

Educación no sexista en ciencias sociales. Experiencias de docentes universitarias chilenas¹

Non-sexist education in social sciences. Chilean college teachers experiences

Javiera Undurraga Flotts²

¹ Este artículo es fruto de una tesis vinculada al proyecto llamado "Desafíos de una 'educación no sexista': resistencias y potencialidades para la incorporación de saberes y prácticas feministas en las ciencias sociales", cuya Investigadora Responsable fue la Dra. Lelya Troncoso. El proyecto fue financiado por el fondo de Investigación U- inicia 2018, de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile.

² Universidad de Chile, Chile.

Correo electrónico: javieraundurragaf@gmail.com

Resumen

El presente artículo refleja el trabajo realizado el año 2020 en el contexto de tesis de pregrado en psicología, investigación que tuvo como objetivo comprender experiencias de Educación No Sexista (ENS) de docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, tanto a través del análisis de sus conceptualizaciones del fenómeno, como de la identificación de estrategias para su puesta en práctica. A partir de un posicionamiento feminista interseccional, se utiliza una metodología cualitativa para analizar el relato de cinco docentes entrevistadas en el contexto de la investigación.

DOI: <https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7538>

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

Palabras clave: educación, sexismo, pedagogías feministas, educación no sexista

Abstract

This article reflects the work carried out in 2020 in the context of undergraduate psychology thesis, research that aimed to understand Non-Sexist Education (ENS) experiences of teachers of the Faculty of Social Sciences of the University of Chile, both through analysis of their understandings of the phenomenon, as well as of the identification of strategies for its implementation. Based on an intersectional feminist position, a qualitative methodology is used to analyze the story of five teachers interviewed in the context of this investigation.

In light of the feminist pedagogies postulates, with special emphasis on their approaches to difference, authority and experience, the results of

the research point towards an understanding of ENS as a dialogical and horizontal pedagogy, while the practical strategies identified are observed at four levels: institutional, curricular, educational, and relational. The foregoing makes it possible to emphasize the understanding and implementation of ENS as a continuous process, as an always unfinished challenge and a horizon to point towards; hence the importance of collectivizing this process, so that dialogue facilitates overcoming obstacles and still pending challenges.

Keywords: education, sexism, feminist pedagogy, non-sexist education

RECEPCIÓN: 9 DE OCTUBRE DE 2021/ACEPTACIÓN: 7 DE ENERO DE 2022

Introducción

El mes de mayo del 2018 en Chile fue particularmente relevante en lo que a movilización feminista se refiere. Articulado en torno a demandas en contra de la violencia de género, además de la propuesta de una “Educación No Sexista” (en adelante ENS), el llamado “Mayo Feminista del 2018” permitió correr los límites de lo posible, llevando al debate público nacional los términos patriarcado y feminismo, a través de la paralización de distintas universidades e institutos a lo largo del país (Palma, 2018).

En dicho contexto, se gestó la oportunidad de reflexionar en torno al alcance de las temáticas de género y sexismo en el espacio educativo, temáticas que han sido estudiadas desde hace décadas

(Allen y Rasmussen, 2017; Skelton et al., 2006). Aquello, tanto en el mundo escolar como universitario, a propósito de las segregaciones, discriminaciones y violencias que se reproducen en dichos espacios a partir del sexismo, entendido éste como aquellas conductas verbales o corporales basadas en la creencia de la supremacía masculina, que funcionan como una forma de control social que indica y restringe el espacio físico y el lugar social que ocupan las mujeres (Mingo y Moreno, 2017) como también las identidades, relaciones y expresiones de género que se alejan de la heteronormatividad (Piedra et al., 2013), y las realidades trans que se alejan de las concepciones binarias del género (Bello, 2018), elementos que permiten entender al sexismo más allá del sistema binario tradicional (Muñoz-García y Lira, 2020).

En respuesta a la complejidad de dicha problemática, existe una variedad de aportes desde los feminismos, que han propuesto distintos planteamientos y estrategias bajo la idea de las pedagogías feministas, las cuales “se han desarrollado en diálogo con las pedagogías críticas, coincidiendo ambas en pensarse como pedagogías liberadoras y revolucionarias” (Troncoso et al., 2019, p. 6) y que se pueden considerar como un movimiento en contra de prácticas educativas hegemónicas que aceptan o reproducen un orden social que genera opresiones a partir de interrelación entre las categorías de género, clase y raza (Crabtree et al., 2009). A propósito de ello, se sostiene la idea de tener que repensarse y rehacerse de manera permanente, a propósito del constante cambio de los desafíos que se presentan (Korol y Castro, s/f). En esa línea, al

considerar que el sexismo se va actualizando a propósito de su relación con otras estructuras de opresión, la ENS se puede considerar como una apuesta constante, siendo un desafío siempre inacabado y un horizonte al cual dirigirse, sobre el cual las pedagogías feministas, al tratarse de un posicionamiento político, no ofrecen reglas o instrucciones (Manicom, 1992), pero sí aportan cuestionamientos a la práctica pedagógica que permiten construir diferentes posibilidades (Crabtree et al., 2009) y que siempre deben repensarse para los nuevos contextos.

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

En lo que respecta a la educación superior, es posible encontrar documentadas diversas experiencias de sexismo (Andrade, 2013; Radi, 2014; Follegati, 2016; Ríos et al., 2017; Mingo y Moreno, 2017; Durán, 2018), diversos análisis sobre las movilizaciones

estudiantiles feministas y la demanda de una ENS (Follegati, 2018; Muñoz et al., 2020; Palma, 2018; Dinamarca, 2019; Troncoso et al., 2019), y también existen documentos que guían y orientan la práctica pedagógica hacia la erradicación de sesgos de género en la docencia y en la producción de conocimiento (Martínez, 2012). Sin embargo, en el marco de la educación superior, pese a que es posible encontrar experiencias docentes feministas en el mundo anglosajón (Smulyan, 2006), la búsqueda se dificulta cuando se trata de experiencias docentes no sexistas en contextos universitarios latinoamericanos.

Es por ello que el presente artículo recoge los principales resultados de una investigación realizada en el contexto de finalización de pregrado en psicología, que tuvo como objetivo comprender y visibilizar experiencias docentes que apunten a una ENS, tanto su comprensión como su puesta en práctica, de manera que fuera posible contar con experiencias concretas que ya se hubieran desarrollado en contextos latinoamericanos, no para asegurar dónde se ha “logrado” o no construir una ENS, sino para abrir el debate y generar reflexiones que permitan seguir cuestionando las prácticas pedagógicas, en este caso, en el contexto de las ciencias sociales.

Antecedentes contextuales

En el marco de las epistemologías feministas, se insiste que la producción de conocimiento es un proceso situado en el que se debe contextualizar tanto el fenómeno estudiado en un tiempo y espacio

en particular, como también la persona que investiga, lo que por supuesto se analiza a partir de la interacción de distintas categorías vinculadas a estructuras de opresión, tales como la clase, raza, etnia, género, sexualidad, entre otras (Lykke, 2014a). Se trata de una conceptualización diferente del “contexto”, en donde las dinámicas de cómo nos posicionamos afectan nuestro punto de vista y nuestra producción de conocimiento, pero dicho posicionamiento no es fijo, sino relacional y dinámico, dado que se mueve constantemente por los contextos que constituyen nuestra realidad (Redi y Suruchi, 2014). De este modo, entendiendo al sujeto que investiga como un sujeto en proceso, lo que se opone al “sujeto universal” (Lamus, 2015), me parece fundamental reconocer mi propio enredo con el objeto de estudio (Lykke, 2014b) al señalar que junto

³ Bajo la premisa de que el lenguaje crea realidades, en ningún caso optaré por usar el masculino como supuesto universal, sino que alternaré entre los usos de la “a” y la “o”, como también de la “e” y de la “x”.

a varias compañeras y compañeros³ fui parte de la movilización estudiantil feminista del 2018, espacio que gatilló tanto procesos reflexivos subjetivos y personales, como en mi caso en relación a mis vivencias desde mi identidad de género cis-femenino y mi orientación sexual disidente, como también en términos colectivos, institucionales y políticos, como lo fueron las preguntas que comenzaron a instalarse en mi facultad en torno a cómo construir un modelo pedagógico que respondiera a las demandas de la movilización nacional. Son dichas preguntas las que me llevaron a estudiar las distintas comprensiones y puestas en práctica de ENS por parte de docentes y es ese contexto, de incertidumbre y de

primeros intentos de respuestas, en la que se enmarca esta primera aproximación a dichas experiencias.

Educación no sexista

Habiendo posicionado en términos contextuales el objeto de estudio y quien escribe, se vuelve importante ahora posicionar desde un nivel teórico la ENS, al constituirse como un concepto clave para la investigación. En ese sentido, me gustaría referirme a ella como una noción usada por los movimientos sociales que alude a la “demanda por una transformación estructural al sistema educativo, que identifique como problema la discriminación, la segregación y la desigualdad producidas por utilizar al sexo biológico, las orientaciones sexuales y las identidades de género como categorías de valoración” (Figueroa, 2020, p. 65).

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

específicamente orientadas a las temáticas de diferencia, autoridad y experiencia.

En relación a estas últimas y para recoger los aportes de las pedagogías feministas en la materia, me parece pertinente aludir a las nociones de diferencia de la autora Chandra Mohanty (1989), las cuales permiten distinguir entre la idea sumativa de diferencia, que sin duda es un aporte cuando se trata de incorporar unidades “diferentes” al curriculum e incluir personas “diversas” a los equipos docentes, pero no siempre es suficiente y de hecho puede promover una supuesta “diversidad en armonía”, lo que se contrasta con una noción de diferencia que promueve la autora, que debe considerar el conflicto, la incomodidad, las relaciones de poder, las jerarquías de dominación y las resistencias, concibiendo la diferencia como un concepto no solo histórico, sino que también relacional.

Por otro lado, en relación a la temática de la autoridad, la autora bell hooks (1994) cuestiona el modelo pedagógico imperante, caracterizado por el autoritarismo, las jerarquías a veces coercitivas, además de la figura docente como la persona “privilegiada” para transmitir el conocimiento. En esa línea, la autora Gaby Weiner (2006) señala que los docentes no pueden entregar el poder, ya que lo tienen a nivel de cuerpo, intelecto e institución; pero deben aprender a usarlo productivamente para poder desafiar y deconstruir los supuestos del sentido común y los juicios acríticos de estudiantes y docentes. En ese sentido, hooks (1994) señala que el foco de las pedagogías críticas y feministas en la voz es central, porque se

volvió evidente que los privilegios de clase, raza y sexo le otorgaban autoridad a unas voces por sobre otras, lo que desafía la imagen del aula “democrática” en donde hay un “discurso libre”, dado que es poca la cantidad de estudiantes quienes se sienten seguros ejerciendo ese derecho, lo que se suma a que les docentes progresistas suelen desafiar los sesgos de estructuras de opresión a través de los contenidos o del material estudiado, antes que transformar sus procesos pedagógicos al cuestionar cómo dichos sesgos operan en la sala de clases. Así, la autora plantea que se debe distinguir entre el énfasis superficial de la voz, que asume democratización cuando hay tiempos equitativos en su distribución, al contraste de un reconocimiento más complejo de la singularidad de cada voz y las estructuras de opresión y privilegio que la atraviesan, lo que se suma al llamado a trabajar el miedo a perder el control en el aula, lo que suele llevar a profesorxs a caer en patrones convencionales de enseñanza, donde le docente tiene la absoluta autoridad y en donde se silencian los diálogos constructivos (hooks, 1994).

Finalmente, en la línea de dismantelar la idea de les profesorxs como expertes (Manicom, 1992), les docentes deben transparentar que su conocimiento es limitado, y establecer que si dicho conocimiento se combina con la experiencia, se construirá una forma mucho más rica de conocer (hooks, 1994). Sin embargo, en lo que refiere al uso de la experiencia se debe tener cuidado de no homogenizar las nociones de mujer ni diferencia, para poder apuntar a la noción de perspectivas parciales, conceptualizando la experiencia no como algo concedido y presupuesto, sino como un producto histórico,

vinculado a las prácticas sociales y por tanto, entendiéndola como un concepto siempre en disputa (Mulinari y Sandell, 1999). En ese contexto, la autora Mohanty (1989) apela a la politización de la experiencia en el aula, lo que se logra cuando se autorizan y legitiman las experiencias marginales, posibilitando así la creación de espacios de voces disidentes y múltiples, siendo ésta una forma de empoderar a les estudiantes como sujetos con voz. De esta manera, se podrán promover ciencias sociales que no establezcan una sola perspectiva desde la cual mirar el mundo, sino que reconozca la multiplicidad de experiencias desde donde se puede construir conocimiento (Smith, 1991).

Metodología

A partir de dicho marco contextual y conceptual, parto de la noción de investigación feminista, entendida como una propuesta no solo de investigación, sino también de intervención y de transformación social, dado que “no se trata solo de mirar el panorama como espectadoras pasivas, sino de entretener debates sobre lo que quisiéramos que fuera, lo que está siendo y lo que podría ser un acercamiento feminista crítico a la producción de conocimiento” (Bigilia, 2014, p. 21). Y también, utilizo una metodología interseccional que reconoce que ni las identidades ni las categorías son fijas o universales y, por tanto, no se las debe usar pensando que existe un consenso sobre su significado, sino que se las debe entender en relación a otras formas estructurales de desigualdad

(Platero, 2014). De ahí la importancia de investigar bajo la concepción de conocimiento situado (Haraway, 1995), entendiendo que el contenido de la presente memoria refleja lo encontrado en el contexto ya descrito y no pretende ser un manual de ejemplos universales, sino un aporte en la comprensión del complejo fenómeno de la ENS, a propósito de la ya señalada falta de sistematizaciones que recojan experiencias, aciertos y errores en la construcción de la ENS.

De este modo, este artículo recoge parte del análisis realizado en el contexto de una tesis de pregrado de psicología en la cual entrevisté a cinco profesoras que trabajaban temáticas de género y que por tanto era más probable que estuvieran poniendo en práctica estrategias para una ENS. La muestra estuvo compuesta por una docente de cada una de las cinco carreras de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile: Antropología, Educación Parvularia, Psicología, Sociología y Trabajo Social.

Después de realizar las entrevistas semiestructuradas y a través de la técnica cualitativa de análisis de contenido, realicé un proceso de codificación relacionado con la pauta de entrevista utilizada, a partir de lo cual construí los siguientes códigos: sexismo en la propia formación; sexismo en la academia; conceptualización de ENS; experiencia del 2018; puesta en práctica de la ENS; biografía; evaluaciones a estudiantes; ayudantías; autoridad; experiencia; voz; abordaje de las tensiones; frustraciones y aprendizajes de la práctica pedagógica; más allá de la docencia, desafíos pendientes; y qué decirle a el o la docente interesada en la temática. Luego de ese

primer proceso de codificación, reagrupé las categorías en función de los objetivos de investigación, vinculados a la conceptualización y puesta en práctica de la ENS, lo cual dio paso a los resultados que se presentan a continuación.

Resultados

En lo que respecta a la conceptualización de la ENS y a partir del material empírico analizado, es posible señalar que las docentes reconocen que no existe una receta universal, sino que se trata de un ejercicio de confección *in situ*, un proceso de co-autoría grupal que desafía a les docentes a buscar elementos para la construcción de una pedagogía no sexista.

En dicho proceso, sin embargo, sí se reconocen ciertas directrices, como el reconocimiento de que la mención de contenidos transformadores en la sala de clases no es suficiente si es que no se lleva a la práctica. En ese contexto surge el diálogo y la noción de pedagogías dialogantes como herramientas que permiten desafiar las dinámicas monológicas de clases, los cuales no solo apuntan al rescate de la voz del estudiantado, sino que se trata de un proceso de legitimación del otro, que permita transitar desde las pedagogías dialogantes hacia la construcción de comunidades epistémicas, entendidas estas como un espacio en el cual se posibilita incluso que sean les profesores quienes aprendan de sus estudiantes. Proceso que, evidentemente, no es lineal y presenta una serie de

desafíos y obstáculos al tratarse de un cuestionamiento al modelo pedagógico tradicional en el que se nos ha formado.

En adición a lo anterior, cabe señalar que la conceptualización de la ENS está inevitablemente relacionada con el devenir de los estudios feministas. Así lo señala una de las docentes entrevistadas, que reconoce cuatro niveles de comprensión de la ENS. Un primer nivel tiene que ver con generar condiciones de igualdad entre hombres y mujeres, trabajar en contra de la segregación, trabajar en la desvalorización de las áreas en que predomina un sexo sobre el otro y llevar ese cuestionamiento, por ejemplo, a la literatura, a la cantidad de autoras mujeres. El segundo escalón se relaciona con hacerse la pregunta por la diferencia y reflexionar, por ejemplo, hasta qué punto marca una diferencia que un profesor hombre o mujer realice un curso específico. Un tercer nivel tiene que ver con los diálogos post estructuralistas, post modernos, donde se trata de hacer un análisis crítico de los discursos, para analizar la reproducción patriarcal, de la masculinidad hegemónica o del sexismo en los dispositivos de la docencia, en términos, por ejemplo, de analizar qué se reproduce en las docencias verticales, o por otro lado, cómo construir prácticas de conocimiento marcadas por la ética y el compromiso con las consecuencias políticas y sociales de dicho conocimiento. Y finalmente, la docente explica un cuarto escalón, una aproximación anti-sexista que se relaciona con el conocimiento situado de Donna Haraway (1995), sobre reconocer que somos sujetos marcados y que cuando se habla y cuando se produce conocimiento, se hace desde el lugar que se habita,

marcado por la socialización, por los privilegios y marginaciones que atraviesan la propia existencia, que además se ponen en relación a un otro y un contexto particular, que hará que el conocimiento tenga un devenir particular. De esta manera, habrá que hacerse la pregunta de qué elementos patriarcales se están reproduciendo en dicho esquema situado de tres elementos, del yo, el otro y el contexto específico.

Lo interesante de ello, es que no existe una única lectura sobre qué significa y cómo se entiende la ENS, sino que precisamente dependiendo de dónde nos posicionemos, podremos conceptualizarla desde diferentes ángulos, los cuales, aunque a veces parezcan contradictorias y otras parezcan complementarias, conviven en una misma facultad.

Ahora bien, en relación con las estrategias de puesta en práctica de la ENS, me fue posible analizar cuatro grandes niveles: lo institucional, lo curricular, lo docente y lo relacional. En lo que respecta al nivel institucional, las docentes aluden a la necesidad de reconocer que los esfuerzos por una ENS no se limitan a lo que sucede en el aula, sino que tiene que ver con los proyectos de investigación que se realizan y con el sistema universitario que se implemente, ya que no se puede pensar que la pedagogía feminista está exenta del sistema universitario, de ahí la importancia de la creación de instancias institucionales como Oficinas de Género u otras instancias que sean un apoyo para este proceso.

Por otro lado, en lo que respecta al nivel curricular, se reflexiona en torno a las bibliografías de los cursos, pero las docentes intentan

dar un paso más allá, al reconocer que incluir bibliografía escrita por mujeres a los cursos no es suficiente, sino que hay que cuestionar el mismo contenido que se maneja en la sala de clases, lo que permita construir diálogos constructivos con reflexiones en torno a la clase, raza, género u otros, para poder visibilizar y entregar herramientas para hacerle frente a problemáticas sociales actuales.

A partir de dichas reflexiones y en relación con el nivel de la docencia propiamente tal, las profesoras entrevistadas incorporan una serie de estrategias prácticas, que tienen que ver con la metodología de las clases y con las evaluaciones. En relación con la metodología de las clases, y a propósito de la lógica de llevar la experiencia al aula, hay constantes intentos para que las clases se cambien, que incorporen elementos contextuales novedosos y que se actualicen. Para ello, varias docentes valoran el aporte de estrategias interdisciplinarias, desde el análisis de obras de arte, hasta imágenes y recursos audiovisuales. Por otro lado, a propósito de lo complicado que puede ser el promover que el estudiantado hable y comente en la sala de clases, varias docentes usan una estrategia de taller o de seminario, en que se les pide a los estudiantes que expongan sobre un texto y que realicen preguntas a su curso para desde ahí gatillar la discusión, en contraste a las estrategias de un simple monólogo de la docente. Sumado a ello, varias entrevistadas recalcaron la utilidad de la disposición circular de la sala de clases, sabiendo que eso no significa necesariamente que todos van a hacer uso de la palabra, pero al menos sí podrán verse los rostros,

constituyéndose así una estrategia facilitadora en el proceso de legitimación del otro.

En lo que respecta a las evaluaciones de los cursos, es interesante cómo las docentes las reconocen como un espacio privilegiado para aplicar las lógicas de ética y cuidado en tanto se trata no solo entregar una tarea, sino de preocuparse también del momento en que este otro situado empieza a hacer dicho trabajo, lo que significa hacerse la pregunta de cómo asesorarlo y apoyarlo en el quehacer, no solo darle contenido sino también una forma. De este modo, en términos prácticos se trata de una variedad de estrategias, que van desde los ensayos libres en donde articulen algunos contenidos del curso con experiencias personales, ensayos en que se triangulen autores, contenidos de la clase y un elemento contextual como una fotografía de una movilización, por ejemplo, pasando por la exposición de textos del formato taller ya comentado, hasta la confección de videos o evaluaciones en términos de cantidad y calidad de participación en clases. Sin embargo, más allá de la estrategia particular escogida, lo que resulta llamativo tiene que ver con rescatar el carácter dialógico de las evaluaciones, es decir, permitir y promover el diálogo entre pares a la hora de analizar los contenidos de la cátedra, incorporando la oralidad y la colectividad a los procesos de evaluación, que suelen centrarse sólo en la escritura personal.

Por último, en lo que respecta el nivel relacional de las estrategias de ENS, me gustaría profundizar en dos elementos abordados en el material empírico: la noción de autoridad y de experiencia.

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

En ese contexto, las docentes refieren a las figuras de le profesore “facilitador”, “guía” o incluso “mentor” como posibles salidas a esa dicotomía. Sin embargo, otra docente alude a la necesidad de dejar atrás esa dicotomía, al reconocer que no es necesario el autoritarismo y la violencia a la hora de asumir la asimetría en la relación docente/estudiante, dado que es posible instalar modelos éticos en ese espacio relacional. Aquello, reconociendo la particularidad de cada curso a la hora de seleccionar bibliografía o al incentivar ciertas discusiones en el aula, pero también a través del reconocimiento y validación de la diversidad de les estudiantes. El reconocimiento de dicha diversidad debe permitir el análisis de las relaciones de asuntos de clase, raza, género, sexualidad, situación de discapacidad, ruralidad-urbanidad, entre otras. Aquellos elementos son parte del proceso formativo y no deben obviarse, de manera que permitan la

flexibilización ya sea del contenido del curso, como también de las decisiones sobre las evaluaciones y la metodología del curso, lo que está estrechamente relacionado con el cuestionamiento al autoritarismo de los docentes y a la capacidad de validación de los estudiantes.

Por otro lado, en relación con el rol de los estudiantes y la noción de experiencia, ésta es caracterizada por los docentes como algo esencial para la construcción de espacios de aprendizaje, ya que señalan que es posible teorizar a partir de la experiencia, a partir de la cotidianidad. Al respecto, señalan que se debe buscar hacer la conexión entre lo que ocurre en la sala de clases con lo que ocurre en las experiencias de quienes están ahí, como también se debe promover la reflexión en torno a cómo lo que se está aprendiendo impacta en el ejercicio de la disciplina, para ir construyendo bajadas prácticas a las teorías académicas.

En relación a las dinámicas de compartir experiencias, varias docentes señalan la necesidad de establecer una especie de encuadre al comienzo del curso, para sentar las bases de respeto en torno a las experiencias y ritmos de todos, pero también en términos de cuestionar la idea del “feministómetro”, refiriéndose a cualquier práctica o discurso que haga pensar a los estudiantes que se les va a juzgar por lo que puedan compartir, para lo cual se vuelve necesario armar un ambiente, clase a clase, en que se asume que todos tienen pensamientos sexistas, incluso el profesore. En ese sentido, en lo que respecta al manejo de tensiones e incomodidades al interior de la sala de clases, se debe hacer hincapié en el

reconocimiento de que las discusiones deben tratar de superar las dicotomías y polaridades, para reconocer la complejidad de la realidad social, y de tal manera tomar conciencia de cómo todos estamos permeados en múltiples ámbitos por dinámicas de poder, desigualdad y violencia, lo cual nos permita reflexionar más allá de la dicotomía entre víctima y victimario.

Finalmente, otro de los grandes aportes del análisis de estos cinco relatos docentes, más allá de las conceptualizaciones y estrategias de puesta en práctica de la ENS, son los desafíos aún pendientes. Las docentes reconocieron una serie de frustraciones en torno al uso del lenguaje inclusivo, al abordaje de las violencias y a la dificultad aún no resuelta de la participación desigual entre hombres y mujeres en el aula. Cada docente trabaja situadamente sus propios obstáculos, lo que podría ser menos problemático en caso de ser socializado y compartido. De ahí la necesidad de colectivizar el proceso para superar dichos obstáculos y para también ser coherentes con la ética y la práctica, de no acaparar el conocimiento para ser la única experta, sino de compartir lecturas y experiencias, de dialogar, incluso con quienes no han estudiado sobre feminismo, ya que distintas sensibilidades también pueden aportar.

De este modo, al poner a las entrevistadas en la situación de que un colega les pregunte cómo construir una ENS, algunas insisten en que no se trata de un set de herramientas fijo, mientras que otras docentes mencionaron la necesidad de repensar las lecturas de la clase y compartir los “tips” metodológicos como la distribución en círculo de la sala, pero también se profundizó en la

invitación a reflexionar y cuestionar el contenido de cada cátedra, entendiendo que aún está pendiente el desafío epistémico de no localizar al feminismo como un conocimiento otro, marginal. En ese sentido, varias docentes respondieron que les gustaría sentarse a conversar con esta persona, para desde sus lógicas e intereses ver desde dónde podrían trabajar la temática en su curso. Dicha persona puede interesarse por el conocimiento situado, por la epistemología feminista, por los modos de evaluación, por reflexiones *queer* u otras reflexiones más tradicionales, por lo tanto, es muy valioso que las prácticas y saberes feministas sean tan diversas, ya que permiten adentrarse en ellas desde distintos ángulos. Sin embargo, esta reflexión en torno al nivel curricular y docente de la ENS, se ve complementada por el nivel relacional, tal como reflexiona la siguiente entrevistada:

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

Sumado a todo ello, uno de los elementos que más destaco de las respuestas de las docentes, tiene que ver con el reconocimiento de que el estado puro de lo “no sexista” no existe, que se debe

reconocer que todos y todas hemos sido socializadas en una cultura patriarcal y que por tanto, no se debe llegar a posiciones morales para afirmar que somos mejores que otros. A propósito de aquello, se señala la precaución por el “mujerismo”, entendiendo que no por ser mujeres estaremos libres de discursos y prácticas patriarcales, sino que la elección feminista es un proceso, y que por supuesto, permea otras facetas de la vida que no tienen que ver con la docencia sino también con cómo nos relacionamos con los pares, en términos laborales, familiares y sociales.

Conclusiones

A modo de conclusión y considerando que esta investigación tenía como objetivo el comprender las experiencias docentes sobre ENS, tanto en relación a qué entienden por ella y cómo la ponen en práctica, si bien fue posible encontrar una gran diversidad de comprensiones y estrategias de ENS, me parece que el punto central de dicho análisis, es que se trata de un *proceso* en el que se alude a la experiencia docente como experiencia subjetiva, en tanto se entiende que la inmersión de los docentes en estas temáticas será un proceso situado, siempre vinculado a sus propias experiencias, siendo un constante camino de aprendizaje y reflexión.

Además de ello, otro de los puntos relevantes de las experiencias docentes recogidas sobre la ENS, tiene que ver con la importancia del *diálogo*, que las docentes enfatizaron tanto en la comprensión de la ENS al considerarla como una pedagogía

dialogante y legitimadora de un otro, como también en su puesta en práctica a través de estrategias que validen la voz y experiencia de los estudiantes. Pero también es interesante que el diálogo se entienda como un elemento clave para los desafíos pendientes para su aplicación. Aquello, porque tal como se ha mencionado a lo largo de todo el texto, no existen recetas perfectas ni manuales que funcionen en todos los contextos, por lo que inevitablemente se tratará de un camino que incluirá errores y fracasos. Y es precisamente a propósito de ello que se vuelve relevante el diálogo entre docentes, para des encapsular estos saberes y prácticas, de tal manera que se reflexione en conjunto sobre los obstáculos situados y particulares que se presentan, y así poder buscar alternativas en conjunto.

Considerando que la mayoría del cuerpo docente interesado en asuntos de género se trata de mujeres, me gustaría traer a colación la noción de sororidad de Marcela Lagarde (2012), quien la entiende como una dimensión política y ética del feminismo que contribuye a la eliminación social de todas las formas de opresión, a través del encuentro y validación entre mujeres. Dicho diálogo debe ser lo más transversal posible, de modo que cada quién aporte lo que le ha funcionado en su experiencia particular, independientemente si se ha especializado en temáticas de género y feminismos o no. En esa línea, me parece sumamente relevante la validación de otras experiencias docentes como posibles aportes a la construcción de una pedagogía transformadora, ya que pueden existir

docentes que trabajen desde comprensiones o a partir de estrategias reconocidas como ENS en este texto, pero que, sin embargo, ellos mismos no las reconozcan como tales.

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

Teniendo claro aquello, y desde este contexto particular desde donde escribo, me gustaría reconocer un tercer aporte de esta investigación, que tiene que ver con la idea recogida del análisis de estos relatos de que el “no sexismo” no existe, por lo que ya no habría que apuntar hacia una Educación No Sexista, sino hacia una Educación Anti-Sexista, o hacia una Educación Feminista. Aquello tiene que ver con que no existe una persona o institución que no reproduzca de ningún modo el sexismo, porque vivimos y hemos sido socializados en una cultura y sociedad patriarcal. Por lo mismo, es importante considerar que el sexismo no es un fenómeno que ocurre solamente en el ámbito educacional, ya que producto de su carácter estructural, es posible encontrar fenómenos de este tipo en otros ámbitos de la vida. De ahí la importancia de construir conocimiento que permita hacer de la pedagogía una herramienta que problematice y permita transformar las violencias, dolores y

desigualdades que atraviesan nuestros cuerpos e identidades, que con tanta urgencia hace falta transformar.

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

Bibliografía

- ALLEN, L. Y RASMUSSEN, M. (2017). *The Palgrave Handbook of Sexuality Education*. Palgrave Macmillan.
- ANDRADE, C. (2013). *Del biombo a la cátedra: igualdad de oportunidades de género en la Universidad de Chile*. Universidad de Chile, Rectoría, Oficina de Igualdad de Género. <https://doi.org/10.34720/3vwj-m574>
- ARAYA, K. (2016). *Prospección de identidades de género desde el marco curricular y textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. [Tesis de Postgrado, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la

- Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/145898>
- BELLO, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55. <https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- BIGILIA, B. (2014). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En I. Mencia, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion y J. Azpiazu (Eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 21-44). SIMREF.
- CRABTREE, R., SAPP, D. Y LICONA, A. (Eds.). (2009). *Feminist pedagogy: Looking Back to Move Forward*. Johns Hopkins University Press.
- DINAMARCA, C. (2019). *Toma universitaria de mujeres 2018: Una mirada a las movilizaciones en dos facultades de Santiago y Valparaíso. Cansadas de violencia mujeres en resistencia*. [Tesis de Postgrado, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/173549>
- DURÁN, M. (2018). *¡Presentes! Ser trans en el sistema educacional chileno*. [Memoria de pregrado, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/167778>
- FERNÁNDEZ, M. (2014). *Aportes a una educación no sexista en el Uruguay a través de la creación de dispositivos de juego coeducativos para niños y niñas de segunda infancia*. [Tesis de grado, Universidad de la República]. <https://www.researchgate.net/publication/324898061>

- FERNÁNDEZ, M. (2017). La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo. *Revista signos*, 50(95), 361-384. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000300361>
- FIGUEROA, I. (2020). ¡Por una Educación No Sexista en la Patagonia! Aprendizajes desde la agitación política protagonizada por estudiantes de Educación Media de la Región de Magallanes y la Antártica Chilena. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 2(4), 63-76. <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/75>
- FOLLEGATI, L. (2016). Feminismo y Universidad. Reflexiones desde la U. de Chile para una educación no sexista. En S. Del Valle (Ed.), *Educación no sexista: Hacia una real transformación* (pp. 121-133). Red Chilena Contra la Violencia hacia las Mujeres.
- FOLLEGATI, L. (2018). El feminismo se ha vuelto una necesidad: movimiento estudiantil y organización feminista (2000-2017). *Anales de la Universidad de Chile*, (14), 261-291. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2018.51156>
- GARZÓN, C. (2016). ¿Cómo facilitar experiencias feministas en el aula? Un charquicán-sancocho posible. En S. Del Valle (Ed.), *Educación no sexista: Hacia una real transformación* (pp. 105-119). Red Chilena contra la Violencia a las mujeres.
- HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra S.A.
- HOOKS, B. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge.

- HORMAZÁBAL, R. Y HORMAZÁBAL, M. (2016). Derribando paradigmas patriarcales en la educación. Experiencia en jardines infantiles de Temuco. En S. Del Valle (Ed.), *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación* (pp. 83-91). Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- KOROL, C. Y CASTRO, G. (Ed.). (s.f.). *Feminismos Populares. Pedagogías y políticas. Aprendizajes compartidos y voces desobedientes de Colombia, Argentina, Brasil, Venezuela, Paraguay, Palestina y Cuba*. La Fogata Editorial.
- LAGARDE, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopías*. Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México.
- LAMUS, D. (2015). *Guía para la Investigación Cualitativa y de Género*. Colombia.
- LYKKE, N. (2014). *Writing Academic Texts Differently. Intersectional Feminist Methodologies and the Playful Art of Writing*. Routledge. Taylor & Francisc Group.
- MANICOM, A. (1992). Feminist pedagogy: Transformations, standpoints, and politics. *Canadian Journal of Education*, 17(3), 365-389. <https://doi.org/10.2307/1495301>
- MARTÍNEZ, M. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. Amaya Ediciones. Universidad de Guadalajara.
- MINGO, A. Y MORENO, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios sociológicos*, 35(105), 571-595. <https://dx.doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434>
- MOHANTY, C. T. (1989). On race and voice: Challenges for liberal education in the 1990s. *Cultural critique*, (14), 179-208.

- MONTENEGRO, C. (2018). Propuesta de didáctica feminista para la enseñanza escolar de las artes visuales: pensar el espacio escolar de otra manera. *Estudios Pedagógicos XLIV* (3), 289-302. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300289>
- MULINARI, D. Y SANDELL, K. (1999). Exploring the Notion of Experience in Feminist Thought. *Acta Sociológica*, (42), 287-297.
- MUÑOZ-GARCÍA, A. Y LIRA, A. (2020). Creando políticas feministas en educación. En M. T. Corvera y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 140-167). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional.
- PALMA, I. (2018). Debates abiertos en la coyuntura sobre las instituciones universitarias por las estudiantes del movimiento mayo feminista. *Revista Anales de la Universidad de Chile*, 7(14), 89-107. <https://revistas.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/51140>
- PIEDRA, J., RODRÍGUEZ, A., RIES, F. Y RAMÍREZ, G. (enero-abril 2013). Homofobia, heterosexismo y educación física: Percepciones del alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 325-338.
- PIRIZ, P. Y SOSA, R. (2012). *Guía didáctica: La educación física desde un enfoque de género*. Instituto Nacional de las Mujeres del Ministerio de Desarrollo Social y Consejo de Educación Inicial y Primaria, Administración Nacional de Educación Pública.
- PLATERO, L. R. (2014). ¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer? En I. Mendia, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion y J. Azpiazu (Eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones*,

- herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp.79-95).
SIMREF
- RADI, B. (2014). *Sobre la perspectiva de géneros en la universidad*. Participación en el panel Educación y sexismo la formación universitaria de las jornadas Degenerando, en FFyL, UBA.
- REDI, K. Y SURUCHI, T. (2014). Writing the Place from Which One Speaks. En N. Lykke (Ed.), *Writing Academic Texts Differently. Intersectional Feminist Methodologies and the Playful Art of Writing* (pp. 47-61). Routledge. Taylor & Francisc Group.
- RÍOS, N., MANDIOLA, M. Y VARAS, A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: Un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(2), 114-124. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue2-fulltext-1041>
- SERRANO, J. (2020). *Prácticas pedagógicas y estereotipos de género en la enseñanza de las matemáticas en Educación de Párvulos*. [Tesis de Pregrado]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175244>
- SKELTON, C., FRANCIS, B. Y SMULYAN, L. (2006). *The SAGE Handbook of Gender and Education*. SAGE Publications.
- SMITH, D. (1991). Writing Women's Experience into Social Science. *Feminism & Psychology*, 1(1), 155-169.
- SMULYAN, L. (2006). Constructing Teaching Identities. En C. Skelton, B. Francis y L. Smulyan (Eds.), *The SAGE Handbook of Gender and Education* (pp. 469-482). SAGE Publications.

- SUÁREZ, D., DÁVILA, P., ARGNANI, A. Y CARESSA, Y. (2015). Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación-formación-acción docente. *Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación*, (6).
- TRONCOSO, L., FOLLEGATI, L. Y STUTZIN, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- VÁSQUEZ, K. (2018). *Contenidos para una educación con perspectiva de género. La voz de las y los docentes. Sistematización de una experiencia de reflexión pedagógica colectiva con docentes de un establecimiento educacional municipal de la comuna de San Joaquín*. [Tesis de Pregrado]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175279>
- WEINER, G. (2006). Out of the Ruins: Feminist Pedagogy in Recovery. En C. Skelton, B. Francis y L. Smulyan (Eds.), *The SAGE Handbook of Gender and Education*, (pp. 79-92). SAGE Publications.