
Citar este capítulo como:

Silva-Peña, I., Hormazábal-Fajardo, R., Guíñez-Gutiérrez, C., Quiles-Fernández, E., Ramírez-Vásquez, P. (2018). Explorando las relaciones de género en la escuela. Indagaciones narrativas para la justicia social. En Ferrada, D. (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp: 79-94). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 4

EXPLORANDO LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LA ESCUELA. INDAGACIONES NARRATIVAS PARA LA JUSTICIA SOCIAL

ILICH SILVA-PEÑA

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Católica del Maule

Universidad Católica Silva Henríquez

ilichsp@gmail.com

EMMA QUILES-FERNÁNDEZ

Centre for Research for Teacher Education and Development

University of Alberta

eqf@ualberta.ca

ROXANA HORMAZÁBAL-FAJARDO

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

ro.hormazabal@gmail.com

PÍA RAMÍREZ-VÁSQUEZ

Interdisciplinario en Pedagogía y Educación Universidad Católica Silva Henríquez

pramirezvas@gmail.com

CARLA GUÍÑEZ-GUTIÉRREZ

Universidad Católica Silva Henríquez

carlaguinez@gmail.com

Agradecimientos a: Becas Chile, Proyecto Fondecyt 1151447, Horowitz Teacher Education Research Scholar y PMI UCM 1310.

“mujer linda se pone de pie y a romper cadenas de la piel”

Anita Tijoux. Anti Patriarca

INTRODUCCIÓN

Paola iba camino a la universidad. Había terminado sus estudios y ese día continuaba con los trámites para conseguir pronto el título. Necesitaba un trabajo para comenzar a pagar el crédito adquirido

durante los 4 años y medio que duró su carrera. En la escuela Arcoíris¹ había renunciado la educadora de párvulos y la directora consiguió su teléfono en la universidad, donde la recomendaron.

Eran las once y treinta de la mañana. La directora de la escuela le pidió asistir al instante, que estuviera antes de la una de la tarde y de paso le indicó: “Trae de inmediato tu delantal para que te quedes en el aula”². Paola debía viajar inmediatamente. Esa hora y media que restaba era el tiempo que tardaría en llegar desde la universidad hasta la escuela, ubicada en una localidad semirural del sur de Chile. No podía creerlo, era una gran posibilidad. Además, nunca pensó que una opción así podría aparecer tan pronto. Ansiosa, en medio de la conversación telefónica, quiso saber por qué era necesario incorporarse tan rápido; la directora le respondió: “Es que queremos que la educadora se vaya, que tú asumas el nivel...”. A la hora estipulada, Paola llegó con su delantal bajo el brazo y la directora de inmediato la llevó a conocer a la educadora que debía reemplazar. La posibilidad de ser acompañada durante unos días por quien conocía la vida de esa aula, era vista como una situación favorable por Paola. Era un escenario ideal para iniciar su relación con niños y niñas, así como con las familias. Una semana para introducirse en los paisajes de conocimiento profesional (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2014) en la escuela.

Paola se quedó a solas por un momento y la educadora fue a conversar con la directora. Cuando volvió la educadora se despidió de Paola, le dijo que estaba renunciando y que, desde el día siguiente, ella se haría cargo. Que no aguantaba más en esa escuela. La directora le había pedido que se mantuviera hasta encontrar un reemplazo; ahora estaba Paola y, por tanto, se iba. Niños y niñas no sabían nada de este cambio, las familias tampoco. Antes de irse, la educadora le explicó rápidamente que en ese lugar no respetaban los horarios, que había problemas de acoso laboral, que ella estaba dejando la escuela por un montón de razones, las mismas que se irían presentando en el trabajo cotidiano. Ese mismo día Paola se dirigió a hablar con la directora para preguntarle acerca de las afirmaciones de la profesora del nivel, pero ella todo lo negó. Como educadora principiante, en su primer día laboral, Paola se encontraba con una posibilidad de trabajo y dos versiones distintas acerca de lo que se avecinaba. Estaba ante las visiones de una educadora que renunciaba y de una directora que amablemente ofrecía un trabajo. Era agosto, comenzando recién el segundo semestre del año escolar, por lo que no sería fácil encontrar un trabajo. Esta gran oportunidad partía con una fuerte contradicción; no sabía qué hacer. Finalmente, optó por quedarse.

Las historias de Paola que se presentan en este texto nacen de la investigación posdoctoral realizada por el primer autor³. El puzzle de investigación que dirigió el trabajo investigativo estaba centrado en su experiencia como profesora principiante durante su primer año y medio de trabajo. A lo largo de cuatro meses, una vez por semana, Paola fue acompañada por Ilich durante todo el día. Esa relación de investigación fue sostenida también con conversaciones que se realizaban

(1) Tanto los nombres de personas como los de instituciones han sido cambiados para mantener el anonimato.

(2) Las citas de Paola forman parte del recuento narrativo escrito y negociado con ella en Primavera del 2015.

(3) Trabajo realizado durante noviembre de 2014 y febrero de 2016 en el Centre for Research for Teacher Education and Development, Facultad de Educación, Universidad de Alberta. La historia de Paola que relatamos en este texto es parte del trabajo de campo realizado por Ilich durante 2015.

después del trabajo, cada dos semanas. Por cerca de dos horas, en un café del centro de la ciudad, se reunían para compartir las historias que giraban en torno a la línea de tiempo dibujada en la primera sesión. También, era muy importante considerar lo que pasaba durante el acompañamiento. Era un ir y venir constante, hacia adelante y hacia atrás, entre la vida de Paola, la de Ilich y los contextos que les rodeaban. Tanto las conversaciones como las notas de campo dieron origen a un recuento narrativo que fue negociado con Paola. De dicho texto se extraen las historias que Ilich compartió con las coautoras del presente capítulo.

Quienes participamos de la autoría de este texto, en un momento u otro hemos escrito acerca de la construcción de la identidad como hombre o como mujer, y respecto de la importancia de resignificar el paradigma desde el que se construyen las relaciones de género en el espacio educativo. Como propone Lagarde (2012, p. 21), “mujeres y hombres somos adiestrados, educados y disciplinados de manera permanente para ser como se debe [...] aprendemos, desarrollamos, ejercitamos y mejoramos o empeoramos las enseñanzas de género que hemos recibido de múltiples mentores”. Por esta razón, nos preocupa la socialización de estereotipos de género en los que, como educadores y educadoras, tenemos un rol clave. A la hora de analizar la construcción de la identidad de género, más que buscar la “igualdad” es necesario avanzar en “clave de equidad” del género humano, idea que no debe confundirse con que las mujeres desarrollen un mimetismo o masculinización, como advierte Lagarde (2012).

De acuerdo con lo anterior, consideramos imprescindible abordar la construcción de la identidad de género en la formación del profesorado. Creemos necesario incluir una mirada feminista, ofreciendo herramientas y espacios para la discusión y la reflexión durante la formación de futuras y actuales profesoras. La incorporación de una mirada diferente en las relaciones de género puede contribuir a transformar las condiciones laborales y las prácticas pedagógicas. Este camino propone una forma de construir colectivamente nuevos sentidos para el ejercicio docente, con profesoras capaces de reflexionar-se, transformar-se y resignificar-se de manera continua y como intelectuales transformadoras. Hablamos de colaborar en la reflexión para la transformación de profesionales que, muchas veces, desarrollan su labor de manera aislada, despolitizada e inundadas por el control hegemónico patriarcal. Partimos de la idea que una aproximación diferente a las relaciones de género posibilita un mejor desarrollo profesional a hombres y mujeres, humanizando los espacios educativos. Todo esto va en la dirección de contrarrestar la reproducción del paradigma androcéntrico que hemos experimentado en el sistema escolar, el aula universitaria y los espacios educativos informales (Ramírez, 2017; Silva-Peña, 2010).

De la mano de las historias compartidas por Paola, queremos invitar a pensar en la relación educativa que cultivamos en las aulas, ya sea de la escuela o la universidad. Para nosotras, que estamos involucradas con el proceso de formación de docentes, estas historias presentan una oportunidad para profundizar la reflexión acerca de las relaciones de género en nuestras propias clases. Los relatos de los docentes principiantes nos invitan a repensar la formación inicial y lo que sucede con ella (Ruffinelli, Cisternas y Córdova, 2017); como indagadoras narrativas y docentes preocupadas de la formación de nuestras estudiantes, nos resuena la experiencia de dichas autoras,

porque en nuestra práctica educativa somos conscientes de cómo emerge la incertidumbre frente a un conjunto de preguntas sobre la formación inicial docente. Las historias de Paola junto a los niños y niñas de su clase nos ayudan a continuar pensando en estas temáticas y a abrir nuevos interrogantes que consideramos relevante compartir en nuestras aulas universitarias.

INDAGACIONES NARRATIVAS CON PAOLA

El trabajo que presentamos en este texto está basado en la indagación narrativa como un modo de comprender, vivir y acompañar la realidad; en este caso, una realidad educativa experimentada por Paola, educadora de párvulos y protagonista de estas historias. Comprendemos que la indagación narrativa es tanto un fenómeno como una metodología (Clandinin, 2013; Clandinin y Connelly, 2000); en esa dirección, el sentido del trabajo investigativo es poner atención a la experiencia educativa y al modo como esta se expresa mediante historias. Además, hablar de indagación narrativa es hablar de relaciones: con una misma, con la otra, con el otro y con el mundo (Piusi, 2013). La construcción de relaciones con quien participa de la investigación pasa a ser parte fundamental de un proceso de indagación co-construido (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2014). La relación de investigación creada por Ilich y Paola permitió una confianza tal que abrió una amplia variedad de temas para ser pensados y repensados desde lo educativo. El trabajo de indagación narrativa está centrado en las relaciones que se construyen y en cómo estas van posibilitando un modo de cultivar el pensamiento y el conocimiento de manera continua y colaborativa (Clandinin, 2013). La mirada de Dewey (1938) está presente al comprender que la educación es básicamente nuestra experiencia, y esa experiencia es la que nos va construyendo junto a otras personas y de la que nace, poco a poco, el sentimiento y deseo de crear escuela y comunidad.

INDAGACIÓN NARRATIVA Y JUSTICIA SOCIAL

Cuando nos detenemos a pensar con los relatos de Paola, también pensamos en lo que significa ser mujer y maestra principiante en una sala de párvulos; es decir, el significado de educar en femenino (Arnaus, 2010; Rivera, 2012). En la escuela, los colegas de Paola dicen que “educación parvularia es una isla”, como para representar que este ciclo educativo es un lugar que tiene su independencia y al cual no se le presta mucha atención. Como educadora, defiende su profesión y dice: “Nunca es visto el trasfondo de los que trabajamos [...] me molesta que se desconozca el trabajo y se nos cuestione demasiado. Esto significa que no hay una valoración de nuestra labor profesional”. Agrega que el desconocimiento sobre la labor de la educación en la primera infancia lleva a una serie de prejuicios, incluso de otras docentes. Los comentarios que ha escuchado de sus colegas son del tipo: “A veces a los niños los tienen ahí jugando”, o “aprovechen, a veces los tienen a todos con plastilina, ahí pueden llenar su libro...”. En estas expresiones entendemos que existe un imaginario arraigado en el resto de la comunidad docente, que le lleva a pensar que el trabajo y las diversas actividades desarrolladas a diario por las educadoras, con sus niños y niñas, no tienen un proceso de planificación o sistematización como en el resto de la enseñanza escolar. Las palabras de Paola permiten reflexionar sobre numerosas prácticas cotidianas que a primera

vista parecen inocuas, pero que atentan contra la valoración, la autonomía y el desarrollo profesional de las mujeres. Son estas prácticas las que invitan a incorporar el concepto de “justicia social” en término de las relaciones.

La invitación es a pensar en ese otro modo de vivir la justicia social: como una experiencia que nace desde la participación. Esta vía de acercamiento a la justicia social se comprende como un paso más allá del reconocimiento. Esto quiere decir no solo reconocerles, sino también que participen quienes han sido desplazados/as (Fraser, 2008; Murillo y Hernández-Castilla, 2016). Ser partícipe de la realidad educativa, social y política del aula es aquello que nos permite devolver la mirada a la importancia de la indagación narrativa, pues entendemos que indagar narrativamente es avanzar más allá de lo que se presenta como realidad, es reconocer a la otra persona (Contre-ras y Pérez de Lara, 2010; Seiki, Caine y Huber, en evaluación). La participación en el proceso de construcción de relaciones, la toma de decisiones en el proceso investigativo nos habla de esta construcción de justicia social; ya no es solo pensar en el otro, reconocer que no está en este escenario, sino también entregar el espacio para que su voz emerja y adquiera protagonismo.

Presentar y dar lugar a la voz de quienes participan en las investigaciones, representar ese tipo de relación mediante textos académicos, es una tarea difícil, pues significa ir cambiando modos de concebir el proceso investigativo desde una lógica distinta: el de la relación. En este sentido, como plantea Mortari (2002), se trata de una relación pensante, es decir, una relación con aquello que vivimos con las otras, los otros y lo otro que nos acontece, y que es acompañada de pensamiento, de reflexión, para configurar nuestro mundo y encontrar nuestros propios significados más allá de los que nos son dados o impuestos. A partir de la relación que nace del acompañamiento a Paola, fruto del proceso de indagación narrativa, podemos visualizar que, tras esta idea de reunirse para revivir y recontar historias de manera colaborativa, es posible entender este tipo de investigación dentro del denominado paradigma participativo (Denzin y Lincoln, 2011). Como hemos señalado, en la indagación narrativa nos referimos al proceso como “co-construcción” de la investigación, en el que el trabajo se funda a partir de las relaciones.

Nos nutrimos también de la comprensión acerca de la justicia social para la acción (Griffiths, 2003; Silva-Peña, 2017). La justicia social va más allá del reconocimiento y de la participación. En este sentido, sostenemos que indagación narrativa es acción. Freire habla de la “praxis”, en donde palabra y acción se fusionan (Freire, 2000; Furman, 2012). Cuando reflexionamos acerca del proceso de diálogo entre Ilich y Paola, vemos que ambos fueron creando nuevos modos de pensar y de sentir. Para Ilich, que había realizado investigación cualitativa bajo otro prisma, significó cambiar los modos de relación con la participante, cambio que fue experimentado por él desde el primer momento y que compartió con Paola. La indagación narrativa genera este espacio de transformación mutua en el modo de comprender las relaciones. Para nosotras, las historias de Paola entregan también una nueva puesta en relación con nosotras mismas en la academia y en el trabajo de formación docente.

LAS HISTORIAS DE PAOLA Y NUESTRO ROL EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente es un espacio privilegiado, un lugar donde es posible compartir el pensamiento y que este se transforme en una semilla que germine más allá de las aulas; un espacio que pueda re-crearse desde el cultivo de las relaciones pensantes en contextos de confianza (De Vita, 2012). Lo que hacemos cotidianamente, como indagadores narrativos y formadores, es generar esos pequeños espacios que puedan ser una vida nueva en las personas (Steeves, 2013).

Hoy, la formación docente enfrenta un dilema que la conflictúa entre ser lo suficientemente técnica como para conseguir la implementación de las políticas o avanzar en un espacio crítico transformativo (Ramírez y Sepúlveda, 2017). Nosotros creemos que en la relación cotidiana la formación de profesores y profesoras puede constituir un aporte a la transformación de la realidad y de las vidas de quienes habitamos el aula. En esta línea, resuenan las palabras de Griffiths (2003), en cuanto que la justicia social es algo inacabado, pues nuestras vidas siguen de forma permanente; es más, este anhelo de justicia, de carácter quizá utópico, es el que impulsa nuestro actuar docente (Silva-Peña, 2017). Comprendemos nuestra labor como dar pasos más allá de la participación y ser promotores, activistas, de esa transformación colectiva, que parte desde lo personal. Acogemos lo planteado por Freire (2010), para quien educar significa avanzar en “la defensa de los más débiles sometidos a la explotación por los más fuertes”. La justicia social, entonces, es un acto permanente en nuestro trabajo formador (Silva-Peña, 2017, p. 84).

Las historias que van siendo parte de nuestras vidas pueden ser ejes para una transformación crítica en el aula. Cuando atendemos y pensamos narrativamente con las historias que ha compartido Paola, vemos cómo esos actos cotidianos están cargados de una cultura androcéntrica o, en palabras de Bourdieu, un acto de “dominación masculina” (Bourdieu y Jordá, 2000), en el que pequeños hechos son considerados como una violencia simbólica que configura las relaciones sociales. Pensamos que es posible construir en nuestras aulas un pensamiento crítico que provoque de un modo permanente, constituyéndose en un sistema que alerte cotidianamente frente a los actos de injusticia. En este caso, nuestro pensamiento se vuelca desde una perspectiva de género, favoreciendo desde la formación docente de futuras y actuales profesoras el cuestionamiento de lo que es percibido como natural, necesario o conveniente, y que permitiría posicionarlas desde una perspectiva política, capaz de luchar contra las injusticias que ocurren tanto consigo mismas, como con quienes se relacionan. Lo que nace de una consciencia de la real desigualdad y la diferencia, en la cual las ubica la sociedad patriarcal.

CAMBIAR EL DELANTAL. MIRAR LA REALIDAD DE OTRA MANERA

Como narramos en los inicios de este capítulo, Paola comenzó a trabajar en una ciudad pequeña del sur de Chile, donde las principales actividades económicas giran en torno a la ganadería y la agricultura. La escuela a la que se incorporó es privada y recibe subvención del Estado –una fórmula de financiamiento generada bajo un modelo de regulación basada en la oferta y la demanda–. La

directora es esposa de uno de los dueños del centro educativo. En esta escuela, que tenía pocos años de haberse construido, Paola conoció a otra educadora joven que trabajaba en educación parvularia. Ambas eran principiantes y habían llegado a ese espacio solo con algunos meses de diferencia. Aunque asistieron a la misma universidad, solo se hicieron amigas trabajando en la escuela. Recordar su etapa de formación profesional, la edad, los gustos y el hecho de ser principiantes, fueron algunos puntos en común que las acercaron.

En una de las conversaciones, Paola comparte la historia de aquella vez que quisieron cambiar el modelo del delantal que usaban como educadoras de párvulos. Pensaban hacer algo distinto, que pudiese ser cómodo y más creativo a la vez. La directora sabía del cambio que querían implementar, así que las dos continuaron trabajando en la creación de un nuevo diseño. Un día, la directora les dijo: “Aquí yo tengo un modelo listo”. Todo hacía parecer que la decisión ya estaba tomada. Como anteriormente ya habían vivido situaciones problemáticas con la directora, las dos educadoras desconfiaban de lo que les fuera a proponer. En ese encuentro, Paola le recordó a la directora que ella las había animado al cambio en la vestimenta, aunque esta señaló con contundencia que el modelo que había pensado era uno que se adecuaba al trabajo con niños y niñas. La propuesta era un delantal cómodo (desde el punto de vista de la directora) para que se pudieran mover, sentarse en el piso y no ensuciarse. Aquella situación creó diversas tensiones, especialmente cuando aclaró: “Les voy a hacer un modelo maternal”. En ese momento, el tipo de delantal que se les vino a la cabeza no fue precisamente el que ellas estaban pensando como diseño. De este modo, se generó el siguiente diálogo, que Paola recuerda:

–Pero, ¿cómo un modelo maternal?

–Esos que son con una blondita y que son sueltos y anchos de aquí para abajo–, respondió la directora. Ambas educadoras le señalaron que pensaban que era una broma.

–No, estoy hablando en serio–, les replicó. Paola y su compañera le informaron que tenían otra propuesta y comenzó una discusión que no llegó a acuerdo. Para ambas educadoras, el diseño que habían pensado tenía un sentido estético y de comodidad al mismo tiempo. Un delantal que se viera bien, pero que además fuese cómodo.

En un acto de desacato, las educadoras enviaron a confeccionar ambos delantales con su idea inicial y cuando estuvieron listos fueron a presentarse con la directora para mostrárselo. Según narra Paola, “a la directora solo le quedó la opción de aceptar el trabajo que ya estaba hecho”. Ellas ya habían pagado el delantal con su dinero y, por tanto, no quedaba otra opción. De alguna manera, fue una estrategia de hechos consumados, como un modo de poder vencer en esta relación de poder que ejercía la directora por sobre ellas como jóvenes educadoras principiantes.

Aunque había sido aprobado el nuevo delantal, seguían los reparos por parte de la directora: lo encontraba muy ajustado, muy corto. Paola cuenta que, cuando estaban presentando el diseño en una reunión, el marido de la directora, que era uno de los socios del establecimiento, les dijo:

“Yo creo que está muy largo, el diseño podría ser con monitos, así como el de las enfermeras”. El comentario que hizo en ese momento, al señalar abiertamente que este fuese más ajustado y corto, fue una actitud que no agradó a su esposa, quien trataba de imponer otro tipo de vestimenta. A las educadoras tampoco les pareció apropiado, aunque en ese momento se hicieron las desentendidas.

Cuando Paola comparte esta historia nos hace pensar en la reproducción del modelo patriarcal mediante lo que se ha llamado “micromachismos”. Hablamos de expresiones cotidianas del sistema de opresión a las mujeres, manifestación de un modelo patriarcal de injusticia hacia la mujer (Bonino, 1996, 2004). En nuestra cotidianeidad vemos a hombres que se sienten con el poder de decir algo o tocar a alguien porque se trata de una mujer. Como equipo, comenzamos a preguntarnos cómo estas situaciones, que parecen insignificantes (o que tienden a ser minimizadas), terminan cosificando el cuerpo de la mujer de forma permanente, hasta llevarlo a una relación de sometimiento; por qué un delantal, que es una prenda de trabajo, a ojos de muchos/as se transforma en una especie de vitrina sexual de quien lo viste. De un modo preocupante, vemos cómo los micromachismos forman parte de injusticias institucionalizadas, presentes en nuestras prácticas cotidianas. A primera vista, algunas acciones resultan inocentes, pero cuando avanzamos en el análisis permiten dar cuenta de una situación más compleja. La revisión de ciertos hábitos y símbolos culturales posibilitan cuestionar la perpetuación de estas injusticias. Sentimos en esa relación del día a día que los hombres tienen la facultad de decir lo que deseen a las mujeres. En este caso, además, se visualiza una relación de poder ejercida por un hombre que es dueño del colegio, es decir, que además representa y ejerce un poder económico, que es otro modo de sometimiento o subyugación social que se ha dado históricamente, en especial contra la mujer. Esta agresión, que podría ser considerada un “piropo” hace un tiempo, la debemos comprender como lo que es: una forma de expresar el poder masculino sobre la mujer.

Como profesores de aula, pensamos que la formación docente conlleva una reflexión acerca del mundo (y en el mundo) en que nos encontramos y cómo nos relacionamos con él. Lo que la maestra narra da cuenta de la dificultad en la que se hallan otras educadoras, muchas otras profesoras que viven vulnerables y vulneradas en espacios no solo escolares, sino también académicos. Apuntamos a lo que Young (2000) define dentro de un concepto plural de “opresión” y que se expresa en la carencia de poder vinculada con la escasez de respetabilidad profesional y laboral. Aquella minusvaloración sería fruto de una socialización que sitúa a las mujeres en trabajos poco valorados y mal remunerados, con numerosos obstáculos a la hora de ocupar cargos de responsabilidad (Palacio, 2011). En esta historia de Paola, la vulneración no puede ser contrarrestada, puesto que está potenciada por el poder de carácter económico del dueño del colegio. En este caso, una acción de rebeldía podría haber sido entablar una discusión, pero ellas prefirieron ignorarlo. Sabemos que los tiempos están cambiando y poco a poco se acercan días en que estas expresiones pierdan el poder que las sostienen y sean desterradas. Creemos que el espacio del aula es privilegiado, fundamental para concienciar acerca de lo que significan estas prácticas patriarcales.

COMPARTIR ENTRE MUJERES, PROFESORAS

Para Paola fue muy importante la presencia y compañía de otra educadora en ese primer colegio en que trabajó. Ella era una colega que provenía de la misma universidad, si bien no eran amigas antes, solo conocidas. Sin embargo, el viaje cotidiano desde la ciudad al pueblo donde se ubicaba la escuela fue contribuyendo a que se hicieran más amigas. Muchas veces, al interior de la escuela, ella fue su único apoyo. Se volvieron amigas y colegas, aliadas al momento de enfrentar los diversos problemas que experimentaron con los otros profesores y, especialmente, con la directora.

Paola asegura que con las otras colegas no tenía muy buenas relaciones, específicamente con las mujeres. En el caso de los hombres, siente que había una mayor conexión. Ella estima que, en esta escuela, establecer relaciones cordiales entre las profesoras resultaba difícil, pues, según dice, “son problemáticas”. Desde su perspectiva, siempre cuando hay muchas mujeres juntas en un mismo espacio se generan problemas, porque hay mucha envidia, en este caso a causa de su juventud. Según su percepción, estas profesoras tenían un problema con la edad. Para todos era claro que Paola y su compañera tenían un estilo de vida distinto, que eran principiantes, jóvenes y aún vivían con sus padres. No tenían responsabilidades, como la maternidad u otra, que no fuera su propia vida.

Paola cuenta que existía una permanente comunicación con su colega y amiga. Si había algún problema se arreglaba rápidamente: “...con mi colega, como éramos las dos tan *cabras chicas* también, éramos las menores, nos potenciábamos... si nos peleábamos o teníamos un mal día, tratábamos de disminuirlo, hacíamos bromas, nos reíamos...”. A diferencia de la relación con la joven educadora, Paola sentía que con las otras profesoras la relación era distinta: “Por ejemplo, estaban todas las colegas sentadas en la sala de profesores y nosotras llegábamos saludando: “hola, hola... Cero respuesta. Cero, nada, nadie respondía ni un hola, ni nada, ni cómo están chicas... Nada, nada, cosas así”. O como “Ya chao, que estén bien... Nada, ningún chao o que les vaya bien o hasta mañana... Nada”.

Paola cree que esta situación se daba porque, al ser jóvenes, tenían mayor preocupación por lo estético y por sus cuerpos. Quizá porque usaban maquillaje y se preocupaban más de su aspecto. Ella siente que sus colegas eran “más dejadas”, sin ahondar un poco más en las vidas que ellas tenían tras de sí. Remarca que su amiga, además, es muy bonita, lo que contribuía a aumentar la diferencia y el conflicto con las demás mujeres. Por medio de otras profesoras, Paola se enteró que le apodaban “la respingada”, vale decir que la consideraban altiva y que, en este caso, significaba que Paola no miraba al resto: le adjudicaban un aire de superioridad frente a los demás.

En la sala de profesores pasan muchas cosas, muchas historias suceden ahí. Uno de los eventos que podría ejemplificar este sentimiento que nos cuenta Paola sucedió en ese espacio. Su amiga había ido a la *manicure* y, en la sala de profesores, una colega le dijo: “Ayy, pero qué linda tus uñas”. Sí, le respondió: “Es que me hice la manicure, estaba en oferta...”. Frente a esto, otra profesora que se encontraba en el lugar comentó: “Ahh, es que a cualquiera le dura si no lava la loza”.

Paola notó que tras el tono usado había una pesadez, entonces se dirigió a su amiga y le dijo: “Relájate, agradece que tú no tienes que lavar loza”. Para Paola, el comentario de la otra profesora tenía la intención de hacer notar que ellas no ejercían labores domésticas en sus casas porque vivían con sus padres. La respuesta fue en el mismo tono, como para hacer ver que ellas no tenían las responsabilidades de sus colegas y que, por lo tanto, podían preocuparse de sus cuerpos.

Uno de los puntos que emerge en cada relato entregado por Paola es la relación entre mujeres. En nuestras experiencias de aula y de investigación aparece un viejo mito que indica que entre mujeres hay envidia y esto genera muchas dificultades. Estos problemas muchas veces son instalados desde otras lógicas que tienen relación con la competencia, por el deseo de estar en un lugar distinto sobre otros. Frecuentemente, esta competencia, es decir, estas relaciones de poder, no son en torno al dinero o estatus, sino a espacios de disputa en y acerca de lo cotidiano. Sin lugar a dudas, es importante el rol que juega quien lidera este trabajo (en esta historia, la directora), pues el liderazgo tiene una implicancia importante que proyecta lo que se entiende por relaciones de trabajo, pero también en cómo vemos estas relaciones entre mujeres.

Paola dice que siempre había comentarios de ese tipo. Comentarios que tenían un objetivo hiriente: hacer sentir mal a la otra persona. Paola y su amiga tienen gustos similares, una edad parecida y comparten afinidad por varios temas. Reconoce, entre risas, que “nos preocupábamos de los *jeans*, los zapatos, la cartera...”; sin embargo, eso es un elemento que no debería influir en las relaciones que se establecen con las demás colegas. Para ella había muchos prejuicios por parte de las otras profesoras: “Ven una imagen de nosotras como de niñas consentidas, quizá de niñas que trabajan porque quieren... bueno sí, pero no es tan así como ellos lo ven. Porque yo no voy a trabajar por gusto, yo voy a trabajar porque soy profesional, porque me considero adulta y porque me considero responsable. No voy a trabajar porque me voy a abanicar y ver cómo se siente y si no me gusta me voy... No. Porque yo tengo una responsabilidad no solo con los niños, sino también con los apoderados que tengo... Entonces, ellos siempre nos veían ‘ahh, llegaron las niñas’. Siempre nos trataban de disminuir, siempre como haciéndonos sentir menos...”. A partir de las palabras de Paola podemos decir que muchas veces las personas piensan que las educadoras de párvulos, al trabajar con niños y niñas, deben ser tratadas también como niñas. En este caso, ese prejuicio se iba exacerbando, ya no solo por trabajar con niñas y niños sino por ser más jóvenes que el resto de las colegas.

Paola sufre por la competitividad impuesta en los espacios públicos. En el caso de la docencia, el trabajo no deja de ser un espacio público que ha sido conquistado por las luchas femeninas. Los tipos de relaciones que se construyen están permeadas por los prejuicios y estereotipos. También es posible que la rabia contenida en ese otro grupo de mujeres, al tener doble jornada (en la casa y en la escuela), sea expresada a través de una desvalorización profesional, por ser joven y principiante. No sabemos cuántas ni cuáles son las historias que hay en la vida de las colegas que Paola percibe bajo el manto de la envidia. No sabemos qué tipo de relaciones de pareja tienen estas profesoras. No conocemos las historias que existen detrás de ese comportamiento. No sabemos si tienen hijos o hijas que cuidar y si su trabajo en la casa las lleva a extender una rabia contenida

por haber perdido espacios de libertad. No conocemos cuántas frustraciones experimentan por no alcanzar este cuerpo esbelto que pide hoy la sociedad consumista ni cuán difícil es separarse de los hijos día a día, en lugar de poder optar por un trabajo doméstico remunerado.

REFLEXIONAR A PARTIR DE LAS HISTORIAS SOBRE RELACIONES ENTRE MUJERES, PROFESORAS

Hay muchas historias que se mantienen en el campo de lo que no sabemos; por eso, insistimos en la relevancia y el papel que juega la indagación narrativa para develar estas historias, estas vidas que se entrecruzan, y preguntarnos por lo que vale la pena discutir y reflexionar como sociedad (Contreras, 2015), es decir, pensar y pensarnos con el otro u otra y consigo mismo. Lo que sí podemos saber es que este tipo de relaciones no concuerda con las redes de complicidad que han construido las mujeres a través del tiempo. Si nos aproximamos a las historias de mujeres, podemos ver, por ejemplo, la transmisión del conocimiento ancestral que se ha hecho a través de estas redes entre mujeres (Perrot, 2008).

Cuando leemos las historias de Paola y sus colegas viene a nuestra mente la oposición que hace Marcela Lagarde (1992) entre *enemistad* y *sororidad*. En el cotidiano de las relaciones entre mujeres se impone muchas veces la opción por la competitividad, una relación que se mantiene por esta perspectiva androcéntrica. En un mundo donde la dominación ha estado bajo la lógica masculina, la lucha por el espacio público, el mercado, la competencia forman parte de esa lógica, y la construcción relacional, estas redes de mujeres, queda desplazada. Lagarde (2012) utiliza el término “sororidad” para hablar de esta “amistad de quienes han sido creadas por el mundo patriarcal como enemigas” (p. 486). La sororidad conduce hacia la construcción de un nuevo tipo de relaciones, en la que la “alianza de las mujeres en el compromiso es tan importante como la lucha contra otros fenómenos de la opresión y por crear espacios en que las mujeres puedan desplegar nuevas posibilidades de vida” (2012, p. 486). En esta dirección nosotras –como formadoras y formador de docentes– levantamos nuevas preguntas acerca de la construcción de estas redes entre mujeres, de un nuevo tipo de relaciones que repercutan en el aula con un sentido multiplicador. Por ello, es importante profundizar un poco más en el concepto de Lagarde acerca de sororidad; la autora dice que se trata de una:

...búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, para contribuir a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío de todas y el empoderamiento vital de cada mujer (2012, p. 543).

Desde estas percepciones, nos preguntamos sobre las posibilidades para generar una mirada distinta. En un mundo androcéntrico, patriarcal, se ha potenciado esta lógica de la competitividad, es decir, de ganar al otro y a la otra. La relación entre mujeres también ha adquirido este tono. La escuela fue el territorio en el que la mujer comenzó a tener espacio para trabajar de modo remunerado. Recordemos que solo hasta hace un par de siglos las mujeres no recibían un pago por su

trabajo y la escuela es uno de los ámbitos para desempeñar un trabajo remunerado. En el caso de la educación infantil, nace como lugar para el cuidado del otro. Estos espacios laborales que hoy se abren a otros campos son pequeños en comparación con el que disputan y al que tienen acceso los hombres. La falta de empatía, de ponerse en el lugar de la otra persona, es parte del mundo competitivo en el que participamos y ahí no hay cabida para esta solidaridad entre mujeres.

Precisamente, estos escenarios y este tipo de relaciones, más comunes de lo que quisiéramos, van detonando en las personas situaciones de vulneración que es importante visibilizar para llevarlas a un diálogo fructífero. La presión por parte de la directora, las relaciones con las colegas o con las madres sobrepasaron el punto que Paola podía soportar. Su sistema nervioso comenzó a colapsar y gatilló un estrés que se manifestó en cambios emocionales, en llantos y en su piel, que desarrolló una soriasis. Su madre, con preocupación, la urge a que deje esa escuela. Por su mal estado de salud, el médico le otorga una licencia; pero Paola no se retira en ese momento, sino que sigue hasta el año siguiente, pensando en la posibilidad de que las cosas cambien. Finalmente deja la escuela. Se va porque simplemente no soporta el estado de las relaciones que se construyen entre sus muros.

Cuando Ilich conoció a Paola, ella estaba trabajando en una nueva escuela, los aprendizajes de las relaciones entre sus colegas habían construido otra forma de ver el mundo. No sabemos cómo continuaron las relaciones en la escuela que dejó Paola. Sin embargo, las historias que hemos conocido a partir de su experiencia ahí, nos han llevado a observar y pensar nuestros procesos de formación. Consideramos importante centrarnos en cómo hablamos de estas relaciones y de cómo, muchas veces, incluso las seguimos reproduciendo en lo cotidiano. Continuamos, sin ser del todo conscientes de los estereotipos sobre las relaciones entre mujeres que contienen una carga significativa de elementos patriarcales (Arnaus y Piussi, 2009; Cigarini, 2009; López, 2005; Zamboni, 2009).

GÉNERO, JUSTICIA SOCIAL Y PROCESOS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

En nuestra experiencia como maestras, educadoras, investigadoras y profesoras universitarias, en diversas ocasiones nos hemos encontrado frente a historias de agresión catalogadas de “micromachismos”. Nuestra preocupación pone en el centro aquellas historias que muestran la perpetuación de un sistema de relaciones que las sostienen, pero que al poco tiempo se convierten en modos de relación que habitan en la esfera de lo “macro”. Vemos cómo ciertas prácticas se naturalizan, se fortalecen. En nuestro quehacer como formadoras de formadores/as ponemos en el centro de nuestra práctica educativa la reflexión acerca de cómo las injusticias sociales son trasladadas a nuestros espacios del día a día. Si queremos pasar a la acción debemos avanzar en la formación de docentes que vayan más allá del reconocimiento y la participación de quienes sufren una situación de exclusión, discriminación o vulneración. Generar espacios que conlleven a un estado de justicia social es parte de la indagación narrativa, está en su esencia, en su ética, en el modo de ser cultivada y en su forma de devolverla al mundo.

Nos preocupa y nos ocupa la *sororidad* como prisma para observar y vivir las relaciones en espacios educativos, sobre todo en la formación docente, que es un ámbito compartido por muchas mujeres. En especial en el caso de la educación parvularia, quienes están, como dice Mecenero (2003), “cerca del comienzo”. Las mujeres que se desempeñan como docentes, al igual que muchas, han recibido la herencia de reproducción de un sistema de dominación permanente. Pensamos en la importancia de desestabilizar la misoginia. Las mujeres que han iniciado este camino lo hacen porque viven la eliminación de la automisoginia y sus huellas en su subjetividad y su cuerpo, su identidad y su autoestima de género; por eso pueden percibir con empatía a otras mujeres (Lagarde, 2012). Consideramos la importancia de avanzar hacia una formación docente que supere el paradigma técnico que asume una perspectiva reduccionista de construcción de conocimiento educativo (Ramírez y Sepúlveda, 2017). Nos proponemos una tarea de desarrollo de la autorreflexión y la reflexión colectiva, que fortalezca la autonomía en las futuras profesoras. Podemos apoyar la construcción de una identidad docente distinta de las narrativas que intentan ser objetivas, neutras, desideologizadas y asépticas. La propuesta apunta a co-construir esta contranarrativa que hace frente a la despolitización del profesorado. En consecuencia, es importante que la formación docente se resignifique, incorporando nuevas perspectivas como las que ofrece el feminismo y la *sororidad*. Estas podrían dar un nuevo sentido, especialmente en carreras desempeñadas por mujeres.

En nuestra labor al interior de las aulas de formación docente resulta importante visibilizar esta construcción histórica, en la cual hay espacios de privilegio para unos e injusticia para otros. La acción permanente por la búsqueda de la justicia social abre un camino para la indagación narrativa, nos permite la reflexión sobre nuestras propias experiencias vividas y cómo estas pueden ser contadas, recontadas y revividas (Huber et al., 2014). El desafío está puesto en saber cómo la revisión de experiencias en nuestras aulas universitarias puede plantar semillas para la construcción de una sociedad distinta, cómo estas historias se convierten en un camino que interpela la cotidianidad y cómo nos invitan a ponernos en juego para lograr una transformación social profunda, verdadera. Especial labor está en la formación de esta red de relaciones que apela a la construcción de comunidad, esta comunidad de la que somos parte. Creemos que la formación docente nos entrega una oportunidad. En las salas de clases donde formamos a futuras generaciones juegan un rol clave los conceptos de “género”, “feminismo”, “sororidad”.

Las historias de Paola nos hacen reflexionar acerca de su perspectiva como mujer joven, principiante, educadora de párvulos, que se inserta en un nuevo ambiente educativo. También pensamos en aquellas historias desconocidas de profesoras que deben lidiar con una estructura patriarcal en la que existe un culto al cuerpo como un valor en sí mismo; además deben lidiar con lo que significa ser madre, esposa y trabajadora en un contexto adverso para la mujer. Las reflexiones también alcanzan hasta la directora de esa escuela –y en lo que ella representa–; somos conscientes de que hay historias que no conocemos acerca de la relación con su esposo (quien además es uno de los dueños del colegio). Son desconocidas las historias acerca de cómo vive su rol de poder en la escuela y de cómo entiende su relación con las otras y otros.

Las historias de mujeres en las escuelas nos invitan a pensar en nuestras propias historias como mujeres, en todos los micro y macromachismos a los que nos hemos enfrentado, en la infancia, en la escuela como estudiantes y como docentes; también, en las historias que nos rodean en la academia. En este trabajo como grupo, también las historias nos resuenan en tono de alerta acerca de lo que sucede en el campo de la investigación. Por ejemplo, nos hace reflexionar acerca del lugar privilegiado desde el cual Ilich comparte estas historias; el privilegio de ser hombre, académico, investigador. Y acogemos esta reflexión en tono de pregunta, porque no escapamos a la posibilidad de que se cuele la mirada que sabe hacer desde la educación patriarcal. Él anhela ser parte de la transformación, pero siente un machismo enraizado, construido desde antes que naciera y que no puede despejar por completo. Esto se ha transformado en otro desafío importante, que asumimos como equipo para seguir pensando, pues nos abre a nuevas interrogantes y nos desafía a posicionarnos desde lugares simbólicos que son difíciles de abandonar.

Desde la humildad de nuestra propia humanidad, invitamos a conformar alianzas para un mundo mejor, alianzas para la transformación de nuestras escuelas, nuestras comunidades. Nuestras propias historias secretas y sagradas (por ahora) que hemos experimentado en nuestros cuerpos, como parte de las víctimas o de victimarios, nos hacen pensar y volver a preguntarnos por nuestro papel en la Universidad. Cargamos con la desigualdad de “injusticias de siglos que todos ven aplicar” (Parra, 1971) y nuestro cuerpo lo sabe. Sin embargo, estas injusticias deberán concluir en algún momento y ser parte de lo que será nuestra historia futura. La construcción de espacios alternativos colectivos, contranarrativos, permitirían paulatinamente restaurar la esperanza en una pedagogía y una escuela que humanice y potencie el devenir de las futuras generaciones. La transformación puede que no sea tan rápida como deseamos; sin embargo, si persistimos en este cambio será antes de lo que pensamos. Tenemos a nuestro favor la consciencia del momento presente que vivimos como sociedad. Nos queda como aprendizaje, que explorar las relaciones de género al interior del aula presenta una forma de actuar en la búsqueda de la anhelada justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaus, R.** (2010). El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa. En J. Contreras, y N. Pérez (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 153-174). Madrid: Morata.
- Arnaus, R., y Piussi, A. M.** (2009). El sentido libre del ser universitarias en el presente. *DUODA: estudis de la diferència sexual*, 36, 131-156.
- Bonino, L.** (1996). Micromachismos: la violencia invisible en la pareja. *Primeras Jornadas de Género En La Sociedad Actual*, 25-45.
- _____. (2004). Los micromachismos. *La Cibeles*, 2, 1-6.
- Bourdieu, P., y Jordá, J.** (2000). *La dominación masculina* (Vol. 3). Barcelona: Anagrama.
- Cigarini, L.** (2009). La pasión por la política: pensar las relaciones y el trabajo. *Estudios de la Diferencia Sexual*, 37, 81-88.
- Clandinin, J.** (2013). *Engaging in narrative inquiry*. CA: Left Coast Press Inc.
- Clandinin, J. & Connelly, F. M.** (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Contreras, J.** (2015). Profundizar narrativamente la educación. En C. Souza (Ed.), *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA (pp. 17-39). Salvador: EDUFBA.
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N.** (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Denzin N., Linconln, Y.** (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- De Vita, A.** (2012). *La creación social: relaciones y contextos para educar*. Barcelona: Laertes.
- Dewey, J.** (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Fraser, N.** (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Freire, P.** (2000). *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition*. New York: Continuum.
- _____. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Furman, G.** (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly: EAQ*, 48(2), 191-229.
- Griffiths, M.** (2003). *Action For Social Justice In Education. Fairly different*. UK: Open University Press.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., y Steeves, P.** (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 7, 33-74.
- Lagarde, M.** (1992). *Enemistad y sororidad: hacia una nueva cultura feminista*. Santiago: Isis Internacional.
- _____. (2012). *El feminismo en mi vida: Hitos, claves y topías*. Ciudad de México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.
- López, A.** (2005). La política de los vínculos. *Duoda: Revista D'estudis Feministes*, 29, 69-80.
- Mecenero, C.** (2003). Ensenyament: Cerca del comienzo. *DUODA: Estudios de la diferencia sexual*, 25, 103-112.
- Mortari, L.** (2002). Tras las huellas de un saber. En Diotima (Ed.), *El perfume de la maestra: En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 153-161). Barcelona: Icaria.
- Murillo, F., y J. Hernández-Castilla, R.** (2016). Hacia un concepto de justicia social. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4). <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4321>

- Palacio, R.** (2011). Justicia y diferencia en Iris Marion Young. La repolitización de la sociedad a través de un nuevo concepto de justicia. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 39, 74-106.
- Parra, V.** (1971). *Arauco tiene una pena* [Canciones reencontradas en París]. DICAP.
- Perrot, M.** (2008). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: FCE.
- Piussi, A. M.** (2013). Volver a empezar. Entre la vida, la política y la educación: prácticas de libertad y conflictos fecundos. *DUODA: Estudios de la Diferencia Sexual*, 45, 22-35.
- Ramírez, P.** (1 de agosto de 2017). Visibilizar la violencia de género: Experiencia para una reflexión en comunidad (UCSH). Recuperado el 2.10.2017 de <http://fe.ucsh.cl/visibilizar-violencia-genero-reflexion-comunidad>.
- Ramírez, P., y Sepúlveda, C.** (2017). Desafíos para una formación de profesores que considere la diversidad y la inclusión en contextos diversos. En G. González-García, I. Silva-Peña, C. Sepúlveda, y T. Del Valle (Eds.), *Aportes de la Investigación desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez a la formación de profesores*. Santiago: Editorial UCSH.
- Rivera, M.-M.** (2012). *El amor es el signo: educar como educan las madres*. Madrid: Sabina.
- Ruffinelli, A., Cisternas, T., y Córdova, C.** (2017). *Iniciarse en la docencia. Relatos de once experiencias*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Seiki, S., Caine, V. & Huber, J.** (en evaluación). Narrative inquiry as a social justice practice. *Equity & Excellence in Education*.
- Silva-Peña, I.** (2010). Repensando la escuela desde la coeducación. Una mirada desde Chile. *Revista Venezolana de Estudios de La Mujer*, 15(34), 161-176.
- _____. (2017). Formación docente para la justicia social en un Chile desigual. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira, y K. Zeichner (Ed.), *Justicia Social: La dimensión olvidada de la Formación Docente* (pp. 121-144). Santiago: Mutante Editores.
- Steeves, P.** (2013). Narrative account of Kevlar. In J. Clandinin, P. Steeves, & V. Caine (Eds.), *Composing Lives in Transition: A Narrative Inquiry into the Experiences of Early School Leavers* (pp. 129-144). London: Emerald.
- Young, M.** (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones cátedra.
- Zamboni, C.** (2009). Sobre la universidad y sus necesidades. *DUODA: Estudios de la Diferencia Sexual*, 36, 125-129.
-