


Feminismo, narratividad y experimentación pedagógica: la reconfiguración del cuidado en la subjetividad docente*


Feminism, Narrativity and Pedagogical Experimentation: Reconfiguring Care in Teacher Subjectivity

Feminismo, narratividade e experimentação pedagógica: a reconfiguração do cuidado na subjetividade docente

Eliana Cardoch-Meza**

 <https://orcid.org/0009-0009-1351-2631>

Felipe Acuña***

 <https://orcid.org/0000-0003-1634-6594>

Resumen: Este artículo analiza cómo el feminismo que emergió en Chile a partir del Mayo Feminista de 2018 reconfigura la subjetividad docente en una escuela pública de Santiago que ha asumido la perspectiva de género como eje de experimentación pedagógica. Desde un enfoque narrativo e inductivo, se examinan entrevistas biográficas y relatos de prácticas pedagógico-curriculares de tres docentes y su equipo directivo. Los resultados muestran que el feminismo opera como acontecimiento que desestabiliza narrativas profesionales sedimentadas, activa procesos de sensibilización biográfica y produce una reconfiguración del sujeto docente articulada desde el cuidado: hacia las estudiantes y hacia sí mismas y su colectivo profesional. La práctica del foto-bordado ilustra cómo este cuidado se traduce en formas de *pensar-con* que entrelazan conocimiento, afecto y responsabilidad ética. Se concluye que la experimentación en clave feminista produce una renovación narrativa profunda de la identidad profesional docente.

Palabras clave: Subjetividad docente. Feminismo. Experimentación pedagógica.

Abstract: This article analyzes how feminism, which emerged in Chile following the 2018 Feminist May, reconfigures teacher subjectivity in a public school in Santiago that has adopted a gender perspective as its core pedagogical experimentation framework. Drawing on a narrative and inductive approach, the study

* Esta investigación contó con el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile, a través del Proyecto Fondecyt de Iniciación 11230777. Además, nos gustaría agradecer el aporte de dos miembros fundamentales del equipo de trabajo: Matías Vilches y Cecilia Peña.

** Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC). Profesora. Doctora en Educación. E-mail: <eliana.cardoch@uacademia.cl>.

*** Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Profesor asociado. Doctor en Sociología de la Educación. E-mail: <facuna@ucsh.cl>.

examines biographical interviews and accounts of pedagogical practices from three teachers and their school leadership team. Findings show that feminism operates as an event that destabilizes sedimented professional narratives, activates processes of biographical sensitization, and produces a reconfiguration of teacher subjectivity grounded in care: toward students and toward themselves and their professional collective. The practice of photo-embroidery illustrates how this care translates into forms of *thinking-with* that interweave knowledge, affect, and ethical responsibility. It is concluded that feminist-oriented experimentation produces a profound narrative renewal of teachers' professional identity.

Keywords: Teacher subjectivity. Feminism. Pedagogical experimentation.

Resumo: Este artigo analisa como o feminismo que emergiu no Chile a partir do Maio Feminista de 2018 reconfigura a subjetividade docente em uma escola pública de Santiago que adotou a perspectiva de gênero como eixo de experimentação pedagógica. A partir de uma abordagem narrativa e indutiva, são examinadas entrevistas biográficas e relatos de práticas pedagógico-curriculares de três docentes e sua equipe diretiva. Os resultados mostram que o feminismo opera como acontecimento que desestabiliza narrativas profissionais sedimentadas, ativa processos de sensibilização biográfica e produz uma reconfiguração do sujeito docente articulada a partir do cuidado: em direção às estudantes e em direção a si mesmas e ao seu coletivo profissional. A prática do foto-bordado ilustra como esse cuidado se traduz em formas de *pensar-com* que entrelaçam conhecimento, afeto e responsabilidade ética. Conclui-se que a experimentação em chave feminista produz uma profunda renovação narrativa da identidade profissional docente.

Palavras-chave: Subjetividade docente. Feminismo. Experimentação pedagógica.

Introducción

Durante los últimos años, Chile ha sido testigo del despliegue de una cuarta ola feminista que ha colocado la educación en el centro de sus demandas políticas (Troncoso, et al., 2019). El denominado “mayo feminista” o “tsunami feminista” de 2018 constituyó un punto de inflexión en el que estudiantes universitarias y secundarias ocuparon establecimientos educacionales a lo largo del país, denunciando situaciones largamente naturalizadas de violencia de género, acoso sexual y reproducción de roles de género tradicionales al interior de las instituciones educativas (Follegati et al., 2022). La transversalidad de esta movilización, que recorrió el país con tomas, paros y marchas masivas, instaló la demanda por una educación no sexista y activó un cuestionamiento profundo a la escuela como espacio de socialización patriarcal. Como recuperan Follegati et al. (2022), Paz Gajardo, vocera estudiantil del movimiento feminista de 2018, afirmaba que “la educación es la gran responsable de crear, criar y sacar machos para la sociedad” (p. 367), explicitando con ello el rol histórico del sistema educativo en la producción y reproducción de desigualdades de género.

Sin embargo, la incorporación del enfoque de género en el espacio educativo chileno no puede comprenderse únicamente como la traducción institucional de un movimiento social, sino como una respuesta situada a una crisis más amplia de sentido de la escuela contemporánea. Tras más de cuatro décadas de hegemonía neoliberal (Falabella, 2020; Rosenzvaig-Hernández, 2026), el sistema educativo chileno ha tendido a privilegiar lógicas de competencia individual, estandarización y tecnocratización del trabajo docente, erosionando progresivamente la capacidad de la escuela para producir horizontes éticos y colectivos compartidos (Carrasco Aguilar, et al. 2019). Esta crisis de sentido ha abierto un campo de disputa por nuevas orientaciones formativas. En ese escenario, el feminismo emerge como uno de los sentidos educativos posibles, no el único, pero sí uno particularmente potente, al articular una finalidad ética explícita: hacer de la escuela un espacio capaz de producir justicia de género (Melis Cin, 2017). Junto a esta posibilidad, también han cobrado fuerza proyectos antagonistas, como formas de conservadurismo moral y discursos anti-género, que evidencian que la crisis no garantiza dirección emancipadora alguna, sino que amplifica la disputa cultural (Elwell & Buchanan, 2021; Gaba, et.al., 2024).

Es precisamente en este escenario de disputa donde se sitúa el presente trabajo. Nos interesa analizar cómo, en un establecimiento escolar que ha asumido el feminismo como eje de experimentación pedagógica, se configuran narrativamente las subjetividades docentes. Más que estudiar la implementación de políticas de género, buscamos comprender cómo las docentes se narran a sí mismas en este contexto, cómo articulan su biografía personal y profesional, y cómo resignifican sus prácticas pedagógico-curriculares cuando el feminismo se convierte en un principio organizador de la experiencia escolar.

Desde una perspectiva narrativa (Goodson, 2006; Porta, 2020; Suárez, 2021), asumimos que la subjetividad docente no es una esencia estable, sino una construcción contingente, relacional y situada, que se produce en el acto mismo de narrarse (Butler, 2005). Las historias que las docentes cuentan sobre sí mismas y sobre sus prácticas son espacios de elaboración reflexiva donde se configuran sentidos, se negocian marcos normativos y se ensayan formas alternativas de ser docente. En este sentido, el feminismo no es aquí solo un contenido curricular o una orientación discursiva, sino una condición de posibilidad para la emergencia de nuevas narrativas profesionales.

El artículo presenta un estudio de caso inscrito en un proyecto mayor sobre el resurgimiento del discurso de la experimentación pedagógica en Chile. Nos centramos en una institución donde dicha experimentación se articula en torno al eje de género, analizando entrevistas biográficas y relatos de prácticas pedagógico-curriculares de tres docentes, así como entrevistas a su equipo directivo. A través de este enfoque, buscamos contribuir a los estudios narrativos sobre el profesorado mostrando cómo, en un contexto de gobernanza neoliberal, la experimentación pedagógica feminista habilita procesos de reconfiguración subjetiva que articulan cuidado de sí y cuidado de otras/os como núcleo ético-profesional.

Feminismo como campo de disputa en la escuela contemporánea

Más que un movimiento social acotado a coyunturas específicas, el feminismo puede comprenderse como un campo de transformación que disputa las bases culturales, epistémicas y relacionales sobre las cuales se organizan las sociedades contemporáneas (Valiyeva, 2025; Follegati, 2018). En América Latina, durante la última década, las movilizaciones feministas han adquirido una densidad política particular, articulando denuncias contra la violencia de género, la precarización de la vida, la desigualdad estructural y las formas patriarcales de producción de conocimiento (Troncoso et al., 2019; Poblete Inostroza et al., 2025). En este escenario, la educación ha sido identificada como un espacio estratégico de intervención, tanto por su papel histórico en la reproducción de órdenes sociales como por su potencial formativo.

En el caso chileno, la movilización feminista de 2018 situó a la escuela en el centro de la crítica pública. Las tomas y paros estudiantiles denunciaron no solo situaciones de acoso o violencia sexual, sino también la persistencia de currículos androcéntricos, prácticas adultocéntricas y formas naturalizadas de desigualdad al interior de las instituciones educativas (Follegati et al., 2022). De este modo, la demanda por una educación no sexista desbordó la lógica de la corrección normativa y se transformó en un cuestionamiento al sentido mismo de la experiencia escolar al incidir en lo que sucede al interior de una sala de clases (Vidal, et al. 2020).

Este cuestionamiento se inscribe en una crisis más amplia del modelo educativo chileno, configurado durante la dictadura y consolidado en democracia bajo una racionalidad neoliberal que privilegia la competencia individual, la estandarización y la rendición de cuentas (Cavieres, 2017). Bajo esta matriz, la escuela ha tendido a operar como dispositivo de normalización y medición, reduciendo progresivamente el espacio para la deliberación ética, la construcción colectiva de sentido y el reconocimiento de las diferencias (Acuña, et al 2024). En ese marco, la crisis no es solo

institucional, sino también simbólica: se erosiona la capacidad de la escuela para ofrecer horizontes compartidos que orienten la experiencia educativa.

La irrupción del feminismo debe comprenderse, entonces, como parte de una disputa por el sentido de lo educativo en un contexto de gobernanza neoliberal. La justicia de género no aparece simplemente como un nuevo contenido curricular, sino como una orientación ética que interroga las relaciones de poder, las formas de conocimiento y los modos de vinculación que estructuran la vida escolar (Korol, 2007). En este trabajo, entendemos la justicia de género no solo como igualdad de acceso o inclusión formal, sino como un horizonte de transformación de las relaciones de reconocimiento y de producción de subjetividad que organizan la experiencia educativa. Desde esta perspectiva, una escuela comprometida con la justicia de género busca generar condiciones para que estudiantes y docentes puedan habitar la vida escolar en relaciones más igualitarias, libres de subordinación patriarcal, ampliando sus posibilidades de agencia, reconocimiento y construcción de vidas vivibles (Melis Cin, 2017). Sin embargo, esta apertura no se produce en un vacío ni garantiza una dirección unívoca. La crisis de sentido, como señalamos, amplifica también respuestas conservadoras, discursos anti-género y proyectos de reordenamiento moral que disputan el significado de la escuela y su función social (Elwell & Buchanan, 2021; Gaba, et.al., 2024).

En este contexto abierto, conflictivo y en permanente redefinición, la escuela se configura como un territorio de luchas simbólicas y materiales donde se negocian proyectos culturales divergentes (Woolley, 2016). Es en ese terreno donde interesa situar el análisis: no para describir el feminismo como movimiento, sino para comprender cómo, en ciertos espacios escolares, esta disputa se traduce en procesos de transformación pedagógica que reconfiguran la experiencia docente. Pues, justamente como indican Martínez Salgado y Díaz Espinoza (2020), la potencia feminista en Chile ha permitido no solo destituir o impugnar el orden político, económico y sociocultural, sino que ha permitido también abrir las posibilidades a imaginar nuevas formas de relaciones sociales.

Feminismo como orientación ética que interpela la subjetividad docente

Si en el apartado anterior hemos situado el feminismo como campo de disputa en la escuela contemporánea, interesa ahora comprender su impacto en un plano más profundo: el de la configuración del sujeto docente. Como hemos señalado, la incorporación del enfoque de género en las instituciones educativas no se limita a la revisión de contenidos curriculares o protocolos institucionales; implica una transformación de las formas de estar, vincularse y comprender la propia práctica pedagógica (Mehta, 2019; Mladenočić, 2020).

Desde esta perspectiva, las pedagogías feministas pueden entenderse como un conjunto heterogéneo de propuestas que buscan articular feminismo y educación a partir de prácticas situadas en contextos escolares concretos (Korol, 2007; Martínez Martín, 2016). Su aporte no radica únicamente en introducir nuevos contenidos, sino en reconfigurar la experiencia educativa al poner en el centro la subjetividad, el cuerpo, el cuidado y las relaciones de poder que atraviesan la vida escolar. Como plantea Korol (2007), la pedagogía feminista opera como una apertura que cuestiona certezas naturalizadas y recupera el valor de la experiencia y la subjetividad en la creación histórica. No se trata de un modelo pedagógico cerrado, sino de una sensibilidad que desestabiliza la neutralidad supuesta del acto educativo y habilita otras formas de relación, conocimiento y acción (Motta & Bennett, 2018).

Este desplazamiento resulta especialmente relevante para el profesorado. La tradición escolar moderna ha tendido a construir la figura docente bajo el signo de la neutralidad, la objetividad y la distancia afectiva. Sin embargo, el feminismo interpela directamente esa ficción, al

visibilizar que toda práctica educativa está atravesada por posiciones situadas, relaciones de poder y marcos normativos que configuran quién puede hablar, desde dónde y con qué legitimidad. En ese sentido, el feminismo no solo transforma el currículum; interroga la identidad profesional misma (Dillabough, 1999).

Aquí la contribución de Judith Butler (2005) permite profundizar esta dimensión. En *Giving an Account of Oneself*, Butler sostiene que toda construcción identitaria es contingente, vulnerable y relacional: el sujeto no es un núcleo autónomo que precede a sus vínculos, sino que se constituye en la exposición a los/as otros/as y en el esfuerzo por dar cuenta de sí mismo/a dentro de marcos normativos que nunca controla completamente. Aplicado al campo educativo, esto implica reconocer que la subjetividad docente no es una esencia fija, sino una configuración siempre en proceso, producida en la relación con estudiantes, colegas, prácticas, discursos e instituciones.

Desde esta clave, la agenda feminista en la escuela puede comprenderse como una orientación político-pedagógica que busca cuestionar las formas patriarcales que organizan la experiencia educativa, promoviendo relaciones más igualitarias, el reconocimiento de subjetividades históricamente subordinadas y nuevas formas de habitar la vida escolar (Melis Cin, 2017). La justicia de género constituye, en este marco, el horizonte ético que orienta dichas transformaciones. No se trata simplemente de una igualdad formal o de la incorporación de nuevos contenidos, sino de una interpelación que atraviesa la experiencia vivida y demanda nuevas formas de reflexividad sobre el vínculo pedagógico, el cuidado y las relaciones de poder. En este sentido, esta agenda opera también como un acontecimiento que desestabiliza las narrativas profesionales sedimentadas y obliga a las docentes a revisar las historias que se cuentan sobre sí mismas: quiénes son como profesoras, qué significa enseñar y qué responsabilidades éticas implica el vínculo pedagógico (Motta & Bennett, 2018).

Renovación y experimentación pedagógica como reconfiguración de la experiencia docente

Cuando la escuela enfrenta momentos de desajuste histórico entre sus formas organizativas y las demandas sociales que la interpelan, han emergido, en distintos momentos, tradiciones pedagógicas orientadas a su renovación (Simó-Gil, et al. 2025; Albornoz, et al. 2025). Desde fines del siglo XIX y comienzos del XX, la llamada renovación o experimentación pedagógica se configuró como respuesta crítica a una institución rígida, normalizadora y centrada en la transmisión pasiva de contenidos. Más que un repertorio de métodos alternativos, esta tradición se constituyó como una manera distinta de comprender la experiencia educativa y el lugar del sujeto en ella (Feu Gelis, et al., 2021).

En este artículo, entendemos la renovación pedagógica no como simple innovación metodológica, sino como un proceso mediante el cual la práctica educativa se convierte en objeto de indagación reflexiva. Para fundamentar esta comprensión, seguimos la concepción de experiencia desarrollada por John Dewey (1998). Desde su perspectiva, la experiencia no es un acontecimiento anecdótico ni un soporte externo del pensamiento, sino el espacio mismo donde acción y reflexión se entrelazan. Toda experiencia combina un momento activo y uno pasivo: actuar implica exponerse a las consecuencias de la acción, y es en esa relación entre hacer y padecer donde surge la posibilidad de pensar. Sin embargo, Dewey (1998) distingue entre una experiencia meramente espontánea, regida por ensayo y error, y una experiencia reflexiva, caracterizada por el esfuerzo deliberado de comprender las conexiones entre lo que se hace y lo que ocurre en consecuencia. La experimentación pedagógica se sitúa precisamente en este segundo registro. No consiste en introducir cambios por novedad, sino en asumir la práctica docente como proceso

problemático, abierto e incierto, que exige examinar condiciones, formular hipótesis y ajustar la acción en función de fines deliberadamente asumidos (Hinchliffe, 2011).

Un rasgo central de esta experiencia reflexiva es su orientación por una finalidad. Pensar, en sentido deweyano, implica actuar con un fin en vista y asumir responsabilidad por las consecuencias futuras de la acción presente. En este marco, la incorporación del feminismo en la escuela puede comprenderse no solo como la inclusión de contenidos sobre género, sino como una orientación ética y político-pedagógica que cuestiona las relaciones de subordinación naturalizadas y busca construir formas más igualitarias de reconocimiento, participación y cuidado (Motta & Bennett, 2018). Desde esta perspectiva, la justicia de género (Melis Cin, 2017) emerge como una finalidad explícita que reorganiza la experiencia pedagógica y orienta los procesos de reflexión sobre la práctica.

Así entendida, la experimentación pedagógica moviliza necesariamente la subjetividad docente. El profesorado deja de situarse exclusivamente como ejecutor de prescripciones externas y asume una posición reflexiva frente a su propia práctica. La crisis institucional descrita en el apartado anterior puede funcionar, en términos de Dewey, como situación de perplejidad que desestabiliza hábitos sedimentados y obliga a repensar la acción (Hilderband, 2018). En ese punto, la experiencia se vuelve problemática y, por tanto, susceptible de transformación.

La renovación pedagógica, entonces, designa una reconfiguración de la relación entre experiencia, reflexión y finalidad. Cuando el feminismo se instala como horizonte ético, esta reconfiguración adquiere una tonalidad específica: la práctica docente se vuelve espacio de indagación sobre las relaciones de poder, las formas de cuidado, las asimetrías de género y las propias biografías que atraviesan la enseñanza. La experimentación deja de ser un gesto técnico y se convierte en un proceso de transformación situado, en el que la experiencia personal y profesional se entrelazan.

Este desplazamiento prepara el terreno para preguntarnos: ¿cómo se hace visible y comprensible esta reconfiguración subjetiva? Si la experimentación pedagógica implica transformar la experiencia y el modo en que el profesorado se comprende a sí mismo, entonces resulta necesario atender a los relatos mediante los cuales las docentes elaboran, reinterpretan y dan sentido a esa transformación. Es allí donde la dimensión narrativa adquiere centralidad analítica.

Narrativa, subjetividad y renovación docente

Si la incorporación del feminismo en la escuela reorganiza la experiencia pedagógica a partir de nuevas finalidades éticas y políticas, y si la experimentación supone convertir dicha experiencia en objeto de reflexión, entonces resulta necesario un marco que permita comprender cómo esos procesos reconfiguran narrativamente la subjetividad docente. En este artículo asumimos una perspectiva narrativa, entendiendo a la subjetividad docente no se accede como un dato previo, sino como una construcción situada que se elabora en el acto mismo de narrarse (Butler, 2005).

Siguiendo a Goodson (2006), es necesario distinguir entre *life story* y *life history*. El relato de vida que una docente produce sobre sí misma no es simplemente una autobiografía individual, sino una articulación situada entre historia personal e historia profesional. Las trayectorias docentes se configuran en el cruce entre biografías singulares y contextos históricos específicos. En este sentido, estudiar las narrativas docentes permite comprender cómo los marcos institucionales, políticos y culturales, como la presencia del feminismo en la escuela, se inscriben en la construcción del *self* profesional. La experimentación pedagógica en clave feminista, como hemos señalado, no

solo modifica prácticas; reconfigura las historias que las docentes cuentan sobre quiénes son y cómo han llegado a serlo (Mladenović, 2020).

Desde esta perspectiva, la narrativa constituye una epistemología que reconoce que el sentido de la experiencia se produce en el relato. Porta (2020) ha señalado que la expansión biográfica permite acceder a dimensiones íntimas del sujeto que no emergen en registros puramente descriptivos o técnicos. La narración habilita el pasaje de lo íntimo a lo público, convirtiendo experiencias personales en materia de reflexión colectiva y política. En contextos de experimentación feminista, esta dimensión resulta especialmente relevante, pues la revisión de prácticas pedagógicas se entrelaza con la reinterpretación de historias familiares, afectivas y profesionales.

La contribución de Suárez (2021) refuerza esta idea al comprender la narración de las prácticas pedagógicas como forma de indagación profesional. Cuando las docentes relatan sus experiencias, no solo describen lo ocurrido; producen saber pedagógico desde la experiencia vivida. Narrar se convierte así en un ejercicio reflexivo que permite problematizar lo dado, identificar tensiones y ensayar sentidos alternativos. En este marco, la experimentación pedagógica encuentra en la narrativa un dispositivo privilegiado para hacer visible su dimensión formativa.

La perspectiva de Butler (2005) ofrece un fundamento ético adicional para esta aproximación. Dar cuenta de sí mismo implica siempre un esfuerzo por narrar la propia vida dentro de marcos normativos que no se dominan completamente. El sujeto que se narra reconoce su vulnerabilidad y su constitución relacional. En el ámbito educativo, esto supone que la identidad docente no puede comprenderse como un atributo estable, sino como una configuración que se produce en la exposición al otro, en este caso estudiantes, colegas, la misma comunidad, y en la elaboración reflexiva de esa exposición.

Desde esta articulación teórica, sostenemos que la renovación pedagógica en clave feminista solo puede comprenderse plenamente si atendemos a las narrativas mediante las cuales las docentes reconstruyen su experiencia y reconfiguran su identidad profesional. La transformación no se limita al nivel de las prácticas observables, sino que implica una reescritura del propio itinerario biográfico y profesional. Es en el relato donde la crisis se convierte en experiencia significativa, donde la perplejidad se transforma en aprendizaje y donde la finalidad ética, la justicia de género, se integra en la comprensión de sí como docente.

En consecuencia, el enfoque narrativo adoptado en este estudio es el marco que permite analizar la relación dialéctica entre contexto neoliberal, experimentación pedagógica feminista y construcción de subjetividad docente. Al escuchar y analizar las historias que las profesoras elaboran sobre sus trayectorias y prácticas, buscamos comprender cómo se produce una forma alternativa de ser docente en un escenario de disputa cultural y política.

Método

Diseño general

Este artículo se inscribe en el proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11230777, titulado “Subjetividad docente en contextos de experimentación pedagógica: estudio cualitativo sobre formas alternativas de configurar la profesión docente”, orientado a estudiar el resurgimiento del discurso de la experimentación pedagógica en Chile mediante un enfoque narrativo centrado en la construcción de subjetividad docente. En dicho proyecto se combinaron entrevistas a actores

institucionales con narrativas biográficas y relatos de prácticas pedagógico-curriculares elaborados por docentes que ejercen en establecimientos identificados como participantes activos del discurso de la experimentación pedagógica.

El presente trabajo corresponde a uno de los cinco casos estudiados y se focaliza en una institución pública de la ciudad de Santiago donde la experimentación pedagógica se articula en torno al eje de género. Se trata, por tanto, de un estudio de caso cualitativo con orientación narrativa, que busca comprender en profundidad cómo la agenda feminista se inscribe en las trayectorias y prácticas de las docentes. Si bien el proyecto consideró diversos ejes de experimentación pedagógica, el presente artículo se concentra en este caso particular porque, en el análisis transversal del material empírico, emergió como un espacio especialmente fértil para observar la relación entre feminismo, subjetividad docente y experimentación pedagógica.

Participantes y producción de información

Participaron dos integrantes del equipo directivo, la directora del establecimiento y la coordinadora de género. A cada una de ellas se le realizó una entrevista en profundidad. Junto con ello, participaron tres profesoras de distintas áreas disciplinares (Historia, Artes y Ciencias Naturales) vinculadas al desarrollo de prácticas pedagógicas en clave feminista. Las docentes contaban con trayectorias profesionales diversas y tenían entre 28 y 40 años. A cada una de estas tres docentes se les realizó dos entrevistas: una biográfica centrada en su trayectoria personal y profesional, y otra orientada a la narración detallada de una práctica pedagógico-curricular considerada significativa por la propia docente. Para resguardar la confidencialidad, en el artículo se las identifica según su rol institucional, evitando el uso de pseudónimos nominales, de la siguiente forma: Directora, Profesora con cargo de gestión, Profesora R, Profesora S y Profesora N.

Las entrevistas biográficas siguieron la tradición propuesta por Goodson (2006), privilegiando la narración fluida y abierta sobre la trayectoria docente, con mínima intervención del equipo de investigación. A través de ellas, el estudio buscó comprender cómo la incorporación de una orientación experimental en la experiencia escolar, en este caso a partir del eje feminista, reconfigura narrativamente la subjetividad docente y las formas en que las profesoras comprenden su trabajo pedagógico. Por su parte, las entrevistas sobre prácticas pedagógicas se inscriben en el enfoque narrativo centrado en la experiencia (Squire, 2008), invitando a las docentes a seleccionar y relatar prácticas que, desde su perspectiva, encarnaran un sello experimental.

Enfoque analítico

El análisis adoptó una orientación narrativa e inductiva. En coherencia con la perspectiva de Goodson (2013), no se buscó fragmentar los relatos en unidades temáticas aisladas, sino reconstruir la configuración narrativa de cada historia, atendiendo a: i) La articulación entre biografía personal y trayectoria profesional; ii) los puntos de inflexión o acontecimientos significativos; iii) la forma en que el feminismo aparece como horizonte ético en la narración; y iv) las reconfiguraciones del *self* docente en relación con prácticas concretas.

Asimismo, siguiendo a Suárez (2021), las narraciones de prácticas fueron analizadas como producción de saber pedagógico, identificando cómo las docentes elaboran reflexivamente su experiencia y la convierten en conocimiento profesional situado.

El proceso analítico combinó, en primer lugar, la lectura comprensiva de cada relato en su totalidad. Luego, la identificación de núcleos narrativos vinculados a crisis, interpelación feminista

y experimentación pedagógica. Finalmente, la reconstrucción interpretativa de las formas de subjetivación que emergen en los relatos.

Más que establecer generalizaciones, el análisis busca comprender la relación dialéctica entre contexto neoliberal, pedagogías feministas y construcción narrativa de la identidad docente en un caso situado.

Consideraciones éticas

Las participantes fueron informadas sobre los objetivos del estudio y otorgaron su consentimiento informado para participar en la investigación. Los nombres utilizados en el artículo son pseudónimos, con el fin de resguardar la confidencialidad y proteger la identidad de las docentes y del establecimiento. El proyecto de investigación del cual se deriva este artículo fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Católica Silva Henríquez, cumpliendo con los principios y procedimientos éticos establecidos para la investigación con personas.

Resultados

La crisis como acontecimiento que desestabiliza el relato docente

En las narrativas de las docentes y directivas, el Mayo Feminista no aparece simplemente como un evento externo al establecimiento, sino como un acontecimiento que fractura el orden cotidiano y desestabiliza las formas sedimentadas de comprender la vida escolar. La irrupción de denuncias por violencias de género, procesos sumariales y movilizaciones estudiantiles es narrada como un momento de quiebre profundo en las relaciones entre estudiantes y adultos/as.

Una de las profesoras reelabora retrospectivamente el estado en que se encontraba la comunidad escolar en ese período. Lo describe como una “*comunidad escolar súper quebrada, en las relaciones estudiantes-adultos. Muy quebradas, no había confianza, a los profes les daba miedo enfrentarse a una discusión con sus estudiantes*” (Profesora con cargo en gestión). Su relato reconstruye un clima institucional deteriorado y pone en evidencia la crisis del vínculo pedagógico mismo. La confianza, entendida como condición básica para el ejercicio docente y para la posibilidad misma de la enseñanza, aparece erosionada.

La misma docente sintetiza esta situación de crisis de confianza mediante la siguiente metáfora: “*El contexto de la funa es como cuando estalla una olla a presión nomás, de un problema que ya existía en la escuela*” (Profesora con cargo en gestión). Las funas, entendidas como actos de protesta y denuncia pública en espacios físicos o redes sociales, fueron realizadas contra docentes específicos cuyas prácticas, a la luz de la movilización feminista, aparecieron como machistas. Allí que la imagen de la olla a presión sea muy evocativa pues da cuenta que el conflicto no surge de la nada, sino que hace visibles tensiones acumuladas y silenciamientos prolongados. En términos narrativos, el acontecimiento feminista funciona como punto de inflexión que obliga a reinterpretar la historia institucional y profesional. Allí, lo que antes permanecía invisibilizado bajo la apariencia de normalidad se vuelve objeto de cuestionamiento.

Ahora bien, la crisis no solo fractura vínculos sino también visibiliza transformaciones en curso en la composición estudiantil del establecimiento. Frente a una autopercepción instalada en la comunidad escolar de que el liceo era “*el patio trasero de los liceos de la comuna*” (Profesora con cargo

en gestión), comienza a reconocerse y valorarse el perfil diverso del estudiantado: alta presencia de estudiantes migrantes, trayectorias escolares discontinuas y disidencias sexuales. Esta diversidad, lejos de ser un dato meramente descriptivo, se convierte en una interpelación institucional. Como afirma la misma profesora, ese nuevo estudiantado “*exigía que la escuela se pusiera a la altura*”. La expresión condensa una inversión simbólica decisiva: ya no es la escuela quien define unilateralmente las condiciones de reconocimiento, sino que son las nuevas subjetividades estudiantiles las que tensionan y reordenan el marco institucional. Esta diversidad, lejos de ser un dato meramente descriptivo, se convierte en una interpelación institucional, en sintonía con lo que Bragg et al. (2018) describen como la emergencia de nuevas culturas juveniles de género que tensionan las formas tradicionales de organización escolar.

El equipo directivo sitúa este momento como hito estructurante. La directora señala que la historia de movilización estudiantil del liceo “*se tiñó de feminismo*”, generando la necesidad de “*visibilizar el tema feminista, articulado con la movilización estudiantil*” (Directora). En un primer momento, las respuestas fueron reactivas y eventuales. Sin embargo, la creación de una dupla de género dentro del colegio, con horas asignadas y articulación comunal, permitió transformar radicalmente el enfoque. Se pasó de prácticas marcadas por la lógica del “hito” a procesos sostenidos de reflexión pedagógico-curricular. Como señala la profesora, esto implicó “*ordenar de qué manera salíamos de las actividades de género como eventuales... a un proceso de reflexión curricular, donde nos damos cuenta de que es necesario incorporarlo en el aula*” (Profesora con cargo en gestión). El tránsito no fue meramente programático; supuso revisar instrumentos de planificación, abrir espacios de análisis colectivo y cuestionar prácticas cotidianas al interior del aula: “*tenía que ver con la manera en que yo distribuyo la palabra, con la manera en que yo me relaciono, qué cosas digo y no, qué cosas hago visible y no*” (Profesora con cargo en gestión).

Este proceso de reconfiguración produjo efectos que trascendieron el plano simbólico y curricular. La directora relata que, antes de la crisis feminista, el liceo experimentaba una baja sostenida de matrícula, situándose en una posición frágil dentro del sistema comunal. Tras la redefinición del proyecto educativo en clave de género y el reconocimiento explícito de la diversidad estudiantil como rasgo constitutivo y no como problema, el establecimiento comenzó a revertir esa tendencia. En un período aproximado de cinco años, el Liceo duplicó su matrícula de estudiantes. Este crecimiento es visto por la directora como algo mucho más sustantivo que un indicador administrativo, más bien expresa una resignificación pública de la imagen del Liceo: la apuesta experimental por trabajar pedagógicamente el tema de género reorganizó la identidad institucional del liceo, posicionándolo como una alternativa buscada por mujeres y disidencias que encontraban allí un espacio de reconocimiento y cuidado.

Desde el enfoque narrativo adoptado por el equipo de investigación, este momento puede comprenderse como un acontecimiento que desestabiliza las narrativas profesionales previas y reescribe la historia institucional del establecimiento. Se cuestiona la autoridad adulta tradicional y la escuela aprende a narrarse de otro modo. Es precisamente en esa zona de quiebre donde se inicia el proceso de experimentación pedagógica en clave feminista.

La sensibilización biográfica y la construcción narrativa del sí mismo/a docente

La incorporación del feminismo en el trabajo pedagógico no se traduce únicamente en modificaciones curriculares o institucionales. En las narrativas de las docentes, emerge como un proceso de transformación biográfica que reconfigura la manera en que se comprenden a sí mismas como profesoras. La figura de un/a docente neutral, sin historia ni afectos es explícitamente cuestionada: “*el profe es un profe neutral, un profe sin historia, un profe sin sentimientos, y yo creo que es todo lo*

contrario” (Profesora S - Historia). Esta afirmación no solo interpela un modelo profesional heredado de la tradición escolar moderna, sino que abre la posibilidad de narrarse como sujeto situado, atravesado por experiencias, vínculos y memorias.

Desde el enfoque narrativo adoptado por el equipo de investigación, este desplazamiento puede leerse como una rearticulación entre historia personal y trayectoria profesional, en el sentido planteado por Goodson (2006, 2013). Las docentes no relatan su politización feminista en el ámbito pedagógico como una adhesión ideológica externa, sino como un proceso que resignifica episodios biográficos, relaciones familiares y experiencias previas de violencia o silenciamiento. La vida profesional se entrelaza con la vida personal, y el aula se convierte en espacio donde esa articulación adquiere densidad reflexiva.

Una de las profesoras señala que sus estudiantes *“me enseñan muchas cosas de diferentes maneras”* (Profesora R – Ciencias Naturales). Este aprendizaje no se restringe a contenidos temáticos, sino que incide en dimensiones existenciales. *“Gracias al feminismo, yo logro sanar mi relación con mi madre, logro perdonarla, logro entenderla”*, relata. El trabajo pedagógico se transforma así en espacio de autoconocimiento, donde la comprensión de las experiencias de las estudiantes habilita una reinterpretación de la propia biografía.

Este movimiento puede comprenderse como una forma de lo que aquí denominamos empatía feminista. Si bien este proceso dialoga con la noción feminista de sororidad, entendida como reconocimiento y alianza entre mujeres frente a estructuras patriarcales, el concepto busca enfatizar específicamente una experiencia narrativa y afectiva de reconocimiento de vulnerabilidad compartida. No se trata únicamente de solidaridad política, sino de la posibilidad de verse interpelada por experiencias ajenas que podrían haber sido propias. La Profesora R (Ciencias Naturales) lo expresa al afirmar que muchas veces se sentía interpelada por los relatos de sus estudiantes: *“yo me sentía identificada con sus relatos. No porque me hubiesen pasado. Algunas cosas sí por supuesto, pero yo sentía que me podrían haber pasado”*. Esta posibilidad de verosimilitud con una experiencia ajena articula un reconocimiento relacional que desestabiliza la frontera rígida entre quien enseña y quien aprende. Junto con ello, la empatía feminista se manifiesta también en la capacidad de las docentes para reconocer en las historias de sus estudiantes ecos de sus propias experiencias familiares y sociales, como le sucede a la Profesora R, quien logra comprender que su madre *“ha sido despreciada por mi papá, ha sido violentada”*, estableciendo conexiones entre su experiencia personal y los marcos teóricos que trabaja en el aula.

En términos de Butler (2005), dar cuenta de sí misma implica reconocerse como sujeto vulnerable, constituido en relación con otros/as y siempre parcialmente opaca para sí. La narración docente no aparece aquí como autorrepresentación cerrada, sino como proceso contingente que se reconstruye en el vínculo pedagógico. La subjetividad se vuelve relacional: se narra en diálogo con las estudiantes y se reconfigura a partir de ese intercambio.

El compartir fragmentos de la propia biografía, como lo hace la Profesora S (Historia) al señalarle a sus estudiantes que *“yo vengo de la misma realidad de ustedes... mi abuela no tiene cuarto medio, mi mamá recién está estudiando en la universidad y tiene 50 años”*, constituye, siguiendo a Porta et al. (2023), un pasaje de lo íntimo a lo público. No es mera confesión, sino gesto político y pedagógico que habilita reciprocidad. La profesora no se expone para diluir su autoridad, sino para reconfigurarla desde la experiencia situada.

Este proceso biográfico tiene efectos en el modo de ejercer el cuidado. La empatía no conduce a la fusión ni a la sobreidentificación. La profesora R, a propósito de la comprensión de la relación violenta de su padre hacia su madre, logra también establecer límites: *“entiendo que no soy la encargada de solucionar los problemas que tiene ella”*. Este gesto no es una retracción del cuidado sino,

paradójicamente, su condición de posibilidad. Siguiendo a Puig de la Bellacasa (2012), el cuidado no puede comprenderse como entrega incondicional ni como fusión afectiva con el otro/a; es, ante todo, una práctica relacional que exige simultáneamente responsabilidad y delimitación. Cuidar sin límites no produce más cuidado, sino agotamiento, dependencia y, en último término, la imposibilidad de sostener el vínculo. Para Puig de la Bellacasa (2012), el cuidado implica hacerse cargo de las condiciones materiales y afectivas que hacen posible la vida en común, pero esa responsabilidad no es ilimitada ni unidireccional: requiere reconocer la propia vulnerabilidad como parte constitutiva de la relación, no como obstáculo a superar. En ese sentido, cuando la Profesora R comprende que no puede, ni debe, resolver la vida de su madre, no está abandonando el cuidado; está aprendiendo a habitarlo de un modo que no la anule a ella misma. Se trata de sostener vínculos sin asfixiar ni ser asfixiada, lo que en el contexto pedagógico tiene una dimensión política precisa: una docente que no cuida sus propios límites termina reproduciendo, desde otro lugar, la misma lógica de sacrificio y borramiento de sí que el feminismo busca impugnar.

De este modo, la sensibilización biográfica no es un efecto colateral del enfoque de género, sino un núcleo constitutivo de la experimentalidad feminista. El feminismo habilita un trabajo narrativo sobre sí mismas que reconfigura la identidad profesional docente. La práctica pedagógica deja de ser mera ejecución técnica y se convierte en espacio de indagación sobre la propia historia, los propios afectos y las propias posiciones frente a las estructuras de poder. Justamente porque en estas historias personales se configura una historia social que es un contenido pedagógico que permite hablar de temas curricularmente relevantes y significativos.

Pensar-con: cuidado y apertura al otro en la práctica del foto-bordado

En las narrativas recogidas por el equipo de investigación, la práctica del foto-bordado emerge como un ejemplo paradigmático de experimentalidad pedagógica en clave feminista. No se trata simplemente de una actividad interdisciplinaria, sino de un proceso de indagación situado donde pensamiento, afecto y creación se entrelazan. La experiencia no nace de una planificación cerrada, sino de una conversación cotidiana en la sala de profesores: “*estábamos conversando en la sala de profesores, y la [profesora] S me dice, ‘sabes que quiero trabajar foto bordado’, y yo le dije, ‘sí, yo también he querido trabajar foto bordado hace mucho rato’*” (Profesora N - Artes). La práctica se gesta así desde la confianza profesional y el diálogo entre colegas, antes incluso de llegar al aula.

Este origen es significativo. Como ha señalado Suárez (2021), narrar las prácticas pedagógicas permite visibilizar el saber de la experiencia y comprender que el desarrollo profesional no ocurre únicamente a través de dispositivos formales, sino en la trama relacional del trabajo docente. En este caso, la conversación informal deviene punto de partida de una indagación compartida que luego se despliega en el espacio escolar.

La actividad articuló las asignaturas de Economía, a cargo de la profesora S, y de Artes Visuales, a cargo de la profesora N, para abordar la violencia económica de género. Como señala la profesora N “*ella [profesora S] lo explicó de forma teórica dentro de sus clases, yo lo abordé dentro del mundo artístico*”. Sin embargo, lo experimental no radica en la integración curricular o la interdisciplinarietà en sí, sino en el modo en que se construye el conocimiento. En concreto, la salida pedagógica a un sector urbano cercano al liceo se transformó en un ejercicio de observación situada de su entorno: “*Empezaron a observar y a sacar fotografías*”, relata la profesora N, identificando escenas cotidianas: “*mujeres mayores haciendo aseo, madres buscando a sus hijos, trabajadoras en restaurantes*”. El entorno urbano se transformó para las estudiantes en texto donde interpretar diferencias en los roles de género y las formas invisibles de la desigualdad.

En términos de Dewey (1998), esta práctica de salir a terreno configura una experiencia reflexiva: las estudiantes no reciben un contenido previamente estructurado, sino que enfrentan una situación problemática a partir de la pregunta ¿cómo se expresa la violencia económica en la vida cotidiana? Esta temática requiere observar, seleccionar, interpretar y crear. La experiencia combina acción y consecuencia; mirar transforma lo mirado y transforma también a quien mira.

La práctica continuó en el aula, donde cada estudiante seleccionó una fotografía y la intervino con bordado y texto. La profesora N cuenta que *“aprendieron a bordar muchas estudiantes, y a bordar en papel, que es muy difícil”*, y que el proceso fue tan importante como el resultado: *“les da la posibilidad para que no se frustren”* pues si rompían la hoja, se volvía a imprimir sin problema. La experiencia se tejía así entre paciencia, acompañamiento y reparación: cuidar la imagen y cuidar a quien aprende eran gestos que se entrelazaban.

El proyecto abrió también un espacio para el reconocimiento de la experiencia personal como fuente legítima de conocimiento. Una de las estudiantes, al no encontrar una imagen adecuada en la salida, dijo: “profe sabe, yo saqué muchas fotos en el barrio, pero considero que ninguna es la temática que yo quiero abordar”, a lo que la profesora N le preguntó: “¿Qué temática quieres abordar?”; “lo que pasa en mi casa”, agregó la estudiante. Las profesoras aceptan esta propuesta y le dieron la posibilidad de trabajar la problemática vivida en su hogar. Así, su obra se transformó en un testimonio visual sobre el trabajo de cuidado y la precariedad. Recuerda la profesora N que la temática de la estudiante integraba lo íntimo y lo social, lo doméstico y lo político estudiante le señala: *“Pasa que mi tía se hace cargo de mi tío, y a ella solo le dan \$30.000 [USD 32] para hacerse cargo de él, es lo que le paga el Estado por cuidarlo, y yo siento que con \$30.000, ella no hace nada”*. (Profesora N – Artes).

Otro momento central fue el acompañamiento a la estudiante G, una estudiante neurodivergente. La profesora narra con detalle el proceso de mediación y escucha: *“le dije ‘G, ¿qué puedes observar en esta fotografía?’... ‘una niña que está arrodillada’... ‘¿por qué crees que está arrodillada?’... ‘porque tiene miedo’... ‘¿entonces está sufriendo de algo?’... ‘Sí, de violencia’ y bordó la frase ‘No más violencia’”*. Aquí se materializa lo que Puig de la Bellacasa (2012) denomina una práctica de *pensar-con*, donde el conocimiento emerge en la relación y en la responsabilidad hacia el otro. En diálogo con Motta y Bennett (2018), esta escena permite comprender el cuidado no solo como disposición afectiva, sino como una práctica epistemológica relacional que sostiene simultáneamente condiciones cognitivas, éticas y afectivas para el aprendizaje.

El resultado fue una serie de trabajos *“preciosos”*, dice la profesora N, que conmovieron a toda la comunidad educativa. La experiencia culminó con una exposición en un congreso pedagógico junto a otros liceos: *“fue muy, muy gratificante, y a la directora le gustó tanto que nos pidió que la expusiéramos en un congreso pedagógico”*. La profesora cierra diciendo que *“fue muy bello”*.

Al reflexionar sobre el efecto de la actividad en distintas dimensiones de su quehacer, la profesora N destaca que su principal impacto se manifiesta en los vínculos humanos y profesionales que se generaron. La práctica de foto bordado no solo fortaleció los lazos entre las estudiantes, sino también entre las docentes.

Todo partió en la sala de profes, donde nosotros establecemos la mayor cantidad de tiempo como colegas, y nuestras relaciones de colegas se dan ahí, y siento que no todos los profesores son capaces de aprovechar esas instancias, de estar todos reunidos en la sala de profes. Como que siempre en la sala de profesores, se juntan los profes, y no siempre se conversa entre sí. (Profesora N)

Aquí la profesora N subraya que el origen colaborativo de la experiencia transformó el espacio laboral en un lugar de confianza y co-creación. *“Yo confío en lo que está haciendo mi colega... y*

ella también va a valorar lo que yo estoy haciendo”, afirma, reconociendo una ética del trabajo compartido que se extiende luego al aula.

En ese mismo sentido, la actividad abrió un espacio seguro de diálogo con el estudiantado, donde las jóvenes pudieron reconocer y nombrar formas de violencia económica presentes en sus hogares, cuestionando lo que antes les parecía “normal”: *“Pudimos conocer sus realidades, porque cuando S estaba entregando todo el contenido teórico, estudiantes también le iban contando de la experiencia de violencia económica que vivían en sus hogares, y que no eran conscientes de que era una violencia económica”* (Profesora N - Artes). Para la profesora N, esa posibilidad de escuchar, contener y crear con otros/as da sentido a su oficio: *“todo trabajo artístico para mí tiene que tener un vínculo especial. Si no le pongo la carga emocional o una parte de mí a ese trabajo, a esa obra, no tiene mucho sentido”*. Así, el aprendizaje se vuelve un acto relacional y afectivo, donde enseñar es, ante todo, tejer vínculos de confianza y cuidado.

Desde un enfoque narrativo, esta práctica no es un “ejemplo exitoso”, sino una historia que reconstituye la experiencia cultural de la docente (Squire, 2008). Al narrarla, la profesora N organiza retrospectivamente su acción como experiencia formativa, dotándola de coherencia y sentido. La práctica se vuelve relato, y el relato se vuelve dispositivo de reflexión profesional.

En este punto se vuelve visible con mayor nitidez el doble movimiento de cuidado que atraviesa el caso. Por un lado, cuidado hacia las estudiantes: habilitar su voz, reconocer su experiencia, acompañar su vulnerabilidad. Por otro, cuidado hacia sí misma y hacia la comunidad docente: confiar en la colega, poner *“una parte de mí”* en el trabajo, establecer límites para no diluirse en la experiencia del otro. El *pensar-con* no es fusión, sino interdependencia consciente.

Así, el foto-bordado no constituye únicamente una técnica artística ni una estrategia didáctica innovadora. Es una práctica experimental en sentido fuerte: convierte una situación problemática en objeto de indagación colectiva, reconfigura vínculos pedagógicos y transforma la subjetividad docente. En ella se encarna una forma de renovación que reorganiza la experiencia escolar desde el cuidado, la narración y la reflexividad.

Discusión

En el caso estudiado, el análisis muestra que la irrupción del movimiento feminista en la escuela no opera como un contenido temático adicional ni como una política transversal más, sino como un dispositivo que reactiva la dimensión experimental de la experiencia escolar. La crisis abierta por el Mayo Feminista produjo una situación de perplejidad que desestabilizó narrativas profesionales sedimentadas, particularmente la figura del “profe neutral”, y obligó a la comunidad docente a convertir su práctica en objeto de indagación. En términos de Dewey (1998), el movimiento feminista introdujo una ruptura en la continuidad de la experiencia que no podía resolverse mediante repertorios técnicos habituales; exigió pensar lo que se hacía, examinar sus consecuencias y redefinir las finalidades éticas que orientaban la acción pedagógica.

Sin embargo, el aporte central del caso no radica únicamente en esta activación de la indagación reflexiva, sino en el modo en que dicha indagación se articuló narrativamente. Las docentes no solo modificaron prácticas; reescribieron la historia que contaban sobre sí mismas como profesoras. Siguiendo a Goodson (2006, 2013), la identidad profesional se configura en la intersección entre historia personal y contexto histórico. En el liceo analizado, la irrupción del movimiento feminista reorganiza esa intersección: experiencias biográficas previamente silenciadas o naturalizadas, como relaciones familiares, memorias de violencia, trayectorias de precariedad, entre otras, adquieren nuevo sentido al ser puestas en diálogo con las narrativas de las estudiantes y con las reflexiones pedagógicas feministas desarrolladas en el aula.

Este proceso puede comprenderse también a la luz de las críticas feministas a las nociones modernas de profesionalismo docente. Como plantea Dillabough (1999), las concepciones dominantes de la docencia han tendido a construir al profesorado como un sujeto racional, instrumental y emocionalmente distanciado, reproduciendo una imagen de neutralidad que invisibiliza tanto la dimensión afectiva del trabajo pedagógico como las experiencias situadas de quienes enseñan. Desde esta perspectiva, el feminismo no solo introduce nuevos contenidos o sensibilidades en la escuela, sino que desestabiliza la propia figura del sujeto docente moderno. Las profesoras del caso no se narran como identidades coherentes y autosuficientes, sino como subjetividades vulnerables, relacionales y afectadas por el vínculo pedagógico. En este sentido, el proceso de narrarse a sí mismas puede comprenderse también, siguiendo a Butler (2005), como una práctica ética mediante la cual el sujeto reconoce que se constituye siempre en relación con otros/as. La narración se convierte así en un espacio de elaboración reflexiva donde lo íntimo puede devenir público (Porta et al., 2023), no como confesión despolitizada, sino como gesto deliberado que reconfigura la autoridad pedagógica desde la experiencia situada.

En este punto emerge con nitidez el hallazgo principal del estudio: el movimiento feminista, en tanto eje experimental en un contexto escolar, renueva narrativamente la subjetividad docente. Esta renovación se expresa en un doble movimiento de cuidado. Por un lado, cuidado hacia las estudiantes: habilitar su voz, reconocer la legitimidad de sus experiencias domésticas y afectivas como formas válidas de conocimiento, acompañar vulnerabilidades sin instrumentalizarlas y, al mismo tiempo, reconocerlas como agentes capaces de nombrar críticamente el mundo desde sus propias experiencias. Tal como sugieren Bragg et al. (2018), las juventudes no son receptoras pasivas de categorías producidas por el mundo adulto, sino participantes activas en la construcción de nuevas formas de comprensión sobre género, identidad y justicia. Del mismo modo, experiencias pedagógicas como el foto-bordado muestran que las estudiantes pueden desarrollar conciencia crítica sobre las desigualdades y problemáticas que atraviesan sus comunidades, transformando experiencias cotidianas en procesos de reflexión y producción de sentido (Torres-Harding et al., 2018). El cuidado adquiere así una dimensión política: no solo protege o contiene, sino que amplía posibilidades de agencia, reconocimiento y elaboración colectiva de la experiencia.

Por otro lado, cuidado hacia sí mismas y hacia el colectivo docente: reconocer la propia fragilidad, establecer límites frente a las demandas afectivas del trabajo pedagógico, confiar en la colega y sostener vínculos profesionales no competitivos. Tal como muestra la experiencia del foto-bordado, la experimentación pedagógica feminista no emerge desde sujetos autosuficientes, sino desde relaciones de colaboración, escucha y apoyo mutuo entre docentes. En diálogo con Mehta (2019), este cuidado puede comprenderse como una práctica política y colectiva que desafía las lógicas neoliberales de individualización y autoexplotación afectiva presentes en las instituciones educativas. Así, el cuidado deja de ser una carga privada e invisible para convertirse en una condición ética y relacional de la enseñanza.

Este doble movimiento de cuidado desestabiliza la lógica tecnocrática y neoliberal que tiende a reducir la docencia a la ejecución eficiente de estándares y procedimientos, sosteniendo en cambio una comprensión relacional y situada del oficio docente. Las experiencias analizadas muestran formas de enseñanza que no se organizan desde la neutralidad ni el distanciamiento emocional, sino desde vínculos dialógicos, afectivos y éticamente comprometidos. En este marco, el cuidado no aparece como un añadido emocional a la enseñanza, sino como una práctica epistemológica (Motta & Bennett, 2018): una forma de producir conocimiento con otras/os, donde escuchar, acompañar, reconocer experiencias y sostener relaciones de confianza constituyen condiciones centrales para la construcción de sentido. La experiencia pedagógica se vuelve así profundamente relacional, transformando simultáneamente a quienes aprenden y a quienes enseñan. En términos de Puig de la Bellacasa (2012), se trata de una forma de pensar-con, donde

el conocimiento emerge desde relaciones de interdependencia y cuidado que sostienen la posibilidad misma de un mundo común.

Este hallazgo dialoga con el planteamiento de Albornoz (2025, p.173), quien ha señalado que uno de los aportes centrales de los feminismos para imaginar una escuela experimental contemporánea es precisamente la propuesta de relaciones estructurales y cotidianas basadas en el cuidado. Retomando la ética del cuidado de Gilligan (1982), Albornoz argumenta que este principio relacional tendría una capacidad transformadora concreta en las comunidades educativas: reduciendo las agresiones y las violencias de distinto tipo. El cuidado, en esta lectura, no es un valor añadido sino un principio organizador de las prácticas cotidianas que interpela a todos los actores de la escuela a transformar sus modos de relacionarse.

Desde nuestro análisis, hemos desplazado la noción de cuidado desde una comprensión centrada en la disposición moral individual hacia una epistemología relacional donde, siguiendo a Puig de la Bellacasa (2012), el cuidado no se reduce a una ética personal ni a un conjunto de prácticas aplicadas, sino que constituye una forma de conocer y de producir mundo en común. En diálogo con Motta y Bennett (2018), cuidar implica sostener condiciones materiales, afectivas y relacionales que hacen posible el conocimiento, reconociendo la interdependencia entre quienes enseñan y quienes aprenden. En este sentido, cuidar supone pensar-con otros y otras, asumir responsabilidad por las consecuencias de la acción pedagógica y abrir espacios donde experiencias históricamente subordinadas puedan devenir conocimiento legítimo. Lo que la experiencia del foto-bordado muestra no es únicamente que las docentes cuidan a sus estudiantes, sino que ese cuidado constituye la condición de posibilidad del conocimiento que allí se produce.

Es importante señalar que en este trabajo la narración no aparece únicamente como metodología de investigación, sino como forma ontológica y política de elaboración de la experiencia docente. Siguiendo a Goodson (2006, 2013), las narrativas permiten articular biografía, trayectoria profesional y contexto histórico, haciendo visible cómo las docentes construyen sentido sobre sí mismas y sobre su trabajo. En este sentido, la narratividad se constituye también en un espacio de resistencia simbólica frente a la tecnocratización del trabajo docente (Suárez, 2017), al reintroducir historia, afecto y vulnerabilidad en el centro de la profesionalidad. En diálogo con Butler (2005), narrarse implica además reconocerse como un sujeto relacional y vulnerable, cuya identidad se configura en el vínculo con otros/as.

De esta forma, el caso analizado muestra que la incorporación del movimiento feminista en la experiencia escolar implica una reconfiguración profunda del sujeto docente. La crisis abre una fractura; la narración permite elaborarla; la indagación pedagógica la convierte en posibilidad formativa; y el cuidado articula el vínculo entre transformación personal y compromiso ético con otras. Es en ese entrelazamiento de crisis, narración, experimentación y doble cuidado donde se configura una subjetividad docente alternativa, capaz de enfrentar los desafíos contemporáneos desde una ética relacional y reflexiva.

Declaración sobre uso de IA

Los autores utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa (ChatGPT, OpenAI) como apoyo para revisión lingüística, traducción de títulos y resúmenes, y organización preliminar de respuestas editoriales. Todos los contenidos fueron revisados, corregidos y validados íntegramente por la autora y el autor del artículo, quienes asumen plena responsabilidad por la versión final del manuscrito.

Referencias

- Acuña, F., Concha, S., Galioto, C., & Vilches-Vilches, M. (2024). Sentidos de la escuela en una comunidad escolar rural chilena. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1–27. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.sece>
- Albornoz, N., Acuña, F., & Fernández, M. B. (2025). Corrientes de Pensamiento en la Educación Experimental. In M. B. Fernández, F. Acuña, & N. Albornoz (Eds.), *Educación Pública Experimental: Resurgiendo desde la Escuela Centro Experimental Carén* (pp. 95–112). Editorial Universitaria.
- Albornoz, N. (2025). Diálogos posibles entre feminismos y experimentalidad educativa. In M. B. Fernández, F. Acuña, & N. Albornoz (Eds.), *Educación pública experimental. Resurgiendo desde la Escuela-Centro Experimental Carén* (pp. 165–180). Editorial Universitaria.
- Bragg, S., Renold, E., Ringrose, J., & Jackson, C. (2018). ‘More than boy, girl, male, female’: Exploring young people’s views on gender diversity within and beyond school contexts. *Sexuality, Society and Learning*, 18(4), 420–434. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1439373>
- Butler, J. (2005). *Giving an account of oneself*. Fordham University Press.
- Carrasco Aguilar, C., Luzón, A., & López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: El caso de Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 121–139. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Cavieres Fernández, E. (2017). La neoliberalización de la educación chilena o la privatización del sistema educativo “por dentro”. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 9(17), 18–57. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1118>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Dillabough, J. A. (1999). Gender Politics and Conceptions of the Modern Teacher: Women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 373–394. <https://doi.org/10.1080/01425699995326>
- Elwell, A., & Buchanan, R. (2021). Feminist pedagogies in a time of backlash. *Gender and Education*, 33(2), 156–170. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1680810>
- Falabella, A. (2020). The ethics of competition: Accountability policy enactment in Chilean schools’ everyday life. *Journal of Education Policy*, 35(1), 23–45. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Feu Gelis, J., Besalú Costa, X., & Paludàrias i Martí, J. M. (Coords.). (2021). *La renovación pedagógica en España: Una mirada crítica y actual*. Morata.
- Follegati, L. (2018). El constante aparecer del movimiento feminista. Reflexiones desde la contingencia. In F. Zerán (Ed.), *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 77–90). LOM Ediciones.
- Follegati, L., Matus, C., & Errázuriz, V. (2022). Tensiones en la escuela: Educación para las niñas bajo la impronta neoliberal. *Revista de Humanidades de Valparaíso*, (19), 349–375. <https://doi.org/10.22370/rhv2022iss19pp349-375>

- Gaba, M. R., Gajardo-Poblete, C., & Murillo-Núñez, N. (2024). Transversalización de la perspectiva de género(s) en el desarrollo curricular y docente de pregrado universitario (2019-2024). *Estudios Pedagógicos*, 50(3), 79–101. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052024000300079>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Goodson, I. (2013). *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. Routledge.
- Goodson, I. (2006). The Rise of the Life Narrative. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 7–21. <http://www.jstor.org/stable/23478868>
- Hildebrand, D. L. (2018). Experience is Not The Whole Story: The Integral Role of the Situation in Dewey's Democracy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 52(2), 287–300. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12286>
- Hinchliffe, G. (2011). What is a Significant Educational Experience? *Journal of Philosophy of Education*, 45(3), 417–431. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9752.2011.00820.X>
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Editorial El Colectivo/América Libre.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129–151. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Martínez Salgado, C., & Díaz Espinoza, M. (2020). Encrucijadas feministas en torno a la crisis del neoliberalismo en Chile. In O. Grau, L. Follegati & S. Aguilera (Eds.), *Escrituras feministas en la revuelta* (pp. 167–180). LOM Ediciones.
- Mehta, A. (2019). Teaching Gender, Race, Sexuality: Reflections on Feminist Pedagogy. *A Journal for Body and Gender Research*, 5(1), 23–30. <https://doi.org/10.36583/KOHL/5-1-4>
- Melis Cin, F. (2017). *Gender Justice, Education and Equality. Creating Capabilities for Girls' and Women's Development*. Palgrave Macmillan.
- Mladenović, A. (2020). Feminist Classrooms in Practice. *Šolsko Polje*, 31(5–6), 67–82. [https://doi.org/10.32320/1581-6044.31\(5-6\)67-82](https://doi.org/10.32320/1581-6044.31(5-6)67-82)
- Motta, S. C., & Bennett, A. (2018). Pedagogies of care, care-full epistemological practice and 'other' caring subjectivities in enabling education. *Teaching in Higher Education*, 23(5), 631–646. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1465911>
- Poblete Inostroza, R. N., Martínez-Labrin, S., & Castillo Mardones, P. (2025). Percepción de docentes feministas sobre su práctica educativa: Facilitadores y barreras para implementar una educación feminista en el contexto educativo chileno. *Revista Saberes Educativos*, (15), 1–27. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2025.79857>
- Porta, L. (2020). La expansión biográfica en investigación educativa. Movimientos y aperturas metodológicas. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 5(16), 1747–1764. <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1747-1764>

- Porta, L., Aguirre, J., & Ramallo, F. (2023). La intimidad como bioestética de lo cotidiano. Ensamblajes metodológicos en investigaciones autobiográfico-narrativas en educación. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 20, 1–24. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.2023049>
- Puig de la Bellacasa, M. (2012). ‘Nothing comes without its world’: Thinking with care. *The Sociological Review*, 60(2), 197–216. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954x.2012.02070.x>
- Rosenzvaig-Hernández, M. (2026). The right to pay. Ideology and ideological tensions in making markets in education. The case of Chile. *Journal of Political Ideologies*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/13569317.2026.2630288>
- Simó-Gil, N., Domingo-Peñañiel, L., & Feu Gelis, J. (2025). *Tras las huellas de la renovación pedagógica: Experiencias y retos en centros de educación infantil, primaria y secundaria*. Editorial Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09732-1>
- Squire, C. (2008). Experience-centred and culturally-oriented approaches to narrative. In M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (Eds.), *Doing Narrative Research* (pp. 41–63). SAGE Publications.
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco: Revista de Educación*, 31(2), 365–379.
- Torres-Harding, S., Baber, A., Hilvers, J., Hobbs, N., & Maly, M. (2018). Children as agents of social and community change: Enhancing youth empowerment through participation in a school-based social activism project. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/1746197916684643>
- Troncoso, L., Follegati, L., & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: Aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Valiyeva, Z. (2025). Feminism in the Socio-Cultural Life of Contemporary Society. *Porta Universorum*, 1(6), 109–114. <https://doi.org/10.69760/PORTUNI.0106006>
- Vidal Velis, F., Pérez Zamora, I., Barrientos Delgado, J., & Gutiérrez Ortega, G. (2020). Educación en Tiempos del Género. Consideraciones en Torno a una Educación No Sexista y No Generista. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 21–37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200021>
- Woolley, S. W. (2017). Contesting silence, claiming space: Gender and sexuality in the neo-liberal public high school. *Gender and Education*, 29(1), 84–99. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1197384>

Recibido: 17/03/2026

Versión corregida recibida: 20/05/2026

Aceptado: 01/06/2026

Publicado online: 05/06/2026