

Las pedagogías feministas como estrategia para la prevención, abordaje y reparación de las violencias patriarcales en contextos universitarios¹

Feminist Pedagogies as a Strategy for the Prevention, Addressing, and Repair of Patriarchal Violence in University Contexts

MARÍA PÍA TORRES ZAMORA²

ANDREA CASTILLO MUÑOZ³

OLGA CARRILLO MARDONES⁴

Resumen

Se reflexiona sobre el potencial de las pedagogías feministas en la formación del estudiantado en una Universidad del sur de Chile desde la implementación de cursos de género post movilizaciones feministas de mayo de 2018 y Estallido Social de 2019. Desde un enfoque metodológico cualitativo sociocrítico feminista, busca conocer las comprensiones y prácticas pedagógicas desde el significado atribuido por las propias docentes, a partir de la aplicación de un cuestionario de valoración y el desarrollo de grupos de conversación reflexiva sobre la práctica pedagógica que emerge “entre mujeres”. Los resultados, revelan los aportes de metodologías y didácticas de enseñanza-aprendizajes feministas situadas y promotoras de una ciudadanía crítica, asimismo se presentan desafíos focalizados en la desnaturalización del androcentrismo en educación superior y la ruptura del pacto de silencio patriarcal. Finalmente, se reconoce que la construcción de alternativas pedagógicas dialógicas, construyen ciudadanía y permiten el abordaje de las violencias institucionales.

Palabras clave: pedagogías feministas, estudios de género, formación universitaria, violencias patriarcales.

¹ Agradecemos al proyecto Fondecyt de Iniciación N°11240181 “¿De qué ciudadanía hablamos? Comprensiones y prácticas de educación ciudadana en educadoras de párvulo y profesorado de primer/segundo año básico en contextos educativos socioculturalmente diversos en La Araucanía”, por colaborar y robustecer las reflexiones de esta investigación desde la mirada de la formación ciudadana y el género en contextos de educación superior.

² Centro de Estudios de Género, Vicerrectoría de Investigación y Posgrado, Universidad Católica de Temuco. ma.piatorreszamora@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8273-1744>

³ Observatorio de Género, Universidad Católica de Temuco. acastillo@uct.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7893-7651>

⁴ Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Centro de Estudios de Género, Vicerrectoría de Investigación y Posgrado, Universidad Católica de Temuco ocarrillo@uct.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3130-2047>

Abstract

This study examines the potential of feminist pedagogies in student education at a university in southern Chile, focusing on the implementation of gender courses following the feminist protests of May 2018 and the 2019 social uprising. Using a qualitative, socio-critical feminist methodological approach, the study seeks to understand pedagogical understandings and practices based on the meanings attributed by the teachers themselves, through the administration of an evaluation questionnaire and the facilitation of reflective conversation groups on the pedagogical practice that emerges “among women.” The results reveal the contributions of situated feminist teaching-learning methodologies and didactics that promote critical citizenship. They also present challenges focused on the denaturalization of androcentrism in higher education and the breaking of the patriarchal pact of silence. Finally, it is recognized that the construction of dialogical pedagogical alternatives builds citizenship and enables the addressing of institutional violence.

Keywords: feminist pedagogies, gender studies, university education, patriarchal violence.

1. Introducción

Los estudios críticos de las universidades han revelado, que así como otras organizaciones en el marco de los Estados modernos, particularmente las Instituciones de Educación Superior (IES) se han configurado bajo un orden colonial y patriarcal, que tiende a reproducir las lógicas dominantes en cada momento histórico (Carrasco Sáez y Olmo-Extremera 2025) y durante siglos, se han sostenido sobre estructuras de pensamiento androcéntrico, relaciones verticales y desigualdades que se expresan en diversos ámbitos, tales como el sexismo, el racismo y las formas de discriminación asociadas a la clase social, que han sido interpeladas por los movimientos sociales, así como por los cambios económicos, culturales, sociales y políticos contemporáneos (Grau, Follegati y Aguilera 2020).

Dentro de los movimientos sociales que han interpelado con mayor fuerza las estructuras de poder que se han consagrado histórica y hegemonícamente en la educación superior tanto en Chile, como a nivel internacional, encontraremos los movimientos estudiantiles. En Chile, tres movimientos han remecido los cimientos de estas instituciones en el devenir del Siglo XXI; el movimiento “pingüino” (2006), la lucha por la gratuidad de la educación (2011) y más recientemente, las denominadas “movilizaciones del mayo feminista chileno” (2018), en donde la dimensión social e histórica del género como categoría analítica, elemento clave, transversal y articulador de la vida social, que permite reconocer la existencia de relaciones de poder en distintos escenarios socioculturales e instituciones (Scott 2015), manifestándose como una urgencia de cara al avance de los sistemas educativos hacia la formación para la justicia social y la equidad.

Estos movimientos han invitado a re-mirar el quehacer de las universidades, pues manifiestan la necesidad de transfigurar la “cultura institucional de las universidades”. En esta dirección, el escrito presenta las

transformaciones recientes experimentadas en el seno de una universidad en el sur de Chile, como parte de las respuestas académicas diseñadas desde los principios pedagógicos feministas, a las demandas planteadas por las estudiantes: la urgencia de incorporar la perspectiva de género en los procesos de formación profesional y humana que se viven al alero de las instituciones de educación superior.

Si comprendemos la categoría género en términos de lo planteado por Marta Lamas (2015), como “la construcción sociocultural de la diferencia sexual” (272), entenderemos que, para el funcionamiento, producción y reproducción de los sistemas sociales, los espacios de socialización juegan un papel clave, y dentro de éstos, “la universidad” y el ámbito académico se configuran como instituciones sociales esenciales, en donde es posible encontrar e identificar discursos de género específicos que cristalizan y proponen ideas, acciones, deberes, representaciones e imaginarios (Palomar 2005), asociados a aquello que es propio de los hombres, de las mujeres, las transpersonas e incluso *el lugar o no lugar* en términos de Augé (1993) de las disidencias en una comunidad determinada.

A lo anterior, se suman las demandas sociales post “estallido social chileno” (2019) y la inmediata crisis socio-sanitaria posterior, producto de la pandemia Covid 19, cuyo impacto permitió repensar los propósitos y funciones de las universidades, la actuación docente, el vínculo entre los diversos actores de la comunidad universitaria y cuestionar las formas “tradicionales” de hacer docencia en un circuito académico que se ha caracterizado por su viraje hacia el capitalismo neoliberal que ha operacionalizado el sistema educativo (Schuster, Santos, Miranda, Roque, Arce-Riffo y Medel 2019). En este sentido, podríamos preguntarnos ¿de qué manera las pedagogías feministas podrían contribuir a enfrentar los desafíos docentes en escenarios de crisis y ante las demandas progresivas por democratizar la universidad y las aulas?, ¿cómo responder desde la actuación docente a las demandas levantadas por los movimientos feministas y estudiantiles en pleno siglo XXI?

Dentro de las potencialidades que tienen las pedagogías feministas ante escenarios de crisis social, destacamos que aportan herramientas para transitar hacia la construcción de nuevos espacios de educación superior, en donde se integren las demandas de los movimientos sociales y feministas de los últimos años, lo que conlleva a la vez, formar ciudadanía con perspectiva de género, pues, desde un enfoque crítico, proporciona elementos para corregir las deficiencias estructurales que históricamente se han construido excluyendo a las mujeres, evidenciando desigualdad en la deliberación pública (Heiss 2023). Esto implica la gestión universitaria y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se tejen en el aula desde un enfoque centrado en el estudiantado, versátil, flexible y creativo, que emerge en contextos adversos y busca trabajar dimensiones holísticas de las y los seres humanos, más allá del proceso de disciplinario en que tiende a focalizarse la formación de pregrado.

2. Diálogos entre feminismo y academia: la emergencia de las pedagogías feministas

La incorporación de la perspectiva de género al quehacer académico y científico llegó para quedarse con el surgimiento de la segunda ola del feminismo desarrollada durante la década de 1970. Desde

entonces y de manera sistemática en el mundo científico, académicas e investigadoras han liderado esfuerzos por conocer los límites y alcances que esta categoría podría otorgar para contribuir a la producción de conocimiento. No obstante, y aunque las corrientes de pensamiento feminista son heterogéneas, de acuerdo a Norma Blázquez et al. (2010), existen al menos dos puntos en los que se tiene consenso:

el primero es que el género, en interacción con muchas otras categorías como raza, etnia, clase, edad y preferencia sexual es un organizador clave de la vida social y, el segundo, que no es suficiente entender cómo funciona y está organizada la vida social, también es necesaria la acción para hacer equitativo ese mundo social, por lo que uno de los compromisos centrales del feminismo es el cambio (21).

Desde esta perspectiva, la acción práctica y militante de las feministas, “consideran re-inventar la sociedad y la cultura que se quiere construir, es decir, hacer de cada situación una actividad que una el contenido y la forma, lo manual e intelectual, la ética y la espiritualidad” (Ríos 2015: 126). Así, el “hacer o rehacer” las situaciones desde la mirada feminista permeará la acción formativa y pedagógica que se lleva a cabo en las instituciones educativas de manera temprana, diseñando cursos, programas de postítulo e incluso de posgrado- los cuales responderán fundamentalmente al interés y activismo de las mismas por sobre la gestión o programación institucional en esta materia (Olavarría 2017).

En esta dirección, las pedagogías feministas se posicionan como una propuesta teórico-práctica en construcción (Belausteguigoitia y Mingo 1999; Pérez 2010; Ríos 2015; Montenegro 2018), debido a que su ejercicio se encuentra en un permanente “trámite de legitimación”, que de acuerdo a Belausteguigoitia y Mingo (1999), se puede enunciar como “la búsqueda del lugar ‘teórico y disciplinario, pero también simbólico e imaginario’ al cual pertenecen” (13). Siguiendo a las autoras, las pedagogías feministas en contextos educativos nacen del descontento y la vivencia de opresión del patriarcado como un sistema que ha estructurado y legitimado relaciones de poder que consagran la superioridad de los hombres, por sobre mujeres, niñas, jóvenes, y que tiende a perpetuar la desigualdad en diversos ámbitos de la vida. Este sistema, se cristaliza y reproduce a través de la acción de las diversas instituciones que estructuran las sociedades, siendo las más visibles la “familia” en su multiplicidad de configuraciones, las religiones, el trabajo, el Estado y el sistema educativo con los espacios de escolarización que lo conforman en donde se mantienen, producen y reproducen discursos masculinistas, las desigualdades sociales y el sexismo (Tomé y Rambla 2001; Montenegro 2018) agudizando las brechas socioculturales.

En coherencia con lo anterior, cobra relevancia el rol de la formación ciudadana en este proceso como una forma de acción política, al promover en las personas el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas, educando para la emancipación intelectual (Ramos-Pardo, Martínez-Martín y Blanco-García 2021) que implica la adopción de una pedagogía feminista y crítica que fomente el sentido de participación, ya que según Pateman (2014) es el antídoto contra las tendencias autoritarias y elitistas.

3. Pedagogías feministas: transformación del aula y de la didáctica de enseñanza-aprendizaje

En términos educativos, las pedagogías feministas se focalizan en la dimensión holística que configura a las personas, en palabras de Ríos (2015) “busca entender cómo se constituyen en sujetos, tratando de configurar la unión entre lo íntimo, lo privado y lo público, de una manera que resulte armónica, satisfactoria y productiva, y a veces también conflictiva y dolorosa, porque implica transformaciones” (126). En línea con esta pretensión, los diálogos fundamentales en términos de la conceptualización del aprendizaje se han elaborado desde la perspectiva constructivista, basada en los planteamientos teóricos de Piaget, Vigotsky y Ausubel, así como también de bell hooks (2021) que coinciden en señalar que el conocimiento es experiencial y resultado de las interacciones sociales, por cuanto la construcción de aprendizajes implica conectar al estudiantado con sus propias vivencias, poner en valor sus saberes previos y desde ahí, el/la docente se levanta como un mediador o acompañante en otras palabras, la construcción de aprendizajes significativos deja de tener como protagonista al profesorado y se focaliza en las capacidades propias del estudiantado.

La vinculación establecida con la teoría crítica constructivista permite observar que los ejes y principios orientadores de las pedagogías feministas buscan ser una respuesta a la racionalidad pedagógica androcéntrica, cuestionando el rol de las dinámicas tradicionales de enseñanza-aprendizaje en las formas de introyectar la desvalorización, la opresión e inequidad social en las mujeres, las transpersonas y diversidad sexo-genérica, estableciendo relaciones altamente jerarquizadas entre el docente y sus estudiantes (Ríos 2015). Por otra parte, una propuesta pedagógica de carácter feminista sitúa a las personas en el marco de sus propios contextos históricos, políticos, económico-sociales y culturales, que les permiten configurarse y manifestarse genuinamente en el aula (bell hooks 2021). Es decir, cada rostro que se hace presente en el aula de clases, es portador de una historia que se manifiesta en las clases y le posibilita la construcción de aprendizajes significativos:

Las pedagogías feministas trabajan en un nivel físico, emocional, mental y ético-espiritual (como construcción del yo interno) de manera crítica, humanista y de forma integradora con mujeres y hombres, con el propósito de concienciar a ambos géneros de la necesidad de resignificar primero su sí mismo (posición de género), como sus relaciones sociales, familiares y amorosas, en las que sean las mismas personas quienes definan cómo han de funcionar en sus respectivas situaciones de vida, a fin de ir reconstruyendo y modificando las propias condiciones genéricas de vida (Ríos 2015: 126).

En atención a ello, las metodologías aplicadas por las pedagogías feministas son diversas y transgreden la norma, cruzan las fronteras y refieren rebeldía a los cánones tradicionales de la enseñanza concebida como la “transmisión de conocimientos” (Belausteguigoitia y Mingo 1999), vulneran los límites del arte, las disciplinas del cuerpo y desarrollan prácticas para la equidad, el buen trato, el autocuidado, para favorecer la alta autoestima y en último término, encaminan su quehacer en torno a la transformación social desde lo pedagógico (Ríos 2015) que implica también la construcción de ciudadanía desde una perspectiva feminista. En este debate, la implementación de las temáticas de género en las organizaciones educativas de toda índole ha significado un desafío que ha tomado décadas poder institucionalizar y legitimar, y no ha sido sino durante los últimos años en donde encontramos la práctica intencionada y visibilizada de esta perspectiva.

En esta dirección, los diálogos que se tejen entre educación y género se posicionan, al igual que la pedagogía popular de Freire, en actitud propositiva, colaborativa, crítica y constructivista integral incluyendo -de acuerdo a Montenegro (2018)-, formas de ver las pedagogías que no están limitadas a los campos de acción y cobertura de las escuelas formales, sino que traspasan y trascienden estos límites, para posicionarse en diversos espacios de la vida social.

4. Institucionalización de la perspectiva de género en las universidades chilenas

En el marco de los acuerdos internacionales a los cuales el Estado de Chile adscribe actualmente, el Ministerio de Educación a través de la Unidad de Equidad de Género, trabaja desde el año 2014 en el establecimiento de una serie de medidas dirigidas al sistema educativo siguiendo la propuesta del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en América Latina y el Caribe (PNUD), a través de los objetivos del desarrollo sostenible para 2030, entre los cuales destaca “la igualdad de géneros y empoderar en su condición femenina a mujeres y niñas en pro de un desarrollo social sostenible y respetuoso”. Asimismo, como respuesta a la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Belem do Pará) plantea en su artículo 8:

[...] 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 que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer (Montenegro 2018: 292).

Así, se han levantado esfuerzos por establecer discusiones sobre educación con perspectiva de género, no obstante, de lento avance, puesto que la forma en que ésta se incorpora a los espacios educativos se juega en el escenario de cada institución educativa ya que la implementación de transformaciones en este ámbito estará limitada en gran medida por los agentes que se encuentran en la toma de decisiones, puesto que poseen creencias, imaginarios y vivencias asociadas al género que permean su visión del fenómeno a nivel organizacional interno y que están marcadas por la construcción hegemónica vigente.

Según Rosario Undurraga y Elisabeth Simbürger (2018), “...el género como materia se ha integrado solo de manera periférica en las universidades chilenas” (Undurraga y Simbürger 2018: 241). Las autoras reconocen que de manera silenciosa y a veces aislada, las organizaciones de educación superior han desarrollado acciones con miras a trabajar esta dimensión, sobre todo, en el ámbito formativo. No obstante, tras las movilizaciones feministas del 2018 y la promulgación de la Ley 21.369 (2021) que “regula⁵ el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en las instituciones de Educación Superior”, de acuerdo al Ministerio de Ciencias (2025), más del 90% de las Universidades del Consejo de Rectores, ha implementado Direcciones de género y ha encaminado acciones concretas para institucionalizar la perspectiva de género en el ámbito de la formación y la investigación.

⁵ Chile es el único país en donde una normativa de esta naturaleza busca “regular” el acoso sexual y la violencia, y no prevenir, erradicar y sancionar.

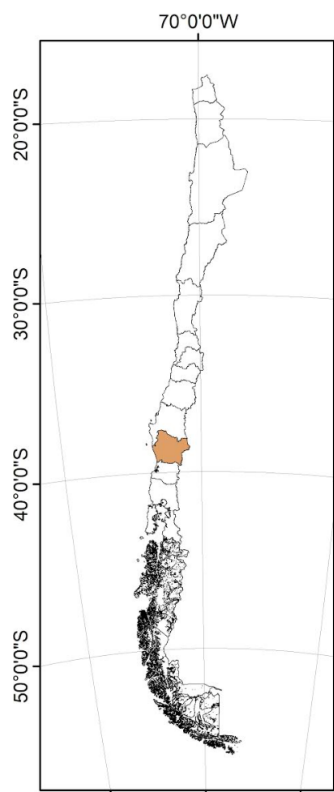
En nuestro caso, confluyeron acciones y reflexiones institucionales autoconvocadas para fortalecer la temática de género en el ámbito universitario: el surgimiento del Grupo Interdisciplinario en Estudios de Género activo desde el 2016, la presentación del Protocolo de Atención en Salud para personas trans, las movilizaciones estudiantiles del 2018 y la creación de la Dirección de Género (2020), impulsaron la urgencia de transformar las estructuras de opresión y dominación, violencia física y sexual, así como la exclusión de raza, género y clase de las mujeres y disidencia sexual en las universidades chilenas.

Por tanto, la institucionalización de la perspectiva de género en Instituciones de Educación Superior (IES) es resultado de una lucha en donde las tradicionales movilizaciones estudiantiles -que de acuerdo a Schuster et al. (2019), son el sujeto político más activo desde el retorno a la democracia electoral en Chile-, tuvieron un marcado carácter feminista, “ampliando la anterior consigna ‘educación gratuita y de calidad’ por ‘educación gratuita, de calidad y no sexista’ (Ibid: 223). Estas revelaron que, paradójicamente, el aumento progresivo de las mujeres en escenarios de educación superior no garantiza la no discriminación en una sociedad patriarcal, y cobraron visibilidad los diversos tipos de violencias de género y vulneraciones que trae consigo un sistema educativo que opera desde una lógica sexista: acoso sexual, abusos de poder, acceso diferenciado a carreras que son “feminizadas” y “masculinizadas”, entre otras, (Schuster et al. 2019). Y frente al silencio e indiferencia de las autoridades universitarias en torno a las denuncias y casos de abusos, con la consecuente impunidad imperante en los escenarios universitarios, se manifestó la urgencia de contar con protocolos de actuación que permitieran erradicar las prácticas sexistas que alteran la integridad y dignidad de las mujeres (Troncoso, Follegati y Stutzin 2019; Schuster, Santos, Miranda, Roque, Arce-Riffo y Medel 2019).

5. Antecedentes de la implementación de cursos con enfoque de género en una Universidad de Temuco

Territorialmente, la iniciativa de implementación de cursos con enfoque de género se sitúa en una universidad emplazada en la ciudad de Temuco, Región de La Araucanía, al sur de Chile, cuya población asciende a 1.010.423 habitantes, de los cuales el 26% declara ser parte de un pueblo originario y un 11,5% de origen migrante (INE 2024). Asimismo, constituye parte del territorio ancestral del Pueblo Mapuche, cuyos modos de vida y cosmovisión son parte de la conformación identitaria de las y los estudiantes que atiende la universidad.

Imagen 1. Región de La Araucanía, Chile



Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que, la región presenta altos índices de pobreza extrema en comparación al resto del país, alcanzando un 5,9% (Casen 2022). En el ámbito educativo prevalece la relación urbano/rural, y dentro de los procesos sociodemográficos recientes, se constata la diversificación del estudiantado a nivel nacional, producto de los procesos de inmigración interna latinoamericana experimentados con fuerza durante la última década.

En este contexto, el diseño de 12 cursos con enfoque de género en la universidad se articuló el año 2019 y comenzó a implementarse progresivamente desde el año 2020, bajo la figura de un Certificado Académico⁶ denominado: “Equidad de Género para Nuevas Sociedades”, cuyo objetivo principal es

⁶ Un conjunto de actividades curriculares y experiencias de aprendizaje que permiten al estudiante profundizar en el desarrollo de competencias genéricas identitarias (diversidad), relacionadas con el saber ser y saber estar en un mundo complejo que permiten complementar la formación académico profesional de los/as estudiantes desde una perspectiva integral. Los requisitos para Las/os estudiantes son: aprobar cuatro cursos y un trabajo de sistematización de la experiencia (Resolución de Vicerrectoría Académica 15/2017).

la formación en igualdad de derechos y reconocimiento de las mujeres y la diversidad en la sociedad contemporánea. Con ello se espera que el estudiantado se prepare para identificar el patriarcado como un sistema injusto y opresor que existe en diferentes sociedades y culturas, y que, por medio de los aportes de una formación basada en los diálogos interdisciplinarios, puedan fundamentar acciones de aprendizaje positivas para su erradicación y la promoción de la igualdad y equidad de género. Los cursos que integran el certificado son complementarios, electivos e interdisciplinarios y se imparten semestralmente. El estudiantado debe cursar al menos 4 de ellos para obtener la certificación.

El tejido del certificado implicó el diseño y creación del 70% de los cursos con perspectiva de género y la adecuación del otro 30% que ya se encontraba en ejecución, pero a los cuales se incorporó la perspectiva de género. Algunas docentes en su mayoría mujeres (90%) comprometidas con una pedagogía situada y feminista, llevan impartiendo los cursos por más de 6 años. Cabe señalar que, como requisito institucional para el diseño de los cursos, se espera que se trabaje desde un enfoque interdisciplinario.

El primer semestre de implementación, cerca de 500 estudiantes cursaron alguna de las asignaturas que forman parte del certificado, aun cuando la modalidad virtual adoptada en el escenario de la pandemia Covid-19 implicó el abandono o suspensión de estudios por parte de estudiantes en todo el sistema educativo. Actualmente, y tras el retorno a la presencialidad de las clases en 2022, a la fecha han participado más de 4.000 estudiantes.

6. Método

El trabajo se ha desarrollado desde un enfoque metodológico cualitativo sociocrítico y feminista en la medida que busca conocer las comprensiones y prácticas pedagógicas desde el significado atribuido por las propias docentes (Pérez 2008; Hernández et al. 2006) en un contexto sociocultural e histórico determinado. Así, se ha levantado desde un proceso de reflexión sobre la propia práctica docente en el marco de la configuración de una comunidad profesional de aprendizaje, desarrollado por 9 de las 12 docentes, donde 5 de participantes se autodefinen como mujeres feministas, que componen el equipo formativo del certificado y se tejió en base a un proceso desarrollado en 4 etapas sucesivas entre los meses de julio de 2020 a julio de 2025, para propiciar la reflexión inicial de forma colectiva, la individual y luego, espacios de reflexión compartida más profunda.

6.1. Participantes

Tabla 1. Caracterización de participantes

Participante	Edad	Profesión Inicial	Años de experiencia docente	Autoidentidad referenciada
Docente 1	46	Teología	15	Mujer campesina feminista
Docente 2	43	Fonoaudiología	8	Mujer
Docente 3	35	Antropología	8	Mujer feminista
Docente 4	29	Gestión Intercultural para el desarrollo	4	Mujer feminista migrante
Docente 5	66	Profesora de Música	42	Mujer
Docente 6	60	Profesora de Castellano	35	Mujer feminista
Docente 7	41	Nutrición y Dietética	5	Mujer
Docente 8	36	Arqueología	5	Mujer feminista
Docente 9	48	Psicología	12	Mujer

Fuente: Elaboración propia.

6.2. Proceso de co-construcción de conocimientos y aprendizajes

El trabajo, por tanto, se levanta desde el reconocimiento de las sujetas participantes como agentes activas en la co-construcción de conocimientos y aprendizajes situados (Haraway 1995), propuesta metodológica feminista de Donna Haraway (1995), a partir de la cual el proceso se propone generar distintas etapas y acciones de carácter participativo, que de manera transversal intencionen la reflexión sobre la propia práctica, la autonarración y autoevaluación del quehacer docente por parte de sus protagonistas, junto a la co-construcción de categorías y validación colectiva de las mismas. Desde este enfoque, la metodología en sí misma facilita que quienes investigan, incentiven transversalmente la práctica reflexiva en torno al quehacer educativo y que quienes participan asuman un rol activo al re-mirar sus propias prácticas y generar procesos de reapropiación de los resultados que van emergiendo.

Así, el proceso de co-construcción de conocimientos en el contexto de la comunidad de aprendizaje del Certificado de género, se realizó en base a un proceso cíclico de seis etapas, como se visualiza en el Esquema 1:

Esquema 1. Proceso de levantamiento y co-construcción de conocimiento



Fuente: Elaboración propia.

En el centro, posicionamos la reflexión sobre la práctica pedagógica, debido a que es transversal durante el proceso y se visualiza como una oportunidad para que cada docente pueda revisar críticamente sus trabajos, acciones y prácticas pedagógicas (Castellanos y Yaya 2013), tomando los principios de Shön (1998), sobre la reflexión de la acción, es decir pensar sobre la marcha y una vez transitados ciertos tramos de la experiencia. En esta dirección, la comunidad de aprendizaje fue concebida como un espacio orientado desde los principios de las metodologías feministas, que de acuerdo a Eli Bartra (2010), se caracteriza por superar los sesgos del sexismo y el androcentrismo en el quehacer científico y académico, pero, además, asume el compromiso de contribuir a mejorar las condiciones de vida de las mujeres y de las diversidades que han sido excluidas y obliteradas en el marco del patriarcado.

En concordancia con lo anterior, Perrenoud (2010, en Castellanos y Yaya 2013), plantea que “reflexionar durante la acción consiste en (...) tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica” (30-31). Por tanto, tejer este diálogo “entre mujeres” (Gutiérrez, Noel y Reyes 2018), ha sido una oportunidad de co-construir

conocimientos y aprendizajes que abren la puerta a otras formas de experimentar el trabajo docente y académico que permiten gestar transformaciones desde el aula desde espacios compartidos.

La investigación, por tanto, corresponde a un diseño emergente y, en consecuencia, la primera etapa consistió en la autoevaluación colectiva a través de grupos de conversación, lo que permitió evaluar el primer semestre de implementación de los cursos desde la mirada del cuerpo docente del certificado y detectar ciertos desafíos que se presentaron en el aula-virtual tras su ejecución en contexto de pandemia. La elección de esta técnica se justifica en la medida que de acuerdo a Escobar y Bonilla-Jiménez (2017), “el propósito principal del grupo de conversación es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes... y permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo” (52).

Desde un enfoque pluralista, en la segunda etapa, tras dos versiones de implementación de los cursos, se intencionó el levantamiento de información específica a partir de la aplicación de un cuestionario cualitativo (Pozzo et al. 2018; Rodrigues 2023) en versión digital que permitiese valorar la experiencia docente con preguntas abiertas las que buscaban profundizar en aspectos identificados a partir del primer encuentro. En el marco del proceso investigativo y reflexivo, el cuestionario cualitativo es concebido como el instrumento que se diseña con el propósito de profundizar en algunos objetivos y elementos que emergen en el proceso investigativo de forma personal y producir ricas interpretaciones (Pozzo et al. 2018; Rodrigues 2023).

En esta dirección, el cuestionario cualitativo presentó 16 ítems que, a través de preguntas abiertas, permitieron a) caracterizar a las participantes; b) ahondar en las necesidades formativas del cuerpo docente y priorizarlas; c) identificar desafíos profesionales en el aula; y d) visualizar tensiones y nudos críticos que se dan en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de los estudios de género.

La tercera etapa consistió en la presentación y análisis colectivo de los resultados del cuestionario, en uno de los grupos de conversación. Y la cuarta etapa, permitió la sistematización, triangulación y análisis de la información, cruzando datos de la propia universidad para contextualizar los límites junto a los alcances de la iniciativa formativa que se evidenciaron a partir de la experiencias de las docentes. En este proceso, se levantaron las categorías analíticas de forma inductiva e interactiva, a partir de la reflexión sobre la propia práctica con las participantes, dado que las experiencias de quienes participan en la investigación son interpretadas desde una perspectiva crítica en procesos de co-producción de conocimiento (Haraway 1995; Jiménez 2021).

En un quinto momento, se socializaron y presentaron de forma organizada las categorías emergentes con las personas participantes, con las que se dialogaron y validaron a través de un análisis colectivo y reflexivo a la luz de la literatura feminista con la comunidad de aprendizaje para incentivar una visión pedagógica más profunda en grupos de conversación desarrollados en 2024 y 2025 respectivamente.

Finalmente, los resultados dieron paso a la implementación de ajustes dentro de las guías de aprendizaje de los cursos, con el propósito de intencionar la incorporación de una perspectiva de

género feminista no sólo desde los contenidos de los cursos, sino, a través de las propias didácticas y metodologías para el ejercicio pedagógico en sí mismo.

6.3. Análisis de datos

El análisis de datos se realizó en coherencia con el enfoque metodológico cualitativo sociocrítico feminista, como un proceso de reflexión co-construido que puso en diálogo la sistematización de experiencias de las participantes y el diálogo reflexivo con la literatura pedagógica feminista. Ambas acciones desarrolladas en contextos de grupos conversacionales que permitió categorizar las experiencias de acuerdo a:

Tabla 2. Categorías emergentes

Dimensiones de análisis	Categorías emergentes	Diálogos con la literatura
Motivaciones para el diseño y desarrollo de cursos.	Activismos feministas: compromisos personales y políticos	Factores internos: vivencias personales, que configuran la subjetividad (bell hooks, 2021; Ríos, 2015)
	Experiencias personales dentro de la academia.	
	Movilizaciones del mayo de 2018: problematización de las estructuras que dan sustento a las IES.	Factores externos: contextos socio histórico, político y económico-cultural, determinantes del orden social vigente que articulan las relaciones de género en la sociedad actual (Ríos, 2015).
	Demanda estudiantil por incorporar la perspectiva de género en sus itinerarios formativos.	
Metodologías de enseñanza aprendizaje feministas.	Diseño participativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Metodologías y didácticas formativas que promueven diálogos en torno a aprendizajes profundos que permean más allá del aula e impactan en escenarios cotidianos y el entorno cercano del estudiantado (bell hooks, 2021; Ríos, 2015). Estrategias didácticas que permiten situar al estudiantado, desde perspectivas interseccionales (Montenegro, 2018). Cuestionamiento de las jerarquías, y posicionamiento de la participación como clave para propiciar aprendizajes profundos (Pérez, 2010; Pateman, 2014).
	Procesos de enseñanza-aprendizaje desde tratos respetuosos.	
	Uso de relatos personales e imágenes como parte de los trabajos aplicados.	
	Considerar las experiencias personales como punto de partida de la construcción de aprendizajes.	
	Utilización de ejemplos pertinentes social y culturalmente.	
Desafíos del ejercicio pedagógico feminista en La Araucanía.	Necesidades formativas del cuerpo docente.	Procesos reflexivos en torno a la necesidad de formación profesional permanente y el reconocimiento del trabajo docente académico como un espacio en donde se posibilitan las rupturas de habitus y que demandan una actuación ética activa (Bourdieu, 2000; Belausteguigoitia y Mingo, 1999; Castellanos y Yaya, 2013).
	Desnaturalización de la mirada androcéntrica.	
	Ruptura del pacto de silencio patriarcal	
	Actuación ética activa	

Fuente: Elaboración propia.

En esta dirección, la validez de los resultados se asegura mediante la construcción de relaciones de confianza y la ejecución de grupos de conversación en donde de forma progresiva y transversal se socializaron y validaron los resultados. Estos, se constituyeron como un espacio de análisis colectivo, en donde las personas participantes tienen la capacidad de observar el fenómeno de estudio en su totalidad, co-construyen y se reapropian del conocimiento a través de la interacción en pequeños grupos.

7. Resultados y discusión

La discusión se articula en torno a tres ejes fundamentales: 1) Urdir los procesos de aprendizaje desde una pedagogía feminista; en donde se hace referencia a las motivaciones, factores internos y externos que motivan el desarrollo de los cursos y se levantan desde los principios de las metodologías feministas; 2) La configuración de una metodología feminista situada para la enseñanza-aprendizaje, en donde se precisan algunas estrategias didácticas y los procesos que permiten situar al estudiantado; y 3) Los principales desafíos que vislumbra el cuerpo docente al trabajar temáticas específicas vinculadas a los cursos impartidos y de articulación interna con otras instancias claves de la universidad.

7.1. Urdir los procesos de aprendizaje desde una pedagogía feminista

Gran parte de los esfuerzos por incluir iniciativas formativas e investigativas en la educación superior, devienen de los esfuerzos y motivaciones personales que poseen académicas y docentes de dichos espacios formativos (Blazquez et al. 2010; Olavarría 2017). En este sentido, el diseño de los cursos propuestos en el seno de la universidad responde al activismo feminista que poseen las mujeres que diseñaron los cursos y como respuesta a las movilizaciones del “mayo feminista” del 2018:

Creo que es parte de mi activismo feminista y académico. Existen muchas trincheras desde las cuales podemos trabajar en virtud de las demandas de los movimientos feministas en las últimas décadas, pero considero fundamentales, aquellas asociadas a la necesidad urgente de formar a las personas en torno a las temáticas y debates que han suscitado o han propuestos estos movimientos. También es una respuesta a una demanda del propio estudiantado: ¡Quieren aprender y ser formadas y formados desde una perspectiva de género! y esta demanda viene dada de sus experiencias, vivencias y también como parte de algo altamente valorado en el mercado laboral (Docente 3).

Este “asalto” a las universidades en el año 2018 en donde las mujeres fueron las protagonistas de las tomas del recinto universitario, dejó perplejas tanto a autoridades como a la comunidad académica, pues reinaba una sensación de “no saber qué hacer” específicamente para desalojar los espacios tomados sin la brutalidad que suele caracterizar los desalojos por parte de la fuerza policial debido a que quienes estaban dentro eran “mujeres”, -con todas las connotaciones que ello implica en la construcción social del género y la sanción moral-social que habría recaído en caso de llamar a la fuerza policial a reprimir o desalojar el espacio- pero además, porque el recinto universitario se llenó de pancartas y lienzos que denunciaban frases, comportamientos y prácticas de carácter abiertamente misóginas, machistas, segregadoras y que incurrían en la humillación del estudiantado, todas ellas con

señalamientos específicos de responsabilidades, cargos y los contextos formativos en que ocurrían.

Desde esta mirada, la universidad fue desnudada desde dentro, por tanto, entre las múltiples demandas y denuncias que ahí acontecieron, las docentes tomaron el desafío de ocuparse de lo formativo, que es lo que les interpelaba de forma más directa. De acuerdo a Maribel Ríos (2015) y bell hooks (2021), el ejercicio de una pedagogía feminista implica poner en valor y diálogo tanto los factores externos como internos que de alguna manera ingresan al aula, la penetran y transforman de acuerdo a las vivencias y subjetividades de cada estudiante presente en ella, lo que contribuiría a prevenir y a la vez dar inteligibilidad a vivencias que han estado cargadas de violencias desde una perspectiva de género.

Lo anterior, coincide con los planteamientos de Ríos (2015) quien señala que, al abordar los Factores externos, implica visibilizar los contextos y determinantes del orden social vigente que articulan las relaciones de género en la sociedad actual, como, por ejemplo; los contextos históricos, económico-culturales, la triada clase-raza/etnia-género, los grupos etarios, entre otros ámbitos, lo que también se ha problematizado desde la mirada de la interseccionalidad. En esta línea, el trabajo realizado por las docentes responde a estos desafíos presentados en el contexto sociopolítico en que se enmarca el surgimiento de los cursos. Así, señalan que la incorporación de la perspectiva de género al quehacer pedagógico nace desde una motivación personal, pero a la vez, deriva de las demandas del contexto social:

[En mi caso, la motivación proviene de...] actualizar el enfoque del curso en torno a un tema de tanta relevancia en el contexto actual y que espero pueda marcar una diferencia en estas generaciones de estudiantes (Docente 2).

Lo que me motivó a diseñar el curso de Corporalidad, expresión y equidad de género, se basa fundamentalmente porque considero que el Teatro puede ser una herramienta de transformación social y propender al desarrollo humano, además el trabajar en los electivos, he podido ver diferentes realidades de los estudiantes que me motivan a poder aportar en el desarrollo de ésta área de muchos y muchas estudiantes. También porque se necesita avanzar en el tema hacia una sociedad más justa y con equidad (Docente 5).

Considero importante que la variable género se considere en cada una de las disciplinas, ya que así avanzamos a construir una sociedad más justa y con mayor equidad desde la formación universitaria hasta la vida laboral (Docente 8).

En correspondencia con lo anterior, los factores internos se anclan en el plano de las vivencias del estudiantado, lo que configuraría sus propias subjetividades y situaciones de vida. En este sentido, Ríos (2015) señala que “la subjetividad se concibe como la capacidad de interacción, intencionalidad, negociación, pero también como capacidad para pensar. El ser humano elabora opiniones personales, basándose en experiencias que en lo común expresan verdades subjetivas” (128). En esta misma línea, Blázquez (2010) indica que la epistemología feminista reconoce que la persona que conoce está situada y, por tanto, el conocimiento y podríamos añadir la construcción de aprendizajes, es también situado. En esta dirección, de la mano del enfoque pedagógico constructivista, las docentes indican que el aprendizaje que se construye en sus aulas es “desde” y “con” el estudiantado:

Mis motivaciones para su diseño fue aportar en la formación con enfoque de género y sobre todo en su relación con las espiritualidades, siendo esta dimensión relevante en tanto en las opresiones y liberaciones que puedan vivir las mujeres con sus cuerpos; además aprender desde y con las/os jóvenes sobre esta temática acercarme a sus preguntas- respuestas sobre el tema (Docente 1).

Las vivencias internas del estudiantado, tal como menciona la docente en la textualidad anterior señalando las espiritualidades, implica el contacto con las emociones, los sentidos y sensaciones del cuerpo, un cuerpo en el que se devela el inconsciente, que no es otra cosa que “la historia de cada persona en la totalidad de su cuerpo” (Miller 2005: 12 en Ríos 2015: 130). En la emergencia de dicho lenguaje corporal, la construcción del género puede expresarse, y es también parte sustancial de lo que las docentes han optado por trabajar en algunos cursos: “El trabajo desde la conciencia y sensibilización del cuerpo abre procesos. El cuerpo tiene respuestas que no tienen las palabras. Es el cuerpo el dominio que más nos cuesta asumir/observar como parte activa de nuestra comunicación. Desde este trabajo empecé a recoger lo que el género declara y clama” (Docente 6).

Los mensajes que el género construye y el reconocimiento de la forma en que habita los cuerpos es parte del proceso pedagógico que se articula en los cursos en la medida que la introyección de los mandatos de género en tanto violencia social (Bourdieu 2000) a menudo se realiza de forma inconsciente, por cuanto reconocer los mensajes asumidos, implica tener conciencia del cuerpo vivido y de las emociones para su abordaje y deconstrucción (Ríos 2015). Así, observamos cómo la posibilidad de urdir los procesos de aprendizaje desde una pedagogía feminista implican la conciencia y el diálogo entre factores externos e internos que confluyen en las aulas.

7.2. La configuración de una metodología feminista para la enseñanza-aprendizaje: Diálogos entre la casa y el aula

La pedagogía feminista pone el acento en una concepción integradora que sitúa la formación humana integral por sobre el aprendizaje de lo disciplinario. En esta dirección, el trabajo hacia la equidad y el buen trato es una apuesta a largo plazo que implica un nivel de toma de conciencia mayor en el estudiantado, que gire desde el cambio personal a lo social y posibilite un trabajo colectivo con quienes rodean a la persona, es decir: la familia, los pares y permee hacia las comunidades a las que éstas pertenecen (bell hooks 2021; Ríos 2015).

Siguiendo a Simone de Beauvoir (2019), la familia es la primera institución social en la que se aprende un guion de vida de manera informal e inconsciente, y se direccionan los mecanismos de socialización al reconocer los componentes “legítimos” e ilegítimos del grupo familiar, quienes se presentan o ausentan (presencia de la madre, padre, hermanos y hermanas). Asimismo, al relacionarse con ellos se posibilita el relacionamiento con el medio, se aprende un lenguaje verbal y no verbal, costumbres, ritos, roles y estereotipos de género:

“Mis estudiantes comentan que hablan de los temas que trabajamos con sus amistades, con sus padres, hermanas y primos, así yo sé que están aprendiendo porque lo comparten con otras personas fuera de la Universidad” (Docente 9).

De acuerdo a lo mencionado en los grupos de conversación, las y los docentes refieren que un número no menor de estudiantes señaló compartir aprendizajes y temáticas del curso con su núcleo familiar y comunitario en el caso de estudiantes que provienen de pueblos originarios y viven en contextos rurales, pues “hablan de género” con sus familias y comunidades. A su vez, en algunos cursos y respecto a ciertas temáticas en particular, comenzaron a emerger testimonios de diversa índole que daban cuenta de un proceso de reconocimiento y auto-reconocimiento de las temáticas en sus propias vivencias y construcción de subjetividades, lo que implicaba abordar los impactos del aprendizaje de género en el aula.

Desde este punto de vista, la adopción de la modalidad de enseñanza virtual en contexto de pandemia Covid-19 ha traído consigo un diálogo más abierto y reconocido entre las dinámicas del hogar/comunidad y el aula. Las fronteras y límites entre ambas son difusas, vulnerables y vulneradas, se han roto y eso ha permitido que fluyan bidireccionalmente los saberes y aprendizajes que se construyen en ambos espacios. Esta relación se torna interesante y como una posibilidad única de generar cambios estructurales desde un espacio micro; permite hacer consciente tanto al educando/educanda como al/la educador/a su rol de gatillar determinadas reflexiones que se pueden gestar en el ámbito familiar y posiblemente involucre a los demás integrantes de la familia y comunidades.

7.3. Una metodología que se construye con el estudiantado para el aprendizaje profundo

Las organizaciones educativas son instituciones constructoras de identidad, por cuanto las personas encontrarán en ellas espacios y condiciones para desarrollarse en términos personales que posiblemente no encuentren en el núcleo familiar. En este sentido, siguiendo a Ríos (2015), la figura docente puede ser determinante en el crecimiento personal o, por el contrario, quien influya en un condicionamiento y sometimiento social. Por ende, favorecer procesos de co-construcción de las dinámicas pedagógicas y didácticas en el aula se puede configurar como un ejercicio democrático y democratizante. Al respecto, las docentes señalan que:

Fue bien acogido el curso y su metodología; como fue impartido por primera vez, fuimos conversando, consensuando sobre todo el cómo en este contexto además de pandemia y luego de vuelta a lo presencial. El estudiantado conversó sobre sus posturas, tabúes y preguntas. Fueron conversaciones y trabajos desde las realidades de las/os jóvenes. No imaginaban que hablar de las espiritualidades estaban tan conectado con su vida social, política, personal, familiar, afectiva (Docente 1).

Después de desarrollar el curso en pandemia y luego con el retorno a la presencialidad, nos permitimos ajustar contenidos y la metodología que ahora se moldea desde la realidad del estudiantado (Docente 8).

En las narrativas se manifiestan dos elementos clave para pensar la docencia en perspectiva de género. En primer lugar, nos ha vuelto a centrar en el estudiantado. Poner “el foco” en el estudiante, ha significado necesariamente volver a involucrarnos, cuestión que difiere del enfoque impersonal y mecanizado (Pérez 2010), que las universidades han estado realizando. La pandemia y la post-pandemia nos obligó a pensar la enseñanza desde la realidad de cada estudiante, sus condiciones materiales y emocionales, y desde ahí, levantar el re-diseño de los cursos. Por otra parte, el ejercicio de

una pedagogía feminista en términos metodológicos demanda la participación activa del estudiantado en ella. Cuando se reconoce que se ponen en diálogo temáticas que pueden ser consideradas tabúes, cuando sus posturas y preguntas son utilizadas como movilizadores del aprendizaje.

7.4. Didácticas para la enseñanza-aprendizaje desde un enfoque de género

La enseñanza-aprendizaje como proceso que reconoce a la persona como agente y portador de habitus que en términos de Bourdieu (2000), se refiere a disposiciones durables y transponibles que estructuran nuestras dinámicas de relacionamiento con la otredad, que se constituyen como formas de obrar, pensar y sentir, y se inscriben en el plano de las satisfacciones psíquicas y socioculturales de las personas para asegurar su continuidad y permanencia, representa un inmenso desafío en torno a cómo trabajar desde una didáctica que nos permita, por una parte, identificar aquellos elementos que hemos inscrito de formas semi-conscientes en nuestros circuitos de aprendizaje, y por otra parte, abordarlos en el marco de cada asignatura.

De acuerdo a Montenegro (2018), la búsqueda de didácticas feministas en los procesos de enseñanza pretende que el estudiantado comprenda las desigualdades a las que históricamente nos hemos visto enfrentadas las mujeres, las transpersonas y la diversidad sexual, invitando a “abrir lugares de rebeldía, desde posicionamientos de feminismos diversos, pero que tienen en común la identificación de la opresión” (Montenegro 2018: 299). Así, hemos reconocido la presencia de 4 elementos constituyentes de las didácticas feministas utilizadas en los cursos implementados:

- a) **Propiciar procesos de enseñanza-aprendizaje desde tratos respetuosos:** Es decir, establecer una dinámica de tratos amables y horizontales generando espacios de confianza en donde el estudiantado pueda plantear sus dudas, inquietudes y dilemas. Se destaca la importancia de “promover dinámicas dentro del aula en donde se despierte la curiosidad en libertad e igualdad de condiciones para varones y mujeres” (Montenegro 2018: 297), a lo que podríamos agregar que sean dinámicas de igualdad para todas las personas, sin importar la identidad sexo-genérica.
- b) **Utilizar relatos o imágenes personales como parte de la elaboración de trabajos para las asignaturas:** El trabajo de verbalizar y escribir vivencias es un punto de partida que de acuerdo a bell hooks (2021), permite articular los aprendizajes del aula con las vivencias personales identificando las experiencias personales o familiares que han propiciado la construcción de conocimiento.

[] Les solicitamos que tomaran una fotografía o analizaran alguna imagen de redes sociales o de sus propios álbumes familiares. A partir de eso, el estudiantado tenía que realizar un análisis de género, ¿qué elementos del género se evidenciaban en la imagen? Fue muy enriquecedor ese ejercicio porque es aplicado, pero a la vez, te obliga a auto-mirarte (Docente 3).

...Y la última nota del curso corresponde a una columna de opinión que no puede exceder una página y para la cual, pueden tomar cualquier temática abordada en el curso. Es interesante porque en las columnas, observamos que se mezclan vivencias, autoras, autores, opiniones y en algunos casos, hasta expectativas de futuro (Docente 8).

- c) Considerar las experiencias personales como punto de partida para la construcción de aprendizajes:** El cuerpo, los relatos e imágenes permiten construir aprendizajes significativos. Para Montenegro (2018), recordar y traer a escena los acontecimientos históricos y sociales, enlazados con las vivencias personales, le da sentido al aprendizaje situado:

De gran importancia en el curso está la elaboración de una bitácora que busca conectar las temáticas del curso con la vida del/la estudiante, así como visualizar el proceso que va viviendo en torno a su corporalidad, espiritualidad y género como aprendizajes significativos...siempre partimos narrando una biografía que nos ubica histórica, familiar y personalmente (Docente 1).

- d) La utilización de ejemplos:** Permite vincular explícitamente los contenidos con aspectos de la vida cotidiana, abrir nuevos horizontes de posibilidades, sobre todo, en lo relativo a otros sistemas normativos y jurídicos que han regulado aspectos en los que nuestra realidad a nivel país está aún débil y plantear la posibilidad de crear y establecer otro tipo de relaciones a nivel nacional, asociados a las labores y creación de un sistema nacional de cuidados por ejemplo, o el trabajo con las masculinidades, etc.

7.5. Tensiones y nudos que se visibilizan en el escenario pedagógico.

7.5.1. Necesidades formativas y la desnaturalización de la mirada androcéntrica

La revisión crítica de las prácticas docentes se vuelve un imperativo al momento de incorporar la perspectiva de género en el contexto universitario. Por una parte, porque remite a una autoevaluación de la práctica docente, donde surgen preguntas como: ¿desde dónde estoy propiciando el desarrollo de aprendizajes de mis estudiantes?, ¿qué formación poseo respecto a estas temáticas?, ¿cómo se produce la selección de contenidos en un curso que quiere incorporar la perspectiva de género?, ¿qué metodologías de enseñanza y didácticas utilizaré para abordarlas?, ¿cuáles serán las prácticas de evaluación para el aprendizaje más pertinentes en este escenario?

Se torna interesante la preocupación por la formación de los docentes como primera aproximación, puesto que como se ha constatado en diversos estudios, los imaginarios y representaciones que éstos poseen en torno a las temáticas desarrolladas desde un enfoque de género (identidad, sexualidad, salud, etc.) podrán poner límites y constreñir el buen desarrollo del mismo.

Mis desafíos han sido en profundizar, buscar material y solicitar ayuda de personas especializadas, también el diseño de actividades acordes a la temática (Docente 5).

Mi primer desafío fue informarme y familiarizarme con el tema... aprender (Docente 6).

Por otra parte, en el encuentro con el estudiantado surgen desafíos asociados a desnaturalizar la mirada androcéntrica y patriarcal que portan tanto estudiantes como el profesorado. Según esto implica necesariamente abordar el habitus construido, y en ese sentido, Ríos (2015) se pregunta “¿Cómo romper el guion que se tiene?, ¿cómo construir una nueva identidad, o un nuevo habitus? Lo

primero es hacer conciencia de que se está en crisis o que se eligió ir a la raíz de la comprensión de sí mismo, para activar nuestra curación y desechar los obstáculos reprimidos” (132), en otras palabras; ¿Cómo sensibilizar estas temáticas con grupos estudiantiles que jamás han tenido una aproximación al respecto en el plano formativo, disciplinario ni de su entorno social? Es justo en este escenario en donde emergen las resistencias:

Yo creo que los principales desafíos se vincularon en torno a la posición de algunos estudiantes que no comparten el reconocimiento de perspectivas de género (Docente 2).

Fue complejo escuchar opiniones de estudiantes que no creían necesaria la perspectiva de género y que las diferencias jurídicas entre hombres y mujeres son necesarias (Docente 7).

7.5.2 La ruptura del pacto de silencio patriarcal

La invitación de estos cursos al educando es a re-apropiarse de su historia, ser capaz de aceptarse en su configuración subjetiva cargada de experiencias, emociones y sensaciones que se integran a la conciencia y adquieren un valor formativo como base y sustento del aprendizaje. Muchas de esas vivencias, son ubicadas en los espacios de la “intimidad” que responden a lo que históricamente los mecanismos de socialización han inscrito en las relaciones de subordinación, producto de experiencias vitales desarrolladas en contextos de opresión, inequidad y violencia, transformándose en voces inconscientemente silenciadas. Sin embargo, al enfrentarse a espacios que aborden e interpelen directamente dichas temáticas -aunque la intencionalidad no sea centrar en la experiencia concreta individualizada- se desarrolla un quiebre del silencio, y afloran narrativas de denuncia que desnaturalizan las violencias, produciendo así la ruptura de los pactos de silencio patriarcal. Frente a esta emergencia de testimonios, uno de los principales desafíos del cuerpo docente es la consejería, orientación y abordaje de dichas temáticas:

Uno de los mayores desafíos consistió en buscar la mejor forma de retroalimentar las vivencias de intentos de suicidio, violaciones, violencia en el hogar. Son realidades fuertes que las estudiantes cuentan y está la responsabilidad de saber ayudar, saber qué decir, qué callar (Docente 1).

Mis mayores desafíos vienen de la mano de las experiencias de mis estudiantes, fundamentalmente, mujeres. Sabemos que las cifras de abuso sexual y violación son altas pero que muchas de ellas son invisibilizadas, calladas u ocultas bajo el velo del “pacto de silencio patriarcal familiar” y en este caso, lo que ocurrió -y que tiende a pasar con los cursos de género- es que pasadas algunas semanas y cuando iniciamos temáticas sobre violencia entre otras, las estudiantes comenzaron a abrirse y contar experiencias de abuso, traumas y vivencias no socializadas previamente. En este sentido, la orientación respecto a estas temáticas se vuelve ineludible para quienes impartimos esta clase de cursos y la posibilidad de sembrar esperanza en un escenario de dolor, de decirles ¡puedes vivir y superar esto! estamos aquí para apoyarte y que ninguna de estas experiencias va a vulnerar tu dignidad como ser humano (Docente 3).

En mi caso, el principal desafío ha sido pasar de la escucha a la orientación en la abundante realidad del estudiantado en temáticas de violencia, violaciones y traumas relacionados con su cuerpo, emocionales y espirituales (Docente 4).

En este sentido, el quiebre del pacto patriarcal se produce a través de las grietas y espacios que se abren en un sistema que se sustenta en el patriarcado. Los espacios formativos en que se habla de temáticas de género permiten el abordaje y la visibilización de abusos y violencias que anteriormente se

han trabajado desde la lógica del tabú, y el estudiantado manifiesta la necesidad de tomarse la palabra, de hablar de aquellas situaciones, pero este proceso también viene de la mano de la construcción de herramientas para poder expresar y darle inteligibilidad a aquello que han experimentado.

En algunos casos, estas narrativas de dolor, traumas y abusos han desbordado las expresiones verbales en el aula y comienzan a aparecer en foros, correos electrónicos, mensajería interna y de WhatsApp, dando a entender la necesaria urgencia que existe de abordaje de estas temáticas, de hablarlas en espacios formales, con personas que posean conocimientos de la misma y que podrían empatizar de alguna manera con el sentir de quien denuncia.

Desde esta perspectiva, no es posible concebir la docencia como algo pasivo o unívoco, puesto que la propia puesta en escena de estas vivencias demanda el actuar de la o el docente involucrado que recibe dicho testimonio, es decir, implícitamente existe una demanda de acción y compromiso ético que, en este caso, se ha logrado vincular a la implementación de la Unidad de género, que acoge denuncias y orienta al estudiantado y docentes en estas materias para construir caminos de reparación.

8. Reflexiones finales

La implementación de espacios formativos tempranos en el sistema educativo y particularmente, en las universidades, representan una posibilidad extraordinaria para abordar problemas sociales contemporáneos asociados a las relaciones y violencias de género que se han tejido históricamente en el seno de nuestra sociedad. Si bien, las organizaciones educativas se reconocen como institución clave en los procesos de socialización, a través de los cuales se encarnan y transmiten habitus específicos, desde esta mirada, también representa un espacio que puede generar rupturas, reflexividad y la deconstrucción de aprendizajes y mandatos de género que han sido ingeridos sin crítica discernidora por las personas, tal como señala bell hooks (2021):

El aula, con todas sus limitaciones, sigue siendo un escenario de posibilidades. En ese campo de posibilidades, tenemos la oportunidad de trabajar a favor de la libertad, de exigirnos a nosotras y a nuestros compañeros una apertura de mente y de corazón que nos permita afrontar la realidad, a la par que imaginamos colectivamente cómo traspasar fronteras, cómo transgredir. Esto es la educación como práctica de libertad (229).

De este modo y en diálogo con bell hooks (2021), los resultados y espacios de diálogo, nos permitieron reconocer el aula como un espacio de posibilidades en donde por un lado, ocurre el pacto de silencio patriarcal, la denuncia y al mismo tiempo el lugar, se puede constituir como espacio de reparación, lo que es fundamental en un momento en donde observamos la externalización del abordaje de estas problemáticas hacia unidades y direcciones de género o en instancias jurídicas, las que sin duda, son clave en el abordaje de estas problemáticas, no obstante, se olvida el potencial del aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta dirección, las pedagogías feministas le devuelven el carácter político, ético, de transformación al aula, al estudiantado y a la docencia como acto de reparación en sí misma. Dentro de las categorías que emergieron en el proceso investigativo, se destaca que se lograron

identificar las motivaciones y metodologías de enseñanza-aprendizaje. Si bien, muchos de ellos se encuentran en manuales y orientaciones para incorporar la perspectiva de género en el quehacer docente, dan cuenta de la importancia de situar los diseños de la enseñanza-aprendizaje a las características del propio estudiantado y los beneficios de trabajar con una u otra estrategia, tales como; bitácoras, uso de imágenes desde las orientaciones de Silvia Rivera Cusicanqui en *Sociología de la imagen* (2015), y cómo el acto de considerar las propias vivencias personales como punto de partida de los diálogos en el aula, pueden facilitar la construcción de aprendizajes profundos y significativos que trascienden los muros reales y simbólicos de las universidades y democratizar los saberes construidos en estos espacios.

Con relación a las tensiones y nudos críticos que se identificaron, fue muy relevante el reconocimiento de la necesidad de formación en torno a ciertos temas y, sobre todo, el abordaje y la construcción de una actuación ética, en la medida que actualmente se cuenta con una institucionalidad de apoyo, correspondiente a la dirección de género, para la orientación y abordaje de situaciones altamente complejas. Sin embargo, permitió gestionar desde la propia comunidad de aprendizaje algunas capacitaciones internas y entre pares.

Por otra parte, las metodologías para la enseñanza-aprendizaje de las pedagogías feministas, retoman de Freire y la educación popular la intencionalidad de democratizar las organizaciones educativas y el aula, respetando y valorando la diversidad, y la multiplicidad de inteligencias e historias que allí convergen con propuestas pedagógicas más participativas, caracterizadas por el buen trato y la construcción del aula como espacio de confianza, reflexión y formación humana integral por sobre lo disciplinario, que es finalmente, parte de lo que se enseña en las universidades en el marco de las carreras que cursa cada estudiante.

Así, se promueve la ruptura de jerarquías que propenden a transfigurar la estructura patriarcal que sostiene a las instituciones de Educación Superior, en tanto, permiten reconocer a las y los sujetos desde su interseccionalidad, más aún en territorio mapuche. En relación a ello, se identifica como desafío un diálogo más cercano a las pedagogías propias del territorio y la incorporación de las experiencias de mujeres mapuche académicas, así como también de los saberes del territorio permeando el aula con perspectiva de género.

Una de las riquezas del desarrollo de la investigación, es que el proceso metodológico mismo se presentó como una posibilidad de reflexionar sobre nuestras propias prácticas pedagógicas en distintos momentos y tramos de implementación de la experiencia. De este modo, aquello que inicialmente se presentó como “una pedagogía feminista intuitiva”, mutó y nos permitió intencionar ciertas prácticas o darles mayor recurrencia en la medida que se identificaron como promotoras de la prevención y abordaje de las violencias de género.

desborda y se puede repensar desde los intersticios, las grietas, los lugares silenciados y ocultos, lo que a su vez, demanda que él y la docente como agente que busca movilizar los aprendizajes y vivencias tome una postura ética activa, se comprometa en un sentido amplio con lo que este ejercicio de enseñanza saca a la luz y permite brotar entre las personas con que trabaja.

Respecto de las voces y experiencias del estudiantado que ha cursado el certificado de género para nuevas sociedades, es un punto pendiente de abordar y se presenta como una línea de continuidad investigativa o segunda etapa de profundización, ya que al iniciar el proceso de reflexión docente el único insumo de valoración estudiantil con los que contábamos eran las evaluaciones docentes, cuyo instrumento es estandarizado, su nivel de respuestas bajo y presenta alta deseabilidad. En este sentido, se pretende desarrollar un espacio más profundo de diálogo en el futuro próximo, no obstante, nos parece relevante comenzar por reflexionar entre nosotras sobre nuestras propias prácticas.

Asimismo, otro desafío identificado tiene relación con la sistematización de didácticas específicas para la enseñanza-aprendizaje de temáticas de género por áreas disciplinarias puesto que si bien, desde las humanidades y las pedagogías se ha avanzado enormemente, existe una asimetría en relación a otros campos disciplinares que hoy en día demandan la incorporación de la perspectiva de género en sus itinerarios formativos.

El abordaje reflexivo de la propia práctica docente, la coeducación y el aprendizaje entre pares en el seno de la conformación de una incipiente comunidad de aprendizaje tiene un potencial tendiente a profundizar conocimientos y enriquecer miradas que cuestionan y dirigen una mirada crítica no sólo a los fenómenos socioculturales, sino que emana un examen de las jerarquías universitarias internas, las que siguen siendo profundamente androcéntricas en términos académicos e investigativos.

Finalmente, este es un ejercicio doble, por una parte, se espera que la universidad pueda contribuir con herramientas para que el estudiantado logre insertarse de forma adecuada al medio laboral de manera pertinente y atinente a las demandas del mismo, no obstante, al generar estos espacios, es también un incipiente cambio estructural en la orgánica y forma tradicional de concebir la universidad como organización social y la denominada “cultura universitaria”, que también puede contribuir en la prevención, detección, abordaje y reparación de las violencias patriarcales, que tributan a la construcción de ciudadanía con sentido de transformación y en concordancia a lo planteado por Pateman (2014) que sean el antídoto para las tendencias autoritarias.

Bibliografía

- Augé, Marc. 1993. *Los “no lugares”, espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Bartra, Eli. 2010. Acerca de la Investigación y la metodología feminista. En: Norma Blásquez, Fátima Flores y Maribel Ríos, *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Pp. 67-78. Universidad Nacional Autónoma de México.
- bell-hooks. 2021. *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*. Madrid. ISSN 1853-1326
- Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli. 1999. Fuga a dos voces. En Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. 13-54. D.F. México: Paidós.
- Bourdieu, Pierre. 2000. *La dominación masculina*. Anagrama.
- Blázquez, Norma., Flores, Fátima. y Ríos, Maribel. 2010. *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Ciudad de México, México: Ediciones Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carrasco Sáez, Andrea y Olmo-Extremera, Marta. 2025. *Liderazgo educativo y género*. México. ISBN 978-970-96844-0-7.
- Castellanos Galindo, Sonia Helena. y Yaya Escobar, Ruby Esperanza. 2013. “La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica”. *Sinéctica* (41), Tlaquepaque.
- Centro de Estudios Mineduc. 2020. Informe del sistema educacional con análisis de género 2019. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://equidaddegenero.mineduc.cl/assets/pdf/PMG2020.pdf>
- De Beauvoir, Simone. 2019. *El segundo sexo*. Editorial Debolsillo.
- Diario Concepción. 1 de septiembre de 2019. “Cruch y UdeC invitan a seminario internacional que aborda la (des)igualdad de género en la Educación Superior”. Recuperado de: <https://www.diarioconcepcion.cl/ciudad/2019/09/01/cruch-y-udec-invitan-a-seminario-internacional-que-aborda-la-desigualdad-de-genero-en-la-educacion-superior.html>
- Douglas, Romina. 9 de marzo de 2020. “Equidad de género en las universidades chilenas: las brechas que aún persisten”. *El Dínamo*. Recuperado de: <https://www.eldinamo.cl/educacion/2020/03/09/equidad-de-genero-en-las-universidades-chilenas-las-brechas-que-aun-persisten/>
- Escobar, Jazmine., y Bonilla-Jimenez, Francy. 2017. “Grupos focales: una guía conceptual y metodológica”. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9 (1): 51-67.
- Fernández Darraz, María Cecilia. 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*, 49-58. Rostock: Universität Rostock.
- Gutiérrez Aguilar, Raquel, Noel Sosa, María., y Reyes, Itadehui. 2018. “El entre mujeres como negación de las formas de interdependencia impuestas por el patriarcado capitalista y colonial. Reflexiones en torno a la violencia y la mediación patriarcal”. *Revista Heterotopías del Área de Estudios del Discurso de FFyH* 1 (1).
- Grau, Olga., Follegati, Luna., y Aguilera, Silvia. 2020. *Escrituras feministas en la revuelta*. Lom Ediciones.
- Haraway, Donna. 1995. Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En: Donna Haraway, *Ciencia, Cyborgs y Mujeres*. Ediciones Cátedra.
- Heiss, Claudia. 2023, 3 de septiembre. Participación, ciudadanía y poder desde una mirada feminista [Ponencia]. Segundo Conversatorio del Ciclo “Democracia y feminismo”, Corporación Humanas, Plataforma Nada sin Nosotras y Fundación Friedrich Ebert, Santiago, Chile. <https://nadasinnosotras.cl/wp-content/uploads/2021/07/Participacion-ciudadania-y-poder.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). 2024. Resultados demográficos CENSO 2024. <https://censo2024.ine.gob.cl/resultados/>
- Jiménez Cortez, Rocío. 2021. “Diseño y desafíos metodológicos de la investigación feminista en ciencias sociales”. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (50): 177-200. DOI: <https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30376>
- Hernández Sampieri, Roberto., Fernández Collado, Carlos. y Baptista Lucio, Pilar. 2006. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Lamas, Marta. 2015. *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Ciudad de México, México: Bonilla Artigas Editores.
- Ley N°21.369. 30 de agosto 2021. Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. Biblioteca del Congreso Nacional, República de Chile, Santiago de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023>
- Montenegro González, Catalina. 2018. “Propuesta de didáctica feminista para la enseñanza escolar de las artes visuales: pensar el espacio escolar de otra manera”. *Revista Estudios Pedagógicos XLIV* (3): 289-302.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. 2023. *Encuesta Casen 2022: Presentación de resultados*. Gobierno de Chile. <https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-2022>
- Ministerio de Educación. 2020. Comisión por una educación con equidad de género. Propuestas de acción. Recuperado de: <https://equidaddegenero.mineduc.cl/assets/pdf/propuestas-compressed.pdf>
- Olavarría, José. 2017. *Sobre hombres y masculinidades: “ponerse los pantalones”*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Palomar Vereza, Cristina. 2005. “La política de género en la educación superior”. *La ventana. Revista de Estudios de Género*, (21): 7-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=884/88402101>

- Pateman, Carole. 2014. *Participación y teoría democrática*. Buenos Aires: Prometeo Libros. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/uctemuco/191397?page=10>
- Pérez Serrano, Gloria. 2008. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Tercera Edición, Madrid, La Muralla S. A.
- Pérez Bustos, Tania. 2010. "Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología". *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, 36 (1): 243-260.
- Pozzo, María Isabel., Borgobello, Ana.; Pierella, María Paula. 2018. "Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada". *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, 8 (2): 1-16. DOI: <https://doi.org/10.24215/18537863e046>
- Ramos-Pardo, Francisco Javier, Martínez-Martín, Irene, & Blanco-García, Montserrat. 2021. "Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado". *Izquierdas*, 50 (4). Epub 06 de octubre de 2021. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492021000100204>
- Ríos Everardo, Maribel. 2015. "Pedagogía feminista para la equidad y el buen trato". *SOCIOTAM. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXV (2): 123-143.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. (2015). *Sociología de la Imagen: Miradas ch'ixi desde la historia andina*, Buenos Aires, Tinta limón.
- Rodriguez de Andrade, Francisca Marlo. 2023. "El cuestionario en una investigación cualitativa: reflexiones teórico-metodológicas". *Revista Pesquisa Qualitativa*, 11 (26): 28-49. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2023.v.11.n.26.467>
- Scott, Joan. 2015. "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En Lamas, M. (coord). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Ciudad de México, México: Bonilla Artigas Editores.
- Shön, Donald. 1998. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Tomé, Amparo. y Rambla, Xavier. 2001. *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*. Barcelona: Síntesis.
- Troncoso Pérez, Leyla., Follegati, Luna., & Stutzin, Valentina. 2019. "Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales". *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56 (1): 1-15.
- Schuster Ubilla, Sofía., Santos Pérez, Antonia., Miranda Leibe, Lucía., Roque López, Beatriz., Arce-Riffo, Javiera., y Medel Vera, Evelynne. 2019. "Una mirada al movimiento feminista en Chile del año 2018: hitos, agenda y desafíos". *Foro de debate, Revista Iberoamericana*, 19 (72).
- Undurraga, Rosario. y Simbürger, Elisabeth. 2018. "Género y políticas institucionales en universidades chilenas: un desierto con incipientes oasis estatales". En Mora, C et al. (Ed.), *El género furtivo. la evidencia interdisciplinar del género en el Chile actual*, 239-257. Santiago, Chile: LOM.
- Unidad de Equidad y Género. 2015. Educación para la igualdad de Género. Plan 2015-2018. Cartilla Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>

