

**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA**



DISCURSOS PEDAGÓGICOS DE MUJERES DOCENTES EN CONCEPCIÓN

Un análisis desde la categoría de género.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN

Tesista: Mayte Sanchez Sanchez
Profesor guía: Mg. Mario Valdés Vera

Concepción, Ciudad Universitaria, 2016

“No tengo dudas de que el abrazo y la caricia, el reconocernos en una mirada, el sentirnos en una piel, producen posibilidades del “conocimiento” tanto o más fecundas que otras formas de estudio o investigación. No me refiero a la caricia programada, ni al abrazo paternalista realizado desde un lugar de saber o poder de contención o de sostén. Me refiero a la caricia y al abrazo que nacen en el momento exacto del encuentro de las historias de opresiones que nos identifican. La caricia y el abrazo que forman parte de una ética feminista del acompañamiento, del caminar codo a codo, de transitar los dolores y hacernos cómplices de nuestros deseos”.

Claudia Korol

Agradezco a cada una de las mujeres con las he conversado.
A todas nosotras que nos conocemos, queremos y respetamos.
A mi compañera y dos compañeros de vida.

INDICE

Introducción.....	5
CAPITULO 1: PROBLEMÁTICA	7
1.1 Planteamiento del problema.....	7
1.2 Supuestos de investigación.....	9
1.3 Objetivo general.	9
1.4 Objetivos específicos.	10
1.5 Preguntas de investigación.	10
CAPITULO 2: MARCO TEORICO	11
2.1 Género como categoría de análisis.....	11
2.1.1. Categoría de Género.	11
2.1.2 Identidad de Género: ¿Qué se espera de ellas? ¿Qué se espera de ellos?	16
2.1.3 Género y Educación.....	21
2.1.3.1 Una categoría de análisis: Curriculum formal, curriculum oculto.	21
2.2 Resistencia.....	27
2.2.1 Breve análisis sobre la Pedagogía Crítica.....	27
2.2.2 Educación y resistencia.	33
2.2.3 La escuela como acción social y el Curriculum Oculto.	42
2.2.4 Docencia: género, conciencia y resistencia.	45
CAPITULO 3: MARCO METODOLOGICO.....	56
3.1 La investigación de tipo cualitativa	56
3.2 Estrategia de investigación- técnica e instrumentos.....	58
3.3 Diseño metodológico.....	60
3.3.1 Sujetos de estudio.....	60
3.3.1 Pertinencia de la fuente.	61
CAPITULO 4: RESULTADOS.	67
4.1 Análisis de resultados.	70
Análisis sobre el trabajo del MINEDUC y el SERNAM desde la década de los '90.	70
4.1.1 Sexismo-igualdad.	70
Análisis de entrevistas.	84
4.1.2. Construcción ideológica.	84

4.1.2.1 Si no se cuenta, no cuenta.	84
4.1.2.2 Lo personal es político.	88
4.1.3 Escolarización y escuela.	91
4.1.3.1 Saberes y propuestas.	91
4.1.3.2 El decidir estar ahí.	94
4.1.3.3 Política, emociones, docencia, política.	96
4.1.3.4 Los contextos: encajando discursos.	100
4.1.3.5 El primer paso dentro del aula: el dialogo con los y las estudiantes	104
4.1.4 Discurso y práctica.	111
4.1.4.1 Estereotipos: develar, desconstruir.	111
4.1.4.2 Poner la alarma.	114
4.1.4.3 Mujeres todas.	116
4.1.4.5 La comunidad	122
4.1.5 Resultados: una construcción cotidiana.	125
4.1.5.1 Estudiantes y “profes” se escuchan.	125
4.1.5.2 Buena convivencia.	128
4.1.5.3 Por qué hacer esta “pega”.	130
4.1.5.4 Un nuevo espacio para la educación.	133
CAPITULO 5.	135
5.1 Conclusiones.	135
ANEXO.	147
FUENTES Y BIBLIOGRAFÍAS.	149
Bibliografía.	149
Tesis.	151
Documentos.	151
Linkografía.	151
Entrevistas	152

Introducción.

En los últimos años ha sido exhaustivo el trabajo por develar al sistema educativo como uno de los espacios claves de la construcción de género. A través del estudio del currículum oculto y el explícito se han descrito las formas y prácticas en que la educación se transforma en una herramienta reproductiva de la ideología hegemónica en la construcción de hombres y mujeres desde etapas tempranas de la vida. Parte relevante ha sido identificar a los sujetos y las sujetas que construyen este sistema: tanto sostenedores públicos como privados, y a aquellos y aquellas que se le incorporen.

Importante ha sido el análisis del rol que cumple el Estado como garante del sistema, de los cambios y reformas que han propulsado bajo el concepto género. Y con ello las responsabilidades de profesores y profesoras como principales sostenedores, sostenedoras de la educación. Desde aquí todos los estudios que hablan de la reproducción y cargas ideológicas como un sistema que oprimen las voluntades de quienes se educan.

En función de lo anterior la presente investigación se enmarca dentro las líneas teóricas de género y la pedagogía crítica a través del concepto resistencia, apostando por develar los discursos de docentes que ya conociendo el sistema analizan lo que significa su rol. La motivación de tal estudio parte por considerar la educación como herramienta de transformación y con ello intentar concluir cómo se resignifican instancias desde la cotidianidad educativa formal.

Para esto se ha considerado el relato de docentes que críticas del sistema género analizan la realidad desde comunidad educativa de la que son parte. Apostando por salvar la construcción personal de cada una.

La estructura del estudio se divide en cinco capítulos, el primer capítulo hace referencia a la problemática que sustenta el inicio del trabajo, los objetivos y supuestos de investigación, y las preguntas a responder. El segundo capítulo entrega las líneas teóricas que guían la investigación, estando dividido en dos conceptos: género y resistencia.

El concepto género ha sido relacionado como categoría de análisis con educación, con ello se presentará el sustento teórico del concepto para relacionarlo con las prácticas educativas y como se devela su relación. A través de la pedagogía crítica utilizo el concepto resistencia como una propuesta pedagógica de transformación, que busca salvar a los y las sujetas parte del sistema como actores y actrices relevantes.

El cuarto capítulo detalla la metodología, que corresponde a la de tipo cualitativa y con ello el diseño de investigación: describiendo sujetas de estudios y la pertinencia de las fuentes. Haciendo un alcance a las particularidades del presente trabajo desde lo metodológico hasta la redacción del informe.

El quinto capítulo corresponde a los resultados, los que se construyeron a base de un análisis del trabajo institucional en la relación educación-género para contextualizar y contrástalo con las entrevistas realizadas a cada docente, la presentación de los resultados, donde se detalla el trabajo que se realiza con ellos para luego entregar el análisis donde se codificaron en cuatro categorías. Las que fueron relacionadas con las líneas teóricas que sustentan el trabajo. Finalizando con la síntesis de las principales ideas que dan paso al sexto y último capítulo que corresponde a las conclusiones donde se busca responder a la realización o no de los objetivos de investigación y a las preguntas que guiaron el trabajo. Exponiendo reflexiones y preguntas que el desarrollo de la investigación propuso.

CAPITULO 1: PROBLEMÁTICA

1.1 Planteamiento del problema.

En Chile a partir de la década del 90' se realizan una serie de reformas que proponen una actualización de la disciplina educacional. Cambios en las políticas de educación y en las formas educativas; se incluyen categorías como etnia, medio ambiente, clase, y género en el discurso curricular. Será esta última la categoría que dará cabida a la discusión en relación a la construcción cultural de hombre y mujer, apuntando principalmente a la igualdad de oportunidades. Se comienza a incluir en el proyecto de reforma educacional una perspectiva de género en los planes, programas y textos de educación básica y media (Valdés, 2006: 18) Discutiendo las prácticas y políticas simbólicas en la educación, visibles u ocultas a través del curriculum, textos escolares y/o docentes, que reflejen una conceptualización cultural y organización social sexista, tal cual lo permite el sistema de género (Lamas, 2003: 32).

La construcción de género al valerse de estereotipos y roles sexistas obliga el actuar y las voluntades de las persona a lo que la sociedad le dicta. Niegan las libertades de los individuos e individuos entregando cuotas de poder que jerarquizan el dominio masculino sobre lo femenino (Kirwood, 1987; Lagarde, 2005; Pisano, 2011) Siendo la educación formal uno de los instrumentos sociales de los que se vale el sistema género para reproducirse (Acker, 1994).

La mirada institucional sobre la construcción de género ha develado el sesgo estereotipado y prejuiciado de los roles femeninos y masculinos por lo que se ha propuesto legitimar la igualdad entre ambos sexos (Guerreo, 2003). A través de un trabajo de apoyo docente donde se explique la temática y los desafíos en relación a estrategias didácticas. Esto manteniendo el concepto género desde lo masculino y lo femenino (Escobar, 2011: 10).

Existe una falta en la rigurosidad de cómo se trabaja el tema de género entre docentes, pues no hay un seguimiento de los trabajos propuestos, no hay un acompañamiento

crítico a quienes sean parte del sistema (Guerreo, 2003), y la inexistencia de una mirada teórica sobre la raíz de la construcción de género (Valdés, 2013: 55) ha concluido que las acciones propuestas desde lo institucional son respuestas asistenciales a la “discriminación”.

En la relación género-escuela ha sido exhaustivo la descripción de tal relación gracias al currículum formal como el oculto, relevando las prácticas docentes. Importante para evidenciar las estrategias de las que se vale el sistema género en la cotidianidad. Aun así “en Chile no hay estudios rigurosos y solo existen tesis de grado que analizan el sexismo en los textos escolares posteriores a la reforma curricular” (Valdés: 2004, 50).

No se ha estudiado la escuela como un espacio de resistencia en la temática género silenciando la autonomía de quienes la compongan, y con ello los discursos críticos que puedan existir dentro de ella, tanto de docentes como de estudiantes, “una de las principales tareas de una teoría crítica de la educación y de los educadores involucrados en la construcción de una educación y de una sociedad más justa e igualitaria, debería constituir intentar desentrañarlos, exponiendo sus aspectos y los intereses que los mantiene” (Da Silva 1995: 104).

Por el problema de investigación se justifica en la ausencia de otros enfoques, que limita lo que es la definición de educación; junto a ello se niegan otras posibilidades, sujetos y sujetas, y otros procesos y/o fenómenos educativos. Existen experiencias que no han sido analizadas y discursos no considerados.

El problema de investigación se fundamenta en la ausencia y el no conocimiento de los discursos sobre el trabajo que existe en transformar lo cotidiano, ¿cómo responden las docentes a la relación género- educación? Parto de la necesidad de caracterizar el discurso de género desde la práctica pedagógica; conocer el cómo reflexionan y lo llevan a la práctica las docentes, ¿Puede el trabajo docente propiciar instancias de tensión en relación a la construcción de géneros? Cómo estas concepciones se materializan, cómo lo piensan, lo viven, lo articulan, lo resisten. Pues bien, existen aquellas que se insertan en este sistema manteniendo una postura consciente, con concepciones y discursos que

les permiten dar una vuelta al concepto educación, escolarización y la relación que construyen con estudiantes.

En la historia y en cada construcción las mujeres hemos sido invisibilizadas y negadas desde nuestro actuar hasta el pensar. Somos parte de un sistema patriarcal que ha totalizado cada uno de los espacios de esta sociedad, mismo que hemos identificado y bajo el cual nos hemos propuesto organizarnos (Pisano, 2011). Parte de esta investigación es responder a esta condición histórica salvando historias de mujeres que se hacen de un espacio negado; como es la escuela y su sistema. De aquellas que, desde su rol, se insertan con valores y sentires propios de sujetas pensante y en construcción.

Busco descubrir la cotidianidad de esta construcción, de esta pedagogía que más que develar busque desafiar. Salvar la mirada desde la cual construye su concepto pedagógico, sus fines, objetivos, cómo se relacionan y proponen saberes. Conceptos esenciales en relación a nuestra problemática: ir descubriendo concepciones de docentes que habiliten nuevas miradas del sistema educativo. Que nos hablen de esta parte de la historia no contada, negada. Que nos hablen desde su sentir, desde su posición como sujeta de esta sociedad que a la vez tiene un rol formador para otros y otras.

1.2 Supuestos de investigación.

1. La educación es un espacio político que devela cargas ideológicas.
2. La educación es un acto de transformación.

1.3 Objetivo general.

Analizar el discurso pedagógico de mujeres docentes en torno al modelo hegemónico de género dentro de su ejercicio profesional.

1.4 Objetivos específicos.

1. Identificar las concepciones ideológicas de las docentes sobre educación y género.
2. Develar los mensajes explícitos e implícitos en el discurso de las docentes que desafíen la construcción hegemónica de género.
3. Describir las valoraciones sobre el trabajo pedagógico en el discurso de las docentes.

1.5 Preguntas de investigación.

1. ¿Cómo ha sido el proceso el proceso de construcción de ideología y género?
2. ¿Las cargas ideológicas de las docentes les habilita generar nuevas propuestas dentro de su práctica?
3. ¿Se puede incluir el concepto Resistencia como análisis de su práctica pedagógica?
- 4.. ¿Resignifican personalmente la práctica pedagógica las docentes?
5. ¿Qué mensajes de forma explícitas o implícita develan el análisis de las docentes en torno a su ideología y género?

CAPITULO 2: MARCO TEORICO

2.1 Género como categoría de análisis.

2.1.1. Categoría de Género.

Para la siguiente investigación utilizaré los conceptos que analiza la teoría de género con el fin de relacionarlo con la cotidianidad del aula.

En 1935 Margaret Mead en su libro “Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas” plantea que los conceptos género son culturales, no biológicos y que podían variar considerablemente según el entorno (Lamas, 1996:168). Con esto la idea de que “mujer” y “hombre” son construcciones dictadas por el entorno y a la vez condicionadas según lo sexual, tal como lo planteara Simone de Beauvoir (1949), “No se nace mujer: una llega a serlo”, revoluciona el mundo. Ahora bien, cuando se habla de género, apuntamos a la construcción social tanto de hombre como de mujer, feminidad, masculinidad que se enmarca dentro de una cultura patriarcal. “A través de él (el patriarcado) se otorga al hombre, convertido en padre y en patriarca, la autoridad máxima sobre la unidad social básica –la familia- para luego proyectarla, como estatus masculino superior sobre el resto de la sociedad” (Salazar, 2002: 10). Dentro de esta estructura los roles se definen en relaciones de poder; la mujer siempre es construida en relación al hombre, y este es comparado en sí mismo, es decir en cuanto a sus pares “masculinos”. La mujer se construye desde fuera, el hombre se construye desde dentro.

Se naturaliza entonces una sociedad de saberes y prácticas androcéntricas (andro= hombre; céntrico= centrado), donde el hombre es el modelo respecto al cual todo se mide, una ideología sexista que “opera en función de una organización social discriminatoria - de una u otra forma, en distinto grado, pero que constituye un hecho universal- para el sexo femenino” (Boudeguer et al, 1998: 8). Los espacios “propios” de mujeres, las prácticas, aun el lenguaje feminizado son contruidos desde lo masculino, vigilados y evaluados desde lo androcéntrico, nada es propio de ellas.

Se entiende el género como status; "algo" que se alcanza; definimos nuestro género, y tal cual como lo sexual, es invariable. Aun así

“los símbolos y valores que se le asignan a lo femenino y a lo masculino cambian y se modifican en el tiempo, en la historia y en las diferentes culturas, pero siempre están polarizados en esos dos conceptos cerrados. El sistema macro cultural reconstruye constantemente estas significaciones en todos sus espacios: religioso, político, cultural, educativo, científicos, etc., siempre en el concepto bipolar estanco de lo masculino y femenino. Los espacios estancos están siempre jerarquizados: en este caso lo masculino como legítimo dominador de lo femenino” (Pisano, 2011: 59)

Es el género entonces un “hacer”, que puede modificar sus fronteras "como un logro rutinario, metódico y recurrente" (Navarro, 1999: 111). El concepto "hacer género" apunta a una construcción cotidiana que se regula a través de normas las que son socializadas desde nuestras primeras etapas por instituciones como la familia y la escuela.

Para este trabajo la importancia de utilizar la categoría de género recae en su referencia a “los procesos de diferencia, dominación y subordinación entre hombres y mujeres, que obliga a remitirse a la fuerza social. Y abre la posibilidad de la transformación de costumbres e ideas”(Lamas, 1996:11) Comprender la realidad, la fuerza de lo simbólico, qué es y cómo opera el género permite no estar de acuerdo (o al menos cuestionarlo) con lo justo o lo verdadero de lo que se nos naturaliza como mujer y a ellos como hombre: analizando esta construcción caeremos también en la lógica de entender lo que el sistema nos tiene preparado como docentes y nuestra importancia en el logro “rutinario” (como lo decía) por alcanzar esta meta en cada uno de los alumnos y en cada una de las alumnas. Pues alcanzar los comportamientos adecuados es parte de la “autoridad social”, ligado a la interacción de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas” (Lamas, 1996:19).

La categoría género devela nuevos significados al rol docente; entendiéndolo como un trabajo cotidiano con personas en plena construcción y búsqueda de sus identidades, quienes están inmersos e inmersas en una sociedad donde su sexualidad es uno de los

campos de regulación explícita. Pues si hablamos de género, abrimos las puertas para entrar en temas como identidades, de orientación sexual y educación sexual. Todos contingentes, necesarios y cotidianos de una concientización y conversación urgente en la sociedad, y desde el cuerpo docente como responsables de promover debates que busquen sincerar y transparentar, desde lo posible, el escenario en que estamos inmersos e inmersas. “No cabe duda que la razón primordial de la relación social entre los sexos es política. Comprender los intereses más allá de los móviles personales de algunos individuos satisfechos por la conservación de un orden sexual desigual, es de por sí liberador. Aísla una vieja injusticia de la ciega acción de las fuerzas sociales y las coloca en el campo de la elección” (Kelly, 1999:35).

Para comprender cómo el género opera dentro de lo social tomo el análisis de Judith Butler en relación al significado de este como norma. Para Butler "la norma rige la inteligibilidad de la acción" (Butler, 2006: 69) una norma no es lo mismo que una ley, pues ésta al producirse dentro de lo social es también variable, no así la posición simbólica desde la que se origina; que “sobrevive a todas y cada una de las contestaciones a su autoridad" (Butler, 2006: 76). Es decir, lo simbólico (en relación al sistema género) se refiere a los modelos impuestos por la sociedad a los que individuos e individuos tratamos de aproximarnos, siendo las normas de género el medio por el cual se regularizan estas prácticas sociales. Lo simbólico es entonces, el modelo que recae sobre los cuerpos sexuados femenina y masculinamente, que se organizan y restringen a través de las normas de género. (Butler, 2006: 76-80)

Lo simbólico es precisamente aquello que marca los límites de la reconfiguración, mientras las normas operan en los significados de las acciones, del actuar social. "Estas pueden ser explícitas; sin embargo, cuando funcionan como el principio normalizador de la práctica social a menudo permanecen implícitas, son difíciles de leer, los efectos que producen son la forma más clara y dramática mediante la cual se pueden discernir (...) el género no es precisamente lo que uno "es" ni precisamente lo que uno "tiene". El género es el aparato a través del cual tiene lugar la producción y la normalización de lo masculino y femenino" (Butler, 2006: 69-70) Así, llegamos a conocerlo como el sistema binario de

género: de esta forma nos transformamos en personas generizadas dentro de la sociedad.

El género debe ser analizado como un sistema que depende de sus contextos sociales y culturales, que se relaciona con la raza, clase, etnia entre otros (Montecinos, 2010: 167) el enfoque que le atribuyo a la práctica he hacer género implica un complejo de “actividades, perspectivas, interactivas y micropolíticas socialmente guiadas que conforman actividades particulares como expresiones de la naturaleza femenina y la masculina” (Navarro, 1999: 111). Tomo el concepto “Haciendo género” que desarrollan Candace West y Don H. Zimmerman, comprendiéndolo como un acto social y de interacción que se da también de acuerdo al contexto del cual se hable; en este caso nuestro contexto es la unidad educativa sus elementos y el, la docente. Las autoras presentan tres conceptos claves: sexo, categoría sexual y género. Lo que este análisis propone es una distinción relevante entre el sexo y la categoría sexual, diferencia que incide notablemente en lo que se entiende por construcción de género;

“el sexo es una determinación hecha sobre la base de criterios biológicos socialmente convenidos para clasificar a las personas como macho o hembra (...) La colocación en una categoría sexual se logra aplicando los criterios sobre el sexo, pero en la vida diaria se establece y se mantiene por las demostraciones identificadoras socialmente requeridas que proclaman nuestra pertenencia a una u otra categoría. En este sentido, la categoría sexual de una persona supone su sexo y la representa en muchas situaciones, pero sexo y categoría sexual pueden variar de manera independiente; es decir, es posible afirmar que se es miembro de una categoría sexual aun cuando falten los criterios sexuales. En contraste, género es la actividad consistente en manejar una conducta determinada a la luz de conceptos normativos de actitudes y actividades apropiadas para la categoría sexual de cada persona. Las actividades relacionadas con el género surgen de la exigencia de ser miembro de una categoría sexual y la apoyan” (Navarro, 1999: 112)

La importancia de estas definiciones para la investigación es la distinción que se hace entre sexo y categoría sexual, pues que sexo y género se consideren dependientes y

congruentes muchas veces se ve desafiado. Por ejemplo, es una contradicción que los comportamientos de los alumnos y las alumnas no coincidan con las conductas normativas de género consideradas dentro su masculinidad y feminidad. Desde el análisis “hacer género” se da cabida a respuestas a estas contradicciones, el género entonces no sería definido según el sexo, sino según la categoría sexual que es la que se expresa a través de prácticas sociales y culturales.

“Se reconoce entonces que la formación de género no se reglamenta tan fácilmente (...) el marcar el género o la demostración del mismo deben adecuarse perfectamente a situaciones y modificarse o transformarse según la ocasión lo requiera. Hacer género consiste en manejar esas situaciones para que, sin importar las particularidades, el resultado sea visto y visible en un contexto como apropiado para el género o, como sea el caso, inapropiado para el género, es decir, explicable” (Navarro, 1999: 125 -126). Una situación cotidiana dentro del proceso de construcción de identidad de género es resuelta tanto por agentes internos como externos, que son los que regulan las prácticas normativas.

Reconocer que dentro de la construcción de género este es también un “hacer” significa develar, en esta investigación, que siendo un proceso naturalizado a través de la cotidianidad, identidades, la estructura y poderes que se generan en torno a este, puede (y debe) ser desafiado, desde una observación y valoración crítica. Pues “hacer género” revela que las y los entes involucrados, involucradas son activamente relevantes, desde su naturalización, reproducción y/o cuestionamiento. El develar las prácticas de género, del “hacer género”, implica reconocer la participación del sujeto y la sujeta en la construcción del sistema y reproducción de la estructura. “El género es un poderoso recurso ideológico que produce, reproduce y legitima las elecciones y los límites que se afirman en la categoría sexual. Una comprensión de cómo se reproduce el género en situaciones sociales proporcionará la aclaración del andamiaje interactivo de la estructura social y los procesos del control social que lo sostienen” (Navarro, 1999: 143).

Los roles sexuales son identidades que atraviesan situaciones. El género no tiene una ubicación o un contexto específico. Es el género entonces, no un conjunto de características o roles, sino el producto de cierto tipo de prácticas sociales “¿Qué es pues

la práctica social de género? Es más que la creación continua del significado del género a través de las acciones humanas. Para nosotros el género se constituye a través de la interacción” (Navarro, 1999: 112), siendo esta misma característica la que lo naturaliza como estructura. El género como una interacción, un logro organizado socialmente. Como un sistema, donde todos los espacios y contextos cotidianos son parte fundamental de esta construcción. Es por esto que el objetivo principal del “hacer género” es analizar el género como una actividad continua que tiene lugar en la interacción diaria (Navarro, 1999: 118) “Hacer género no siempre implica vivir según conceptos normativos de feminidad y masculinidad; es comprometerse en una conducta, con riesgo de evaluación de género” (Navarro, 1999: 127) de esta forma la identidad de género es un proceso de autorregulación, de la cual se encargan nuestros contextos y sus instituciones.

2.1.2 Identidad de Género: ¿Qué se espera de ellas? ¿Qué se espera de ellos?

La identidad es relacional: qué se espera de mí. Es individual y a la vez colectiva, y en género está entrecruzada por conceptos como estereotipos, roles y socialización. Los primeros son aquellos que nos definen según opiniones preconcebidas en relación a nuestra sociedad, llenando no solo espacios conductuales o emocionales sino también prácticos, “la fuerza de los estereotipos sobre el género no es sencillamente psicológica, sino que están dotados de una realidad material perfecta, que contribuye a consolidar las condiciones sociales y económicas dentro de las cuales se generan” (Moore, 2004: 53). Desde estos se definen además los roles diferenciados que posicionan a cada sexo en relación a las expectativas y valores que cada cultura asocia al varón o mujer, no sin antes un proceso donde individuos e individuos asumamos el mundo donde ya viven otros, otras, a través de la socialización.

Hombre y mujer no se construyen como individualidades, sino como esferas relacionadas y mutables entre sí. Lo que la sociedad espera de cada uno, de cada una “se instala y reproduce – de generación en generación- apoyado a los modelos paternos y materno y con un esfuerzo cotidiano en los espacios homosociales a lo largo de su vida” (Valdés y Olavarría, 1998, 34).

Aun cuando ambos géneros se relacionan en su propia constitución, la sociedad los define desde escenarios distintos, desde donde se les atribuyen sus prácticas. Dentro de este sistema binario, el hombre es el símbolo de la modernidad, de la producción y la mujer, como reproductora, de lo natural. El hombre en su búsqueda de conquista sobre lo desconocido (en nombre de la modernidad y la razón) domina lo natural. Siendo el espacio público el que lo aleja de lo natural, de lo uterino, de la mujer. De esta forma la identidad de género es "... la articulación de variadas relaciones sociales que se producen en un territorio cuya distinción fundamental está dada por la oposición publico/privado" (Montecinos, 2010: 171).

"Cuando nacemos, nacemos con un cuerpo sexuado: mujer y hombre. Este hecho tan simple de ser mujer y hombre de ser diferentes, nos es transmitido con una carga emocional de desigualdad. Unos "deben ser" grandes, fuertes, inteligentes, racionales, las otras "deben ser" pequeñas, sensibles, sumisas, intuitivas, frágiles, débiles, casi inútiles. Este hecho de diferencia se convierte en una desigualdad marcada en nuestro mundo de las emociones, en nuestro mundo subjetivo. Esta desigualdad "inicial"Facilita todas las otras desigualdades" (Pisano, 2011: 21)

Para el hombre la masculinidad es símbolo de prestigio, "según la masculinidad dominante, los hombres se caracterizan por ser personas importantes, activas, autónomas, fuertes, potentes emocionalmente controladas, heterosexuales, son los proveedores en la familia y su ámbito de acción está en la calle" (Olavarría y Parrini, 2000: 11) Mientras las mujeres son lo opuesto, lo inferior, quienes marcan los límites del ser varón, sus pares son quienes lo califican y juzgan; en palabras de Bandinter (1992) "para hacer valer su identidad masculina deberá convencerse y convencer a los demás de tres cosas: que no es una mujer, que no es un bebe y que no es homosexual" (citado en Olavarría y Parrini, 2000: 142) Pues el patriarcado no solo oprime y suprime a aquellas, sino también a niños y ancianos.

Las mujeres hemos sido definidas y ellos definidos en relación a una de las instituciones sociales más importantes, que se funda también con el sistema sexo/género: la familia. Dentro de esta la mujer, en su condición de reproductora ha sido considerada como madre concienciada, la maternidad es la que nos egresa como seres sociales y en torno

a esta organizamos nuestra vida, “el papel social de la mujer se percibe tan próximo a la naturaleza porque su relación con la reproducción ha tendido a limitarla a determinadas funciones sociales, que también se perciben próximas a la naturaleza” (Moore, 2004, 29).

Relacionadas a lo privado, a lo más sensible, a lo débil. Mientras ellos se apropian simbólicamente de lo público, aun cuando lo doméstico es constitutivo para el hombre. Pues deben ser estos (y solo estos) quienes representen el sustento económico del espacio: la primera y mayor figura económica. “El trabajo constituye el núcleo de su respetabilidad social (...) el trabajo le da prestigio, poder y autoridad, permite que su opinión sea como ley: le permite tener dinero, y el poder que da el dinero: le permite ser proveedor, cumplir con sus responsabilidades de varón con la familia y decidir sobre su vida y la de los suyos. Con el trabajo surgen él y su familia; puede servir a los otros, ser útil” (Valdés y Olavarría, 1998: 27) Reafirma así su autonomía e independencia, mientras que las mujeres viven bajo la opresión, como lo define Lagarde bajo “cautiverios”; “las mujeres están cautivas porque han sido privadas de autonomía vital, de independencia para vivir, del gobierno sobre sí mismas, de la posibilidad de escoger y de la capacidad de decidir sobre los hechos fundamentales de sus vidas y del mundo (Lagarde, 2005, 37)

Hombre y mujer han sido incluidos y relegados al sistema económico imperante desde su condición de productores y reproductoras, respectivamente. Reflejo de un sistema de división sexual también en lo laboral: aun cuando las mujeres seamos “incluidas” al sistema laboral imperante, lo haremos desde nuestro estreno como una mano de obra en reserva, en un (aparente) menor valor y como “apoyo” económico al hogar. Por lo mismo Valdés y Olavarría definen que el machismo en esta sociedad “subsiste porque constituye no solo una forma de conciencia o ideología en el sentido clásico del concepto, sino un campo de relaciones productivas”. (Valdés y Olavarría, 1998: 239) La división del trabajo, de forma genérica y por ende sexual es otro de los espacios diferenciados.

Las mujeres siempre hemos trabajado, lo que no se visibiliza bajo la lógica de lo que es un trabajo remunerado, la mano de obra que se hace visible a través de lo material, del valor monetario. “El trabajo de la mujer no existe como separación creativa de la

naturaleza, entonces solo una parte de la humanidad evoluciona socialmente: los hombres, la otra parte, las mujeres, no solo está ligada a la naturaleza y permanece sin evolucionar, sino que es naturaleza (...) la mujer es entonces ideologizada como instintiva y sexual, como ente viviente que cumple funciones naturales, y que obedece sin voluntad ni conciencia a la naturaleza (...) las mujeres reproducen relaciones sociales y políticas, institucionales, espacios materiales y culturales de vida. Las mujeres contribuyen a la reproducción de modos de vida y de concepciones del mundo particulares, es decir, de la cultura” (Lagarde, 2005, 116-117)

La condición de mujer es una creación histórica desde donde se nos define de y para otros, otras, “la identidad femenina: reproduce a las mujeres como sujetos sociales cuya subjetividad se construye a partir de la dependencia y del ser a través de las mediaciones del otro” (Lagarde, 2005: 16), estamos cruzadas por deberes hacia la sociedad, lo externo: la mujer que cría, que embellece el lugar con su cuerpo público y expuesto, que es símbolo de modales y buen comportamiento. Somos privadas en nuestro espacio, en nuestra “naturaleza”, pero condicionadamente públicas en nuestro actuar, condicionamos nuestro cuerpo estéticamente para gustarle a otros, para ser bellas y atraerlos. Si a nuestro lado no tenemos una figura patriarcal, entonces será el Estado y sus instituciones quienes se harán cargo de nosotras bajo la misma lógica. Por lo mismo dentro de la masculinidad el macho ha sido definido como “la obsesión del varón con el predominio y la virilidad. Ello se expresa en posesividad respecto a la propia mujer, especialmente en lo que respecta a los avances de los otros hombres (Steven 1977) estructuralmente está inserto en un sistema patrilineal de parentesco y se apoya en un sistema legal que apoya el poder masculino dentro del hogar y en la división sexual del trabajo que restringe a la mujer en la esfera privada” (Valdés y Olavarría, 1998: 258) Frente a esta dependencia nosotras aceptamos, toleramos y nos invisibilizamos.

Sobre hombre y mujer recaen expectativas en relación a nuestra sexualidad, cómo vivirla y cómo se materializa en esta cultura heteronormativa y heteroerótica, “deseos, creencias, discursos y prácticas sexuales están condicionados por el aprendizaje sociocultural” (Olaverria y Moleto, 2002: 60). Dentro de este aprendizaje el hombre está llamado a condicionar su “instinto” sexual (en la práctica) como base de su virilidad, y

solo en relación al sexo femenino: el dominio físico, de sus pasiones y deseos, “la negación de la vivencia corporal y emocional constituye una consecuencia de la construcción de la identidad masculina definida como racionalidad corporeizada. En la medida en que los hombres han aprendido a identificarse con la razón, han aprendido también a desterrar sus cuerpos de sus experiencias identitarias”. (Olaverria y Moletto, 2002: 63) Mientras los hombres entre leen su sexualidad con cuotas de prestigio, las mujeres deben interpretar su sexualidad desde lo emocional, “las otras mujeres, aquellas cuyo deseo no nace del amor, son enfermas tienen "alma de puta" -mujeres fáciles- o son putas. Tienen relaciones sexuales con cualquier hombre” (Valdés y Olavarría, 1998: 25). Esta sexualidad destinada “para” y colmada de amor, “La mujer no es sólo monógama sino monoamorosa y debe ser monomadre (...) Para la mujer amor es renuncia y entrega, tiene el significado casi exclusivo de ser-de-otros; para el hombre por el contrario, es posesión y uso de otros (otras)” (Lagarde, 2005: 161).

Las mujeres son las emocionalmente responsables de su cuerpo, de su ciclo, de sus embarazos, ellas anidan y además, están advertidas del deseo irrefrenable en el hombre, invisibilizando completamente a estos de lo fecundo. Parece ser que el cuerpo de mujer es público al momento de ser objeto, al estereotiparlo bajo cánones de “lo bello” (el sexo bello) pero en nuestra labor de reproductoras no es más que un hacer y quehacer privado. “En la cultura patriarcal la mujer se define por su sexualidad, frente al hombre que se define por el trabajo” (Lagarde, 2005: 81). Se nos naturaliza que desde jóvenes debemos exponernos bajo el intimidante actuar de la medicina formal para “cuidar” nuestro cuerpo, para hacernos responsable de este. Sin ser consultadas de los modos o medios con que invasivamente se regula lo natural de nuestra sexualidad bajo lo que hemos demandado como violencia obstétrica.

El sistema cultural de construcción de género, al alero de la lógica patriarcal, limita los cuerpos sexualmente machos u hembras bajo la presión de roles y expectativas que, a diario, naturalizamos. Desde estas juzgamos, categorizamos y tazamos el comportamiento del resto de la sociedad, de nuestro entorno más inmediato y no tan inmediato. En todos nuestros espacios.

2.1.3 Género y Educación

2.1.3.1 Una categoría de análisis: Curriculum formal, curriculum oculto.

Siendo la educación “formal” una de las primeras salidas del espacio privado hacia el público, se convierte, luego de la familia, en el siguiente escenario donde se regulan y restringen nuestras prácticas sociales. “Un modelo educativo tiene implícito el tipo de persona y de sociedad que quiere formar. Si bien los fines de la educación se explicitan por medio de la políticas educativas, lo cierto es que estas se sustentan en un ideal de persona fuertemente anclado a las tradiciones culturales que impera en una sociedad en un momento determinado y en un contexto determinado” (Araya, 2001: 161-162). La tradición cultural apunta al modelo patriarcal como el sustento de la lógica sexo-género, junto a lo simbólico y las normas desde este y dentro de este sistema es la escuela una agencia de socialización, la reconocemos “como el vehículo de reproducción económica y cultural; eso es, como un proceso que media las prácticas sociales y las creencias culturales necesarias para mantener la dominación de ciertos grupos y estructuras de poder” (Giroux, 2004: 220).

“La construcción de los modelos educativos responde, por un lado, a la concepción androcéntrica de las diversas perspectivas teóricas que se ocupan del fenómeno social complejo de la educación y de la didáctica, y por otro, a las concepciones previas que el profesorado y los diferentes agentes educativos tienen sobre la jerarquización socio-cultural de los géneros y que transmiten a través del Curriculum oculto, condicionando de manera significativa, la formación integral de niños y niñas” (Alario & Garcia, 1997: 116). La cultura androcéntrica es la que impone modelos, escalas valóricas desiguales y de jerarquías sociales “se construyen los y las sujetos con diferentes subjetividades y objetividades que conducen asimetrías y a diferencias en sus expectativas y estilos de vida, en sus expresiones de participación, autonomía, ciudadanía y de acceso al poder” (Boudeguer et al, 1998: 9). Desde lo dicho la importancia de reconocer las consecuencias sexistas y de desigualdad de los modelos de género en la cultura patriarcal histórica y asumirlas como una construcción cultural que desafía el pensamiento crítico de docentes

que, al interior de las unidades educativas, buscan desconstruir las desigualdades entre sexo y la opresión e invisibilización de las mujeres, esto por la importancia del desarrollo personal de las alumnas y los alumnos, desafiando roles y estereotipos. Lograr visibilizar la importancia de lo que significa en sí el sistema binario de género, con ello los roles de poder y desigualdades en los cuales estamos educando a la población, para así (de forma crítica) analizar desafíos que nos podamos proponer para generarle al sistema espacios de tensión.

Según Cox (2001) el curriculum puede ser entendido como “conjunto de contenidos en un sentido amplio que, organizados en una determinada secuencia, el sistema escolar se compromete a comunicar. Al mismo tiempo, el curriculum es una selección cultural con propósitos formativos que organiza la trayectoria de alumnas y alumnos en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores contribuye a comunicar, es un regulador de su experiencia futura” (citado desde Guerrero, 2003:115). Dentro del proceso de enseñanza el curriculum se debe analizar en la práctica y el conjunto de actividades de forma recíproca o circular; pues es el proceso donde el curriculum adquiere real significado para los y las estudiantes (Gimeno & Pérez Gómez, 1995:142). Según Kemmis “El curriculum trata de cómo el proyecto educativo se realiza en las aulas. Es decir se incorpora la dimensión dinámica de su realización. No es solo el proyecto, sino su desarrollo práctico lo que importa” (citado desde Gimeno & Pérez Gómez, 1995:142).

Paralelo Gimeno & Pérez Gómez proponen que:

“La escuela, el cambio, el curriculum, los contenidos de la escolaridad en suma, no se pueden explicar desde el discurso idealista que no se fija en las condiciones reales en las que trabajan profesores y alumnos. El curriculum ya en esta perspectiva no es un plan que expresa lo que quiere conseguir, sino que es preciso analizarlo como parte de los procesos de socialización a que están sometido los alumnos durante la experiencia escolar. Dicho de otro modo: el significado de la escolaridad para los alumnos, el de los contenidos reales, no se puede desgajar del contexto en el que aprenden, porque éste es un marco de socialización intelectual y personal en general. En la experiencia escolar “lo oculto” es mucho

más amplio y sutil que lo manifiesto, sin comprender esto, los profesores [las profesoras] no pueden entender lo que realmente es la práctica que desarrollan” (Gimeno & Pérez Gómez, 1995:154).

De esta forma no podemos comprender la enseñanza solo reduciéndola a programas oficiales, “una cosa es lo que a los profesores se les dice que tienen que enseñar, otra es lo que ellos creen o dicen que enseñan y otra distinta los que los alumnos aprenden” (Gimeno & Pérez Gómez, 1995:152), y con ello el desarrollo de lo oculto del curriculum; ese que se desprende de las normas de comportamiento que dictan relación con los valores sociales y con el papel de los individuos, las individuos en los proceso sociales, los que no son ajenos a los conflictos sociales (Gimeno & Pérez Gómez, 1995:152-153).

Además del Curriculum explícito existe también uno oculto el cual influye de manera significativa en la práctica docente, problematizar el Curriculum desde esta perspectiva tiene la finalidad de descubrir su contenido ideológico;

“reproduce el orden discriminatorio de género, los estereotipos y el sexismo en distintos planos de la vida y de los alumnos (...) abarca todo el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instalan en forma inconsciente en las estructuras y el modo de vivir las experiencias, de estructurar y organizar los espacios, de articular los tiempos, de establecer las relaciones, de realizar las tareas. Son normas y valores que se enseñan sin que sean parte de los fines, objetivos o contenidos explícitamente planteados por las y los profesores. No implican una decisión consciente de transmitir determinados modelos y valores, sino que están instaurados en la cultura y son aprendidos y transmitidos de una forma no deliberada” (Valdés, 2013: 56)

Dentro de la cultura occidental prevalece un régimen androcéntrico que se refleja en las prácticas educativas, donde se privilegia lo masculino sobre lo femenino. Cuando reitero esta idea fundamento además que la construcción de género no es solo una reproducción de roles, sino también una producción de estos y relaciones de poder, que inevitablemente generan jerarquías, status y diferencias entre alumnos y alumnas. Por lo mismo debemos partir develando que la educación a la cual se incluyen alumnas,

alumnos, docentes y todo sus agentes ha sido construida, desde sus bases, por y para hombres. Recordemos que las escuelas, como un espacio público, fueron creadas para los hombres. Por lo mismo “la conquista del derecho de la educación de las mujeres supuso la aceptación, por parte de ellas, del modelo educativo imperante: el masculino; se pactó, tácitamente, con el sistema patriarcal (...) no es modelo mixto, es un modelo masculino; el femenino sigue siendo solo para niñas; en la medida en que las mujeres siguen teniendo responsabilidad, en exclusiva, de las tareas del ámbito privado y no existe corresponsabilidad” (Alario y Garcia, 1997: 118). En Chile la inclusión de las mujeres a la educación primaria se da a finales del siglo XIX con el fin de que sean madres instruidas para formar los futuros buenos ciudadanos; los cursos de economía doméstica, y con ello una educación diferenciada en los roles sexuales, fueron las primeras y principales áreas curriculares de nuestra educación.

“La escuela es incuestionablemente difícil de cambiar; y tiende a reproducir la masculinidad y feminidad mediante la creación de grupos pares, de igual edad e igual sexo; que pasan significativa cantidad de tiempo juntos y que se perciben los unos a los otros como principales referentes individuales y grupales.” (Stromquist, 2006: 365)

Hablar de estereotipos dentro del ámbito escolar es también una “denuncia” de lo negativo e inferior, “el sexismo en el salón de clases como función del Curriculum oculto da como resultado el reconocimiento inconsciente y no intencionado del poder y los privilegios de los hombres sobre las mujeres” (McLaren, 1998: 225). Estas relaciones crean dicotomías entre lo masculino/femenino, como dos polos opuestos, y se expresan a través de diferentes modelos:

- Al interior de la unidad educativa el uso del lenguaje es normativamente masculino para designar a ambos sexos, lo que no solo invisibiliza a las mujeres sino además masculiniza las mentalidades y las sesga (Araya, 2001:165). Es el lenguaje el medio por el cual dominan los discursos patriarcales; donde los intereses de las mujeres quedan sumidos bajo los de los hombres, es entonces el lenguaje también un medio de opresión; el cual a través de las subjetividades que crea refleja las cargas de género, sustentadas en el poder social e institucional de la estructura patriarcal (McLaren, 1998: 29).

•La creación de un Curriculum masculinizado entrega “esquemas mentales y más tarde estructuras conceptuales arbitrarias, generando así una visión del mundo, una capacidad crítica y una elaboración del conocimiento sesgada y sexista” (Alario y Garcia, 1997: 122). Tales prácticas se reflejan, por ejemplo, en los materiales didácticos a través de los cuales se potencian los estereotipos femeninos y masculinos: la información y publicidad de imágenes estereotipada de los textos escolares.

La distribución de los espacios al interior de la unidad educativa; tanto verbal como motriz, lo que se hace es subrayar una posición espacial propia de cada sexo; los juegos bruscos son propios de hombres y se apoderan de espacios más amplios, mientras que las niñas se deben expresar de una manera apaciguada (propio de señoritas), casi en el anonimato, en los espacios que se les dejen. Se les asignan Stambién juegos y prácticas corporales.

•Las expectativas del profesorado que se crea en torno a la feminidad de las alumnas y la masculinidad de los alumnos, “las actitudes diferenciadas, los modelos que se transmiten, las valoraciones que hacen, el estímulo en el desarrollo de capacidades, y valores diferentes según sexo” (Alario y Garcia, 1997: 122)

En este último punto tomo el trabajo que hace Teresa Valdés (2013) en torno al análisis sobre las expectativas que docentes proyectan en alumnos y alumnas diferenciadamente; “Estas valoraciones, significados y creencias, y las exigencias sociales que de ellos se derivan, afectan tanto a los hombres como a las mujeres; afectan su autoestima, marcan y limitan los valores, actitudes, conductas y destrezas que niños y niñas desarrollarán para el futuro”. (Valdés, 2013: 56) El concepto de expectativa, en relación al género, tiene directa coordinación con la retroalimentación que existe entre docente y alumnas, alumnos. Estas, estos según el análisis de Valdés, interiorizan a tal nivel las expectativas puestas por los y las docentes que de ellas dependen también el valor de los resultados.

“Las expectativas se traducen en “exigencias diferentes (...) en una preparación distinta en valores, prácticas sociales y habilidades que van a incidir en sus futuro

vocacional y profesional” (Valdés, 2013:57). A esta le sigue también la diferencia en rendimiento en relación a un conocimiento jerarquizado; la Agencia de calidad de la educación, en el año 2012, analiza que en la prueba Simce “las niñas muestran significativamente mejores resultados que los hombres en lenguaje y los varones, en matemáticas. En la prueba Timss 2011 que midió el desempeño educativo en matemáticas y ciencias, la brecha de género en Chile se mantuvo a favor de los hombres, mientras a nivel internacional no existe diferencia” (citado desde Valdés, 2013: 49) Se develan habilidades genéricamente diferentes: razón e intelecto para ellos, afectos y emociones para ellas, las que corresponden a divisiones esencialistas desde el currículum (Valdés, 2013: 50).

Estas son expresiones claras y cotidianas de las maneras en que se reproducen los estereotipos sexuales al interior de la unidad educativa en los alumnos y las alumnas, donde los y las docentes son agentes claves e imprescindibles para su construcción. El tema no ha importado a las teorías educativas en demasía, los estudios han sido parte (como ejemplo) sobre el Currículum Oculto, el enfoque liberal es la teoría que más ha desarrollado la relación género-educación. En los años 60 y 70 en Estados Unidos y en Inglaterra se realizaron trabajos en torno a cómo “las estructuras internas y el proceso de escolarización funcionaban para promover la socialización diferenciando los papeles según sexo” (Giroux, 2004: 78), códigos de género que refuerzan la discriminación y promueven una justificación ideológica. La herramienta que la teoría propuso a cambio fue “el desarrollo de una conciencia crítica (...) como el objetivo pedagógico más importante. Como resultado se asumió que los problemas de discriminación de género serían resueltos al exponer los estereotipos sexuales inherentes en las prácticas de la escuela” (Giroux, 2004: 78).

Lo que hacen estos estudios es plantear la importancia de la ideología de género dentro de las instituciones escolares, visibilizan el tema en torno, principalmente, a la mujer, su enfoque de investigación se centró en la discriminación sobre estas y con ello, la marginación de áreas y logros académicos. Aun así, como eran escasas sus visiones teóricas, se cae en la excesividad de las “descripciones detalladas de mecanismos y estereotipificaciones de género” (Giroux, 2004: 79), esto frente a una ausencia de la

explicación de las condiciones sociohistóricas en relación a la construcción de género, las que salen de los límites de la estructura de la escuela, agota los medios de descripción e invisibiliza propuestas que puedan tener incidencia en el real cimiento de esta.

2.2 RESISTENCIA.

2.2.1 Breve análisis sobre la Pedagogía Crítica.

Tomaré el concepto Resistencia como teoría educativa de Giroux, donde describe los escenarios y conceptos básicos que valoran a los sujetos y las sujetas presentes dentro del sistema enseñanza-aprendizaje como agentes relevantes y, por ende, de cambio o transformación; clave para los objetivos de este trabajo.

La Resistencia dentro del sistema educativo es problematizada por la Pedagogía crítica, aquella que apuesta por una reflexión autocrítica sobre los objetivos, juicios y valores de la educación, comprendiendo que esta es parte de un sistema social, que acarrea condiciones socio históricas que la definen, por lo mismo las acciones nunca se analizan en lo individual, sino en lo colectivo, al igual que las propuestas.

En el libro “Arriba profes de Chile” (Gonzales, 2015) se hace alcance a esta como una herramienta de transformación desde los y las docentes, se define la pedagogía crítica como una herramienta que se presenta “oxigenando los horizontes emancipatorios desde el aula. Nos permite reflexionar sobre nuestro ejercicio docente, evaluar qué estamos haciendo y qué podríamos hacer. Hace posible una comprensión del maestro más allá de la tendencia tecnocrática impuesta por el neoliberalismo, como también distanciarse de la tesis que visualiza monóticamente en él un agente de reproducción ideológica de las clases dominante ” (González, 2015: 81). El objetivo de la pedagogía crítica, según McLaren, es “intentar proporcionar a los estudiantes medios críticos para negociar y traducir críticamente las experiencias particulares que han vivido y las formas de conocimientos subordinados. Esto significa ayudar a los estudiantes a analizar sus propios significados culturales y su interpretación de los sucesos para arrojar luz e

intervenir en los procesos que los producen, legitiman o refutan” (McLaren, 1998: 36) Esta debe insertarse en las condiciones concretas donde viven los y las estudiantes; una interacción entre lenguaje, cultura, el poder y la historia eso es lo que debela la pedagogía crítica. “Lo que vuelve crítica a la educación es su habilidad de hacer que quien aprende sea consciente de cómo las relaciones de poder, las estructuras institucionales y los modelos de representación actúan en y por medio de la mente y el cuerpo del estudiante, despojarlo de su poder y mantenerlos aprisionado en una cultura de silencio” (McLaren, 1998: 37).

La Pedagogía crítica y sus exponentes se han centrado en la opresión socioeconómica dentro de la cual se produce y reproduce el sistema educativo; con ello el capitalismo, para nuestros tiempos el neoliberalismo, han sido identificados como (casi en exclusividad) el sistema opresor que defina las diferencias e injusticias de clases entre las personas también al interior del aula; “fundamentalmente preocupados por el centralismo de la política y el poder en nuestra comprensión de cómo trabajan las escuelas, los teórico críticos han realizado estudios centrados en la economía política de la escuela, el Estado, la educación, la presentación de los textos y la construcción de la subjetividad del estudiante” (McLaren, 1998: 196). Entre ellos Carr W, Kemmis S, Giroux, Apple, McLaren, Louis Huerta Charles, (muchos de ellos han tenido la directa influencia desde la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire) quienes si bien consideran en nombrar opresión de raza y género ninguno de los exponentes han hecho una análisis exhausto y detallado sobre tales sistemas, no así en relación a lo económico. Con esto una de las primeras propuestas de este trabajo es tomar la herramienta crítica como un “modelo” que nos ayude a identificar los espacios de resistencia y con ello a valorar al y la docente en torno a su trabajo y las opresiones de género.

Elementos centrales en tal pedagogía son el Curriculum y el carácter histórico de esta; como herramienta crítica debemos asumir que el Curriculum no es inmodificable y debe ser evaluado según el contexto social unido a la dimensión histórica de la pedagogía, entenderemos que cada uno de los elementos del sistema están condicionados por el marco social, por ende la cuestión educativa es política, no neutra o técnica (González, 2015: 82-83). Para Apple “La reflexión crítica es importante por varias razones. En primer

lugar, los curriculistas ayudan a establecer y mantener instituciones que afectan a los estudiantes y otras personas de miles de modos. Por estos efectos, ellos pueden ser conscientes de las razones e intenciones que les guían. Esto es especialmente cierto por lo que se refiere a los fines ideológicos y políticos, tanto manifiestos como latentes (...) En segundo lugar, hay que argumentar que la actividad misma de la investigación racional requiere ya un estilo crítico. El campo del currículo ha aceptado con demasiada facilidad formas de pensamiento que no hacen justicia a la complejidad de esta investigación, y de este modo no ha cambiado realmente sus perspectivas básicas durante decenios” (Apple, 2008:167-168).

Para McLaren “La lucha por cómo nombrar y transformar la experiencia es uno de los asuntos más importantes en la pedagogía crítica y el combate por el cambio social (...) Podemos nombrar nuestras experiencias -dar voz a nuestro propio mundo y afirmarnos como actores sociales activos con voluntad y propósito- empezamos a transformar el significado de esas experiencias al analizar críticamente los supuestos sobre las cuales están edificadas. Utilizar el lenguaje de maneras específicas puede contribuir a limitar o habilitar formas determinadas de comportamientos” (McLaren, 1998:27). Una interpretación más crítica que examine identidades y significados, las que en instituciones específicas tiene un significado determinado por lo negociable o significativo. (Apple, 2008. 184)

Los educadores críticos y las educadoras críticas sostienen que una teoría de la escolarización digna debe tomar partido, esto es, debe estar fundamentalmente ligada a una lucha por una vida cualitativa mejor para todos y todas mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social (McLaren, 1998: 205), lo que atribuye Apple a una necesidad pedagógica “pues ellos, a diferencia de otras muchas personas, realizan una actividad que tiene una influencia directa sobre masas de niños presentes y futuras. Al ser la principal institución por la que los individuos llegan a convertirse en adultos «competentes», la escuela da a los niños pocas posibilidades de elección con respecto a los medios por los que son distribuidos en determinados papeles de la sociedad. Como hemos visto, y volveremos a ver, la terminología «científica neutral»

actúa como un manto que encubre este hecho, por lo que se convierte en algo más ideológico que útil” (Apple, 2008:169-170).

Siguiendo el análisis de Gonzales (2015), la aplicación de este enfoque en el aula considera ciertos aspectos, tales como:

- **“La pedagogía crítica debe ser un proceso colectivo”**, siendo el dialogo una de las propuestas centrales entre él y la docente y el y la estudiante en el proceso aprendizaje (Gonzáles, 2015: 83).
- **“La pedagogía crítica deber ser crítica”**, su propósito es develar o descubrir el por qué y el cómo de la opresión y dominación en todas las instancias dentro de la escuela (Gonzáles, 2015: 83).
- **“La pedagogía crítica es profundamente sistémica”**, es la dialéctica una de las herramientas centrales de esta puesto que con ella se busca indagar en el desglose del mundo social en el que se vive, y considerar la traducción de la teoría en una práctica social y política concreta (Gonzáles, 2015: 83). En palabra de McLaren: “el educador critico aprueba teorías que son, ante todo, dialécticas; esto es, teorías que reconocen los problemas de la sociedad como algo más que simples hechos aislados de los individuos o deficiencias en la estructura social. Más bien, estos problemas surgen del contexto interactivo entre el individuo y la sociedad. El individuo, un actor social, tanto crea como es creado por el universo social del que es parte” (McLaren, 1998: 203).
- **“La pedagogía crítica debe ser participativa”**, la escuela no es ajena a la sociedad y por esto los agentes que las componen no están solos, solas; deben formar alianzas con otros movimientos fuera de esta, con la comunidad (Gonzáles, 2015: 83).

Dentro de la pedagogía crítica se desarrolla la Resistencia como Teoría educativa, la que nace ligada a los estudios neo-marxistas de la Escuela de Frankfurt; los que junto con las nuevas corrientes psicológicas y críticas buscan develar lo que hay al interior del aula a través de análisis cualitativos. Es el surgimiento de nuevos modelos teóricos que tienen su importancia en analizar la escuela no solo como una fuente de reproducción, sino también producción (Torres, 1998:113-114). Las teorías de la resistencia comienzan

entre la compleja relación escuela y sociedad dominante, desafiando la democracia por la que el sistema educativo debiera velar; los teóricos cuestionan el cómo las prácticas y estructuras sociales hegemónicas se reflejan dentro del sistema escolar (Apple, 2008:229).

El desarrollo de estas teorías se enfocó en una cultura de resistencia, más o menos intencionada, protagonizada por los y las estudiantes, quienes son productores, productoras a través de sus actos marcados por los momentos socios históricos en que se producen, “estas demuestran cómo la vida que caracteriza ese espacio ecológico que es el centro escolar, no funciona según los postulados de las teorías reproductivistas, sino que, por el contrario, allí se está continuamente <<produciendo>> algo diferente a lo que está previsto y aconseja el <<modelo oficial>> y, a veces, con la pretensión de enfrentarse claramente a él” (Torres, 1998:114). Tal como los estudios etnográficos de Paul Willis, quien en 1983 realiza un trabajo con el seguimiento de dos años a jóvenes pertenecientes a la clase obrera, en una escuela secundaria masculina, los autodenominados “los colegas”, “comprueba cómo se conectan ambas experiencias, la escolar y la laboral; hasta qué punto uno y otro ámbito tienen algo en común, o, más exactamente, si la socialización que se producen en las instituciones académicas prepara o no para una determinada posición y forma de inserción en los lugares de trabajo productivo” (Torres, 1998:116). Este se refiere a la cultura que van creando en conjunto, la llama “contracultura” la que expresan con su comportamiento, forma de vestir, corte de pelo y peinado (Torres, 1998:117). Por la misma década B. Everhart estudiaba a un grupo de alumnos y alumnas en relación a “cómo generan una cultura propia que utilizan como plantilla para definir lo que es válido e interesante y de qué formas debe ser comprendido” (Torres, 1998:120). A estos estudios se suman los de Giroux, quienes “ponen significativamente más atención en la autonomía parcial de la cultura escolar y al papel del conflicto y la contradicción dentro del mismo proceso reproductivo” (Apple, 2008: 229).

Tal como concluye Apple: “la resistencia a la instrucción escolar representa una solución de parte de los estudiantes para no ser disimulados frente a la opresión: es una pelea contra de que se vigile la pasión y el deseo (...) los propios cuerpos de los estudiantes se convierten en espacios de lucha, y la resistencia una forma para ganar poder, celebrar

el placer y pelear en contra de la opresión en la historia en curso” (Apple, 2008: 229-230). Este mantiene su análisis al considerar a los estudiantes, y con ello validar el trabajo de la resistencia, no como héroes y a docentes como antihéroes o antiheroínas, sino dentro de la cultura que los está naturalizando en relación a la ignorancia; “incapaces para encontrar conocimientos significativos, en el mundo de las mercancías empaçadas, los estudiantes recurren a la violencia desordenada o a una neblina purpura intelectual, en la que cualquier cosa sea más desafiante que las últimas noticias de la noche se recibe con rechazo, o desesperación; y naturalmente, es la cultura dominante la que más se beneficia de esta epidemia de anestesia conceptual” (Apple, 2008:231).

El fundamento para la elección de la Pedagogía Crítica, y de la teoría de Resistencia como bases teóricas de este trabajo parte desde sus métodos y análisis que proponen una transformación más allá del aula; aún más para considerar un trabajo crítico (como docente) al interior del aula se debe también ser un actor, una actriz consiente dentro del amplio social donde se vive. Es sobrevivir dentro del sistema, resistir y/o apostar por transformarlo uno de los debates en torno a la educación que no solo atañe lo que son las escuelas, curriculum, estudiantes, docentes, sino que a la sociedad en pleno. Por lo mismo la pedagogía crítica propone, y exige, que aquel o aquella docente deben ser agentes relevantes y consientes también fuera de esta. Lejos de ser una postura cómoda y reduccionistamente discursiva, es política, con ello personal y moral. No busco plantear la educación como un espacio de lucha o contestación aislada de la sociedad, sino en coordinación con esta y con los intereses sociales que cada uno, una que quienes participen puedan considerar. Apostar en esta investigación por la escuela como un espacio dentro de los agentes de cambio. Entendemos que esta ha sido construida históricamente como una herramienta institucionalizada y naturalizada bajo la hegemonía del capital y el patriarcado, que son espacios peligrosos para nuestros niños, nuestras niñas y que, aún más para ellas, como lo sentencia Jurjo Torres: “ser alumnas tiene riesgos” (Torres, 1998: 153). Considero la tesis de crear nuevos espacios y de valorar los que ya están creados paralelo a la educación formal: como los trabajos que realizan grupos autónomos en espacios locales, como poblaciones, bajo la lógica de la pedagogía popular, las horas de debates y conocimiento que cientos de estudiantes “pingüinos, pingüinas”, desarrollan en sus colectivos al interior o fuera de liceos. Con ello también

valorar lo que significa el desafío de crear nuevos espacios ya no al alero de lo institucional, apostando a que están lejos de los peligros que reproducen nuestras escuelas, colegios y liceos.

Pero creo esta no es una realidad generalizada, los y las estudiantes no están conscientes del mecanismo de este sistema, su contexto social y académico, su capital cultural¹ los relega a no preocuparse de aquello sino de lo cotidiano que solo les es perceptible a lo inmediato, y con mucha menos herramientas que les permitan elegir. Ellos, ellas son parte de la educación pública, de este sistema peligroso como lo hemos llamado. En estos contextos no será más que el o la docente quien tenga las herramientas para entregar a los y las estudiantes instancias de análisis, de crítica que los y las haga pensar en esta sociedad, y talvez construir análisis por una distinta; y ya vendrán los nuevos espacio que solo nacerán de la autocrítica, conciencia y trabajo de cada uno, una.

2.2.2 Educación y resistencia.

Giroux y su concepto de resistencia al interior de la unidad educativa serán las líneas teóricas de la investigación. Aun cuando el autor no se haya detenido exhaustivamente en la relación y construcción de identidad de género y la escuela, se analiza el concepto en torno al cual propone estudiar a los y las estudiantes, junto a los y las docentes como agentes activas, activos y conscientes dentro de la unidad escolar. En su libro “Teoría y resistencia en educación” (Giroux, 2004), este propone y define conceptos en torno a la escolarización como un espacio en disputa y para ello devela la relación entre el sistema económico imperante, el capitalismo, y la reproducción de las jerarquías sociales que se desprenden de este dentro del sistema educativo. Desde el camino por medio el cual este identifica cada uno de los procesos y conceptos en torno a la reproducción, concluye además un modo de resistir desde el interior del proceso de escolarización, proponiendo nuevos conceptos y formas de develar las funciones tanto de docente como estudiantes

¹ Como Pierre Bordieu define “se refiere a los antecedentes culturales, el conocimiento, la disposición y las habilidades que son transmitidas de una generación a otra. (...) El capital cultura representa las formas de hablar, actuar, modos de vida, movimientos, socializaciones, formas de conocer, prácticas de lenguaje y valores” (citado desde Apple, 2008,233).

al interior del sistema. Desde su análisis concluyo la importancia para la siguiente propuesta; relacionar lo que ya se ha identificado como Curriculum Oculto de Género y la necesidad de su develación, concientización y resistencia.

El autor parte reconociendo el poder de la intervención humana al interior de la escuela, esto en contraste con lo que habían planteado las anteriores teorías críticas; dejando entrever un reduccionismo agonizante de la estructura económica que impera en la unidad educativa. Para Giroux las prácticas sociales en las escuelas “representan tanto la condición como el resultado de la dominación y la contestación” (Giroux, 2004: 101), de esta forma no da cabida a la neutralidad de la institución escolar, como dice Paulo Freire: “La educación nunca fue, es, o puede ser neutra, “indiferente” a cualquiera de estas hipótesis, la de la reproducción de la ideología dominante o la de su refutación. Es un error decretarla como tarea solamente reproductora de la ideología dominante, como es un error tomarla como una fuerza reveladora de la realidad, que actúa libremente, sin obstáculos ni duras dificultades. Errores que implican directamente visiones defectuosas de la historia y de la conciencia” (Freire, 2004: 45). La resistencia, por lo tanto, no es pasiva. Es el resultado de la contradicción que se produce al interior de la escuela en relación a la cultura dominante y la misma; una relación dinámica y contradictoria entre estructura y actores sociales.

El autor se refiere al concepto de escolarización, y no educación, al momento de plantear su teoría. Esto puesto que solo se remite a los significados que se dan dentro del sistema educativo siendo estructurado e ideologizado según instituciones estatales. Para Giroux, educación es un término que se refiere a un modo de producción que no solo se atañe a las escuelas, esta “tiene lugar fuera de instituciones y esferas establecidas (...) representa la categoría central para el desarrollo de esferas publicas alternativas. Se refiere a la crítica y a la reconstrucción de experiencias sociales basadas en formas nuevas de interacción comunicativa y en la reapropiación de modos culturales de comunicación” (Giroux, 2004, 296). Mientras que la escolarización “tiene lugar dentro de instituciones que sirven a los intereses del Estado. Se trata de instituciones formales directas o indirectamente vinculadas con el Estado a través de fondos públicos o de requisitos de certificación” (Giroux, 2004, 208) y es este el que define como un proceso

dialectico, no concluido y de constante intervención, “la que debe ser analizada como un proceso social en la que los diferentes grupos aceptan y rechazan las mediaciones complejas de cultura, conocimiento y poder que da forma y significado al proceso de escolarización” (Giroux, 2004, 90).

Giroux analiza las ideas teóricas del trabajo de la Escuela de Frankfurt, la relación entre poder y cultura; permitiendo estudiar cómo se constituyen y transmiten las ideologías dominantes por medio de formaciones culturales específicas. Se problematiza, entonces, la relación cultural y estructura social, donde existen grupos hegemónicos y dominados, para desde ahí analizar las prácticas culturales que legitiman la constitución de las relaciones de dominación y resistencia (Giroux, 2003: 100). Es decir existe una relación entre lo específico y lo universal (Giroux, 2004: 37). Tal como lo plantea dicha escuela “los teóricos (...) creían que la profundidad y extensión de la dominación – que existía tanto dentro como fuera de lo individual – podían ser abiertas a las modificaciones y transformaciones solo a través de la comprensión de la dialéctica entre el individuo y sociedad” (Giroux, 2004: 51).

A partir de este punto es que Giroux, a diferencia de la teoría del funcionalismo, de la reproducción y/o del capital humano, hace hincapié en la necesidad de reconocer y evidenciar a la escuela como un sitio de conflicto, contradicción y lucha. “Existe una falla al considerar que la dominación es siempre total, o que el poder en sí mismo no es más que una fuerza negativa que se puede reducir a la esfera económica o al aparato del Estado” (Giroux, 2004: 118). Postula que la ideología dominante es transmitida a través de la escuela e impuesta a las y los estudiantes, hace hincapié en “reconocer que las nociones como conflicto y lucha son minimizadas o ignoradas en el discurso tradicional de la teoría y práctica educativa (...) las escuelas son vistas como sitios meramente instruccionales” (Giroux, 2004: 102- 103).

Para Giroux la resistencia genera cambios educativos, pues debe tener contenido y orientación, un razonamiento que apunte hacia una problemática. Ahora, ¿Por qué para Giroux existe la posibilidad y manera de resistir? Su respuesta está por medio de y en la ideología. Desde la Teoría de la Ideología Giroux reconoce las contradicciones de estructura- experiencia. Pues la define en relación a “contradicciones” que imperan tanto

en la inconciencia como el actuar social o institucional, la libera del reduccionista escenario de la estructura social. Para Giroux la ideología necesita de una habilidad: de la dialéctica, que se refiere a “ver críticamente tanto el objeto de análisis como el proceso implicado en tal proceso, como un complejo modo de producir significados, representa no solo el lado activo de la ideología, sino su dimensión más crítica. Por lo tanto ideología implica un proceso por el cual el significado es reproducido, representado y consumido” (Giroux, 2004:197).

Si bien es reconocida la ideología como instrumento de dominación sistémica e institucional y también parte de la conciencia; del conocimiento (principalmente revelado por teóricos Marxistas en su mayoría estructuralistas) lo que hace Giroux es develar su imperio en el campo de la experiencia; no solo como un factor “externo” sino también desde el inconsciente; desde las necesidades y deseos. Desde este punto reconoce un campo para la crítica. Citando a Gramsci (1971) plantea que “el comportamiento humano se arraiga en complejo nexos de necesidades estructuradas, sentido común y conciencia crítica, y que la ideología está localizada en todos estos aspectos de la conducta y pensamiento humano para producir múltiples subjetividades y percepciones del mundo y de la vida diaria” (extraído de Giroux, 2004. 187). Reconoce que existe contradicción tanto dentro como fuera del individuo, y de la individuo. Por lo mismo advierte que: “El significado, como se produce y recibe en este complejo de ideologías y fuerzas materiales, es claramente irreductible a lo individual y tiene que ser entendido como su articulación con fuerzas ideológicas y materiales que circulan y constituyen a la sociedad más amplia (...) en la que hombre y mujeres básicamente no son libres en términos objetivos y subjetivos” (Giroux, 2004, 187). Ahora bien, este identifica dos “formas” de valorar la ideología: de la manera hegemónica, apuntando a lo social, a la estructura y como elemento de reflexión. Pero para que esta, desde este último punto, se convierta en un cimiento de la acción social él y la sujeto deben adquirir conciencia en torno a su posición, por esto, citando a Gramsci reconoce (y reconoceremos) a la ideología como “la que movilizan a los sujetos humanos, así como crean los terrenos sobre los que el hombre se mueve y adquiere conciencia de sus posición” (citado desde Giroux. 2004, 98). La ideología es una herramienta solo cuando por medio de esta se cuestiona la contradicción entre la cultura dominante de la escuela y las experiencias contradictorias

vividas (Giroux. 2004, 98), “un constructo crucial para comprender cómo el significado es producido, transformado, y consumido por los individuos y los grupos sociales” (Giroux. 2004, 205).

Desde la teoría de género, la construcción de la identidad es un proceso que sufre (y ha sufrido históricamente) de adaptaciones producto de las contradicciones que este sistema tiene con los intereses de cada cultura. Por lo mismo ya hemos reconocido que la identidad de género es un “hacer” (Navarro, 1999) una construcción cotidiana que se debe de agentes internos y externos a la persona. Esta lógica se vale de la hegemonía gracias al peso simbólico que tiene dentro de la sociedad, desde donde nacen las normas que varían de acuerdo a cada contexto y situación dentro de este (aun al interior de una cultura). Como es un hacer cotidiano se devela también la importancia del sujeto y la sujeta en el proceso y desde aquí, lo que Giroux identifica como la noción positiva de la ideología; cuando desde nuestro inconsciente somos capaces de identificar la carga ideológica y luego, contrastarla con nuestras vivencias.

Es aquí un punto importante de este proceso, como lo ha hecho Giroux, no siempre es positiva. La ideología de construcción de género es también cómoda, aun cuando se caiga en la identificación de esta como una norma enraizada en lo simbólico y hegemónico, no siempre va ser desafiada, pues no se identifica con una contradicción (para muchas sigue siendo más cómodo ser el sexo débil y ornamental y para ellos el fuerte). Una de las principales “armas” que tiene este sistema son las cuotas de poder que entrega entre géneros; por lo mismo no es casualidad que por lo general sean mujeres quienes de primera instancia caigan en la lógica de la opresión del sistema (aun cuando oprime a ambos sexos) pues somos nosotras quienes estamos exentas de categorización valórica en nuestro actuar a diferencia del “ser hombre” que la justificación de todas sus cargas valóricas residen en lo reconocido del sexo dominante. Como una consecuencia lógica de esto último es que históricamente sean mujeres las que hayan fundado un movimiento social desde el cual no solo emergieron demandas y practicas radicales en torno a las posiciones sino también la teorización y con ello la develación del funcionamiento del sistema, movimiento que ha sido identificado como ideología; el feminismo. Pero, para quien “logra” caer en la cuenta de esta contradicción, para ellos y

para ellas, es una carga, tal cual lo identifica Giroux, no es sinónimo de libertad, “particularmente desde que es ejercido dentro de condiciones políticas y económicas que finalmente determinan su influencia o efecto” (Giroux. 2004, 96).

Si bien la cultura se estructura, también se transforma, siendo la ideología uno de los mediadores necesarios para esta transformación pues por medio de este proceso, y no solo en relación a su condición material sino también en su efectividad mental y conductual, se comprende la producción, consumo y representación de significados y conductas, lo que pueden aclarar o distorsionar la naturaleza de la realidad, más allá del discurso hasta llegar a las bases de las experiencias cotidianas (Giroux. 2004, 184-185). La ideología no solo funciona para limitar, sino también para habilitar la acción, en palabra de Marcuse “la ideología como represión es un constructo teórico basado en las relaciones reificadas de la vida cotidiana – relaciones caracterizadas por la sumisión de la realidad social a formas de cálculo y control (...) las relaciones concretas entre seres humanos están hechas para parecer tan objetivas como las relaciones entre cosas” (Giroux. 2004, 186), por lo mismo estas no solo dan forma a la conciencia sino también refuerzan los patrones de la vida cotidiana desde el inconsciente, pero

“el fundamento inconsciente de ideología no solo está basado en las necesidades represivas sino también en las que son emancipadoras por naturaleza, esto es, las necesidades basadas en relaciones sociales significativas, en la comunidad, en la libertad, en el trabajo creativo (...) A partir de este lugar de necesidades contradictorias se desarrollan tensiones tanto dentro de la estructura de la personalidad como dentro de la sociedad amplia. Inherentes a estas condiciones contradictorias se encuentran las posibilidades para un completo y polifacético desarrollo de necesidades “radicales” y la eliminación de las condiciones que la reprimen” (Giroux. 2004, 189).

Junto a la ideología, entonces, debe estar la crítica esta que cuestiona y desmitifica lo natural de las construcciones históricas, se nos pide una conciencia autocrítica de nuestra existencia; esa que opera desde lo más íntimo para develar lo falso o verdadero de las relaciones sociales, aclarando los orígenes e influencias de estas y de la estructura de la personalidad. La crítica ideológica demanda la importancia de educar para que

reconozcan estas estructuras que “limitan” su libertad, develar lo que esta sociedad hace de nosotros, nosotras a través de los valores históricos y sociales y decidir si es verdaderamente lo que queremos. Por lo mismo siempre apuntando a la conciencia y a que, desde esta, todos los aspectos de la vida estén abiertos a una reflexión y crítica (Giroux. 2004, 190-191).

Lo que hace Giroux es entregar un carácter político a lo cultural, la que si bien nos está condicionando tanto dentro como fuera del aula no debe ser “reducida a un análisis sobredeterminado y estático del capital cultural dominante como lenguaje, gusto cultural y modales. En vez de eso, la cultura es vista como un sistema de prácticas, una forma de vida que constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre una conducta específica (...) y las circunstancias de un grupo social particular y los poderosos determinantes ideológicos y estructurales de la sociedad amplia” (Giroux. 2004, 135) Lo que propone Giroux es entender la cultura como la materia prima de la transformación, así cual lo es para la dominación, que también lo sea para la liberación.

Dentro del aula la ideología se argumenta en tres conceptos: reproducción, producción y reconstrucción. El primero se refiere tanto a las prácticas como a los materiales cuyos mensajes no tienen otro fin que legitimar y reproducir los intereses del orden social dominante. Ya he expuesto cómo el género se vale de la lógica de su sistema para ser reproducido sin mayor cuestionamiento y desde el aula, por todos sus agentes; a través de diferentes herramientas que pueden estar consideradas dentro del Curriculum formal como del currilum oculto, mismas que se alimentan no solo del sentido ideológico del cual ya vienen cargadas sino también de las interpretaciones que se hacen de estas, es decir, de la producción, las que se están interpretando a través de formas selectivas preexistentes y precedidas por ideologías ya constitutivas. La producción se refiere entonces a reconocer que estas siempre están siendo mediadas en algunas formas por los y las sujetos (Giroux. 2004: 203). En la lógica de género, en relación a docentes y entre estudiantes, son las cargas culturales que ya están naturalizadas y que, además, están cargadas de significados socialmente valorados de forma selectiva, las que imperan en la subjetividad de cada uno, una para el proceso de producción. Ambos conceptos apuntan a la ideología dominante y con ello, a las contradicciones que deben

ser develadas por un análisis crítico con el fin de una transformación. Tanto el lenguaje iconográfico y textual, las representaciones y prácticas sociales deben ser analizados, para así apropiarse de sus elementos y habilidades materiales y no materiales útiles y “reestructurarlos como parte de la producción de nuevas ideologías y experiencias colectivas (...) La producción de conocimiento en este caso está vinculada a las actividades transformadoras” (Giroux. 2004: 203-204). Lo que busca la reconstrucción es una transformación crítica.

Dentro del aula la resistencia no puede ser confundida con hechos de oposición con consecuencias inmediatas, debe ser más bien relacionada con el interés que el acto oculta, y con ello una proyección colectiva que tome en cuenta la determinación social, mediciones históricas y la cultura propia de la escuela. Como un principio educativo la resistencia propone que, ahora, los conocimientos, los valores y las relaciones dentro de la escuela sean examinados en un contexto antagónico (culturas dominantes y subordinadas) que lleven a reformular la relación entre ideología, cultura y hegemonía, para que por medio de estos elementos sean los y las estudiantes quienes encuentren dimensiones positivas de sus propias culturas e historia (Giroux. 2004: 148–149), una escuela que se reconozca a sí misma en relación a otras instituciones sociales (económicas y políticas). “Tomar la tipificaciones y las relaciones recurrentes del discurso educativo y desnudarlas de su carácter objetivo o de su así llamado carácter natural. En pocas palabras estas deben ser vistas dentro del contexto de relaciones históricas y sociales que son producidas y socialmente construidas” (Giroux. 2004: 195), una educación que al contrario de un conocimiento técnico, busque uno dialectico, que reconozca los juicios críticos para acción social e individual de cada estudiante.

“Lo que debe ser propugnado es que el concepto de resistencia llegue a ser una categoría que se atribuya indiscriminadamente a cada expresión de “conducta de oposición”. Por el contrario, debe llegar a ser un constructo analítico y un modo de investigación que contenga un momento de crítica y una sensibilidad potencial hacia sus propios intereses; esto es, un interés en el proceso de desarrollo de la conciencia radical y en la acción colectiva crítica” (Giroux. 2004: 147).

Lo que propone Giroux es un análisis político de la escuela que estudie las prácticas sociales, por medio de las cuales se esconden los campos culturales, es decir develar aquellas prácticas que sustenten la dominación ideológica. De esta forma la teoría de resistencia hace hincapié en lo que denomina como autonomía relativa; un análisis político que señale (dentro de la unidad educativa) momentos no reproductivos que argumenten la noción crítica de la intervención, la conciencia contradictoria de estudiantes y maestras(os) bajo una perspectiva de análisis dialéctico (Giroux, 2004: 138).

El concepto resistencia de Giroux se tomará como una definición que supera la estructura y el determinismo económico de la ideología imperante dentro de la cultura educativa, para ir más allá y cuestionar y/o develar otros sistemas de dominación, también social y cultural, que tiene a la vez nuevos grupos de opresión y definiciones de roles: el patriarcado. Lo que Giroux define como una de las debilidades en las teorías de la resistencia; “el inadecuado intento por tomar en cuenta los problemas de género” (Giroux. 2004: 139) es también parte del reduccionismo de su noción de dominación, y que, por lo demás, aun cuando autores como este, McLaren, y Apple “mencionen” el tema como una autocrítica, una forma de develar la deuda, y por ello, como citas de ejemplos de hegemonía e ideología, siguen haciéndolo en torno a la noción del patriarcado como una opresión única sobre mujeres; Giroux por ejemplo, ha llegado a reconocer que muchas veces tal tema se centra (a modo de crítica) en “imitar los sentimientos de los grupos contraculturales masculinos” (Giroux. 2004: 139) pero no identifica(n) el patriarcado como un sistema de dominación sobre ambos sexos. Esto devela, que dentro de su significado de opresión siempre la negación de las cuotas de poder es el principal síntoma (para no ser injusta, aun así no el único), por lo mismo, el patriarcado opera solo sobre ellas. Misma característica, que es la carta de la que el sistema se vale: no existe opresión si hay prestigio, no se cuestiona la libertad en la persona, si (se entiende que) hay poder. Se pierden las subjetividades, las que se nos esconden bajo el sistema de privilegios. Cuando Giroux habla de que esto es moral y político (Giroux, 2004: 144) no hay mejor escenario que lo personal; lo subjetivo de cada uno, de cada una en el estudiantado, de cada docente, partiendo por ahí para ver la crítica, los significados, las experiencias personales, las contradicciones, los conscientes (conocimientos) y lo inconsciente

(deseos), tal como plantea la teoría de la resistencia. Por lo mismo no descansar sobre lo “simbólico”, es la unión que no han visto (al parecer) los teóricos, las teóricas de la Resistencia; quienes ya identificando las bases de la crítica se han visto superados, superadas por lo simbólico del poder, para solo limitar la dominación a aquellas no se “favorecen” de este. La importancia de Giroux, y con ello la Teoría de la resistencia para esta tesis recae en cada uno de los conceptos que describen un proceso de develación y crítica que apuesta, esta vez, por las personas. Por los espacios que hoy solo “ocupan” pero que, y a la vez sin darse por aludidos y aludidas, debieran resignificar, desde su inconsciente, desde su historia, desde lo social, porque como ya lo sentenció Kate Millet (1990) “lo personal es político”.

2.2.3 La escuela como acción social y el Curriculum Oculto.

La escuela funciona como un agente de la hegemonía ideológica selectiva de posición cultural, económica y política definida (Apple 2008:18), Giroux plantea la organización interna de la escuela dentro de una lógica similar a las instituciones y las prácticas culturales que caracterizan a una sociedad determinada (Giroux. 2004: 210), por lo mismo debe ser analizada como parte de estos significados; solo de esta forma se transformará en una herramienta heurística y política (Giroux. 2004: 247). Como busco hacer de la educación un espacio crítico es importante en primera instancia, como lo dice Giroux “desentrenar las relaciones vividas que caracterizan a las culturas escolares” (Giroux & McLaren, 1998: 83), el aula rara vez se presenta como un espacio construido socialmente y determinado históricamente. Existe en esta lo que Giroux identifica como “principio de correspondencia”; se refiere a que las relaciones sociales en las escuelas y en el aula reflejan la relación social que determina la hegemonía ideológica (Giroux. 2004: 84), al contrario

“Debe hacerse un intento por analizar la escuela no solo como reproductoras de la sociedad dominante, ello implica investigar sus posibilidades de educar a los estudiantes para convertirse en ciudadanos activos y críticos. Las escuelas deben ser vistas y estudiadas como escenarios instruccionales y culturales (...) Un aspecto importante para empezar a desarrollar un discurso crítico de educación

sería concebir el curriculum en relación con formas de conocimiento y las prácticas sociales que legitiman y reproducen formas particulares de cultura y vida social (Giroux & McLaren, 1998: 82).

La escuela como “acción social” dispone de la afirmación de ver la escolarización como un proceso que se desarrolla en un espacio determinado por un contexto socioeconómico puntual, visto como un sitio político donde se crean discursos, significados y subjetividades, y donde sus prácticas son guiadas como construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos (Giroux, 1998: 72). Es la escuela entonces un espacio cargado de significados, que están siendo dictados por una ideología que a su vez naturaliza las prácticas a través de la cotidianidad. Estas no están aisladas de la sociedad, por el contrario son el reflejo de reglas y manifestaciones específicas (Giroux, 1990: 55). El cuál tiene sentido con el Curriculum técnico, donde “el conocimiento es tratado como una esfera de hechos objetivos (...) algo externo al individuo, la que se le impone. Divorciado del significado humano y de la comunicación intersubjetiva. No se contempla como algo a ser cuestionado, analizado o negociado. Más bien se convierte en algo que puede administrarse y dominarse” (Giroux, 1990: 54).

El enfoque crítico de la teoría de la resistencia, abarca el Curriculum como una herramienta producto de una educación dinámica, lejos del sentido técnico del Curriculum, con una interacción permanente entre teoría y práctica; siendo la praxis el resultado de la dialéctica entre intención y realidad.

Uno de los cimientos de la teoría de la resistencia fue el estudio del Curriculum aplicado en la educación, estos se hacen parte de los trabajos de la teoría crítica que a finales de los años 60 identifican el “Curriculum oculto” como uno de los problemas de la enseñanza. Se comienza entonces a rebatir la idea que el Curriculum escolar era social y políticamente neutral, por el contrario la teoría de la resistencia se sustenta en ver a las escuelas como agencias de socialización.

“Se estaba de acuerdo en que la escuela significaba algo más que abastecer a los alumnos de metas y objetivos instruccionales, y que las escuelas debían hacer algo más que enseñar a los alumnos a “leer, escribir, computar y manejar el

contenido de materias como historia, estudios sociales, y ciencia”. Las escuelas se empezaron a ver como sitios sociales con un doble Curriculum, uno abierto y formal y otro oculto e informal” (Giroux, 2004: 70).

Lo que Giroux plantea es que toda la problemática de los análisis sobre la educación parte desde lo visible, desde el Curriculum formal, y hace hincapié en la necesidad de problematizar también lo callado,

“falta aquí una consideración sobre la naturaleza y la función del Curriculum oculto, es decir, sobre aquellos mensajes y valores que se transmiten a los estudiantes silenciosamente, a través de la selección de formas específicas de conocimiento, el uso de relaciones específicas dentro del aula y las características que describen la estructura organizativa de la escuela. Los mensajes sexistas, racista y específicamente clasistas que acechan tras el lenguaje de los objetivos y de la disciplina escolar son oportunamente ignorados” (Giroux, 1990: 44).

Como plantean Giroux y Penna (1981) “aunque cambien las pretensiones, la ideas o los curricula explicito, el curriculum real cambia poco para los alumnos porque las condiciones de las escolarización que los traducen se modifican muchas más lentamente” (citado desde Gimeno & Pérez Gómez, 1995:152). Lo que plantea Giroux desde la Resistencia es que este Curriculum Oculto sea resignificado, una redefinición consciente de los intereses que, a través de este como herramienta heurística, se pueden desprender de los materiales y prácticas. Una escolarización preocupada tanto por la reproducción como por la transformación, debe considerar al Curriculum oculto bajo la noción de libertad, que una la acción y la conciencia junto a los conocimientos pedagógicos (Giroux, 2004: 99) para dejar de ser considerado bajo la noción de inmediatez.

Lo que hace falta a la noción de curriculum oculto es significar a la escuela como un espacio de dominación y contestación, por ende no basta con que se conozcan y reconozcan los mecanismos de dominación, sino también cómo estos son reproducidos y resistidos; importante función del curriculum y su reproducción implícita. Una práctica pedagógica radical necesita de la unión entre las relaciones culturales de la escuela y

de las dimensiones del currículum. Para esto es crucial la labor del y la docente, por lo mismo, en palabra de McLaren, debemos dejar de hablar sobre las escuelas, sino para las escuelas (McLaren, 1998: 20).

2.2.4 Docencia: género, conciencia y resistencia.

Para Giroux la resistencia es la búsqueda de redefinir las causas y significados de las conductas de oposición, es un acto moral y también político. Cargado de sentido común y del valor del comportamiento discursivo, es el elemento más expreso de la esperanza al interior de la unidad educativa, de trascendencia para la transformación radical, ofreciendo reflexión y lucha (Giroux, 2004: 144 -145). Según Giroux “para realizar cambios en contra de la cultura dominante se debe intervenir en el currículo, en las rutinas de los(as) estudiantes y profesores(as) y en la forma en que se estructura el pensamiento” (citado desde Guerrero, 2005: 3) Cada uno de estos actores, cada una de estas actrices debe entonces “ser capaz” de intervenir las prácticas educativas, entendiendo que estas son analizadas como parámetros creados y dictados (arbitrariamente) desde el sistema estructural. Concluamos que la teoría de la resistencia de Giroux propone una crítica de la relación entre la escuela y la sociedad dominante; donde el sistema escolar es el reflejo de las estructuras y prácticas de la lógica del capital sobre las divisiones de clase, raza y género.

Para el presente trabajo es fundamental la relación de resistencia, desde la definición de Giroux, y las, los docentes. Por lo mismo cuando el autor habla de la condición de dominación, es importante que se entienda que está también dando categorías a todas aquellas y todos aquellos que compongan la unidad educativa e interactúen con la estructura ideológica que está definiendo la educación; dentro de este escenario la tarea de la y el docente es fundamental. No existe, dentro de la escuela, algún rol pasivo, todas, todos quienes participen de tal sistema están siendo parte activa del proceso: ya sea a través de la reproducción de lo considerado universal (que impera) o quienes están por lo específico, por la “contestación”.

En relación a lo que es el desarrollo y ejecución tanto del Curriculum oculto como del formal, son los y las docentes quienes tienen la más cercana misión de construcción y ejecución en relación a los y las estudiantes, “el profesorado es piedra angular de este proceso, pues es bien sabido que dentro del aula se convierte en el hacedor específico de las políticas educativas, resignificándolas según sea su propia valoración” (Araya, 2001: 183). Por lo anterior es que he considerado que sean parte del profesorado quienes esta vez signifiquen los espacios de resistencia, pues desde lo “formal” son ellas, ellos quienes tienen la misión, gracias a la relación de poder con que se les identifica ante su alumnado, de transmitir las estructuras e ideologías que se hayan pactado en torno al Curriculum educacional.

“Los maestros, más que los estudiantes deberán representar el punto de partida para cualquier teoría de la educación ciudadana. La mayoría de los estudiantes ejercen poco poder en la definición de las experiencias educativas en las cuales ellos se encuentran inmersos. Es más apropiado comenzar con los educadores que median y defienden el proceso educativo (...) es importante que los maestros sitúen sus propias creencias, valores y prácticas dentro de un contexto más amplio a fin de que los significados latentes sean mejor comprendidos” (Giroux, 2004: 245).

Deberán entonces develar problemáticas y contradicciones, esto no sin un razonamiento que oriente las prácticas y discursos. Se resiste a la estructura, a la ideología que domina desde lo universal e invisibiliza lo individual, pues se comienza entendiendo que

“las escuelas son lugares sociales constituidos por un conjunto de culturas dominantes y subordinadas, cada una de ellas caracteriza la realidad. Los profesores y todos aquellos que estén interesados en la educación han de tomar conciencia de cómo la cultura dominante funciona (...) para los profesores significa que deben examinar su propio capital cultural, concretamente para comprobar de qué manera, beneficiosa o embaucadora, influye en los estudiantes” (Giroux, 1997: 47).

Deben las y los docentes estar conscientes de su posición dentro de esta sociedad de relaciones dadas, hacerse parte de este “razonamiento”, que las y los posiciona como actrices y actores sociales imperante con capacidad de crear espacios de respuesta, confrontación y construcción. Tal como lo menciona Giroux las formas de discurso y prácticas dentro del salón promueven formas de conciencia y conducta, las que pueden ser de acomodación o resistencia, las que se amplían hacia las y los estudiantes.

“Ni puedo tampoco, por otro lado, negar mi papel fundamental es contribuir positivamente para que el educando vaya siendo el artífice de su formación con la ayuda necesaria del educador. Si trabajo con niños, debo estar atento a la difícil travesía o senda de la heteronomía a la autonomía, atento a la responsabilidad de mi presencia que tanto puede ser auxiliadora como convertirse en perturbadora de la búsqueda inquieta de los educandos; si trabajo con jóvenes o con adultos, debo estar no menos atento con respecto a lo que mi trabajo pueda significar como estímulo o no a la ruptura necesaria con algo mal fundado que está a la espera de superación” (Freire, 2004: 33).

Debe ser también su formación un punto trascendente en relación a los resultados de la educación, ya no como una escena académica y técnica, sino también como una potencial plataforma de herramientas sociales que le permitan desarrollar un pensamiento de juicio, mismas de las que deben ser conscientes pedagogos y pedagogas,

“Los profesores son a menudo entrenados para utilizar varios modelos de enseñanza, administración y evaluación; no obstante, no se les enseña a ser críticos con respecto a los supuestos que subyacen a estos modelos. (...) A partir de una falsa defensa de la objetividad, los maestros son llevados a alejarse de sus propias historias, experiencias y valores, dado que éstos afectan y moldean. [...] Los maestros deben tratar de entender cómo las ideologías dominantes de etnicidad, clase, género y raza han dejado una huella en la forma en que piensan y actúan” (Giroux & McLaren, 1998: 85).

Para proponer, se debe ser crítico, crítica y para construir, antes se debe conocer. Consideremos de igual forma, que no siendo ni pasivas, pasivos y/o neutrales, el cuestionamiento de las practicas puede arrojar resultados que las reproduzcan o desafíen (tanto fuera como dentro del aula), por esto aun cuando estas actitudes sean o no el resultado de la iniciativa, empoderamiento y concretización autónoma del sujeto o la sujeta es importante cuestionar la formación como decentes. Esto, pues las instituciones e instancias, en su rol también educativo, son parte fundamental en cuanto a la naturalización de la ideología de las prácticas educativas, de las directrices que guiaran a estas estudiantes y futuras, futuros docentes, como lo correcto o incorrecto de una buena pedagoga y un buen pedagogo. “¿Tenemos instrumentos para tal interrogación dentro de nuestros programas de formación de maestros?” (McLaren, 1998:44) ¿Son las universidades hoy un espacio de análisis y discusión referente a las estructuras que determinan las cargas culturales e ideológicas de la educación? ¿Son, a su vez, un espacio de crítica y propuestas? Como lo analiza Giroux, hoy a las profesoras, los profesores se le forma en torno a una racionalidad tecnocrática, directamente relacionada con la cultura general, que las y los interpreta como un puente de aplicación de métodos de enseñanzas, por el contrario se alejan de la ideología, la teoría y la práctica (Giroux, 1997: 48).

“¿Qué significan todas estas teorías de la resistencia para el maestro? (...) la cuestión que hay que recordar es que si hemos sido hechos, entonces podemos ser “deshechos y vuelto a ser”. ¿Cuáles son algunos de los modelos alternativos con los cuales podemos comenzar a remodelarnos y a remodelar nuestro orden social? Los maestros necesitan alentar a los estudiantes a reflexionar acerca de estas cuestiones y deben proporcionarles un marco conceptual para comenzar a contestarlas (...) Los maestros no pueden hacer más que crear instrumentos de posibilidad en sus salones de clase. No todos los estudiantes querrán tomar parte, pero muchos lo harán. Algunos maestros pueden simplemente no tener la voluntad para funcionar como educadores críticos. La pedagogía crítica no garantiza que la resistencia mantendrá lugar; pero fundamenta al maestro los conceptos para comprender la resistencia” (McLaren, 1998: 232).

Las casas Universitarias son parte de las subjetividades con que las y los docentes estamos siendo formadas, formados, por ejemplo, incluir o no ramos con enfoques de género en las mallas de las carreras pedagógicas es un reflejo del interés o no que se tenga en relación al tema, y con ello de la importancia que se le atribuyan no solo al tema en sí, sino también a las y los docentes y su carga cultural e ideológica al momento del trabajo pedagógico. Por lo mismo se hace necesario que para develar las prácticas de construcción de género, y con ello el sexismo dentro de la educación, sean antes conocidas. Lo que, muy por el contrario a lo se pueda creer, no es un sentir generalizado dentro de los y las docentes, no es un tema central en las mallas pedagógicas de las universidades, no es un debate que llene auditorios dentro del ámbito académico. Parece ser que el sexismo en la educación chilena es un tema, más que invisibilizado, ignorado. Pues aun cuando el concepto género no es nuevo dentro de la academia, solo se tañe a ello cuando el SERNAM o el MINEDUC, anuncian reformas en el Curriculum formal que hablan de un enfoque de género en pos de la igualdad entre alumnos y alumnas, que muchas veces rayan en una discriminación positiva o descansan en lo que entiende como “igualdad” de oportunidades.

Entendiendo que la estructura patriarcal es parte de un sistema cultural socializado desde la infancia (con la familia como primera institución), y enraizado en cada persona a través de su naturalización y normativización, las “oportunidades” para cuestionar o reflexionar en torno a las prácticas disfrazadas como naturales son muchas veces forzadas; es decir, en considerar el género como propio de lo biológico y con ello la feminidad y masculinidad como una producción de identidad, este sistema no está expuesto al cuestionamiento. Por lo mismo todas las instancias creadas con la intención implícita o explícita de develar los significados y mecanismos de la estructura dominante son espacios que contrarrestan, de una u otra forma, tal hegemonía. Es necesario entonces que lo dicho sea parte de la formación docente y también de las rutinas dentro de la unidad educativa, no solo para alumnas(os) sino entre todos(as) quienes sean parte de esta. “Es necesario, por tanto, que el profesorado reflexione y discuta sobre las formas que explícita e implícitamente el sexismo se hace presente en la educación (...) un proceso de esta naturaleza, por un lado, exige una condición personal de apertura al cambio, la cual no deviene del conocimiento “experto”; y por otro las experiencias laborales y personales del

profesorado son fuentes de una gran riqueza y enseñanza que no deben ser ignoradas” (Araya, 2001: 183). No se trata que este sea un discurso que cada profesor y profesora dicte cotidianamente a sus alumnos, alumnas, se trata más bien de que sean un cambio de relaciones (por lo mismo se necesita de voluntad), es decir, que él y la docente estén dispuestos, dispuestas a modificar la relación pedagógica con el alumnado, su capacidad de escuchar y también comprender, sin esto el cambio es ingenuo (Alario et al, 1997: 49). Por lo mismo, la importancia recae en los procesos dentro del aula, interacción profesorado y alumnado.

“El análisis de los regímenes de género, o currículo oculto no concluyen con tanta facilidad culpando al profesorado como lo hacen los estudios de interacción en el aula, ya que los procesos de la escuela aparecen lo suficientemente hegemónicos como para obligarles a corregir sus errores. La acción del profesorado parece enraizada en la tradición y en la rutina más que en la malicia. Sin embargo surge una pregunta legítima sobre cómo, cuándo, y por qué las profesoras retan a esta hegemonía o, contrariamente, por qué a menudo no lo hacen” (Acker, 1994: 123).

En palabras de Connell “Los maestros tienen que decir al lado de quien están” (citado desde Giroux 2004:151), y para que estas, estas definan “de cual lado están”, primero debe existir una conciencia del origen de la educación como institución dentro de una estructura, visualizarla como un espacio cruzado entre ideología y cultura, para desde ahí reproducir o problematizar la dinámica (que también están definida por las particularidades de cada espacio educativa). Las, los docentes deben entonces construir y creer en la educación como un modo viable de cambio (el real sentido de la resistencia). Se hace importante entonces atender que lo que se enseña en las salas de clases está mediado también por la cultura de la escuela, y por el significado que se les da entre docentes y estudiantes.

“Lo más importante es que los maestros en esta situación no tienen bases sobre las cuales cuestionar las presuposiciones culturales dominantes que moldean y estructuran las formas en las cuales responden e influyen en el comportamiento de los estudiantes (...) adolecen de un marco referencial bien articulado para entender las dimensiones de clase, culturales, ideológicas y de género que conforman la vida en el aula” (Giroux &

McLaren, 1998: 111) y aún más no cuentan con opciones concretas de manifestarse en relación a la organización y selección del material de instrucción y de enseñanza, sumado a que la recarga laboral (los horarios) resulta muchas veces opresiva (Giroux & McLaren, 1998:86), pero es parte también de esta investigación hacerse cargo del rol como algo moral, personal; no solo como una fuente de renta, caer en la cuenta de lo que significa en esta sociedad tratar con personas a diario, aun cuando es la misma la que está dándonos funciones de “formadores”, “formadoras”. Entiendo que existen restricciones, pero apuesto por esos espacio de “libertad” al interior del aula, que de una forma más explícita que implícita, resignifique nuestras experiencias como docentes, y con ello dejen de ser una “autonomía” dentro de las paredes de la sala de clases para comenzar a ser parte de un lenguaje pedagógico. “Toda resistencia simbólica para que se muevan en un nivel de acción más efectivo tendrán que ser ampliadas como formas de resistencias vinculadas con la acción política y el control (...) esto es un llamado al cultivo de la conciencia del salón de clases. Las intenciones subjetivas por si solas representan poca amenaza a las estructura” (Giroux, 2004: 253).

La educación como Giroux lo propone es entonces un “lenguaje de posibilidades”, donde se puede indagar, criticar y construir. Lenguaje que nunca parte de la neutralidad y pasividad de quienes sean parte de esta. Por otra parte las y los docentes nunca verán a sus estudiantes como inferiores, flojos, flojas y/o pasivas, pasivos, por esto deberán cargar sus prácticas de significados y conceptos que desafíen el modelo imperante. Como ya lo decía deberán entonces definir de qué lado están.

Importante será entonces la carga ideológica de estas, estos, “la ideología es un constructo dinámico relacionado con los modos en que los significados se producen, transmiten e incorporan en formas de conocimientos, prácticas sociales y experiencias culturales” (Giroux, 1997: 44), será esta también un instrumento pedagógico útil para comprender los significados dentro de la escuela, cómo se reproducen o modifican a través de los sujetos, de las sujetas y cómo ellas, ellos estructuran sus propias experiencias (Giroux, 1997: 44). Desde este punto Giroux analiza también al y la docente como seres racionales, esta herramienta que les permite comprender experiencias propias y ajenas, y a su vez analizar cómo se dirigen y afrontan los problemas acarreados

por la experiencia. Cómo la y el docente no solo son capaces de ejecutar, actuar dentro del proceso educativo, sino también de crear; decisiones sobre lo que debiera enseñar y cuestionar los espacios, medios y materiales en los que se sustenta el proceso de escolarización. Docentes dignas, dignos de unos juicios razonados capaces de comprender cómo las experiencias en el aula se estructuran por intereses (Giroux, 1997: 43), de considerar de donde viene esa cultura, a los intereses de quién sirve, “analizar el conocimiento de la escuela como parte de un universo más amplio (...) determinar en qué grado su forma y contenido reflejan una representación desigual del capital cultural de las minorías de clase y color, esto es, cómo el salón de clases incluye modos de lenguaje, sistemas de significado y experiencias culturales para invalidar directa o indirectamente otras formas de capital cultural” (Giroux, 2004: 249).

Preguntarnos por los tratos injustos que implican para los y las estudiantes las “diferencias” por género, cómo y por qué los y las limitan, ¿qué estamos construyendo sobre ellos y ellas?, y en nombre de la igualdad cómo cegamos las particularidades y contextos de cada una, uno. La falsa equivalencia que no es más que la reproducción de modelos estereotipados que buscan parar la violencia “explícita”, pero reproducen aún más violentamente y arbitrariamente la simbólica. Ya he expuesto cómo el trato diferenciado académica y emocionalmente sobre los y las estudiantes tiene directa relación con sus propias expectativas, con sus emociones, con lo íntimo. Se necesita ser conscientes de la relación: cultura, poder y transformación, “si los maestros van a ser capaces de analizar la naturaleza y el grado de la injusticia distribuida en las escuelas, tendrán que poner mucha atención a esas reglas básicas, tácitas y constitutivas que establecen los factores más obvios que estructuran las elecciones del salón de clases” (Giroux, 2004: 251), desde el “compórtese como señorita” y el “no sea poco hombre”, por ejemplo.

Una de los grandes desafíos que implica el género al interior de las sales de clases es que este no siempre se materializa a través de contradicciones o conflictos, por ende no será fácil que estos representen un “problema” al interior del sistema, es cuando más relevancia toma la frase “si no se cuenta, no cuenta”. El género (tal como el resto de las ideologías opresoras) necesita ser socializada, evidenciada, porque opera bajo la

comodidad de la cultura, bajo el “sentido común” que está instalado arbitrariamente en nuestro inconsciente, nos confunde con la biología, lo natural, lo social y resuelve cada una de nuestras dudas con mensajes cotidianos que nos vuelven al punto del “ser mujer” y del “ser hombre”. Por lo mismo esto ya no solo atañe a la comunidad educativa, “sugerimos que el maestro que ha desarrollado una comprensión de su ubicación en el proceso más amplio, puede también estar en una mejor posición para comprender dónde y cómo es posible transformar la situación. El educador que tiene una necesidad moral debe preocuparse por las precondiciones sociales para el logro de sus ideales” (Giroux, 2004: 247), y (repetiendo) como es una necesidad moral no será contradictorio que estén involucrados, involucradas también con el contexto fuera de la sala de clases, con el resto de las demandas; que se conecte la pedagogía, un acto político, con las cuestiones políticas más amplias. Y esto no solo debe ser la “inquietud” de una individualidad entre el cuerpo docente, estos y estas deben ser capaces de construir alianzas con otros, otras “necesitan promover nuevas formas de relaciones sociales y modos de pedagogía dentro de la escuela misma. La estructura celular de la enseñanza es uno de los peores aspectos de la división del trabajo” (Giroux, 2004: 299).

Los pedagogos, las pedagogas conocen que cada alumno, alumna trae una historia distinta al aula, y deben entender que sus vivencias entran cargadas de intereses cruzados por su clase, familia, religión, por su género. Mismas que definen sus necesidades y conductas, y que no son homólogas para todos y todas. Por lo mismo son miles las experiencias sociohistóricas que encontramos en el aula, es en este escenario donde los y las docentes tendrán que poner mucha atención entre cómo media su propia racionalidad, con las suministradas por los y las estudiantes y la de la cultura dominante (Giroux, 2004: 251). Entendiendo como esta funciona sobre todas las experiencias podrán confirmar y/o cuestionar cada una de las realidades; esto para enseñarles a los y las estudiantes a apropiarse en forma crítica de los códigos de sus vivencias, de habilidades para definirse, “Los educadores necesitan dar a los estudiantes una voz activa en la determinación de su futuro y encontrar una noción de pedagogía que dé coherencia a varios conflictos y movimientos políticos, enfocándose en los tipos de lenguaje, formas de comunicación y prácticas sociales a través de las cuales la gente

aprenda de sí misma y de sus relaciones con temas sobre significado, poder y lucha” (Giroux y MacLaren, 1998: 79).

Para concluir tomo el análisis de Apple en torno al rol que cumple el y la docente. Si en el apartado anterior identifiqué a la escuela como un “espacio de acción social” reconocemos también una hegemonía ideológica que impera en esta no solo como un agente, o un medio de, sino además en su más completo protagonismo. Ahora bien, para que la unidad educativa sea parte de esta hegemonía deben existir al interior de estos otros, otras agentes intelectuales que le den legitimidad a esta ideología; que las hagan parecer neutrales, tal como las y los docentes” (Apple, 2008: 22). No solo en relación a sus prácticas, donde las respuestas se agotan en su formación o en el Curriculum formal, sino también en torno a sus valores y acciones externas a la escuela, algo aún más personal que le exige a esta, a este salir de su “pasividad”, para comprometerse con sus propias condiciones sociales y culturales “los maestros necesitan reconocer no solo los discursos que informan sus prácticas de enseñanza, sino las que organizan su visión del futuro y su política diaria tanto dentro como fuera del ámbito del salón de clases o de la escuela” (McLaren, 1998: 49). Que las y los docentes tomen conciencia “de los compromisos ideológicos y epistemológicos que aceptan y promueven tácitamente en sus trabajo al utilizar determinados modelos y tradiciones” (Apple, 2008: 27).

Cuando busco develar espacios de resistencia que crean las docentes en torno a lo que es la construcción de género en alumnas y alumnos, es el intento también por definir el valor sexista de la educación. No solo analizar esta “construcción” sobre lo biológico, sino además reconocer las relaciones de poder que se crean al interior de la unidad educativa, las mismas que diferencian los escenarios de luchas. Es en este punto cuando se hace referencia a la teoría feminista, las que “hablan, sobre todo, acerca de la cuestión de la subordinación de las mujeres a los hombres; cómo surgió, cómo y por qué se perpetúa, cómo podría cambiarse y cómo sería la vida sin ella” (Acker, 1994: 64). Es parte entonces de definir cómo estas docentes analizan las prácticas de construcción y, siendo mujeres, cuales son los espacios de resistencia que ellas develan, “Un grupo oprimido se torna en sujeto de su contracultura cuando ha tomado conciencia de sí mismo, cuando surge la necesidad de su propia identidad. Y no es un hecho puramente arbitrario, dado que la

humanidad solo se plantea problemas que pueda resolver. El sentimiento de necesidad surge primero como conciencia de una carencia, pero, también, como conciencia de la posibilidad de su propia resolución” (Kirkwood, 2010: 54).



CAPITULO 3: MARCO METODOLOGICO.

3.1 La investigación de tipo cualitativa

El enfoque metodológico de la investigación será el paradigma cualitativo; una metodología generalmente utilizada en investigaciones de corte científico social. “La investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos” (Pérez: 2008, 46) por lo mismo Ajaban (2010) sentencia: “... es una perspectiva que intenta alcanzar la comprensión de los sentidos creados por los actores sociales” (Hernández, 2011: 35).

Para Taylor & Bogdan (2013) existen una serie de características determinantes de tal paradigma;

1. La investigación cualitativa es inductiva. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de investigación flexible.
2. En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo, el investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.
3. Los investigadores cualitativos (...) interactúan con los informantes de un modo natural y no instructivo.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predicciones, (...) ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez.
6. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas.

7. Los métodos cualitativos son humanistas (...) Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación (...) están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
10. La investigación cualitativa es un arte. (...) se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas, los métodos sirven al investigar, nunca es el investigador esclavo de un procedimiento.

Entendiendo que las preguntas de investigación apuntan principalmente a los resultados de las concepciones personales e íntimas de cada docente, apuesto por este paradigma para poder salvar la importancia de los análisis cotidianos que estas hacen como “mujeres” desde el interior del sistema educativo; las que materializan de forma explícita o implícita. Entiendo que es importante una interacción natural con las informantes, una comprensión desde el contexto desde el cual narran, valoro cada una de las perspectivas a ser escuchadas, siendo relevante lo que estas experimentan desde lo personal y cotidiano.

Busco comprender nuestro problema desde un carácter fenomenológico: “busca conocer los significados que lo individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia” (Rodríguez et al: 1999, 42). Haciendo énfasis en lo individual, en las experiencias subjetivas, tal como la fenomenología, buscamos la descripción de los significados vividos, aquellos que puedan develar las docentes a partir de sus propios significados (Rodríguez et al: 1999, 40).

Cada docente que es parte del sistema educativo chileno actual, se incorpora a este también con sus concepciones previas, con sus contextos y vivencias; “lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. La tarea del fenomenólogo y de nosotros, estudiosos de la metodología cualitativa, es aprehender este proceso de

interpretación. Como lo hemos dicho el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas” (Taylor & Bogdan: 2013, 23).

Dentro de este enfoque metodológico busco desentrañar aquellas vivencias y valores del quehacer cotidiano de una docente que nos revelen situaciones en relación a las pautas socioculturales de género que al interior de la unidad educativa dictan, a través de un curriculum oculto tanto como el explícito, al estudiantado.

3.2 Estrategia de investigación- técnica e instrumentos.

Para el fin de los objetivos se utilizará la estrategia de investigación correspondiente al estudio de casos, que “es la descripción de una situación en la que se pone de relieve que “alguien” o “algunas personas” tienen que decidir y actuar (o dejar de actuar), lo que implica también una decisión, para cambiar todo o en parte o, incluso mantener la situación que se describe” (Pérez: 2008,82). Por lo mismo, “un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un cumple depósito de documentos. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera identidad” (Rodríguez et al: 1999, 92). Se intenciona la búsqueda de descubrir nuevos conceptos más que reafirmar hipótesis, teniendo interés en lo peculiar y subjetivo.

Para la recolección de la información se utilizó la entrevista semiestructurada, “las entrevistas cualitativas han sido descriptivas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas” (Taylor & Bogdan: 2013, 101). Para esto se ha ideado una pauta tentativa, “el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando está a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc. Pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano” (Rodríguez et al: 1999, 168). Las preguntas han sido categorizadas en tres unidades que se derivan del problema formulado y los conceptos teóricos que enmarcan la investigación:

I Concientización personal: El objetivo es develar su propia existencia autocritica; para esto empezar analizando la primera experiencia donde entendió la contradicción y con ello el análisis que ha hecho posterior a este con el fin de concluir cómo ha ido interiorizando el tema género en su cotidianidad y cómo se ha posicionado.

II Género y educación: Cómo inserta el discurso crítico de la construcción de género en su rol de docente, cómo describe esta relación que desde su posición alcanza también lo personal, cómo la ejemplifica.

III Propuestas: Busco encontrar la coherencia de un discurso personal que, por lo tanto, expresa en lo cotidiano u no excluyente de lo laboral. De la lectura anterior, desde su crítica personal, desde la docencia ¿Qué hacer? ¿Qué hace?Cuál es la postura que concluye de su diaria relación en torno a los y las estudiantes dentro del espacio educativo.

La codificación y preguntas formuladas es parte de un orden tentativo que guie la conversación, abierta a cambios y propuestas espontanea propia de la naturalidad que se busca, “para asegurarse que los temas claves sean explorados con un cierto número de informantes. En la situación de entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas, la guía de la entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas” (Taylor & Bogdan: 2013, 119).

Entrevista por medio la cual busco lograr analizar el discurso de cada docente. Tomo el concepto discurso desde el trabajo de Eni Orlandi: “Análisis de discurso, principios y procedimientos” (2012) como un objeto socio histórico, donde el lenguaje es la herramienta que media entre las docentes y la realidad, mismo mediante el cual cada una materializa su carga ideológica, “todo decir es marcado ideológicamente. Es en la lengua que la ideología se materializa” (Orlandi, 2012: 44). Se analiza el discurso como una herramienta situada, se realza el contexto en el cual se produce. Por lo tanto el análisis tiene en cuenta: lengua, discurso e ideología (Orlandi, 2012: 21-23), “el discurso es el lugar en que se puede observar esa relación entre lengua e ideología, comprendiéndose como la lengua produce sentidos por/para otros” (Orlandi, 2012: 23).

Entendiendo la importancia de la carga ideológica para la teoría de la resistencia, es que el discurso me parece un concepto que salva tal carga, tal como lo propone Orlandi:

“podemos decir que la ideología hace parte, o mejor dicho, es la condición para la constitución del sujeto y los sentidos. El individuo es interpretado en sujeto por la ideología, para que se produzca su decir. Partiendo de la afirmación de que la ideología y el inconsciente son estructuras –funcionamientos. M. Pecheux dice que su característica común es la de disimular su existencia al interior de su propio funcionamiento, produciendo un tejido de evidencias “subjetivas”, entendiéndose como “subjetivas” no como “que afectan al sujeto”, sino, más fuertemente, “en las cuales se constituye el sujeto”. De ahí surge la necesidad de una teoría materialista del discurso – una teoría no subjetivista de la subjetividad- en que se pueda trabajar ese efecto de evidencia de los sujetos y también de los sentidos” (Orlandi, 2012: 53).

Lo que busco con el análisis es lograr identificar gestos de interpretación dentro del discurso de las docentes, que marcarán la organización de la codificación de los resultados. Los que son parte de la comprensión simbólica del discurso y no pasan por ser interpretados sino por la comprensión: cómo las docentes van significando su propio sentir, “el análisis de discurso se propone comprender como un objeto simbólico produce sentidos, cómo él esta investido de significancia para y por sujetos” (Orlandi, 2012: 33). A cada respuesta de las docentes se le entiende como una construcción personal e histórica cargada de ideología, el que refleja memoria y actualidad (Orlandi, 2012: 39-40). De su historia personal, desde sus aprendizajes, desde lo que han dicho otras, otros anteriormente, construyen actualmente este discurso lleno de significados simbólicos que busco comprender.

3.3 Diseño metodológico.

3.3.1 Sujetas de estudio.

“Los informantes considerados en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no

cumplen otros miembros del grupo o comunidad” (Rodríguez et al: 1999, 135). Recordemos que lo busco es analizar en profundidad concepciones de docentes en torno al sistema género y su rol en espacios de tensión en relación a la construcción de este y el estudiantado. Por lo mismo he elegido un grupo reducido de sujetas de estudio, pues la intención no es generalizar en torno a dichas concepciones y/o prácticas que se puedan develar.

La selección de dichas sujetas ha sido realizada de manera intencional considerando los siguientes aspectos:

- Docentes mujeres que conozcan la teoría de género.
- Que se encuentren laboralmente activas al momento de realizar la entrevista ya sea en establecimientos Municipales, Subvencionados y/o Particulares en la provincia de Concepción.
- Que estén o hayan realizado clases en establecimientos de carácter mixto.
- Que participen voluntariamente de la investigación.

Por lo anterior hemos elegido 6 docentes, todas con trabajo en aula en la actualidad.

3.3.1 Pertinencia de la fuente.

Se hace necesario preguntarnos (y responder) sobre la pertinencia de la fuente: los discursos de mujeres docentes. Esto porque dentro de la misma justificación analizaré las bases metodológicas que guían la investigación.

En lo que se refiere a los estudios y conocimientos de las ciencias, históricamente han partido desde la concepción androcéntricas de las culturas; tal como sanciona Julieta Kirwood “el paradigma científico reconocido” (patriarcal) no admite conocimiento que puedan poner en cuestión el orden posible (ideado y explicado por él) y, menos aún admite aquellos conocimientos (forma y contenido) que se atreven a postular ordenamientos teóricos alternativos” (Kirkwood: 1984: 44). Desde esta cuestión parte el feminismo para sentar las bases de otra epistemología.

“La epistemología es una teoría del conocimiento que considera lo que se puede conocer y cómo, o a través de qué pruebas las creencias son legitimadas como conocimiento verdadero” (Blázquez et al: 2012: 22). Lo que propone el feminismo es otra forma de generar conocimientos que rectifiquen el androcentrismo de los estudios tradicionales.

Sobre la estructura, los conceptos y los métodos en que se ha organizado la ciencia está también el peso de esta cultura patriarcal: definiendo el lenguaje, los sujetos que deberán ser medios y objeto de estudio, los temas de interés, los espacios (Harding 1987). Frente a esta lectura, como lo identifica Norma Blázquez el feminismo desde la epistemología

“Identifica las concepciones dominantes y las prácticas de atribución, adquisición y justificación del conocimiento que sistemáticamente ponen en desventaja a las mujeres porque se les excluye de la investigación, se les niega que tengan autoridad epistémica, se denigran los estilos y modos cognitivos femeninos de conocimiento, se producen teorías de las mujeres que las representan como inferiores o desviadas con respecto al modelo masculino, se producen teorías de fenómenos sociales que invisibilizan las actividades y los intereses de las mujeres a las relaciones desiguales de poder genéricas, y se produce conocimiento científico y tecnológico que refuerza y reproduce jerarquías de género” (Blázquez et al, 2012: 22).

Lo que plantea la epistemología feminista es el hacernos cargo de esta historia no contada, de estos sentires incluso no descubiertos, siendo las mujeres quienes tenemos la misión de descubrirlos. Construir conocimientos desde mujeres: estilos y modos cognitivos femeninos de conocimientos. Por lo mismo esta investigación no solo trata sobre concluir en torno a espacios de resistencia, sino concluir a través de la visión de mujeres sobre esos espacios de resistencia, conocer y reconocer su lectura, sus intereses, sentires y preocupaciones; “destacando el conocimiento situado salvado de las experiencias de las mujeres que les permite un punto de vista distinto” (Blázquez et al, 2012: 28). Desde este ser “mujer” nacen las condiciones de producción de nuestros discursos y por ende las posiciones discursivas con las que identificamos nuestro imaginario (Orlandi, 2012: 47).

Tomo desde la epistemología feminista tanto la teoría del punto de vista (conocimiento situado) como la corriente posmoderna que reconoce este saber situado diferencialmente; pues entendemos que el ser “mujer” varía en clases, razas, y culturas.

Tal como lo afirma Eli Bartra:

“El hecho de hablar de un método no androcéntrico no quiere decir que ahora será el Punto de vista de las mujeres el que impere y se vuelva ciego, sordo y mudo frente al género masculino. No se trata de llevar a cabo ahora investigaciones meramente ginecocéntricas. Quiere decir que en lugar de ignorar, marginar, borrar, hacer invisible, olvidar o incluso deliberada y abiertamente discriminar el quehacer de las mujeres en el mundo, se busca indagar en dónde están y qué hacen o no hacen, y por qué. Además, nos permite entender la conflictiva relación entre los géneros y, por lo tanto, comprender mejor el quehacer de los hombres quienes no están solos en este planeta” (Blázquez et al, 2012:75).

Las mujeres salvando nuestra historia también estamos construyendo resistencia a esta permanente dominación masculina (Harding: 1987). Desde aquí, parte de la motivación de esta investigación: “nosotras tenemos el problema de preguntarnos por sí mismas” (Kirkwood: 1984: 20). El querer salvar los espacios de resistencias que sean valorados según estas mujeres, según y desde su condición y concepciones; porque entiendo que este sentido de ser parte de un grupo subordinado (la otredad) es desde donde se arranca para crear una conciencia que se produce en la cotidianidad de todas sus experiencias, desde todos los espacios en lo que están. Una conciencia que también estamos compartiendo con otras mujeres (con el resto de la otredad) para Harding “conciencias grupales de mujeres” (extraído desde Blázquez et al: UNAM, 59), un tipo distinto de experiencia colectiva que está generando también una sororidad cotidiana y consiente. Como dice Dora Barranco “La diferencia funda la subjetividad feminista” (extraído desde Lagarde: 1992, 57) siendo esta una de las fuentes metodológicas que propone esta epistemología.

“Lo objetivo no está divorciado de lo subjetivo y lo personal; el discurso puede ser claro, sencillo, directo, personal y objetivo al mismo tiempo; a menudo se escribe en primera

persona y la seriedad no implica que no se pueda escribir en un lenguaje metafórico, a veces incluso irónico dado que es una forma que las mujeres suelen usar con frecuencia, y lo más estético que se logre” (Blázquez et al, 2012: 72). Así describe Eli Bartra la forma en que se usan las técnicas metodológicas desde un punto de vista feminista, y sentencia

“Es preciso señalar que no se trata de que las mujeres, por el hecho de serlo, realizan necesariamente un tipo de investigación distinta, con una metodología diferente. Lo que propongo es que un Punto de vista feminista puede dar lugar a una metodología de investigación distinta, y resulta pertinente denominarla feminista. En general, pero no exclusivamente, son mujeres las más interesadas en utilizarla y esto no es esencialismo” (extraído desde Blázquez et al, 2012: 74).

Siguiendo a Maribel Ríos Everardo (extraído desde Blázquez et al, 2012: 193 - 194) redactaremos algunas de las cuestiones centrales que la epistemología feminista plantea como parte de las formas metodológicas en que se presentan los estudios de mujeres;

- Buscar una parcialidad consiente que nos libre de la investigación exenta de valores, de la objetividad forzada. La epistemología feminista “critica la utilización de la objetividad como medio patriarcal de control, el desapego emocional y la suposición de que hay un mundo social que puede ser observado de manera externa a la conciencia de las personas” (Blázquez et al, 2012: 26). Salvar las subjetividades de ambas partes pero no como mera empatía sino creando una dialéctica crítica entre ambas. Recordando también que tanto investigadora como la fuente están siendo condicionadas por su construcción cultural, por su sexo y sus concepciones.
- Atender a una relación entre investigadora e investigada desde abajo; reciprocidad. También como una postura ética y política, pues nos desprendemos de esta construcción de poder binaria de los géneros, nos vemos como la otredad que está aprendiendo a repensarse. “Se persigue una relación sujeto-sujeto en la que el proceso de conocimiento se establece como una relación dialógica” (Blázquez et al, 2012: 188).
- Que el proceso de investigación sean también un proceso de concientización para todas las partes. En palabras de Sandra Harding “La teoría del Punto de vista

articula la importancia de la experiencia de un grupo, de un tipo distintivo de conciencia colectiva, que puede ser alcanzada a través de las luchas del grupo por obtener el tipo de conocimiento que necesitan para sus proyectos. Tanto los grupos dominantes como los subordinados desarrollan conciencias características en cuanto a que sus actividades posibilitan y limitan a la vez lo que pueden conocer” (Extraído desde Blázquez et al, 2012: 59).

- Colectivizar las experiencias propias, hacernos cargo de nuestros discursos, sentires y saberes en primera persona.

La fuente de investigación son las concepciones de 6 docentes quienes han mantenido un discurso en relación a la construcción de género, esto independiente del carácter del establecimiento (municipal, subvencionado particular y/o particular) pues parto y termino en la necesidad de caracterizar la práctica pedagógica a través del discurso de cada una de ellas; el cual entiendo mantiene contextos diferentes según el espacio donde laboren pero comprendo también que en la educación chilena no existe un discurso definido, hermético e instaurado sobre lo que es el género y la educación. No hay solo una visión en la crítica o desconstrucción sobre el tema; no es entonces una herramienta clara que pueda diferenciar desde lo institucional la teoría género entre el trabajo en un establecimiento público o privado; este depende en su mayoría del voluntarismo e interés de quienes sean parte del establecimiento.

Por lo anterior el carácter del establecimiento o el área pedagógica de cada una no son aspectos que diferencien la elección de las fuentes, pues no son relevantes al momento de analizar el género como categoría en relación al trabajo pedagógico que mantengan con las alumnas y los alumnos. Lo que diferencia a nuestras fuentes es la concepción personal que han decidido mantener al interior del aula; inquietudes, reflexiones, intereses que parten desde la crítica hacia esta carga cultural. Mismas que les permiten crear conocimientos en estilo y modos diferentes desde su posición social de “mujer”, y desde ahí, como docentes críticas en torno a las construcciones culturales de género. Esto recordando que “el concepto central de la epistemología feminista es que la persona que conoce está situada y por lo tanto el conocimiento es situado, es decir, refleja las

perspectivas particulares de la persona que genera conocimiento, mostrando cómo es que el género sitúa a las personas que conocen” (Blázquez et al: UNAM, 28).

Es a través del enfoque feminista que he redactado cada parte de esta investigación haciendo del escrito un trabajo en primera persona asumiéndome como quien propone el diseño investigativo, lo aplica y también aprende del él. Bajo la misma lógica he seleccionado estos criterios de elección pues como expresa Eli Bartra nos sirve “para desarrollar conocimientos nuevos y distintos sobre cualquier aspecto de la realidad, que no podemos obtener con otro método. Es un Punto de vista que sirve para crear un conocimiento con menos falsificaciones al tomar en consideración cuestiones hasta ahora marginadas o ignoradas. Y reduce los errores porque es menos parcial, menos ciego, menos sesgado” (Extraído desde Blázquez et al: UNAM, 75). Y entendiendo que si bien el sentirse y caminar como feminista es una construcción (y/o desconstrucción) individual sujeta a los procesos íntimos y valóricos, por lo mismo no es un criterio de muestra, si salvamos de estas la riqueza de su historia como lucha política:

“1) la crítica a la dominación capitalista y patriarcal; 2) el sistemático cuestionamiento a la cultura androcéntrica; 3) la reflexión que apunta a la desconstrucción de las categorías duales, binarias; 4) la búsqueda de horizontalidad y de autonomía; 5) la valoración del dialogo en la práctica política; 6) la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretender disciplinar el campo de quienes resisten la dominación” (Pañuelos en rebeldía: El colectivo, 2007).

Aspectos que serán considerados en las concepciones de cada una de las entrevistadas, pues son fundamentales para poder definir y/o develar los espacios de resistencia desde un discurso crítico de mujeres.

CAPITULO 4: RESULTADOS.

Para el análisis de los resultados se ha optado por la triangulación, como un método de comparación constante, en donde además se busca la validez de la información. La defino como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (Cisternas, 2005: 68). Develaremos la información a través del procedimiento inferencial donde se irán estableciendo conclusiones agrupando las respuestas relevantes según la codificación de la información (Cisternas, 2005: 69). Se utilizará principalmente la triangulación con el marco teórico, “es indispensable que el marco teórico no se quede solo como un enmarcamiento bibliográfico, sino que sea otra fuente esencial para el proceso de construcción de conocimiento que toda investigación debe aportar. Para ello, hay que retomar entonces esta discusión bibliográfica y desde allí producir una nueva discusión, pero ahora con los resultados concretos del trabajo de campo” (Cisternas, 2005: 69). . A los conceptos descritos en el marco teórico: Teoría de Género y Teoría de la Resistencia, se le sumará un breve análisis del trabajo institucional educacional en relación a la temática género que es parte del contexto en el cual se insertan los discursos de cada una de las docentes, para este análisis se han hecho lecturas de las publicaciones sobre género que se puedan encontrar en ambos sitios y los documentos que tanto el MINEDUC como el SERNAM tienen disponible públicamente como instrumentos informativos.

Dentro del análisis teórico y el trabajo institucional de los últimos veinte años, se incorporarán el análisis de las entrevistas, el que fue desarrollado bajo ciertos pasos con el fin de lograr rescatar las ideas más importantes en relación a los objetivos. Estas al ser agrupadas en temas y subtemas fueron siendo relacionadas mediante un emparejamiento con los conceptos trabajados en el Marco Teórico, de esta forma se analizaron cada uno de los temas en relación a Género y Resistencia, no sin dejar abierta la posibilidad de incluir nuevos conceptos que fueran reiterativos en el conjunto de entrevistadas y junto a ello a la coyuntura en la que se desarrolla el discurso.

Mediante la transcripción de las entrevistas, y el traspaso de lo oral a escrito, se trabajó con ellas en reiteradas lecturas con el fin de idear una malla temática que permitiera reducir el material a categorías. En la propuesta metodológica ideé la pauta de entrevista que consideró tres categorías:

- I Concientización personal
- II Género y Educación
- III Propuestas.

Las que fueron concluidas desde el marco teórico de la investigación con el fin de lograr los objetivos. Con la aplicación de las entrevistas y en relación a la cantidad de información recaudada opté por reformular la codificación de la información, ahora como resultados, esto en base a categorías deductivas que emergen de los datos mismos. Aun así mantenido la relación con los conceptos teóricos, pero incluyendo elementos reiterativos y nuevos patrones que entregaron las entrevistadas.

De este trabajo la información quedó clasificada en cuatro unidades y subtemas:

Construcción ideológica	<ul style="list-style-type: none"> •Caracterizar el proceso de concientización. •Evidenciar las cargas ideológicas. •Feminismo.
Escolarización y Escuela	<ul style="list-style-type: none"> •La ecología educativa en la relación género y educación. •Reflexión sobre el rol docente. •Espacios y practicas que tensionen el modelo hegemónico.
El discurso y la practica	<ul style="list-style-type: none"> •Practicas de las docentes que develen su carga ideológica. •Acciones que permiten la producción de nuevos espacios.
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> •Respuestas de los y las estudiantes. •Motivaciones personales que justifiquen su trabajo docente. •Valoraciones personales de su practica.

Cada uno de ellos divididos en subtemas con el fin de codificar de mejor forma la información, la que fue clasificada según los elementos comunes en relación a cada uno

de los temas, de los cuales varios fueron surgiendo de forma espontánea por las docentes. En el trabajo con las entrevistas he considerado fundamental el contexto de cada enunciado y el significado personal que cada docente le dio a sus respuestas.

Para hacer cita a cada una de las declaraciones llamaremos a las entrevistadas con su nombre: Esperanza, Victoria, Fabiola, Gloria, Camila y Nicole, previa autorización de cada una de ellas. Es parte de la propuesta del trabajo con metodología feminista hacernos cargo de los discursos y concepciones personales, desde la sinceridad de nuestras emociones y en la relevancia que tienen estos como un pedazo de historia, por ende, también como fuentes de investigación.

Para una mejor fluidez y comprensión de las opiniones usaré:

- Cursivas para representar lo dicho por las entrevistadas.
- ‘Comillas simples’ para los cambios de voz de las docentes al interpretar a otras personas u otros discursos.
- Puntos suspensivos... para las pausas.
- **Negrita** para destacar ideas relevantes.

Además aun cuando se caiga en la repetición de ideas citaré cada discurso que parezca necesario para una genuina descripción de las posiciones de cada una, con el fin de salvar sus testimonios y no invisibilizar ningún sentir. Por lo mismo se expresarán los cambios de voz, las emociones espontáneas y palabras “informales” buscando reflejar de la manera más sincera cada una de las palabras de las entrevistadas, salvando la naturalidad de sus emociones. Esto también como una apuesta metodológica de mantener la emocionalidad de los relatos como fuente de análisis.

4.1 Análisis de resultados.

Análisis sobre el trabajo del MINEDUC y el SERNAM desde la década de los ´90.

4.1.1 Sexismo-igualdad.

Desde la década del ´90 el Ministerio de Educación junto al Servicio Nacional de la Mujer (fundado en 1991) han trabajado en conjunto por incluir un enfoque de género en el sistema educacional, el que se ha reflejado principalmente en la paridad escolar y en el lenguaje inclusivo. Estando el primer punto “alcanzado” a tal nivel que ya no se considera una brecha en cuestión la entrada de mujeres al sistema escolar. Sin olvidar que ambos son parte histórica de las demandas que miles de mujeres, ya desde décadas anteriores, habían materializado a través de petitorios y evidenciado en miles de ensayos, comunicados y mitin en torno a las relaciones de género y el feminismo. Publicaciones en periódicos fundados por mujeres desde principios del Siglo XXI: La alborada (1905), La palanca (1908) La mujer nueva, periódico que el MEMCH funda en 1935 (Illanes, 2012).

Con todo el cambio cultural, político y las reformas de los sectores sectoriales de Estado, desde principios de los ´90, se abren las posibilidades de tematizar las relaciones de género en la educación formal. En un contexto donde lo primordial fue restablecer las condiciones de confianzas y con ello el deterioro que sufre la educación pública durante la dictadura militar. Es el comienzo del traspaso de los liceos y escuelas a las municipalidades, se deben inyectar mayores recursos, para ir mejorando las condiciones laborales y de aprendizaje. Se estrena un nuevo financiamiento de educación, “este consiste en la entrega de un subsidio por alumno al que pueden postular los administradores o “sostenedores” de los establecimientos (que pueden ser las municipalidades o entidades privadas sin fines de lucro). Con esto se potenció la intervención directa de entidades empresariales en la provisión de educación” (Guerrero, 2003: 4).

En una segunda etapa (a partir de 1995) se comienza a producir el cambio curricular a través de la reorientación de los objetivos y contenidos de cada asignatura o área de conocimiento y la inclusión de los objetivos formativos transversales; “los planes y programas específicos de cada asignatura ofrecen un marco propicio para la incorporación de criterios y contenidos de equidad de género” (Guerrero, 2003: 107). Se entiende y materializa la importancia que los planes y programas representan como principal vía a través de las cuales el género puede ser incorporado al curriculum (Guerrero, 2003: 116). Con esto el género pasa a ser un tema curricular, es decir, al menos en lo formal debe ser enseñado y aprendido por los y las estudiantes.

Con el inicio de este proceso se abre una nueva brecha dentro de la educación, la cual debía ser visibilizada para así argumentar su importancia. A través de planes y programas específicos para esta labor se trabajan en los primeros objetivos: una de las primeras trabas fue redefinir lo que hasta entonces se entendía por desigualdad. Un concepto reduccionistamente económico que no dejaba espacio a la visión entre géneros; dentro de este el Estado era quien hacía de proveedor de derechos sociales, y garantizaba el acceso a ciertos servicios o condiciones de vida de manera subsidiaria. Lo que se buscaba era que fuera (también el Estado) quien garantizara una igualdad en la convivencia escolar; valores, principios y formas, “que se expresan y tienen un lugar especial en los Objetivos Fundamentales Transversales, los que tematizan la discriminación por sexo” (Guerrero, 2003: 104) Teniendo como primer y principal fin trabajar en torno a la equidad de género; apuntando a la calidad y modalidad de enseñanza. Aun así, debo hacer hincapié: “en lo que corresponde al Estado, existe también tendencia a considerar indistinto, igualdad y equidad. En lugar de promover igualdad, muchos gobiernos proponen equidad, confundiendo de esta manera los medios con los fines. Así, en lugar de un planteamiento indiferenciado, la equidad propone tratamiento diferenciado (...) Confundir igual acceso con equidad significa también considerar que el conocimiento en la escuela es neutro en género; de esta manera, esta política falla en cuestionar la naturaleza de la experiencia escolarizada” (Stromquist, 2006: 370)

Bajo esta lógica se pone en marcha el plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres; teniendo como fin favorecer la participación equitativa entre hombres y mujeres dentro de los procesos educativos y de producción y trasmisión del conocimiento (Guerrero, 2003: 108). Con esto el género dejaba de ser tema en un programa específico, más bien se buscaba transformarlo en una transversalidad en la educación. Por estos tiempos, 1994, escenario de la educación en Chile arrojan que existe una desigualdad entre hombres y mujeres en la educación ya no en cuanto al acceso sino en la calidad y modalidad de enseñanza. Parte de este trabajo se llevó a cabo de la mano con el SERNAM a través de las “sectoralistas” que eran expertas en áreas temáticas como la educación.

En una primera parte del proceso se busca involucrar el concepto igualdad con las formas y prácticas en el trato educativo con niñas, niños y adolescentes apuntando principalmente a los y las docentes. Identificando a estos y estas como los más próximos y las más próximas hacia las prácticas de género. Serán ellos y ellas a quienes responsabilicen de la incorporación de este enfoque pero, hasta tales años, sin atender a más que directrices que “guíen” sus prácticas, pues no se ha incorporado dentro de las mallas curriculares de formación de pedagogos y pedagogas tal área.

A las prácticas de enseñanza se suma la importancia de los textos educativos y su lenguaje textual e iconográfico como fuente de sexismo, y a la vez, como una reproducción que llega en mensaje a los alumnos y las alumnas. Entenderemos como sexismo “todas las formas condiciones que en conjunto y en virtud del sexo de las personas, favorecen procesos que obstaculizan o impiden el desarrollo de cada una de las capacidades y potencialidades de los seres humanos. El sexismo utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social” (Araya, 2003: 42).

A partir de 1991 se analizarán los textos escolares, impulsando a mediados de década el trabajo por la eliminación del sexismo, con la creación de un manual “Lo femenino visible” dirigido a productores y editores de textos escolares, se trabaja en la revisión de producción de los textos. Entendiendo la situación el SERNAM declara que a través del lenguaje “atribuimos acciones y cualidades a los seres u objetos nombrados. La

asociación reiteradas de ciertas conductas y cualidades a un determinado sexo genera estereotipos que afectan la percepción de los roles de unas y otros (...) El lenguaje cumple un rol primordial en nuestra comprensión del mundo, la construcción de la identidad de género y la determinación del rol social” (Venegas, 2012: 20).

Terminando la década uno de los cambios es el enfoque que le da el SERNAM a la materia género/educación. Este ya no como un tema específico, que bastase abordar a través de sectoralistas, sino a través de capítulos más generales que incluirán en su Plan de Igualdad de Oportunidades y con ello en el trabajo en conjunto con el Ministerio desde el Programa de la Mujer, el que visualizó el embarazo como la primera causa de deserción escolar femenina, planteándose entonces como meta el trabajo en torno a la Educación sexual y la incidencia en la reforma curricular del tema género, desde donde crearan la Unidad de Apoyo a la Transversalidad, que tiene como fin apoyar la implementación de los Objetivos Fundamentales Transversales. Con temáticas como ciudadanía, medio ambiente, DD.HH y género. Así, la responsabilidad del enfoque de género pasa a ser parte de un conjunto de temas que, ya no de forma específica, se proponen transversalizar la educación. (Guerrero, 2003: 108).

Entramos a la nueva década ya identificando áreas importantes en torno al cambio en el enfoque de género: los y las docentes y sus prácticas educativas y los textos escolares a través de los mensajes textuales y simbólicos. Se devela también la importancia como tema educacional de la Educación Sexual materializada en la deserción escolar y con ello, en un nuevo desafío.

Para el 2000 el gobierno continúa con su labor en torno a la incorporación de contenidos de género y capacitaciones para el cuerpo docente, las que se mezclan con el trabajo que el SERNAM realizó con expertos y expertas en torno al tema, con la colaboración de consultorías que elaboraran propuestas para el Ministerio. Las temáticas no difieren de las de años anteriores: el lenguaje escrito o gráfico y la transmisión de estereotipos y con ello, una metodología inclusiva (con el objetivo de visibilizar aún más a la mujer). Parte de este trabajo se logra con la incorporación curricular, de acuerdo a cada nivel escolar y área, a través de debates sobre el rol de la mujer en la sociedad. Se concluye, desde este cambio, que mientras tales temas pueden ser incorporados de forma explícitas en

subsectores como Lenguaje, Historia, Psicología, Filosofía, entre otras, existen otras en las que la inserción del enfoque requiere de un mayor esfuerzo (Guerrero, 2003). Lo que se buscó en esta etapa del proceso es traducir el enfoque de género principalmente en orientaciones didácticas a través de sugerencias dadas a los y las docentes. “Una dificultad es que no existe una estrategia de seguimiento sistemático de estos cambios ni mecanismo establecidos para medir sus resultados” (Guerrero, 2003: 118).

Dentro de esta década se comienza a materializar el trabajo con “expertos, expertas” y cuerpo docente en relación al tema en el cambio curricular, a través de la incorporación del enfoque en los Objetivos Fundamentales Transversales, “La definición de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) fue la apuesta ministerial para la incorporación en el proceso de aprendizaje de aquellos contenidos que van más allá de una disciplina determinada y que tienen que ver con la formación integral de la persona. Estos Objetivos cubren los ámbitos del crecimiento y la autonomía personal; el desarrollo del pensamiento; la formación ética; y la persona y su entorno (...) Su importancia radica en que éstos son flexibles hacia una diversidad de contenidos innovadores.” (Guerrero, 2003: 120). Para que estos fueran realmente significativos en su incorporación curricular se crea un material de apoyo para docentes, con la intención de explicar qué son y cómo se trabajan, o se da asistencia a través de las sugerencias de temáticas y didácticas que ofrece el Ministerio a las escuelas desde la Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Debemos recordar también que bajo el marco de libertad de enseñanza los establecimientos tienen la opción de tomar sus propias iniciativas en torno al tema con el apoyo de instituciones recomendadas por el ministerio. (Guerrero, 2003: 120). Aun con todo este trabajo, persiste la idea de que no hay una real fundamentación en relación a la inclusión del enfoque, una que sea producto de un debate en torno a la reflexión que guíe un trabajo explícito en relación a esta, que supere las sugerencias y las sutilezas de cómo se ha trabajado la visibilización del tema.

Pero la incorporación de los OFT no ha sido fácil:

“sus formulaciones son tan amplias que no conducen necesariamente la atención hacia las desigualdades de género, sino que estas dependen de la interpretación y la voluntad de los establecimientos y los docentes, así como las prioridades de

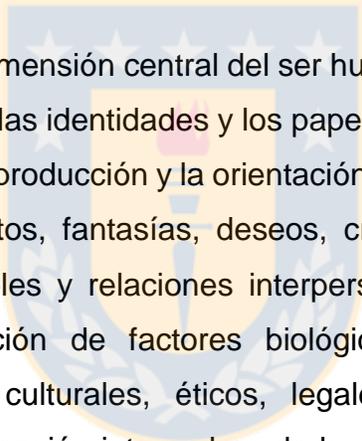
la Unidad de Apoyo a la Transversalidad. La segunda, se refiere a los problemas de fondo: ni las escuelas, ni los equipos del Ministerios saben cómo manejar y hacer propuestas concretas de cómo incorporar estos objetivos. Tampoco los docentes; ellos no tienen formación ni comprensión de la perspectiva de género y la demanda por incorporar esta perspectiva se cruza con las demandas propias del curriculum. Para algunos profesores el tener que incorporar una discusión sobre otras temáticas transversales en sus clases limita la enseñanza de la propia disciplina” (Guerrero, 2003: 122-123).

A partir del 2012, se reemplaza la forma de prescribir los Objetivos Transversales por Objetivos de Aprendizaje Transversales, “dado que se relacionan en forma más explícita las habilidades, los conocimientos y las actitudes y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr. Se conforma así un curriculum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo (...) la transversalidad trasciende el ámbito exclusivo de los contenido mínimos de aprendizaje, de manera tal que, por ejemplo, la convivencia escolar, la relación profesores/estudiantes, el proyecto educativo, etc, son también instancias donde se pone en juego la educación en sexualidad, afectividad y género” (MINEDUC, 2013: 10-11)

Hoy el Ministerio de Educación materializa la importancia del tema a través de la creación de planes y programas, la entrega de material complementario y alternativas de formación a través de asesorías técnicas educativas, siempre bajo el concepto de la transversalidad pues a través de esta se “busca mirar toda la experiencia escolar como una oportunidad para que los aprendizajes integren sus dimensiones cognitivas y formativas, por lo que impacta no sólo en el currículum establecido, sino que también interpela a la cultura escolar y a todos los actores que forman parte de ella” (MINEDUC, 2015).

Otro de los puntos importantes en este tema, es la incorporación de una educación sexual, que llega en respuesta a la cantidad de embarazos adolescentes y la deserción por este o por maternidad. Desde 1993 se elabora la Política de Educación Sexual; contiene definiciones y líneas orientadoras para el desarrollo de la educación en

sexualidad de niños, niñas y jóvenes adolescente. A más de veinte años de este programa hoy siguen siendo las mismas causas las que impulsan a los gobiernos a tomar postura frente a la educación sexual, consecuencia de lo que ha sido un discurso históricamente silenciado en relación a la sexualidad, fecundidad y aborto en la sociedad chilena; “de los 250 mil niños que nacen al año en Chile, 40 mil son hijos de madres adolescentes. El 80% de estas niñas deserta del sistema escolar y más de la mitad de ellas, en menos de dos años, es madre por segunda vez: al respecto, la Encuesta Nacional de Salud 2009 revela que, mientras un 82,2% de los adolescentes entre 15 y 19 años no ha tenido embarazos, un 14,7% de ellos ha tenido un embarazo (considerando también a aquellos casos en que no ha llegado a término) en tanto un 2% ha tenido dos o más” (MINEDUC: 2013: 7). Hoy el Ministerio reconoce la educación sexual como un tema curricular,



“La sexualidad es una dimensión central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual; se vive y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, roles y relaciones interpersonales. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. Esta comprensión integradora de la sexualidad humana adquiere pleno sentido al plantearse conjuntamente con el desarrollo afectivo” (MINEDUC, 2013: 6).

A partir de 1995 se realizan las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS), dentro del espacio de liceos o colegios, y las Jornadas de Conversación Comunitaria sobre Afectividad y Sexualidad (JOCCAS) que se realizan en las comunidades locales. “Esta propuesta buscó abrir espacios de conversación y reflexión, con el objetivo de llegar en un mediano plazo al desarrollo de una sexualidad más responsable y con menos consecuencias dañinas” (Guerrero, 2003: 124). Una de las respuestas más inmediatas a este plan vino desde la Iglesia Católica quien denuncia “sus

riesgos y falta de valores y reforzando la idea de que la sexualidad es un tema privado y que son los padres los que deben educar a sus hijos e hijas en estos temas” (Guerrero, 2003: 124). En respuesta el ministerio de educación se comprometió a seguir con los conversatorios pero reajustó su diseño original buscando que fuera menos controversial; con esto lo que se ha logrado es vetar el desarrollo de una discusión que progrese a la par con los tiempos y por lo demás, argumentar el carácter social de la construcción de género.

El MINEDUC se refiere a la importancia de la temática relacionándolo con la sociedad, “la diversidad cultural es una de las características fundamentales de la sexualidad. Las normas que rigen el comportamiento sexual varían drásticamente entre y dentro de las culturas; uno de los pilares de esta formación es brindar a las y los estudiantes las oportunidades de aprendizaje para que, acompañados por adultos, reconozcan en sí mismos las diversas actitudes que tienen o están construyendo en referencia a estos temas” (Mineduc, 2012: 5).

Por otro lado, los y las docentes no reciben, dentro de su formación pedagógica, orientaciones al tratar el tema de la sexualidad, quedando a la deriva de los planes y programas que desde el ministerio se les pida aplicar. No existe un plan que incorpore la atención de expertos y expertas en el tema, como obstetras especializados en Sexología y Educación Sexual. Muy por el contrario el 2001 quien fuese la encargada del Programa de Educación Sexual del Ministerio de Educación declara: “se dejó muy en claro cuál será el rol que cada uno de los sectores tendría dentro de la propuesta. Salud trabajará en los consultorios y donde se les solicite, pero no va ir a colegios a enseñar métodos de anticoncepción, cada uno tiene líneas de trabajo claras en base a su misión y hay una preocupación valórica común” (en Olevarria y Moletto, 2002: 96). Esto luego del reclamo que hace la Iglesia católica a la labor que el Ministerio de Salud y de Educación llevaba a cabo en colegios, escuelas y liceos. A pesar de esta declaración el área de salud explicita su postura en relación al tema a través de la Ley de Salud Nº 20.418, del 2010, que señala:

“Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir dentro del ciclo de Educación Media un programa de educación sexual. En este

marco, el Mineduc entrega orientaciones para implementar un Programa en Sexualidad, Afectividad y Género, que permita generar conocimientos, habilidades y actitudes en el contexto de una formación integral de todos y todas las estudiantes, respondiendo a las principales inquietudes que aparecen al enfrentar este tema, incluyendo algunas características de programas internacionales exitosos” (MINEDUC, 2015).

A pesar de esto parte del petitorio de la CONES ya desde el 2011 hasta el año 2015 incluyen demandas sobre Educación Sexual laica (CONES, 2015).

Recordemos además que los trabajos ejecutados por los gobiernos de turno en relación a la temática se enmarcan dentro de conferencias o acuerdos internacionales, por su participación en ONGs, la UNESCO y ONU. Desde donde muchas veces bajan las demandas y definiciones de debates de forma directa al contexto nacional, como índices estandarizados de “progreso” que deben ser alcanzados.

Hoy dentro de la agenda de género del SERNAM encontramos frases como “promover la participación igualitaria en las políticas de desarrollo local” “reforzar la autonomía de las mujeres” “Reforzaremos las políticas de prevención de la violencia de género” “Fortaleceremos la fiscalización de las normas existentes contra la discriminación de género en materia laboral” “Dispondremos medidas de participación equilibrada de mujeres y hombres en el Congreso” (SERNAM, 2015). Conceptos como igualdad, autonomía, discriminación, participación no son definidos con claridad en relación al enfoque de género, pues el discurso no se empodera de una crítica social que sea distinta a legitimar los sistemas sexos/género, buscando que estas “particularidades” sean reconocidas a la par de lo opuesto: del ser hombre, en pro del respeto por la “igualdad” dentro de la sociedad. Por lo mismo Grossman plantea que, por ejemplo “pocas medidas inciden en la raíces de las causas de la violencia o desafían los intereses creados de las normas culturales que permiten visualizar la violencia y la violencia doméstica como asuntos de familia privados” (citado desde Stromquist, 2006: 368). ¿Qué esperar entonces del trabajo en torno a la educación? En relación a esta se agenda,

“reinstalaremos en la formación docente, los programas de estudio y textos escolares, ejes y lineamientos educativos que permitan modificar prácticas y estereotipos de género y que promuevan el respeto por la diversidad sexual. Adicionalmente, evaluaremos, diseñaremos e implementaremos programas de derechos humanos con enfoque de igualdad de género en todo el ciclo escolar, junto con establecer la institucionalidad más apropiada dentro del Ministerio de Educación, para proteger y asistir, dentro de otros temas, a alumnos y alumnas afectados por prácticas discriminatorias. Fiscalizaremos el cumplimiento y apoyaremos la continuidad de la educación de las adolescentes embarazadas o madres y se implementarán programas para la prevención de abuso infantil en jardines públicos y privados” (SERNAM, 2015).

Se reconoce como temática la diversidad sexual, pero este no representa un avance en torno a un cuestionamiento de la estructura heterosexual, dentro del aula se mantiene la normativa sexual en torno a lo etéreo y en consecuencia a la ausencia de una discusión consiente y constructiva en su relación. Se centra la importancia en la labor docente en la ejecución de los planes y programas, lo que también reconoce el MINEDUC considerándolos como “adultos significativos para los niños y niñas en cuanto a la formación de su identidad, el desarrollo de su autoestima, la formación ciudadana, las normas para la convivencia social, etc. Ellos están llamados a incorporar contenidos, metodologías, estrategias y materiales educativos que pongan en juego nuevas capacidades y habilidades transversales” (MINEDUC, 2013: 13). Pero muy por el contrario no existe un trabajo universitario que entregue las bases a los y las docentes para reales expectativas en torno la problemática género. Ya en el 2009 el gobierno de turno (quien fuera la misma presidenta) a través de uno de sus programas de apoyo a docentes “Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras” (MINEDUC, 2009) reconoce tal escenario, “Considerando el desconocimiento que tienen profesores y profesoras sobre género y las limitaciones para la formación y perfeccionamiento posterior (tiempo, recursos, necesidad de priorizar entre múltiples necesidades), la formación inicial se erige como un espacio primordial para que los futuros maestros y maestras conozcan e incorporen nuevas perspectivas como la de género” (Mineduc, 2009:9).

A cargo del SERNAM y el MINEDUC se han hecho estudios cuantitativos en relación a la incorporación de ramos de género en mallas universitarias, el más cercano es del año 2003, en el que Araneda y Martínez (2003) sentencian: “Un estudio encargado por SERNAM en el año 2003 hizo explícito que las mallas curriculares de las carreras de pedagogía de universidades de la Región Metropolitana y la V Región no contemplan la perspectiva de género situación que sin duda puede generalizarse al resto de las universidades del país. Algunas iniciativas aisladas son sólo excepciones que confirman la regla” (Mineduc, 2009:9). Los análisis que han hecho ambos ministerios son parte del alejado escenario desde el cual inspeccionan el funcionamiento de la Universidades, pues como lo identifica Teresa Valdes, una de los obstáculos para la incorporación del enfoque de género y con ello la enseñanza sobre sexualidad, se debe también a las reformas universitarios neo-liberales que condujeron a la privatización creciente de la educación superior y la reducción del financiamiento público, esto concluye en que el Estado no tiene atribuciones legales sobre las Universidades y sus programas, aun cuando están las instancias de diálogos o incentivos. Con ello el conservadurismo, la burocracia, orientaciones ideológicas, prejuicios, el desconocimiento de los aportes teóricos de estudios de género, son parte de argumentos que arbitrariamente anulan el enfoque académico de género como disciplina para docentes según cada Universidad (Valdés, 2013, 55).

La respuesta del Ministerio de Educación frente a tal escenario son las iniciativas a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e investigación pedagógica (CPEIP), las que por cobertura no pueden alcanzar la totalidad de la población docente y además se inserta como un curso sobre género, pero sin permear las demás formaciones. Por ende no son capaces de fusionar la materia de género con la pedagogía (Guerrero et al, 2006:133). Por lo mismo no son pocas las adversidades por “reconvertir” al profesorado, pues “en términos de género el desafío es urgente, ya que no se trata de aprender un nuevo contenido o profundizar en una especialidad, sino que se requiere que los y las docentes incorporen una nueva manera de mirar el mundo, a los y las estudiantes y el propio proceso de enseñanza” (Guerrero et al, 2006:132). Por lo mismo aun cuando se incorpore en el curriculum, este dificultosamente será llevado a la práctica, “se requiere de una reflexión y un proceso de cuestionamiento sobre las relaciones sociales y

culturalmente construidas entre hombres y mujeres, con una comprensión clara de lo que este enfoque implica y de la noción de derechos que hay detrás. Se requiere, finalmente, de una revisión más profunda de las prácticas educativas, en síntesis, de un “aprendizaje” previo de quienes tienen la labor de transmitir estos contenidos” (Guerrero et al, 2006:130-131).

Siguiendo con el análisis sobre el concepto ministerial, se sigue manteniendo el género como un concepto propio de la sociedad y naturalizado sin husmear en sus fundamentos, en pos de lo que llaman “igualdad de género”,

“El Ministerio de Educación apoya y orienta a los establecimientos educacionales para que puedan abordar la formación de sus estudiantes en Sexualidad, Afectividad y Género a través del proceso de enseñanza-aprendizaje establecido en los planes y programas del currículum nacional. Además entrega a todos los establecimientos educacionales del país un material complementario para colaborar en el trabajo de esta temática. Junto a este material, se ponen a disposición de la comunidad escolar, diversas alternativas de formación a través de Asesorías Técnicas Educativas, con el objetivo de que sea la propia comunidad educativa la que decida, en coherencia con su Proyecto Educativo Institucional (PEI) qué estrategia implementará en sus escuelas y liceos” (MINEDUC, 2015).

Desde el trabajo del Ministerio se valida a la familia como primera institución de crianza y con ello el contexto individual de cada alumno y alumna, lo que se debe tener en cuenta al momento de tratar los temas referentes al género, además de las subjetividades con que se le ha criado en torno a la sexualidad. Los y las docentes son los llamados, las llamadas a superar sus propios “prejuicios”, inquietudes o mitos, “siempre abordándolo desde una dimensión positiva y entregando oportunidades de aprendizajes significativos para su vida cotidiana” (MINEDUC, 2013).

El enfoque del ministerio homologa el sexo con el género, por ejemplo en relación a los estereotipos recalca “el valor de la complementariedad entre los sexos, igualdad de oportunidades, derechos y deberes.” (MINEDUC, 2013: 11), en otra: “no se trata de

afirmar que las mujeres merecen mayores oportunidades que los hombres, sino reconocer que tanto hombres como mujeres tienen las mismas capacidades, derechos y responsabilidades; por tanto, se debe trabajar sobre los estereotipos de género con el propósito de ampliar las posibilidades de desarrollo de las y los estudiantes” (MINEDUC, 2012,13) Lo que debemos hacer es: ¿reformular los estereotipos? ¿Ampliar los estereotipos? ¿Revalorar los estereotipos y con esto dar cabida a un respeto en pos de la igualdad? , o (a modo de propuesta) ¿conocer qué son, identificarlos y, necesariamente cuestionarlos?.

El MINEDUC solo se limita a citar una definición del concepto “género” en relación a lo que plantea la PNUD: “...los atributos sociales y a las oportunidades asociadas con el ser femenino y masculino y las relaciones entre mujeres y hombres, niñas y niños, como también entre las mujeres y entre los hombres. Estos atributos, oportunidades y relaciones están contruidos socialmente y son aprendidos a través de socialización y varían según el contexto social y temporal. El género determina lo que puede esperarse, lo que es permitido y valorado en una mujer y un hombre en contexto dado” (citado desde MINEDUC: 2012, 6). Por lo demás, no lo vuelve a discutir y solo lo refiere a lo atribuible a mujeres y hombres, obviando la construcción, fines y conceptos críticos que este devela. Lo relaciona, con un reduccionismo latente, al tema de la educación sexual. Por lo demás, la ausencia de estudios y teorías críticas, no hacen más que limitar el análisis de la realidad con la que educamos a nuestros niños y nuestras niñas. Es importante adjuntar que en el programa “Formación en sexualidad, afectividad y género” del MINEDUC en relación al rol docente se señala que “Debe tener en cuenta que no necesariamente le corresponde manejar todos los contenidos a cabalidad, sin embargo, es necesario que mantenga una actitud abierta para recibir los comentarios, las dudas y las inquietudes de los propios estudiantes, con el propósito de conservar un espacio de confianza y reflexión, donde se puede aprender en conjunto” (MINEDUC, 2013: 17) Si bien los contenidos en torno a los temas que competen pueden no manejarse a cabalidad, esto sea por la carga académica y laboral que un y una docente en Chile hoy debe sortear (dentro y fuera del establecimiento) y por ende los tiempos para otorgar a otras áreas o disciplinas no son usuales, no debe ser la entidad institucional de Educación la que de antemano limite la información a sus profesionales, aún más, no logre (con esto) concluir

la real necesidad e importancia de “comprender el tema a cabalidad”, para recién empezar a entender por qué incluirlo tanto en el curriculum como en la formación docente, y que deje de ser en pos de la modernidad, el desarrollo, el progreso, inclusión o igualdad.

Siguiendo la misma línea en sus documentos aclaran de antemano: “La redacción de este documento se ha hecho a través de un lenguaje inclusivo, es decir, un lenguaje que visibilice los géneros femenino y masculino. No obstante, con la finalidad de facilitar la fluidez de la lectura, en algunos párrafos se han usado vocablos en masculino con el sentido incluyente de ambos géneros (por ejemplo, “los profesores”, “los docentes”, “los directores”, “los estudiantes”, entre otras palabras)” (MINEDUC, 2013:2), mantienen entonces la invisibilización de las mujeres, muy por el contrario a lo que exigen a sus docentes. No existe una discusión, entonces, de lo que realmente significa el lenguaje como herramienta social. Richard Brown (1987) “postula que este actúa como una forma de simbolización persuasiva” (citado desde Giroux & McLaren, 1998: 146) y es también la misma herramienta que nos permite producir nuevos significados. Si el MINEDUC estima con este sentido los temas género, claramente se está lejos de incluir enfoques que se han dedicado históricamente a analizar y crear propuestas en respuesta a lo que ha sido evadido y, a la cambio, tratado como un tema limitado. Estamos lejos, también, de encontrar como finalidad de la educación que esta entregue las herramientas necesarias para construir las libertades de elegir entre nuestros niños, nuestras niñas y adolescentes.

No se incorpora como enfoque cotidiano dentro de lo que es la comunidad educativa, un enfoque requiere de un trabajo constante de concientización, junto a la visualización y construcción en relación al tema. Dejar de tomarnos como sujetas arrojadas y sujetos arrojados al sistema sino más bien como parte de este, como constructoras y constructores de la realidad bajo las condiciones sociales y lo que significan. Por lo mismo, no es de sorprender que el MINEDUC no se haga cargo tampoco del enfoque de género dentro de las Universidades, para sus futuros y futuras docentes o de las políticas de laborales en tono al género de los trabajadores y las trabajadoras de la educación.

Para concluir cito a Nelly P. Stromquist

“Las políticas para el cambio social en género tienden a darse sin investigaciones de base y, juzgando a partir de sus persistentes deficientes implementaciones, mayormente con intenciones simbólicas; esto es, a fin de ganar terreno para legitimar al gobierno. Hoy en día se concede mucha importancia al concepto de gobierno democrático: necesidad de la gente a acceder a los derechos humanos, a preocuparse por las decisiones que afectan sus vidas, a asegurarse que sus decisores sean fiables y a tener acceso a normas, instituciones y prácticas inclusivas y juntas. (...) a pesar de estas señales progresistas, las discusiones resultantes sobre democracia no consideran ni género, ni la naturaleza de género propia de la democracia contemporánea; en particular, la manera en que el mundo privado se entrelaza con el mundo público y de esa manera con la ciudadanía.” (Stromquist, 2006: 369)

Análisis de entrevistas.

4.1.2. Construcción ideológica.

4.1.2.1 Si no se cuenta, no cuenta.

Las contradicciones entre la estructura y la experiencia como lo define Giroux son motor de construcciones de significados críticos que relacionan la ideología con la experiencia. Ideología que está propiciando conciencia sobre la posición de cada una y la comprensión de la construcción de significados en la sociedad (Giroux, 2004: 197, 205). En las seis docentes la etapa universitaria fue determinante como comienzo de esta construcción *“Siendo una joven universitaria, en el 2010 empecé a cuestionarme cosas...igual estaba en boga esto del género, por lo menos en la U, se había parado un colectivo recién: Punto G, me acuerdo. Varias compañeras del colectivo de historia en el que yo participaba también estaban en esta organización y también empezaron a meter este bichito dentro del colectivo. Estas compañeras, actuales compañeras todavía, empezaron a cuestionar, entregaron algunos textos también, y eso fue...como un*

*acercamiento así como súper, superficial por decirlo de alguna forma.” (Nicole). Reconocen también la importancia de la condición del “ser” mujer: **“Una siempre tiene como la inquietud, como mujer, de cuestionarse ciertas cosas** y las mayores inquietudes que empecé a hacer fueron en la U, con algunas discusiones con profes, y ahí me empecé a dar cuenta de las diferencias que hay en las relaciones con las mujeres, con los hombres” (Fabiola), “Los primeros cuestionamientos sobre educación y el género una los tiene desde chiquitita y se da cuenta cómo se discrimina, cómo se disminuye las capacidades intelectuales de las niñas generalmente y personalmente igual, valorar más a los hombres, siempre lo percibí pero cuando fui mucho más consiente fue en la U” (Natalia). Ya se analizaba el trabajo tanto del MINEDUC como del SERNAM en el que no han sido las medias suficientes para que la categoría de género sea una propuesta concreta desde la educación inicial, lo que explica también que no sea este el espacio de cuestionamiento de nuestras docentes, sino más una inquietud personal fruto de estudios propios.*

Para Giroux y McLaren (1998) el aula universitaria debiera ser parte del análisis de estas contradicciones en la formación docente, pero tal como Gloria: *“dentro de la ‘U’ tampoco fue el tema de género”* todas son categóricas en sentenciar que en la Universidad como un espacio formador no existió interés en proponer el tema, ni en propiciar instancias. Esta misma es más incisiva en el rol que las universidades asumen, proponen y dice: *“tampoco es responsabilidad mía que la U no me prepare como profesional, ¿me entiendes? Y ese prepararme como profesional: si estai trabajando con ciento veinte cabros al día, y tení dos psicologías, y nunca te dijeron cómo comunicarte con un apoderado. Entonces, hay demasiado déficit, entonces yo digo: el sistema educativo no funciona”*. Una realidad que ya analizábamos anteriormente.

De las seis entrevistadas, cuatro comenzaron a participar aun siendo universitarias en espacios de organización feministas, decisión que aún mantienen, *“comienza la necesidad de reunirnos entre mujeres sin tener todavía un foco feminista, pero sí la necesidad de juntarnos entre mujeres y también desde la crítica un poco al feminismo institucional, al feminismo más burgués, entonces la necesidad también de generar entre*

mujeres pobres, que si teníamos estudios universitarios, pero si con una mirada social más amplia” (Victoria).

Con el desarrollo de las entrevistas me doy cuenta que el Feminismo no solo justificaría la relevancia de la fuente (marco metodológico) además será parte de los discursos, pues las 6 entrevistadas reconocen el feminismo durante la conversación. Gloria, quien si bien habla de feminismo, aclara: *“sinceramente a mí no me gusta encapsularme en nada. Creo que pienso parecido a todas mis amigas feministas, muy parecido, y de hecho tengo miles. Simplemente por el hecho de que no me gusta encasillarme en cosas. Y no me gusta porque yo soy muy estructurada y muy autoexigente conmigo, si yo me encasillo me siento inconsecuente siempre.....entonces tu piensa como ya: ‘quiero ser feministas’, ponte tú, ser feminista, y tengo que cumplir inmediatamente con todo... Eso no me gusta, solamente por eso, pero no quiere decir que yo no trabaje de lleno en el tema, porque para mí es un tema muy importante”.*

Aun con la declaración de Gloria creo pienso es importante valorar el actuar anti patriarcal de las mujeres por mujeres como actos feministas,

“El feminismo no es sólo un movimiento social y político, ni es una ideología, ni son unas cuantas organizaciones, ni acciones de masas, es todo eso y mucho más; es una cultura. Es tal la necesidad de no confundirnos, de no contaminarnos, que desconocemos que en cada acto antipatriarcal hay feminismo aunque no se autodesigne como tal. Y que el despliegue del feminismo no depende exclusivamente de lo que hagan las feministas, ni siquiera de lo que hagan las mujeres: en cada hecho que abre nuevas formas de vida no opresivas en cualquier ámbito de la sociedad y de la cultura, el feminismo se enriquece y encuentra donde florecer” (Lagarde; 1992: 76).

El Feminismo como política es también parte de una construcción personal, de una decisión cotidiana, de la cual si bien podemos no hacernos parte, nuestro actuar, pensar y decir sí puede ser analizado desde la teoría Feminista, es decir, desde el pensar y la

crítica de otras mujeres. Por lo anterior, y tomándolo como una propuesta de la espontaneidad de las entrevistadas pienso necesario incluir el feminismo en el análisis. Una apuesta también por naturalizar el feminismo como una opción de vida que construimos en el cotidiano.

“Como sucede con otras teorías que parten epistemológicamente del conflicto social, la teoría feminista se diferencia de los “estudios sobre la mujer” por esa perspectiva estratégica: no busca únicamente el examen de la población femenina, o incluso el diagnóstico de la condición femenina, sino que conecta explícitamente ese diagnóstico con la búsqueda de caminos para transformar situación (...) En este contexto, la categoría de género adquiere un significado preciso: se entiende como una posición explicativa al interior de pensamiento feminista” (Lagarde, 1992: 85).

El género como categoría de análisis y el feminismo como praxis en busca de un cambio, una distinción que nuestras docentes aclaran: *“El género siempre pone límite dentro de la institucionalidad, el género cuestiona cuestiones muy... no sé el género teórico quizás es más profundo, pero **el género que se vende pa trabajar siempre es muy superficial, de la forma.** No sé poh decir los y las, que es fundamental, pero es de la forma. **No tiene un carácter reivindicativo, ni un carácter de transformación social,** es como ya: ‘tratar de que la niñita juegue a la pelota si quiere o que el niño juegue al ula ula si quiere’. Pero no tiene este trasfondo político que en realidad es un sistema patriarcal, que surge con las clases, que se ha ido moldeando con el sistema económico que es un poder constituyente que al final estemos en un sistema que está en su colapso y destrucción, entonces, creo que la perspectiva de género es ahí, necesaria sí, pero no cuestiona nada, no cambia nada, es como políticamente correcto hoy en día tener perspectiva de género. Pero **es el feminismo el que te entrega las herramientas de cambio, de cuestionamiento profundo...** por ejemplo, poner en manos de la chicas la posibilidad, por ejemplo, de cambio. Por ejemplo, yo: ‘tía me está molestando’ bueno, resuelva, y le pega el coscacho: ‘tú empezaste’. Y así, que se defienda ella. Esas cosas, por ejemplo: la autodefensa, la autonomía, son más temas del feminismo que del género.*

(Esperanza). Una clara diferencia a la que se le atribuye la intención de buscar más allá de la relación hombre-mujer, sin detenerse. Pues eso significaría quedarse “en una actitud de reclamo, victimización y en la incapacidad de romper para transitar a espacios de creatividad” (Pisano, 2011: 72). Esto es lo que desafía el feminismo como un constante proceso de formación.

4.1.2.2 Lo personal es político.

La ideología comienza en lo personal, en la transformación de cada una y de cada uno, en resignificar las necesidades represivas que están generando tensión con la búsqueda de respuestas a estas contradicciones (Giroux, 2004: 189). Al ahondar en lo personal, todas las entrevistadas reconocen su actuar, sentir y pensar como un cuestionar desde lo más íntimo hasta lo más público *“Empiezo a hacer el trabajo que plantea el feminismo: revolucionar la vida cotidiana, y revolucionar también la intimidad y tu cuerpo. Y desde ahí también empiezo a tomar todo lo que plantea el feminismo para también hacer el recorrido hacia atrás de reconocerse y de explorar también los lugares más profundos en donde está el patriarcado en una misma y en tus relaciones. Entonces, ese proceso es profundo y es intenso, porque tiene que ver con quiebres. Con un montón de quiebres que una lo tenía naturalizado”* (Victoria) Cada nuevo pensar demanda también un nuevo actuar, *“hay que hacerse cargo y asumir, como una ya tiene una mirada mucho más crítica de las cosas asumirla y ser feminista y hacer el análisis de la condición de la mujer en todo los ámbitos de la vida”* (Fabiola). Esta carga ideológica que Giroux (2004) libra de la exclusiva función de la hegemonía como algo externo e instrumento de dominación desde lo institucional sino, también como parte del inconsciente, de las necesidades y deseos de cada persona. Las que llevan a lo cotidiano y producen sus contradicciones.

Cambios que reconocen no son fáciles pues en el quiebre de lo natural que les parecía lo cotidiano está también el costo de los cuales deciden hacerse cargo. “Más allá de la voluntad de las feministas, el feminismo significa, a diferencia de otras luchas, un inicio hacia fuera, e inmediatamente cambios interiores en las mujeres, desestructuración de identidades, pequeñas muertes, y renacer. Como construcción de formas alternativas de

ser, el feminismo involucra y pone en cuestión como estrategia, la lucha actual por la diferencia histórica, y a la vez, la desaparición histórica de los géneros” (Lagarde, 1992: 82).

Un sentir que tanto Gloria, Esperanza, Victoria, Nicole, Fabiola y Natalia expresaron durante todo el relato de sus respuestas.

“Influye en todo, es como decir: el feminismo me cagó la vida prácticamente (risas)” (Nicole), *“muy difícil, yo pienso que el feminismo a diferencia de otras corrientes políticas, **demanda una consecuencia cotidiana** mucho más grande porque es una teoría, un movimiento que se lleva mucho a las prácticas cotidianas y cuesta. Tiene que ver harto con las liberaciones, como que a una le cuesta dar pasos pero una vez que los das, piensas: ‘cómo era antes: que era pava’. Entonces las transiciones son como duras, pero cuando las logras dar te sacai caleta peso de encima”* (Esperanza). Cuando se cae en la cuenta hay una carga que se paga por las condiciones que siguen manteniendo su influencia, *“**lo que más una tiene que tener presente es que el rol que cumple una es fundamental porque es una la que genera los cambios**”* (Fabiola). Como lo dice Margarita Pisano: “las mujeres hemos estado al servicio de este sistema sociocultural, lo hemos reproducido. Para cambiarlo es necesario un proceso de cambio personal, un proceso de toma de conciencia individual y colectiva [...] Tomar conciencia de nuestra opresión es un proceso difícil: hacemos un descubrimiento. Lo relacionamos, lo llevamos a nuestras conciencias y descubrimos nuestra opresión” (Pisano, 2011: 72).

La importancia del trabajo entre nosotras mujeres, ellas lo identifican y proponen: *“Mira, por una parte organizada porque este sistema es tan grande y te aplasta y te aprieta por todas partes que yo creo que es súper difícil sobrevivir sola”* (Nicole) *“**Está la satisfacción y el placer de crear entre nosotras y no solo como organización cerrada sino como relaciones humanas entre mujeres que sabemos que podemos ser más libre de lo que somos hoy. Entonces frente a este mundo que puede ser muy crítico, muy pesado, muy violento, porque es muy violento, está el motor, que es como esta energía amorosa que se expande por la tierra y que es de transformación. Entonces***

no es tanto estar dando la pelea todo el rato, y la lucha constante hacia afuera, sino que es cómo nos merecemos tener espacio de buen vivir” (Victoria).

Y para lograr estos espacios de buen vivir todas sienten que la organización es fundamental, es el feminismo el que plantea la necesidad de alianzas entre mujeres a través de las que minimizamos nuestras diferencias y destacamos lo común (Lagarde, 1992: 61), *“Estar organizada porque vas creando microcomunidades dentro de este sistema. Entonces, por ejemplo, nosotras le destinamos muchas horas a la semana al tema del feminista, entonces **quitarle tiempo al sistema** para invertirlo en eso creo que bien. También, por ejemplo, acá vivimos puras mujeres también como un proyecto político. También tratando de difundir mucho el feminismo por muchas partes, como que no queremos que el feminismo quede en una esfera media cerrada, aunque sí, pensando siempre en mujeres; con la solidaridad, con el autoconocimiento. Ir sorteando los vicios patriarcales, un poco, porque igual los tenemos muy incorporados” (Esperanza).*

Los cuestionamientos que fueron madurando con la etapa universitaria significaron también, para las entrevistadas, un desafío al momento de decidir ser parte del sistema educativo formal y analizarlo desde esta perspectiva: *“El género a mí me sirvió como categoría de análisis para entender las construcciones de la identidad en roles asignados y sumamente determinados. Entonces, **la escuela como ente socializador por excelencia clasifica sobre todo desde el ser niños y ser niñas, la forma de nombrar que tienen a los seres humanos libres que tienen ahí entre las paredes de cemento.** Entonces, de alguna forma, para nombrar y cómo el nombrar también da existencia y da esta identidad. Entonces, desde ahí, también empiezan a limitar y mutilar las libertades que tienen cada cuerpo y cada espíritu libre. Entonces, los niños ya vienen de la familia con un nombre, con un colorcito, con una expectativa, y la escuela se encarga de dejarlo más claro todavía, ósea, ya hace este adoctrinamiento aún más visible, yo diría, como porque la familia es como bien inocentón que tiene como este amor mal entendido igual que es como traspasar todas tus expectativas al hijo, a la hija y bueno, someterlo a este sistema que sea dócil a que sea sumiso, a que sea sumisa. Entonces ahí es donde*

también... yo digo dócil y sumisa y pienso en las niñas que como cuando se les enseña a ser sumisas también, hacer lo que los otros quieran de ellas, o que sean para los otros también, es todo el tiempo como en este papel de madres, de enfermeras y de sanadoras, todos los roles históricos que tenemos hacia los otros. Creo eso, que las relaciones entre el género y la educación es que la escuela trabaja también a partir de la separación de entre niños y niñas” (Victoria). El género como categoría de análisis identifica espacios a través de los que se vale para construirse, que son los que identifican las docentes a través del ir develando las relaciones de la cultura escolar y con ello esta como reflejo de la ideología hegemónica con las practicas que la legitiman y reproducen (Giroux y McLaren, 1998: 82-84). Esta como vehículo de reproducción económica y cultural (Giroux, 2004) *“el sistema patriarcal tiene estos dispositivos que son claves, que son: la escuela, la familia, que son las iglesias. Que son las instituciones que generan y que hacen funcionar el sistema patriarcal. Son los organismos principales de la construcción, de la generación de esta violencia por lo que la mujer es la que sale perjudicada cien por ciento” (Fabiola).*

4.1.3 Escolarización y escuela.

4.1.3.1 Saberes y propuestas.

Todas hacen un análisis crítico desde las contradicciones que debelan al interior del sistema, antagonizan lo que propone la escuela y el sentir de los y las estudiantes, la reconocen como un espacio ficticio: *“porque los niños y las niñas que están ahí están obligadas a estar, no quieren estar ahí” (Victoria), “La escuela es un sistema súper... es falso, es artificial porque las relaciones personales no se dan aquí. Como por obligación los niños tiene que relacionarse en una sala de clase” (Natalia).* Hablan del peligro que como docentes identifican con lo que ven en la escolarización: *“Creo que la escuela es peligrosa pa las mujeres, terrible, horrible. Pa los niños también, pa los hombres. Bueno, más pa las mujeres (Esperanza).*

Desde las relaciones cotidianas a las que se exponen con sus compañeros, compañeras, con docentes, y quienes sean parte de un espacio que reproduce la hegemonía de un

sistema como el patriarcal. “Debemos entender y aceptar que vivimos en macroideología esencialista que declara como natural ciertas hegemonías a partir de las cuales estructura todo. Esta macroideología se auto-declara única, válida, buena para el destino humano y no ideológica (...) una macrocultura patriarcal” (Pisano, 2011: 21).

“Es un espacio peligroso porque te normaliza, te hace cumplir ciertas expectativas, el Estado te entrega valores, quieras o no, a través del curriculum, te dice que esta es la historia que hay que seguir, esa es la que tienes que saber. Y aparte, una por la cuestión del curriculum, y aparte por las relaciones sociales que se van generando ahí por ahí, las chiquillas están más expuestas a esas relaciones de poder, de abuso” (Nicole). Relaciones que identifican, en estos casos, siempre son basadas en los valores, en los juicios que el sistema educativo formal te propone: *“Yo puedo declararles el fracaso a estos niños y niñas porque si siguen así en el sistema educativo donde están no van a ser nunca, no van a triunfar, porque siempre le vas a ir mal, porque siempre es inquieto, porque siempre es pesado, porque siempre les pega a las compañeras. Porque no está hecho el sistema para las individualidades, para las diferencias. Si una dice: ‘no, estos niños no van a llegar a ninguna parte’ es porque pucha que es difícil que alcancen algo si no se pueden conectar con ellos mismos, porque tiene que estar ocho horas sentados, ¿y si le gusta bailar? ¿Si les gusta pintar? ¿Si les gusta la ciencia, la naturaleza? no se van a poder desarrollar, ni como espíritu, ni como nada. **En este sistema yo no apuesto por nadie, yo no puedo apostar por nada, porque creo que no está hecho para las diferencias**” (Victoria).*

Como docentes conocen lo que el sistema les tiene propuesto, son críticas de ello, de lo que llaman la institucionalidad del género y la incorporación que han hecho al curriculum en Chile, *“Sí, el curriculum tiene un enfoque, pero qué enfoque. No es el género el problema aquí, es la condición de ser mujer, porque a los hombres yo no los veo tan cagaos como a nosotras (risas). Somos las mujeres. Entonces, para mí es la condición de mujer. Sí, tiene que ver con la construcción de género que **hay que destruir los géneros sin duda pero el curriculum no apuesta a eso, sino que a fomentar las desigualdades de género**” (Fabiola).*

Recordemos lo que institucionalmente se relaciona a la categoría de análisis de género, “Formar en sexualidad, afectividad y género, implica, necesariamente, un componente preventivo, expresado en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan formar personas autónomas, capaces de tomar decisiones personales y de anticiparse a las situaciones. En este sentido, la dimensión preventiva implica superar la noción de riesgo y no se limita a informar o prohibir, sino que proyecta hacia una formación que actúa con anticipación” (MINEDUC, 2015). Una revisión que aun hablando de autonomía y formación es muy lejana a lo que describen las docentes desde el interior de la unidadn educativa. Todas develan prácticas que sustentan la ideología patriarcal del curriculum tanto formal como oculto “*Por lo menos, a nivel institucional no hay políticas institucionales o educativas que vayan en post de generar instancias de igualdad de género o de crítica, sobre todo, a la situación que viven las mujeres, sino que siempre hay muchos comportamientos que se naturalizan*” (Nicole) y agrega, “*Desde el punto de vista discursivo, claro, hay una relación, se propone. Por ejemplo, en los textos de historia de los estudiantes, de las estudiantes siempre se agrega como en el anexo ‘las mujeres en’, pero siempre son como el arroz, porque al final se sigue estudiando lo mismo, y aparte las mujeres, y pasa. Pero no hay un proceso que involucre a todos estos actores sociales dentro de esa misma construcción política*”. Lo que señala Nicole es parte de una educación formal que no asume el rol ideológico que reproduce, “Cada vez que la coyuntura lo exige, la educación dominante es progresista a su manera, progresista a “medias”. Las fuerzas dominantes estimulan y materializan avances técnicos comprendidos y, tanto cuanto posible, realizados de manera neutra” (Freire, 2004: 45).

Todas las entrevistadas van concluyendo como Esperanza y Gloria, respectivamente: “*La escuela es perniciosa, es mala, yo no la valido para nada, salvo las posibilidades que te da en el contacto con los niños y las niñas*”, “*Yo insisto a mí no me gusta mucho la escuela. A mí me gusta el aula, porque yo soy profe por mis niños y niñas, pero la escuela no me gusta*”, conclusiones que son parte de un análisis político que devela los campos culturales que se esconden para reproducir el sistema patriarcal.

4.1.3.2 El decidir estar ahí.

En sus lecturas sobre el sistema escolarización les parece una contradicción permanente el decidir ser parte de este espacio, *“Ahora, asumiendo que con toda la crítica que una tiene del sistema. Una, en su rol de trabajadora es una trabajadora y es profe. Yo asumí trabajar como profe, pero siempre también apostando que algo se puede hacer, dentro del aula”* y agrega **“Yo creo en el aula, sí, como en un espacio que se puede, no así en la escuela. Porque es la institución que le pertenece a un sistema y que por esencia es un aparato, un dispositivo que genera gente, que la normaliza, que la condiciona a determinados roles. Porque para eso está hecha la escuela; tiene un curriculum, tiene todas unas formas de hacerlo, entonces como institución no. Ahora, si una puede dentro de ese espacio hacerlo, intencionarlo, yo creo que sí, que apostaría por eso. Porque hubiera muchas profesoras feministas y estén invitando a sus niños, niñas a cuestionarse, preguntarse. Mejor eso que nada”** (Fabiola). Cada una define su posición dentro de la escolarización y lo hacen con las herramientas que han construido desde lo personal y entre mujeres.

Todas estas contradicciones nuestras docentes deciden materializarlas a través del trabajo con sus estudiantes, desde sus emociones, como Esperanza *“Cuando yo entré a trabajar me sentía súper agobiada de ir al colegio, no me gustaba. Me llevaba súper bien con los cursos, me iba bien... y todo. Y ahí como que pensé y dije: bueno, algo hay que hacer al respecto, como ganarle un poco a la pega”* y agrega **“Son rollos míos que también muchas gente te critica, pero que si te vai a la burocracia educativa ya estai cagá, ya te vendiste. Pero por ultimo esto que podí hacer algo con los cabros, cachai, que ahí estai en la sala con ellos, con ellas, no estai pensando planes que nadie va a cumplir y una vez que te fuiste del aula ya no cachaste qué pasa en la sala poh”**. Su rol docente empieza con definir su rol político,

“no me puede enfadar lo que hago so pena de no hacerlo bien. El olvido a que está relegada la práctica pedagógica, que siento como una falta de respeto a mi persona, no es motivo para no amarla o para no amar a los educandos. No tengo por qué ejercerla mal. Mi respuesta a la ofensa a la educación es la lucha política

consciente, crítica y organizada contra los ofensores. Acepto incluso abandonarla, cansado, a la espera de mejores días. Lo que no es posible es permanecer en ella y envilecerla con el desdén por mí mismo y por lo educandos” (Freire, 2004: 32)

Comprenden su ubicación dentro esta cultura y se hacen cargo de la necesidad moral de tomar una postura frente a las contradicciones dentro del aula y luchar por mantenerla, resuelven conscientemente trabajar por crear nuevos espacios críticos al interior del aula cargados desde su ideología, **“Hay que darle con lo que ya está. Pero a partir de eso, con lo que ya está hecho, con lo ya está elaborado”** (Nicole) y desde esto asumir los costos: *“Por último que me echen por eso y no porque soy mala profe. Sí lo voy hacer, mientras pueda lo voy hacer, por lo menos a mí no me controlan lo que yo paso, me van a ver desde UTP por la cuestiones de evaluación, pero no es que me digan: ‘ah viste esto es la clase, debería verlo desde otra forma’. No, yo soy la dueña hago y deshago en la sala y en mi asignatura. Entonces, desde ahí también tengo esa libertad para plantear y para agregar cosas al curriculum que yo considero que deberían estar y que no están: que es el tema de las mujeres y que lo hablo todas las clase y que hasta soy aburrida de hablar todas las clases lo mismo: por qué las mujeres no estamos y por qué no las estudiamos, etc.”* (Nicole). Desde las palabras de Nicole se devela lo que Giroux llama “Autonomía relativa”, parte de su análisis político desde el cual crean espacios no reproductivos en busca de la intervención crítica (Giroux, 2004: 138). Del que todas las docentes reconocen como un factor decisivo al decidir quedarse en el poder intervenir el curriculum formal y trabajar desde el oculto.

*“Si no lo intentamos, no serviría de nada. **Que se hagan consiente de lo que nosotras no fuimos consiente.** O era algo que nosotras veíamos diariamente pero no éramos capaces de reconocerlo como el patriarcado, cómo te someten, discriminan”* (Natalia) Victoria sentencia: *“Es contradictorio, cuesta. A mí me ha costado un montón”* y agrega *“Los niños, las niñas son los menos escuchados. Entonces, claro, están en la casa como en esta vulnerabilidad o están en la escuela, y llegan a la escuela, poder recibirlos también para mí se ha transformado en un compromiso, entonces no lo puedo ver desde otra manera, si no me volvería loca. Ósea, mejor no estoy. **No estoy ahí para estar**”*

resignada a lo peligrosa que es la escuela y lo malo que es sistema educativo. Si no que estoy ahí para estar activa, consciente de que no estoy transformando la vida, ni el sistema de nadie en este momento, sí estoy transformando el momento, estar presente”.

Todas coinciden: *“yo más que nada tomo la escuela como una tribuna y la educación cien por ciento, cien por ciento, si más que mal todo este machismo que existe, es porque no se habla este tema, pasa por las personas. Y como pasa por las personas, nosotras tenemos que cambiarlo poh. Yo les digo a las chiquillas lo más probable es que no van a cambiar el mundo, pero...oye, sí mí espacio, sí el entorno donde yo me muevo, y el día de mañana cambiar los mayores espacios que se puedan. Eso es lo que... más como tribuna, que como escuela. No sé cómo explicarlo bien (ríe)”* (Gloria). Recordar lo que ya cité desde Giroux, en relación a la diferencia que hace este entre lo que es educación y escolarización, este último como el sistema educativo ideologizado por la instituciones estatales que buscan la reproducción y el primero como un modo de producción que se refiere al desarrollo educativo en todas sus instancias no solo las que se identifican como formal y que no sirve a los intereses de las ideologías hegemónicas. Sino como un proceso dialéctico y de constante intervención. Misma diferencia que hace Gloria y el resto de las docentes al apostar por entrar al sistema formal.

4.1.3.3 Política, emociones, docencia, política.

Cada una de estas palabras en busca de un “hacer” tienen raíz, para ellas, desde lo personal. Sitúan sus valores y prácticas dentro de este contexto (Giroux, 2004: 245) *“Yo tengo que, por lo menos, tomar una postura. Y esa postura tiene que ser coherente con lo que yo estoy haciendo afuera de mi trabajo, con lo que he estudiado, formándome, para también generar un cambio en mi vida principalmente, y así poder crear espacios liberados, eso más que nada. Entonces, en la escuela también voy a ir tomando esas posiciones, como uno de los espacios más donde también yo me desarrollo, como también los voy a agregar a este todo que doy yo, como mi ser profesora. Que no esté aparte de mis otras áreas, que es también lo que soy yo”* (Victoria). El ser docente,

es un acto político, un acto personal, *“Yo iba a cumplir con mi rol, a trabajar, siempre con un discurso incorporado. Yo soy feministas y siempre lo voy a ser. Tampoco lo iba a negar, ni ocultar mis cuestionamiento políticos porque son de vida, son profundos, porque también involucran el cuerpo, involucran todo. Yo soy feminista si les gusta, les gusta, si no, lo lamento”* (Fabiola), este discurso incorporado no se olvida, independiente del contexto, porque está enraizado desde lo emocional y no debe ser negado:

“Antes que nada, mi posición debe ser de respeto a la persona que quiera cambiar o que se niegue a cambiar. No puedo negarle ni esconderle mi posición pero no puedo desconocer su derecho de rechazarla. En nombre del respeto que debo a los alumnos no tengo por qué callarme, por qué ocultar mi opción política y asumir una neutralidad que no existe. Esta, la supresión del profesor en nombre del respeto al alumno, tal vez sea la mejor manera de no respetarlo. Mi papel, por el contrario, es el de quien declara el derecho de comparar, de escoger, de romper, de decidir y estimular la asunción de ese derecho por parte de los educandos” (Freire, 2004: 33).

*“Yo me paro como profesora feminista, esa es mi trinchera. **Obviamente al definirme como feminista no voy a dejar de ser feminista dentro del colegio sino que voy a seguir siendo feminista.** Siempre mis cuestionamientos o mis maneras de abordar las cosas siempre van por ese lado: desde cómo nos situamos nosotras como mujeres en el mundo y cuáles son las acciones que vamos tomando en ese escenario en el que nos planteamos. El feminismo me ha dado prácticamente todas las respuestas para hacerlo”* (Nicole) No ignoran sus experiencias y aprendizajes personales aun siendo ajenos del sistema al que los llevan, incluso con el riesgo de no ser entendidas, se definen y construyen a diario dentro del espacio educativo (Araya,2001: 183).

Cargándolo también con su sentir feminista, “Dar voz a la diferencia”, nos dice Dora, es el principal asunto feminista. Construir una representación del mando unilateral desde nuestro lugar, con nuestros lenguajes y códigos que sintetizan lo consciente y lo inconsciente, los afectos, los deseos y la inteligencia. Construimos una subjetividad de la transformación que ha de ser libre, no rígida” (Lagarde, 1992: 81). Que su actuar, sus

gestos, su lenguaje sean también parte de la política feminista. La importancia, para ellas, de creer un error separar lo “personal” de lo laboral, cuando en realidad lo personal es un todo, también así lo político. Tiene relación con lo que piensan sobre el rol docente; “Yo no creo en esa situación de que el profe te entrega, ósea, igual es heavy lo que voy a decir, pero, que el profe te entrega todas las herramientas y tú escoges. Sí, le entrego las herramientas pero... también **nosotros como profesionales cumplimos un rol político súper importante**, entonces, yo no puedo decir: ‘yo vengo a enseñar mi área...y listo’. Yo cumplo un rol político, ósea, yo tengo que decirle a mis niñas que eso es lo correcto” (Gloria). Cada una de ellas como sujetas políticas ocupan sus espacios bajo esta lógica y develan también las cargas políticas de esos espacios “La educación, específicamente humana, es gnoseológica, es directiva, por eso es política, es artística y moral, se sirve de medios, de técnicas, lleva consigo frustraciones, miedos, deseos. Exige de mí, como profesor, una competencia general, un saber de su naturaleza y saberes especiales, ligados a mi actividad docente” (Freire: 2004: 32).

“Yo creo que mi principal reto es generar instancias de cuestionamiento, en el discurso, en los contenidos, porque una tiene la posibilidad de alguna manera de intencionar las cosas. **Para mí siempre la clase, la pedagogía es intencionada. Entonces la profe, el profe que no lo haga es porque no está cumpliendo con el rol.** Siempre es intencional, pal lao que una quiera. Estar siempre consiente, generando estos espacios con los niños y las niñas” (Fabiola) “Lo que sí creo es que una como docente puede llegar a un porcentaje, no sé si grande de alumnos, alumnas, ojala fuera así. Pero ... tampoco soy tan optimistas, de que por lo menos con una o dos yo quedo conforme porque el sistema educacional tienen que responder a tantos patrones que al final cuando tú les quiebras algo igual de alguna forma los otros patrones se los van comiendo quieras o no, porque tienen que cumplir ciertas expectativas” (Nicole). Como táctica en respuesta a los cuestionamientos que las llevan a examinar de qué manera influyen en los y las estudiantes, negativa o positiva (Giroux, 1997:47).

La manera en que se materializa la relación docente-alumnos, alumnas es a través de los mensajes que estas últimas, estos últimos reciben desde cada docente, por eso develan la importancia de la crítica dentro su rol: ***“Influye mucho quien los está educando, porque yo creo que ahí está nuestro rol que es dejar nuestra esencia, y si hay profes autoritarias, que discriminan, que maltratan psicológicamente van a producir la mente de un niño, una niña violenta. Las profes, los profes, en ese sentido, también están siendo peligrosos”*** (Natalia). *“Yo siento que los profes son una autoridad dentro de la sala, digo los profes, porque los que son peligrosos pa mí son mayoritariamente los hombres. Porque uno sin querer trasmite discurso uno trasmite discursos desde cómo te vestí, desde como hablas, si hay un profe que es violento, que es agresivo, que no tiene cuestionamiento político, ni sociales, llegan a la sala y le transmiten de manera violenta a los niños y a las niñas esto, que normalizan”* y agrega *“los profes, las profes son violentos porque eres una autoridad frente a niños a niñas que en el fondo lo único que están haciendo es formándose como persona y que tu estai obligando a determinado roles”* (Fabiola). Tienen conciencia de la importancia que le entrega el sistema como “modelo” para los y las estudiantes, contradicciones de las que están conciente,

“La práctica docente, específicamente humana, es profundamente formadora y por eso, ética. Si no se puede esperar que sus agentes sean santos o ángeles, se puede y se debe exigir de ellos seriedad y rectitud (...) La responsabilidad del profesor que a veces no percibimos siempre es grande. La propia naturaleza de su práctica eminentemente formadora subraya la manera en que se realiza. Su presencia en el salón es de tal manera ejemplar que ningún profesor o profesora escapa al juicio que los alumnos hacen de él o de ella,” (Freire, 2004: 30)

“Porque al final trabajar el tema de género y vincularlo con la educación yo creo que es un tema que cada docente debe asumir. Creo que eso, lo asumen súper pocas profesoras y profesores. Yo por lo menos lo asumo porque tengo conciencia de eso” (Nicole) Esto sumado a un trabajo que debiera ser generalizado, *“Es tan necesario que haya este hilar también entre estas educadoras que se vayan acompañando a los niños, niñas en sus procesos para...claro acompañarlos, acompañarlas, no para irlos*

sometiendo o llevando sí o sí por un camino” (Victoria), “Los docentes si actuáramos como bloque en la misma situación, en este caso del género. Claro, yo creo que sí sería un cambio significativo pero si no hay una cuestión global o general, organizada. Yo creo que ahí volvemos a la organización, es imposible lograrlo. Claro, porque una puede, no sé, ciertas rupturas pero tampoco todas se van a volver feministas, no todas se lo van a cuestionar o muchas dirán: ‘no, ésta loca está hablado puras leseras’” (Nicole) La organización vuelve a ser una respuesta clave en los discursos de las seis docentes). En palabras de Connell: desde su rol político cada docentes debe decidir de qué lado está (Giroux, 2004:151).

4.1.3.4 Los contextos: encajando discursos.

Cada discurso se está dando en contextos puntuales, que son los establecimientos donde trabajan las docentes, los que relacionan con las posibilidades de actuar que tienen según el escenario. A la pregunta directa: ¿el establecimiento genera instancias donde se hable el temática género? Haciendo referencia puntualmente desde dirección, todas las docentes respondieron con un “no”, en este o en los anteriores. Esto devela el rol reproductivo de roles de género que mantienen los establecimientos donde trabajan las docentes, pues al no hacer siquiera el intento de analizar a la escuela como espacio reproductor, muchos menos como productora, negamos las posibilidades de actuar y de convertirnos en docentes críticas y críticos que busquen lo mismo en el estudiantado (Giroux & McLaren, 1998), se mantiene lo que Giroux llama el principio de correspondencia: la escuela como un reflejo de la hegemonía ideológica en sus relaciones sociales (Giroux, 2004: 84).

Es importante para una pedagogía crítica la necesidad de hacer de esta un proceso colectivo (Gonzáles, 2015: 83), donde se involucre dialécticamente no solo docentes y estudiantes, sino entre profesores y profesoras y la “comunidad” en general. Al hacer el alcance sobre el trabajo con los y las colegas se mostraron mucho más críticas que al trabajo con los alumnos, las alumnas, o a la misma ausencia de un trabajo propuesto desde dirección.

Cuatro de nuestras docentes trabajan en un mismo establecimiento: Esperanza, Natalia, Victoria y Gloria, y todas coinciden que si bien no es un tema que se plantee tal cual a través de talleres, jornadas u otras propuestas, sí pueden propiciar las instancias para trabajarlo, como dice Natalia *“Me tocó la gracia de estar en este colegio que sí se promueve la inclusión del género, y que es parte del perfil del profesor y profesora de aquí: de la inclusión, del lenguaje. Pero igual se escapa, hay comentarios de profes: ‘mira la falda muy corta, qué vulgar’, ‘andan mostrándose las niñas’. Yo creo que no debería pasar según los principios”* (Natalia). Uno de los puntos centrales que plantea Giroux en resistir dentro del aula es el papel del y la docente como el punto de partida en la definición de las experiencias educativas (Giroux, 2004: 245) lo que no identifican las docentes en relación a sus colegas: *“Es que igual mi colegio es un colegio bien piola y yo tengo como la venia de dirección, de todas estas partes por el tema feminista, porque de hecho cuando me contrataron cacharon que yo venía del mundo feminista fuerte y me... pero por ejemplo, **cuándo yo cacho que no funciona es en los consejos de profe cuando una tira el rollo y son los mismos profes, mujeres y hombres, como... no les importa**”* (Esperanza) a lo que Gloria agrega *“los temas monotemáticos de las colegas también, cachai, que el alisado, que la cuestión, que blablablá. Que cuando vienen niñas con ropa de color, tu escuchas colegas: ‘oye la niña no es señorita para vestirse’, ‘mira cómo se ve’”*. Develan una falta de interés e importancia por el tema (lo que se une a la ignorancia de no conocerlo) y violencias simbólicas y prácticas cotidianas sexistas que reproducen los y las docentes.

Posicionándose siempre con su discurso estas buscan salvar todos los momentos en que se pueda dar la crítica: *“Vez que se puede tirar el rollo se tira, y no pescan los colegas, las colegas tampoco. Los, las profes ni ahí: ‘nunca hay tiempo’. A veces se habla en los consejos: la educación que queremos ‘educación no sexista’, ahí se tira el rollo* (Esperanza), *“Reclamar poh. Yo reclamo... En todos los consejos yo hablo. Nosotras tocamos esos temas, porque nos parecen temas que... igual tenemos la ventaja de estar en un colegio que apela a la diversidad. Entonces, también tenemos derecho a expresarlo”* (Gloria). Aun cuando estas profesoras hablan en cada uno de los espacios no sienten que sea un tema de docencia, por el contrario, *“siento que es un poquito culpa*

de ellos y ellas, porque **por mucho que el sistema te presione uno tiene que hacer lo que considere correcto**, y si yo considero que es correcto me tendrán que echar no ma', pero eso no pasa, y pasa la menor parte de las veces, ni siquiera acá que tenemos más apertura de mente, no pasa" (Gloria). Develan la autonomía de las que se valen en su rol docente para apoderarse con su discurso de cada instancia y son críticas de quienes no comprenden esto como un análisis político que es parte del significado de las prácticas educativas. Haciendo uso de lo que Giroux llama la autonomía relativa las docentes se posicionan tanto fuera como dentro del aula con sus análisis.

En los otros dos casos es parecido el contexto: "Las colegas son, es que, el colegio es como súper...´rico, buen onda´, los colegas son... cómo felices (risas) no hay muchas crítica, por más que está esta inclusión de género, del lenguaje, de hablar de todos y todas" en el caso de Nicole, a lo que Fabiola comenta: "El tema no es como el generador, o el principal eje de una instancia. Pero sí está presente, en el fondo" agrega "**Si ya estoy ahí y puedo aportar es como invitando al cuestionamiento** hablando de todos y todas, esa transformación de nombrarme, de nombrar a las niñas, de decir en una reunión: hablemos como tenemos que hablar amplíemos un poquito la mirada. Al menos en el colegio donde estoy yo, en el Mozart, es un colegio que da el espacio, da las instancias, se aceptan las críticas. Por ejemplo, siempre en las conversaciones con los colegas, que son más relajadas, después de almuerzo ponte tú, siempre salen esas bromas típicas, qué se yo, sobre las mujeres y que todos se ríen, no sé, de los gays, como ese humor que es tan machistas. Ahí una sería no ma, y a mí no me causa risa, y una plantea por qué no le causa risa, les digo: ´por qué no nos puede causar risa´ porque nosotras igual somos...ahí estamos, somos parte importante de la formación de personas y ellos ven, ellas, las niñas ven en tí ejemplos poh. Aunque no lo queramos ser, independiente de eso, pero somos adultos y estamos ahí replicando toda una sociedad que, en el fondo... no po, no corresponde. No corresponde que nos reíamos de ciertas cosas, que asimilemos como natural otras". Las construcciones son cotidianas y ellas en cada espacio lo reafirman de la misma forma que aprovecharan las instancias para invitar al cuestionamiento de sus colegas.

De igual forma todas valorarían la iniciativa de sus colegas de ampliar el tema, pues parten de la convicción que la docencia es un acto político alejado de la neutralidad: “yo igual siento que depende un poco de una. **Si igual una podría proponer las instancias, nosotras como profes**” (Fabiola), es Victoria quien también hace alcance al sistema educativo donde se nos pide seamos aún más inclusivas en la construcción educativa, pero: “Los otros colegas van a estar con el foco dónde; ¿En el contenido del libro o en las relaciones humanas que se están generando ahí? Entonces, claro, lo que se espera es que haya un equilibrio, que tú puedas enseñar y traspasar el contenido a través de un espacio dinámico, a través del intercambio, ojalá de juego, donde todas y todos participen. Y el ambiente propicio para el aprendizaje y todas esas cosas que suenan tan bonitas. Lo real es que tienes una hora y media para transmitir todo eso, ¿viste?”.

Las malas condiciones (no solo materiales) también en la que se espera sean docentes de “calidad”, la alta carga horaria por la baja paga que sumado a la carga social les parece un agobio y desgaste emocional, “el profesor tiene el deber de dar sus clases, de realizar su tarea docente. Para eso, requiere condiciones favorables, higiénicas, espaciales, estéticas, sin las cuales se mueve con menos eficacia en el espacio pedagógico. A veces las condiciones son tan malas que ni se mueve. La falta de respeto a este espacio es una ofensa a los educandos, a los educadores y a la práctica pedagógica” (Freire, 2004: 31). A estas malas condiciones nuestras docentes no se ven exentas, solo una de ellas mantiene una carga horaria completa (45 horas), en el resto de los casos, si bien no en todos es por decisión propia, ninguna quiere aumentar la carga laboral, “Trabajo treinta hora y en esas horas tengo que cumplir con todo po, y por eso también uno dice pucha ‘este sistema está tan malo’ que, yo llevo seis años, me va a permitir trabajar diez con suerte, si no, es un desgaste muy grande ¿ves? Entonces, por eso yo digo que no podí soltar una cosa de la otra. De repente yo digo que, si nosotras como profesoras, tuviésemos el espacio para conversar estas cosas entre nosotras podríamos crear mucho más actividades, podríamos trabajar muchos más temas transversales pa la escuela...”

4.1.3.5 El primer paso dentro del aula: el dialogo con los y las estudiantes

Develan los desafíos que han tomado en relación a cuestionar la construcción de género y lo que han descubierto significa para los y las estudiantes como personas este cuestionar. Asumiendo la crítica al sistema patriarcal describen: “**Yo el rol me lo empiezo a cuestionar cuando veo a estos niños y a estas niñas que de ellos, de ellas surgen estas inquietudes.** En realidad, están ahí resguardadas en una sala, pero en realidad salen del colegio y viven las violencia que viven todas las mujeres. Que llegan todos los días diciéndome: ‘hoy le contesté a uno que me gritó en la calle’ y súper contentas ellas de sus logros, de sus pasos. Pero en el fondo a mí el corazón me queda...no sé, ese sentir que en realidad son chiquillas, qué bacán que se estén cuestionando, a mí me enorgullece, pero en el fondo igual salen a este mundo machista, cruel, que es violento, que es agresivo. Que no se hace ese cuestionamiento. Entonces, yo me cuestiono ahí qué más se puede hacer, qué más puedo hacer yo desde ahí. Más que invitarlas a cuestionarse, o que se organicen, para mi estar organizada es lo fundamental, siempre, y en torno a opresión” (Fabiola), tomar la duda de cada estudiante, la pregunta esa curiosidad ingenua (en un principio) de la que habla Paulo Freire, estimular la reflexión crítica sobre la misma pregunta e ir generando diálogos donde tanto la postura de las docentes como del estudiantado son expresadas (Freire, 2004)

“Yo considero que cuando son más pequeñitos es muy importante que se le haga esa conciencia porque se están formando, y **así como quieren que se laven los dientes también tienen que saber que las mujeres tenemos que hacernos valer.** En el fondo, es un mito, una visión del mundo y de la vida, y cuando son más chiquititas absorben más y eso, no me garantiza, pero me deja tranquila un poquito al menos de que quizás más adelante van a acordarse de eso, y en su construcción de ahí hasta a la adolescencia y más allá van a poder ser más conscientes y aplicarlo también” (Natalia) a esto Victoria agrega “yo me he construido desde el feminismo pero también cómo esto no es solamente el tema del género, sino que, es todas las relaciones humanas, con el mundo y con la naturaleza. Entonces, esta todo eso que hay que traerlo al presente”, que se humanice la pedagogía, que sea la docencia consiente del trabajo con personas, de los

tiempos y los espacios que estas personas están creando, de lo que se les está proponiendo y de lo que ya está;

“No importa con qué serie escolar trabaje el educador o la educadora. El nuestro es un trabajo que se realiza con personas, pequeñas, jóvenes o adultas, pero personas en permanente proceso de búsqueda. Personas que se están formando, cambiando, creciendo, reorientándose, mejorando, pero, porque son personas, capaces de negar los valores, de desviarse, de retroceder, de transgredir. Mi práctica profesional, que es la práctica docente, al no ser superior ni inferior a ninguna otra, exige de mí un alto nivel de responsabilidad ética de la cual forma parte mi propia capacitación científica. Es que trabajo con personas” (Freire, 2004:65)

*“Yo creo que son niños y niñas que están en construcción, y yo que me he transformado tanto que creo que siempre nos estamos transformando, entonces, mi momento que tengo con ellos, con ellas en el día, porque no es que yo este constantemente con un curso, con momentos que yo tengo, incluso es una hora a la semana con cada grupo. Entonces, **eso intento que sea un respiro, que sea un momento agradable donde podamos aprender**, pero tampoco que sea, que con esto yo esté haciendo grandes cambios en su vida. Creo que es un momento, que espero en lo posible, que sea lo más agradable para ellos y para ellas” (Victoria). Van develando la importancia de las iniciativas propias de cada uno de ellos, de cada una de ellas como seres conscientes y libre de su sentir, siempre teniendo en cuenta que así como nos construimos culturalmente, podemos volver a construirnos (Kirkwood, 1987) que la misma cultura sea materia de transformación (Giroux, 2004).*

Cada una de las docentes que entrevisté buscaron respuestas a este sentir en el trabajo con los y las estudiantes propiciando instancias de forma consciente y/o inconsciente que buscan también hacerlos y hacerlas parte de una visión crítica sobre la sociedad. Y en esta visión crítica, han ido concluyendo, apunta a que se hagan preguntas, “hace de la crítica y de la autocrítica un método fundamental; porque sabe que las preguntas abren más caminos que las respuestas y porque no teme al vacío que pueda crear una pregunta

sin respuesta porque, tal vez, en ese espacio pueden multiplicarse nuevos ensayos sociales y culturales que no reproduzcan o, incluso, que desafíen las reglas de poder” (Pañuelos en Rebeldía, 2007: 18). Esto no solo sobre la construcción de género, si no en torno a la sociedad capitalista y patriarcal en que vivimos, tal como lo decía McLaren “los maestros necesitan alentar a los estudiantes a reflexionar acerca de estas cuestiones y deben proporcionar un marco conceptual para comenzar a contestarlas (McLaren, 1998: 232).

Parten confiando en el estudiantado, proponiendo herramientas y generando instancias **“Se tiende a subestimar tanto a los niños y a las niñas que en realidad llevai todo preparado, yo no, yo genero la instancia, las discusiones, pero son de ellas las inquietudes, las niñas”** Por lo mismo agrega *“Mi principal, como, reto es generar instancias de cuestionamiento en el discurso, en los contenidos porque una tiene la posibilidad, de alguna manera de intencionar las cosas”* (Fabiola) mientras Natalia *“una propone habilidades superiores, es como en realidad hacer que todos piensen. En realidad es como obligarlos a pensar”*. *“Siempre politizarlo todo, por lo menos yo en el colegio donde trabajo, que es un colegio súper estructurado, hay una ideología imperante claramente visible, pero eso a mí me da lo mismo yo cuestiono igual. Yo no me voy a quedar callada”* (Nicole). Victoria va proponiendo *“Irse conociendo porque también es una forma de protegerte de la violencia que está conectada con tus emociones, porque cuando sabes que hay emociones positivas sabes que es un espacio agradable y seguro en el cual puedes estar y cuando pasa lo contrario es que ya sabes que es donde tienes que poner límites”*. Trabajar la docencia desde lo emocional, *“aprender a hacernos conscientes de lo que nos pasa integrando nuestra experiencia de nosotros mismos, del otro y de la relación en narrativas con sentido cada vez más abarcativas. Una manera práctica de aprender esto, es la capacidad del docente de poder ver como se sitúa él en relación a cada alumno”* (Cassasu, 2007: 251).

Cada una de las propuestas de las docentes: generar instancias de discusión, proponer habilidades superiores, politizar el espacio, el autoconocimiento están entrecruzadas por el dialogo, esta herramienta dialéctica que busca hacerlos, hacerlas y hacerse consciente

de su entorno y la intención de cambiar el momento no solos, ni solas sino en una constante comprensión con otros, otras.

a) Horizontalidad.

Como docentes buscan la horizontalidad que les permita también poder proponer otras libertades en la relación docente-estudiante, *“Todo el tema de la horizontalidad, porque al final si cuestionai en relación al género, ya hombres y mujeres somos más o menos iguales, pero al final **cuando cuestionai el patriarcado tiene que ver con cuestionar las jerarquías en general, por ejemplo, entonces tu no vas a ser jerárquica ni en la sala de clases ni en el círculo de mujeres.** Los niños y las niñas, claro, en primera instancia ya ‘la profe no pone límites y hago lo que quiero’ pero empiezan a cachar que **es una apuesta política** la que una está entregándoles de bajar las jerarquías de escucharnos, de respetarnos, todas y todos valemos lo mismo y lo van entendiendo. **Muchas veces se mira en meno o se subestima a los estudiantes, como borregos que hay que adoctrinar y que no entienden nada. Y no, entienden un montón, entienden todo de hecho**”* y agrega *“Entonces, como apostar a esto más horizontal, más de autonomía delos cabros”* (Esperanza). Esta apuesta política, para Esperanza, es la misma manera en la que cada una de las seis docentes describió su trabajo en aula; cada una intencionadamente busca crear momentos que les permitan a los y las estudiantes conocerse y desde ahí comprender el respeto con quienes se relacionan. Una horizontalidad que parte también desde sincerar el sentir y los discursos de cada una de ellas desde lo más cotidiano, una apuesta también que es parte del feminismo, *“El feminismo es, en esencia, política en acto. Es una crítica filosófica e ideológica a la cultura política autoritaria y al poder como dominio, y reivindica en acto el poder como derecho a existir, como afirmación de los sujetos por sí mismo”* (Lagarde, 1992:56) *“Pero yo no soy... me cuesta mucho ser autoritaria en la sala, me cuesta mucho. Yo soy moderadora, no ma. Y eso de verdad es real ¿cacahi? Pocas veces mando gente a convivencia escolar, casi siempre hago una conversación: ‘oye, qué onda, yo soy ser humana, tú eres ser humano, también quiero ir al baño, también me da flojera levantarme temprano, y también tengo hambre, entonces respetémonos’. Y eso, por lo menos en los*

cursos que hago yo, aquí en el colegio hay muy pocos problemas de convivencia escolar, ponte tú, muy pocos” (Gloria). Las docentes lidian cotidianamente entre su libertad, la autoridad que le da el sistema dentro del aula y la libertad del estudiantado (Freire, 2004: 43), que es parte de la autonomía que ellas validan.

En todo estos momentos de sinceridad, del exigirse respeto y hacerlo un cotidiano está también el desmitificar la figura omnipotente del y la profesora como autoridad y humanizar la docencia: **“y que yo como figura, como autoridad dentro del aula: cómo voy destruyendo eso,** *Yo no soy una autoridad pa los chiquillos y pa las chiquillas, igual aprendiendo y tratando de generar a través de las horizontalidad y no tanto desde arriba. Porque yo no... porque si yo fuera, no sé poh, como debiera ser un profe: imponiendo discurso, imponiendo ideas. Y no poh, esa no es mi idea tampoco, porque no... si no se daba, no se daba no ma. Yo no puedo estar... ósea siempre voy a intencionar espacios de discusión, de que nos cuestionemos cosas, pero si no va más allá es por las inquietudes de las niñas, de los niños poh” (Fabiola) a lo que Nicole agrega “El hecho de que yo no soy dueña de la verdad, **crítiquenme, cuestiónenme.** Igual quedan pa la cagá porque les cambio todo switch que tienen incorporado”.*

Es la Horizontalidad la herramienta que se transforma en la respuesta a cada una de las críticas que hacen del sistema desde dentro “hemos cuestionado la construcción de una sociedad basada en discriminaciones de edades, razas, clases y sexo, iluminando estas contradicciones desde la perspectiva de género” (Pisano, 2011: 26). Son conscientes de que cada discurso y practica al interior del aula promueven formas de conciencia y conducta (Giroux, 1997) por lo mismo se cuestionan el cómo del hacer; las formas en que se plantean ante estas personas (estudiantes para lo formal) con sentires individuales que buscan no invisibilizar. Reconocer su autonomía y decisión como parte de un dialogo de respeto, “Pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor, implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora de educando” (Freire, 2004: 14).

Que se hagan consiente también desde lo personal de su entorno, de sus compañeros y compañeras poniendo énfasis en lo que todas las docentes mencionaron: el respeto. *“Yo creo que ese es el énfasis de lo que más, más, más,*

más insisto es que podamos escucharnos. **Hablar y conectar con tu experiencia, con lo que te pasó, con lo que estas sintiendo, con lo que estás pensando, con lo que te pasa.** Que cada una lo pueda hacer, pero que también lo puedas comunicar, que también te sientas escuchada y que cuando otro te está hablando lo puedas escuchar. Entonces eso es lo que más es mi énfasis y en el rollo de que puedan... el respeto, que se respeten, que nos respetemos en realidad, eso. Como cuanto ocupo yo la palabra, y cuanto la ocupan los, las estudiantes” (Victoria), buenas relaciones interpersonales, lealtad y afectos es parte de lo que sinceran estas docentes para con los y las estudiantes. Muy al contrario de lo que se ha creado como escuela

“Puesto que son las autoridades las que “saben”, y los alumnos los que “no saben”, el proceso educativo en la escuela anti-emocional consiste en someter a los alumnos a la voluntad de las autoridades. La autoridad no está necesariamente focalizada en el desarrollo integral de los alumnos, sino más bien, en moldearlos a su mentalidad. La autoridad no está necesariamente focalizada en el desarrollo de los alumnos, sino más bien, en moldearlos a su mentalidad. Los alumnos que no calzan con el molde son enjuiciados como alumnos problemáticos, emocionalmente inestables, y se actúa en consecuencia mediante premios y castigos” (Cassasu, 2007: 236),

estas docentes apuestan también por lo emocional, que es parte también de su ética feminista y vienen a desmitificar la “frialdad” de la educación, como un sistema creado por hombres desde lo racional alejado de lo femenino, lo emocional.

Lenguaje.

Al proponer como tema la construcción social de género a los y las estudiantes las docentes mencionan el lenguaje como una de las principales herramientas sociales de forma de poder y maneras de conocimiento (Giroux & McLaren, 1998, 144), “*para mí el uso del lenguaje en el aula es importante, porque para mí es lo básico*” (Gloria), no solo a través de la cual les entregan el mensaje directo, sino también mediante el cual lo visibilizan en la práctica: “*En el aula una vez, pero así, en concreto cómo una misma,*

cómo el discurso, la convivencia se van construyendo las personalidades ahí de los chicos, de las chicas. Que al decir, no sé, ‘buenos días a todos’ ya se naturalizó que son todos. Entonces desde el lenguaje... entonces, ahí una apostando a intervenir desde cosas mínimas, desde discusiones, conversaciones que se van generando” (Fabiola) Y agrega “Sí, yo lo hago dentro de la sala porque es súper fácil, cuando conversamos en el aula, con saludar a las niñas, con decir: ‘hola a todas, a todos’ ya es un mensaje, ya les estoy diciendo que yo las estoy nombrando que es por algo”. Desde aquí, desde la cotidianidad cuestionando lo natural, lo estereotipado, “Y generalmente en eso son los niños los que están más acostumbrados a tomar la palabra o a interrumpir, entonces, desde ahí, son cosas que se pueden ir haciendo, con los diálogos, con las conversaciones. Con mostrar modelos, con romper los estereotipos, los clásicos de princesa, la reina, el príncipe” (Victoria).

Así como el lenguaje es significado de relaciones de poder para la cultura dominante, es también herramienta de construcción,

“Es a través del lenguaje que adquirimos conciencia y negociamos un sentido de identidad, dado que el lenguaje no solamente refleja la realidad, sino que juega un rol activo en su construcción. A medida que el lenguaje construye significados, moldea nuestro mundo, modela nuestras identidades y provee códigos culturales para percibir y clasificar el mundo. (...) los futuros maestros pueden entender cómo el lenguaje funciona para “ubicar” a la gente en el mundo, para moldear el rango de significados posibles en torno de un tema, y para construir activamente la realidad, más que simplemente reflejarla” (Giroux & McLaren, 1998, 116-117).

Cada uno de estos esfuerzos apuntan principalmente a visibilizar los estereotipos y cuestionarlos, por lo mismo la importancia del lenguaje no solo como una herramienta que refleja el sistema patriarcal sino también como un constituyente social. Es esta parte transversal de todas las estrategias que puedan proponer nuestras docentes para trabajar el tema, “el lenguaje, sin embargo, siempre está situado dentro de la ideología y de las relaciones de poder/conocimiento que gobiernan y regulan el acceso de comunidades interpretativas particulares hacia prácticas específicas de lenguaje. Y esto no es menos cierto del lenguaje que nosotros empleamos como educadores, con el fin

de entender teóricamente nuestro propio trabajo con los estudiantes al enseñarles” (Giroux & McLaren, 1998, 146).

4.1.4 Discurso y práctica.

4.1.4.1 Estereotipos: develar, desconstruir.

No solo hacen hincapié en el discursos sino en las practicas, trabajo que al igual que Esperanza todas reconocen: *“Igual una va aprendiendo harto en el camino porque... por ejemplo qué hice mal, ahora lo veo, cuando fui profe guía, por ejemplo sentaba al más desordenado con las más ordená, cachai, entonces un día una apoderada, que es bien movía y media panky, la marce, nos conocíamos de afuera me dice: ‘oye Espe pero por qué siempre sentai a mi hija con un loco desordenado, es como que la estai enseñando a ser madre, cachai’ y yo: ‘joh! Demás’. Entonces, así una va aprendiendo caleta, cachai. Pero igual una tiene cuestiones más resueltas”*. Se han ido resolviendo en las formas en que proponen el tema y sus estrategias como docentes que han ido incorporando en todos los momentos que trabajan con ellas y ellos.

Van aprendiendo cómo crear instancias dentro del proceso de escolarización, no solo a ejecutar como plantea Giroux (1997:43) *“ponte tu: la fila de hombre y mujeres nunca fue de hombres y mujeres, era como por orden de listas, entonces están todos mezclados. Nunca existió esto de tú primero, todos y todas hacían todo, como también mucho discurso. De hecho en quinto, cuando yo recién entré, tome en curso en quinto básico, hicimos altiro el taller de sexualidad con un amigo, yo con las chiquillas, yo con los chiquillos y funcionó bastante bien”* (Esperanza). Lo cotidiano es un factor relevante en la develación del problema, estas docentes buscan una confrontación entre lo “natural” y la contradicción que les proponen generando conflictos que llevan a los y las estudiantes a buscar respuestas. *“Por ejemplo a mí me pasaba en el colegio que estaba haciendo clases, y teníamos las ventanas abiertas, y había otro curso en el patio haciendo educación física. Y los chiquillos silbándoles a las compañeras, entonces, claro ahí en las ventanas: ‘oye cómo se te ocurre, qué estai haciendo’, casi que los agarraba a*

palmetazo. Pero obviamente daba la instancia para comenzar a conversar el tema, a cuestionar por qué no era bueno hacer eso, etc, pero era algo que yo como profe asumía porque, me daba cuenta, que esa misma situación con otros colegas, sobre todo con colegas hombres y se hacían los locos, o se reían” (Nicole).

Van cuestionando la feminidad y la masculinidad a través de la contradicción con lo estereotipado del actuar según sea el sexo, **“En el curso no hay roles, tratamos de que los roles no estén naturalizados, que no sean las niñas las que preparan las convivencias. Y ahí conversando con las chiquillas y con los chiquillos, por ejemplo, en los consejos de cursos, que ahí una es dueña del espacio, igual una tiene ese espacio para poder hacer y construir con los chiquillos poh. No sé poh, hacemos círculos, conversamos, tomamos como temas particulares y los vamos analizando desde distintas perspectivas y ahí saltan las posturas de las niñas que son más feministas y las defendemos y conversando, siempre con el dialogo presente”** (Fabiola), **“Esto de dar las palabras, por ejemplo, trato, intenciono a dar caletas de más palabras a las mujeres, aunque suene pesao, pero es que los hombres están más acostumbrados a hablar y ponte tú, si levanta la mano una niña que nunca habla, como que pueden estar todas las manos pedias y no, habla ella. Mucho apañe psicológico, las chiquillas se acercan hartito a contarnos cosas, nosotras con la Gloria las apañamos hartito, como que ningún consejo: ‘aguanta, si igual te quiere’ esas cosas que igual son sutilezas no. Las llamamos hartito a que estén libres, solteras, que pololeen hartito. Pedirle cosas, no sé poh, que se paren a prender el data, cosas súper básicas, ‘ay pero dígame a un hombre’, no poh vaya usted y lo hace. Entonces ir desarrollando desde ese nivel de habilidades, a que hablen en público. ‘Me da vergüenza disertar’ diserte, si quiere nos quedamos media hora a que se decida a disertar. Entonces de imposición, pero como hay un cariño y un afecto muy grande, las chiquillas saben que en el fondo es pa que saquen perso poh. Y súper bien recibido, las chiquillas nos aman un montón, como que típico que el comentario que las profes quieren más a los niños, cachai, y no aquí las chiquillas nunca han sentido eso, es un apañe grande con ellas”** (Esperanza), **“Con las niñas hay que animarlas a que saquen la voz, animarlas a que tengan seguridad y a que también, hay tantos temas por los cuales se pueden interesar, porque están bien fijos los intereses a esas edades, entonces está súper marcado las niñas de rosadito y los niños de celeste, todavía diciéndolo de**

una manera bien simple. Yo creo que más el trabajo es como eso: que saquen la voz. Y por otra parte también que se puedan identificar ellas como sus modelos, que le puedan también gustar otras cosas, para que vayan tendiendo un abanico más amplio también” (Victoria).

Ven sus experiencias también como una fuente de aprendizaje, como un ejercicio dialectico donde su propia historia también cuenta “*Conversamos de todo, cuando hay tiempos y momentos siempre son las niñas a las que una se acerca y yo igual tengo como una vida que no es como lo común, o el estereotipo que se vende, no sé, por ejemplo, yo soy mamá soltera, yo se los digo. Y como soy súper natural con ellas, conversamos de la familia”* (Natalia). Incluyen sus emociones y experiencias en el ejercicio pedagógico.

Así como han ido resignificando lo que es el curriculum oculto de genero también lo hacen con el curriculum formal desde su disciplina, “*Y...desde la perspectiva de la historia que es mi disciplina, siempre en todas la unidades viene una temática de mujer: cómo es la mujer en ese periodo, trabajo, investigaciones, de diversas formas, algo más lúdico: entrevistas. Siempre visibilizando a la mujer en la historia. **Y de relaciones entre ellos: siempre tirando el rollo no sexista, analizando las noticias.** Aunque estamos claro, que es un sistema demasiado fuerte sí. Pero ha tenido frutos, porque como he trabajado cuatro años en el mismo colegio, se pueden ver bien avances, avances grandes”* Como Esperanza lo describe la disciplina de cada docente es también una oportunidad para trabajar el tema, “*La disciplina favorece un montón, porque con las lecturas, por ejemplo, yo intenciono un montón esas cosas, no voy hacer que lean... o si van a leer, ponte tú, el libro palomita blanca, las preguntas que yo voy hacer en la prueba van apuntar a que ellas se lo cuestionen... que critiquen, que hagan un análisis, no que lean por leer”* (Fabiola), “*por lo menos mí me ha resultado desde la problematización; desde evidenciar los actores, y los sujetos y sujetas que están dentro de esa historia y que van construyendo esa historia pero al mismo tiempo darse cuenta que hay millones de sujetos y sujetas que quedan fuera de esa historia que quedan marginados, y por lo menos desde ahí entrar a esos terrenos como para intentar dentro de los mismos procesos que el curriculum te da a aplicar integrar a esos actores y dar como una mirada un poco más cabal o global del tema específico”* (Nicole) “*Entonces ¿Qué hago yo? Problema, ponte*

tú pongo un problema de mecánico y pongo una mujer que sea mecánico, o quiero poner un problema de combinación, ponte tú, ¿de cuántas formas puedo combinar esta ropa? Y pongo eh... que se yo eh... un hombre escogiendo ropa, o un grupo de mujeres escogiendo un conjunto deportivo para jugar a la pelota, no sé. Cachai, como en esos detalles. Nos hemos juntado también con los colegas de historia, ponte tú, y hemos, cuando ellos tienen que hacer eh.... Análisis de género, de demografía, blablablá, yo meto estadísticas en el área.” Y agrega “Si bien mi área es más científica yo por lo menos tengo la certeza de que voy a poder contextualizar siempre el problema con enunciados. Problemas con enunciados lo ocupo mucho, mucho, mucho, yo siempre le digo a mis colegas yo me pongo al servicio de ustedes: en artes, en historia, porque para mí es fácil estar al servicio....en estadísticas, puedo crear un problema en algebra relacionada con lo mismo, puedo ver temas de probabilidades relacionadas con tema de género” (Gloria).

4.1.4.2 Poner la alarma.

Frente a la educación de hoy que “se caracteriza por promover sujetos pasivos, que excluye no solo los conocimientos del educando/a, sus experiencias de vida, sino también su demandas, sus sueños, sus deseos y sus sexualidades; además como una educación que sanciona las diferencias (de toda índole), que decreta la anulación de las sexualidades y los cuerpos, que reproduce determinados roles y mandatos sociales, y que refuerza mitos en torno a las sexualidades, promoviendo a través de sus más diversas practicas el “de eso no se habla”(Pañuelos en rebeldía, 2007: 24) estas seis docentes crean las instancias para que sus estudiantes hablen y sinceren su sentir, que denuncien cuando su cuerpo rechace alguna actitud, palabra o situación. Para esto develan cada violencia entre ellos, entre ellas y así dejar de naturalizar las conductas sexistas que reproducimos, y empujarlas, empujarlos a que también hablen pues ya saben que hay más personas que como ellas, ellos no creen que no sean dañinas, “Entonces, si una pone la alarma porque yo siento que también una de adulta como es que podi poner la alarma de decir: ‘noooo, eso no puede pasar, cachai, qué es lo que paso aquí’ (risas). Ósea que como cuando hay cosas graves como maltratos verbales

fuertes, incluso físico, como que hay que poner la alarma, yo creo que hay que hacer alarma para que eso quede claro de que es algo grave, porque si no se invisibiliza y pasa como a naturalizarse, como que es algo que puede volver a pasar, si total nadie dijo nada. Entonces, como nadie hace nada, es algo que tu aceptas, entonces tú sigues construyendo como no tan importante como que lo que le pasó a tu cuerpo en esa oportunidad no fue tan importante” (Victoria) y para esto el trabajo deber ser constante “Para el grupo, sí. Como de ver lo que pasa de que, de que no, de que son cosas que no pueden volver a ocurrir, porque nos hacen daño y porque faltan a esto tan importante que es el respeto para nosotros y nosotras. Pero si es complicado igual porque, el otro día conversábamos con una amiga que, esto de la alarma que es como alarmante también desde una, que también tienen una mirada de adulta, entonces, es como más grave de lo que ellas ven, de lo que ellos ven. Pero también **es una forma, yo creo, de prevenir esto de que siga creciendo el nivel de violencia o que tú te sigas invisibilizando tanto o que continúas recibiendo violencia y lo aceptes o como niño, que sigas tú ejerciendo violencia sobre otra niña.** Pero en general, claro, entre los niños también se tratan súper mal, con palabra feas y malos tratos, con golpes. Están muy acostumbrados a que ser niño también es ser fuerte y que te peguen y que no te duele y que le pego, no le duele, y si llora es niña. Están súper acostumbrados a eso, entonces igual hay un trabajo importante que hacer entre ellos *poh*” Victoria hace hincapié en aprovechar cada momento tanto para visibilizar la violencia del sexismo de la masculinidad y la feminidad, y la dualidad y opresión de estos roles, volviendo al respeto.

Esta alerta que es parte tanto dentro como fuera del aula, “Por ejemplo cuando una educadora diferencial entró a mi sala y le dijo a una niña: ‘siéntate como señorita’, yo le dije: ‘perdón tía, pero qué es ser señorita’ y eso lo hago para que todos visibilicen esa situación. Entonces esas cosas, que a mí como que me impactan, trato de tomarlas en el momento que ocurren, también en la cotidianidad” (Natalia), “En término de relaciones personales involucrarse hartito no ma, hartito. Poner todas las voces de alerta, por ejemplo una chiquilla cuenta algo muy brígido, no queda ahí *poh*, voy donde la psicóloga, directora y presionamos pa que tenga solución. Ponte tú, una vez estaban contando que una niña vivía en una casa, y la mama carreteaba toda la noche, y la loca llevaba hombres, y que se yo. Entonces fue como: ‘ya, entonces, hay que hablar con la mamá’,

y yo dije 'a mí me parece que esto es súper peligroso', así como darle otra vuelta a los temas poh y, porque todos quedan como: 'no, si es normal'. Entonces igual harto el apoyo emocional" (Esperanza).

4.1.4.3 Mujeres todas.

Durante las seis entrevistas fueron reiterativos los ejemplos con niñas y adolescentes, diferencias sexistas, estereotipos y violencia de género, "Es un trabajo importante con los niños y las niñas en general, eso, yo creo que sobre todo eso, como trabajar desde el cuerpo y con las niñas también hay otro temas que hay que hacer, que: así cómo nos respetamos, ellas tienen que respetarse también, conocerse, saber lo que les gusta que les digan y lo que no les gusta que les digan. Porque los niños son muy maltratadores con las niñas, y las niñas son muy sumisas. Entonces, eso se ve claramente, no hay que tener ni un estudio de género, ni feminista, ni nada, para darte cuenta que los niños son muy maltratadores con las niñas. Entonces, las niñas quedan es este espacio como de duda: lo acepto, o no lo acepto, pero igual está pasando" (Victoria) "**Lo que yo me di cuenta mucho fue que las niñas se ven muy disminuidas intelectualmente sobre todo, las niñas eran las que menos participaban, las que no tenían mucha opinión.** Los niños siempre pasaban sobre ellas. Y como que me propuse... un curso lo tomé en segundo básico, y lo primero que me fijé fué en eso; quienes tenían más necesidades eran niñas. Y los estereotipos también"(Natalia) "Súmale a que están expuestas a los manoseos de los compañeros que no siempre dicen, esta presión de ser bonita, de ser top, de pinchar, de coquetear, ah, se le hace un lio a las chiquillas poh. Es peligroso, es peligroso, el lenguaje sexista como las invisibiliza. Por otras vías de opresión se le reprime más todavía, entonces, se les quita toda la opción de mirar el mundo con otros ojos" (Esperanza).

5 de las 6 docentes entrevistadas son las que reconocen el feminismo como parte de sus vida por lo que no es mera coincidencia que sean ellas las que se concentren en sus alumnas, "Una praxis feminista implica poner nuestra acción al servicio de no reproducir, que no se reproduzcan estas situaciones de subordinación en el ámbito en que nos toca desenvolvernos" (Pañuelos en rebeldía, 2007:59). Desde aquí parten para generar otras

instancias pues como dice Julieta Kirkwood “si estas especificidades de discriminación de la mujer son construidas social y culturalmente, entonces, pueden y deben ser modificadas cultural y socialmente (no deja de ser un alivio: no abandonar nuestro sexo, sino desconstruir nuestro género)” (Kirkwood, 1987: 26).

Lo que hacen estas docente en el cotidiano es también parte de su apuesta política, “hemos comprendido que el feminismo pasa por la transformación profunda de las mismas mujeres y de las mujeres entre sí, porque las mujeres no somos solamente víctimas de la opresión; somos significativamente sus criaturas más sofisticadas cuya tarea vital es la recreación cotidiana del mundo patriarcal (Lagarde, 1992:79). Ellas toman esta tribuna cotidiana para llegar a otras mujeres e intentar empujarlas a otros modos **“Hacerlas participar, hacerlas protagonistas de su aprendizajes. Tenía un curso de muchos niños y poquitas niñas, entonces, con la niña trabajé harto el tema. Ahora participan del circulo de mujeres, son bien consientes”** (Natalia),

Y no solo en lo informal de lo cotidiano sino también desde lo formal, generar instancias consientes de la violencia patriarcal desde la historia y en la actualidad, “Ahora, yo destino, por ejemplo, me dicen: ‘Esperanza dónde dice en los planes y programas que tení que destinar dos clases a las mujeres de la Revolución de Francesa’, en ningún lado pero yo lo voy hacer igual, cachai, si igual el curriculum lo paso. Igual yo soy media cuadrata, a cagar, entonces logro caleta compensar el tema anti sistémico con cumplirle al colegio, las cabras me dicen: ‘esta es la matea’, no importa, pero pa que no me molesten, si es súper poco lo que te piden. Entonces ahí ta, no me molestí. Y el resto déjenme a mí, lo que yo quiero hacer. Como que ahí una negocia también poh”. Esperanza al ser profesora de Historia y Geografía resalta algo de lo que creo, también como estudiante de pedagogía en historia y geografía, es necesario resaltar: la historia contada, la que se enseña, es espacio negado para mujeres. La historia que le estamos enseñando a nuestras niñas, con la que formamos su identidad nos es ajena, “hay que recuperar el pasado para comprender el presente”. Y así, hay una verdadera pasión por recuperar el pasado de las mujeres, encontrarlo y explicarlo en todos los resquicios de la historia, lo que no es nada fácil si toda la historia ha sido narrada por hombres” (Kirkwood, 1987: 61) por lo mismo Esperanza habla de este discutir todo, renombrar todo: “yo

quiero enseñar historia de las mujeres, caleta, y lo hago pero en el fondo no hay historia de las mujeres escrita. No está construida, entonces hay que hacer las dos partes: enseñarla y construirla, sino qué voy a enseñar si tampoco podí enseñar 'ay las mujeres lucharon', pero ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Quiénes? No está escrita esa historia. Entonces las dos partes son necesarias" y agrega "Porque la historia que una enseña y la que se ha construido es una historia de hombres. No sabemos qué pasaba con las mujeres y las tratamos más encima de buscar en los espacios de los hombres y como no estamos ahí, entonces, no estamos. En realidad, qué ridiculez, si en realidad en esos espacios obvio que no estamos si hemos sido marginadas; de la política, de las guerras, de los movimientos sociales. Entonces, el estudiar a la mujer en la historia, hay que buscarla donde ella hizo historia, entonces politizarla y validar como espacios histórico la familia, la casa, las relaciones de pareja, las construcciones políticas de las mujeres, también. Entonces, como que cuando tu vai hacer historia de las mujeres tení que abrir las perspectivas o lo que voy a entender como espacio histórico. Entonces, no es como sumar a la mujer, o ya descubrir una mujer que hizo esto antes, noooo. No se trata de validarnos en sus códigos, o en sus lógicas, **se trata de escribir una historia nuestra, buscar donde estábamos y reescribir la historia completa. Que no se vaya sumando a lo que ya está, algo muy viciado por lo demás. Entones, es muy necesario y es necesario por la identidad, si la historia forma identidades, imagínate no conocí mujeres, no se poh yo como estudiante feminista vivía en mi panteón revolucionario lleno de hombres, cachai, no conocia mujeres. Brígido, brígido cómo nos han robado. Es un acto de justicia, apostar a la construcción total de la historia".**

"El feminismo es una voz, es palabra diferente que nombra, enuncia, devela, analiza y duda, son nuevos valores y códigos éticos, y es hedonismo cuyas raíces tienden a la síntesis vital de lo físico, de lo afectivo, de lo intelectual y de lo erótico. El feminismo sintetiza la experiencia histórica de un género en la que cuerpo y mente, cuerpo y afectos, razón y afectos, no están separados: las mujeres somos nuestros cuerpos y nuestra subjetividad" (Lagarde,1992 : 57) así cada docente busca que sus estudiantes se conozcan y reconozcan cómo ha sido la construcción de "mujer", "Por lo menos, yo lo veo sobre todo con las más chicas, porque yo tengo desde quinto básico hasta cuarto

medio. Yo lo veo mucho más claro con las niñas más chicas que con las grandes, por lo menos **las chiquillas saben que en esta sociedad no es lo mismo ser hombre que ser mujer, saben que ellas corren más riesgo en la calle que un niño de sus misma edad**, a pesar que son más o menos iguales, no hay tantas diferencias a pesar de las sociales que son las impuestas, cierto. Entonces ellas por lo menos ya tienen las herramientas saben que no es así, entonces, de alguna manera yo intento que se cuiden, al saber que no es lo mismo que una mujer camine sola a la una de la mañana que un hombre, no se poh, una mujer trata de no caminar sola a la una de la mañana, osea trata de hacerlo, una se cuida igual poh. No porque no se atreva a hacerlo; porque claro, yo puedo hacerlo, me atrevo, pero me van a violar igual por muy feminista que sea. Entonces tengo que cuidarme y no es una cuestión de cartucha pero enseñarle alguna medidas, no sé, herramientas de protección ya autocuidado, por lo menos. Una pa que se enfrente, y sobre todo ahora que hay una sexualidad que esta como tan abierta, y como no sé, no sé si manoseada porque quizás suene como muy conservador decirlo pero como tan ahí a flor de piel, que ya tenía niñas de once años siendo mamás, cachai, por ultimo hablarle de eso poh de que conozcan su cuerpo, saber poner límites, saber qué es lo que quiero hacer con mi cuerpo, con quien quiero estar, con quien no, saber cómo quiero cuidar ese cuerpo, hablarle de sexualidad, hablarle de cómo se coloca un condón. Entonces, claro, es pa que ellas se cuiden igual, y pa que tomen conciencia de la importancia que tiene su cuerpo en el mundo. Yo al menos siempre les hablo de que ustedes, cada una es un pequeño pedacito de historia, y cada pedacito de historia tiene que ser cuidado, porque si no; se ensucia, se mancha, e incluso puede pasar al olvido. Entones, si una es responsable de ellas cosas que hace, se puede mantener y puede construir una historia que después se le puede contar a su hermana a sus hijos, hijas, si es que las quieren tener más adelante, etc. Pero que es algo que existe y no tiene que ser anulado por nada. Porque eso es lo que yo les contaba que muchas mujeres hacían historia, pero que todas esas mujeres nadie sabía de ellas, porque vivíamos es una sociedad que invisibiliza la acción de las mujeres, entonces, por eso es tan importante cuidarse entre nosotras mismas” (Nicole)

En palabras de Juliet Mitchel esta construcción es parte de “el proceso de transformación de los temores secretos individuales de la mujer hasta alcanzar un grado de conciencia en el que se hace posible compartir su significado como problema social, el poder descargar la ira, la lucha que entraña el poder, proclamar lo doloroso y transformarlo en lo político: este es el proceso llamado creación de conciencia” (extraído desde Kirkwood, 1978, pp. 67-68) Este proceso que alguna vez gatillaron otras mujeres en nuestras vidas, estas docente lo propician con sus estudiantes, *“Cuando una se empieza a cuestionar esto de tu condición de ser mujer y te dai cuenta de todas las opresiones y de todas las violencias, que tu cuerpo te lo arrancaron, que tu esencia es tu rol, que todo está manipulado y está hecho para favorecer a los hombres y que en el fondo te tienes que destruir entera para poder volver a pensar que eres como eres, que te gusta y que no te gusta, pensar en que esas niñitas, pa mí son niñitas pero ya son una lolas, se estén cuestionando eso, que un día conversemos, no sé, profe no quiero usar más toallas higiénicas. Una realidad que está tan lejos de las niñas, y que me lo digan ellas, es como, yo invitándolas todo el rato: ‘si háganlo’ Porque somos las mujeres las más perjudicadas, las más violentadas en este sistema y que la escuela esté hecha para reproducir aún más estos roles, que mujeres sumisas, mujeres que no piensen, hombres también sin duda. Pero no es lo mismo, no es la misma violencia. **No es lo mismo ser mujer que ser un hombre en este sistema** y mientras los hombre no... los niños no se den cuenta que ellos tienen cierto beneficios que les trae este sistema y que les acomoda mucho este sistema a ellos, porque está hecho, pensado para ellos, en la figura masculina, yo lo lamento pero (risas) lo que me interesa y lo que me motiva es que las niñas se den cuentas, que despabilen, y que salgan, que hagan callar a un profe, que levanten la mano, que levanten su voz, a mí me encanta y a mí me están todo el rato motivando que no me deje llevar por la corriente” (Fabiola).*

“Se trata más bien, para el feminismo, de la rebeldía social de las mujeres, o sea, de “lo mujer” constituido en categoría, en grupo, en “sujeto social” y que se perciba a sí misma como miembro de tal grupo: de la “comunidad de mujeres” por necesidad de “identidad”; por oposición: como proyecto” (Kirkwood, 1987: 52) tal como lo dice Natalia **“Nosotras somos la otra parte, las invisibilizadas. Yo les digo a las chiquillas: ‘años de humillaciones, años de invisibilizaciones, tenemos que...’** y lo digo en frente de los

niños y ellos: ‘ay pero tía’ (risas)” todas coinciden que los ejemplos reiterativos de mujeres es también parte de una identidad con ellas, “Es de identidad, una se identifica en la otra y en realidad somos, somos compañeras, si son chiquititas se están dando cuenta vivimos las misma opresiones yo las invito a que se cuestionen a que ellas acogen esa invitación, empiecen a transformar y empiecen a llegar un día con otro discurso, con otra canción. Entonces eso” (Fabiola). Y en este proceso dejar la falsa comodidad de esta protección masculina, dejar de estar en el lugar de otros para construir nuestros lugares, “la mujer debe vencer el fundamento de su dependencia vital de los hombres, basada en la desposesión frente al poder sagrado, y pasa necesariamente por la identificación con la otra. Sólo así la mujer adquiere límites propios, deja de extenderse en los otros y transita a la autonomía” (Lagarde, 1992, 58).

a) Circulo de mujeres.

“Con todo, las mujeres se acercan unas a otras. Lo extraordinario es que en ese territorio bélico construyen amistades complicadas y creativas. Su enemistad amorosa, el mundo dividido en yo y las otras, la axiología del bien y el deber ser, no son fuerzas suficientes para impedir ese encuentro. Las mujeres se atraen y se necesitan: existen porque las otras les brindan existencia; no sólo por la relación positiva con la madre, sino porque para poder ser mujeres, para cumplir con su cometido social y personal, requieren de las otras. Ninguna mujer es capaz de desarrollar por sí misma las actividades y las funciones de mantener las relaciones que le son exigidas por su género. Cada mujer requiere de las otras para existir” (Lagarde, 1992: 69-70)

Las cuatro docentes que trabajan en el mismo establecimiento valoran una de las iniciativas, fuera del aula, que en lo concreto se ha propuesto evidenciar la temática de género y el sistema patriarcal y responder a esta desde el sentir de mujeres, *“Inventamos con una psicóloga de colegio hacer un círculo de mujeres, ese primer semestre que lo hicimos yo trabaje como gratis, casi voluntaria. Y pegó muy bien, se quedaron caleta de cabras chicas, las chiquillas mansos debates, mansos cuestionamientos, funcionó*

perfecto, un espacio de... bueno, ellas lo definían, de liberación, de seguridad, hablamos un montón de cosas y eso se ha sistematizado ahora en el colegio. Y ahora está como muy consolidado el círculo de mujeres en el colegio Rucalhue, por ejemplo. Como: 'ah, las que van al círculo', por ejemplo les regalamos un parche este año y van con su parche en la mochila' van de quinto a séptimo y de octavo a tercero medio. Ese es un espacio que yo encuentro que como esta fuera del aula, y de hecho les hemos dicho a las chiquillas que aunque este en el colegio es fuera del colegio entonces nos podemos tutear, no hay normas de colegio ahí. Y como que hemos logrado entender eso, y creo que eso es un espacio real de construcción, porque está fuera de la lógica escolar. Eso ha sido liberador, las cabras son muy inteligentes, terribles vivas. Y ellas son feministas, 'nosotras la feministas' (risas) se creen la muerte. Y ese es un espacio genial" (Esperanza). Mujeres informadas como dice Julieta Kirkwood (1987) que son consiente de su condición y sus libertades, la rebeldía individual que se hace social en la identidad con la otra.

4.1.4.5 La comunidad

a) Apoderados y apoderadas.

De las seis docentes cuatro han tenido jefaturas, tres las mantienen, y evidencian que siempre será un tema a tratar con las apoderadas y los apoderados, esto aun cuando no se crean instancias desde dirección. Son las reuniones mensuales en las que se devela el tema y se conversa, un factor importante para un trabajo reflexivo es la asistencia de apoderados y apoderadas, pues sabemos que generalmente en la educación pública, la asistencia de apoderadas y apoderados (madres casi exclusivamente) no es continua por los motivos de trabajo u ocupaciones del hogar o crianza. En establecimientos privados y subvencionados la asistencia de madres y padres es satisfactoria en número, tal como en los seis casos de nuestras docentes que hacen reuniones periódicas con alta convocatoria. El trabajo con ellas, ellos es parte de la naturalidad con la que incorporan estas docentes su discurso en lo cotidiano, *"Con los apoderados, en realidad yo... en las*

reuniones yo... una tiene tan incorporado en el lenguaje, en su forma de ser, en las propuestas, en los planteamientos, que es como super natural, tampoco lo intenciono, se van dando cuenta, se va notando, percibiendo y... hay varias apoderadas que están muy contentas agradecidas por las conversaciones que hemos tenido, y los papás también. Porque en el colegio, por suerte, se promueve que vayan papas y mamás, yo no cito solo a las mamás. Sin duda, si, obviamente, son las mamás las que más se hacen cargo de los niños y de las niñas, pero hay muchos papás en las reuniones y yo les digo. Es que en mi curso se generó esto de que los hombres no hacían nada y las niñas hacían todo, entonces, eso se traspasó a la reunión de apoderado y lo conversamos, y yo le dije que yo no iba a naturalizar roles, que estábamos en un tiempo en que yo no podía hacer a esas inquietudes de las niñas, que yo la iba a acoger y yo esperaba que en su casa también. Ose que yo no iba a educar, ni iba a estar con hombre machistas en la sala, no iba a permitir violencia ni agresiones a las mujeres, hacia ellos tampoco, ningún tipo de violencia, porque para un niño, porque para mis son niños a los quince años, que les digan: 'oye tení que ser hombrecito, machito y rudo' pa mí también es violento, ahora que lo veo en niños. Entonces cuando yo les dije esto: todos sí, lo comparten. Se cuestionaron y nos dijimos: los niños van a tener que educarse también en esto poh, y están muy contentos..." a diferencia de lo que Fabiola narra, en los otros cursos en una reunión eran principalmente las madres quienes están pendiente del su hijos e hijas como estudiantes, aun así siempre existía una buena acogida del tema que se trataba desde situaciones puntuales que daban pie para conversarlo más en profundidad, ninguna manifestó haber propiciado una instancia más meditada. A diferencia del colegio Rucalhue que estaba abriendo su círculo también para apoderadas.

b) Colegas.

Mientras que con sus colegas son más críticas de los espacios en que se muestran indiferentes pero valorando los que sí lo propician, porque al exponer estas el tema ha dado para nuevas instancias, este llamado del cultivo a la conciencia de la que habla Giroux (2004) en todos los espacios de escolarización. *"No es que todas las colegas tengan el rollo, yo creo que no es así, yo creo que somos una minoría igual, sinceramente,*

pero sí siento que el grupo que sí tenemos este rollo somos un grupo que cumplimos con nuestra pega, por lo tanto, reclamamos mucho en los consejos, entonces, hablamos mucho en los consejos, volvemos a tocar los temas, los conversamos en las horas de almuerzo, los conversamos en los desayunos, para nosotros son temas importantes, hablamos de nuestros niños y nuestras niñas con cariño, y en ese sentido hemos logrado que el colegio mantenga un sello. A costado, cada vez cuesta más, porque el colegio ha crecido, llegan más colegas” (Gloria) “igual tengo colegas que son súper despiertas y que están de acuerdo con varias de las cosas y lo que más nos preocupa a nosotras son las niñas, nuestras chiquillas que están en la edad, que son adolescentes. El tema de la sexualidad nos importa un montón poder conversarlo con ellas, y estamos ahí pensando con una o dos colegas juntar a las chiquillas, a las más grandes, y juntarnos a hablar con ellas de la sexualidad, pero de una sexualidad no impuesta y no venir nosotras a enseñarle lo que es y lo que no. Sino compartir desde nuestra experiencia para que igual vayan despertando sus inquietudes y todo eso” (Fabiola) aun así, en estos casos, son mujeres las que mayormente se interesan.

A lo que cada docente devela de su espacio en relación a que no es tema el trabajar la desconstrucción de género entre sus colegas, sumo una tesis de Feuerbach “La teoría materialista del cambio de las circunstancias y de la educación olvida que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres y que el propio educador necesita ser educado [como ya lo decía desde la pedagogía crítica] La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana o cambio de los hombres mismos, solo puede concebirse y entenderse racionalmente como practica revolucionaria” (citado desde Gonzales, 2015: 101) El transformar nuestra realidad también nos reeduca constantemente, la posición de estas docente también está en proceso de transformación continua del que pueden ser invitados, invitadas las demás docente. Ahora, Gloria habla de una las condiciones laborales a las que las lleva el sistema educativo actual en Chile, visibilizando una de las respuestas al poco interés (sin el riesgo de justificar) “*Tampoco el espacio te lo permite, nosotros tenemos pocos momentos de conversar con un colega o una colega. A no ser, ponte tú, mis espacios que son en un almuerzo y después terminan en un carrete en una de las casa y ahí tu llegai a hablar otros temas, pero que tengas espacio no existe, y eso también hace que*

no hayan muchas ideas, pueden que muchas colegas tenga la idea de hacer un taller de género para las apoderadas o pa las profes, pero ¿en qué momento? Entonces ahí es donde vuelve de nuevo el tema del sistema... ¿en qué momento lo conversas siquiera?" (Gloria).

4.1.5 Resultados: una construcción cotidiana.

4.1.5.1 Estudiantes y “profes” se escuchan.

Cada una de estas valoran los resultados de las conversaciones, de los debates, de los llamados a atención, de las instancias en general en las que se han propuesto tensionar la construcción de género a través del mismo actuar de los y las estudiantes, **“Sí, lo entienden.** *Es que como se ha ido dando todo tan natural, porque independiente de que una sí tiene intenciones, de que el discurso siempre va motivado e intencionado. Surge de ellas el: ‘no profe, no podemos nosotras ir a lavar los platos después de las convivencias, que también sean los hombres’. Entonces a partir de una inquietud que también surge de ellas se va haciendo un trabajo mucho más rápido y más cercano, y de ellos. Porque en realidad yo les puedo decir: ‘que el género, el patriarcado, el feminismo’. Pero ellos lo viven en sus realidades, y que se lo digan, ponte tú, a un niño de quince años y que se lo diga su misma compañera, su par: ‘no, no tengo por qué yo hacer esto por ser mujer’, es más válido pa ellos, y les queda más. Y ahí ellos mismos conversan y se generan estas conversaciones.”* (Fabiola) Como lo dice Stromquist (2006) la cantidad de tiempo que pasan juntos, juntas los y las transforma unos a otros, unas a otras (y viceversa) como sus principales referentes.

*“Muy duras, a veces los reto un montón de comentarios que han hecho, pero ellos entienden. Discursivamente entienden: ‘sí, en realidad somos iguales hombres y mujeres, entonces, por qué yo tengo que decirle a mi compañera nosé... ‘puta’ cachai, como que **hemos logrado por lo menos discursivamente algunas cosas**”* (Esperanza), *“Hacen click, pero más desde el discurso, claro menciono la palabra respetémonos,*

escuchémonos, pero es más el ejercicio. **Entonces es como la constancia que da, que ellas lo integren, lo incorporen, que tienen que escuchar, que tienen que respetarse**” y agrega **“Lo que sí, que creo que cada vez más los niños y las niñas vienen con esta posibilidad de encontrar más rápido las respuestas de lo que tuvimos nosotras. A pesar de que también están en el sistema, como embobándolos, con las imágenes con los juegos y todo. Pero creo que también es más rápido y que igual... son más rebeldes también”** (Victoria). Estos resultados son parte del trabajo que han realizado en torno a impulsarlos, impulsarlas a que tengan voz; “una voz determinante que sea también en relación a su futuro” (Giroux y MacLaren, 1998: 79) con sus formas de comunicarse, con su lenguaje han logrado un cuestionamiento personal en cada estudiante, por lo mismo son exigentes y críticas de ellos y ella.

Cada una de ellas está consciente de que estos gestos son fruto de la constancia del trabajo que llevan con cada grupo, *“Las chiquillas como que están más empoderadas: ‘no, porque como dijo la profe y bla bla bla’ y se paran bien con los cabros. Andan con esto: ‘este es mi metro cuadrao no tienes que invadirlo porque bla bla bla’ (risas) Entonces, como bien. Y los chiquillos igual entienden. No se po, por ejemplo, un día llego un niño nuevo al curso y dijo que él no quería rosado porque era color de mujer, entonces los otros compañeros: ‘profesora, mira el compañero nuevo... eso no es así porque los colores no tienen género y bla bla bla”, (risas) como en un sexto básico. Entonces igual como bien, pero cachando que es un colegio”* (Esperanza) *“El tema de género se utiliza siempre, las diferencias entre niños y niñas, ellos y ellas, incluso cuando ellos exponen también lo dicen, incorporan el lenguaje: compañeras y compañeros. Por ejemplo una vez me pasó con los pronombres personales, eran ‘ellos’ y cuando era ‘ellos’, la regla dice que tienen que incorporar todo, entonces, ellos decían ‘ellos y ellas’, y yo se las consideré buenas”* (Natalia) *“Por lo menos yo creo que algo les tiene que haber quedado, si no, no me preguntarían por esas cosas después en otros temas donde también empiezan a preguntar. Por lo menos yo, ahora, sí me doy cuenta que les ha hecho click porque las niñas se lo van cuestionado en todas las clases: ‘pero profe las mujeres’ ‘que la sociedad machista que no nos dejan participar’...no sé qué. Ellas lo buscan, ellas se interesan por buscar estos temas o llegan con temas a proponer a la clase: ‘profe estuve averiguando que no sé qué’, ‘o supe que no sé cuánto era... fue súper importante en la*

independencia' por ejemplo. Entonces, ellas, si con ellas yo me he dado cuenta que ha sido un cambio súper significativo y ¿por qué? porque les toca a ellas lo viven ellas con su cuerpo, con todo en realidad. Entonces sí, yo creo que esa problematización sirve” (Nicole) “ponte tú, el otro día estábamos hablando de la discriminación con mi curso, yo le mostré un video de una afro peruana que es un poema musicalizado de la raza negra, y mi curso (que yo ya llevo cuatro años) ya no concibe que cómo puede existir que molesten a alguien todavía por ser negro; eso no le pasa por su cabeza, ya no existe (Gloria) “Ellas mismas me cuentan las cosas, no se poh, que un profe les dijo: ‘ay, que la zumba es un baile solo para mujeres’ entonces, ellas reclamando ese tipo de cosas: ‘no, que no es posible que un profe nos diga ese tipo de cosas’. Entonces, están muy despiertas y yo en eso aporto y las apoyo, las críticas que ellas hacen y que ellas ven, yo estoy con ellas” (Fabiola)

Como dice Margarita Pisano,

“Estas cargas emocionales recibidas en nuestras primeras percepciones de la vida, nos marcan y facilitan todas las otras desigualdades, nos conceden el derecho, internalizado, de establecernos unos sobre otros marcan a unos y a otros en oprimidos y en opresores. Es así como empezamos a defendernos unos de otros; establecemos una manera de relacionarnos basada en la desconfianza, aprendemos de las injusticias y descubrimos el poder de dominar. Pero, dentro de todo, y a pesar del dominio, empezamos a desarrollar “ideas” de libertad, de igualdad, etc...como utopías” (Pisano, 2011: 21).

Ideas de libertad que han sido gatilladas por los discursos de otros, de otras, por el actuar de alguien o por la mera curiosidad que encontró respuestas en otras historias. Así como Natalia decía anteriormente “*Que se hagan consiente de lo que nosotras no fuimos consiente*”, que usen sus cuerpos, su palabra y su actuar para ir cuestionando y tomando posición del mundo en que son parte. Comienzan a “hacer click” como dicen las docentes, desde su presente (sin saber de futuro) pero moldeando ideas que hoy construyen para el mañana. Por lo que cada docente decide hoy valorar y respaldar cada gesto de sus estudiantes, y entienden que detrás de cada acción deben hacerse cargo de su discurso y de lo que intencionadamente han gatillado en ellas y ellos, “*Por suerte, mi curso es un*

caso no lo permite: levantan la mano y alegan y que me van a decir: ‘profe, tal profe dijo esto’ y que me invitan también conversar y decirle: ‘oye colega no podi decirle esto a mis chiquillas porque no te lo van a permitir, no corresponde’. Entonces... en otros cursos, en otros colegios, la realidad es totalmente distinta, son violentos” (Fabiola) **“Y da frutos, por eso te digo da resultados. No sé si con perspectiva a futuro pero por lo menos se le hace un buen pasar a... por ejemplo, la niñas en el colegio puede decir este niño nos perturba porque nos mira siempre el poto, por ejemplo, entonces yo voy y hablo con el: ‘por qué le mirai el poto’ yo creo que en ningún otro lao lo hacen, porque son como: ‘pero ¿estas segura que te miró el poto?’. No, acá ‘te miró el poto’ y listo le miró el poto, sin cuestionamiento y vamos, hablamos y se resuelve. Entonces las chiquillas igual se sienten bien respaldadas, y los niños, por ejemplo, entre sus juegos quieren que hagan un cuadro de hombres; porque ellos también quieren hablar sus cosas y no sé qué y blablablá. Y yo en realidad lo encuentro interesante, yo no voy hacer eso (risas) ‘un cuadro de hombres’ qué buen nombre: ‘cuadro de hombres’”** (Esperanza).

Los y las estudiantes se han mostrado, en consideración de las mismas docentes, críticos y críticas no solo en relación a dualidad de género sino también en general en lo social, preguntan, cuestionan y reclaman. “El otro día estábamos viendo los romanos y la sociedad romana y uno de los niños decía: ‘pero tía si no existieran los plebeyos que trabajaran, los patricios no serían nada’, y claro un niño hizo ese análisis, entonces yo le decía igual que aquí: ‘lo ricos no ganarían nada’ y yo no sé si esas cosas explícitamente yo tenga que hacerlas, pero yo las hago igual” (Natalia) **“A mí me encanta que mis cabros reclamen, hoy vinieron del servicio de impuesto interno, y levantaron la mano que porqué la mujer ganan menos que el hombre, porqué tenemos que pagar tanto por el impuesto al libro, ¡qué rico!, rico, me encanta que sean así”** (Gloria).

4.1.5.2 Buena convivencia.

Todas las docentes fueron enfáticas en describir como buena la relación con sus estudiantes lo que les genera un buen clima en la sala para realizar las clases de forma agradable, donde ellas sienten que van aprendiendo aun cuando sus métodos sean distintos a los tradicionales, siendo el mismo conocimiento de cada alumno y alumna el

que las valida, por ejemplo, Esperanza cuenta: *“Igual el sistema te come, te come un montón. Mira a mi lo que me pasó, ahora último, es que llegaron dos profes nuevos de historia a la pega, la cuestión es que tienen una forma igual de perspectiva social de la historia, pero igual otra perspectiva, cachai, y yo dije: ‘oh quizás el colegio está cuestionado mis formas’, porque yo soy muy relajá también poh, y lo que pasa es que a los cabros le va muy bien en historia, osea, entonces quizás yo hago las pruebas muy fáciles. Entonces, este profe llega y les iba como el “poto” a todos: ‘profe vuelva usted hubieron dos azules’ entonces, yo dije: ‘quizás hago las pruebas muy fáciles, quizás van a empezar a cuestionarme a mí mis métodos’ yo soy caleta de dar trabajos en clases, y me sentí un poco insegura. Pero cachai que les dieron SIMCE en historia, por primera vez a unos octavos y a los locos les fue súper bien, que es una mierda yo odio el SIMCE, para mí no es un instrumento, pero me sirvió para validarme dentro del colegio como: ‘no es que mis notas hayan sido como inflas’. Sino que tiene que ver con que entienden cuando les enseño historia, o aprendemos, no sé. Y le gusta entonces estudian, respecto a la disciplinas pa ellos, ellas es: ‘por lo menos nos gusta historia’, por lo menos, no es: ‘historia otro ramo fome, aburrido’. Cuando el otro profe llegó era copiar y escribir, nada ma, y literalmente tenían puro unos y conmigo sietes, entonces como que les gusta historia, yo creo que les gusta porque la politizaron”*. Lo que narra Esperanza es parte también del buen dialogo que han logrado mantener a base del respeto dentro de la ecología del aula como lo llama Casassu,

“Los alumnos no solo aprenden cuando les gusta la materia. Por supuesto eso ayuda. Pero para que el aprendizaje ocurra es importante que exista resonancia entre ellos y con la materia. Que la conexión sea congruente, es decir que se dé una relación de aceptación del uno con el otro en la materia que expone. El aprendizaje de los alumnos, su apertura al otro y a la materia se debe principalmente a que aprenden de los profesores que a ellos les importan y saben que para ellos también son importantes. (...) esta relación se nutre del tipo de contacto –emocional- entre los docentes con los alumnos. Por ejemplo, la interacción respetuosa del docente para con los alumnos se traduce en el respeto de los alumnos por el docente. Cuando los alumnos se sienten respetados – a diferencia de la espiral negativa de la escuela anti-emocional- se inicia una espiral

nutritiva: ellos se sienten aceptados, lo que los relaja y con ello se sienten en confianza” (Casassu, 2007, 245).

4.1.5.3 Por qué hacer esta “pega”.

Detrás de cada trabajo existe un cariño que es propio del respeto del que tanto le han hablado y del tiempo que llevan construyéndolo, desde lo personal justifican su trabajo docente, “una escuela es la organización de un sistema de relaciones que se estructuran en torno al aprendizaje y el aprendizaje es función de las emociones. También la educación resulta de las relaciones que se dan a partir de las interacciones entre profesores y alumnos, y las relaciones son por definición emocionales” (Casassu, 2007: 238), por lo mismo Nicole atribuye a su trabajo **“Para que sean felices, y para que tengan las herramientas para enfrentarse a este mundo”** (Nicole), las emociones son parte importante de sus conclusiones, *“Yo me propongo hacerlo, porque para mí es súper importante para que los niños y las niñas que vienen sean mejores personas al día de mañana, para que tengan conciencia frente a la desigualdad del mundo. No puede ser todo lineal, no puede ser que no tengan un cuestionamiento del mundo. Están en la sala para aprender sobre la vida, y eso no sale en las materias”* y agrega *“Como que aprendemos más. Esto para mí es lo más importante, de hecho es la forma en la que yo puedo disfrutar mi trabajo y el tener que levantarme todos los días a las seis de la mañana, es el norte. Para mí no es el currículum el norte. Igual yo quiero que aprendan que nos sean paos, que no les pasen gato por liebre. Personalmente espero que eso se mantenga y que sea algo que este dentro de sus principios de la vida que no hagan niños machistas de los que pasaron por mí (risas)”* (Natalia).

Es esta misma relación la que creen ellas ha permitido que su discurso sea escuchado e interiorizado por cada estudiante, *“Yo me llevo bien con mis chiquillos, nooooo, nos queremos mucho. Yo creo que además por eso ellos pescan el discurso que una les lleva porque nos queremos mucho, y se mueren de la risa de mí. También con un poco de humor, pero bien”* (Esperanza), *“Yo siento que no es que vamos a hacer la revolución feminista dentro de la sala, ni nada, yo creo que es muy poco lo que se consigue, pero sí siento que una genera conciencia, genera, cuestionamiento, genera crítica y que ya ... ,*

a mí con intencionar eso me basta y me sobra. Porque más allá yo no espero del colegio. Pero, que así ellos salgan al mundo que, no me cabe duda, que mis chiquillas van a seguir cuestionándose y van a seguir interesadas por no normalizar estas cosas” y agrega **“Entonces, lo valioso es que ellas, las niñas son las que, en este caso, son las que se están cuestionando y las que generan estos quiebres en la sala, en los consejos de curso, en clases: con los textos, con las lecturas. Siempre están ellas generando este... entonces ahí es mucho más fácil, mucho más agradable de intencionar los discursos”** (Fabiola).

Resignifican su trabajo como un aprendizaje cotidiano, valoran las instancias de escolarización como un espacio de construcción personal tanto para ellas como para el estudiantado, *“Mira yo creo que personalmente es para ser coherente y es para poder generar también este espacio de respiro que tienen dentro de todas sus obligaciones escolares porque como te decía anteriormente no creo en los cambios que se puedan generar también a partir de eso, yo no creo que esté haciendo un mundo mejor cuando esté haciendo clases. Ni esté aportando la transformación de este sistema, yo creo que en la escuela no es posible hacerlo, entonces solo como generar un aprendizaje más, de también la posibilidad de generar otras relaciones. Entonces si constantemente las niñas, y los niños no son escuchados en la escuela es porque no hay tiempo, en este espacio que son menos: que hablen, que se comuniquen, que se escuchen, que se respeten. Que aprendamos cosas que a ellos les importan y eso, yo creo, que tiene su repercusión como en el presente no ma. Es como en el espacio del día en que ellos van a ir y bueno, van hacer otra cosa. Creo que, también se pueden sumar estas pequeñas acciones y pueden ir generando pequeños cambios. Pero no creo que yo con esto, lo hago, porque creo en la educación, o creo que yo estoy haciendo un cambio para el futuro de estas criaturas porque no”* (Victoria) *“Sí, bien interesante, pero no me ciego con eso. Sé que es un colegio y lo que se trasmite es este respeto a la autoridad, en el fondo lo que se trasmite. “Podí” hacer cambios, personalmente, los cambio van a tener un bonito recuerdo del colegio, de que algo diferente fue. Las chiquillas van acordarse de que alguna vez alguien le habló les dijo eso, pero no sé qué más cambios podía hacer, si vamos todos obligaos, yo siempre les digo: ‘aquí estamos todo obligaos’ entonces hagamos la cuestión agradable, o si no que diablo. Nadie quiere estar aquí”* (Esperanza).

De la misma forma que valoran cada una de las instancias para conversar con los y las estudiantes, para crear lazos de confianza y respeto buscan también ahí su último sentir en relación a la docencia: *“lo bacán es la relación con las niñas, eso es lo más bacán, lo que me motiva porque no me motiva que mi jefa de UTP me diga que es lo que tengo que hacer (risas), **al final una se levanta a clases por las niñas, por los niños, como la vocación del profesor, “cachai” (risas).** Si poh si es eso lo que al final te mueve saber que tú vas a plantear algo, que voy a tener una respuesta, que se van a motivar con algo, o con esa intención de hacerlos pensar”* (Nicole) *“Con los niños y las niñas, sí. O mi mentalidad es muy hippies, bueno, y las relaciones interpersonales, porque yo me he hecho grandes amigos y amigas acá. Imagínate cuatro años. Entonces, es lo que te decía, **lo bonito de la escuela es la sociabilidad que se puede dar, es que yo las relaciones con otros colegas, con los niños, las niñas, con las auxiliares”** (Gloria) **“Me quedo también con ellos y ellas han recibido muy bien el discurso y no solo feminista, sino que la perspectiva historiográfica que una propone igual, como que le dan caleta al debate, como que el tercer medio ya puede hablar bien de lo que es marxismo, anarquismo, feminismo, incorpora esas miradas en sus análisis dan un montón de vueltas críticas, como que eso, el entender que en realidad no subestimarlos son muy muy capas, muy capas todas, eso de motivarte a hacer las clases. **Me quedo como con el cariños enorme, con de verdad de acercar esto de aprender, de ellos y ellas,** tampoco con el cliché de que voy aprender todo de ellos, si de verdad que a veces hablan puras leseras (risas) pero esto de aprender, realmente, de sus formas. , entonces, estudiantes que como que cachan eso me dice: ‘ay profe que autoritaria que fue’ y yo: ‘ah, si tenía razón’ ahora otras veces les digo: ‘yo no voy a someter todas mis decisiones a ustedes, me hacen caso y se acabó’ (risas) Pero eso poh, cachai, como tarta de que en ese limbo en el que te moví tratar de siempre frenarlo”** (Esperanza) **“Me quedo con esta experiencia que yo puedo ir probando para poder seguir replicando espacios de educación que sean todavía más libres, entonces, yo creo que hay tanta gente, tantas profes, tantos profes, colegas que igual se plantean otra forma de educación, que yo creo que igual hay que crear más espacios. Sobre todo espacios liberados, donde también las mamás, los papás, se comprometan con la educación de sus hijos, de sus hijas, de otra manera ya lejos de las imposiciones del Estado. Entonces crear esos***

espacios, es ahí donde yo quiero continuar creando. Con otras profes críticas también, que puedan, que podamos crear otras formas de educación, la que nosotras queremos, y al que las mamás también puedan querer para sus hijos y para sus hijas, hacer este trabajo como más comunitario. Entonces si creer en estos espacios comunitarios de educación, si yo estoy ahí ahora e porque estoy aprendiendo, no porque la esté haciendo todas, es como un espacio de prueba. Con eso me quedo, con la necesidad de crear otros espacios, sí” (Victoria).

4.1.5.4 Un nuevo espacio para la educación.

Todas las docentes, develan la importancia de la educación como herramienta social y hablan de esta pero fuera del espacio colegio y con ello también cambios de esta como el sistema formal, *“las instituciones que generan esta educación: las escuelas, las universidades, la academia, ya se ensució, ya es parte de este sistema, hay que apostar por algo totalmente nuevo, si vamos a crear... ósea el proceso educativo, el aprender, demás que sí, pero de otra forma totalmente nueva sin estas instituciones que son... En sacarlo de las institución, sin duda, el aprender el invitarse a la autoeducación, una educación colectiva, una educación más horizontal, una educación que como otras técnicas, con otras formas pensando en otro, en otros mundos” (Fabiola) “Siempre están las instancias, pero yo creo que esas instancias no son instancias obligatorias, sino que son instancias aparte talleres, por lo menos dentro de una institucionalidad del colegio, por mucho que una quiera cambiar es imposible, porque el sistema esta normado, esta tan bien creado, que claro tenía estas pequeñas fugaz, pero las fugaz no lo hacen todo, igual tenía que tener, no sé poh, la intencionalidad, entonces el proyecto educativo no puede ser solo una parte. Yo creo que para generar un cambio si debieran crearse espacios alternativos de educación, como los talleres que se pueden hacer y quizás utilizar el espacio físico, la estructura del colegio, que igual te permite acceder a esas estudiantes y a esos estudiantes, pero como formal de educación tampoco creo que sea tan viable” (Nicole) “Me gustaría participar de alguna escuela que vaya más con mis principios. Yo estudie educación para generar cambios, aunque dentro de esta educación no se puede hacer mucho pero lo intento...Pero sí la educación como una herramienta*

social, por supuesto. Yo creo que es fundamental, pero ahí está como tú te planteas, como eres como profe igual. Pero en el fondo todavía yo desconozco si pudiese ser así, porque la educación popular requiere de educadores populares bien consientes, y para eso necesitas más herramientas” (Natalia).



CAPITULO 5.

5.1 Conclusiones.

El desarrollo de la investigación estuvo guiada por objetivos que ayudaran a presentar ordenadamente las principales conclusiones, y con ello dar respuesta a las preguntas de investigación. Así también verificar si fueron o no cumplidos.

En relación al primer objetivo, *Identificar las concepciones ideológicas de las docentes sobre educación y género*, se logra describir el proceso de construcción y las características que hasta hoy creen ellas construyen su ideología. Junto a esto se devela la importancia de los espacios de organización (colectivos y agrupaciones políticas) como instancias educativas informales; son estos y no la escuela o universidades (para nuestros casos dos: Universidad de Concepción y Universidad San Sebastián en Concepción) las que aparecen como espacios que desafían la construcción de género y generan en ellas un discurso.

La ideología les da a nuestras seis docentes las herramientas para transformarse desde lo personal hasta lo público; haciéndose parte de cada espacio desde su discurso. Una postura cotidiana e íntima que no negaran en ninguna instancia, pues hacerlo significa negarse a ellas. Una reivindicación también para con las mujeres: hemos sido negadas toda nuestra historia, no seguiremos reproduciendo nuestros silencios.

Misma que condiciona su rol dentro del aula; lo personal es político y cada paso que dan lo meditan también con este sentir. Son docentes y como sujetas políticas estarán cargadas de su ideología tanto en lo público como en lo privado.

El segundo objetivo, *Develar los mensajes explícitos e implícitos en el discurso de las docentes que desafíen la construcción hegemónica de género*, propone y logra que conozcamos cómo se insertan estas docentes críticas a un sistema que consideran violento y cuáles son sus estrategias dentro de él. El primer desafío es evidenciar la escuela como una institución reproductora de la construcción de género. Lo que hacen las docentes es construir sobre la autonomía del estudiantado dudas y curiosidades que

abran preguntas que los y las lleven al dialogo. Desde ahí transformar los momentos haciendo de la crítica su principal herramienta.

Se valen de las contradicciones para generar espacios de tensión tanto dentro como fuera del aula: con docentes, apoderados y apoderadas. Con el fin de educar para reconocer estas estructuras que nos oprimen.

El tercer objetivo, *Describir las valoraciones sobre el trabajo pedagógico en el discurso docente*, logra sincerar las conclusiones de cada una de las docentes sobre su trabajo principalmente en torno al estudiantado. Valoran positivamente la aceptación de los discursos y críticas de alumnos y alumnas, confían en sus voluntades y también en lo que la educación como herramienta puede lograr, no así la escuela.

Las seis docentes apuestan por una educación que sea radicalmente ideada dentro de otras prácticas y otros espacios, validan la educación como una herramienta de transformación y por lo mismo desde el presente buscan salvar el valor genuino del acto educativo.

Se logró el desarrollo de los tres objetivos que en conjunto componían también el poder *Analizar el discurso crítico de las docentes en torno al modelo hegemónico de género dentro del trabajo pedagógico*, que era el objetivo general. Las seis docentes se posicionan como sujetas políticas y críticas al interior del sistema educativo formal. Desde aquí crean sus saberes, situados por sus propias construcciones y percepciones. Los que son resultados del proceso personal alimentado de contradicciones entre las ideologías dominantes y sus experiencias.

Como el sistema educativo formal no entrega un marco referencial desde donde hacer estos análisis, ni fueron formadas universitariamente en torno a la discusión género, todas las conclusiones han sido parte de una construcción personal. Respuesta de una de las preguntas de investigación *¿Cómo ha sido el proceso el proceso de construcción de ideología y género?* En los seis casos describen su carga ideológica como un proceso personal de transformación y cambios, misma que les ha permitido idear su estrategia política: posicionarse en todos los espacios desde su discurso generando cuestionamientos y organización. Se reconocen como mujeres en construcción que

buscan a diario desafiar el peso del sistema patriarcal, identificando a este como el principal peligro. Las seis docentes valoran la categoría de género como un análisis urgente de hacer en torno a evidenciar la construcción, pero no así como una respuesta transformadora ante la opresión de las mujeres.

Para nuestras docentes es el patriarcado el principal factor de violencia, este sistema es el que no podemos intentar desafiar bajo la lógica de “igualdad”, pues es un error intentar igualar hombres con mujeres. Partiendo por entender que desde el arranque somos seres construidas, construidos distintamente, ser hombres y mujeres en esta sociedad nunca será igual. Por el contrario, nosotras, nuestros sentir y caminar siempre estarán situados a nuestras condiciones ya sea a aquellas que se nos han dado, o como las que queramos construir.

Si estas docentes creen en el poder intervenir al interior de la unidad educativa no lo harán desde la categoría género, sino desde el feminismo. El resistir devalúa transformar, y la categoría no propone transformar sino, en el mejor de los casos, analizar y develar. Por el contrario, es el feminismo como teoría el que le ha dado a la mayoría de estas docentes las herramientas necesarias para poder situarse dentro de la unidad sin dejar su ideología de lado e ir descubriendo cómo generar instancias que tensionen el discurso género. Por lo mismo la respuesta positiva a una de las preguntas de investigación: *¿Las cargas ideológicas de las docentes les habilita generar nuevas propuestas dentro de su práctica?* Cada una apuesta a la resistencia, como un momento de transformación. Existe resistencia por parte de ellas desde que problematizan la educación, partiendo porque dentro de esta sociedad no es un actuar natural sino revolucionario. Siendo esta problematización la que está generando en ellas un ímpetu de cambio, de un nuevo actuar. Ahora, no hablan de transformar el sistema cuando este radicalmente ha sido creado desde los intereses hegemónicos. Cuando los cimientos que fundan la educación per se son violentos. *¿Se puede incluir el concepto resistencia como análisis a sus prácticas pedagógicas?* Se incluye y lo hacen desde el presente, sin apostar por el sistema educativo sino más bien por generar cambios en los momentos de los y las estudiantes. Y siguiendo la teoría de Giroux estas están constantemente impulsando un cuestionar dialéctico, habilitado por su ideología, que busca sitio no solo dentro del aula

sino dentro de la comunidad. Validan su trabajo como un generador de cambios en el presente, de los momentos, no así del sistema. Confían en lo que los y las estudiantes puedan llegar a hacer con estas incipientes críticas desde las cuales comienzan a construir su realidad: que se lo sigan cuestionando y se mantengan críticos entre ellos, críticas entre ellas. Sin tener la claridad que esto ocurra, pues están consciente que ellos y ellas están insertas, insertos en un mundo violento que no es igual de crítico, sino más bien peligroso para su autonomía.

¿Resignifican personalmente la práctica pedagógica las docentes? Cada una de ellas hace uso de su autonomía, por lo mismo van resignificando su actuar desde una pedagogía feminista, “la pedagogía feminista tiene una de sus claves en el encuentro de la memoria no solo de las opresiones, sino también de las resistencias (...) la pedagogía planteada en nuestra búsqueda reúne en su metodología el dialogo, es estudio, las practicas, la reflexión sobre la misma, el juego, el deseo, el encuentro, el abrazo, la caricia. El análisis particular y el universal pueden encontrarse en un mismo proceso con la exploración de los sentidos y de los sentires. El saber académico dialoga con el saber popular. El intelectual de movimiento popular interactúa con el intelectual de la Academia. La ponencia se encuentra con la “dicencia” (Pañuelos en rebeldía, 2007: 17-18). Han proyectado a lo público su sentir personal, con esto van rompiendo los conflictos que se quedan en lo privado o en la sumisión de lo natural.

¿Qué mensajes de forma explícitas o implícitas develan el análisis de las docentes en torno a su ideología y género? Definen el rol docente como un acto político que necesita construirse sobre cuestionamientos sociales. Asumen la importancia de sus cargas ideológicas al momento de ejercer como profesoras. Trabajan a diario contra el rol autoritario que les da el sistema y las libertades de sus estudiantes. Apuestan por estar activas dentro del sistema y no resignadas. Reconocen la autonomía del estudiantado, construyendo por la horizontalidad y el respeto, por lo que identifican el diálogo como principal herramienta. Los y las invitan a generar cuestionamiento críticos sobre la sociedad, a politizar sus espacios, que generen preguntas, que se conozcan. Que rompan con los estereotipos: madres concienciadas, la masculinidad y la violencia hacia

sus compañeras y compañeros, la sumisión y omisión de las mujeres. Desde situaciones cotidianas ponen la alarma para generar discusiones sobre el actuar y decir lleno de cargas sexistas: que las mujeres tomen la palabra, que los hombres se escuchen, ni los colores ni las emociones tienen género, entre otros. Apostar por ellos, por ellas generándoles expectativas altas.

¿Mirar la pedagogía desde el feminismo? o ¿la pedagogía mira al feminismo? Son cuestiones que no resolveré ahora, pero la duda deviene de la relación que así como estas docentes han logrado entre su definición personal y la educación, deben estarlo haciendo otras docentes. Algo no menor cuando concluyen que sí generan cambios al interior del aula, que parten por confiar en sus estudiantes y que la horizontalidad y el respeto son parte de un dialogo constante. El feminismo, como a estas docentes, ha entregado las herramientas necesaria históricamente a las mujeres para que nos demos cuenta: primero de nuestra situación de oprimidas y luego el primer impulso para organizarnos. Cruzado de libertad y sororidad, por lo que lo están los espacios donde se crea en ello.

Muy lejos del egoísmo o individualismo es que nuestras docentes mantienen un foco especial en sus alumnas; es el verse en la otra. Saber que podemos ser diferentes en edades, contextos, religiones, políticas, pero tendremos siempre algo en común: ser mujeres.

Para la investigación utilicé categorías ya ideadas desde la teoría de resistencia, apliqué términos que devienen desde el sentir formal de la academia puramente patriarcal. Si bien cada uno de sus conceptos fueron claves para poder develar la importancia que tienen las docentes al interior del sistema, ninguno de ellos fueron propuestos por mujeres. Hago este alcance, pues aunque sea liviano y sin mayor profundidad, las mujeres vivimos en un mundo donde todo ha sido creado por y para hombres: la misma escuela se aleja de lo emocional porque creada por hombres, ahí se cultiva la razón. La objetividad y tecnicismo de su curriculum son meros instrumentos de normalización que no hacen el alcance en las personas. Para poder develar el trabajo de mujeres debemos, más de una vez, volvernos a comparar con categorías creadas por hombres (un hacer valido para ellos). Pero debemos ser también nosotras quienes comencemos a

atrevernos a naturalizar un lenguaje propio, a divulgar nuestras emociones, y a alimentarnos de sororidad. Naturalizar el feminismo, como lo dije durante el trabajo, es también una apuesta política.

Otro de los puntos que quedan abiertos con la investigación es sobre la calidad del ejercicio de la labor docente, el derecho a ejercer mi trabajo de la manera más óptima y éticamente acorde. El sistema tal cual está diseñado hoy, con sus horarios y la agobiante carga laboral deja a los y las docentes en la individualidad de la práctica. Con las exigencias sobre los resultados de pruebas estandarizadas a los y las estudiantes, y las mediciones que periódicamente se le hacen para catalogar su labor y vocación, no siempre el foco será poder ir desafiando el mismo sistema, o hacer una relectura de este. Aun cuando no justifica la ausencia de un cuestionar moral necesario de la responsabilidad que tiene un profesor o una profesora al trabajar con más persona. Tampoco se justifica que desde lo institucional las mediciones sean cada vez más estandarizadas y las condiciones más estrechas; que mantengan al profesorado con una carga que le impide comunicarse entre ellos, ellas y organizarse. Uno de los puntos que guían la teoría de la resistencia es la organización, algo a lo que las seis docentes entrevistadas pusieron atención, valorando lo importante que sería el actuar organizadas, entre colegas. Entendiendo que estos cambios que ellas vivían desde el presente podrían ser mayormente significativos si actuaran en bloque.

Debo ser clara en concluir sobre el análisis de género desde lo institucional, al testimonio de cada docente sumar lo que analizo sobre lo propuesto por el MINEDUC y el SERNAM. Las profesoras definen la escuela como ente socializador por excelencia que trabaja a partir de las diferencias de género. Como institución y parte del sistema patriarcal la reconocen como un dispositivo más de este. Un espacio ficticio, pues desde su imposición no se pueden confiar en las relaciones que se dan obligatoriamente ahí, entendiendo también que es peligrosa en su tarea de normalizar los sentires y actuar de estudiantes, que tiene como una de sus principales herramientas el curriculum que dentro de la neutralidad con la que abordan el tema “igualdad de género” no hacen más que reproducirla. No apuestan ni confían en las escuelas como medio educativo, no así en la

autonomía que encuentran dentro del aula, la que utilizan para construir relaciones desde el respeto y la horizontalidad.

Desde lo institucional se ha integrado la perspectiva sin dar una discusión o definición clara de lo que se considera el género en la educación y, por ende, su importancia. Esto sumado a la disputa ideológica que históricamente ha levantado tal tema; los sectores más conservadores se han manifestado opositoramente en torno a las discusiones que cuestionan los roles y estereotipos de género, defendiendo una mirada tradicional y el lugar de la mujer dentro de la familia (Valdés, 2013: 54). Tales discusiones no han hecho más que retroceder en temas de debates, estancándose el análisis, y limitando su conocimiento a aquellos, aquellas que solo quieren “escucharlo” y alejándose cada vez más de ser un tema tipo social. Por lo mismo “el género (en Chile) se sigue pensando desde el binomio masculino/femenino, en el que ambas categorías responden a “rasgos propios y esenciales” de los sujetos sin pasar por un proceso de repensar esas “masculinidades” y “feminidades” (Escobar, 2011: 10). Hoy hablar de género es amparar la “igualdad” entre ambos sexos, esta igualdad que recubre una discriminación que en cualquiera de los casos o evoca por homologar a la mujer a las condiciones y roles del hombre, es decir, para ser valoradas dentro de esta sociedad debemos llegar a ser como ellos, o por un respeto “simbólico” a las particularidades de la feminización y masculinización, desde el mismo lugar histórico que se nos ha dado a mujer y hombre, buscar que los sistema de poder y opresión se disuelvan, sin antes cuestionar o siquiera visibilizar de manera sincera los porqué de su reproducción.

En relación a la educación sexual, sabemos que se reconoce la capacidad crítica en los y las estudiantes pero esta difiere de la forma tradicional y enraizada de tratar el tema al interior del aula, que tiene como punto de partida y final la procreación; hablar de sexualidad es conocer los aparatos reproductores y reconocer su funcionamiento. Junto a esto, y solo en aquellos establecimientos que llegan a ser “progresistas”, se les “informa” sobre la anticoncepción o métodos anticonceptivos, ya sea como una herramienta de control de fecundidad o por precaución de contagio de enfermedades. No se atañe a lo social, al contexto y el entorno más mediato que a ellos y ellas los empuja al modo de cómo vivir su sexualidad. No se busca sincerar las construcciones sociales

que incluso le dictan lo más íntimo: el deseo y el placer. Para lo institucional son “instintos” biológicos de los cuales las “señoritas” se deben cuidar. Hablar de sexualidad al interior del aula está lejos de ser un tema grato, por el contrario, el morbo del cuerpo como objeto y la penetración como posesión superan las confidencialidades de lo afectivo. Y aun cuando todo programa en torno a la educación sexual lleva consigo el apellido “género” no existe la unión entre ambos temas, las instituciones (al parecer) no son capaces de identificar la relación entre lo que la sociedad espera de una mujer reproductora y un hombre fecundo.

Esta incomodidad del hablar del deseo es también resultado de una construcción social en torno a los cuerpos, tal como materializamos (dentro de esta cultura) desde la concepción femenino y masculino su actuar; “Los cuerpos de las mujeres no son solo espacios contenciosos, sino espacios que el Estado y particularmente las políticas educativas explícitamente evita (...) Una dificultad clave del manejo del cuerpo es que las mujeres han sido socializadas para reservar este espacio para sus interrelaciones más íntimas. Por lo tanto, hablar sobre sexualidad es visto como inapropiado” (Stromquist. 2006: 367).

Dentro del curriculum estos temas plantean derechos y deberes enmarcados dentro de valores y normas adecuadas socialmente (MINEDUC, 2013: 14) Si el enfoque de género que usa el MINEDUC es adecuado a la sociedad este valida también, dentro de los estereotipos, las relaciones de poder y jerarquización que tienen por resultado entre hombre y mujer; los cambios que se puedan promover desde este enfoque no son alentadores pues, como ya se ha dicho, no apuntan a las raíces del asunto. Los cambios por lo que se apuesta son más bien simbólicos, “la teoría feminista raramente es utilizada por los actores estatales; el interés declarado por el Estado en cuanto a género no se ha traducido en un esfuerzo teórico de entenderlo y cambiarlo. Los problemas que las mujeres enfrentan en el campo educativo son reducidos a temas de acceso y competencia; de esta manera, consideran por deducción la escolaridad como neutra en cuanto a género. La mayoría de los gobierno incluyen la sexualidad en la curricula de la escuela pública; pero generalmente tratan la sexualidad como un tema de salud y control, particularmente, en cuanto al VIH/SIDA” (Stromquist, 2006: 371). Se silencia además la

construcción de nuestros niños, lo violento que significa para ellos la imposición de su condición; que deban ser el sustento económico de una futura familia, que su sexualidad sea eróticamente el deseo hacia una mujer, que deban hablar fuerte y ser valientes. A miedo de parecer niñitas o “maricas”. Se les niega su condición socializada, legitimada por las cuotas de poder que tienen sobre el resto de la sociedad; se valora entonces el poder simbólico (y jerárquico) por sobre sus intereses más íntimos, se les invisibiliza como un sexo construido, dictado también al amparo de un sistema patriarcal que considera que desde su posición “privilegiada”, no necesitan cuestionamiento (ni para ellos, ni en relación a las mujeres). ¿Qué pasa con el padre adolescente? No existen planes especiales para ellos, y si los hay es en acompañamiento a la madre y en petición a su responsabilidad social en torno a la formación de la institución familia. ¿Qué pasa con los adolescentes que desertan de su escolaridad por causas laborales? En una familia “monomarental” tienen la responsabilidad de “aportar” al sustento del hogar, de acompañar a la mujer (aún más allá de lo posible) en lo económico de este, pues son ellos quienes cumplen el rol productivo. ¿Qué pasa con la violencia en los “pololeos”? (de hombre a mujer, de mujer a hombre) Se les pide a ellos que, por favor, terminen con la violencia cuando hay también un sistema social que les está amparando en sus frustraciones por el deseo de dominación, posesión y control. Se les naturaliza la violencia desde niños, se les enseña a jugar con soldados, a ser soldados, a medir su fuerza cotidianamente, llenan los patios de las escuelas con juegos bruscos.

El MINEDUC se ha olvidado de los alumnos, solo los nombra, y esto porque el lenguaje ya está masculinizado verbal y mentalmente. Son las mujeres las que reciben la “atención” (aun así simbólica) de la institución destinada a llegar a todos y todas, pues inserta en este sistema patriarcal, reconoce la lógica de poderes y la valora. En esta sociedad donde todos y todas debemos aspirar a más, a ser más, a superarnos cotidianamente, ellos son el tipo ideal en jerarquía, y una institución creada en la lógica patriarcal no está ajena a esto, “si bien hay varones que tratan de diferenciarse de este referente, ello no sucede dado que, así como representa una carga, también les permite hacer uso de poder y gozar de mejores posiciones en relación a las mujeres y a otros inferiores en la jerarquía social” (Olavarría y Parrini, 2000: 11).

Uno de los hallazgos relevantes de la investigación es la importancia de la teoría feminista como principal motor de respuesta dentro del aula ante la violencia de género en cada una de las docentes, y con ello la diferencia en la práctica cuando un cuestionamiento consciente, crítico y de transformación se ausenta en el rol: pues cada una de las seis profesoras sí marcan una diferencia (desde su apuesta política) en relación a sus colegas, y lo que logran salvar del trabajo con sus alumnos y alumna.

Salvar la posibilidad que tienen estas alumnas, mujeres, de crear, construir y transformar sus momentos siendo invitadas por otras. Profesoras que se identifican en ellas, que saben de la pena de saberse mujer oprimida y la alegría de conocerse y reconocerse entre ellas. Mismas que las motiva a entrar a la sala, ver a las otras, e invitarlas a hablar, obligarlas a que den su opinión, a que dejen de acusar a sus compañeros para que resuelvan ellas sus conflictos, que se defiendan, que se apropien de cada rincón de la sala, del patio. Que griten, que salten (con la falda larga o corta), que se abracen, que se besen, que se celebren, que se conecten con sus emociones y desde ahí defiendan cada idea, gesto o arrebató.

Si hoy cientos de niñas, adolescentes tienen la oportunidad de conocer a una docente que confía en ellas tanto como en sí misma y en la historia del resto de las mujeres (tal como yo aprendí de cada uno de sus relatos), mañana podrían ser miles las que vayan construyendo momentos libres dentro de un sistema tan violento como el educativo. Mismas que se darán la oportunidad de conocer a otras mujeres, ya no solo en la sala de clases, e invitarnos a que nos reconozcamos amorosas y valientes.

La investigación es una invitación a reflexionar sobre el significado de este sistema patriarcal y nosotras como docentes, como agentes de él en el aula. Una reflexión sobre la docencia como una herramienta de transformación sobre prácticas y saberes y con ello las proyección de los trabajos que puedan surgir: la necesidad de estudiar y sistematizar el discurso de los y las docentes desde un análisis del discurso crítico, si bien esta investigación considera los aspectos fundamentales de esta metodología (crítica,

discurso, lenguaje, ideología, entre otras) se hace necesario poder sistematizar lo radical (desde la raíz) de estos discursos.

Estudiar las concepciones de género con otro grupo de estudio y distinta metodología, como con el estudiantado: trabajar con sus particulares formas de producción de conocimiento e ideología, Salvar la relevancia de los significados de estas personas que llegan para ser alumnos, alumnas. Otras de las inquietudes que nacen del finalizar el trabajo es el develar a las universidades en su omisión como formadoras para llegar a la importancia que significas, por ejemplo a través de un proyecto educativo curricular que trabaje con los y las estudiantes de pedagogía, que busque concluir en torno a la importancia del proceso de concientización. Y por último Sistematizar el estudio de la teoría feminista como un aporte a la herramientas pedagógicas.

Para ir finalizando, este trabajo es una propuesta por hacernos cargo también de los, las que están; de los, las que quedan. No intenciono, ni busco creer que la escuela sería, entonces, uno de los espacios claves a conquistar de “revolución” para la sociedad. Al contrario, entiendo que este es potencialmente un espacio de resistencia para aquellos, aquellas docentes que son críticos, críticas del mundo donde viven, con esto no nos cegamos al sistema del cual somos parte en lo institucional, pero apostamos por asumir posturas, y con ello desafíos, que no nos resten aun entre nosotros, nosotras: quienes confiamos en construir un mundo distinto.

Nos debemos ir educando y no necesariamente que sea un rol de las instituciones, que esperemos que el SERNAM o el MINEDUC nos envíen los “documentos de apoyo” que pasan a ser la única fuente en estos temas. Históricamente ha sido la sociedad “civil” la que ha puesto el tema de género en debates, foros y marchas, y las mujeres las que apuntalan al patriarcado. Al buscar develar al y la docente como un agente activo, una agente activa dentro del aula, con práctica y voz, con un poder determinante que se le reconoce y valora, estamos también dando por sentado que su perfil moral e íntimo está comprometido con su “vocación docente” ante un escenario de desigualdad y consecuencias de injusticia, como el sistema patriarcal. Apuesto, no solo como objetivo de investigación sino también como docentes, por lo ético del estar en contacto diario con

personas, por la responsabilidad que el escenario al que nos enfrentamos demanda; hacernos cargo de la sociedad en la que estamos educando. A diferencia de las líneas teóricas de la resistencia en torno a la educación que en la totalidad de sus supuestos demandan a las de clases, a la lucha en torno a estas; demandamos también por abrir los espacios de injusticias, por revelarlos, apuntarlos e enjuiciarlos. Solo cuando se nos cuenta entendemos que hemos estado oprimidos, oprimidas. Que tal vez, sin habérselo cuestionado antes, podemos elegir o comenzar por pensar en elegir, y pasaremos a sentirnos violentados, violentadas, será una carga, pero es el primer paso para buscar transformaciones, para confiar en lo que hacemos y en quienes se rodean de nuestro hacer. Porque ser profesor o profesora no es solo una fuente laboral, es personal y es político.



ANEXO

Pauta Entrevista.

I PERSONAL

1. ¿Cuándo comienzas a identificar y cuestionar este sistema de construcción de género?
2. ¿Cómo este cuestionar influye dentro del diario vivir?
3. ¿Cómo “responde” a la relación entre sus propias experiencias y las estructuras hegemónicas?

II Género y educación.

1. ¿Cómo describe la relación entre género y educación?
2. ¿Cuáles son las instancias que identifica donde su rol queda expuesto a reproducir los roles de género?
3. ¿Ha sido un tema de trabajo como escuela? ¿con el resto de los y las docentes?
4. ¿Qué reflexiones hace al momento de ser parte del sistema educativo?
5. ¿Qué pasa con sus experiencias y este espacio? ¿cómo inciden sus “cargas ideológicas”?
6. ¿Qué concluye de este espacio educacional: la escuela?
7. ¿Podría ser la escuela también un espacio de contestación a lo hegemónico?

III Propuesta.

1. ¿Qué compromisos cree aceptar y promover en relación al trabajo cotidiano que realiza con los y las estudiantes?
2. ¿Describiría ejemplos de estas propuestas?
3. ¿Qué instancias identificaría como relevantes para ser aprovechada por su propuesta?
4. ¿Cómo valorarías las respuesta del estudiantado en relación a su trabajo? (¿lo entienden?)

5. ¿Cómo justifica su actuar dentro del aula? (¿por qué, para qué crear estos espacios en relación a los y las estudiantes?)
6. ¿Cuáles son aquellos significados que valoras dentro del sistema educacional?
7. ¿Qué es lo significativo de su experiencia actual como docente?



FUENTES Y BIBLIOGRAFÍAS.

Bibliografía.

ACKER, Sandra, *Género y Educación; reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanzas y feminismo* (Madrid: Narcea, 1994)

ALARIO & GARCIA, *Persona, género y educación*, (Salamanca: Amarú, 1997)

APPLE, Michael. *Ideología y Currículo* (Madrid: AKAL, 2008)

ARAYA, Sandra, *La equidad de género en la educación*, Revista de estudios de género, 2001, vol 2 n°13, Universidad de Guadalajara. (Disponible en: <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/LV/article/view/557>)

ARAYA, Sandra, *Relaciones sexistas en la educación*, Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 2003, vol 27 n°1 pp. 41-52 (Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44027201>)

BLÁZQUEZ, Norma et al, *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (Mexico: UNAM, 2012)

BUTLER, Judith, *Deshacer el género*, (Barcelona: Paidós, 2006)

CASASSUS, Juan, *La educación del ser emocional*, (Santiago: Cuarto propio, 2007)

ESCOBAR, Carolina, *Perspectivas y políticas de géneros: las suspendidas del sistema educativo chileno*, CISMA Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas, N°1. 2° Semestre 1-12, 2011.

FREIRE, PAULO, *Pedagogía de la autonomía*, (Sao Paulo: Paz e Terra SA, 2004)

GIMENO, S & PEREZ GOMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza* (Madrid: Morata, 1995)

GIROUX, Henry, *Los profesores como intelectuales*, (Madrid: Paidós, 1998)

GIROUX, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, (México: Siglo Veintiuno, 2004)

GIROUX & MCLAREN, *Sociedad, cultura y Educación*,

GONZALEZ, Luis, *Arriba profes de Chile* (Santiago: América en Movimiento, 2015)

GUERRERO, Elizabeth (comp.), *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú*, (Santiago: Flacso, 2006)

KELLY, Joan, *Sexualidad género y roles sexuales*, (México: Fondo de cultura económica, 1999)

KIRKWOOD, Julieta (Sonia MONTECINOS COMPILADORA) *Feminarios* (Santiago: Ediciones Documentas 1987)

LAGARDE et al, *Fin de siglo: género y cambio civilizatorio*, (México: ISIS, 1992)

LAGARDE, Marcela, *Los cautiverios de las mujeres: madre-esposas, monjas, putas, presas y locas*, (México: UNAM, 2005)

LAMAS, Marta (comp), *El concepto de género*, (México: UNAM, 2000)

MCLAREN, Peter, *Multiculturalismo Revolucionario*, (México: Siglo Veintiuno, 1998)

MCLAREN, Peter, *La vida en las escuelas* (México: Siglo Veintiuno, 1998)

MONTECINOS, Sonia, *Madres y huachos*, (Santiago: Catalonia, 2010)

MOORE, Henrietta, *Antropología y feminismo*, (Madrid: Catedral, 2004)

NAVARRO, Marysa & STIMPSON, Catharine (comp) *Sexualidad género y roles sexuales*, (Buenos Aires: EFE, 1999)

OLAVARRIA, V & PARRINI, R, *Masculinidades, identidades, sexualidades y familia*, (Santiago: Flacso, 2000)

OLAVARRIA, V & VALDES, T, *Masculinidades y equidad de género en América Latina*, (Santiago: Flaco, 1998)

OLAVARRIA, V & VALDES, *Identidad/es y Sexualidad/es: 3er encuentro de estudio de Masculinidades*, (Santiago: Flacso, 2002)

ORLANDI, Eni, *Análisis de discurso: principios y procedimientos* (Santiago: LOM, 2012)

Pañuelos en rebeldía, *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular* (Buenos Aires: El colectivo, 2007)

PEREZ, Gloria, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* (Madrid: La muralla, 2008)

PISANO, Margarita, *Los deseos de cambio, o ... ¿el cambio de los deseos?*, (Santiago: Editorial Revolucionarias, 2011)

RODRÍGUEZ et al, *Metodología de la Investigación cualitativa* (Málaga: Aljibe, 1999)

SALAZAR, G & PINTO, J, *Historia contemporánea de Chile: hombría y feminidad*, (Santiago: LOM, 2002)

STROMQUIST, Nelly, *Una cartografía social del género en educación*, Campinas, 2006, vol 27 n° 95, p 361-383, (disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>)

TAYLOR Y BOGDAN, *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación* (Barcelona: Paidós, 2013)

VALDES, Teresa, *Género en la escuela o la porfiada desigualdad*, (Santiago: Observatorio de género y equidad, 2013)

Tesis.

HERNANDEZ, Victoria, *Aula y género: concepciones y prácticas docentes en la construcción de la identidad de género* (Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación, UDEC, 2011)

VELOZ, Valeria, *Ideología y representaciones sociales de género en los textos escolares de historia, geografía y ciencias sociales en la enseñanza media chilena*, (Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación, UDEC, 2012)

VENEGAS, Karen, *Género y evaluación docente* (Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación, UDEC, 2012)

Documentos.

MINEDUC, *Formación en sexualidad, afectividad y género*, (Santiago: 2013)

MINEDUC, *Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*, (Santiago, 2009)

Linkografía.

CISTERNAS, Francisco, *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*, Vol 14, 61-71, 2005 recuperado el 27.05.2015 a las 13:45 <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>

CONES (2015) “Petitorio secundario” recuperado el 30.06.2015 a las 13:35 en <http://coneschile.blogspot.com/p/petitorio-secundario.html> el 30.06.2015

MINEDUC (2015) “Orientaciones para el diseño e implementación de un Programa complementario al currículum en Sexualidad, Afectividad y Género” recuperado el 08.06.2015 a las 15:50 en

http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=3717&id_contenido=25045

MINEDUC (2015) “Programa Ministerial” recuperado el 08.06.2015 a las 15:54 en http://www.mineduc.cl/index3.php?id_portal=86&id_seccion=4728&id_contenido=25381

MINEDUC (2015) “Convivencia escolar” recuperado el 08.06.2015 a las 16:40 en http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4020&id_contenido=17983

SERNAM (2015), “Agenda de género” recuperado el 08.06.2015 a las 15:22 en <https://portal.sernam.cl/?m=programa&i=72>

Entrevistas

Gloria, entrevistada el 24.08.2015 en Concepción.

Fabiola, entrevistada el 26.08.2015 en Concepción.

Esperanza, entrevistada el 02.09.2015 en Concepción.

Nicole, entrevistada el 11.09.2015 en Concepción.

Victoria, entrevistada el 12.09.2015 en Concepción.

Natalia, entrevistada el 6.10.2015 en Concepción.

