

**De pedagogías, políticas y subjetividades:
*recorridos y resistencias***

Pedagogías feministas: posibilidades para el aprendizaje desde el partir de sí

Catalina Montenegro González

Núcleo de género y educación en formación docente, Universidad Alberto Hurtado

Mesa 13: docentes, subjetividades y sexualidades

La presente ponencia busca plantear las posibilidades que emergen desde la consideración de construir una escuela desde pensamientos pedagogías feministas en diversos contextos. Tomando como premisas centrales la contextualización de los conocimientos a la vida cotidiana y al partir de las propias experiencias para que los aprendizajes sean significativos.

De esta manera, y pensando también desde mis propias singularidades planteo las posibilidades que plantea re- pensar la escuela en femenino.

Palabras clave: educación, feminismo, experiencia.

Pedagogías feministas

Las pedagogías feministas tienen para mí, ideas clave. Estas son la experiencia, el partir de sí para aprender. Hacerlo en relación y poseer un sentido colaborativo de los procesos de aprendizaje. Ya sé que pueden ser características presentes en muchas formas de hacer pedagogía pero las situo en las feministas porque es desde donde las aprendí.

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 o panorama de desigualdad entre hombres y mujeres en diversos ámbitos de la vida social. Donde los primeros tendrían privilegios y situaciones de control sobre las segundas. Panorama que se apoderaba cada vez más de los procesos de escolarización, manteniendo y reproduciendo discursos masculinistas.

Entiendo que 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, p. 28). En este sentido entonces, hablar de un discurso pedagógico es hablar también de un posicionamiento que, en el caso de las pedagogías feministas, 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, p. 46).

Jennifer Gore plantea en su libro “Controversias entre las pedagogías” su pensamiento sobre la palabra *pedagogía*, y señala:

Aunque muchos relacionan exclusivamente la palabra “pedagogía” con el campo de la educación formal, en realidad, se trata de una actividad referida a todos los aprendizajes, a toda la producción de saber. En vez de distinguir entre la pedagogía dentro del marco disciplinario de la educación y fuera de él, yo prefiero diferenciar la que se desarrolla dentro de las instituciones educativas formales de la que tiene lugar fuera de ellas (1996, p. 14).

Señala además que la palabra pedagogía se utiliza muy comúnmente como sinónimo de enseñanza o formas de instrucción “aludiendo con diversos grados de especificidad, al acto o proceso de enseñanza (...) la pedagogía como el proceso de producción del saber” (Gore, 1996, pp. 21-23).

Este planteamiento sobre la pedagogía lo consideró como una reflexión a modo de conclusión luego de que en 1992 comenzara a preguntarse ¿Qué son las pedagogías feministas? o ¿Qué hace que las pedagogías sean efectivamente feministas? en su monográfico “La ética foucaultiana y la pedagogía feminista”. Aquí las definiciones dependerán del punto de vista. Por un lado, los contextos sobre estudios de la mujer se inclinan por preguntarse “¿Qué es la pedagogía feminista?” (Gore, 1992, p. 158) Mientras que desde los contextos educativos la pregunta se plantea como “¿Qué hace que la pedagogía sea feminista?” (Gore, 1992, p. 158). Estas son preguntas que se establecen desde la propia práctica de la pedagogía, o prácticas feministas, pero como también señala Gore “hoy, en día los discursos de la pedagogía feminista normalmente no aparecen en libros de autores fundamentales. Lo más frecuente es que se recojan en antologías en las que participan muchos autores y en artículos de revista” (1992, p. 159). Lo que me hace pensar que, independiente de cómo se planteen las preguntas sobre las pedagogías feministas, las respuestas no serán únicas y tendrán múltiples factores que llevarán a las personas no sólo a pensar en una única pedagogía feminista, sino que en diversas formas de hacer escuela femenina que se piensan en contexto, híbridas y mutables.

En relación a las preguntas planteadas anteriormente sobre pedagogías feministas y según los grupos de estudios de la mujer planteados por Gore, que se inclinan por hacerse la pregunta sobre que es la pedagogía feminista, ellas centran la mirada en “*Cómo estudiar y qué estudiar*” (Gore, 1992, p. 161), haciendo énfasis en la propia experiencia, la que no se limita a la escuela “No puedo hacer una distinción tan clara, aquí está la educación y aquí la vida, porque es un proceso continuo” (Rodríguez, 2002, p. 53).

Frente a las evidencias, los planteamientos de los estudios de la mujer derivan más del “movimiento de liberación de la mujer y de las actividades de concienciación que del estudio académico formal de la Educación” (Gore, 1992, p. 161). Sin embargo, ese distanciamiento de la educación formal, hace que esta perspectiva se aleje de las aulas, perdiendo la claridad respecto al trabajo de escuelas y universidades pues, hablar de pedagogías feministas no es plantear pedagogías que buscan ensalzar la figura de las mujeres o deja fuera a los hombres. Simplemente son otras formas de mirar los procesos educativos y que en mi caso me identifiqué y reflexioné acerca de ellas por estar educada principalmente por mujeres.

Por otro lado, los grupos de profesionales de la educación que trabajan sobre las pedagogías feministas se centran en la práctica educativa y la reflexión en torno a ella, pensamientos que

nacen como respuesta a la tradición patriarcal que regía en sus escuelas y espacios de aprendizaje.

Esta corriente de pedagogía feminista:

Centran sus reflexiones en la práctica pedagógica y en cuestiones de género. “También en la mediación entre las propias inquietudes, curiosidades, las personas y los conocimientos” (Montoya, 2004, p. 42).

Esto evidencia el descontento según Gore, de quienes educan en relación a su propia práctica y el medio educativo masculinizado, en escuelas y universidades, ampliando la práctica pedagógica a la cotidianidad del fuera de la escuela.

Jennifer Gore resume entonces las diferencias entre las pedagogías feministas desde los estudios de la mujer y la pedagogía señalando que:

Según las evidencias entonces, en las pedagogías feministas, creo que existen puntos en común entre las diferentes corrientes de pensamiento, ya sea desde los feminismos radicales, liberales, estudios de la diferencia sexual, desde los estudios de la mujer o desde la pedagogía y es que se reconoce que las pedagogías feministas están necesariamente contextualizadas a momentos y lugares determinados, por tanto es muy difícil comparar unos con otros.

Cada lugar determina las acciones de sus pedagogías y las maneras en que sus mujeres llevan a cabo los procesos de aprendizaje, ausentes de rigideces, pensamiento que se alinea con el pensamiento de 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 & Mingo 1999, p. 19).

Esto también implica ser constantemente críticas con el medio educativo formal y las relaciones con movimientos feministas.

Una de las encrucijadas que han capturado al pensamiento educativo y sus relaciones con el feminismo y los estudios de género es la tensión existente entre la concepción de la educación como liberadora y la educación justamente como lo contrario, como la reproductora de la opresión y de todo aquello que lo libera (Belausteguigoitia & Mingo, 1999, p. 18).

Entonces me queda la inquietud sobre cómo llevar a cabo una pedagogía feminista que busque las libertades en todos sus niveles dentro de un sistema planteado por Belausteguigoitia y Mingo como opresivo. Como profesora de escuelas secundarias es una inquietud constante propiciar los espacios de pensamientos liberadores.

Existe la creencia de que el estudiantado debería seguir todas las lecciones e ir en la misma línea de pensamiento de quienes educamos, cuando la verdad es que lo que yo al menos busco, es abrir el debate, ampliar las discusiones y reflexiones que les permiten mostrar y exponer con claridad sus puntos de vista. Persigo la formación crítica de personas que busquen a su vez mejoras sociales que sólo llegarán si pensamos que no todo está bien. Para mí criticar mi entorno es vital para mejorarlo. Creo que pensar el sistema educativo como

controlador es limitar también las posibilidades de cambio que se pueden llevar a cabo desde dentro.

Más allá de la voluntad de cambio

Aunque existan buenas voluntades de trabajar en pro de las pedagogías feministas que apunten al desarrollo autónomo de las mujeres en cuanto a pensamiento y acción, no es menos cierto que existen limitaciones por parte del cuerpo docente y directivo que, a pesar de tener preparación en pedagogías y metodologías, muchas veces no saben cómo trabajar desde las pedagogías feministas y actúan más bien desde el instinto (cuando existe una acción real, que ya es bastante decir) o desde la diferencia en relación a lo masculino- patriarcal. Es decir, no deja de ser difícil armar un plan de pedagogía feminista que respete las diferencias particulares o que parta de la propia experiencia para aprender sin caer en la comparación con otro masculino.

Aunque no se pueden desconocer los esfuerzos de mujeres feministas como María Milagros Montoya (2002, 2004, 2007, 2008, 2010), María Milagros Rivera (2012), Luz Maceira (2008), Carmen Luke (1999) o Núria Pérez de Lara (2010) que, investigando sobre estos temas, dan luces de las potencialidades del trabajo en centros educativos, sin embargo, los esfuerzos en torno a las pedagogías feministas en las escuelas chilenas son aún muy escasos.

En relación a esto, Adrienne Rich (1979) hace un llamado a responsabilizarnos del ser mujer: “Creyendo en el valor y la significación de la experiencia, las tradiciones y las percepciones de las mujeres. Pensando seriamente en nosotras mismas, no como en un muchacho, no como neutras o andrógenas, sino *como mujeres*” (Rich, 1979 en Gore, 1992, p. 168). Por otra parte, reflexiona en torno al compromiso de las propias mujeres de formar mujeres: “Lo más importante que una mujer puede hacer por otra es iluminar y ampliar el ámbito de sus posibilidades” (Rich, 1978, p. 243). Hacernos cargo de ser mujeres implica que esa condición también debe ser parte de los procesos educativos.

Hablar de pedagogías feministas no es plantear pedagogías que buscan ensalzar la figura de las mujeres o dejar fuera lo *no femenino*. Simplemente son otras formas de mirar los procesos educativos. Con lo anterior, se vuelve significativa la idea del Partir de sí de Anna María Piussi para referirse a la importancia de tomar como punto de partida mis propias experiencias para hacer significativo los aprendizajes de la escuela. Partir de sí para aprender es *mirar-se*, reconocerse en relación con otras personas, asumiendo por tanto, que la propia experiencia es importante para las relaciones educativas y para la construcción del conocimiento. Legítima y verdadera en el sentido de relación honesta con otras personas y dando el mismo sentido a nuestras experiencias.

Partir de sí para pensar la escuela en femenino

El partir de sí es “el tener en cuenta la propia experiencia vivida para pensar, hablar y actuar en el mundo, históricamente ha connotado la diferencia femenina” (Molina, 2014, p.13). Una forma de hablar o construir conocimientos sobre algo pero partiendo de mis propias experiencias. En palabras de Ana María Piussi, partir de sí es:

Lugar de intercambio de palabra y de acción, de búsqueda de mediaciones que hacen humana

y civil- sensata más rica-, la convivencia: la capacidad de convertirse en *mediación viviente* en contexto, poniendo en juego deseos pasiones, experiencias personales, más allá de las mediaciones ya dadas, casi siempre lejanas, impersonales y fuera de contexto, que se superponen a la realidad de las cosas y la tornan rígida, impidiendo, en suma, que se sea una buena mediación (Piusi, 2000, pp. 112-113).

Por tanto, partir de sí, implica que es mi mirada la que da relevancia a ciertas experiencias y no a otras en relación a lo vivido, a lo observado, pero siempre partiendo de mi misma. “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, p. 97).

Partir de sí lo entiendo también como una forma de hablar en contexto, para relacionarnos con episodios sociales. 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, P.7). Para José Contreras y Núria Pérez de Lara, Partir de sí:

Significa que lo que se cuenta ha pasado por una o por uno, intentando conjugar conocimiento y experiencia, pensamiento y sentimiento, consciencia de las ideas y del cuerpo desde el que se piensa y se siente. Significa que hay un pensar que trabaja sobre sí, sobre lo que se piensa y sobre el pensamiento desde el que se vive lo que se está estudiando; una preocupación por ganar lucidez, al tener más conciencia sobre desde dónde miramos e interpretamos. Como es también un modo de colocarse que intenta evitar el pensamiento disociado (2010, p. 77).

Sin embargo, en ocasiones ese partir de sí, se da con el tiempo y la distancia de las situaciones, “considerando aquí, que la experiencia es una unidad fluida de vida y pensamiento” (Molina, 2011, p.118). Se da el proceso reflexivo cuando ya hemos tenido la experiencia. Volvemos a la experiencia “una y otra vez en busca de significado” (Molina, 2011, p.117) y creo que se da porque en el momento de la vivencia no éramos capaces de llevar a cabo un proceso reflexivo que nos permita ser críticos ante lo que vivimos en el mismo momento en que se lleva a cabo esa experiencia y por tanto, la consciencia del partir de sí puede ser dada con el tiempo y la relación con personas y formas de aprender que nos permitan reflexionar sobre esa experiencia pasada. En este sentido, las posibilidades de pensar la escuela desde el feminismo, plantea mirarnos y reconocernos para resituarnos para “construir una subjetividad, construir figuras del YO y así partiendo del yo se llega al sí mismo en relación con otro” (Viollet, 2005, p. 27).

En las escuelas no sólo es importante adquirir conocimientos y desarrollar nuestras capacidades cognitivas, sino también el espacio del sentir y mirarse. Como señala Remei Arnaus

El sentir- como el pensar poniendo en juego la propia experiencia de vivir- no es algo abstracto o cognitivo sin sede alguna; el sentir está enraizado con el cuerpo, que es su sede. Y digo cuerpo como un entramado de lo orgánico, lo físico, lo psíquico, lo energético que se combina con gracia y azar de manera singular y sexuada: Hombre o mujer (2010, p. 155).

Sentir y entender que en la escuela no somos sólo producción de conocimientos, sino personas con cuerpo y sexuadas, no divisibles entre mente y cuerpo, somos un todo dinámico, y que no somos sujetos con una “materialización abstracta” (Padró, 2011, p. 34). Estamos

corporeizadas y como tal debemos ser respetadas. 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, p. 89).

De esta manera partimos de sí para construir conocimiento y reflexionar en torno a nuestras propias trayectorias de vida. Por lo mismo, y teniendo un recorrido investigativo ligado a la educación, es que propongo maneras contextualizadas, posicionadas, dinámicas y sexuadas de hacer educación no sólo con mujeres, sino que en cualquier contexto. De esta manera, los principios de las pedagogías feministas que para mí son fundamentales considerar son experiencia y contexto. 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 de la vida. 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, p. 7), busca valorar la propia experiencia para construir también el propio conocimiento, entender que nuestras vivencias son también válidas, que se pueden compartir y que pueden ser importantes tanto para unas y unos como para las personas con quienes decidamos compartirlas. En un mundo globalizado donde podemos encontrar todo fuera de nosotras, volcarse hacia sí mismas adquiere valor y permite cambiar el ángulo de mirada hacia y desde nosotras, 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, pp. 329-326).

Posicionarnos, mirar desde distintos ángulos, distintas situaciones y aprender desde ahí, con las propias experiencias es sinónimo de libertad. Tomar en cuenta estos aspectos y que sean tomados en cuenta dentro de la escuela es una señal de que podemos aprender con respeto a las diferencias, los ritmos e intereses de cada una o uno, poniendo el deseo como un punto central. Dejando fuera de esta manera todo lo que no sirve para ser parte de la sociedad homogénea, o sea nuestras individualidades y dejamos de ver los procesos de aprendizaje como oportunidades para mirar-nos, se deja de pensar el aprendizaje como una experiencia de encuentro. A pesar de esto, no podemos quedarnos fuera y ya lo han planteado diversos estudios de mujeres que así lo señalan, como dice Sue Middleton:

Las pioneras de los estudios de mujeres en las universidades descubrieron que la estrategia de “empezar por lo personal” era una manera muy útil de “construir conocimiento” ya que existía poca documentación acerca del pasado intelectual de las mujeres y las teorías sociales y la investigación existentes eran criticadas por androcéntricas, es decir, por reflejar la situación de los hombres quedando las mujeres reducidas a la invisibilidad o a una posición marginal (2004, p. 64).

Es entonces, la forma con más sentido para construir los conocimientos a partir de mi 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, siendo cada uno/a un mundo.

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 y no seguir avalando las formas objetivas y lejanas que hoy dominan nuestras escuelas.

En palabras de Dolo Molina, el deseo y la relación son centrales al momento de pensar una escuela en femenino.

“Nos permite entrelazar planos diversos de la realidad, que ahora se nos muestran como fragmentos, por estar nombrados y actuados como separados del orden social y simbólico corriente. En lugares de enseñanza/aprendizaje como la escuela, de hecho, los elementos constitutivos tienden a permanecer escindidos y se presentan en un plano de objetividad y de exterioridad respecto a los sujetos en juego: el corpus de saberes que hay que transmitir, el tiempo y el espacio codificados, las reglas que deben ser respetadas sobre todo allí donde falta el deseo (de estudiantes y también de enseñantes)” (Molina, 2014, p. 19).

Entiendo, de esta manera, que 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, p. 28). Y por tanto, las escuelas como espacios patriarcales y de reproducción de conocimiento son precisamente los lugares donde creo, tendríamos que concentrar las fuerzas para un trabajo en femenino y que apunte a la transformación social.

Reflexiones finales

Con todo lo anterior, pienso la escuela como tierra fértil para reflexionar sobre el ser mujer, en la consciencia del *ser* para aprender o hacer escuela. Sustentada en cruces pedagógicos que se caractericen por el re-pensamiento constante de los medios educativos formales y la mediación entre todos los aspectos que forman parte de los procesos de aprendizaje, para aprender de maneras orgánicas, coherentes con el día a día. Es adentrarse en múltiples maneras de hacer pedagogía, es “pensar la pedagogía de otro modo, desde lugares anómalos” (Padró, 2011, p. 12). Esto me hace sentido porque cambia el pensamiento sobre el aprender y se pasa de pensar que es algo que se adquiere, que se toma de un lugar o de una persona (una maestra por ejemplo) a entender que los aprendizajes se construyen en colectivo, en contextos determinados, comprender donde estamos y que buscamos como sociedad. Así, nuestras singularidades se relacionan con otras y vamos construyendo conocimiento.

Entonces la construcción del conocimiento es el tejido que podemos hacer entre nuestras propias experiencias y lo que podemos aprender con otras y otros. Esto es precisamente lo que intento hacer en mi ejercicio diario como maestra de escuela femenina.

Bibliografía

Acaso, M., Ellsworth, E. & Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata.

Arnaus, R. (2010). El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa. En Contreras, J. & Pérez de Lara N. (Ed.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 153-174). Madrid: Morata.

Belausteguigoitia, M. & Mingo, A. (1999). Fuga a dos voces. En Belausteguigoitia, M. & Mingo, A. (Ed.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México, D. F.: Paidós.

Contreras, J. & Pérez de Lara N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.

Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Universitat de València.

Hernández, F. & Rifá, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.

Maceira, L. (2008). *El Sueño y la Práctica de Sí: Pedagogía Feminista: Una Propuesta*. El Colegio de México, A.C., Biblioteca Miguel Cosío Villegas.

Middleton, S. (2004). El desarrollo de una pedagogía radical: Autobiografía de una socióloga neozelandesa sobre la educación de las mujeres. En Goodson, I. (Ed.), *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Molina, D. (2011). Investigar la práctica de la renovación pedagógica, *40*, 112-127.

Molina, D. (2014). Explorar la relación educativa, explorar la experiencia de relación. Apuntes entregados para la asignatura Decir, desvelar, nombrar la educación como fruto de relación.

Montoya, M. (2004). La mediación femenina que da y hace visible el sentido de la educación. En Montoya, M. (Ed.), *Recetas de Relación. Educar teniendo en cuenta a la madre* (pp. 35-85). Madrid: Horas y horas.

: una experiencia amorosa. Madrid: Sabina.

Piussi, A. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *Revista DUODA, estudios de la diferencia sexual*, (19), 107-114.

Rich, A. (1978). *Nacida de mujer. La crisis de la maternidad como institución y como experiencia*. Barcelona: Noguer.

Rivera, M. (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina.

Rodríguez, T. (2002). La educación, un espacio fundamental femenino en la labor de civilización. En Montoya, M. (Ed.), *Escuela y educación ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* (pp. 52-53). Madrid: Horas y horas.

Viollet, C. (2005). Pequeña cosmogonía de escritos autobiográficos. *Cuadernos de crítica de la cultura*, (69), 23-29.

