

INVESTIGACIONES

## Propuesta de didáctica feminista para la enseñanza escolar de las artes visuales: pensar el espacio escolar de otra manera

A feminist didactics proposal for the visual arts in school education:  
Thinking school contexts diversely

*Catalina Montenegro González*

Universidad Católica Silva Henríquez  
Correo electrónico: catalina.montenegro@gmail.com

### RESUMEN

El presente artículo plantea las posibilidades que emergen al considerar una escuela desde los principios de pedagogías feministas. Tomando en cuenta estos principios, pueden vincularse a los conocimientos de la vida cotidiana y a las propias experiencias para que los aprendizajes sean significativos. Una propuesta de didáctica feminista para la enseñanza escolar de las artes visuales que encierra tres principios: partir de sí, el contexto y la cultura visual. De esta manera, se construye conocimiento en torno a nuestras propias trayectorias vitales tanto dentro como fuera de la escuela conectado con el aprendizaje de las artes visuales y el mundo de las imágenes.

*Palabras clave:* educación, pedagogías feministas, experiencia

### ABSTRACT

This article suggests possibilities that emerge when considering schools contexts underlying the principles of feminist pedagogies. Taking these principles into account, they can be linked to the students' daily knowledge and personal experiences in order to generate meaningful learning. A feminist didactics proposal for the visual arts in school education entails three principles: self, experience, context and visual culture. Accordingly, knowledge is constructed around our own background in and out school contexts; and connected to visual arts learning and the world of images.

*Key words:* education, feminist pedagogy, experience

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación como derecho durante los últimos años ha logrado grandes avances en cuanto a cobertura, diversidad de programas educativos e incluso autonomía de los centros educacionales atendiendo a población escolar diversa. Sin embargo, en nuestro país, las reformas que se han llevado a cabo en el último gobierno de Michelle Bachelet no han estado exentas de polémica y críticas. En el caso de temáticas relativas a género se han planteado discusiones en distintos niveles del sistema educativo, involucrando a los equipos docentes de las escuelas, municipios y sostenedores en general. Pero todavía estas iniciativas son insuficientes y bastante heterogéneas según el organismo que piensa estos temas vinculados a los espacios educativos, lo que dificulta la incorporación de los pensamientos con perspectiva de género al sistema escolar, aún cuando existen voluntades por parte de los organismos de gobierno para que así sea.

Esto evidencia que aún más difícil es pensar en planteamientos educativos basados en epistemologías feministas. Con lo anterior, se hace urgente pensar y construir espacios escolares en donde se puedan visibilizar dinámicas, lenguaje e incluso actividades que pudieran propiciar situaciones de discriminación por género y que no avance hacia la igualdad de oportunidades entre hombre, mujeres y personas de la diversidad sexual. De esta manera, al dejar estas situaciones en evidencia, es posible reflexionar en torno a ellas y construir dinámicas basadas en el respeto a la diferencia y la ausencia de estereotipos de género que hoy en día afectan mayoritariamente a las mujeres.

En el marco de mi ejercicio docente, planteo las posibilidades que emergen desde la consideración de construir una escuela desde los principios de las pedagogías feministas en diversos contextos. Tomando en cuenta estos principios (partir de sí como consideración de la experiencia y el contexto) vinculados a la cultura visual para que los aprendizajes sean significativos.

De esta manera, desde pesquisas teóricas y experiencias personales como docente de escuela femenina, visualizo las posibilidades que plantea trabajar y pensar la escuela en femenino desde una propuesta didáctica dinámica y adaptable, considerando como punto central el análisis, reflexión y construcción de imágenes que configuren la cultura visual desde la cotidianidad.

Por lo mismo, la didáctica feminista se propone como una vinculación entre la cultura visual, el arte y su trabajo en tanto análisis y producción en las escuelas<sup>1</sup>.

Los objetivos principales de la propuesta didáctica son la consideración de los contextos particulares de la infancia y la adolescencia en su totalidad, la problematización de las conductas sexistas y discriminatorias en aula que permiten sesgos de género en contextos escolares, así como también la búsqueda de una construcción colaborativa de un ejercicio docente basada en el empoderamiento femenino, el debate de las nuevas masculinidades y la coeducación, desde las prácticas pedagógicas feministas.

De esta manera, en este artículo se presentan los primeros antecedentes teóricos que están dando sustento a la Propuesta Didáctica Feminista de la enseñanza de las artes visuales.

---

<sup>1</sup> Planteándose la asignatura no sólo como producción de obras de arte, sino también como análisis, reflexión y crítica tanto de las artes visuales como de la cultura visual, entendiéndose que en este artículo, hablar de la asignatura de artes visuales, implicará que contiene ambas ideas.

## 2. FUNDAMENTACIÓN

### 2.1. APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN EN FEMENINO

La escuela es un espacio propicio para trabajar temas referidos a los roles y estereotipos de género en las dinámicas escolares planteadas por el propio cuerpo docente y directivo, pues “es uno de los principales espacios donde pervive el sexismo. En paralelo a esto se reproducen también desigualdades clasistas” (Tomé & Rambla, 2001: 27). Vinculado a esto “las investigaciones que han abordado las temáticas de género y educación han demostrado que, pese a los esfuerzos que tienden hacia la igualdad de oportunidades y equidad entre mujeres y hombres, los/as educadores/as siguen tratando a sus alumnas/os de manera distinta según su género” (SERNAM, 2009: 15). Se dan los casos en que el profesorado tiene una mirada machista hacia sus estudiantes, teniendo un trato diferenciado según si son hombres, mujeres o tienen una identidad sexual distinta a la heteronorma.

Así las expectativas del profesorado sobre el desempeño del estudiantado en relación a *materias para niños o niñas* pueden marcar los intereses futuros en las distintas áreas. Según Contreras (2004), el 42% del profesorado cree que las niñas tienen menor habilidad que los hombres en la asignatura de matemáticas. Los sesgos de género son además reafirmados a través del lenguaje, que se plantea en genérico masculino aludiendo a la integración de niñas y niños, situación que está cambiando debido a las recientes movilizaciones sociales y las tomas feministas en las distintas universidades a lo largo del país. Este tipo de situaciones han de ir configurando decisiones en las/os estudiantes frente a su desarrollo profesional.

Según datos recogidos por el documento de Educación para la Igualdad de Género de la Unidad de equidad de género del Ministerio de Educación (2015) las mayores diferencias entre hombres y mujeres se dan en la elección de educación técnico profesional donde las mujeres predominan en áreas técnicas (80%), comercial (64%) y artística (53%), mientras que los hombres se acercan a áreas vinculadas a la industria (83%), la agricultura (66%) y actividades marítimas (65%).

De aquí se desprenden otros datos vinculados a pruebas estandarizadas, siendo el Sistema de Medición de la calidad de la Educación (2015) otro ejemplo de las brechas en los resultados entre hombres y mujeres asociados a sus condiciones o inclinaciones según género. Las mujeres tuvieron mejores resultados en lenguaje con 18 puntos de diferencia en segundo medio. El en el caso de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) se logra identificar una tendencia en los últimos seis años donde se evidencia que “Los puntajes más altos (sobre 650 puntos) hay dominio de hombres [...] Esta tendencia se ha mantenido prácticamente invariable desde el 2012, con excepción del proceso de admisión del año 2016 donde las mujeres llegaron al 30% en el rango de 800 a 850 puntos” (Fernández, 2017: 50).

Por otra parte, los espacios de aprendizaje más feminizados “son el de la educación parvularia (99.5% mujeres) y educación especial (95%), mientras que los más masculinizados son Media Técnico profesional (50% varones) y Media Científico-Humanista (42% varones)” (MINEDUC, 2015, p. 18) mostrando por parte de las mujeres una inclinación también con el cuidado de la infancia.

De este planteamiento se desprende la necesidad de profundizar en la escuela y el sistema educativo en general, como un espacio vital en la socialización del estudiantado, tal como lo señala la Ley de Inclusión 20.845, que invita a construir espacios escolares tolerantes, diversos e inclusivos.

Esto se presenta como una preocupación desde el Ministerio de Educación y desde el año 2014, la Unidad de Equidad de Género plantea una serie de medidas a ser trabajadas en los establecimientos escolares en el período 2015-2018, no como propuestas antojadizas, sino en el marco de acuerdos internacionales donde se podrían destacar aquellos en relación a la protección de las mujeres y su reconocimiento, también como fuerza de trabajo y como parte de procesos migratorios (Magliano, 2015), la propuesta del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo de América Latina y el Caribe a través de sus objetivos de desarrollo sostenible (ODS5) que persigue la igualdad entre géneros y empoderar en su condición femenina a mujeres y niñas en pro de un desarrollo social sostenible y respetuoso.

La Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Belem do Pará) plantea que:

En su artículo 8 señala que entre las medidas que establezca cada Estado, se deben considerar programas orientados a modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer (MINEDUC, 2015: 21).

Esto en línea con lo que Giroux (1983) ya desde la década de los ochenta plantea como una reproducción de ideologías dominantes (desde el pensamiento de la pedagogía radical), maneras de construir el conocimiento y posteriormente formas de división social de la fuerza de trabajo, siendo las escuelas reproductoras y legitimadoras de dinámicas dominantes y centradas en el capitalismo. Con esta idea es importante pensar la escuela como un territorio para romper estas dinámicas y plantearse en línea con las indicaciones del MINEDUC en tanto no se reproduzcan dinámicas de dominación. Esto para permitir no sólo un análisis crítico de las condiciones, acceso y trato en relación al género en aulas escolares, sino también para pensar nuevas maneras de formarnos, en espacios coeducativos que busquen el diálogo entre hombres, mujeres y diversas identidades sexuales.

## 2.2. PEDAGOGÍAS FEMINISTAS Y CULTURA VISUAL: RECONOCIENDO LAS IMÁGENES DE NUESTRA COTIDIANEIDAD

Las pedagogías feministas tienen ideas clave que considero fundamentales para la construcción de una escuela justa para todas las personas, estas son: el partir de sí como experiencia y los contextos en que llevo a cabo mi cotidianeidad. Estas ideas implican aprender en relación y poseer un sentido colaborativo de los procesos de aprendizaje.

Las pedagogías feministas en contextos educativos como nos cuentan Belausteguigoitia y Mingo (1999) nacen desde el descontento de ver cómo el patriarcado, entendiendo el término como una situación de desigualdad entre hombres y mujeres, permea en diversos ámbitos de la vida social. Panorama que podría apoderarse cada vez más de los espacios de escolarización, manteniendo y reproduciendo discursos masculinistas.

Es por lo anterior, que toma fuerza la idea de tener un discurso político en contextos educativos que sustenten y promuevan procesos éticos de respeto y tolerancia a la

diferencia. En este sentido, hablar de un discurso pedagógico es hablar también de un posicionamiento que, en el caso de las pedagogías feministas, del cual me apropio, se plantea desde la distancia con el patriarcado y en actitud propositiva, colaborativa e integradora, logrando formas de ver las pedagogías que no se limitan al quehacer de las escuelas formales.

Con esto, las pedagogías feministas pueden ser pensadas en sentidos más amplios que permean la escuela “haciéndose hincapié en la forma de producirse el conocimiento y la experiencia marcados por el género” (Gore, 1996: 46). Con lo anterior, cada espacio determina las acciones de sus pedagogías, sus posturas políticas y las maneras en que sus mujeres llevan a cabo los procesos de aprendizaje, ausentes de rigideces, idea que se alinea con el pensamiento de, según Belausteguigoitia y Mingo (1999), las feministas postestructuralistas que visualizan las pedagogías feministas como:

Método que busca la creación de representaciones no esencialistas, prófugas no sólo de campos que las ignoran, sino también de significaciones (incluso feministas) que las empobrecen al fijarlas a fórmulas estrictas, tanto del señalamiento de las particularidades de la opresión como de los mecanismos y formas de liberación (Belausteguigoitia y Mingo, 1999: 19).

Esto también implica ser constantemente críticas/os con el medio educativo formal, estar llanas/os al cambio y propiciar las relaciones con movimientos feministas.

Entonces me queda la inquietud sobre cómo llevar a cabo una pedagogía feminista vinculada a los estudios de la cultura visual que busque las libertades en todos sus niveles dentro de un sistema planteado por Belausteguigoitia y Mingo (1999) como opresivo.

Como profesora de artes visuales es una inquietud constante propiciar los espacios de pensamientos liberadores desde la primera infancia que, en mi caso se vinculan con imágenes del cotidiano y que sean susceptibles de análisis sobre todo a nivel de estímulos publicitarios asociados al consumo de productos, que en su mayoría buscan la construcción femenina desde el éxito laboral-profesional, la conformación de una familia (heterosexual) y un cuerpo sexuado deseable y delgado. Esto se convierte en un recurso innegable para el trabajo en la asignatura de artes visuales en tanto análisis de imágenes vinculadas a los estereotipos de género y la imagen de lo que el estudiantado busca ser en la adultez, abriendo la reflexión a cómo las imágenes del cotidiano buscan configurararnos de manera uniforme, lejana a las singularidades.

Con estos antecedentes, la cultura visual es también fundamental a la hora de hablar de género entendido en las palabras de Scott (1990) como una dimensión totalmente social de ideas y roles que van definiendo los comportamientos apropiados para hombres y mujeres.

Al respecto, Hernández (2010) también hace hincapié en cómo temáticas de género y diversidad cultural son parte del debate que gira en torno a la cultura visual y la importancia de trabajar estos temas en las aulas escolares, destacando la importancia del “reconocimiento de la diversidad de puntos de vista en la perspectiva de la educación para la comprensión” (Hernández, 2010: 41). De esta manera, es posible plantear la formación crítica de personas que busquen a su vez mejoras sociales y persigan el cambio a través de la formación y la comprensión de las singularidades de otros y otras desde los primeros a los últimos años de escolarización.

### 2.3. PARTIR DE SÍ, EXPERIENCIA Y CONTEXTO: RE-PENSAR LA ESCUELA

El partir de sí es tener en cuenta las experiencias personales para poder aprender, relacionarme con otras personas y encontrar un lugar en el mundo, aspectos que se consideran como parte de la diferencia femenina. Una forma de hablar o construir conocimientos sobre algo pero partiendo de mis propias experiencias en contextos determinados que hacen que esa experiencia sea particular. En palabras de Ana María Piussi, partir de sí es “intercambio de palabra y de acción, de búsqueda de mediaciones que hacen humana y civil –sensata, mas rica–, la convivencia: la capacidad de convertirse en *mediación viviente* en contexto (Piussi, 2000: 112).

Por tanto, partir de sí, implica que es mi mirada la que da relevancia a ciertas vivencias, a lo observado. “El acto de partir de sí no necesita conocimientos especializados, sino apertura hacia lo otro, que debe renovarse continuamente para dar inicio a una nueva realidad no prevista completamente” (Montoya, 2008: 97). Partir de sí no como una forma antojadiza ni narcisista, sino como una forma de situarnos “hablar no de sí, sino desde sí” (Hernández & Rifá, 2011: 7). Misma idea que se recoge al momento de pensar el análisis y la reflexión de la cultura visual en tanto no es lo que veo, sino lo que hay de mí y mis experiencias y contextos en aquellos dispositivos de imagen que estoy viendo. Así, volvemos a las experiencias a través de las imágenes “una y otra vez en busca de significado” (Molina, 2011: 117).

De esta manera se va dando espacio a pensar la escuela no sólo para adquirir conocimientos y desarrollar nuestras capacidades cognitivas, sino también como espacio del sentir y mirarse. Es necesario considerar que en la escuela también hay espacio para sentir, no pudiendo separar mente de cuerpo, siendo un todo dinámico. Así, es posible pensar la escuela como “la experiencia personal de fascinación por la maravilla de aprender en los encuentros diarios en las aulas” (Rivera, 2012: 89) y las aportaciones que puede hacer esta escuela en relación con nuestras imágenes cotidianas en tanto análisis y reflexión. Por lo anterior, es que propongo maneras contextualizadas, posicionadas, dinámicas y sexuadas de hacer educación artística en cualquier contexto educativo.

Los principios de las pedagogías feministas que para mí son fundamentales considerar, como señalaba anteriormente, son experiencia y contexto, mismos aspectos que considera la Propuesta de Didáctica Feminista. Pensando a las personas como un todo y no potenciando exclusivamente los procesos cognitivos. Así, comenzamos un camino para aprender a aprender en femenino. Un proceso que puede ser constante y dinámico a lo largo de toda la vida, no sólo como estudiante o profesora, sino que en cualquier dimensión del día a día. Aprender a aprender, me lleva a pensar en alejarme de las rigideces, en pensar la pedagogía, como un eterno proceso, cambiante y mutable, lleno de sorpresas y situaciones para compartir con las personas que forman parte de ese viaje. Así, la idea de “partir de sí, con fidelidad a sí y a la propia experiencia humana” (Hernández & Rifá, 2011: 7), busca que nuestras vivencias sean también válidas, que se puedan compartir y que puedan ser importantes tanto para quien las vive como para las personas con quienes decidamos compartirlas. En un mundo globalizado donde podemos encontrar todo fuera de nosotras/os, volcarse hacia sí adquiere valor y permite cambiar el ángulo de mirada hacia y desde nosotras/os, permitiendo que también podamos hacerlo con nuestros posicionamientos en el sentido de Donna Haraway:

La “igualdad” del posicionamiento es una negación de responsabilidad y de búsqueda crítica. El relativismo es el perfecto espejo gemelo de la totalización en las ideologías

de la objetividad. Ambos niegan las apuestas en la localización, en la encarnación y en la perspectiva parcial, ambos impiden ver bien [...] La moraleja es sencilla: solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva (Haraway, 1995: 329-326).

Tomar en cuenta estos aspectos y que sean relevantes dentro de la escuela es una señal de que se puede aprender con respeto a las diferencias, los ritmos e intereses de cada una/o, poniendo el deseo de aprender y relacionarnos con otras personas como un punto central.

Es entonces, una manera de construir los conocimientos a partir de la propia experiencia, aspecto que se pasa por alto en pro de dar espacio a la igualdad entre todos/as los/as, incluso sin considerar la idea de que son-somos personas únicas.

Emergen dos ideas aquí al momento de pensar una escuela en femenino: libertad y deseo, para aprender, compartir, contar, hacer patentes nuestras subjetividades y de alguna forma apropiarnos de ese proceso.

De esta manera, la pedagogía misma ya es un discurso que contextualiza y orienta la educación, es ella la “que sustenta y promueve la ética y un objetivo político y que como tal, es una herramienta indispensable para el trabajo y avance del feminismo” (Maceira, 2008: 28). Y por tanto, las escuelas como espacios patriarcales y de reproducción de conocimiento son precisamente los lugares donde tendríamos que concentrar las fuerzas para un trabajo en femenino y que apunte a la transformación social, el respeto a la diferencia y el empoderamiento femenino.

### 3. PROPUESTA DE DIDÁCTICA FEMINISTA DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN CONTEXTO ESCOLAR FORMAL

Considerando los planteamientos anteriores, propongo una manera de formar personas que conecte la idea del Partir de sí y los contextos para aprender. Es por esto que planteo una Didáctica feminista de la enseñanza de las artes visuales que tenga estos puntos como pilares del hacer pedagógico. Articulo estos puntos con la enseñanza específica de las artes visuales centrándome en lo que Hernández (2010) define como Cultura Visual y que corresponde a todos los estímulos visuales que son parte de nuestra vida cotidiana y que tendría por tanto:

Un objeto de estudio caracterizado por los artefactos materiales (edificios, imágenes-fijas y en movimiento-, representaciones en los medios de comunicación de masas, las performance) producidos por el trabajo o la acción y la imaginación de los seres humanos con finalidades estéticas, simbólicas, rituales o político-ideológicas (Hernández, 2010: 140-141).

Dentro de la cultura visual entonces, cabe la publicidad, la televisión o las producciones artísticas. De esta manera, planteo la Didáctica Feminista de la enseñanza de las Artes Visuales desde mis propias experiencias del ser docente y los aspectos teóricos que fueron dando forma a un ejercicio pedagógico que diera nombre a los espacios femeninos sin ser excluyente. Aquí aparece la idea de *affidamento*, término que se refiere a juntarse entre mujeres para compartir, aprender y llevar adelante diversas luchas. Estas relaciones se basan principalmente en la confianza. “Una política de liberación, como hemos designado al feminismo, debe aportar un fundamento para la libertad de la mujer. La relación social

de *affidamento* entre mujeres es, a la vez, un contenido y un instrumento de esta lucha esencial” (Librería de mujeres de Milán, 1991: 23).

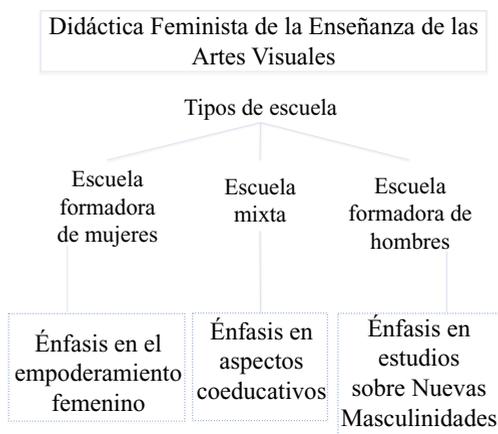
Esta idea de *affidarse* puede ser aprovechada en las escuelas para potenciar la necesidad de conocimiento, que va circulando a través de las mismas relaciones de amistad que tienen origen en la confianza entre mujeres pero que hoy no sería excluyente en las escuelas y que puede encontrar sentido también en escuelas que busquen una formación coeducativa entre niños y niñas, convirtiéndose el término en una forma de dinámica social que valora la colaboratividad y que puede ayudar a la articulación de la propuesta didáctica dando énfasis precisamente en la colaboración entre compañeros/as.

De la misma manera, “La subjetividad femenina se estructura de manera que anima a las mujeres a dar un valor muy elevado a la amistad y facilita el aprendizaje de las destrezas necesarias para unas relaciones marcadas por la sensibilidad” (Porter, 1999: 66). En este sentido entonces, las relaciones de amistad que se van enriqueciendo a lo largo del tiempo y la cotidianidad apuntan al desarrollo compartido de habilidades y aprendizajes, propiciando también el cuidado y preocupación entre quienes mantienen cercanía. Existe por lo tanto, un compromiso entre las personas para avanzar en los aprendizajes de la escuela y ofrecer apoyo cuando a una de las amigas o amigos le cuesta más un contenido que otro.

Aprender en femenino y en relación es basar los aprendizajes en la confianza que las personas podemos construir entre nosotras. Dar espacio a la creatividad y la generosidad de pensar que otras y otros también pueden enseñarme, es entonces un acto de humildad y reconocimiento de autoridad entre mis pares con quienes me voy desarrollando en relaciones de formación desde los primeros años de escuela.

### 3.1. PROPUESTA PARA EL TRABAJO DE LA DIDÁCTICA FEMINISTA EN AULA ESCOLAR

La propuesta de trabajo en aula considera tres cuatro principios clave para su desarrollo en contexto escolar: Partir de sí como experiencia, contexto y cultura visual. Con estos tres principios se propone el trabajo de la asignatura de artes visuales en contexto de escuela mixta, femenina o masculina, haciendo énfasis en las problemáticas particulares según el tipo de escuela como se observa en el siguiente cuadro.



Fuente: elaboración propia

De esta manera, el profesorado podrá dar énfasis a los aspectos más significativos según el tipo de escuela en que se encuentre. Así también podrá diseñar sus planificaciones considerando alguno de los tres principios didácticos si no los tres. Esto pensando también en que pueden haber actividades que se vinculen más con un principio que con otro, siendo importante considerar los tres a lo largo del año, pero con la libertad y criterio que el/la docente considere pertinente para que sea significativo para su estudiantado. Se sugiere agregar una columna en la planificación donde se explicita el principio trabajado para así llevar el registro y orden durante el año, vinculando los requerimientos propios de la planificación escolar con alguno de los principios de la propuesta didáctica.

### 3.2. ESTRATEGIAS Y RECURSOS DE TRABAJO PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA DE DIDÁCTICA FEMINISTA

Es necesario que al momento de hablar de una propuesta didáctica pensemos en como llevar esas ideas a nuestras prácticas diarias en contexto de aula. Esto pues la didáctica se preocupa precisamente de buscar técnicas y métodos de enseñanza efectivas para el aprendizaje y no transformarse en propuestas exclusivamente teóricas.

A través de la propuesta didáctica, el profesorado tendrá el desafío, según señala Fainholc (2011) de elaborar ciencia (re-crear conocimiento de la realidad), erradicar las relaciones de *sentido común* (entendido como sexismo) y que controla dinámicas sociales y proponer lecturas deconstructivas que ayudan a *poner en duda* aspectos que se naturalizan socialmente.

Es por lo anterior, que algunas estrategias pertinentes a la propuesta de Didáctica Feminista de la enseñanza de las Artes Visuales son<sup>2</sup>:

#### a) Propiciar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde *tratos amorosos*

Es necesario considerar un trato amable y amoroso para propiciar los aprendizajes en espacios de confianza, donde el estudiantado se plantee sin miedos. Esto con el objetivo de que los territorios escolares puedan despertar la curiosidad en la libertad de la igualdad de condiciones para niños y niñas.

#### b) Utilizar relatos o imágenes personales como parte de la elaboración de trabajos escolares.

El ejercicio de verbalizar o escribir vivencias, tanto como elegir una imagen que signifique algo para nuestra vida personal puede ser un buen punto de partida para relacionarlos con contenidos de aula. Esto pues a través de los relatos o imágenes personales tenemos la capacidad de evocar momentos pasados, transformándose los relatos en lo que señala De Lauretis: “Un continuo esfuerzo por crear nuevos espacios de discurso, re-escribir narrativas culturales y definir los términos de otra perspectiva, una perspectiva desde “otro lugar” (De Lauretis, 1987: 25). También dando lugar a quienes leen el relato o ven las imágenes personales de otros y otras, pudiendo involucrarse en el mismo, haciendo relaciones con experiencias personales o familiares que también permiten la construcción de conocimiento.

<sup>2</sup> Si bien la propuesta de Didáctica feminista de las Artes visuales se centra en esta asignatura en particular es también adaptable a cualquier asignatura de la escuela.

c) Considerar las experiencias personales para comenzar actividades o unidades de la asignatura de artes visuales.

Este aspecto se relaciona directamente con el anterior pues la materialidad de las experiencias puede estar dada a través de relatos o imágenes personales desde las que se desprenden reflexiones que construyen conocimiento.

De esta manera “rememoro acontecimientos históricos y sociales entrelazados con vivencias personales, lo que va dando sentido al relato y permitiendo también la participación de quienes tengan acceso a éstos, sin ser necesariamente parte de este contar” (Montenegro, 2015: 43). Con este último planteamiento podemos ser parte también, a través de la lectura de relatos de la construcción del conocimiento colectivo a partir de estos mismos.

d) Utilizar ejemplos

Es importante dentro de la propuesta de Didáctica Feminista de las Artes Visuales poder utilizar ejemplos que se vinculen tanto con los contenidos de asignatura como con temáticas de género como elemento general y ahondar, según sean las características del grupo-curso, en aspectos del feminismo, coeducación o nuevas masculinidades.

e) Buscar dispositivos o elementos significativos

Para que la propuesta didáctica se vaya articulando de manera que de sentido no sólo al profesorado, sino también a sus estudiantes, es necesario realizar una búsqueda de libros, artículos, objetos, imágenes, entre otros que visibilicen el trabajo de las mujeres a lo largo de la historia<sup>3</sup>.

Estas estrategias son recomendaciones que responden a las necesidades de trabajar desde las Pedagogías feministas que buscan dar lugar a las experiencias y a la propia voz para construir conocimientos (Piussi, 2000), persiguen la visibilización del trabajo de mujeres en contextos de sociedades machistas, los aprendizajes desde el buen trato, las relaciones de igualdad (Tomé & Rambla, 2001) y las posibilidades que puede otorgar la escuela según las propias dinámicas internas del lugar. Estos elementos pueden ayudar a pensar los territorios escolares como lugares de reflexión que persigan erradicar el sexismo, comprendiendo que la educación es la principal reproductora y transmisora de procesos y productos culturales.

El sexismo impregna todo aprendizaje de los géneros en la socialización de las personas y en la educación en general, con el rol ejercido por la docencia (donde se da el fenómeno que mayoritariamente es femenino) reclama una reflexión respecto de su formación del profesorado, la selección y transmisión de los contenidos, la metodología implementada, la evaluación, incluyendo el uso de recursos tecnológicos, a veces alejados para la mujer en pleno siglo XXI (Fainholc, 2011: 30).

Por tanto, es urgente revisar nuestras prácticas docentes de manera crítica, comprendiendo la necesidad de construir escuela desde la ausencia de prácticas sexistas y discriminatorias.

<sup>3</sup> Este punto será explicado más adelante.

### 3.3. TRES ÉNFASIS SEGÚN EL CONTEXTO

La propuesta de Didáctica Feminista de la Enseñanza de las Artes Visuales considera el panorama de las escuelas chilenas actuales que se pueden dividir en dos grupos: las escuelas exclusivamente de hombres o mujeres que según Silva-Peña (2010) representan cerca de un 7% de estudiantes que asisten a escuelas diferenciadas por sexo. Esto ha cambiado en los últimos años llegando al 4% en 2016. Mientras que los colegios mixtos representan en nuestro país el 96% de los centros educativos.

Es por lo anterior que, aunque las escuelas exclusivas para un sexo u otro tienen inferioridad numérica frente a las mixtas, la propuesta didáctica busca poder adaptarse a cualquier contexto escolar y es por eso que considera ambos modelos escolares (mixtas y de segregación por sexo).

Por otra parte, se busca la construcción de subjetividades en relación con los territorios escolares, que nos permitan respetar las diversas construcciones del yo “como fenómeno completo, multi-estratificado, más próximo a un proceso que a una entidad sustancial y más parecido a un acontecimiento que a una esencia” (Braidotti, 2004: 55), permitiendo el respeto a las experiencias, los contextos y las expectativas. Comprender que “lo racional no constituye la totalidad de la razón y que no abarca la totalidad- y ni siquiera lo mejor- de la capacidad humana de pensar (Braidotti, 2004: 39). Dar paso a considerarnos como personas diversas y poder construir escuela desde esa diversidad.

A continuación, se plantean tres énfasis que plantean estrategias particulares según el tipo de estudiantado que asiste a las escuelas.

#### 1) Escuela para la formación de mujeres: aprendizaje desde el feminismo y el empoderamiento

En el panorama de la escuela femenina, la propuesta de Didáctica Feminista de la enseñanza de las Artes visuales, persigue empoderar a las mujeres en sus territorios escolares animándolas a apropiarse tanto del espacio escolar, de la producción del conocimiento que en ella se desarrolla y de los lugares que componen su cotidianeidad fuera del establecimiento educativo.

Por otra parte, se busca con la Propuesta Didáctica que las estudiantes comprendan las desigualdades a las que históricamente nos hemos visto enfrentadas las mujeres e invitar a abrir lugares de *rebeldía*, desde posicionamientos de feminismos diversos, pero que tienen en común el cuestionamiento de contextos sociales patriarcales, desigualdades y segregadores.

De esta manera se puede comprender que los feminismos son también “reflexión y movilización de las mujeres” (Kirkwood, 2017: 63), y que logramos hacernos parte poco a poco de las decisiones socio-culturales a lo largo de la historia. Por tanto, formar desde el feminismo y el empoderamiento femenino implica también animar a nuestras estudiantes a que se hagan parte de las movilizaciones que la sociedad demanda en relación a sus propios derechos y necesidades.

En cuanto a recursos de aula específicos para trabajar en la asignatura de Artes Visuales podrían plantearse como desafíos, utilizar elementos propuestos mayoritariamente por mujeres (obras de arte, dirección de películas, escritura de cómic, entre otros) que permitieran la identificación y la inoculación de las mujeres jóvenes frente a los estereotipos de género

que pudieran arrastrarlas a cumplir con ciertas condiciones- físicas o de profesión, entre otros- marcadas por la sociedad patriarcal. De esta manera, si llevamos a cabo procesos de empoderamiento femenino podremos abrir las opciones de decisión en libertad femenina sin atender al *deber ser* social. Por lo anterior, es que los ejemplos que se elijan para trabajar en clases tienen las características además de empoderar, también de inocular a mujeres jóvenes y de inspirarlas a producir cambios sociales que afectan a las mujeres desde la producción artística vinculada a la crítica social.

## 2) Escuela mixta: pensar la escuela coeducativamente

Dentro de la propuesta de los tres énfasis, el contexto mixto es la que da particular importancia al uso del lenguaje en espacios escolares. Al ser una propuesta basada en los principios coeducativos- entendidos como la manera de formar a niñas y niños y personas de la diversidad sexual en igualdad de condiciones- se busca potenciar habilidades, intereses y capacidades indistintamente de si el estudiantado es hombre, mujer o perteneciente a grupos de diversidad sexual, escapando a la formación desde prácticas sexistas. “La escuela muchas veces induce a las niñas a reconocerse en relación con lo privado e íntimo, mientras que los niños se reconocen con lo público y eterno (Tomé & Rambla, 2001: 30). Estas diferencias pueden derivar en nuestro estudiantado en áreas de interés, elección de carrera e incluso expectativas de vida. Desde estos aspectos, se busca la no discriminación por sexo y la igualdad de oportunidades.

Por otra parte, con los planteamientos coeducativos se busca que el profesorado tenga un lenguaje inclusivo donde pueda dirigirse correctamente a todo su estudiantado utilizando neutros (estudiantes, estudiantado) o planteando palabras como niños y niñas y las derivaciones libres que actualmente están en discusión como *niñes* o *niñxs*, que contemplen a todo el grupo-curso. Se espera también que erradique instrucciones de aula que contengan mensajes portadores de sexismo como por ejemplo dar ciertas tareas a hombres y otras a mujeres vinculadas a su condición de género o mensajes referidos a organización escolar como pasos a seguir, procedimientos o reglas diferenciados para hombres o mujeres.

En este énfasis el lenguaje, como se menciona anteriormente serán claves las sugerencias d) Utilización de ejemplos y e) Buscar dispositivos o elementos útiles.

## 3) Escuela para la formación de hombres: reflexionar sobre nuevas masculinidades

Es necesario en este énfasis comprender que las investigaciones vinculadas con nuevas masculinidades emergen de la reflexión de los propios privilegios masculinos en sociedades patriarcales y el cuestionamiento de los mismos. Por tanto, será necesario por parte del profesorado en contexto masculino, deconstruir el propio sistema formativo y poder debatir en cuanto a las relaciones de poder entre hombres, mujeres y personas de la diversidad sexual en el territorio escolar y propiciar el cuestionamiento en la propia asignatura. Esto será posible en la medida que el propio profesorado comprenda la sala de clase como un lugar de constante discusión y de desaprendizaje de las prácticas machistas y sexistas.

Aquí se puede plantear una práctica docente que instale la figura de mujeres, al igual que en contexto femenino, como parte de los contenidos pero como una forma de contrarrestar la masculinización del espacio escolar. Es necesario también trabajar el cuestionamiento

constante a sus privilegios sociales, relaciones de poder y ventajas debido a la condición de ser hombres.

#### 4. PARA TERMINAR

Es difícil plantear conclusiones a una propuesta que se plantea desde ahí, como una propuesta. Sin embargo, da la posibilidad de proyectar la escuela como tierra fértil para reflexionar sobre la consciencia del *ser* para aprender o hacer escuela. Sustentada en cruces pedagógicos que se caractericen por el re-pensamiento constante de las maneras en que estamos propiciando la construcción del pensamiento crítico y la mediación con la sociedad, la historia, las experiencias, los contextos y la cultura en general.

Es adentrarse en múltiples maneras de hacer pedagogía, pensarla desde lugares intersticiales. Así, nuestras singularidades se relacionan con otras y vamos construyendo conocimiento basándonos en la confianza de compartir nuestras experiencias.

Es importante comprender que este artículo es el punto de partida (como mencionaba al principio) del trabajo que se llevará a cabo en espacios educativos, por tanto es una investigación en proceso que se irá construyendo para dar luces de la riqueza que puede presentar para los espacios educativos, re-pensarse desde las propias experiencias, los contextos y las imágenes para formar personas reflexivas y críticas desde la primera infancia. Es también un documento sugerente para el profesorado de artes visuales que busca otras maneras de trabajar la asignatura en contextos formales.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belausteguigoitia, M. & Mingo, A. (1999). Fuga a dos voces. En Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 13-54) México, D. F.: Paidós.
- Braidotti, R. (2004). Mujeres, medio ambiente y desarrollo sustentable: surgimiento de tema y diversas aproximaciones. En Vásquez, V. & Velásquez, M. (Ed.), *Miradas al futuro: hacia la construcción de sociedades sustentables con equidad de género* (pp. 23-59) México, D. F.: UNAM.
- Contreras, M. (2004). *Educación y Género. Un desafío de la organización magisterial*. Santiago: SERNAM/Colegio de Profesores.
- De Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender*. Bloomington: Indiana University Press.
- Fainholc, B. (2011) *Educación y género: una perspectiva social, cultural y tecnológica*. Buenos Aires: Lugar.
- Fernández, C. (2017). Desigualdades de género en el sistema educacional chileno. Una mirada cuantitativa a las brechas y a la segregación sexual. En Danuta, A. (Ed.), *Bildung in Chile* (pp. 49-58). Rostock: Universität Rostock.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Valencia: Universitat de València.
- Hernández, F. & Rifá, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

- Kirkwood, J. (2017). *Feminarios*. Santiago: Communes.
- Librería de Mujeres de Milán (1991). *No creas tener derechos*. Madrid: Horas y Horas.
- Maceira, L. (2008). *El Sueño y la Práctica de Sí: Pedagogía Feminista: Una Propuesta*. D.F: El Colegio de México, A.C., Biblioteca Miguel Cosío Villegas.
- Magliano, M. (2015). Intersectionality and Migrations: Potentialities and Challenges. *Revista Estudios Feministas*, 23(3), 691-712.
- Ministerio de Educación. (2015). Educación para la igualdad de género 2015-2018. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/28/2017/07/Educaci%C3%B3n-para-la-Igualdad-de-G%C3%A9nero-2015-2018.pdf>
- Molina, D. (2011) Investigar la práctica viva de la renovación pedagógica. *DUODA: estudis de la diferència sexual*, 40, 111-127.
- Montenegro, C. (2015). *Del saber de las mujeres machi al saber docente: Una investigación biográfico-narrativa* (Tesis de doctorado inédita), Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Montoya, D. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina.
- Piussi, A. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *DUODA: estudis de la diferència sexual*, 19, 107-114.
- Porter, E. (2012). Mujeres y amistades: Pedagogías de la atención personal y las relaciones. En Luke, C. (Ed.), *Feminismos de la vida cotidiana* (pp. 66-86). Madrid: Morata.
- Rivera, M. (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina.
- Servicio Nacional de la Mujer. (2009). Documento de Trabajo No 117, Análisis de Género en el Aula. Recuperado de [https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/sites/default/files/resources/santiago\\_rec\\_20090318\\_121034.pdf](https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/sites/default/files/resources/santiago_rec_20090318_121034.pdf)
- Scott, J. (1990). *El género, una categoría útil para el análisis histórico*. Valencia: Alfons el Magnanim.
- Silva-Peña, I. (2010). Repensando la escuela desde la coeducación: Una mirada desde Chile. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 15(35), 163-176.
- Tomé, A. y Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*. Barcelona: Síntesis.