apoyo mutuo, sintiéndose al fin en un grupo de pertenencia, además logra experimentar un crecimiento personal e intelectual vertiginoso:

“Yo aún no me asumía en mi orientación sexual distinta, y fue como todo un camino, el entrar fue como hallarme en un *grupo de pertenencia*, es como al principio es como una especie de burbuja dentro de la Universidad, donde todo era muy distinto (...) y, bueno ha sido un proceso ya, no sé cuánto llevamos, como un año cuatro meses trabajando, donde siento que todos hemos crecido demasiado –aunque es algo súper personal- porque yo justo me fui de la casa y entre a Queers, entonces ellos fueron como mi pilar, así donde yo me refugie, me conocí, hice todo...” (Romina Queers PUCV, Estudiante Educación Diferencial, septiembre 2013).

Al igual que Romina Queers, Romina Castro se encontró con aliadas en el espacio de la academia, con quienes desarrolla foros y conversatorios en torno a temáticas de Género. Al momento de la entrevista, habían desarrollado dos talleres, uno sobre el currículum oculto, y otro sobre los conceptos básicos del feminismo y de Género, y el tercero planeado era sobre la reforma educativa, y como han involucrado las demandas de género. Este proceso descrito por sus palabras:

“[El que exista una semilla significa que se puede ramificar en muchas otras...]
Claro, de hecho nosotras partimos así, porque fuimos dos en un comienzo, y ahora somos tres, con otra compañera de básica también... que nos dimos cuenta de esta carencia en la formación pedagógica que nos dan... y quisimos abrir un espacio para discutir temas de género en la educación, generar así unos talleres, nos ganamos unos fondos de la Universidad...” (Romina Castro, estudiante pedagogía básica, Julio 2013).

No Agrupadas en colectivos u organizaciones feministas: las feministas entrevistadas que no se encuentran activas en ninguna organización feminista son: “La autónoma”, Marcela Prado y Rosa Alcayaga Toro.

Si bien tanto Rosa como Marcela no participan de alguna organización feminista, se encuentran dialogando de modo permanente con feministas en el espacio Universitario, y conocen los principales debates feministas que se discuten actualmente. A través de la siguiente cita Rosa deja patente su concepción sobre el feminismo y su visión sobre una de las actuales tensiones del movimiento feminista:

“El feminismo para mi es la oportunidad de darle un sentido, te fijas, a este mundo de la mujer, de sentir que somos personas, somos sujetos... sentir que tenemos un lugar en este mundo y que podemos desarrollarnos, y que podemos unirnos para poder... eh... es un *camino difícil* pero tiene que ver con un *sentido de vida*... ahora lo que yo noto es que hay tantas corrientes dentro del feminismo [**Estamos muy atomizadas...**] Sí muy atomizadas, Bueno, eso es síntoma distintivo de la época, porque en la etapa del capitalismo tardío se exageran las diferencias, porque está bien que existan diferencias (...) yo creo que deberíamos ser capaces de que las mujeres *logren* articular un tejido donde *podamos avanzar*”(Rosa Alcayaga Toro, profesora UPLA, octubre 2013).

A pesar de que Rosa no trabaja de modo activo de alguna orgánica feminista, ella se encuentra al tanto de diversos nudos y tensiones que enfrenta el movimiento feminista actualmente en Chile y Latinoamérica. A pesar de estar comprometida, y realizar acciones feministas en diversos espacios³⁴, Rosa prefiere mantener una relación más distante con el movimiento feminista, en su narrativa se observa que permite analizarlo desde el margen, situación que se entiende al conocer su trayectoria en las J.J.CC. Esto no impide que la entrevistada entienda el feminismo como *un sentido de vida*, visión que comparte con las otras sujetas pertenecientes a este grupo.

Un punto que comparten Rosa y Marcela es su inclinación hacia el feminismo académico, por su parte, Marcela se desmarca del “feminismo más político”, y señala:

³⁴ Como por ejemplo, al momento de brindar la entrevista, Rosa tenía agendado un viaje a Concepción para realizar una “acción poética” en homenaje a la primera víctima de la operación cóndor, quien tiene nombre de mujer, y también homenajear a sus compañeros comunistas que murieron durante el período de la dictadura cívico-militar.

“Hace un tiempo ya que hablar en plural es necesario, o sea, los feminismos, los feminismos, las mujeres, los modos de entender el feminismo... Entonces, así eh... *hay algunos conceptos del feminismo con los cuales no me siento cómoda nada más*, pero, pero claro yo he dedicado parte de mi vida académica a Estudios de Género, y en ese sentido claro soy una feminista, *nunca me he involucrado mucho en el feminismo más político*, porque bueno *elegí la vida académica...* elegí la vida académica, he tenido vinculaciones con ONG, con grupos de mujeres, pero en general mi trabajo ha estado vinculado con mi vida académica, de la investigación, de la docencia...” (Marcela Prado, profesora UPLA, julio 2013).

Si bien la entrevistada plantea que “no se ha involucrado mucho en el feminismo más político”, como analista se defiende que la labor que estas docentes realizan al interior del espacio universitario también es política feminista. Puesto que, a través de su quehacer como profesoras permiten la generación de interrogantes en torno a problemáticas feministas y de Género, sembrando nuevos cuestionamientos entre sus estudiantes.

Precisamente es una de las estudiantes de Marcela Prado, “La autónoma”, la última entrevistada a analizar. Como indica su seudónimo, esta profesora actualmente no mantiene contacto permanente con alguna organización feminista, empero, en su etapa formativa universitaria tuvo mayores vínculos y espacios para discusiones. Su visión sobre el feminismo es algo más moderado, señalando que le molesta la nomenclatura *feminista*, en sus palabras:

“Mira, yo tengo varias teorías acerca del feminismo. Yo creo, que el feminismo es un *término bastante exagerado* en general ¿ya? eh... para mí todos los feminismos son como *fanatismos* por eso *la palabra me preocupa* un poco... *prefiero hablar de reivindicación femenina, prefiero hablar de igualdad...* porque creo que los ismos, como el machismo podría ser extremo, que algún momento te sesgan más de lo que te abren, al mundo. Entonces, yo digo que el término a mí me preocupa un poco, *pero lo femenino y la reivindicación de la mujer a nivel social son sumamente importante, así no es malo declararse feminista*. Pero se piensa que el feminismo es creer que uno es mejor que el hombre, y en realidad somos diferentes, tenemos los mismos derechos sí, pero diferentes... como somos diferentes entre las mismas mujeres también... yo creo que ahí tiene que ver con la identidad de cada una, ahora lo femenino, que es lo que yo creo que de alguna u otra manera, eh... es un valor común súper importante, y eso debe ser rescatado: *la sensualidad femenina, todo lo que sea propio* y no tiene que verse como algo negativo. No creo en el feminismo que descarta absolutamente al machismo, como los chistes feministas” (“La autónoma, profesora colegio subvencionado, enero 2013).

A través de su relato, se puede observar una serie de puntos que permiten afirmar que el posicionamiento feminista de la entrevista es más bien moderado. Dado si bien se cuestiona en torno a problemas de la mujer, como la igualdad de oportunidades entre los sexos, no realiza un cuestionamiento más profundo sobre lo que está establecido como “femenino”, tendiendo a naturalizar una esencia femenina, cuando plantea: “eso debe ser rescatado: *la sensualidad femenina, todo lo que sea propio* y no tiene que verse como algo negativo”, tiende a reproducir el discurso hegemónico sobre las mujeres las que, por naturaleza, seríamos “sensuales”.

Para terminar este apartado, es necesario reflexionar sobre dos hitos que circularon en las narrativas de las entrevistadas, el primero fue codificado como *ruptura feminista*. Este código tiene relación con las dificultades que han atravesado las entrevistadas desde que se identifican como feministas, puesto señalan que, en primera instancia, esta ideología genera *contradicciones* y pone en duda sus prácticas-deseos que las sujetas realizaban en su cotidiano, provocando *desasosiego*, y cuestionamientos mucho más profundos, adquiriendo mayores inquietudes e interrogantes.

Para algunas feministas más jóvenes, la ruptura feminista es más reciente, y el sentimiento de *disociación* –transitando en su configuración como feminista y como “mujer” construida socialmente- se hace muy patente, esto por el conservadurismo y censura presentes en los contextos familiares y académicos que las circundan, que las condicionaba a adoptar posiciones políticas mucho más moderadas de las que realmente piensan. Donde este *pasar*, *este cambio* también es descrito como algo doloroso, ya que estos posicionamientos incomodan y molestan a algunas personas, las que pueden pertenecer al grupo de pares, familia, laboral, generando distancia de estos círculos que antaño eran cercanos.

El segundo punto común, que es necesario destacar para cerrar este apartado, es sobre cómo significan su posición política feminista, la que es representada como un trabajo constante, donde “lo personal es político”, llevando el feminismo a todas sus actividades, significándolo como un trabajo permanente. Desde aquí nace la pregunta sobre cómo se

articulan los roles pedagógicos y las posiciones feministas de las docentes entrevistadas, cuestionando si es factible llevar al campo de la educación formal estos posicionamientos y críticas. Situación que se responde en el siguiente capítulo del análisis.

6.2 Articulación entre prácticas educativas y mirada(s) feminista.

En este apartado se encuentra el núcleo central de la investigación, en el que se analizará cómo se articula el rol pedagógico y la mirada feminista de las docentes contactadas, con el fin de dar respuesta a este objetivo. Se dividió el relato en tres secciones: primero, se analizó *cómo las sujetas significan el ejercicio de su rol docente*, intentando comprender si en ellas se reafirma el supuesto tomado de Bell Hooks(2003) quien señala que la “pedagogía feminista” concibe la educación como praxis de libertad; luego, se *identificaron las estrategias pedagógicas de resistencia empleadas en el aula*; y por último se *identificaron los escenarios propicios y los complejos* para introducir posicionamientos críticos feministas. Todo esto para concluir con algunas consideraciones finales que den una respuesta tentativa sobre la sinergia entre el quehacer pedagógico y su posicionamiento como feminista en el sistema de educación formal.

6.2.1 Visión sobre su quehacer pedagógico

“Para mi ser profesora, es una responsabilidad social y política, así radical. Una responsabilidad porque hay un montón de cabezas, corazones, que están confiando en ti, confiando *en ti como guía*, a mí lo que me ha impactado del rollo de la pedagogía es el *poder* que una tiene”
(Claudia MMM, agosto 2013).

En el apartado anterior, se entregaron los elementos clave para comprender sus configuraciones como docentes de izquierda y feminista(s), ahora se comprenderá como esta posición traspasa a su quehacer educativo. Para esto, primero se analizará si introducen su discurso político-ideológico al interior del aula, y si lo hacen, será leído a través de los elementos conceptuales que brinda la Teoría de la resistencia; lo que de modo decantado propondrá las bases para comprender cuál es su mirada sobre el ejercicio de su tarea pedagógica.

Entonces, se está en condiciones de responder si estas sujetas realizan prácticas que cuestionen los roles tradicionales de género en sus rutinas diarias como profesoras, las que serán leídas como prácticas de resistencia motivadas por un interés de emancipación social y propia, entendiéndolas como una retroalimentación entre ambas. Para luego responder el punto central de este apartado, el cual es: Analizar las significancias atribuidas al ejercicio de su rol docente.

Para comenzar con esta tarea, se cree pertinente traer a colación la cita con la que se comienza esta sección, en ella Claudia resume uno de los principios que se encuentra presente en el relato de las entrevistadas, entendiendo el acto de educar como una “responsabilidad social y política”; visión que es congruente, por ejemplo, con la mirada de “La escultora”, quien entiende la educación como “un acto de liberar, de liberación, de liberar... uno tiene una cosa rígida, que es la academia, la enseñanza de ciertas técnicas. Pero para mí la enseñanza es del día a día, la que permite ir *construyendo personas* (...) pero tiene que ver con la liberación, eso principalmente” (“La escultora, profesora ed. Diferencial, noviembre 2012).

Esta cita permite interpretar como “La escultora” vive y piensa la educación. Al ofrecer la consigna: Qué es para ti ser profesora, ésta responde de un modo enérgico que “*es un acto de liberar*”, cuestión que tiene correspondencia con los fundamentos filosóficos y supuestos teóricos bases de una *pedagogía feminista*. Además, permite ver cómo esta sujeta representa el acto de educar, el cual trasciende a la entrega de contenidos curriculares, y posibilita de la emergencia de otros saberes, a través de la “*construcción de personas*”. Discurso que armoniza con nuestro marco teórico, donde se plantea que en una educación feminista se debe dar prioridad al proceso educativo y no sólo a los resultados o productos, “centrándose en las dimensiones de aprendizaje: cognoscitiva (sensorial y conceptual), la crítico-reflexiva, la constructiva (interacciones/intervención con el mundo) y la resolutiva, es decir, la dimensión individual, y la dimensión social” (Maceira, 2008, p. 97), siendo el proceso educativo un ejercicio de creatividad, imaginar horizontes y soñar.

Otro punto interesante, es que en siete³⁵ de los discursos analizados se emplea la palabra *maestra*, *guía* –de forma explícita– tanto para hacer referencia a las y los profesores que marcaron un precedente en sus trayectorias de vida, como para referirse al sus labores pedagógicas, un buen ejemplo de esto lo otorga la narrativa de Alicia Olea: “Bueno, yo uso la palabra *maestra*, *maestra... como la Gabriela Mistral* ¿no? El ser profesora, para mí es la *formación* de ese joven o de ese niño, porque yo soy de enseñanza media, de ese joven que llega con toda la problemática que hay en este minuto, que tú lo puedes apoyar, que tú puedes enseñarle” (Alicia Olea, profesora jubilada Liceo Eduardo de la Barra, noviembre 2012).³⁶

Esta cita, brinda muy buenas pistas sobre cuál es el significado que le otorga a su labor, entendiéndose como una sujeta que además de imponer e impartir contenidos programados, también entrega, desde su experiencia, una orientación para la vida, entendiendo a sus estudiantes como *únicos e irrepetibles*, lo que significa un reto en el sistema educativo formal, tanto por las exigencias que deben cumplir los/as educadores/as y las altas matrículas que tiene cada curso.

Esta visión del ejercicio docente, escindido entre su deber laboral, que es impartir los contenidos curriculares obligatorios (y algunos muy necesarios) y su praxis como maestra, que es *guiar, acompañar, transmitir y formar*, es compartida por *todas* las entrevistadas. Haciéndose presente de modo explícito y tácito en gran parte de sus narrativas. Aquí una cita representativa de esta posición:

“Ser profesor es... eh *acompañar*, a un sujeto eh... digamos más joven por decirlo así en su *proceso* de aprendizaje eh... en una construcción *conjunta* del conocimiento, de manera que una retribución conjunta en el sentido que... el chico, la chica eh... va a aportar en la generación de su conocimiento desde su cultura... más pequeña, más frágil, de su familia, todos aportan a la generación del conocimiento, y el profesor aprende del estudiante...” (Marcela Prado, profesora UPLA, julio 2013).

³⁵ Empero, todas nombran de modo indirecto su labor como la de una maestra, una guía.

³⁶ Además, esta cita nos permite conocer una de las referencias intertextuales que se manifiesta en la narrativa de esta entrevistada: Gabriela Mistral, relación que profundizaremos en la sección de b) Estrategias pedagógicas.

Además, en esta cita se lee uno de los fundamentos filosóficos de la relación educadora-educandas/os que la *pedagogía feminista* supone, la que entiende la educación como un proceso circular y recíproco, donde **la/el estudiante, la/el maestro**, y ahora agregamos **el conocimiento** (tanto el académico-científico como el cotidiano) se nutren en esta relación. Esta representación del acto de educar como un ejercicio bidireccional, también es compartido por Rosa, quien señala: “hay una cuestión muy importante: *aprender de los estudiantes*, es decir, yo me alimento de la energía de los propios estudiantes, con sus preguntas, para buscarlas en conjunto y poder resolverlas en conjunto...” (Profesora UPLA, octubre 2013).

En estos fundamentos también se señala que la relación educadora-educanda/o debería ser horizontal, de cooperación mutua, y de forma óptima, se apuntaría a alcanzar un diálogo entre iguales, como se anticipó en el Marco Teórico, este punto representa un reto no alcanzado por las entrevistadas. Las que, en su generalidad, hacían sus clases *para* las/os estudiantes y no *con* ellas/os. Se profundizará en esto en la tercera y última sección de la investigación: c) contextos complejos y propicios para el cambio.

Otro punto que se repite en las entrevistadas es la imagen de la/el docente como un agente que fomenta el diálogo, y aviva un sentido crítico, traspasando sus ideologías al espacio educativo:

“No podría hacer una clase neutra, no podría entregar una historia despolitizada, no podría, no podría estar en el aula impidiendo el debate, hay muy poco espacio para poder debatir, pero siempre intento provocar, por eso me he puesto bien panfletaria, porque quiero provocar al otro... fomento su argumentación, porque no comentan, no critican y es súper triste... estas en el aula y están callados...” (Claudia MMM, profesora preuniversitario, agosto 2013).

Con los antecedentes señalados, se puede afirmar que las entrevistadas entienden su labor como un acto de *acompañar*; de aportar en la biografía de personas diversas, en contextos diversos. Practicando una enseñanza bidireccional, en el que los/as educandos/as y las maestras aprehenden un(a-o) del otr(a-o), ganan conocimientos y pensamiento crítico. Sin embargo, aún

no se cuentan con las herramientas necesarias para entender qué discursos penetran en este espacio, ni qué estrategias utilizan para introducir sus perspectivas. Ni mucho menos con la capacidad de determinar si las actoras logran introducir estos posicionamientos en el sistema educativo formal. Puntos en los que se irá trabajando en las siguientes secciones del análisis.

6.2.2 Estrategias pedagógicas empleadas para posicionar sus discursos críticos feministas.

En este apartado se dará respuesta al objetivo específico 1.5: Identificar las estrategias pedagógicas empleadas para posicionar su mirada feminista en el entramado educativo. Respondiendo de paso, sobre qué discursos introducen.

Las sujetas utilizan diversas estrategias pedagógicas para introducir una crítica a la asignación tradicional de roles de género, una de las que se elevan como fundamentales tiene relación con el uso de un *lenguaje inclusivo*, para la totalidad de las entrevistadas es fundamental visibilizar en sus prácticas académicas a las mujeres que allí se encuentren presente. Se considera esta estrategia como clave para lidiar con el fenómeno de “la pedagogía oculta de género”, que como se explicó en el marco teórico, según Revenco (2011) hace alusión al favoritismo expresado por los/as docentes hacia los estudiantes varones, quienes tenderían a poner más atención en el trabajo escolar y en general en todas las conductas de éstos, provocando una especie de “invisibilidad” de las niñas en la sala de clases.

En la línea de la comunicación, Marisol de la MMM a través de su práctica como profesora de filosofía, *despudoriza el lenguaje*, hablando de manera natural temas tabú en nuestra sociedad:

“Soy bien poco pudorosa para hablar en clases, así como que siempre evidencio lo que ellos están pensando, eh... si alguien tiene que decir vagina, primero hablo yo, un poco para naturalizar el tema... y siempre les digo lo que aquí vamos a hacer es desmitificar todo el asunto, aquí vamos a hablar sin tapujos, sobre nosotros mismos, porque para eso es la filosofía, porque tenemos que poner en cuestionamiento todo lo que somos y abandonar pudores, ya que este es uno de los grandes problemas para hablar sobre sexualidad...” (Marisol, profesora colegio municipal, agosto 2013).

En la misma lógica, pero con más años de experiencia, “La escultora” también emplea el lenguaje a su favor, siendo clara a la hora de posicionarse como feminista al interior de su espacio laboral: “soy bien transparente, a estas alturas no le temo a nada y ni nadie, a qué le vas a temer, ¿a perder el trabajo? Pero por qué, si yo ya he pelado el ajo, no me da miedo pelarlo

de nuevo... o sea ya lo sé pelar... pero la libertad no te la pueden cortar” (“La escultora”, profesora ed. Diferencial, noviembre 2012). Su posición se explica por los años de experiencia que cuenta la entrevistada, posicionamiento claro que se distancia de los relatos de las entrevistadas más jóvenes, elemento que servirá de insumo para la sección siguiente sobre los contextos que obstaculizan y/o posibilitan un posicionamiento feminista en los espacios educativos.

Una de las estrategias comunes entre las maestras del área de lenguaje y comunicación, es la realización de *lecturas selectivas*, privilegiando la voz de escritoras que tratan temáticas que se encuentran presente en las demandas feministas, esto se gráfica en la siguiente cita: “leí muchas cosas de género con las chiquillas... haber, hay autoras ¿no? La Ángeles Mastretta, la Marcela Serrano, la Diamela Eltit... mujeres que se atrevieron a escribir cosas de mujeres, Sonia Montecino, por ejemplo” (Alicia Olea, profesora jubilada Liceo Eduardo de la Barra, noviembre 2012).

También, acuden a una *lectura crítica de cuentos infantiles*, evidenciando el machismo imperante en la trama de éstos; desnaturalizando lecturas que los estudiantes han incorporado en sus vidas desde pequeñ(as-os), lo que permite cuestionar la arbitrariedad de la asignación sexual de lo femenino y masculino, evidenciando en estas lecturas roles y tareas asignadas a través de la representación de princesas, brujas, príncipes azules, etcétera.

Otra técnica que se cree necesaria destacar, es la realización de *talleres de autobiografía y alquimia*³⁷, actividad que realiza Rosa Alcayaga Toro en talleres fuera del espacio de la academia formal, y permite evidenciar, a través del relato autobiográfico de las y los participantes, hitos y elementos que marcan su camino. Entre otros factores, como los de clase, origen étnico y raza, las determinantes de género resultan fundamentales en la vida de éstos, marcando sus trayectorias de vida, gustos, inclinaciones, comportamientos, actitudes, y decisiones vocacionales, que se cristalizan en el acceso diferenciado de bienes simbólicos y materiales que la sociedad establece como posibles. En este orden, a través de la propia

³⁷Metodología que aprende con Gonzalo Millán.

experiencia que las y los participantes narran durante el taller, pueden resignificar elementos e hitos que han determinado su experiencia de vida.

Las *cartografías de género*, corresponden a otra estrategia empleada para evidenciar esta asignación sexual cultural e histórica. Esta metodología consiste en potenciar una mirada crítica entre sus estudiantes, haciéndolos circular por sus espacio comunes, con un lente más agudo sobre las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres. Actividad que se explica por sí sola en la siguiente cita:

“Cartografías de género, les llamaba yo (...) cada uno tenía que traer una libretita en blanco, un lápiz grafito y una goma, y vienen y me preguntan: “pero ¿Qué vamos a mirar profesora?”, “miren pensando en donde están hombres y mujeres, como están hombres y mujeres, como hablan hombres y mujeres, eh... en fin lo que puedan, vamos a ver cómo les rinden los ojos de ustedes, para ver qué tan observadores son...”, y nos fuimos por la Alameda de San Felipe, y nos dimos la vuelta en fin, anduvimos como dos horas caminando, y la cantidad de cosas que observaron que jamás habían observado, entonces en el fondo es educar el ojo, eso se llama educar el ojo para mirar con ojos más críticos tu propio territorio [**la misma realidad**] el mismo espacio local donde Ud. Pasa todos los días con ojo mecánico, bueno el ojo crítico que se desmecaniza y ahora es crítico, se fueron dando cuenta que todas las estatuas eran de varones, que todos los que andaban en bicicleta en la ciudad eran varones, que en fin, todos los cochecitos eran con mujeres, y así... entonces fue interesante...” (Marcela Prado, profesora UPLA, julio 2013).

Una *mirada crítica sobre la publicidad*, también es un recurso empleado por estas docentes, estrategia que permite hacer cuestionamientos mucho más profundos, incluso involucrando hitos de la biografía de sus estudiantes para ejemplificar como operan los roles tradicionales de género, y las repercusiones que esta asignación genera; en voz de una de las profesoras: “cuando hicimos análisis de publicidad por ejemplo, las niñas estaban encantadas, como que tengo bien marcadas frases y cosas que las niñas decían, de cómo criaban a sus hermanos y a ellas, y claro habían niñas lesbianas y el colegio súper represor con eso también, entonces eso igual fue bien importante” (Marisol, profesora colegio municipal, agosto 2013).

Mientras que en las clases de historia y ciencias sociales, Claudia de la Marcha Mundial de Mujeres, también imprime en su práctica el sello feminista. Logrando identificar ciertos temas e hitos históricos, donde introducir estos posicionamientos de manera transversal se

hace coherente y necesario. Llevando a la palestra, temas como el aborto, el trabajo doméstico, la sexualidad, en sus palabras:

“Hay ciertos hitos donde yo puedo tirar ciertos rollos, por ejemplo cuando hablamos de la población pasiva, están las dueñas de casa, y el por qué el trabajo en la casa no es considerado trabajo. Cuando hablamos de natalidad, son espacios donde se va articulando el debate y en general les tiro el rollo del aborto, de la sexualidad, de la sexualidad libre, del cuerpo, cuando hablamos de la identidad nacional... y les voy tirando ese rollo, del control que tienen sobre nuestros cuerpo, entre otros” (Claudia, profesora preuniversitario, agosto 2013).

Los *recursos artísticos* también representan una de las estrategias que mayor impacto genera entre las y los estudiantes, empleando *el cine y el teatro*, herramientas que utilizan para concientizar a las/os estudiantes sobre diversos tópicos; por ejemplo, representando obras teatrales con un claro contenido disidente, como las cartas de amor de Gabriela Mistral a Doris Dana: “Una vez me dio por declamar a la Gabriela Mistral, pero no la poesía, sino que las cartas de amor de la Gabriela, y lo hice con unas chicas de cuarto medio y ¡fue fantástico! Porque los cabros, los chicos iban y nos escuchaban, pero eran muy pocos, era muy poca la importancia que tenía” (Alicia Olea, profesora jubilada Liceo Eduardo de la Barra, noviembre 2012)³⁸.

Otra estrategia que colinda el arte, que se cree necesario señalar son la realización de *mándalas* acompañado de juegos de imaginación, a través de esta técnica “La escultora” propicia entre sus estudiantes estados de tranquilidad y meditación, potenciando el asumir desde su corporalidad hasta sus representaciones de lo femenino y masculino.

Para estas maestras también resulta fundamental dejar las reglas claras con sus estudiantes, llevando a la práctica la idea de “firme en la idea, y suave en el trato”, potenciando una relación en base al respeto mutuo. Para ejemplificar esto, se cree ad hoc traer a colación la experiencia de una de las entrevistadas jóvenes, a la que le silbaron en la sala de clases, reaccionando del siguiente modo: “primer día de clases, un silbido... y oh, yo pero

³⁸Además, esta cita da pie para entender cómo operan las dinámicas al interior del entramado escolar, donde a pesar de realizar actos en que se fomentara un cuestionamiento a las normas de género, en la comunidad escolar existía una obstaculización para que estos debates se llevaran a cabo, o simplemente, no eran escuchados. Situación que se analizará en la sección que sigue.

engrifada, como si me hubieran puesto *ají en la raja*, el primer día de clases me posicioné altiro, y les dije altiro que yo no era un perrito para que vinieran a silbarme, que yo tenía un nombre, que era tanto, que era profesora, y que... que yo no estaba ahí para ser objeto de nadie...”(Marisol, profesora colegio municipal, agosto 2013).

En la misma línea anterior, para “La escultora” el *amor exigente* resulta clave a la hora de realizar sus prácticas educativas, éste consiste en entregarles a sus estudiantes espacios para la contención emocional y efectiva, haciendo reflexionar a sus estudiantes el porqué de su comportamiento; uno de los elementos que vale la pena analizar es el cómo significa esta tarea la docente, en sus palabras:

“El amor exigente es clave, me refiero a personas que puedan tener una rebeldía fuerte, una violencia interior muy fuerte, que disparan contra todo... yo le digo: “no yo no soy quien te provoco esa rabia”, y frente a eso debes exigir límites, y... pero que sientan que es un acto de amor, *casi como una madre, cuando la mamá te castiga*, te reta o te pone normas es porque te está amando... y luego yo trabajo hartito con el cuerpo, esto de abrazar, de contener, de decirles esto ya paso ya... (“La escultora”, profesora ed. Diferencial, noviembre 2012).

Esta cita, también permite comprender como entiende el acto de educar de esta maestra, quien a pesar de no ser madre, concibe y vive su práctica como tal; se concidera este elemento potente en el sentido de que esta profesora entiende su oficio como el deber social lo estipula, es decir, las maestras como madres. Haciendo eco de la diada coerción-elección, que devela las posiciones polimórficas de la mujer en la educación, es decir, aquellas posiciones donde las maestras transitan en un continuo entre lo público a lo privado configurándose como maestra-madre, maestra-auxiliadora (Loyo & Rodríguez, 2007).

La risa también es un elemento presente en los modos de enseñar de estas educandas, propiciando un espacio más ameno, jugando con elementos del cotidiano para generar una relación más cercana, y lograr cuestionar acciones y prácticas que consagran los roles tradicionales de género en sus rutinas diarias: “mira, mis alumnos me dicen siempre que soy como el club de la comedia, porque decía: “han visto esto...” y como te decía, en lo cotidiano, en la risa de lo cotidiano está la verdad social” (“La autónoma, profesora colegio subvencionado, enero 2013).

La empatía, el acercar las temáticas a las realidades que viven las y los estudiantes, también resulta fundamental en el trabajo que realizan estas docentes, haciendo los temas reales y tangibles a la óptica de sus estudiantes, hablando desde lo cotidiano, haciendo cuestionar sus prácticas habituales: “hablar de la polola, de la mamá, de la hermana, hablar a lo mejor no tan en abstracto de hombres y mujeres... entonces hablar si van a tener hijos algún día... un hombre puede ser que no le guste que una mujer trabaje, y bueno que vamos a hacer, con tu hermana ¿tú quieres que sea dueña de casa?” (“La autónoma, profesora colegio subvencionado, enero 2013).

Otra de las estrategias fundamentales tiene relación con el *diálogo permanente entre estudiante-maestra*, entregándole a sus alumnas/os confianza, preocupación y apoyo; además cimientos para un pensamiento crítico, realizando *preguntas de impacto*, así como: ““¿Qué edad tienes?”, “13”, “¿Te llegó la regla?”, “sí”, “ya entonces te deberías haber casado, antiguamente te habrías casado”...” (“La autónoma”, profesora colegio subvencionado, enero 2013).

Además este diálogo entre maestras-estudiantes, es entendido como un *movimiento bidireccional*, donde tanto los estudiantes como la educanda se permiten el cuestionarse a sí mismos; realizando un aprendizaje mutuo: “yo vivo en constante cuestionamiento, porque estos niños me hacen cuestionar a mí, como ellos no tiene prejuicios” (“La escultora”, profesora ed. Diferencial, noviembre 2012). Comunicación, que además de oral, también se centra en las *miradas* durante la realización de sus clases, situación que se representa en la siguiente cita:

“Un diálogo ¿no cierto?, que le pregunte ¿Por qué estas triste? ¿Qué te pasa? Porque tú de repente los miras, yo no estoy con el libro ahí dictando, estoy mirando, entonces yo veo cuando el chico no te... está durmiendo por ejemplo, o la chica con esa carita triste, que está con los ojos llenos de lágrimas, a punto de llorar... pero tú no sabes lo que tiene y tú te acercas... ¡y eso es ser profesora! La maestra es estar ahí, acogerlos, y educarlos y decirles que es lo que tienes que hacer” (Alicia Olea, profesora jubilada Liceo Eduardo de la Barra, noviembre 2012).

La cita anterior, también permite entender cómo opera en la entrevistada sus prácticas de resistencia en el aula, entregando una pedagogía comprometida *para* las/os estudiantes,

intentando respetar la diversidad de experiencias personales que tenían éstos. Y a su vez, permite identificar un quiebre en este discurso de resistencia, en particular donde la entrevista hace silencios y no se pronuncia, que versa relación con la entrega de elementos para que sus estudiantes puedan tener una posición crítica, haciendo alusión de modo reiterado sobre “*lo que los estudiantes tienen que hacer*”³⁹, realizando un trabajo *para* los estudiantes y no *con* ellas y ellos.

En contraposición con esta crítica, en la mayoría de las entrevistadas se observa que éstas intentan potenciar un pensamiento crítico entre sus estudiantes, generando estrategias metodológicas que privilegian el generar cuestionamientos:

“Yo soy una profesora *dispuesta a revisar siempre todo lo que estoy diciendo*. Y de repente incluso, hago ejercicios de decir alguna cosa absurda, tonta... y ninguno de ellos se da cuenta, y siguen copiando, y entonces les digo: “¿ustedes se dieron cuenta de lo que acabo de decir? Acabo de decir la cosa más tonta que se me puede haber ocurrido”, “¿qué dijo profesora?”, “lean lo que están anotando como autómatas, lean las últimas cuatro líneas, después no aleguen, porque ustedes tienen que estar con una actitud vigilante, un estudiante crítico es un estudiante que está siempre con una actitud vigilante, e interrogar todo lo que va diciendo el profesor, porque nada de lo que le diga el profesor tiene sentido si para el alumno no tiene sentido” (...) Pequeñas pistas, ¿te fijas?, pequeñas pistas, porque más que sermonearlos con teoría por ejemplo, es como enseñarles a leer, y descubrir las pistas que están en todos lados” (Marcela Prado, profesora UPLA, julio 2013).

“Lo mejor que puedes hacer tu como profe es... no ir imponiendo, porque eso no resulta, la idea es ir dando pequeñas chispas, para que la gente diga: “¿Qué estamos haciendo?!” (Alicia Olea, profesora jubilada Liceo Eduardo de la Barra, noviembre 2012).

“La idea más que imponer algo es entregar opciones, no caer en el otro extremo, entregarle todas las opciones y que ellos puedan elegir” (Romina Queers PUCV, Estudiante Educación Diferencial, septiembre 2013).

“Hace falta un trabajo que implique cuestionar, no importa que los alumnos no cambien su mentalidad, yo no aspiro a eso, pero sí que cuestionen, para mí tener un estudiante que

³⁹ Pese a lo anterior, la entrevistada da cuenta de una reflexión por parte de las/os estudiantes con las/os cuales mantenía contacto, animándolos a cuestionar prácticas tradicionales de género, y con ello a identificarse con demandas feministas. Así mismo, le entrega a las estudiantes mujeres herramientas para empoderarse, y posicionar su voz, haciéndolas sentir valiosas, y participe de los procesos que en el Eduardo de la Barra se llevaban a cabo, siendo incluso, tres años seguidos, una de sus estudiantes mujeres presidentas del Centro de Estudiantes.



piense para mí ya es pega bien hecha” (“La autónoma”, profesora colegio subvencionado, enero 2013).

Este punto es crucial, para luego analizar la sinergia que ocurre en estas maestras feministas en el sistema educativo formal, comprendiendo si en sus prácticas se encuentran elementos que permitan identificarlas con los supuestos que la pedagogía feminista supone. Como se anticipa, se puede apreciar que al menos, uno de los elementos fundamentales de la pedagogía feminista, a saber potenciar un pensamiento crítico, se encuentra presente en diversos grados en la narrativa de las entrevistadas.

También, se potencia una *relación horizontal* entre estudiantes-profesoras, permitiéndose generar espacios gratos de conversación y encuentro; en algunas instancias, *distribuyendo el espacio físico de la sala de clases* en función de que todas y todos se puedan mirar, discutir y compartir, un ejemplo de ello: “Ahí donde hice la practica con las niñas nos amamos, cuando nos despedimos de la práctica hicimos una convivencia y todas hippies, sentadas en el suelo con pareo, prendimos inciensos, velas (risas), todas comiendo, fue mucho amor... estaban felices”.(Marisol, profesora colegio municipal, agosto 2013).

Otra estrategia empleada, es la realización de *talleres tanto con madres, padres y apoderad(as-os) como con sus pares docentes*, problematizando temas contingentes y cercanos como el de los embarazos adolescentes, por ejemplo, Marisol MMM, quien luego de enterarse de dos embarazos adolescentes en el colegio donde ejerce su función realiza lo siguiente:

“(…) entonces yo planteo ese cuestionamiento en el consejo, y dije: “¿Cómo llega esta niña a cuarto medio, sin saber que en su primera relación puede quedar embarazo? Me parece muy grave, muy, muy grave”, y ahí al tiro ofrecí un taller. Porque si es así entonces qué estamos haciendo en orientación. Bueno, *el colegio viene saliendo de un rollo económico, esta refundado y somos muy pocos*, y no hay orientadora... entonces dije algo hay que hacer, y luego sale otro caso de una chica embarazada, y yo dije, ya algo está pasando... (...) y bueno, en las vacaciones de invierno hicimos un taller de género y sexualidad, y fue muy breve, pero bueno fue sobre el tema de sexo-genero, perspectiva de género, patriarcado, sexismo... ese fue el taller...” (Marisol, profesora colegio municipal, agosto 2013).

A través de esta cita, se da cuenta como sus posicionamientos como feminista le permiten cuestionar un problema grave que afecta a nuestro país, como es el embarazo adolescente. Ante este escenario, la profesora acude a herramientas que ha adquirido a través de su trayectoria como feminista, abordando temas como aborto, sexo-genero, perspectiva de género, patriarcado, sexismo; y estas herramientas las socializa entre sus pares a través de la realización de un taller, que funcionan de modo horizontal, y que además involucra a todas las funcionarias académicas del plantel, incluyendo al Director del colegio⁴⁰.

Una de las discusiones que se encuentran presente en la bibliografía sobre pedagogía feminista, es sobre si esta es sólo para mujeres o bien para hombres y mujeres; a lo largo de la lectura de las experiencias de las sujetas entrevistadas se encuentran pistas para plantear que ésta debería incluir tanto a hombres como a mujeres, puesto potencia un pensamiento crítico, que permite cuestionar privilegios y asignaciones arbitrarias de los sexos. Una de las estrategias que posibilitan estas interrogantes corresponde a la exposición de temas que generen, precisamente eso: el cuestionar: “disertaron desde porno... encontré muchos artículos pequeños, había uno de masturbación adolescente, masculinidades. Porque habían hartos hombres en ese curso, entonces la idea no era solo cuestionar lo femenino sino también lo masculino, y resultó súper bien, los niños discutieron harto, despertaron harto frente a su crianza, y sus necesidades, lo que buscaban y miraban en el sexo opuesto” (Marisol, profesora colegio municipal, agosto 2013).

A través del análisis realizado, se logra apreciar cómo estas maestras logran *transversalizar las problemáticas feministas* en distintas áreas curriculares, logrando entregar no sólo contenidos sino que también conocimientos y un lente crítico a sus estudiantes. Siendo un punto común el acto de educar en el día a día, paso a paso: “diariamente día tienes que estar construyendo también, porque en su espacio personal nunca van a ocupar una teoría

⁴⁰ La cita referida, también es rica en contenido en cuanto a los obstáculos presentes en el sistema educativo formal municipal, donde la precarización de los recursos repercute en diversas áreas siendo una de ellas orientación; área que según la perspectiva de la investigadora resulta fundamental en el proceso educativo de l(as) educand(as-os), donde se potenciaría un aprendizaje en diversas temáticas como: derechos y deberes cívicos; reproducción sexualidad y placer; consumo responsable de drogas; nutrición y estilos de vida saludable, y un amplio etcétera.

feminista, pero si tiene relación con la dignificación del ser humano... entonces es un trabajo constante” (“La escultora”, profesora ed. Diferencial, noviembre 2012).

Es necesario destacar aquí, que estas estrategias resultan coherentes con los supuestos de la pedagogía feminista, la que asume las particularidades de las identidades y de lo local, examinando sus necesidades y condiciones específicas de cada grupo. Donde “la identidad genérica se convierte en un contenido que se reflexiona, pero también es un objetivo a desarrollar pues se busca, por un lado reconocer el proceso de construcción de las identidades tradicionales de género para deconstruirlas y favorecer el desarrollo de otras identidades más libres; y por otro, generar una conciencia histórica de género, un conocimiento y una alianza entre mujeres que permita su agregación, su articulación y por tanto, la lucha por el avance de las mujeres” (Maceira, 2008, p. 162).

Para terminar esta sección, y darle pie a la siguiente sobre contextos complejos y propicios para posicionar un discurso crítico feminista, se cree necesario concluir con una de las estrategias que se esgrimen como fundamentales para que estas profesoras logren permear con sus miradas y posicionamientos al interior del sistema escolar formal. Este se refiere a la búsqueda de un establecimiento educacional que sea pluralista y laico, en el que logren ejercer su práctica educativa desde su subjetividad, esta búsqueda se encuentra presente en el discurso de seis de las nueve entrevistadas, tanto en las más jóvenes como en las que tienen mayor experiencia:

“O sea, yo en mi pega no oculto nada de lo que soy, porque el tipo (el director) me conoce desde pendeja, y sabe que soy la mejor amiga de la Carla⁴¹, y solo es cosa de conocer a la Carla para saber que yo no podría ser de otra manera (...) entonces en algún sentido, este es un trabajo que igual me acomoda, porque puedo ser como quiero, no tengo que dejar mi posición política en la casa” (Marisol, profesora colegio municipal, agosto 2013).

“Por eso creo que los cambios que una quiere hacer, dependen del colegio, en los más tradicionalistas cuesta, cuesta mucho, en el colegio donde estoy ahora ningún problema” (“La autónoma”, profesora colegio subvencionado, enero 2013).

⁴¹ Amiga de la infancia, desde la época escolar, y actual compañera del colectivo feminista del que participa.

6.2.3 Contextos complejos y propicios para posicionar un discurso crítico feminista

En esta sección del capítulo, se da cuenta tanto de los contextos escolares que favorecen la posibilidad de que las entrevistadas posicionen sus críticas y miradas, como de los que reprimen su voz. Para esto se indagó en cómo las sujetas representan la sala de clase y su relación con las y los estudiantes; el consejo de profesores/académicos y su relación entre pares; y en el caso de los colegios, las reuniones de apoderad(os-as) y su relación con ellos. Como también se examinaron los principales obstáculos que se presentan en el actual sistema de educación formal. Es así, como con este apartado se da respuesta al objetivo específico 1.4 de la investigación.

En su generalidad, las sujetas analizadas han ejercido como profesoras en diversos contextos y sistemas educativos, por ello se cree fundamental entender estas maestras como sujetas dinámicas/polimórficas, las que se han movido y mueven en contextos educativos diversos (tanto en la educación formal en colegios municipales, subvencionados, colegios laicos y religiosos, colegios de educación especial, universidades, preuniversitarios; como en educación no formal con talleres de género y/o feministas, situación que se da cuenta en seis de los nueve relatos analizados), generando estrategias para adaptarse a estos.

Además, se deben entender contextualizadas en el actual modelo educativo, el que progresivamente ha restado prestigio y valor a la función que cumplen las maestras en nuestra sociedad, convirtiéndose en un trabajo mal remunerado y valorado socialmente.

En este orden, es preciso comprender que para solventar sus gastos y necesidades económicas, las sujetas analizadas deben trabajar en más de un lugar a la vez, convirtiéndose en “*profesores taxi*” lo que, en algunos casos, obstaculiza la posibilidad de generar mayores cuestionamientos y presencia en la sala de clases, y las decisiones que se tomen en el recinto educacional. A continuación –en la tabla n°3 - se detalla donde las entrevistadas ejercen como profesoras en la actualidad, y donde han ejercido como docentes.

Tabla N°3: instituciones educativas donde han ejercido/ejercen como profesoras.

Sistema escolar de ejercicio	Sujeta	Años	Formación/ Especialidad	Institución de ejercicio docente
------------------------------	--------	------	-------------------------	----------------------------------

laboral actual				
Ed. Básica Y media	“Profesora Revolucionaria”	61 años	Estudió en la Universidad de Chile, actual UPLA, durante los años 1971-1973. Tuvo que realizar un receso en sus estudios universitarios por el Golpe militar de 1973; retoma estudios en la Actual UPLA en año 1992. Pedagogía en Castellano.	Universidad Andrés Bello. Liceo Municipal Eduardo de la Barra. Talleres feministas.
	Marisol Marcha Mundial de Mujeres	26 años	Realizó sus estudios superiores en la Universidad de Santiago de Chile, entre los años 2005-2010. Estudió Pedagogía en Filosofía.	Liceo Técnico Clelia Clavel Dinator. Liceo subvencionado Licarayen, La Florida. Talleres feministas.
	María Eugenia	38	UPLA Profesora de castellano Magister en literatura en la Universidad de Chile.	Trabajo 7 años en preuniversitario. De paso por colegio Católico. Liceo San Vicente, Playa Ancha
	Romina	22	U. católica Valparaíso Es. Educación básica	No procede, solo ha realizado prácticas profesionales. Talleres feministas.
Ed. Universitaria	M. Prado	-	U. católica Valparaíso Pedagogía en Castellano. Universidad de Stanford Doctora en Literatura Latinoamericana.	Hace 21 años es académica de la UPLA.
	Rosa Alcayaga Toro	-	Universidad de Ecuador Periodismo	Hace 10 años es académica de la UPLA. Talleres de autobiografía.
Ed. Diferencial	“La Escultora”	56	U. Chile Licenciatura en artes	Escuela especial Arica. Talleres de educación popular y de formación feminista.
	Romina	25	u. Católica Valparaíso Ed. Diferencial	No procede, solo ha realizado prácticas profesionales. Talleres de género y feministas.
Preuniversitario	Claudia	33	USACH	PREUTECH

			Pedagogía en historia.	PREUSACH. Talleres feministas.
--	--	--	------------------------	-----------------------------------

Antes de centrarse en los contextos que obstaculizan/posibilitan una mirada crítica feminista, resulta necesario volver a lo adelantado en el cierre de la sección anterior, como ahí se señaló, una de las principales estrategias para lograr posicionar sus perspectivas feministas al interior del entramado escolar, tiene relación con la búsqueda de contextos laborales donde estas maestras se sientan cómodas, y que en general, el espacio sea coherente con su visión sobre el acto de educar, donde se respete sus planteamientos y se posibilite el diálogo. Esto último, según sus palabras, potencia que su discurso permeé en diversos contextos escolares:

“He buscado lugares donde pueda sentir esta libertad... he trabajado en el PREUTECH, pero me fui porque era muy mala la administración, me sentí humillada ahí... pero mis clases son iguales en todos lados, no podría hacer una clase neutra, no podría entregar una historia despolitizada” (Claudia, profesora preuniversitario, agosto 2013).

“En unos de los colegios donde yo trabajé, que era un colegio católico, ahí si tuve muchos problemas, ahí sí tuve muchos problemas, de hecho me echaron al segundo año... muchos problemas, porque claro, uno toma las cosas desde otro punto de vista, y a las monjas no les gusta, entonces ahí se ven problemas... pero por lo menos, cuando llegue al San Vicente, todo cambio. El San Vicente, es un colegio donde yo me he podido desarrollar, con todas mis herramientas, nunca he tenido problemas, todo lo contrario, he tenido muchas retribuciones, y además he sido muy reconocida por mis pares... no he tenido ningún problema, todo lo contrario” (“La autónoma”, profesora colegio subvencionado, enero 2013).

Como se advierte en el discurso manifiesto de las entrevistas, éstas indican que no existen grandes dificultades/obstáculos para posicionar sus planteamientos; sin embargo, cuando se pregunta de manera indirecta sobre el mismo punto, se comienzan a visualizar diversos escenarios y elementos que generan dificultades en su práctica pedagógica, contextos educativos que se analizan a continuación.

Reformas del sistema educativo formal.

El último punto a tener en cuenta para de analizar los principales obstáculos y dificultades que experimentan las sujetas entrevistadas a la hora de posicionar sus discursos

feministas en el sistema educativo formal tiene relación con la acción social histórica en el que se inserta la educación formal en Chile.

Para esta reflexión, como se ha señalado, es necesario contextualizar a partir de la acción social histórica en el que operan las acciones y narrativas de las sujetas entrevistadas; las políticas neoliberales, implementadas en Chile durante la dictadura cívico-militar, han conducido a niveles de desigualdad social extremos, y entre otras problemáticas, a una transformación progresiva de las formas de trabajo, en la línea de la precarización y la informalidad. En la misma línea, el conjunto de las relaciones sociales cotidianas se ha mercantilizado, tanto los servicios básicos (agua, luz, transporte, gas, vivienda) han sido privatizados, como gran parte de los derechos sociales y culturales (salud, previsión social, sistema de jubilaciones, educación).

Según Cornejo (2006), Chile fue el escenario de un experimento educativo radical, en el que las estrategias neoliberales implantadas durante la dictadura cívico-militar, también calaron en las políticas educacionales. Entre otros elementos, este experimento contempló la asignación de un sistema generalizado de subsidios estatales portables para las y los estudiantes del sistema escolar, independientemente si los establecimientos escolares a los que asisten sean de administración pública o privada; como también el traspaso de recursos y potestades desde el Estado a organismos privados de administración educacional; el desmantelamiento de los sistemas de supervisión estatales; y el traspaso de la responsabilidad de la educación de manos del Estado a las familias.

Hacia finales de la década de los 80, y en vísperas de la llamada transición política a la democracia, los efectos de este experimento estaban a la vista:

“Pauperización del trabajo docente, disminución del gasto público en educación, inequidad en los resultados educativos, crisis de la educación pública y, en términos más amplios, un proceso generalizado de pérdida de fe y sentido por parte de los actores educativos (alumnos, docentes, padres y apoderados) en el sistema escolar (Briones et al., 1990; González Brito, 1997; Edwards et al., 1993)” (Cornejo, 2006, p. 1).

Luego, durante la década de los '90, en el marco de los gobiernos civiles y de la "transición Democrática", Chile fue escenario de un segundo experimento educativo. Discursivamente se intentó corregir los efectos nocivos de las recetas neoliberales de tipo mercado y competencia a través de la acción de un Estado reducido que se autodefinió, ya no como docente o subsidiario, sino como "promotor" de políticas de calidad y equidad. Empero, este 'gran' esfuerzo se realiza sin siquiera mirar los pilares esenciales del sistema escolar.

Estas transformaciones tienen especial repercusión para el mundo educativo en general y para la cuestión de los discursos pedagógicos feministas en particular. Al menos cinco obstáculos para posicionar estos discursos saltan a la vista:

La precarización y pauperización del magisterio, es evidente en la realidad nacional, efecto que si bien es histórico, en los últimos 40 años ha tenido un avance progresivo, situación que cala profundamente en el discurso de las entrevistadas: "es una carrera muy precarizada, muy mal pagada... lo único que a nosotros nos recompensa son los chicos, lo que ellos pueden hacer, siempre nos alegramos cuando un alumno está bien, le ha ido bien en la vida". ("La autónoma, profesora colegio subvencionado, enero 2013). Esto también se traduce en un aumento sistemático de profesores contratados a honorarios, denominados "profesores taxi", que complejizan la inserción de un discurso feminista que permea de forma transversal en el sistema educativo formal. Logrando solo la implementación de talleres de género/feministas eventuales, que solo aportan de manera tangencial a una problemática mucho más profunda.

Déficit de recursos financieros para el apoyo de iniciativas que nacen desde las y los docentes. Este es la segunda traba que se advierten desde los discursos de las entrevistadas, en sus palabras:

"A mí me gustaría hacer más cosas, talleres de cine, poder implementar más cosas dentro de la pega, pero el jefe no tiene las lógicas que eso se deba implementar ni presupuestar dentro de este espacio, y algo de lo que yo ya estoy un poco chata es que yo ya trabajo gratis, yo ya hago pega social, y este es mi trabajo remunerado, entonces yo muchas

veces me quedo más y todo, y entonces yo digo no pues, porque yo voy a tener que subvencionar a alguien que si tiene la plata para pagarme” (Claudia, profesora preuniversitario, agosto 2013).

El tercer factor que se esgrime como un obstáculo para posicionar sus discursos al interior de las salas de clase, corresponde a las *altas matrículas de estudiantes*, problemática que atraviesa los sistemas educativos medio, básico, preuniversitario y universitario. Situación que complejiza los planteamientos de lo que la pedagogía feminista supone en cuanto a la relación maestra-estudiante, puesto en las actuales condiciones de enseñanza de este modelo educativo es sumamente espinoso lograr una relación horizontal, situación que se gráfica en la siguiente cita: “es muy complejo ser profesora porque son tantos, tantas cabezas... yo creo que eso es lo más complejo de ser profesor que son muchas personas y todas con sus problemáticas distintas... con cuatro cursos son más de 45 vidas en un solo momento”(Marisol MMM, profesora filosofía colegio municipal, agosto 2013).

El *clientelismo de los estudiantes y apoderad(as-os)*, corresponde al cuarto elemento que se identifica como una dificultad para que estas maestras logren operar como agentes de cambios al interior de estos espacios. Esto es coherente con la dimensión cultural-ideológica de las estrategias neoliberales, transformaciones se dan en la disputa del sentido común, de las visiones de mundo, de lo legitimado, en el plano de la subjetividad; donde ha primado el ser social como consumidores antes que ciudadanos y ciudadanas.

Por último, se identifica como quinto obstáculo, el sistema de *rendiciones de pruebas estandarizadas como el SIMCE y la PSU*, en el sistema de educación básico, medio y preuniversitario; y *las fuertes competencias académicas* en el sistema universitario, que empujan a las y los académic(as-os) a producir investigaciones y publicaciones bajo presiones que restringen el pensamiento creativo y el rol de estas maestras como agentes de cambio: “la UPLA es como una moledora de carne, tu estas dentro pero te intenta dominar, es tanto lo que hace... yo lo veo así quizás es una locura mía, pero yo lo veo así... nadie más lo ve así, pero

yo siempre lo digo es una Universidad castigadora, castigadora entiendes tú, entonces en vez de premiar que tengas ideas te castiga”(Rosa Alcayaga Toro, profesora UPLA, octubre 2013).

Sala de clases y relación con estudiantes

Para la mayoría de las entrevistadas, sobre todo las del sistema educacional universitario y medio, la sala de clases representa el lugar propicio donde pueden posicionar sus puntos de vistas, proponiendo diversos tópicos a las y los estudiantes, tales como: sexualidad y placer, asignación tradicional de los roles de género, aborto, bioética, cánones de belleza, violencia de género, masculinidades hegemónicas, masturbación, etcétera.

Donde según el relato de estas profesoras, las y los estudiantes se encuentran interesados por los temas tratados, o al menos, muestran respeto por estos: “los chiquillos son pucha, excelente, son súper respetuosos, te permiten hacer clases, siempre se puede, te escuchan, dialogan, piensan, escriben...” (“La autónoma, profesora colegio subvencionado, enero 2013).

Pese a esto, se logra evidenciar algunos puntos de quiebre en esta relación, situaciones que en su discurso se expresan, tales como *el desinterés* de algunos jóvenes en el acto de aprender a aprender; donde prima *una relación declientelismo* hacia el acto de educar sobre la de un estudiante activo y ávido de conocer, al producirse esta situación se dificulta notoriamente el poder de estas maestras como agentes de cambio, puesto estos estudiantes sólo se presentan físicamente – si es que lo hacen- en el espacio de la sala de clases, anulando su pensamiento crítico. La siguiente cita, representa este punto de vista:

“Si claro, siento que el principal problema es que los chiquillos sienten que este es un servicio, donde vienen a clases y luego se van, que no hay una contención mayor, que es el límite de mi trabajo, que a mí me gustaría hacer más cosas, talleres de cine, poder implementar más cosas dentro de la pega” (Claudia, profesora preuniversitario, agosto 2013).

Otro factor que dificulta llevar a la práctica este tipo de pedagogía es la *violenciapresente en la relación entre docentes y estudiantes*, sobre todo en el sistema básico y medio municipal, en palabras de una de las profesoras: “conozco colegas que se enfrentan

abiertamente a violencia, contante, entonces eso para el gremio es preocupante, porque hay muchos grados de violencia hacia los profesores, en general” (“La autónoma, profesora colegio subvencionado, enero 2013). Evidenciando el poco respeto y aprecio a la labor que realizan las y los docentes, por parte de los estudiantes.

Lidiar con la nueva tecnología, para mantener la atención de las y los estudiantes durante la realización de las clases, representa otro reto a tener en cuenta. Puesto, actualmente el uso de las nuevas tecnologías es común, en este contexto muchos estudiantes portan equipos (como celulares, Tablet, iPod,) con señal wi-fi, los que los invita a estar y no estar en la sala de clase, ya que en muchas ocasiones sólo se encuentran físicamente en este espacio, pero su atención se encuentra concentrada en páginas de internet como Facebook, Candy crush, o diversos juegos virtuales. Situación que se gráfica en la siguiente cita:

“Lo que sí, yo cuestiono mucho es el uso del celular, porque eso es la alienación de los chicos en las pantallas, en un colegio donde los chicos pagan 30 lucas en mensualidad, y en promedio hay dos Tablet por curso, que los papás se las regalaron para jugar Candy crush, para nada más que sacarse fotos y subirlas a Facebook. Ni yo tengo internet en el celular y todos ellos tienen internet en el celular, esos niños están solos, les dieron todas esas cosas para que no molesten, y esa es mi guerra todas las clases, no anti tecnología, sino que mal uso de la tecnología, o sea con esas herramientas utilícenla para conocer el mundo, que sé yo para informarse, entonces la utilizo en clases para que busquen una palabra.” (Marisol, profesora colegio municipal, agosto 2013).

El fragmento anterior, también se da cuenta de una de las estrategias empleadas por una de las profesoras para lidiar con esta problemática, utilizando las nuevas tecnologías al servicio de la clase, en vez de negarlas o prohibirlas.

Otro de los obstáculos presentes en las dinámicas entre profesores y estudiantes, sobre todo en profesoras más jóvenes, lo representa *el sexismo que portan los estudiantes*. Situación que se graficó en la sección anterior cuando una de las profesoras narra un episodio en la sala de clases en que es “piropeada”. Como allí se señaló, la profesora a través de un lenguaje claro, trazó los límites permitidos, dejando de manifiesto que un silvido o un piropo no son bien recibidos, puesto es violento; y por lo demás, ella no es una mujer-objeto, sino su maestra.

Consejo de profesoras/académicas y relación entre pares

Si bien, en la sección anterior se da cuenta de la realización de talleres entre pares, en los que se tratan tópicos que promueven las demandas feministas, abordando temas como: la violencia de género, el desigual uso del tiempo, la división sexual del trabajo, sexualidad, reproducción, placer y aborto, entre otros. Actividades que efectivamente propiciaban un diálogo entre iguales, posibilitando la emergencia de nuevos cuestionamientos.

También, es posible advertir – a partir de los relatos de las entrevistadas- algunos obstáculos presentes en los contextos de consejos académicos o/y profesores y en su relación entre pares, particularmente visible en los relatos de las profesoras jóvenes y en las narrativas de profesoras mayores cuando aluden a su trayectoria como maestras neófitas. Como también, problemas de gestión y apoyo por parte de las autoridades escolares/(pre)universitarias, punto de vista que se hace manifiesto en todos los discursos, entre otras dificultades que se abordaran seguidamente.

La *relación con los cargos directivos*, es uno de los puntos importantes, ésta es ambivalente, y está determinada profundamente por la naturaleza de la institución donde ejercen como profesoras, relación que se encuentra en tensión entre buenas prácticas y roces sexistas, por parte de las y los directiv(as-os), sobre todo cuando las entrevistadas han evidenciado sus posturas feministas al interior de su contexto laboral y son jóvenes, situación que se gráfica en la siguientes citas:

“Afortunadamente en la facultad, desde el decano para abajo –bueno no todos- pero el decano marca una impronta en la facultad, y él tiene una posición de respeto por la teoría feminista, él está en la comisión de género de la Universidad, por supuesto no es una cosa que logre permear a todos, pero existe un núcleo de profesores en la Facultad de Ciencias Sociales, pero es una facultad nueva, que no tiene mucha incidencia en el resto de la UPLA, es más nos llaman los díscolos ¿me entiendes tú? Pero dentro de la facultad existe un respeto” (Rosa Alcayaga Toro, profesora UPLA, octubre 2013).

“El director contrató tantas mujeres porque igual... igual eh... bueno él tiene una relación media extraña con las mujeres, igual asume su machismo, lo plantea como con mucho respeto y el rollo de la caballerosidad y la *wea*, pero sin embargo igual le gusta tratar mal a las mujeres, si le gusta (...) Con el director tenemos una relación media paternal, porque

además me protege hartito, y también me weba que con la mano arriba y qué se yo” (Marisol, profesora colegio municipal, agosto 2013).

“Porque con el accionar feminista tu recobras tu palabra, te encuentras con el misogismo, porque los directores quieren a la mujer calla, sirviendo el café y esa cuestión es una realidad, y una no es así pues... una levanta la voz, y ellos me han confundido, como si fuera comunista, me preguntan si soy socialista, y tampoco, no, yo soy eco feminista, yo hablo desde ahí, y es como: ‘que weba más enreda’” (“La escultora”, profesora ed. Diferencial, noviembre 2012).

En este orden, también es posible advertir *problemas de gestión, apoyo y difusión* de actividades que nacen como iniciativa de las entrevistadas, donde si bien se permite la realización de un par de talleres, en algunos casos con mayor facilidad que en otros: “Pero cuando yo tenía que hacer cosas, en el colegio y relacionados con la mujer costaba, a regañadientes, costaba, pero al final se podía hacer” ” (Alicia Olea, profesora jubilada Liceo Eduardo de la Barra, noviembre 2012). A pesar de que estos espacios se deban disputar, solo se leen como una solución tangencial a las problemáticas de género vividas la interior del entramado educativo.

Cuando estas maestras proponen cambios transversales y profundos, como por ejemplo, que las variables de género sean un área a estudiar en la malla curricular de las y los futur(as) docentes, estas propuestas son absolutamente ignoradas y silenciadas:

“Pero nosotros no hemos logrado que la Universidad, por ejemplo, tome la variable de género en este proceso de reforma curricular en el que estamos, que sería una coyuntura muy oportuna... sin embargo no, no ha ocurrido, y yo creo que lamentablemente es porque los proyectos a veces institucionales descansan sobre personas... [mmm... **la gestión**] y si las personas no tienen interés en el tema, de repente falta la altura de mira en el fondo, por ejemplo de decir: “este es un tema país, es un tema histórico, una Universidad que forma profesionales, que forma profesores...” sin embargo, no ha ocurrido, y hemos solicitado el espacio, más de una vez sí...” (Marcela Prado, profesora UPLA, julio 2013).

Otra dificultad en el camino de estas profesoras, tiene relación con *el sexismo presente entre sus pares*, tanto en varones como en mujeres, situación que en muchos momentos las confronta con diversos pares, que violentan y malversan la imagen de la mujer, rediciéndola a

mujer-objeto, este discurso en común en los relatos de las profesoras entrevistadas, a continuación una cita que representa lo planteado:

“En el colegio somos muchas profesoras mujeres, por ejemplo la profesora de educación física es mijita rica, y es súper mujer objeto, tonta igual, no puedo decirlo de otra forma, sé que es duro, pero no puedo decirlo de otro modo, porque a mí me colapsa su condición de mujer, ¡me colapsa, no puedo!... porque me fijo como los niños me tratan a mí y como la tratan a ella, y yo de verdad tengo otra categoría de mujer para ellos, y otra relación, es cuático eso, y desde el director para abajo” (Marisol, profesora colegio municipal, agosto 2013).

En general para las profesionales jóvenes, resulta más complejo el posicionarse y validarse al interior del entramado escolar, experimentando una serie de tensiones con sus compañeros de trabajo producto de su edad, y de los posicionamientos ideológicos y políticos que éstas presentan: “a veces trato de no ser tan puntúa porque igual es mi trabajo, y no todos piensan como yo... *y pucha también me ven como pendeja*, como que soy idealista, bueno aunque eso igual ha mejorado, para bien todo el rato. Pero como ellos evidenciaron mi pensamiento, y yo me empodere...” (Marisol, profesora colegio municipal, agosto 2013).

Y para las estudiantes, en particular, resulta casi imposible el poder posicionarse como feministas en los espacios donde realizan sus prácticas profesionales, debiendo lidiar con trabas burocráticas y validarse por su edad, situación que se expresa de sus palabras:

“Cualquier mala práctica que viéramos en el centro educativo, *nosotros nos teníamos que callar*, porque era la forma en que la Universidad conservaba las prácticas... entonces, muchas veces nosotras vimos maltratos, tengo muchas compañeras que tuvieron situaciones bien desagradables... que las marcaron mucho, porque se sentían cómplices, no podían decir nada, no podían hacer nada, no podían denunciar...” (Romina Castro, estudiante pedagogía básica, Julio 2013).

“En una práctica advertí como los chicos eran demasiados sexuales en un colegio adventista, y como los profesores invisibilizaban el tema absolutamente, así de una manera asquerosa, era como ¿Qué pasa aquí?... yo me acuerdo que con mi compañera fuimos a preguntar que qué pasaba y era como ah... no si aquí sexualidad aquí se enseña en biología... y qué pasa con... y empezamos a hacer muchas preguntas, y nos comienzan a mirar muy feo, *entonces uno ya no llega más lejos que ser ese niño*”

insidioso que va a preguntar como cosas...” (Romina Queers PUCV, Estudiante Educación Diferencial, septiembre 2013).

Ademas de estos obstáculos, también se hacen presente –sobre todo en la etapa neofita de sus carreras- el validarse como una profesional competente, inteligente y capacitadas con las cualificaciones requeridas para sus funciones, en sus palabras: “es difícil porque tú tienes que probar que eres inteligente, y a los hombres no es tan complicado... donde yo llegue estaba reemplazando a este profe, y él sintió que chuta, le estaba haciendo la cama... y se la hice (risas)...sin querer, no era mi intención, en el fondo yo quería demostrar que con 23 o 24 años podía hacer muy buenas clases” (“La autónoma”, profesora colegio subvencionado, enero 2013).

Por último, uno de los contratiempos que se entrevén en las relaciones con sus pares docentes, tiene relación con el sentimiento de orfandad, de soledad. La desarticulación al interior del entramado escolar, las empuja a defender sus posicionamientos de manera aislada, desarticulada de otras voces feministas; en muchos casos, sobre todo en las profesoras con más años de experiencia esto ya no representaba un obstáculo, y lo significan como una de las taras más; pero, para las más jóvenes esto representa un reto que luchan a diario, sobre todo para no caer en el silencio cómplice. Esta sensación de soledad, se hace presenten sobre todo a la hora de denunciar diversas problemáticas, como se narra en la siguiente cita:

“¡No!” decían: “no, ya va a empezar a reclamar, noo”... *me acallaban y me sentía sola, porque nadie de mis colegas decía ¡no!* Y yo les decía por ejemplo, periodo de invierno a las chiquillas les gustaba ir con pantalones, porque el frío y que se yo... entonces les decía que era importante proteger la salud de las chiquillas y que las niñas también usaran pantalones en invierno y que se yo... y no po: “hay que ya empezaste”...” (Alicia Olea, profesora jubilada Liceo Eduardo de la Barra, noviembre 2012).

Como se lee, la entrevistada acusa un hecho simple y llano, el que es obstaculizado y escarnecido por sus pares, sin prestar apoyo ni en muchos casos atención. Estas dinámicas se hacen presentes en el discurso de todas las entrevistas, las que sienten que en muchos momentos sus planteamientos son ridiculizados por sus pares, realizando bromas o mofas sobre estos. Algunas de las entrevistadas, plantean que por el hecho de ser mujer ya es más

complejo validarse, y validar sus puntos de vista, en sus palabras: “a las mujeres nos cuesta mucho por el hecho de ser mujeres, estar compitiendo con los hombres porque nosotras siempre tenemos que demostrar... ellos no necesariamente... por eso es difícil, es difícil demostrar que las mujeres somos inteligentes, por lo menos en esta sociedad sí, mucho... o sea hay un montón de causas sociales que hay que luchar no más...” (“La autónoma”, profesora colegio subvencionado, enero 2013).

7. Reflexiones finales (a modo de conclusión)

Para terminar esta investigación resulta atinente realizar una serie de reflexiones finales, desde el orden teórico se pensará sobre la factibilidad de una Pedagogía Feminista en el sistema educacional formal. Mientras que desde un orden metodológico y de diseño, se profundizará en las proyecciones de la investigación, en las que se entrevé la necesidad de investigar sobre la pedagogía feminista en el contexto de una educación informal, y se cerrará -para abrir- con sugerencias sobre nuevas líneas y temas de investigación.

7.1 Factibilidad de una Pedagogía Feminista en el sistema educacional formal

Como se señaló en el marco referencial teórico, a la hora de consultar en la teoría disponible sobre la factibilidad de concretar una pedagogía feminista en la educación formal, no se encontró información al respecto, por ende la novedad en estas reflexiones.

Como se ha venido sosteniendo, el *hacer pedagogía feminista* en el marco de la educación formal representa un reto, que las profesoras entrevistadas superan parcialmente. Esta parcialidad responde a diversos factores como:

- a) los de *orden relacional*, que dan cuenta de las nuevas relaciones sociales que rigen en la relación maestra-estudiante, maestra-apoderadas/os, donde prima una pérdida de sentido por parte de los actores educativos (estudiantes, docentes, apoderadas/os) en el sistema escolar, adoptando posiciones *clientelistas* frente a esta institución social.

También se observan limitaciones producto de una incomunicación, que se explica por códigos y lenguajes no comunes entre las profesoras entrevistadas y las y los estudiantes, quienes al estar en permanente contacto con las nuevas tecnologías generan *supropia red generacional de significados*, y en muchas ocasiones las profesoras deben disputar la atención de sus estudiantes, los que suelen usar esta tecnología durante la ejecución de su clase, puesto –desde la óptica de las entrevistadas- existe un *desinterés en el acto de aprender a aprender*, siendo otro elemento que obstaculiza las labores de las maestras entrevistadas.

Estos patrones, normas y conductas que se cristalizan al interior del sistema educacional, también se evidencian en la relación entre pares y las jerarquías entre cargos; en el caso de las entrevistadas, la relación con las/os director(as-es), en algunos casos, se encontraban cargadas de una connotación sexista y machista, además se advierten problemas de gestión, apoyo y difusión de actividades que nacen como iniciativa de las entrevistadas.

- b) Los de *orden estructural*, producto de las reformas educativas que se llevan a cabo desde la dictadura cívico-militar hasta la fecha, que han conducido a una serie de cambios y mecanismos de regulación de la educación. Como las estandarizaciones que ha experimentado ésta, que conlleva a la obligación de capacitar/educar a las y los estudiantes en función de la *rendición de pruebas estandarizadas como el SIMCE y la PSU*, en el caso de los colegios, liceos, y preuniversitario; y a la exigencia de las competencias académicas, en el plano de la universidad, que empujan a las profesoras a realizar publicaciones e investigaciones de modo constante, además de las presiones y obligaciones administrativas con el plantel; todo esto dificulta la actividad pedagógica como una agencia de cambios, puesto que a través de estos mecanismos se regula y evalúa la labor docente de forma constante, obstaculizando la emergencia de posicionamientos críticos y modelos educativos creativos.

En oposición a esto, los textos suponen que una pedagogía feminista se debe dar prioridad al proceso educativo y no sólo a los resultados o productos, “centrándose en las dimensiones de aprendizaje: cognoscitiva (sensorial y conceptual), la crítico-reflexiva, la constructiva (interacciones/intervención con el mundo) y la resolutive, es decir, la dimensión individual, y la dimensión social” (Maceira, 2008, p. 97), siendo el proceso educativo un ejercicio de creatividad, imaginar horizontes y soñar.

La *precarización y pauperización del magisterio*, es otra consecuencia que se evidencia de estos procesos de reforma, donde la deuda histórica, los bajos salarios, y el escaso prestigio que cuenta esta labor conlleva a una desvaloración y declive en el interés de las maestras en su trabajo, una menguada actitud activa en su rol de profesoras; donde si bien existen las ganas, ánimos e ideas para desarrollar talleres y actividades extra programáticas, no existe un aliento remunerado que las anime a generar más y nuevos proyectos. En este orden, el *Déficit de recursos financieros para el apoyo de iniciativas que nacen desde las y los docentes* se levanta como otro de los factores que dificultan que estas maestras incorporen elementos de lo que una pedagogía feminista supone en sus prácticas docentes.

En el orden de los factores estructurales, se observó que las *altas matrículas de estudiantes*, también representan un reto que identifican las entrevistadas, puesto al ser cuantitativamente más estudiantes, no se logra profundizar de modo cualitativo en sus vidas y trayectorias, lo que genera distancia en esta relación maestra-estudiante.

Es innegable que los elementos descritos, obstaculizan y limitan el accionar de resistencia de estas maestras. Pese a esto, se puede sostener que estas profesoras logran realizar prácticas feministas al interior del entramado educacional, identificando en su práctica fundamentos filosóficos y metodológicos que una pedagogía feminista supone. Logrando, por ejemplo, introducir discursos críticos feministas, tales como: la asignación tradicional de lo

femenino y masculino, el aborto como derecho garantizado, sexualidad, placer y reproducción libre, denuncia del sexismo, entre otros.

Abordando estos temas en diversas instancias, tanto con sus estudiantes, apoderados/as y pares, logrando la *transversalización* de sus discursos feministas y de género, tanto de forma curricular como relacional, erigiéndose como una de las estrategias fundamentales a la hora de posicionar sus puntos de vista al interior del entramado escolar. Otra estrategia que vale recordar, tiene relación con el *lenguaje* que las actoras dan cuenta que emplean en la realización de las clases, el que es *inclusivo* y su además *despudorizado*, animando a participar a las y los estudiantes, indistintamente del sexo biológico de éstos - superando una de las problemáticas que se generan en el seno de diversas prácticas escolares, a saber, la *pedagogía oculta de género*-, además de cuestionar temas tabú de la sociedad chilena.

Para ir cerrando, es menester señalar que “dentro del campo de las pedagogías radicales, puedo decidir constituirme en una intelectual transformadora o en una profesora feminista, o puedo practicar la pedagogía feminista sin intentar constituirme en uno de esos seres concretos”. (Gore, 1992, p. 157). Esta visión, permite tener cautela de no esencializar, ni ser romántica con las prácticas de las profesoras entrevistadas; en este sentido, a través del análisis generacional, se puede constatar que entre las profesoras entrevistadas, la profesora “autónoma” es quien no se identifica como feminista de forma explícita, ni tampoco posee un discurso crítico articulado sobre la reproducción de desigualdades como las de raza, clase e incluso las de género, naturalizando en algunos momentos de su discurso una “esencia femenina”. A pesar de esto, esta profesora sí realiza prácticas educativas feministas al interior de la sala de clases y entre sus pares, por ende bajo esta óptica se sostiene que la sujeta entrevistada practica una pedagogía feminista, sin embargo, no se configura como una docente feminista.

Siguiendo lo expuesto, se concluye que las actoras entrevistadas dan cuenta de elementos que se encuentran presente en los supuestos y fundamentos de lo que una pedagogía feminista supone, generándose de la sinergia entre su quehacer pedagógico y su mirada

feminista discursos críticos y contrahegemónicos al patriarcado, lográndose identificar en algunos casos, críticas al modelo económico, que trasciende en las relaciones sociales, además de denunciar discriminaciones vinculadas a la clase; entregándoles a las y los estudiantes herramientas que fomenten un pensamiento crítico. Empero, producto de diversos factores – antes mencionados- es evidente que su posición como agente de cambio se encuentra mermada, entendiéndose en algunos casos con más ahínco que en otros, el rol de la profesora como una *maestra*, *una guía*, sin embargo, ésta enseña *para* las y los estudiantes, en vez de *con* ellos.

7.2 Pedagogía feminista como propuesta política educativa.

En la región, en términos amplios, la relación entre feminismo y educación se encuentran más ligados al contexto reivindicativo que de la producción teórica, pues al parecer esta sinergia no parece no ocupar parte de la agenda del movimiento feminista, ni de la academia. Es por este motivo que elaborar una sistematización que apunte al sistema escolar desde una mirada crítica feminista se hace indispensable.

Una serie de interrogantes fueron elaboradas y respondidas en el transcurso de la investigación, tales como: ¿Conceptualizarla como pedagogía de género o pedagogía feminista? ¿Quién(es) puede(n) participar de una pedagogía feminista? ¿Cuáles son los referentes teóricos y éticos de una pedagogía feminista? ¿Cómo son las relaciones de poder en un espacio educativo donde la pedagogía feminista este presente? ¿Se pueden llevar a cabo tanto en instituciones educativas “formales” como “informales”? ¿Cuáles son las estrategias empleadas para su ejecución?

Respondiendo a ellas, se han suplido una de las críticas que se enuncian desde la teoría a la elaboración de investigaciones que se enfocan en la pedagogía feminista, crítica que reposa en el hecho que las investigaciones que abordan la pedagogía feminista, se concentra mayoritariamente en antecedentes metodológicos, olvidando los supuestos teóricos y éticos, y los proyectos educativos que estas posiciones pedagógicas representan. De este modo, se realizó un recorrido que permite tener una mirada global sobre la pedagogía feminista, para así

esgrimirla como visión y propuestas políticas/educativas, y no sólo como una forma de nombrar aprendizajes y saberes.

En este orden, se puede cerrar esta investigación señalando que no se podría hablar de una pedagogía feminista, sino de las múltiples pedagogías feministas, teniendo puntos comunes como: la relación *entre teoría y experiencia*, fomentando un pensamiento crítico entre las y los estudiantes a través del acercamiento de temáticas a su realidad local; *facilitación de distintas voces*, potenciando la interacción de minorías y mujeres en el espacio de la sala de clases; *manejo de una narrativa inclusiva en el espacio educativo*, visibilizando a las mujeres que en él se mueven.

Además, este tipo de pedagogía asume las particularidades de las identidades y de lo local, examinando sus necesidades y condiciones específicas de cada grupo. Puesto, la identidad y roles de género se vuelven un contenido de reflexión, y también un objetivo a desarrollar, puesto se inquiera, por un lado reconocer el proceso de construcción de las identidades tradicionales de género, esto con el fin de deconstruirlas y colaborar el desarrollo de otras identidades sin la opresión de los géneros, es decir, más libres; y por otro, fomentar una “conciencia histórica de género, un conocimiento y una alianza entre mujeres que permita su agregación, su articulación y por tanto, la lucha por el avance de las mujeres” (Maceira, 2008, p. 162).

Esta propuesta educativa, entiende el acto de educar como un proceso circular y recíproco, donde **la/el estudiante, la/el maestro, y el conocimiento**(tanto el académico-científico como el cotidiano) se nutren en esta relación. Dándole primacía al proceso de aprendizaje más que a los resultados finales, situación que se complejiza en el actual modelo educativo, que privilegia las competencias y la formación de capital humano.

Otra de las discusiones que se encuentran presente en la bibliografía sobre pedagogía feminista, es sobre si esta es sólo para mujeres o bien para hombres y mujeres; a lo largo de la lectura de las experiencias de las sujetas entrevistadas se encuentran pistas para plantear que ésta debería incluir tanto a hombres como a mujeres, puesto que potencia un pensamiento

crítico, y este permite cuestionar privilegios y asignaciones arbitrarias de los sexos, lo que beneficiaría al conjunto de nuestra sociedad.

Para ir cerrando, según Maceira (2008) una docente que desarrolle una propuesta pedagógica feminista, se supone que debe lograr producir y recrear conocimiento a partir del encuentro de sus experiencias, del diálogo de saberes y del intercambio de información, contando con amplios conocimientos metodológicos, pedagógicos y psicológicos; además, deben ser capaces de reconocer su opresión como sujetas históricas situadas en un contexto específico, con la capacidad de cambiarse y cambiar su entorno, *alejándose así de la visión de mujer-victima*. En el caso de las entrevistadas, es posible desprender de sus relatos algunos de los atributos descritos, siendo el principal el posicionarse como mujeres empoderadas y críticas del sistema patriarcal, entregando herramientas a sus estudiantes para realizar una crítica al orden social androcéntrico y machista imperante, a través de la implementación de diversas estrategias pedagógicas antes descritas.

Por último, desde la perspectiva de la investigadora, el sistema escolar debería facilitar e invitar a la comunidad escolar a la contrastación, deconstrucción y reconstrucción de las preconcepciones y prejuicios ordinarios, de sus intereses y actitudes condicionadas, así como también de las pautas de conducta y prácticas incitadas por el marco lógico de sus intercambios y relaciones sociales. Cuestionar lo rutinario y negar lo que cotidianamente hacemos⁴² es una experiencia que posibilita el surgimiento de nuevas formas de desafiar la actividad docente, en fin, significa negar lo que para muchas personas son verdades acabadas y absolutas, revisando de manera crítica lo acostumbrado y lo incuestionable, por considerarse natural.

La educación en Chile requiere de docentes comprometidas/os con la preparación integral de los estudiantes, y en este sentido, entender la naturalización de la desigualdad de género en la sociedad es indispensable para poder comprender las manifestaciones del sexismo; empero, se entiende que este gremio se encuentra sumamente deprimido y coartado,

⁴² Se adopta, intencionalmente, esta posición de habla.

por eso la importancia del papel de la educación informal, manos de talleristas y educadoras feministas.

7.3 Proyecciones y nuevas líneas de investigación

La realización de esta tesis abre el camino a nuevas aristas a investigar, como por ejemplo, realizar un *balance del feminismo en la academia*, después de casi medio siglo en las universidades latinoamericanas, poniendo atención en la configuración de las mallas y programas de estudios de las carreras profesionales para conocer hasta qué punto el feminismo y el género se han incorporado como un saber validado.

En el orden de las proyecciones, también es indispensable generar una composición teórica más profunda sobre la educación popular, pedagogía crítica y pedagogía feminista, redacción que dé cuenta de las tensiones, debates y discusiones que se han generado en torno a estos tópicos, los que han sido reevaluados y redimensionados en el actual contexto de globalización. De este modo, la línea teórica sobre pedagogías radicales, han sido llamadas a:

“Repensarse en función de la mercantilización de la experiencia educativa, promovida tanto por las políticas nacionales y multilaterales de corte neoliberal, pero también en función del progresivo posicionamiento cultural de la sociedad de consumo que atraviesa sutilmente (reforzando y subvirtiéndolo) las movilizaciones colectivas, y que han complejizado el sentido de lo popular, volviéndolo híbrido, llenándolo (y fracturándolo) de matices, cargándolo de dimensiones simbólicas atravesadas por la raza, el género, la edad, entre otras”(Bustos, 2010, p. 249).

Siempre en el marco de la educación y feminismo, se cree necesario profundizar en los discursos de educadoras feministas sobre su experiencia y práctica en la educación informal. Esto surge puesto se constató en el análisis de las entrevistas, que las sujetas analizadas han ejercido como profesoras en diversos contextos y sistemas educativos, lo que permite entenderlas como sujetas dinámicas/polimórficas, las que se han movido y mueven en contextos educativos diversos (tanto en la educación formal en colegios municipales, subvencionados, colegios laicos y religiosos, colegios de educación especial, universidades, preuniversitarios; como en educación informal con talleres de género y/o feministas, situación que se da cuenta en seis de los nueve relatos analizados), generando estrategias para adaptarse

a estos. Además, en la región se tiene registro de diversas actividades feministas que se han estado gestando en la región desde el año 2011 en adelante.

En esta línea, una innovación en la metodología que podría brindar nueva información, corresponde a la técnica de producción de datos de biograma y etnográfica, siendo la primera más precisa en cuanto a hitos y marcas que las sujetas identifican de su procesos de formación y posicionamientos como feministas, mientras que la segunda aporta en material in situ de las prácticas que las educadoras feministas realizan, posibilitando observar desde la distribución del espacio físico a los tonos de voz, miradas, y relaciones que se establecen entre docentes-estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Acker, S. (1995). *Género y Educación*. Madrid: Narcea
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Ed. Akal.
- Arcos, E. F. (2007). Estado del Arte y fundamento para la construcción de indicadores de género en educación. *Estudios pedagógicos XXXIII*, N° 2 , 121-130.
- Baca, L. (2000). *Léxico de la política* . México: FLACSO.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Editorial Morata, Madrid.
- Bourdieu, P. & Passeron. (1995). *La reproducción*. México: Distribuciones Fontamara.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Brambila, A. R. (2007). Maestras activistas de la ciudad de México. *Subjetividades y contextos de interacción*. *Revista Mexicana de Sociología* vol. 69 N° 1, 139-169.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM Ediciones.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM Ediciones.
- Castillo, J. (2004). Equidad educativa y género en Chile: Estado de situación del sistema educativo y relaciones de género en la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 33-48.
- CEPAL. (1992). *Integración de lo femenino en la cultura Latinoamericana: En busca de un modelo de sociedad*. Recuperado el 1 de Septiembre de 2012, de Unidad Mujer y Desarrollo, División de Desarrollo Social: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/28753/Serie_9.pdf
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, No. 1, 118-129.
- Cornejo, R. (2007). El trabajo docente en la institución educativa: los procesos de apropiación/enajenación en el trabajo en el contexto de las reformas educativas. *Revista de Psicología, Universidad de Chile*, 9-27.
- De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, 2-18.

- De Barbieri, T. (2004). Más de tres décadas de los estudios de género en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, n° 66, 197-214.
- Dorr, S. &. (2007). El currículum oculto de género. Recuperado el 25 de febrero de 2012, de Educando en igualdad: <http://www.educandoenigualdad.com/spip.php?article237>
- Enríquez, E. (2002) El relato de vida: interfaz entre la intimidad y la vida colectiva. *Perfiles Latinoamericanos*, n° 21 pp 35-49
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*. Chile, Santiago: Visor.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: siglo veintiuno editores.
- Gayou, A. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: PAIDOS.
- Giroux, H. A. (1997). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México D.F: Siglo XXI.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/vol 8, n° 019, 733-758.
- Hernández, R.; Fernández, C; Baptista, P. (1995) *Metodología de la investigación*. Colombia: Editorial McGraw-Hill.
- Hernández. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas - revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/13/yhgarcia.html>.
- Henríquez, N. (2003). *Género en la Región Andina, aproximaciones y desafíos en torno a la investigación*. Diploma de Estudios de Género Universidad Católica, Lima - Perú, México.
- Herrera, C. et. Al. (2013). Nuevas voces feministas en América Latina: ¿continuidades, rupturas, resistencias? *Íconos, Revista de ciencias sociales*, No. 45., 17-23.
- Jiménez, C. (2006). Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, año/vol. 12, número 002, 261-287.
- Jiménez, I. (2011). Reflexiones en torno a la vinculación de la educación y el género. *Revista Electrónica Educare*, Vol. XV, n°1, 137-147.
- Ketterer, L. (2008). La transversalización de género en la educación. *La alijaba, Segunda época, Volumen XII* 21-32.

- Korol. (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires: Pañuelos en Rebeldía.
- Labarca, M. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Lamas, M. (1999). Género: Los conflictos y desafíos del nuevo paradigma. En A. M. Portugal, & C. Torres, *El siglo de las mujeres*. ISIS Internacional, Ediciones de las Mujeres.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(018), 1-22.
- Maceira, O. (2008). *El sueño y la práctica de sí*. México D.F: Centro de estudios Sociológicos, programa interdisciplinarios de estudios de la mujer. .
- Magendzo, A. (2003). Formación ciudadana y objetivos transversales. En R. Hevia (2003) *La educación en Chile hoy*, p. 225-346. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Medina, P. (2000) *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: UPN-Plaza y Valdés.
- Mesa Intersectorial PMG Equidad de Género (2006): *Equidad de Género y Reformas Educativas: Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Santiago: sin editor.
- MESAGEN. (2001). *Informe de seguimiento a los compromisos adquiridos en la Plataforma de Acción de Beijing-Perú*. Lima: SINCO editores.
- Messina, G. (2001). Estado del arte de la Igualdad de Género en la Educación Básica de América Latina. En UNESCO, *Igualdad de género en la educación básica de América Latina y el Caribe*, pp. 10-40. Santiago: AndrosImpresore.
- Ojeda, M. (1993). *La fundación de los primeros liceos femeninos en Chile (1891-1912)*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Orner, M. (1999). Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación "liberadora". Una perspectiva posestructuralista feminista. En Belausteguigoitia, et. Al coord., *Género prófugos: feminismo y educación*, pp. 117-134). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- PNUD. (2010). *Desarrollo Humano en Chile 2010. Género: Los desafíos de la igualdad*. Santiago: Ograma.
- Poblete, R. (2011). Género y Educación: Trayectorias de vida para ellos y ellas. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(1), pp. 63-77. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art4.pdf>.

- Pujal, M. (1993). Mujer, relaciones de género y discurso. *Revista de Psicología social* , 8 (02), 201-215.
- Reveco, O. (2011). Currículum y género en la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* , vol. 5 nº 1, 17-32.
- Reyes, J. (2004). Trabajadoras(es) de la educación superior y reproducción de las desigualdades de género. Santiago: Centros de Estudios Miguel Enríquez -CEME.
- Rodríguez, M., & Peña, J. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Reis*, No. 112 , 165-194.
- Scott, J. *Historia y Género. Las mujeres en la historia moderna y contemporánea*. Valencia: Edicions Alfons El Magnani.
- UNESCO. (2001). *Igualdad de género en la educación básica de América Latina y el Caribe*. Santiago: Andros Impresores.
- Valdés, T. (1995). Identidad femenina y transformación en América Latina: A modo de presentación. En L. Arango, M. León, & M. Viveros, *Género e Identidad: Ensayos sobre lo Femenino y lo Masculino*, pp. 15-35. Bogotá: Ediciones Uniades; Tercer Mundo S.A.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis
- Vazquez, L. (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Referencias online:

- Consejo nacional de educación (2011) revisado última vez el 08 de agosto del 2014, obtenido en: http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_sistema.aspx
- Marcha Mundial de Mujeres, revisado el 24 de febrero del 2014, obtenido en: <http://www.marchamujereschile.cl/quienes-somos/>
- Observatorio de Género y liderazgo, revisado el 20 de febrero 2014, obtenido en: http://www.observatoriogeneroyliderazgo.cl/inscripciones/ver_detalle.php?recordID=712
- Solar. (2009). *Género y políticas públicas*. Revisado el 12 de abril de 2013, obtenido en: http://www.germina.cl/wp-content/uploads/2011/05/publicacion2_genero_politicas_publicas_estado_del_arte.pdf

I Anexos de la fundamentación

Anexo 1: Tabla de distribución de carreras profesionales por sexo.

Área del Conocimiento	Matrícula Masculina Primer Año	% del Total	Matrícula Femenina Primer Año	% del Total	Total Matrícula Primer Año	% del Total
ADMINISTRACIÓN Y COMERCIO	25.119	17	28.806	19	53.925	18
	47%		53%			
ARTE Y ARQUITECTURA	8.625	6	7.722	5	16.347	5
	53%		47%			
CIENCIAS	2.807	2	2.872	2	5.479	2
	51%		49%			
CIENCIAS SOCIALES	7.674	5	15.072	10	22.746	8
	34%		66%			
DERECHO	5.197	4	5.893	4	11.090	4
	47%		53%			
EDUCACIÓN	13.303	9	29.102	19	42.405	14
	31%		69%			
HUMANIDADES	1.860	1	2.338	2	4.196	1
	44%		56%			
RECURSOS NATURALES	4.022	3	3.711	2	7.733	3
	52%		48%			
SALUD	13.704	9	41.451	27	55.155	19
	25%		75%			
TECNOLOGÍA	64.200	44	14.789	10	78.989	26
	81%		19%			
Total	146.571		151.559		298.125	

Nota: Se consideran sólo carreras en estado funciona normalmente y programa o carrera nuevo.

Fuente: (CNED, 2010, p. 7)

Anexo 2: matrículas de carreras de pedagogía distribuidas por sexo.

Universidades	Matrículas Total 2002								
	Consejo de Rectores				Privadas				
	Carrera	Mujeres	Total	N. Inst	%M/T	Mujeres	Total	N. Inst	%M/T
	Educación Parvularia	3375	4916	17	68,7%	4147	573	22	90,7
	Educación Diferencial	2394	2504	8	95,6%	1013	1062	4	95,4
	Educación Básica	7444	11500	17	64,7%	3032	4077	19	74,4
	Educación Media	8626	13947	22	61,8%	1184	1937	14	61,1
	Total	21839	32867	64		9376	11649	59	

(Datos extraídos del anexo estadístico de Mujeres, Espejos y Fragmentos; 2003; 301).

Fuente: (Reyes, 2004, p. 17)

II. Notas y anexos metodológicos

Nota 1: Apuntes sobre lo emergente en la investigación:

Ahora, que se da por concluido este trabajo, se puede plantear una crítica a lo tan *emergente* que resultó en la práctica la investigación, dado que no fueron respetados tiempos ni plazos; esto se debió a diversos factores atribuibles al trabajo de campo, siendo el fundamental la dificultad en acceder a la unidad de muestra establecida para el estudio.

En un primer momento de la investigación, se pensó (ingenuamente) que se resguardarían los criterios de heterogeneidad de la muestra a través de la selección de sujetas y sujetos de distintos cortes generacionales (25-35, 45-65, 65 y más) y que trabajasen en recintos educacionales religiosos y laicos, características que cruzadas resultarían en el siguiente *casillero tipológico*:

Profesoras/es feministas	Colegios laicos	Colegios religiosos
25 a 45 años	X	X
45 a 65 años	X	X
65 y más años	X	X

Sin embargo, tan solo al ingresar en el trabajo de campo fue posible constatar que cumplir con estos criterios de heterogeneidad sería imposible. Siendo este uno de los puntos críticos en la elaboración de esta investigación, dado que concretar reuniones con sujetas y sujetos que cumplieran con las características necesarias para poder entrevistarlas fue una tarea bastante compleja, que mantuvo trabajando desde octubre del año 2012 a octubre del año 2013. Decidiendo, finalmente, por criterios de accesibilidad, solo conocer la perspectiva profesoras feministas, marginando del estudio a hombres.

Además, como se señaló durante el análisis, se logró comprender que encontrar profesoras feministas en el espacio de la educación religiosa sería una tarea bastante compleja

puesto, estas actoras, utilizan como estrategia fundamental el buscar fuentes de empleo que sean moderadamente abiertas, para sentirse cómodas y poder traspasar sus posicionamientos.

A pesar de que este punto se observa como una dificultad en la realización de la investigación, permitió que aparecieran nuevos aprendizajes y relecturas del marco teórico, lo que significó una decisión absolutamente relevante dado se pudo agudizar el ojo de quien efectuaba la lectura de las entrevistas, conllevando a un trabajo más delimitado, pensado y acabado. Entonces, se desprende de esto, un aprendizaje para futuras investigaciones: definir unidad de muestra del que se cuente acceso.

Anexo 1: Tabla de creación de preguntas entrevista.

	<i>Objetivos</i>	<i>Preguntas de para la pauta de entrevista</i>
Objetivos generales⁴³:	1. Analizar los procesos biográficos que configuran como feministas a las/os sujetas/os del análisis.	¿Desde cuándo te sientes feminista? ¿Dónde sitúas tus inicios como feminista?
	2. Comprender cómo se articula su perspectiva feminista en los espacios educativos.	¿Desde cuándo ejerces un como profesor/a? ¿Cómo insertas tus pensamientos en el espacio educativo...? ¿En la sala de clase? ¿En las reuniones de apoderado? ¿En los consejos de profesores?
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los elementos que contribuyeron su posicionamiento como feministas. 	¿Quiénes fueron tus máximos referentes/influencias para un pensamiento feminista? ¿Existen hitos en tu vida que posibilitaron un posicionamiento como feminista?
	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar los posicionamientos feministas que portan las/os sujetas/os del análisis. 	¿Qué es para ti el feminismo? ¿Cómo se lleva a cabo en términos prácticos?
	2.1. Comparar como se insertan en los espacios laborales las/os docentes que ejercen su función en un establecimiento municipal y en uno particular subvencionado.	¿Cuáles son las estrategias que utilizas para posicionarte como feminista en el recinto educacional donde ejerces tu profesión?
	2.2. Comparar como posicionan su perspectiva las y los docentes en análisis.	¿Desde tu posición como mujer/hombre feminista cual crees que son las principales dificultades posicionarte en el espacio laboral?
	2.3. Identificar los contextos que obstaculizan y/o posibilitan un posicionamiento feminista en los espacios educativos (Sala de clases, consejo de profesores).	¿Cuáles son los espacios educativos en los que se propicia con mayor facilidad una perspectiva feminista?
	2.4. Analizar como significan el ejercicio de su rol docente.	¿Qué es para ti ser profesor? ¿Cómo se conjuga éste con tu perspectiva feminista?

⁴³ En un primer momento, la investigación estaba diseñada con dos objetivos generales, opción que finalmente fue descartada, elaborándose el siguiente objetivo general: “analizar la articulación entre los posicionamientos feministas y el quehacer pedagógico de las actoras en análisis”.

A partir de esta lluvia de preguntas, se fue realizando un filtro, una decantación lógica que permitió obtener la siguiente pauta:

Pauta de entrevista:

1. Presentación de la entrevistada:

Nombre, edad, institución donde trabaja/ó, especialidad.

2. Cuéntame un poco como fue tu proceso formativo como profesor/a.

3. En este camino, ¿dónde situarías tus inicios como feminista?

3.1 Y ¿Qué es para ti el feminismo?

4 En tus años de docencia ¿Ha sido posible introducir estos posicionamientos al interior de la escuela?

4.1 Qué estrategias usabas

4.2 Cuáles eran los espacios de mayor aceptación y los de menor

4.3 Como mujer, y además feminista, ¿Cuáles serían las mayores dificultades en el terreno educativo?

5. Y como para ir terminando, me gustaría que me dijeras ¿Qué es para ti ser profesor/a?

Anexo 2: Códigos diseñados para el análisis del material producido:

A partir de marco teórico.

DIMENSIÓN TEÓRICA	SUB-DIMENSIÓN	SUB-CÓDIGOS	FAMILIA DE CÓDIGOS
1. Contextualización histórica	1.1 MOVIMIENTO FEMINISTA CHILENO	1. MOV. FEMINISTA	1. Contexto social histórico
	1.2 CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO EN AMÉRICA LATINA	2. IDENTIDAD DESDE EL ABYA YALA	
	1.3 INSERCIÓN DE LA MUJER A LA EDUCACIÓN FORMAL	2. CONSAGRACIÓN DE LO FEMENINO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN.	
	1.4 POLÍTICAS PUBLICAS Y PLAN DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	4. POLÍTICAS PÚBLICAS Y GÉNERO	
2. Enfoque de género	2.1 PERSPECTIVA DE GÉNERO (papeles, responsabilidades, limitaciones, oportunidades)	2.1 ROLES FEMENINOS ASOCIADOS/ROLES MASCULINOS ASOCIADOS	2. Enfoque de género.
	2.2 ENFOQUE DE GÉNERO COMO SIGNIFICANTE DE PODER	2.2 RELACIONES DE PODER	
	2.2.1 <i>Sist. parentesco</i>	2.2.1 Relación de poder/familia	
	2.2.2 <i>División sexual del trabajo</i>	2.2.2 Relación de poder/trabajo	
	2.2.3 <i>Participación política</i>	2.2.3 Relación de poder/política	
	2.2.4 <i>cómo afecta Subjetividad/identidad</i>	2.2.4 Relación de poder/identidad	
	2.3 IDENTIDAD	2.4 IDENTIDAD	
	2.3.1 <i>Procesos sociales y subjetivos.</i>	2.4.1 <i>Contexto social/identidad</i>	
	2.3.2 <i>Reflexividad identidad</i>	2.4.2 <i>Reflexividad/identidad</i>	
	2.3.1 <i>Situar sujeto/agente.</i>	2.4.3 Identidad como agente/sujeto	

3. Educación desde un análisis de género postestructuralista feminista.	3.1 ANÁLISIS LENGUAJE UTILIZADO	3.1 LENGUAJE	3. Educación y género
	3.2 ANÁLISIS IDENTIDAD MAESTRA "ACTIVISTA"	3.2 MAESTRA "ACTIVISTA"	
	<i>3.2.1 Dimensión profesional</i>	<i>3.2.1 "Activista" profesional</i>	
	<i>3.2.2 Dimensión política</i>	<i>3.2.2 "Activista" política</i>	
	<i>3.2.3 Dimensión personal</i>	<i>3.2.3 "Activista" personal</i>	
	3.3 TENSION Y CONFLICTO MAESTRA/MADRE	3.3 TENSION MAESTRA/ACTIVISTA	
	3.4 INTERACCIÓN RUTINARIA/INTERACCIÓN SOCIAL HISTÓRICA	3.4.1 INTEREACCIÓN RUTINARIA <i>3.4.1.1 Espacio laboral</i> <i>3.4.1.2 Espacio intimo</i> 3.4.2 INTERACCIÓN SOCIAL HISTÓRICA	
4. Teoría de la resistencia.	4.1 IDENTIFICAR RESISTENCIA	4.1 RESISTENCIA/NO RESISTENCIA	4. Resistencias
	4.2 ESTRATEGIAS RESISTENCIA	4.2 ESTRATEGIAS RESISTENCIA	
	4.3 RESISTENCIA TÁCITA/PASIVA	4.3 RESISTENCIA TÁCITA	
	<i>4.3.1 Emancipación propia</i>	<i>4.3.1 Emancipación propia</i>	
	<i>4.3.2 Emancipación social</i>	<i>4.3.2 Emancipación social</i>	
	4.4 RESISTENCIA EXPLICITA/ACTIVA	4.4 RESISTENCIA EXPLICITA	
	4.4.1 Emancipación propia	<i>4.3.1 Emancipación propia</i>	
	<i>4.4.1 Emancipación social</i>	<i>4.3.2 Emancipación social</i>	
5. Epistemología feminista y	5.1 PEDAGOGÍA CRITICA FEMINISTA	5.1 PEDAGOGÍA CRITICA/EDUCACIÓN	4. Pedagogía

Educación popular.		N TRADICIONAL	feminista
	<i>5.5.1 Visión de la educación</i>	<i>5.5.1 Visión educación</i>	
	<i>5.1.2 visión de sí mismas/os como docentes</i>	<i>5.5.2 Visión de sí mismas</i>	
	5.2 ELEMENTOS PEDAGOGÍA FEMINISTA	5.2 ELEMENTOS PEDAGOGÍA FEMINISTA	
	<i>5.2.1 Autoridad en el aula</i>	5.2.1 Autoridad	
	<i>5.2.2 Innovación pedagógica</i>	5.2.2 Innovación	
	<i>5.2.3 Colaboración</i>	5.2.3 Colaboración	
	<i>5.2.4 Relación docente/estudiante</i>	5.2.4 Relación docente/estudiante	
	5.3 DISCURSO PEDAGÓGICO CRÍTICO	5.3 PRESENCIA D. P CRITICO/AUSENCIA D. P CRÍTICO	
	5.3.1 Cuestionamiento educación tradicional	5.3.1 Cuestionamiento E.T	

Códigos a partir de objetivos de investigación:

	<i>Objetivos</i>	<i>Códigos</i>
Objetivos generales⁴⁴:	3. Analizar los procesos biográficos que configuran como feministas a las/os sujetas/os del análisis.	1. Recorrido feminista
	4. Comprender cómo se articula su perspectiva feminista desde su rol docente.	2. Educación y feminismo
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los elementos que contribuyeron su posicionamiento como feministas. 	1.3 Elementos/hitos marca feminista
	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar los posicionamientos feministas que portan las/os sujetas/os del análisis. 	1.4 Qué feminismo
	2.1 Analizar como significan el ejercicio de su rol docente.	2.1 Qué es ser profesor/a Se elimina por código 5.1
	2.2 Identificar los contextos que obstaculizan y/o posibilitan un posicionamiento feminista en los espacios educativos (Sala de clases, consejo de profesores).	2.2.1 EDU. Contextos propicios 2.2.2 EDU. Contextos complejos
	2.3 Comparar como se insertan en los espacios laborales las/os docentes que ejercen su función en un establecimiento municipal y en uno particular subvencionado.	Analítico: 2.3.1 Subvencionado municipal 2.3.2 Subvencionado particular
	2.4 Comparar como posicionan su perspectiva las y los docentes en análisis.	Analítico 2.4.1 Posicionamiento mujeres 2.4.2 Posicionamiento varones

⁴⁴ Como se señaló más arriba, en un primer momento, la investigación estaba diseñada con dos objetivos generales, opción que finalmente fue descartada, elaborándose el siguiente objetivo general: “analizar la articulación entre los posicionamientos feministas y el quehacer pedagógico de las actoras en análisis”.

Anexo 3: Consentimiento informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTA

Usted ha sido invitada a participar en el estudio "*Voces de resistencia en la Educación*", la cual busca comprender cómo se configura como feminista las docentes de educación formal de la comuna de Valparaíso, y cómo posicionan su perspectiva en el espacio educativo; investigación a cargo de la tesista Valeska Morales Urbina con el fin último de obtener el título de Socióloga. El objeto de esta carta de consentimiento es ayudarla a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

La participación en el proyecto contempla brindar una entrevista, con una duración de una hora, que será realizado en las dependencias que la entrevistada estime conveniente. La reunión será grabada y transcrita en su totalidad.

Más allá del compromiso de tiempo, anticipamos que esta actividad no tendrá ningún otro inconveniente o riesgo para usted. La información obtenida en este encuentro, será tratada como material absolutamente confidencial y será conocido íntegramente sólo por la investigadora. Los datos recogidos en las grabaciones y su transcripción serán almacenados en un lugar seguro, al cual sólo tendrán acceso la investigadora a cargo del proyecto.

El resguardo del anonimato de la participante será asegurado a partir de la modificación de nombres, de lugares, de personas y de toda otra información que emerja de su entrevista, de manera de no hacerlo reconocible.

La participante se encuentra informado que los resultados de esta investigación tendrán como producto informes de investigación, publicaciones y comunicaciones científicas, donde podrán ser utilizados algunos extractos de la conversación grupal sin que aparezcan sus datos de identificación personal.

Por medio de este consentimiento, la participante acepta la invitación al proyecto de manera enteramente voluntaria, y podrá abandonarlo en el momento que estime conveniente, sin que esto tenga consecuencias de ningún tipo.

Yo, _____ declaro que he leído el presente documento, se me ha explicado en qué consiste el estudio y mi participación en el mismo, he tenido la posibilidad de aclarar mis dudas y tomo libremente la decisión de participar en el estudio. Además se me ha entregado un duplicado firmado de este documento.

Firma de participante

III. Apéndice de análisis

Caracterización de las sujetas: construcción y reconocimiento como maestras feministas, análisis basado en la institución donde recibieron su formación universitaria.

Para efectuar un análisis detallado sobre la formación pedagógica de las entrevistadas se ha considerado relevante la naturaleza de la institución educativa desde donde recibieron su formación universitaria, para ello se han dividido las narrativas en tres grupos: a) instituciones universitarias laicas, b) instituciones universitarias religiosas y b) instituciones universitarias en el extranjero, las que se exponen claramente en la siguiente tabla:

Naturaleza institución Universitaria	Formación/ Especialidad	Sujeta	Años	Institución de ejercicio docente
Laica	Estudió en la Universidad de Chile, actual UPLA, durante los años 1971-1973. Tuvo que realizar un receso en sus estudios universitarios producto del Golpe cívico-militar de 1973; retoma estudios en la Actual UPLA en año 1992. Pedagogía en Castellano.	“Profesora Revolucionaria”	61 años	Universidad Andrés Bello. Liceo Municipal Eduardo de la Barra.
	Realizó sus estudios superiores en la Universidad de Santiago de Chile, entre los años 2005-2010. Estudió Pedagogía en Filosofía.	Marisol MMM	26 años	Liceo Técnico Clelia Clavel Dinator Liceo subvencionado Licarayen, L a Florida
	Realizó sus estudios superiores en la Universidad de Playa Ancha a comienzos de la década de los 90'. Estudios Pedagogía en castellano y Ciencias de la Educación. Luego realizó un Magister en literatura en la Universidad de Chile.	María Eugenia	38	Trabajo 7 años en preuniversitario. De paso por colegio Católico. Liceo San Vicente, Playa Ancha
	U. chile actual Universidad Arturo Pratt, entre los años 1977 y 1983, estudió Licenciatura en artes	“La Escultora”	56	Escuela especial Arica
	USACH a comienzos del siglo XXI entró a estudiar Pedagogía en historia.	Claudia MMM	33	Hace 7 años hace clases en el Preuniversitario de la USACH
Religiosa	Realizó sus estudios superiores en la U. católica Valparaíso ingresó a la universidad el año 1973 y egresa en el año 1978. Y luego, continua sus estudios en la Universidad de Stanford, donde se titula como Doctora en Literatura Latinoamericana.	Marcela Prado	-	Hace 21 años es académica de la UPLA.
	Actualmente se encuentra en cuarto año de Educación Diferencial en la U. Católica de Valparaíso.	Romina Queers PUCV	25	No procede, solo ha realizado prácticas profesionales.
	Actualmente se encuentra en tercer año de Educación Básica en la U. católica de Valparaíso.	Romina Castro	22	No procede, solo ha realizado prácticas profesionales.
En el extranjero.	Universidad de Ecuador Periodismo ingresando a estudiar en el	Rosa Alcayaga Toro	-	Hace 10 años es académica de la

	año 1977.			UPLA
	En los 80' estudia en la Universidad de Stanford y realiza primero un magister y luego un doctorado en Literatura Latinoamericana.	Marcela Prado	-	Hace 21 años es académica de la UPLA.

Antes, es preciso tener claro que no se puede ser concluyente a la hora de analizar estas instituciones, dado que estas cambian al compás del tiempo. En este sentido, no significará del mismo modo la Universidad de Playa Ancha alguien que haya estudiado en la época del 73' de quien lo haya hecho durante los 90'. Sin embargo, existen algunas constantes que valen la pena destacar, sobre todo en instituciones donde la iglesia interviene con su manto.

Instituciones universitarias laicas: En esta categoría se encuentran instituciones como la UPLA, la USACH, la UNAP; como se señaló más arriba, estas instituciones son representadas de modo distinto de acuerdo al contexto histórico de quienes se involucraron en ella. Por ejemplo Alicia Olea y “la escultora”, recibieron su formación antes de 1973 una, y luego de 1973 la otra, viviendo una la reforma universitaria, y la otra la contrareforma. Lamentablemente, a la hora de realizar las entrevistas este punto no se apreció como importante, por lo mismo no se indagó mucho más en él, no obstante, se pueden tener las apreciaciones de “la autónoma” sobre la UPLA a comienzos de la década de los noventa, la cual considera que en este espacio *pluralista* logro nutrirse de ideas y cuestionamientos, en sus palabras:

“[Me decías que desde los 21 comenzaste a cuestionar...] Por supuesto, y no sólo el feminismo, sino que también la religión y un montón de cosas que también son cosas heredadas... fue claro, como el momento de switch. Más lo que estaba estudiando en ese momento, eso me permitió moverme en ese ámbito, yo eso rescato mucho de la UPLA, porque es una Universidad muy pluralista, y que más que en otras Universidades, *allí se habla de esos temas*” (“La autónoma”, profesora colegio subvencionado, enero 2013).

En el mismo período que “La autónoma” estudiaba Pedagogía en castellano y Ciencias de la Educación, en 1992 Alicia Olea ingresa a la UPLA a terminar sus estudios superiores, que habían sido suspendidos producto de la dictadura, en este espacio la entrevistada se encuentra con compañeras/os que también habían cesado sus estudios. Esta sujeta, entiende su paso por la

universidad como una etapa netamente instrumental, que le permitió adquirir su título profesional, no profundiza más allá.

Casi 15 años más tarde, Rosa desde su mirada como académica tiene una visión que contrasta de la representación de “La autónoma”, para ella la Universidad de Playa Ancha es un espacio castigador, que al estilo de “Anotherbrick in the Wall” de Pink Floyd representa una *moledora de carne*. En sus palabras: “la UPLA es como una moledora de carne, tu estas dentro pero te intenta dominar, es tanto lo que hace... yo lo veo así quizás es una locura mía, pero yo lo veo así...” (Rosa Alcayaga Toro, profesora UPLA, octubre 2013).

Por otro lado, las estudiantes de la USACH quienes reciben su formación entrando el siglo XXI, donde existe mayor libertad para hablar algunos temas, como por ejemplo criticar al plantel de Filosofía y letras de la USACH, que a comienzos de siglo se encontraba compuesto por un número importante de funcionarios/as vinculados/as con la reciente dictadura cívico-militar, situación que puso en tensión a las entrevistadas en diversos momentos durante su formación como futuras profesoras, y que cierta medida las impulsó a participar de forma activa del mundo político-universitario, abriéndose al mundo público. Esta cita refleja muy bien el contexto académico donde estudiaron las entrevistadas:

“En la USACH, en mis dos departamentos, tenían un problema digamos como de modernización, y además habían muchos resquicios de personas de la dictadura, entonces a mí me tocó vivir toda la restructuración del departamento de educación, donde digamos todas las carreras de pedagogía nos fuimos a paro y denunciemos que en el departamento tenía contratados más de cuarenta profesores que no tenían postgrado, tipos que lucraban con la educación, o sea dueños de colegios, que hacían pésimas clases, muy malas clases, y que habían personas que habían entrado delegadas de mano de los rectores delegados. Y entre eso, además teníamos como director de Filosofía, a José Ramón Molina, que fue el fundador de avanzada nacional, ex DINA...” (Marisol MMM, profesora de filosofía colegio municipal, agosto 2013).

Sobre estos resabios de la dictadura no solo da cuenta Marisol sobre la USACH, Rosa Alcayaga Toro también visibiliza esto al interior de la UPLA, señalando que: “hay unos grupos pinochetistas muy fuertes en la UPLA, cosas curiosas que pasan en la UPLA, que uno no imagina, entonces yo creo que está mejor la Valparaíso que la UPLA, en términos de lograr expresarse de otras

formas, tú ves allá profesores muy castigadores, entonces hay una mentalidad, una cultura...” (Rosa Alcayaga Toro, profesora UPLA, octubre 2013).

Instituciones universitarias religiosas: aquí estudiaron tres de las entrevistadas: Marcela Prado, Romina Queers y Romina Castro, específicamente en la Universidad Católica de Valparaíso. A pesar de las diferencias temporales en que estudiaron se logran ver en sus discursos diversos conceptos que son asociados a esta casa de estudios como el “*Silencio*”, “*acallamiento*” sobre la dictadura y temáticas de género. Cuando se le pregunta a Marcela Prado sobre esto, señala:

“**[Y cómo fue este contexto de la dictadura y tus estudios superiores]** Bueno, lo que pasa es que haber... es *silencio*, es *silencio* porque no es que yo viera militares dentro de la Universidad con metralletas no, pero es un silencio y un control de la información eh... velado, eh... e inteligente, no es una cosa burda... entonces, la formación que yo recibí de la Católica es una formación, que yo diría muy poco universitaria en esos años, no estoy hablando que toda la formación sea así... o que toda la formación siempre haya sido así”. (Marcela Prado, profesora UPLA, julio 2013).

Cuarenta años más tarde, sobre la misma institución educativa, las actuales estudiantes sostienen opiniones similares:

“Todos teníamos grandes convicciones de que queríamos hacer cosas dentro de la universidad, ya que el mayor problema es que aquí se *invisibilizan* los temas...” (Romina Queers, estudiante educación diferencial, septiembre 2013)

“Vengo de la Católica, y allá la cuestión de género ni siquiera descuidado, sino que es *acallado*. Había un optativo que era de Género y Educación y lo *eliminaron* porque no cumplía con el perfil de la Universidad, entonces... llegar con estas ideas quizás un poco *nuevas* a este ambiente igual ha generado controversias entre mis mismas compañeras, entre los profesores, como que les causa un poco de ruido estas ideas *nuevas* que una plantea en los trabajos” (Romina Castro, estudiante pedagogía básica, Julio 2013).

Cuando se encontró este discurso en las tres sujetas provenientes de esta casa de estudios, en primera instancia se pensó que es a lo menos preocupante el silencio al que son condenadas las temáticas de género, al punto que una estudiante contemporánea las considere nuevas, ignorando que estos temas se intentan posicionar por parte del estudiantado hace ya

bastantes años, lo cual además da cuenta sobre la falta de sistematización de esta lucha⁴⁵. Luego de esta reflexión, también se constata que a pesar de que la institución de origen sea clausuradora y castradora, voces de resistencia que rompan con lo establecido pueden surgir, desarrollarse y potenciarse, por ejemplo desarrollando estrategias de apoyo y redes de estudio, como lo relata Marcela Prado:

“Tenía un pequeño grupo de compañeros que éramos un poco más progresistas intelectualmente, pero no teníamos con quien dialogar en la Universidad, dialogábamos entre nosotras éramos un grupo de cinco o seis compañeras y compañeros” (Marcela Prado, profesora UPLA, julio 2013).

Estrategias que se mantienen vigentes entre las actuales estudiantes entrevistadas, formando sororidad, apoyo mutuo y espacios de pertenencia y empoderamiento. Relación que se profundizó en el punto b) Posicionamientos feministas de las sujetas entrevistadas.

Instituciones Universitarias en el extranjero: Rosa Alcayaga Toro y Marcela Prado señalaron haber estudiado en universidades en el extranjero, en la Universidad de Ecuador la primera y en la Universidad de Stanford la segunda. Para ambas sujetas, el estudiar fuera de Chile durante el período de la dictadura cívico-militar constituyó una apertura a nuevos cuestionamientos, y enriquecimiento intelectual.

Para Rosa significó un proceso de reconocerse a sí misma y como latinoamericana, entender los procesos chilenos desde el margen, permitiéndose cuestionar imágenes y representaciones de la realidad que eran parte de los cimientos de su biografía, como su visión sobre el Partido Comunista, el período de la Unidad Popular, la imagen de Salvador Allende, su relación con su padre, con los ecuatorianos, con sus coterráneos fuera y dentro de Chile y consigo misma. Mientras que para Marcela, este proceso la acercó al feminismo desde la academia:

“Terminando la pedagogía postulé a una beca, y ahí me fui a Estados Unidos a hacer un Master primero, un magister, y ese viaje... fue una abrupta toma de conciencia. Porque

⁴⁵ A partir de esta información, surgió como idea para la proyección de la investigación, comenzar con la tarea de sistematizar experiencias de diversas feministas provenientes de instituciones religiosas, para analizar sus discursos, contar con un registro y asegurarnos que sus narrativas no queden en el olvido.

yo llego a Estados Unidos en los 80' a una Universidad magnífica desde el punto de vista académico y se me produce en un muy corto tiempo un develamiento de un tema extraordinario, porque los Estudios de Género ese minuto en Estados Unidos estaban en su más alto punto, entonces yo vengo de una Universidad regional, la Católica, donde esos temas en plena dictadura no existían... Todo esto Significó un shock más o menos grande, donde me preguntan en un seminario: “¿tú nos podrías hablar de las escritoras latinoamericanas del s. XIX?”, y yo no pude articular ni un solo nombre... y entonces, de ese silencio tremendo del que no me di cuenta en un momento, se me hizo un ruido tremendo, y empecé un descubrimiento extraordinario que me llevo donde estoy ahora” (Marcela Prado, profesora UPLA, julio 2013).