

El deseo de aprender en relación. Relatos sobre mis aprendizajes en femenino

Escrito para el Máster de Estudios de la diferencia sexual
DUODA, Universidad de Barcelona

Catalina Montenegro González
Al cuidado de Dolo Molina Galvañ

Índice

Introducción 3

Desde y hacia donde miro: Yo estudiante, yo maestra 4

Experiencia escolar: entre mujeres pero no en relación 6

Partir de sí: re-significando mi paso por la escuela 10

Sobre la escuela femenina o la intención histórica de educar mujeres en libertad
14

Trascender a la escuela: El Deseo de aprender en femenino y del cotidiano 21

Reflexiones finales 25

Bibliografía 26

Introducción

Mis maneras de aprender en la escuela están marcadas por formas de acercarse al éxito, y ser reconocida como una persona que alcanzó logros que socialmente son muy bien vistos, pero por otro lado, mis espacios fuera de la escuela se caracterizan por maneras de aprender desde la curiosidad y el deseo legítimo de aprender, proceso que llevo a cabo entre mujeres: mi madre y mi abuela paterna.

En este escrito quisiera compartir relatos sobre estas dos dimensiones que viví hasta hace muy poco.

Cuando hablo de procesos de aprendizaje me refiero a la escuela y mi vida cotidiana en femenino, el contexto histórico de educación y lucha que marcan el inicio de la educación femenina y laica en Chile y mis reflexiones en torno al aprender en femenino y el deseo que eso despierta en mí por aprender. Esto buscando siempre un espacio de diálogo de experiencias entre los relatos y quienes los leen, propiciando un espacio de compartir en femenino a través de la idea del Deseo¹ de aprender.

¹ Llevando la definición de deseo más allá que la propuesta por la Real Academia española que define la palabra como “movimiento afectivo hacia algo que te apetece).

Desde y hacia donde miro: Yo estudiante, yo maestra

Soy profesora de secundaria especializada en artes visuales. Me formé (como podrán leer más adelante) en un colegio emblemático para mujeres de Santiago de Chile, donde aprendí todo aquello que la sociedad dice que te hará triunfar en la vida: conocimientos objetivos y fórmulas universales donde no queda espacio para el cuestionamiento o la reflexión pues, son verdades absolutas e incuestionables.

Luego ingresé a la Universidad metropolitana de ciencias de la educación desde donde salí con la idea de seguir aprendiendo. Ejercí casi dos años de docencia en el mismo colegio donde había estudiado y en otro colegio de mujeres de similares características.

Llegué a Barcelona a hacer un máster de Arte y educación en la Universidad de Barcelona programa del que ahora hago el doctorado. Comencé a moverme, a pensar en mis perspectivas de mirada y buscar posicionamientos.

Me fui configurando en tránsito, con una raíz clara y potente, con una identidad híbrida. Mis subjetividades están en constante mutación y me permito estar en posiciones diversas, pero siempre con conciencia de margen y origen y aunque me ha ayudado el moverme físicamente, busco también los nomadismos reflexivos, la “subjetividad nómada” (Braidotti, 2004, p. 66), esa que viaja y transita, lo que buscamos o queremos ser, teniendo claro ciertos puntos de clarificación en torno a mi identidad, logrando que las subjetividades sean permeables, en relación a los caminos que voy tomando como nómada. Entiendo con esto que el transitar me permite ir teniendo conocimientos situados, alejados de la universalidad.

Como señala Donna Haraway:

La alternativa al relativismo son los conocimientos parciales, localizables y críticos, que admiten la posibilidad de conexiones llamadas solidaridad en la política y

conversaciones compartidas en la epistemología. El relativismo es una manera de no estar en ningún sitio mientras se pretende igualmente estar en todas partes. 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.

(1995, pp. 329-326)

Es por ello también que hago relatos, porque entiendo que la propia experiencia es también fuente de conocimiento, entendiendo que "la experiencia hace referencia a la dimensión receptiva y reflexiva de lo que nos pasa *de lo que me pasa* (Molina, 2014, p. 4) por tanto, la experiencia no es sólo vivir, sino también reflexionar sobre ello y sus efectos en nosotras. Esto también se relaciona con la madurez de poder dar sentido a las experiencias, como indica Jorge Larrosa: "la experiencia es lo que se da en una vida ya formada, dotada de cuerpo y forma, de figura, la vida dotada de cierto sentido, aunque ese sentido sea siempre provisional e incierto" (2009, p. 102). Con esto, pienso en cómo para mí, los relatos de experiencia que he ido recogiendo a lo largo de mi vida son los que alimentan también mi deseo de estar constantemente aprendiendo de otros/as.

Experiencia escolar: entre mujeres pero no en relación

Postulé (mis padres me hicieron postular) a un colegio de mujeres que ni siquiera sabía su nombre. Mi madre decía que debía estar en un “buen colegio” y que, en mi barrio (periferia sur oriente de Santiago) no había. *Es una manera de asegurar el futuro*, decía. Pero desde que comencé estudios de educación tuve la inquietud de ver cuáles eran los puntos de convergencia entre lo cognitivo y lo sensitivo en las escuelas, pensando también en lo que viví. Tenía la sospecha de que no todas/os debíamos aprender lo mismo ni de la misma manera y que esas formas de hacer escuela donde me eduqué y que de alguna manera aseguraría mi futuro, no eran del todo correctas.

Estudí en un colegio de señoritas² de alto rendimiento y siempre dejé lo que sentía fuera del colegio, lo más importante era ser las mejores de Chile, cosa que nunca me creí y que por el contrario me desmotivaba. Los sentimientos eran como una caja que no debíamos abrir, por el contrario, debíamos dejar fuera para demostrar que las mujeres podíamos ser frías y calculadoras.

¿Tenía sentido formar mujeres sin tomar en cuenta sus propias vivencias y experiencias? Fue y sigue siendo una postura absurda de formación escolar.

Mi colegio era y es aún, sólo para mujeres. Recuerdo que la primera vez que entré a ese lugar fue acompañando a mi madre para hacer la postulación a séptimo básico (1er año de ESO). Me impactó el silencio en el patio. Pensé: ¿Estará prohibido hablar a esta hora?

Me pasé seis años viajando al centro de Santiago en bus demorando diariamente tres horas entre la ida y la vuelta. Seis años en un lugar donde se valoraba el

² Esta denominación se daba a las mujeres solteras de fines del siglo XIX principios del XX y con ella se señalaban a las personas que cumplían las condiciones idóneas para ser pedidas en matrimonio. Entre otras tener conocimientos en “economía doméstica, costura y labores de mano” (Sepúlveda: 2009, p. 1253). Actualmente la denominación de *señorita* se utiliza para hablar de mujeres solteras, aunque las generaciones más ancianas le siguen dando una connotación de mujer bien educada.

silencio sobremanera. Un silencio que se manifestaba a todo nivel. Silencio entre autoridades y estudiantes, silencio entre profesoras/es. Silencio para no decir lo que nos molestaba. Silencio porque responder a los/as adultos/as era mala educación. No era permitido opinar, reclamar, cuestionar ni poner en duda.

Era mejor el silencio, silencio cómplice de malas prácticas docentes, de hábitos insanos en una comunidad educativa que se sentía orgullosa de ser "el mejor colegio de niñas de Chile". El mejor en resultados académicos y uno de los mejores en el ranking nacional de ingreso a la universidad, pero manteniendo a sus estudiantes en condición de abandono afectiva. Las individualidades se pasaban por alto. Era un número, nunca tuve cara. Una/o que otra/o profesor/a se aprendía los nombres. Pero era más común asociarnos a un número. Yo fui casi siempre el 24. Un 24 tímido que pocas veces intervenía en clases.

A 24 le daba miedo hablar porque no quería equivocarse. No era agradable equivocarse en un colegio donde la misión era formar mujeres exitosas, profesionales y seguras de sí mismas. Sin embargo, lo que lograba ese sistema exigente, competitivo e impersonal era mujeres temerosas, inseguras, sin tolerancia a la frustración y preocupadas constantemente de ser las mejores y no de ser felices.

Sistema avalado también por padres y madres que no conformes con las exigencias propias del colegio y la auto-exigencia de las propias estudiantes, seguían exigiendo mejoras en los resultados académicos de sus hijas. Yo misma tuve profesor particular de matemáticas durante cuatro años, además de clases los días sábados por la mañana durante los dos últimos años de escuela (esto implicaba que mi día empezaba a las seis de la mañana de lunes a sábado)

Me daba miedo fracasar, me daba miedo no ser lo suficientemente exitosa como me exigía el colegio.

Luego estudié pedagogía en Artes Plásticas y volví a hacer clases a ese mismo colegio.

No entendía muy bien por qué, si mi paso como estudiante no había sido del todo positivo pero también me parecía interesante volver en otro rol.

A medida que fueron pasando los meses entendí que estaba ahí para ser una profesora totalmente distinta a las que había tenido yo siendo estudiante. Busqué dar un respiro a las chicas, hacerlas sentir cercanas, que sintieran que eran únicas.

Así 24 se hizo maestra y se transformó en Catalina.

A pesar de esta trayectoria, las preguntas no dejaban de aparecer. Durante mi ejercicio docente era habitual que alguna inspectora dijera: *No deje salir a las niñas al baño, las niñas no pueden salir a comprar algo de comer, no puede trabajar en el pasillo*. Me daba la idea de que las aulas eran contenedores de personas, lugares de almacenamiento y no un lugar donde echar a volar la creatividad y aprender.

Me hacía ruido no poder apropiarnos de los espacios de la escuela, en principio físicamente y luego pensar que esa aula asignada para ese curso es el único lugar donde podían estar las niñas, para aprender, para construir conocimientos que se quedaban ahí, encerrados, que no interactuaban con la vida fuera de las salas de clases. ¿Por qué limitarse a un espacio tan pequeño para aprender? ¿Por qué no ampliar la mirada al *fuera* de la escuela?

Pensar que los aprendizajes quedan *encerrados* en la escuela es pensar que estos lugares se mantienen como burbujas dentro de la sociedad y no propician ni buscan la relación con el contexto que rodea las escuelas.

¿Será esa sensación de libertad que nos da la cotidianeidad que hace que los aprendizajes se construyan desde el deseo, fluidamente y con agrado?

Hablar sobre cómo en un colegio de mujeres no había relación en femenino, no había cuidado por la otra, ni respeto por su experiencia, como no se aprendía en relación y la existencia de relaciones instrumentales, competitividad o rivalidad.

Pensar que finalmente aprendí en un modelo masculino aprobado por mujeres para formar mujeres, así es como me eduqué, con mujeres pero no en relación femenina.

No existía lo que María Milagros Montoya define como *affidamento*, “esa relación de confianza privilegiada entre dos mujeres adultas para la búsqueda de referencias simbólicas donde articular la vida propia en un proyecto de libertad que de razón de su ser mujer” (2006, p. 86). *Affidamento* también se refiere a la relación que “ejecuta la mediación sexuada y activa la fuente femenina de autoridad social” (Cigarini, 1996, p. 130 en Montoya, 2006, p. 86)

La escuela no dio para mí, espacios de escucha, relaciones ni autoridad en femenino, pero al no haber vivido eso, comprendo la importancia de dar, dentro de lo posible en mi práctica pedagógica, espacios para ello.

Reconocer la autoridad femenina, la autoridad de la lengua materna y tener presente la experiencia primera de saber en relación de confianza, nos libera de andamiajes didácticos y pedagógicos innecesarios y nos adentra en el sentido propio de la educación. (Montoya, 2006, p. 93)

Con esto reflexiono en cómo mi concepto de autoridad femenina en la escuela estaba directamente relacionada con el miedo y no a la posibilidad de aprender en femenino ni en confianza. Ese miedo sin duda, escondía el deseo legítimo de aprender y lo transformaba en un aprendizaje muerto, o sea en algo rígido, no había aprendizaje, sino el manejo de datos bibliográficos en todas las áreas escolares. Formas muy alejadas del aprender en femenino.

Partir de sí: re-significando mi paso por la escuela

El partir de sí es para mí, una forma de hablar o construir conocimientos sobre algo pero partiendo de mis propias experiencias, 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 para 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 “no es hablar de sí, sino desde sí”

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 consciencia sobre desde dónde miramos e interpretamos. Como es también un modo de colocarse que intenta evitar el pensamiento disociado, esa agitación mental que construye mundos e ideas que no arraigan en la propia corporalidad, en el propio sentir, sino que obran por sí mismas. (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 daba con el tiempo y la relación con personas y formas de aprender que nos permitan reflexionar sobre esa experiencia pasada que en este caso, es la reflexión del partir de sí en mi actualidad como mujer adulta y mi *no* partir de sí de la adolescencia para aprender.

Entiendo eso si, que ese *no* espacio reflexivo fue dado porque las mujeres mayores con las que tuve relación en la escuela tampoco se preocupaban de que esto pasara. Y es por que es distinto ver el paso por la escuela cuando una está en esa vorágine diaria y verla con la distancia que dan los años.

Miro hacia atrás y pienso en todas las cosas que ahora me hacen sentido como educarme entre mujeres, tener acceso al conocimiento o al deporte desde la mirada femenina pero entiendo recién ahora que sólo fue educarse en un colegio de mujeres de tradición patriarcal, poniendo el foco en los logros académicos y en exceso exitista como, lamentablemente está configurándose la sociedad chilena sumida en el endeudamiento y la promesa de la “calidad de vida” a través del consumo de bienes.

Mirar mi paso por la escuela es darme cuenta de cómo se pasan por alto las individualidades y experiencias de cada persona al momento de tejer sus propias experiencias, subjetividades y curiosidades. Como maestra de secundaria además, intento darle sentido a esas experiencias pero vuelvo una y otra vez en las prácticas de aula que no me gustaría repetir.

Pienso en cómo dar un nuevo significado a estas experiencias despierta en mi el deseo de aprender o quizás des-aprender de esas experiencias.

Mirar y reconocermme en los relatos me ayuda a re-situarme como mujer-docente en la actualidad a la manera de una autoetnografía 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)

Re-significar mi paso por la escuela es darle sentido a las experiencias de violencia simbólica e indiferencia que se viven en esta escuela “emblemática” de Chile y que están absolutamente normalizadas por la comunidad escolar pero por sobre todo por las mismas niñas que terminan (yo también) pensando que si no son las mejores académicamente serán un fracaso y su paso por ese colegio “excelente” no habrá servido de nada.

Ahora que mi cercanía con los espacios de mujeres y feminismo es más estrecha, puedo reflexionar en torno a esas prácticas, identificarlas y condenarlas para intentar cambiarlas.

Comienzo a mirarme, en pasado en presente y en futuro, y entiendo ahora con la distancia del tiempo en cuan importante es en las escuelas no sólo 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.

Entendiendo esto, sigo mirando a mi propia experiencia escolar y el deseo de aprender. Se me viene a la cabeza una frase recurrente, que se relaciona

precisamente con las citas anteriores por no tener relación alguna, es decir, sigo con el ejercicio de re-significar mi experiencia escolar desde las ausencias.³

Si usted cree que no se la puede en este colegio porque es muy exigente, váyase a otro colegio que le exijan menos, porque después de usted tenemos diez niñas esperando por entrar a este colegio.

Esta frase por ejemplo, era muy común entre los/as profesores/as, restando toda singularidad e importancia a la individualidad de las niñas reduciéndolas a una sola dimensión: la académica, la que tenía que ser de excelencia. Las personas que no cumplían con los estándares o debían repetir curso eran removidas del establecimiento.

Con esto pienso en mi propia práctica docente y me pregunto: ¿Cuál es el desafío entonces de enseñar si se busca estudiantes perfectos/as? ¿Dónde queda el deseo de aprender a enseñar? Se pierden de vista las singularidades “la experiencia personal de fascinación por la maravilla de aprender en los encuentros diarios en las aulas” (Rivera, 2012, p. 89). Pienso que esta tradición de mujeres exitosas y estudiantes perfectas puede encontrar raíces históricas, pero actualmente la homogeneización de las estudiantes hace desaparecer todo desafío docente e incluso el deseo de aprender por parte del estudiantado, lo que conlleva a la desmotivación también del profesorado. No veo aún el atractivo en formar mujeres por molde.

³ Hablo de ausencias porque es la palabra que mejor define mi paso por la escuela en relación a mi relación con los saberes de DUODA: ausencia de relación, ausencia de autoridad femenina, de respeto por el pensamiento de la diferencia y ausencia de pensarse mujeres.

Sobre la escuela femenina o la intención histórica de educar mujeres en libertad

En Chile, los primeros antecedentes de la educación femenina en Chile nos remiten a la formación de mujeres dentro de las congregaciones religiosas donde las monjas preparaban en labores a las futuras madres y esposas, sabiendo que tenían acceso al sistema sólo si eran hijas de familias que podían pagar por esa preparación. Además no era una formación que apuntara al desarrollo de habilidades cognitivas ni actividades de nivel intelectual, era más bien una preparación que se ceñía a lo doméstico y aspectos caseros de las futuras dueñas de casa.

Naturalmente y a pesar de que en un principio la formación escolar femenina atendía a actividades del hogar, era insuficiente para que todas las mujeres del país que, también aprendían operaciones matemáticas, funciones del lenguaje y aspectos de la historia se pudieran formar.

Al año 1854 sólo el 10% de mas mujeres en Chile sabían leer y el 8% escribir.

Frente a este panorama, en el mismo año, Isabel Tarragó funda la primera escuela privada para niñas y en 1877 las mujeres ya tienen acceso a validar los exámenes de enseñanza secundaria para entrar a la universidad, privilegio que hasta el momento estaba reservada sólo para los varones.

Así, las mujeres estaban relegadas a tareas domésticas y a permanecer en el hogar sin ninguna posibilidad de desarrollar sus inquietudes intelectuales, y son estos primeros avances los que ayudaron, muy lentamente a superar la exclusión de la mujer.

Sabiendo que aún eran insuficientes, nacen los primeros establecimientos educacionales públicos femeninos laicos del país, siendo el primero el de la ciudad de Copiapó en el año 1883. Todo esto por una inquietud creciente por parte del gobierno para preparar señoritas, las que en un primer momento pertenecían a las

familias más importantes del país, por lo que todavía no era un proceso totalmente democrático y sólo tenían acceso las mujeres pertenecientes a la aristocracia. El movimiento adquirió forma al año siguiente con la fundación de los liceos femeninos en las ciudades de Valparaíso (V región) y Concepción (VIII región), siendo el primero de la capital el Instituto de Señoritas de Santiago (mi escuela), establecimiento de gran relevancia para el país desde su fundación cuya primera Directora fue La Señorita Juana Gremler, ciudadana Alemana encargada también del proyecto de liceos fiscales para señoritas en Chile. Con una clara inclinación a los desarrollos cognitivos de las mujeres, considerada como de avanzada para la época, señala:

El principal objeto de los liceos de niñas es dar a sus alumnas un armonioso desarrollo físico e intelectual i no una gran habilidad técnica. Esta podrán adquirirla más tarde, con tiempo de sobra, en algún establecimiento especial o con un profesor particular, en tanto que la época del colejo es, en general, la única que se dedica en la mujer al cultivo intelectual. Más tarde, la mujer se ilustra, pero se instruye poco. (Gremler, 1902, p. 30)

Así este colegio para señoritas se configura como un establecimiento de prestigio.

Con todos estos liceos y los acontecimientos sociales, las luchas de las mujeres comienzan a tomar forma, llegando a lograr en el año 1931 el derecho a voto en elecciones municipales, haciéndolo efectivo en el año 1935.

Con el correr del tiempo estas luchas se van haciendo cada vez más difusas pues los acontecimientos y movimientos sociales se instalan como transversales a todos estos alzamientos de voz, llegando a situaciones dramáticas durante la Dictadura de Augusto Pinochet donde las mujeres son las que terminan pidiendo a día de hoy, justicia por los/as caídos/as.

En la actualidad la educación femenina en Chile ha dejado de ser un tema de debate para pasar a naturalizarlo como parte de nuestra tradición educacional pero sin cuestionarse mayormente lo que esto implica y lo que puede significar

para las que se forman en estos establecimientos. Con esto quiero decir que no se lleva a cabo ningún tipo de política educacional que contemple en sus planes la educación diferenciada para estos liceos, y cuando digo diferenciada no lo hago con acento excluyente sino mas bien tomando en cuenta la condición de mujeres de la totalidad del alumnado para utilizar las metodologías más adecuadas para llevar a cabo los planes y programas ministeriales. Es por tanto la idea de una educación adecuada tomando en cuenta las diferencias de género como la oportunidad para llevar a cabo los programas educativos tomando en cuenta esta naturaleza y poder generar los aprendizajes de la forma más acertada , teniendo en cuenta las subjetividades, las identidades, las características del género en establecimientos públicos y las luchas que han llevado a cabo las mujeres a lo largo de la historia por tener el derecho a educarse.

Como señala Carola Sepúlveda:

Esas mujeres que creyeron en ellas y en otras que estaban y que vendrían y que lucharon por hacer de la educación pública un espacio más democrático e inclusivo en términos de género, nos dejaron una herencia: entender que las diferencias de género pueden ser algo positivo; pero que las diferencias generen desigualdades es algo que podemos seguir perpetuando.

La educación fue y sigue siendo un terreno que ejerce múltiples desigualdades en términos de género, que se expresan en diversos ámbitos como son, entre otros, el lenguaje, el currículum o las formas de disciplinamiento y que, finalmente, se traducen en diferentes oportunidades que posibilitan el despliegue de mayores o menores libertades. (2009, p. 1266)

Por tanto la educación pública femenina puede ser para algunos un punto que ni siquiera toman en cuenta pero, que para otros/as como Sepúlveda puede ser incluso un aspecto positivo para generar aprendizajes y posibilitar la propia liberación intelectual.

El problema radica en cómo dejamos fuera una y otra vez del proceso del aprender nuestras propias subjetividades. Como señala Da Silva

La educación tal como la conocemos hoy es la institución moderna por excelencia. Su objetivo consiste en transmitir el conocimiento científico, en formar un ser humano supuestamente racional y autónomo, y en moldear a los ciudadanos de la moderna democracia representativa

(2001, p. 136)

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 el pro de dar espacio a la igualdad entre todos/as los/as, incluso pasando por alto la idea de que son-somos personas únicas, siendo cada uno/a un mundo.

En mi paso por el otrora Instituto de Señoritas de Santiago en condición de estudiante siempre pensé que lo correcto era actuar como un hombre, nunca tuve mucha conciencia de lo que era ser mujer, todo el tiempo se estaba en

comparación a los hombres y al Instituto Nacional⁴ y me preguntaba si lo correcto era ser como ellos o revelarnos ante la comparación. Nunca me revelé, quizás porque también creía que así debíamos ser, además de que nunca vi en el Instituto de Señoritas, actual Liceo n°1 Javiera Carrera, una marcada identidad u orgullo por nuestra condición de mujeres estudiantes, formadas a su vez por mujeres educadoras. Era más potente la idea de que debíamos ser fuertes, exitosas y por sobre todo profesionales. No importaba mucho lo que nosotras mismas quisiéramos, ese era el molde que debíamos llevar por 6 años y perpetuar a nuestro egreso.

A mi regreso como maestra al establecimiento me di cuenta de que las cosas no habían cambiado mucho, todo seguía relativamente igual y las formas de hacer clases eran las mismas que había cuando yo era estudiante. Pensaba que no podía seguir esta forma de construir conocimientos de esta manera, así que desde mi trinchera y en un territorio reservado para mí, comencé a involucrar las experiencias de cada una, la vida cotidiana y entrelazarlo con los contenidos de la asignatura que dictaba (educación tecnológica).

Traté de no hacer nada de lo que me molestaba de los/as profesores/as cuando era estudiante y eso involucraba todo mi accionar dentro y fuera de las aulas. Traté de ser cercana, amable, de plantear clases dinámicas y dejar espacios al desarrollo de ideas propias de las estudiantes. En palabras de Elizabeth Ellsworth lo que deseaba era “dar forma a mi propia práctica a través de cuestiones y modos de direccionalidad que sean movilizadores y emotivos” (2005, p. 22)

No me arriesgo a dar una opinión resolutoria en relación a mi práctica como maestra pero sí puedo decir que fueron espacios de descubrimiento, no sólo en los aprendizajes del ramo, sino también como mujer-estudiante-profesora consciente de esa condición.

⁴ Colegio secundario para varones fundado en 1813 por el gobierno de José Miguel Carrera. Es la institución de estudios secundarios más antigua y prestigiosa de Chile. De sus aulas han egresado 18 ex presidentes de la República de Chile.

Pienso desde aquí sobre todo en la construcción de una escuela diferente. A principios de siglo XX fue pensar la formación de mujeres para su libertad civil, para tener derecho a estudiar o votar y el sólo hecho de ir a la escuela ya era en sí un acto de libertad femenina, pero con el correr del tiempo las preocupaciones fueron cambiando y la escuela se fue quedando estática, se fue masculinizando al punto de pensar que somos o debemos ser iguales a los hombres en capacidades e intereses, pasando por alto nuestro ser femenino. Pensar una escuela femenina en relación con otro masculino y no tratando de ser ese otro. Como señala Anna María Piussi:

Iniciar una nueva civilización de relación entre los dos sexos, asumiéndola como relación de diferencia. Hacer pensable y practicable la relación de diferencia, a partir de la relación entre los sexos, como forma de mediación que supera el esquema clásico de la reducción al Uno mediante la lucha por el poder (sea cual sea éste) y como nuevo principio de convivencia, de regulación de las relaciones entre las múltiples diversidades (culturas, etnias, grupos, individuos)

(Piussi, 2014, p. 11)

Pensar una escuela consciente de a quién forma, ese es mi desafío de la escuela femenina. Pensar que el *deseo* de aprender se despierta también en la escuela y no pensarla como un espacio estático. Hacerla dinámica, partiendo de sí para formar, en relación, dando espacio a la autoridad y la relación femenina.

Como educadora, me planteo el desafío de propiciar espacios de discusión y cuestionamiento. Gaby Weiner plantea también un cambio en el foco de la educación de mujeres y habla sobre las educadoras:

Por su interés en la forma en que el discurso opera como proceso “normalizador” y “naturalizador”, en el que están conectados el saber y el poder, y también por la prioridad que conceden a lo “local”, dicen que es posible crear un antidiscurso en el que se diga lo indecible. Un aspecto de la acción consiste en promover la conciencia crítica de las alumnas y alumnos con respecto a su situación en los discursos educativos (...) un problema importante es el de crear una conciencia

crítica que no implique corrección ideológica ni choque con las complejas subjetividades y lealtades de alumnas (y alumnos) (1999, 102)

Buscar una escuela femenina requiere entender que la pedagogía es un discurso, “un discurso que orienta la educación, que sustenta y promueve una ética y un objetivo político, y que como tal, es una herramienta indispensable para el trabajo y avance del feminismo” (Ochoa, 2008, p. 28) Por tanto, se debe tener consciencia sobre el poder de la escuela, los espacios pedagógicos y la fuerza de quienes aprenden y enseñan.

Trascender a la escuela: El Deseo de aprender en femenino y del cotidiano

Tengo una historia escolar marcada por el trato impersonal del hacer educativo, sin embargo mi deseo por aprender nunca se apagó, y creo que se debe en gran medida a que las cosas que me interesaban o que fueron despertando mi curiosidad se encontraban justamente fuera de la escuela. Dos mujeres son clave en este proceso: Mi madre y mi abuela paterna.

Viví con mis padres y mis abuelos paternos hasta los seis años en un barrio de clase media de Santiago. Luego de eso, mis padres mi hermano y yo, nos fuimos a un barrio periférico de Santiago, pero la cercanía con mi abuela nunca se vio afectada.

De mi madre aprendí la rigurosidad del estudio, el valor de intentar hacer siempre lo correcto y de buena manera y el valor de la singularidad. De esto último no me di cuenta hasta que comencé mi camino en DUODA y comencé a reflexionar sobre todas esas ocasiones en que mi madre me alentaba a ser como quisiera, a vestirme como quisiera, sin seguir modas o a participar de todo lo que produjera satisfacción y claro, pensaba que eso hacían todas las madres pero no es así, yo tuve suerte.

Luisa Muraro habla sobre las madres y la relación real y simbólica con ellas. También lo hace María Milagros Rivera evidenciando que “la primera relación educativa que entabla una niña o un niño es con su madre concreta y personal” . Y aunque es la primera persona con la que nos construimos vínculos, no son relaciones fáciles, muchas veces se van trabajando y reconociendo con los años pero es necesario reconocer que son parte vital de nuestras propias vidas. La relación de la madre, con su madre y la madre de la madre es la estructura que construyó la vida para construirnos “un puente entre naturaleza y cultura, así como en cuanto a sus efectos” (Muraro, 1994, p. 54) es un puente que nos conecta con nuestro entorno, eso son las madres, mediadoras y maestras.

De mi abuela aprendí prácticamente todas las técnicas artísticas que manejé hasta mi entrada a la escuela de pedagogía y artes visuales de la Universidad pedagógica de Chile.

Podría decir sin miedo que mis principales aprendizajes fueron fuera de la escuela. Pero ¿Qué tenían de particular estas maneras de aprender? Eran formas de aprender miradas desde otro lugar, fuera de la escuela, un “pensar la pedagogía de otro modo, desde lugares que son anómalos” (Padró, 2011, p. 12) espacios del aprender que no se definen por expertos, simplemente suceden. Sigue explicando Carla Padró:

Salirse del marco de lo pedagógico, o sea, de las normas, las expectativas y las representaciones de los sujetos que aprenden-enseñan, es un acto político que nos permite acercarnos al carácter socialmente construido de nuestros modos de hacer y nos permite releernos desde otros lugares. (2011, p. 12)

Podría decir que aprendí desde mis madres, en medio de relaciones de afecto y autoridad femenina donde podíamos aprender la una de la otra, se construía lo que María Milagros Rivera llama *Creación verdadera* donde “no hay lugar para el plagio sino para el intercambio: una dice algo y la otra, si germina en ella, lo completa” (Rivera, 2008, p. 21)

Aprender entre mujeres me hace pensar en dos cosas: en primer lugar en los aprendizajes de cada día fuera de la escuela, lo que Carmen Luke define como *los aprendizajes de la vida cotidiana* (1999) y que se enmarcan en el día a día sin forzar las relaciones pedagógicas y por otro lado pienso también en las mujeres indígenas de Chile que, así como se plantea desde el mundo occidental la idea de aprender desde y en relación con las madres, ellas también lo hacen en su día a día. Sonia Montecino, antropóloga chilena hace un pequeño relato al respecto:

La hija conocerá las formas de sembrar y cosechar, ayudará al riego, junto a sus hermanos levantará la tierra. Ella misma saldrá a comercializar los bienes que produce esa tierra. Imitando a su madre, acompañándola, sabrá ella misma como

cultivar, conocerá los ciclos de los vegetales y a través de esta labor se relacionará con las yerbas medicinales que crecen junto a los sembrados, aprenderá a distinguir cada clase de flor, de árbol.

La madre transmitirá los poderes de esas yerbas, Así lo femenino se constituirá también al lado de la tierra, percibiendo sus frutos y sus poderes, aprovechando las ventajas que ofrece ese cuerpo que como el de la mujer da vida, produce la dinámica de la existencia

De esta manera, la constitución del sujeto mujer entre los mapuches pasa por la madre.

De ella emana y se reproduce el aprendizaje del rol femenino, la confinación a la interioridad de la mujer.

La madre no ha accedido a la educación formal de la cultura dominante.

(1984, p. 44)

Con esto pienso en cuan natural es aprender desde las mujeres de nuestras familias, madres simbólicas y reales, mujeres en las que reconocemos autoridad femenina y que propician los espacios y el deseo de aprender desde el amor potenciando el propio deseo del aprender, porque se transforma en una actividad que nos llena de satisfacción, de alegría, de ganas de seguir aprendiendo.

Aprender con las mujeres de mi familia es volver al origen en el sentido de María Milagros Montoya:

Ser originales no significa estar al día de las últimas teorías o descubrimientos ni ensayar las técnicas educativas de “última generación” ni explicar con la ayuda de los recursos más sofisticados. Original no es lo mismo que novedoso. Origen hace referencia al origen que está en mí y en ellos y ellas. Ser original es mirar al origen, volver a él para reconocer lo que está presente en mí, y así evocar el modo en que aprendimos a hablar, a nombrar las cosas con el placer e descubrir lo nuevo y de descubrirnos en relación de autoridad. A ese origen, de cada mujer y de cada hombre que es la madre, quien nos ha dado, *gratis et amore*, el cuerpo y la palabra.

(Montoya, 2008, p. 71)

Aprender en espacios no institucionalizados ni nombrados por otras personas. Ese ha sido el espacio de familia en femenino, las mujeres que potencian en mí el deseo de aprender cosas nuevas cada día, aprender y respetar desde la naturaleza, los animales y las personas.

Creo que en algún punto el arte y la naturaleza me hacen sentir la necesidad de vez en cuando de contemplarlas, de disfrutar de su belleza, de sentir que tengo la capacidad de detenerme y observar, actividad muy escasa en tiempos donde las personas corren de un lado a otro sin parar. Y desde la naturaleza y con la calma de hacer las cosas por el deseo de hacerlas es que también pienso que las mujeres construimos relaciones de respeto.

Nuestras formas de hablar son de respeto a la opinión de esa otra diferente para reflexionar y construir diálogo en femenino y colectivamente.

Aprendemos de la cotidianeidad, desde el día a día, donde nacen los primeros grandes movimientos en pro de los derechos femeninos, principalmente por el derecho de elegir en libertad.

Así, mis formas de hacer pedagogía me hicieron consciente de otras formas de hacer pedagogía en la periferia del sistema educativo formal.

Reflexiones finales

El valor de transitar en las ideas, las posturas y las discusiones para enriquecer las reflexiones y no limitarse a un solo posicionamiento es una de las grandes riquezas de las relaciones femeninas. En mi caso, ese respeto de las relaciones no instrumentales, la libertad de posición y la autoridad femenina se plantean hoy como inspiraciones para hacer crecer a diario mi deseo por aprender en femenino.

Moverse, tener posturas múltiples, tal como las propias experiencias que a lo largo de la vida no son lineales hacen que el deseo de aprender entre mujeres no sea un asunto estático y por ende, se hace tremendamente atractivo a la hora de pensar en las formas que más nos motivan a aprender.

Aprendemos la una de la otra, tejiendo en distintos tiempos, en distintos lugares y a ritmos disímiles cada una a su propio ritmo, preocupándonos de las otras, sabiendo que entre mujeres habrá un cuidado colectivo e interés porque todas puedan aprender.

Mi paso por la escuela femenina me lleva a reflexionar en torno a los procesos y en algún punto agradezco la experiencia pues me ha permitido construir una trayectoria académica que cuestiona, pone en duda y propone nuevas formas de aprender y por sobre todo de hacerlo en femenino.

Podemos no conocernos, no habernos sentado en la misma mesa, incluso investigar (como es mi caso) en solitario, pero no dejamos de aprender en colectivo y construir conocimiento entre todas; las que investigamos, las que educamos, las que militan y las que leen.

Somos las mujeres un fluir constante de reflexión y colaboración con otras.

Bibliografía

- Acaso, M., Ellsworth, E. y 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.
- Braidotti, R. (2004). Mujeres, medio ambiente y desarrollo sustentable: surgimiento del tema y diversas aproximaciones. En Vásquez, V. & Velásquez, M. (Ed.), *Miradas al futuro: hacia la construcción de sociedades sustentables con equidad de género*. México, D. F.: UNAM.
- Contreras, J. & Pérez de Lara N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza: Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Gremler, J. (1902). *Monografías del Liceo nº1 de niñas. Desde su fundación hasta la fecha, trabajo presentado a la exposición escolar del congreso de enseñanza pública de 1902*. Santiago: Cervantes.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Universitat de València.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. & Larrosa, J. (Ed.), *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fé: Homo Sapiens.

- Luke, C. (Ed.). (1999). *Feminismos de la vida cotidiana*, Ed. Luke C. (ed.), Madrid: Morata.
- 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.
- Montecino, S. (1984). *Mujeres de la tierra*. Santiago: CEM-PEMCI.
- Montoya, M. (2006). Ser en confianza. En Piussi, A. & Mañeru, A. (Ed.), *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- Montoya, M. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina.
- Muraro, L. (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Horas y horas.
- Ochoa, L. M. (2008). *El Sueño y la Práctica de Sí: Pedagogía Feminista: Una Propuesta*. El Colegio de México, A.C., Biblioteca Miguel Cosío Villegas.
- Piussi, A. (2014). La sabiduría de quien sabe esquivar la dialéctica entre opresión y libertad (Apuntes entregados para la asignatura «La pedagogía de la diferencia sexual» para el Máster de estudios de la diferencia sexual de DUODA).
- Rivera, M. (2008). La relación instrumental y la relación sin fin. En *El trabajo de las palabras. Una creación inacabada nacida de la relación entre mujeres*. Madrid: Horas y horas.

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

Sepúlveda, C. (2009). Formando niñas. Una mirada a la educación pública femenina, a sus maestras y alumnas. *Santiago de Chile, 1894-1912*, 14(43), 1249-1268.

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

Weiner, G. (1999). *Los feminismos en la educación*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.