

Posicionamientos ontoepistemológicos y éticos frente al género en la enseñanza del arte

Onto-epistemological and ethical positions regarding gender in art education

Catalina Montenegro-González*

Universidad de Los Lagos. Puerto Montt, Chile
catalina.montenegro@ulagos.cl
ORCID: 0000-0002-4432-5582

Ninoska Schenffeldt-Ulloa

Universidad de Los Lagos. Puerto Montt, Chile
ninoska.schenffeldt@ulagos.cl
ORCID: 0000-0002-3454-4511

Karen Navarrete-Astete

Universidad de Los Lagos. Puerto Montt, Chile
karen.navarrete@ulagos.cl
ORCID: 0000-0001-8855-3205

Citar como: Montenegro-González *et al.* (2025). Posicionamientos ontoepistemológicos y éticos frente al género en la enseñanza del arte. *Desde el Sur*, 17(2), e0024.

RESUMEN

Este artículo da cuenta de resultados de una investigación centrada en la práctica de docentes de Artes Visuales en Chile que incorporan el enfoque de género interseccional. Se responde a la creciente necesidad de identificar herramientas y elementos que atiendan a la diversidad sexogenérica de las aulas, partiendo desde posicionamientos ontoepistemológicos y éticos del profesorado para el desarrollo de clases significativas y transformadoras. Se realiza un análisis basado en las epistemologías feministas, interseccionales y pedagogías críticas, las cuales permiten caracterizar prácticas docentes que, ancladas en el currículum nacional, integran un enfoque de género interseccional en la enseñanza. La investigación es un estudio de caso múltiple e informó resultados referidos a tres posicionamientos ontoepistemológicos y éticos característicos,

* Autora corresponsal: Catalina Montenegro-González, Universidad de Los Lagos. Puerto Montt, Chile. Correo: catalina.montenegro@ulagos.cl

articuladores y diferenciadores: biográfico, crítico y coautoformativo. Esto permitió identificar posicionamientos docentes situados, contrahegemónicos y críticos, atípicos en el campo de la enseñanza de las artes.

PALABRAS CLAVE

Educación artística, género, interseccionalidad

ABSTRACT

This article reports the results of a research focused on the practice of Visual Arts teachers in Chile who incorporate the intersectional gender approach. It responds to the growing need of identifying tools and elements that address gender diversity in the classroom, starting from onto-epistemological and ethical positions of teachers for the development of meaningful and transformative classes. An analysis based on feminist epistemologies, intersectional and critical pedagogies is carried out to characterize teaching practices that, anchored in the national curriculum, integrate an intersectional gender approach in teaching. The research is a multiple case study, it reported results referring to three characteristics, articulating and differentiating onto-epistemological and ethical positions: biographical, critical and co-autoformativo. This made it possible to identify situated, counter-hegemonic and critical teaching positions, atypical in the field of arts education.

KEYWORDS

Arts education, gender, intersectionality

1. Introducción

El debate sobre el género en la enseñanza del arte ha adquirido relevancia en los últimos años a propósito de movimientos sociales como el «Mayo feminista» de 2018 y el estallido social de 2019 en Chile (Richard, 2018; Reyes-Housholder y Roque, 2019; Jiménez, 2021) o la performance *Un violador en tu camino*, realizada por primera vez en las protestas de 2019 por el colectivo artístico Las Tesis y replicada a nivel mundial. Estos acontecimientos han mostrado la necesidad de ampliar el debate respecto del rol de las mujeres en la sociedad, la violencia a personas identificadas como minorías, la educación no sexista y el lugar de las disidencias y

diversidades sexogenéricas en la sociedad, donde el arte y la educación articulan y materializan estas demandas (Alcázar, 2021; Liinason, 2024).

Estos debates ampliamente expandidos en el ámbito de la educación y el género son también la preocupación de organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2006, 2020) y las directrices de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015), que explicitan el trabajo en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 y 5 propuestos por la Unesco: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje (ODS4) y alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a niñas y mujeres (ODS5).

Estos organismos destacan la necesidad de combatir los sesgos, desigualdades y estereotipos que históricamente han afectado al campo educativo. En Chile, en sintonía con estas orientaciones, tanto el Ministerio de Educación como el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP-MINEDUC, 2024) han hecho un llamado al profesorado para asumir un rol protagónico en la incorporación de perspectivas interseccionales con enfoque inclusivo que promuevan la equidad de género, reconociendo la intersección con otras dimensiones de identidad como la raza, clase social u origen étnico.

A pesar de que estas temáticas son pertinentes para los contextos escolares, no se ha progresado en una caracterización y análisis detallado de las prácticas docentes que consideren procesos de enseñanza aprendizaje y posicionamientos éticos ontoepistemológicos, discusiones base para la toma de decisiones en las instituciones educativas y para el desarrollo de propuestas pedagógicas.

En este marco, el siguiente artículo presenta los resultados de la segunda etapa del proyecto titulado *Incorporación del enfoque de género interseccional en la enseñanza de las artes visuales en el contexto escolar: iniciativas, desafíos y propuestas*¹, cuyo objetivo general es comprender, desde una mirada interseccional, cómo se incorpora el enfoque de género en el desarrollo de las clases de artes visuales para proponer estrategias didáctico-curriculares que aporten al tratamiento de problemáticas de género desde la asignatura, objetivo que se busca alcanzar a través de la caracterización de prácticas docentes que, ancladas en el currículum nacional, buscan integrar un enfoque de género en la enseñanza de las artes visuales. Lo anterior se debe a que no se ha avanzado en Chile hacia

1 Proyecto financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt).

una caracterización ni análisis de prácticas docentes que problematicen sesgos, desigualdades y estereotipos por razones de género en las clases de educación artística.

De este modo, la investigación plantea que la enseñanza de las artes visuales con enfoque de género interseccional posibilitaría el cuestionamiento y reflexión situada, a través de sus diversas técnicas, recursos y ejes articuladores. Permitiría, además, caracterizar prácticas docentes para desarrollar un corpus de experiencias que aborden las problemáticas de género interseccional en el contexto escolar, ampliando los aportes del arte, al asumir un rol relevante en los debates sociales, culturales y políticos.

De esta manera, se analizó cómo los posicionamientos ontoepistemológicos y éticos frente al género influyen en la enseñanza del arte en las escuelas de las regiones de Los Lagos y Los Ríos, ubicadas al sur de Chile, con una diversidad demográfica que evidencia más de 25 % de pertenencia a pueblos originarios, población urbana (73,6 % en Los Lagos y 71,7 % en Los Ríos) y rural (26,4 % en Los Lagos y 28,3 % en Los Ríos) según el Censo 2017, y condición de insularidad, además de población migrante internacional, que en 2020 alcanzó un 22,5 % en la región de Los Lagos, respecto del resto del país (Instituto Nacional de Estadística y Departamento de Extranjería y Migración, 2020).

A través de relatos docentes, se exploran tres ejes fundamentales: lo biográfico, lo crítico y lo coautoformativo.

Dicho esto, para este estudio, se comprende el enfoque de género como una herramienta analítica para examinar fenómenos sociales (Harding, 1986; Scott, 1996).

A partir de lo anterior, se plantea una reflexión crítica sobre cómo los posicionamientos ontoepistemológicos y éticos del profesorado de Artes Visuales se ven influenciados por la incorporación del enfoque de género interseccional en sus prácticas pedagógicas, teniendo como base analítica las epistemologías feministas (Hooks, 2022; Maffia y Suarez, 2021; Campagnoli, 2018), la pedagogía crítica (Giroux, 1981; McLaren, 2005) y las teorías interseccionales (Crenshaw, 1989; Davis, 1981).

El trabajo evidenciado en este artículo es fundamental para el desarrollo de investigaciones vinculadas al arte, la educación y el enfoque de género interseccional, puesto que entrega una caracterización compleja del profesorado participante. Por ese motivo, se convierte en un estudio inédito en este ámbito en Chile, lo que representa un aporte valioso para el ámbito investigativo, el profesorado de la disciplina que busca nuevos referentes de trabajo y para las políticas educativas en Chile.

2. Marco teórico

Karen Barad (2023) plantea, desde el realismo agencial², el concepto *ético-ontoepistemología* como «un entrelazamiento entre consideraciones éticas, ontológicas y epistemológicas, que solemos tomar como cosas separadas» (p. 11) y propone una visión relacional de los individuos como una *intraacción*, un entramado complejo de relaciones más profundo que las interacciones, pensado como una afectación entre individuos. Dicho esto, los posicionamientos docentes ético-ontoepistemológicos podrían abrir la reflexión en torno al rol de los afectos y las afectaciones, en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero ¿cuáles son los posibles afectos y afectaciones que tiene el profesorado que enseña artes y que incorpora el enfoque de género interseccional en su aula? ¿Cuáles son los anclajes ontoepistemológicos del profesorado que integra el enfoque de género interseccional en sus clases?

Desde el enfoque de género y las epistemologías de la interseccionalidad (Crenshaw, 1989; Harris y Leonardo, 2018) en el ámbito educativo, surgen posicionamientos que consideran no solo elementos para el abordaje de problemáticas de género como podrían ser los sesgos, desigualdades o estereotipos (Farias, 2019), sino también los elementos que hacen pervivir estas prácticas específicas de los territorios y grupos sociales, como raza y clase (Combahee River Collective, 1977/1981; Davis, 1981). Estos marcadores de diferencia, como los define Leslie McCall (2005), visibilizan sistemas de desigualdad y opresión social, y hacen evidente la multiplicidad de posicionamientos que constituyen la vida cotidiana y las relaciones de poder (Phoenix y Pattynama, 2006). De este modo, continúan las autoras, la interseccionalidad propicia la producción de conocimiento considerando las posiciones sociales como relacionales, desvelando inequidades, privilegios y opresiones y sus complejas formas de relación social.

Así, es posible comprender los posicionamientos éticos onto-epistemológicos como un flujo constante de experiencias, saberes y conocimientos anudados. Sin embargo, será necesaria su explicación individual para comprender sus roles en la configuración docente.

En una dimensión epistemológica, se distingue en el profesorado que incorpora aspectos de género interseccional en sus clases de Artes Visuales, elementos de las epistemologías interseccionales (Crenshaw,

2 El realismo agencial es una propuesta filosófica de la autora, que propone una comprensión del mundo a través de agencias que intraactúan y que adquieren su forma cuando acontecen las intraacciones. Para saber más se recomienda la lectura del libro *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning* (2007).

1989; Phoenix y Pattynama, 2006; Collins, 2017), puesto que, como señalan Angela Harris y Zeus Leonardo (2018), la interseccionalidad permite al profesorado dotar de posibilidades y oportunidades de experiencias educativas a través de la diferencia y limitar prácticas opresivas. Para ello, será necesario, advierten los autores, evitar la banalización y el vaciamiento del concepto y sus prácticas para que cumpla su rol.

Un aporte sustancial a los anclajes docentes están dados por las epistemologías feministas (Tanesini, 1999; Blasquez, 2012) y las pedagogías críticas. Este entrecruzamiento epistemológico se evidencia por una constante revisión de la realidad social desde una mirada crítica y contrahegemónica que cuestiona los dispositivos de poder y control de manera permanente en el ámbito escolar a través de lenguajes y experiencias artísticas significativas, tanto para el estudiantado, como para sus comunidades escolares (Montenegro, Fierro y Tardón, 2021).

Respecto de las epistemologías feministas, surgen según Maffía y Suarez «dentro del marco de la epistemología crítica y releva la importancia de las variables de sexo y género en la producción del conocimiento y la actividad científica» (2021, p. 217). De este modo, buscan legitimar la aportación de las mujeres en la construcción del conocimiento (Campagnoli, 2018) y han permitido, como señala hooks (2022), establecer una estructura analítica visionaria respecto del pensamiento y los discursos feministas.

Provee otros modelos de comprensión de las opresiones sexistas y dota de mecanismos de resistencia, al proponer estrategias para la erradicación de la dominación y avanzar a una práctica vital liberadora. Plantea que la pedagogía definida como feminista «solo puede ser liberadora si es verdaderamente revolucionaria, porque los mecanismos de apropiación del patriarcado capitalista y suprematista blanco pueden cooptar con una facilidad pasmosa lo que solo es radical o subversivo en apariencia» (hooks, 2022, p. 89). De este modo, hooks (1994) propone desarrollar estrategias constantes de cuestionamiento de los roles de poder, control y autoridad en el ámbito pedagógico. Así, incorporar la propia biografía en el proceso de aprendizaje e identificar sesgos, desigualdades y estereotipos en las colectividades que se habita implicaría un ejercicio de resistencia contrahegemónico y avanzaría a la construcción de un conocimiento situado más profundo y significativo (Haraway, 1995), lo que da énfasis a la experiencia artística como ejercicio emancipador, transformador y reflexivo respecto del lugar de las mujeres y las disidencias (Montenegro, 2024), así como a sus aportaciones a la construcción del conocimiento.

En concordancia con las epistemologías y las ideas más radicales de la pedagogía feminista propuesta por bell hooks, se encuentran los planteamientos de las pedagogías críticas (Giroux, 1981; McLaren, 2005, 2020, 2023), en tanto permiten visualizar la realidad social desde una mirada ético-política y reflexiva para concebir la relación pedagógica de personas que se reconocen en la diferencia y la desigualdad, y que permanecen en condiciones subalternas o invisibles. Así, las pedagogías críticas persiguen formar y desarrollar la capacidad de cuestionamiento en el estudiantado, pero también actúan como una postura docente para potenciar la participación y colectivización, el desarrollo de la democracia y prácticas educativas liberadoras (López, 2019).

Dicho lo anterior, se observan como elementos centrales de los posicionamientos ontoepistemológicos del profesorado las dimensiones subjetivas, de saberes y reflexión docente que podrán dar luces respecto de las decisiones que toman para en ejercicio pedagógico.

Algunas investigaciones anteriores centran su interés en la conformación subjetiva docente respecto de la relación profesores/as y escuela (Theobald, 1990), en la cotidianeidad del aula (Jackson, 1990; Rockwell, 2009; Ibáñez y Druker, 2020), mientras que otros estudios ponen foco en el ámbito biográfico narrativo (Day, 2006; Goodson, 2004; Bolívar, 2014) o en los saberes docentes (Tardif 2004; Rivera, 2023). Estos aportes permiten retomar justamente los saberes docentes desde posturas autobiográficas, críticas y contrahegemónicas que dan espacio para repensar la labor más allá del ejercicio profesional o el desarrollo disciplinar.

Desde el ámbito artístico-pedagógico, es posible aportar una mirada complementaria a estos estudios, en tanto se concibe la subjetividad del profesorado como una amalgama de experiencias, desde la formación docente y disciplinar para concebir el arte como un medio para experimentar la expansión de la mente (Modia, 2023), pero también la concepción de la experiencia artística como una forma de vivir el mundo y que conforma una subjetividad cruzada por las experiencias artísticas situadas que abren las posibilidades expresivas y relacionales (Montenegro, 2020; García-Huidobro y Montenegro-González, 2021).

En estas nuevas maneras de comprender la subjetividad docente desde el ámbito artístico, surge la tensión entre las experiencias artísticas contemporáneas que avanzan hacia creaciones híbridas, colectivas y colaborativas (Montenegro-González, 2021; García-Huidobro y Freire-Smith, 2023; Montenegro-González y Hoecker, 2023) y las prácticas educativas rígidas y jerarquizadas de la escuela.

Para desprendernos de estas últimas en la enseñanza de las Artes Visuales, tendrá suma relevancia la incorporación de dimensiones emotivas, emocionales y del desarrollo humano, además de la incorporación de los saberes docentes de la vida personal y social y las preocupaciones del estudiantado, es decir, la dimensión ontológica de quienes componen la escuela, para alcanzar clases significativas, puesto que, «en muchas ocasiones, las artes cuestionan los roles prescritos socialmente (madre, padre, docente, estudiante...) para ofrecer otras posibilidades de vida que promuevan la reflexión personal y el cambio social» (Blanco y Cidrás, 2023, p. 35).

Los autores hacen hincapié en que esta perspectiva surge precisamente como una manera de responder a las problemáticas sociales de colectividades marginadas, y destacan el rol de los movimientos feministas y colectivos LGBTIQA+ de la década de 1960. Por tanto, esta perspectiva nos da luces de la relación histórica entre las manifestaciones del arte y los movimientos contraculturales que cuestionan las formas de representación hegemónica, y abre campos de reflexión que enriquecen los procesos de comprensión de la sociedad y la elaboración de nuevos saberes (Calderón, 2020; Montenegro y García-Huidobro, 2021; Montenegro, Fierro y Tardón, 2021). Ello estará en estrecha relación con la dimensión ética de la enseñanza de las artes, en tanto acto humanizador y sensible, con un compromiso por la labor docente, su actualización constante, la creatividad y el incentivo a la curiosidad epistemológica (Rojas, 2011), además de ser un compromiso de transformación y responsabilidad social.

En el campo investigativo y a modo de ejemplos concretos, podemos encontrar en el ámbito internacional, propuestas teórico-reflexivas que han incorporado el enfoque de género, en diversos ámbitos educativos. Una propuesta es la realizada por Aapo Raudaskoski (2019) en Finlandia, quien realiza una lectura desde las epistemologías feministas, críticas y *queer* de los documentos curriculares de la enseñanza artística, y evidencia la necesidad de mirar la educación de las artes desde perspectivas contrahegemónicas para desmontar, transformar y reconstruir procesos que avancen a la justicia e integración social. Por su parte, Kate Hatton (2019), en su libro *Inclusion and intersectionality in visual arts education* (colección de ensayos de diversa autoría), propone una discusión contemporánea respecto de la incorporación de elementos interseccionales como raza, clase y género, en el ámbito de la educación artística en Reino Unido, que verdaderamente avancen a la construcción de espacios educativos inclusivos y expandidos, tanto dentro como fuera de las escuelas.

En el ámbito latinoamericano y en específico chileno, destacan tres experiencias. La primera surge en 2018, cuando un equipo de docentes

feministas de una escuela primaria confesional católica, una investigadora y un equipo de estudiantes de pedagogía en Artes Visuales problematizaron estereotipos y prejuicios de género con estudiantes de sexto de primaria. La investigación tenía por objetivo analizar el desarrollo de las clases, enmarcadas en las indicaciones curriculares del Ministerio de Educación chileno, y dar énfasis a actividades que cuestionarán y problematizarán los estereotipos y las discriminaciones por razones de género. Los resultados del proyecto «desvelaron reflexiones por parte del estudiantado que apuntan al cuestionamiento del deber ser social, a la libertad de expresión y a la necesidad de construir espacios escolares más libres y ausentes de estereotipos, que limitan sobre todo a las estudiantes mujeres» (Montenegro, Fierro y Tardón, 2021, p. 17). Estos resultados son también consecuencia de un posicionamiento ontoepistemológico del equipo de trabajo, que está transversalizado por perspectivas feministas docentes e investigativas que permitieron realizar una lectura situada en estas epistemologías, de los resultados obtenidos.

Un segundo ejemplo es un proyecto llevado a cabo por académicas de la Universidad de Los Lagos (García-Huidobro y Montenegro, 2021), quienes, teniendo sensibilidad por las problemáticas de género en el territorio local, acompañaron a una dupla de artistas del Programa Acciona, dependiente del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, para incorporar el enfoque de género en sus proyectos artístico-escolares. La instancia reflexionó sobre el enfoque de género interseccional en comunidades escolares migrantes en las periferias de la región. En tercer lugar, están los Talleres de la Escuela de Arte Feminista (2019 y 2020) en el Centro Nacional de Arte Contemporáneo de Cerrillos, donde colectivamente se llevaron a cabo procesos creativos desde un posicionamiento feminista-*queer*, guiados por *artistas*, artistas que guían su trabajo con un sentido social y político, tanto del proceso creativo como de sus resultados.

En este contexto de prácticas artístico-pedagógicas contemporáneas, se hace relevante indagar respecto de cuáles son las características que reúne el profesorado y agentes movilizadores/as que realizan estas iniciativas y cuáles serán los elementos distintivos no solo de su práctica docente, sino también de los posicionamientos éticos, ontológicos y epistemológicos que los llevan a realizar estas experiencias en el ámbito escolar.

3. Metodología

Para abordar los objetivos de esta investigación, se optó por un diseño cualitativo con alcance descriptivo, a partir de la teoría fundamentada (Charmaz, 2006, 2012; Bryant y Charmaz, 2012). Este enfoque metodológico tiene como propósito generar teorías a partir de los datos recolectados,

en lugar de probar hipótesis preconcebidas. Se caracteriza por un proceso iterativo de recolección y análisis de datos, lo que permite construir conocimiento teórico directamente desde las experiencias y perspectivas de los participantes. Como técnica de producción de información se utilizó el estudio de caso múltiple de orientación etnográfica (Ibáñez y Druker, 2020), con el fin de explorar y caracterizar en profundidad las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza de las artes visuales desde un enfoque de género interseccional. Este enfoque metodológico fue definido por su capacidad para ofrecer una comprensión detallada de las experiencias y subjetividades del profesorado, así como de los contextos específicos en los que se desarrollan sus prácticas educativas.

El estudio se centró en un grupo de seis docentes que realizan la asignatura de artes, de entre 26 y 33 años de edad, en su mayoría mujeres, de colegios urbanos con dependencia municipal y de congregación religiosa, provenientes de las regiones de Los Lagos y Los Ríos, al sur de Chile; quienes participaron voluntariamente en un proceso de selección, mediante un muestreo intencionado, basado en criterios como su interés por incorporar una perspectiva de género en su enseñanza, formación en temáticas de género (cursos, talleres, entre otros) y su experiencia trabajando en contextos escolares con diversidad socioeconómica, étnica y cultural. La diversidad de experiencias entre los/as participantes permitió una mirada enriquecedora y compleja en torno a cómo se integran los enfoques de género e interseccionalidad en la práctica educativa.

La primera etapa consistió en aplicar seis entrevistas semiestructuradas a cada uno/a de los/as docentes, con el objetivo de profundizar en sus conocimientos, reflexiones y experiencias en relación con la enseñanza de las Artes Visuales desde un enfoque interseccional y para conocer tanto sus posicionamientos personales como las estrategias pedagógicas utilizadas. La entrevista se estructuró en dos ámbitos: uno que abordó las experiencias generales de los/as docentes con temáticas de género a lo largo de su trayectoria profesional y otro que profundiza en aspectos específicos relacionados con la enseñanza de las Artes Visuales desde una perspectiva crítica. Esto permitió entender asuntos del mundo cotidiano, y así obtener descripciones detalladas y significativas de las experiencias (Kvale, 2011). Las preguntas abordaron, entre otros temas, la forma en que los/as docentes interpretan y aplican el enfoque de género, las dificultades que enfrentan, y los recursos didácticos que emplean para desafiar estereotipos de género y otras formas de opresión.

La flexibilidad de las entrevistas semiestructuradas permitió explorar en profundidad temas como los estereotipos, los sesgos y las desigualdades observados en los contextos escolares, así como las estrategias

utilizadas para abordarlos. A través de la incorporación de preguntas abiertas, los/as docentes compartieron reflexiones y ejemplos concretos de su quehacer diario.

En segundo lugar, se organizó una entrevista grupal con los/as seis participantes, que tuvo un carácter reflexivo y colaborativo de la realidad compleja y subjetiva (Amezcuca, 2003). El diseño del instrumento se basó en preguntas abiertas sobre cuestiones como: ¿cuáles han sido los principales aprendizajes en torno al enfoque de género en su práctica docente?, ¿qué desafíos han enfrentado al implementar estrategias con perspectiva de género?, ¿qué dificultades específicas han encontrado en sus contextos escolares? y ¿qué propuestas consideran esenciales para avanzar en esta temática? En este espacio se promovió el intercambio de experiencias, desafíos y propuestas entre los/as docentes. Estas categorías no solo guiaron la conversación, sino que también incentivaron una reflexión sobre los retos y las oportunidades que los/as docentes enfrentan al abordar temáticas de género en sus aulas. Esta entrevista grupal ofreció una oportunidad para identificar puntos comunes y divergentes en las prácticas docentes, así como para reflexionar sobre las tensiones y resistencias que enfrentan en el proceso de incorporar el enfoque de género interseccional en sus aulas.

Paralelamente, se realizó un trabajo de campo a través de la observación participante de las clases de Artes Visuales impartidas por los/as docentes, desde una construcción analítica, la que se entiende como un proceso enmarcado dentro de la perspectiva de un/a observador/a, donde la observación se convierte en una interpretación condicionada por el contexto en el que se genera el conocimiento. Aunque parte de la realidad observable, su enfoque consiste en cuestionarla, transformando los eventos en datos analíticos (Fernández, 2009). La observación participante permitió documentar las interacciones entre los/as docentes y sus estudiantes, así como las estrategias didácticas empleadas que integran enfoque de género. Se registraron dinámicas de poder y metodologías utilizadas y cómo los/as estudiantes responden a las iniciativas que buscan promover la equidad de género.

El análisis de los datos recolectados a través de las entrevistas y la observación participante se realizó empleando herramientas de la teoría fundamentada, a través de la codificación axial y teórica (Varela y Sutton, 2021). La codificación axial resultó fundamental para estructurar y conectar las categorías emergentes identificadas en las primeras etapas del análisis. Esta técnica permitió profundizar en cómo se relacionan las experiencias docentes con los desafíos cotidianos de integrar el enfoque de género en el aula. Al explorar estas conexiones, se identificaron patrones

claros en las estrategias utilizadas por los/as docentes, así como en las resistencias que enfrentan en contextos escolares marcados por desigualdades y diversidad.

Por otro lado, la codificación teórica ofreció un nivel de análisis más conceptual, clave para interpretar los datos desde una perspectiva más amplia. A partir de esta etapa, fue posible articular narrativas individuales con dinámicas estructurales, para así identificar cómo las prácticas pedagógicas se ven influenciadas por factores como pobreza, migración o estereotipos de género. Asimismo, se prestó atención a las subjetividades y posicionamientos docentes, con el fin de comprender cómo sus experiencias personales y profesionales influyen en la forma en que abordan la enseñanza desde un enfoque interseccional.

Cabe destacar que, si bien la entrevista grupal y el trabajo de campo aportaron una comprensión contextual, los resultados presentados en este artículo se centran exclusivamente en los relatos obtenidos a través de las entrevistas. Es decir, los hallazgos se basan en las narrativas y reflexiones compartidas por los/as docentes, lo que permite una aproximación más profunda a sus posicionamientos ontoepistemológicos y éticos frente al género en la enseñanza de las artes.

Bajo principios éticos, el profesorado manifestó conformidad con las condiciones de la investigación a través de consentimientos informados. Los resultados de la investigación se han trabajado de manera anónima.

El estudio persigue el beneficio colectivo, atendiendo al principio de justicia en investigación, lo que está dado por las devoluciones de resultados tanto al profesorado como a sus comunidades educativas. Finalmente, la propuesta fue sometida a revisión por el Comité Ético Científico de la universidad patrocinante.

4. Resultados

Los posicionamientos ontoepistemológicos y éticos del profesorado que integra o persiguen integrar el enfoque de género interseccional en la enseñanza de las Artes Visuales pueden ser caracterizados a partir de tres dimensiones clave, que se desprenden del análisis de las entrevistas como emergentes: 1) perspectiva biográfica, 2) perspectiva crítica y 3) perspectiva coautoformativa.

Estas dimensiones son propuestas a partir de las experiencias docentes que, basadas en el currículum educativo nacional, llevan a cabo su práctica docente, el desarrollo de actividades y el alcance de objetivos de aprendizaje (OA) entrecruzando las tres dimensiones antes mencionadas, las que se observan como rasgos diferenciadores, comunes y constantes

del grupo de docentes colaboradores de la investigación. Al ser elementos desprendidos de entrevistas, es pertinente realizar la observación de estos elementos en las clases para corroborar su incorporación, lo que es indagado en la siguiente etapa de la investigación, posterior a lo analizado en este artículo.

A continuación, se presentan una serie de fragmentos de entrevistas, correspondientes a las dimensiones características de las prácticas docentes.

4.1. Perspectiva biográfica

Esta primera dimensión se propone desde una perspectiva biográfica. La experiencia de vida y la formación académica del profesorado se conciben como ámbitos indisolubles, donde uno no puede existir sin el otro, y la identidad profesional se construye desde la intersección entre las trayectorias personales y las experiencias de formación (Bolívar, 2014; Goodson, 2004; Hernández *et al.*, 2020). Esto también es relevante en contextos donde el género y la interseccionalidad se entrelazan, ya que los saberes docentes no se limitan a lo académico, sino que incluyen un conjunto de experiencias de vida que se traducen en prácticas pedagógicas (Tardiff, 2004) y que permiten la entrada de nuevos relatos, correspondientes al estudiantado, lo que nutre las clases de densidad ontoepistemológica.

En este sentido, los/as docentes que persiguen integrar el enfoque de género interseccional al desarrollo de sus clases y que posibilitan experiencias pedagógicas responsivas a su biografía y la de su estudiantado lo hacen integrando su propia biografía como ejemplo para el tratamiento de los temas, entrelazando su vida con los conceptos que se busca explicar, lo que les permite abordar de manera situada y comprensiblemente los sesgos, desigualdades y estereotipos presentes en el aula (Farias, 2019). Esto se alinea con la idea de un aprendizaje afectivo, que circula en múltiples direcciones (Barad, 2023) y crea un espacio de diálogo entre las experiencias de vida de todas las personas implicadas en el proceso educativo.

Yo creo que ya desde la vida universitaria, yo creo que empezó como esta conciencia [respecto de problemáticas y temas de género], como a partir también desde mi experiencia con mis compañeros, con este como nuevo mundo también más abierto, en una ciudad más grande [...] donde me empecé a relacionar con un grupo más amplio de personas (Lisete, docente escuela primaria y secundaria confesional católica, ciudad de Osorno).

La cita de Lisete demuestra cómo la experiencia biográfica influye en la construcción de su identidad docente, lo que refleja la intersección

entre trayectorias personales y formación académica, ámbitos ampliamente estudiados en las propuestas de Bolívar (2014), Goodson (2004) y Hernández *et al.* (2020). Esta inquietud permea su ejercicio profesional y se plantea como un elemento central para la formación de su estudiantado, ya que *intensiona* constantemente la apertura a nuevas experiencias de vida, tanto personales como entre pares, y la valoración de la diversidad de esas experiencias. Las biografías de la docente y del estudiantado buscan dotar de significado las experiencias artísticas propuestas por la docente para abordar las actividades del currículum escolar.

La reflexión de la docente, enmarcada en su transición a un contexto universitario más abierto, fomenta una mayor conciencia sobre las problemáticas de género presentes en su aula, lo que destaca cómo las vivencias personales impactan en su práctica pedagógica (Tardif, 2004). La apertura de la docente hacia el aprendizaje refuerza la idea de que este es un proceso relacional y afectivo (Barad, 2023). Este enfoque le permite avanzar hacia la creación de espacios inclusivos que aborden críticamente las desigualdades de género en el aula (Farias, 2019), más sensibles y vinculantes.

Al entrevistar a Rosa y preguntarle sobre si la sensibilidad que surge en el espacio educativo permea su propia vida y se transforma en un elemento central para su ejercicio profesional, ella responde:

Sí, totalmente, porque me genera como una deconstrucción a nivel profesional también, y de ser mucho más flexible a la hora de abordar todas estas temáticas sociales, y entender que nada es rígido, todo lo contrario, todo se está transformando, todo se está renovando, todo se va restaurando, entonces hay que estar siempre como preparado para lo que se pueda venir o para lo que no también, o sea entender esa amplitud (Rosa, docente de escuela secundaria científico humanista, ciudad de Hornopirén).

La cita de Rosa refleja un proceso de deconstrucción profesional que es esencial para la adaptación a las realidades cambiantes de las temáticas sociales, especialmente en torno a género e interseccionalidad. Su frase sobre la flexibilidad y el carácter no rígido de su enfoque docente es mucho más crítico, dado que exige una postura dinámica y abierta al cambio. La docencia, en este sentido, no se limita a la transmisión de conocimientos estáticos, sino que, tal como plantean las pedagogías críticas conjuntamente con las epistemologías feministas (Giroux, 1981; hooks, 1994; Tanesini, 1999; Blasquez, 2012), debe ser un proceso de renovación y transformación permanente, en el cual las temáticas sociales, la revisión de la realidad social y las estructuras de poder son cuestionadas y se deconstruyen para reconfigurarse continuamente a través de una mirada

contrahegemónica de la realidad social. Esto se traduce en clases que integran temáticas incómodas, poco abordadas en los espacios educativos, como los referidos a identidad de género y la relación de esta con la sociedad, además de *intensionar* nuevas reflexiones artísticas a partir de estos temas.

De igual forma, su referencia a la flexibilidad y la transformación, elementos que también se evidencian en la experiencia de Josefa y Francisca a través de una constante modificación de sus clases para abordar temas de interés del estudiantado, atender a las temáticas de género propuestas por el proyecto, pero también de tener un espacio de afectación, resuenan con la idea de Karen Barad (2023) sobre la naturaleza afectiva y en constante movimiento del aprendizaje, pues la educación se concibe como un proceso que fluye en múltiples direcciones y se transforma con el tiempo. En este contexto, la flexibilidad profesional de Rosa permite una enseñanza más inclusiva y crítica, que no solo aborda los problemas sociales, sino que también fomenta la curiosidad epistémica en su estudiantado (hooks, 1994; McLaren, 2005).

Me he aproximado de una manera muy reciente, yo creo que pospandemia cuando ya comencé a notar problemáticas de género muy potentes en mis estudiantes, en el lugar donde trabajo, entonces me vi en la necesidad de poder involucrarme teóricamente en el tema para poder comprender al estudiante y estar como a la altura de las problemáticas sociales (Rosa, docente de escuela secundaria científico humanista, ciudad de Hornopirén).

Este proceso de cercanía más contemporánea a las cuestiones de género subraya la importancia de una formación docente que esté en constante actualización, nutriéndose de las experiencias personales y sociales de quienes enseñan (Bolívar, 2014; Tardif, 2004; Montenegro, 2024). Este aspecto es central dentro de los elementos característicos del profesorado que incorpora el enfoque de género en su ejercicio profesional, puesto que da valor a la subjetividad no solo docente, sino también del estudiantado, para transformar su propio ejercicio profesional y dar centralidad al ámbito biográfico, entrecruzado por las experiencias cotidianas del territorio geográficamente aislado en que viven. Así, la expresión artística da cuerpo a las vivencias que se entrecruzan en el aula y da paso a nuevas experiencias artísticas (Modia, 2023).

El relato de Rosa refleja la necesidad ontoepistemológica de desarrollar una pedagogía crítica que no solo responda a los cambios sociales, sino que intenta adaptar activamente a ellos (hooks, 1994; Giroux, 1981).

Además, la reflexión de Rosa sobre su necesidad de comprensión teórica para abordar las problemáticas de género refleja la perspectiva crítica

(Freire, 1997), pues su práctica pedagógica está íntimamente relacionada con el contexto social y sus particularidades territoriales que facilitan reflexiones situadas (Haraway, 1995) en el campo artístico pedagógico. Por ejemplo, considera las problemáticas comunales de género y su integración al aula como puntos de inicio para la creación artística. Además, utiliza materiales poco convencionales y feminizados, como los recursos textiles y de labores de tejido y bordado, para aumentar la reflexión respecto de los roles, las desigualdades, los sesgos y los estereotipos a través del arte.

La identificación de estas problemáticas sociales obliga al cuerpo docente a replantear su enfoque pedagógico, al integrar elementos de interseccionalidad para abordar no solo las cuestiones de género, sino también cómo estas se intersectan con otros factores como clase, etnia (Crenshaw, 1989; Phoenix y Pattynama, 2006) e inaccesibilidad geográfica.

Finalmente, la experiencia de Rosa se alinea con la idea de que el aprendizaje docente es relacional y colectivo (Hernández *et al.*, 2020), ya que sus estudiantes le han impulsado a profundizar epistemológicamente en las temáticas de género. Este enfoque retroalimenta la enseñanza, ya que permite una comprensión más crítica y situada de las desigualdades (Farias, 2019), e invita de manera constante a la formación en temáticas vinculadas al territorio escolar, lo que refuerza su compromiso con una pedagogía que aborda las problemáticas sociales de manera transformadora.

4.2. Perspectiva crítica

En una segunda dimensión, los/as docentes con una postura crítica son aquellos/as que integran la realidad social en sus prácticas pedagógicas, ya que generan espacios de incomodidad necesarios para cuestionar las estructuras opresivas (Giroux, 1981; hooks 1994). Este profesorado se hace cargo de las discusiones sobre sesgos y desigualdades de género, buscando no solo procesos de reflexión individual, sino también la colectivización del pensamiento crítico (Freire, 1997; McLaren, 2005).

Esto persigue promover un análisis de la realidad social desde múltiples perspectivas (Crenshaw, 1989; Phoenix y Pattynama, 2006), que permiten dismantelar las narrativas dominantes sobre género, raza y clase, por lo cual resulta esencial en la enseñanza del arte como medio de transformación. Esto se ejemplifica cuando el profesorado utiliza temáticas de contingencia social global y analiza el fenómeno desde distintas aristas, como la religión, la política o la ética. El profesorado, persigue una lectura permanentemente crítica de su contexto educativo y tendrá como elemento central la valoración de la diversidad de su aula.

Hay una libertad donde no existe juicio, donde se invita a las personas a poder cuestionar, reflexionar, deconstruir ideas, creencias, generar tensiones y poder verlas desde otra perspectiva [...] el arte es un canal sumamente importante para eso, y que también es muy amigable para poder comprender todos estos procesos sociales (Rosa, docente de escuela secundaria científico humanista, ciudad de Hornopirén).

Si bien el espacio escolar se rige por normas internas que muchas veces restringen temáticas o estrategias a abordar que puedan ser incómodas, por ejemplo, en algunos espacios confesionales donde no se abordan temáticas vinculadas a identidad de género, la docente destaca la libertad que proporciona el arte como espacio reflexivo crítico y el desmontaje de ideas y creencias, que ella intenta construir y promover dentro de los marcos institucionales, avanzando a un entorno educativo que cuestiona las estructuras sociales opresivas y hegemónicas, abriendo la puerta a nuevas formas de comprensión (hooks, 1994; Giroux, 1981). Estas ideas se identifican también en el caso de Paula y Juan, quienes dotan sus espacios pedagógicos de un sentido de libertad al invitar al tratamiento de temáticas diversas, como identidad, desigualdades o discriminación por género para generar sus ejercicios artísticos con el estudiantado.

El arte, en este contexto, se convierte en un canal para facilitar procesos reflexivos, lo que permite al estudiantado y al profesorado cuestionar su realidad social a través de ejercicios artísticos (Montenegro y García-Huidobro, 2021).

La docente subraya que en este espacio educativo «no existe juicio», de modo que transforma el aprendizaje en procesos afectivos, relacionales y libres, en los cuales las personas involucradas pueden deconstruir sin temores sus ideas y abrirse a nuevas interpretaciones (Barad, 2023). El arte, según Rosa, se muestra como un medio amigable y accesible para estos fines, y refuerza los espacios pedagógicos donde el diálogo y la reflexión colectiva facilitan la comprensión de la sociedad (Freire, 1997); además, tiene a las expresiones y prácticas artísticas como soportes principales (Ramallo y Porta, 2020; Montenegro, 2024).

El arte, como lo describe Rosa, es un medio que promueve el análisis crítico de la realidad y fomenta la curiosidad epistémica, un elemento central en las epistemologías feministas y pedagógicas críticas (hooks, 1994; McLaren, 2005). Esta libertad para explorar y generar tensiones invita al estudiantado a repensar las narrativas dominantes (Crenshaw, 1989). Asimismo, le permite comprender las múltiples capas de opresión en la sociedad y cómo el arte puede ser una herramienta para aportar a su transformación, a través de la ejemplificación de casos artístico-sociales

concretos, como el del colectivo Las Tesis en el marco de los movimientos sociales en Chile.

Finalmente, Rosa resalta que el arte no solo facilita la comprensión de los procesos sociales, sino que también es un espacio que colectiviza la reflexión y la acción crítica, al generar un espacio donde el conocimiento fluye en todas direcciones (Hernández *et al.*, 2020).

Me gustaría hablar mucho de los estereotipos de género, como romper la estructura y abrir un poco más el tapiz. Quiero trabajar los prejuicios positivos con los chicos, empezar por ahí y trabajar también con estereotipos de género (Juan, docente de escuela primaria artística, ciudad de Osorno).

Juan expresa su intención de abordar críticamente los estereotipos de género en el aula, buscando reflexionar y también transformar la comprensión de sus estudiantes acerca de las categorías sociales. Esta situación se da en concreto en su aula, al ser temas que se incorporan permanentemente, luego del desarrollo de actividades artísticas con enfoque de género, y se apropia de las discusiones a través del lenguaje y las propuestas del estudiantado en otras asignaturas. Este enfoque es un ejemplo de cómo los/as docentes con una perspectiva crítica promueven la reflexión y la acción transformadora e incorporan de manera permanente la temática de género, buscando su transversalización al ejercicio docente. Juan no solo intenta que sus estudiantes reflexionen sobre estos estereotipos, sino que también pretende abordar lo que él llama «prejuicios positivos», lo cual invita a una reflexión más profunda sobre cómo se construyen las identidades en torno al género y sus múltiples formas de abordarlo en la escuela.

La necesidad de «romper la estructura» mencionada por el docente está en línea con la noción de deconstrucción, donde la enseñanza va más allá de los conocimientos tradicionales, ya que fomenta un espacio donde se cuestionen las normas y los roles preestablecidos en la sociedad (McLaren, 2005). En este sentido, la iniciativa de Juan de trabajar con estereotipos y prejuicios crea un ambiente de concientización, en el cual tanto el profesorado como el estudiantado participan activamente en el análisis, que avanza hacia una perspectiva crítica de la realidad (Freire, 1997), rompiendo narrativas reificantes asociadas a estereotipos de género y otros marcadores de diferencia que impactan en las experiencias estudiantiles, lo que subraya la importancia de una enseñanza en constante movimiento y adaptación (Barad, 2023).

4.3. Perspectiva coautoformativa

Finalmente, en la tercera dimensión co/autoformativa, este profesorado busca no solo su constante actualización, sino también propicia instancias asociativas del conocimiento, al participar de colectivos artísticos, cursos de actualización y perfeccionamiento, realizando talleres, entre otras iniciativas que subrayan la importancia de un aprendizaje en relación (Hernández *et al.*, 2020). Esta autoformación, descrita también por Denis Atkinson (2011), se nutre del intercambio con colegas y estudiantes, y crea un espacio en el que el saber circula y se retroalimenta constantemente. De esta forma, el enfoque interseccional en el arte visual se enriquece mediante prácticas colectivas y colaborativas, lo que contribuye a repensar las estructuras jerárquicas y promover una enseñanza más democrática y liberadora (Montenegro y García-Huidobro, 2021).

Respecto de la curiosidad epistémica, marca un rasgo diferenciador del profesorado sensible a las temáticas de género interseccional, en tanto buscan aprender y enseñar como un acto continuo donde «se ponen en relación experiencias de formación biográficas y profesionales que expanden lo que se aporta en las instituciones de educación formal/reglada» (Hernández y Sancho, 2019, en Hernández *et al.*, 2020, p. 11). De este modo, siguen los autores, el profesorado da relevancia al aprendizaje acompañado que propicie establecer una experiencia relacional que les permita hacer intercambios, reflexionar y compartir experiencias, dando paso a experiencias donde todos/as aprenden y se dejan afectar en múltiples direcciones.

Y yo tampoco me negué nunca a eso, como que siempre estuve muy abierta a la posibilidad de aprender. Y algo que le digo siempre a las estudiantes, como yo no me paro acá con la verdad absoluta, como siempre pueden colaborar también a lo que yo digo, pueden enseñarme también cosas nuevas y al final uno aprende cosas nuevas todos los días (Francisca, docente de escuela secundaria de mujeres, ciudad de Puerto Montt).

La cita de Francisca refleja una perspectiva coautoformativa, donde el aprendizaje no es un proceso unidireccional, sino un intercambio constante de saberes entre docente y estudiantes. Francisca subraya su apertura al aprendizaje continuo y colaborativo, y señala que también su quehacer docente se moldea con base en las experiencias de su estudiantado y las necesidades que se plantean. De este modo, no se posiciona como poseedora de verdad, sino que invita activamente a sus estudiantes a contribuir con sus propias ideas y conocimientos, lo que genera un espacio de aprendizaje activo y de participación compartida por todos/as

los actores/actrices involucrados/as en el proceso educativo (Hernández *et al.*, 2020).

Esta apertura hacia la retroalimentación constante refleja la idea de autoformación que Denis Atkinson (2011) plantea como esencial para el profesorado, especialmente en temas relacionados con interseccionalidad de género. El acto de aprender junto al estudiantado no solo enriquece el conocimiento docente, sino que también fomenta una enseñanza más democrática y liberadora.

En este contexto, el enfoque interseccional en la enseñanza de las Artes Visuales se nutre de este intercambio colaborativo, donde las experiencias biográficas y profesionales de docentes y estudiantes se entrelazan para avanzar, por ejemplo, a procesos artísticos colectivos enmarcados en el currículum escolar, donde los temas son justamente biográficos, de género y de preocupaciones sociales. Aspectos que en el caso de Lissete dieron paso a una serie de instalaciones en su centro educativo, con temáticas de género como identidad, autoimagen o sexualidad adolescente.

Francisca también refleja lo que Hernández y Sancho (2019) definen como curiosidad epistémica, un rasgo clave del profesorado sensible a las temáticas de género interseccional. Al abrirse a la posibilidad de aprender del estudiantado, Francisca reconoce que la enseñanza es un proceso relacional en el cual ambas partes se ven afectadas. Este enfoque de aprendizaje mutuo da lugar a experiencias donde el profesorado también es un aprendiz, lo que refuerza la importancia de la colectivización del conocimiento, los saberes y las subjetividades en las prácticas pedagógicas.

Es importante eso también, de repente hay chiquillos que salen de cuarto medio y quedan en un limbo, y no saben cómo nuevamente integrarse, la ruralidad y distintos factores que existen también acá. Entonces eso de entregar herramientas para la vida, por ejemplo, tiene que ver con esto, con este pensamiento crítico, reflexivo en el fondo, que les va a servir para todo lo que desarrollan en general (Paula, docente de escuela secundaria artística, ciudad de la Unión).

La cita de Paula refleja su preocupación por la situación del estudiantado al egresar y las dificultades para integrarse a la sociedad. En este contexto, Paula destaca la importancia de proporcionarles herramientas para la vida, lo que va más allá de la enseñanza académica tradicional. Esta perspectiva se alinea con la autoformación y la colectivización del conocimiento, mencionadas por Hernández, Sancho, Aberasturi y Correa (2020), donde el rol del/la docente es generar espacios pedagógicos que no transmitan conocimientos, sino que preparen al estudiantado para enfrentar los desafíos de la vida desde un enfoque crítico y reflexivo.

La referencia de Paula a la ruralidad también subraya la necesidad de un enfoque interseccional (Crenshaw, 1989) en la enseñanza, que permite comprender cómo los factores de clase, género y geografía interactúan para generar desigualdades. Este debate está presente también en la experiencia de Rosa respecto de la condición geográfica de difícil acceso y la de Josefa en cuando a los territorios intermedios entre ciudades. En este sentido, la dimensión rural que menciona la docente añade una capa de complejidad a los desafíos que enfrentan sus estudiantes. Ella reconoce la importancia de abordarlos con un enfoque pedagógico que les permita reflexionar sobre sus realidades y desarrollar las herramientas necesarias para navegar estos entornos complejos.

Finalmente, es necesario señalar que el pensamiento crítico y reflexivo es esencial para el estudiantado en su vida futura (Freire, 2009), pues se constituye como herramienta para la liberación social en sus contextos. En lugar de limitarse a la transmisión de habilidades técnicas o académicas, Paula aboga por una pedagogía que potencie el pensamiento crítico como una forma de vida, algo que les permitirá a sus estudiantes desenvolverse en sus entornos sociales de manera consciente y activa.

de hecho me pasó en enero que sentía que hay muchas cosas como *mea culpa* que estoy haciendo que debería mejorar, formas de hablar con mis alumnos, y cosas que mis alumnos saben y hablan entre ellos que yo me estoy sintiendo obsoleto (Juan, docente de escuela primaria artística, ciudad de Osorno).

La cita de Juan refleja un profundo proceso de autoevaluación y autoformación, compromiso social y respeto por la realidad del mundo del otro/a, donde se desvela una responsabilidad afectiva y emotiva con sus estudiantes. Juan reconoce la necesidad de mejorar aspectos de su práctica docente, especialmente en la forma en que interactúa con su alumnado. Su reflexión sobre sentirse «obsoleto» en algunos aspectos pone en evidencia el desafío de la actualización profesional en un entorno cambiante, donde el docente está en un proceso continuo de aprendizaje y autocrítica, en relación tanto con sus estudiantes como con las dinámicas sociales y culturales en las que se desenvuelven (Hernández *et al.*, 2020; Atkinson, 2011).

Finalmente, la reflexión del docente sobre sus interacciones con el estudiantado está en sintonía con lo mencionado anteriormente por Hernández y Sancho (2019) respecto de la curiosidad epistémica del profesorado, que impulsa a los/as docentes a cuestionar sus conocimientos establecidos y a buscar nuevas formas de enseñanza. En este sentido, Juan demuestra una perspectiva coautoformativa, donde la interacción con sus estudiantes lo lleva a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas

y a buscar nuevas estrategias para estar al día y responder efectivamente a los desafíos que plantea la educación contemporánea. Un ejemplo es su participación en instancias investigativas y de formación continua docente.

5. Discusión y conclusiones

A través de las experiencias expuestas, es posible pensar que las tres perspectivas propuestas como resultados analíticos de la investigación son características diferenciadoras y de encuentro del profesorado participante del estudio, que puede desarrollar un diálogo de experiencias en el espacio formativo, en tanto «la reflexividad no busca la homogeneidad de experiencias, ni de pensamientos, por el contrario, persigue la multiplicidad de voces, el diálogo en distintos niveles para poder llevar a cabo una reflexión» (Montenegro, 2015, p. 49), lo que Macbeth (2001) propone como una «polisemia de múltiples posiciones, intereses y agencias» (p. 39).

Dicho esto, el profesorado reflexiona de manera general sobre posibles estrategias enmarcadas en las pedagogías críticas y epistemologías interseccionales y feministas, en el ámbito didáctico metodológico, basadas en sus posicionamientos ontoepistemológicos que los llevan, además, a tener un sentido ético de la profesión con un alto compromiso por el desarrollo de experiencias artístico-educativas relevantes y tendientes a la transformación social, como señalan Montenegro, Fierro y Tardón (2021). En este sentido, el profesorado problematiza su ejercicio docente y las potencialidades de la asignatura de Artes Visuales para combatir inequidades y discriminaciones por razones de género, raza y clase que perviven en el sistema educativo, en un contexto social caracterizado por complejas relaciones de poder (Crenshaw, 1989; Collins, 2017; hooks, 1994, 2022). Aun cuando el profesorado puede no identificarlos o nombrarlos, son capaces de llevar a cabo prácticas docentes que se vinculan con estas corrientes pedagógicas para el avance a una sociedad más justa, democrática y equitativa.

Esto hace que el profesorado tensione sus estrategias didáctico-metodológicas y sus posibilidades creativo-expresivas para materializar a través de dispositivos artísticos, la reflexión, la crítica y el debate en torno a estos conceptos que se enmarcan dentro de las problemáticas de género. Estos elementos tensionan el currículum explícito nacional y cuestiona su utilidad en tanto posibilidades de diversos abordajes, respecto de las temáticas de género, donde se evidencia limitado. Este aspecto se observa también en la investigación propuesta en Finlandia por Aapo Raudaskoski (2019), quien, al realizar una lectura curricular, detecta un documento

profundamente influido por pensamientos y creencias normativas dominantes que no dejan la entrada fluida de propuestas contrahegemónicas o *queer*, misma situación que podemos observar en el abordaje del currículum chileno a través de las experiencias docentes que conforman esta investigación.

Las herramientas proporcionadas por las epistemologías feministas, críticas e interseccionales para observar el ámbito educativo y los posicionamientos docentes permitieron desarrollar otras formas de mirar del fenómeno, puesto que anima, al desprendimiento de la experiencia educativa oficial y objetiva, a tomar distancia de las prácticas y discursos hegemónicos y dominantes para establecer una nueva vivencia educativa basada en experiencias articuladas colectivamente, respetuosas y afectivas por la diversidad y la diferencia, pero también críticas frente a los sistemas de opresión y desigualdad.

En este momento, las posturas crítico-feministas dotan de herramientas para el análisis de fenómenos sociales, que nos empujarán a un constante cuestionamiento social y de su organización heteropatriarcal jerárquica y desigual, materializadas a través de experiencias educativo-artísticas sobre prejuicios, desigualdades y estereotipos, a través de las propuestas docentes que atienden a la incorporación de la biografía tanto personal como colectiva, cruzada por la crítica social, para el desarrollo de clases significativas. Estos elementos serán constitutivos de las características docentes de quienes incorporan la perspectiva de género interseccional en sus espacios educativos. Dicho esto, y aun cuando las características identificadas son relevantes y singulares, es posible observar que el profesorado no reconoce o nombra el término de interseccionalidad, pero se identifica, a lo largo de la investigación, su constante consideración respecto de las problemáticas de género, clase y raza, que en este caso se materializa de manera directa con la noción de etnia. Es decir, es parte de su ejercicio docente, pero no de un discurso conceptualmente articulado.

A modo de conclusión respecto de las características clave del profesorado y centrales al momento de realizar el análisis de las experiencias docentes, surge como un elemento relevante la capacidad de concebir o avanzar a prácticas pedagógicas transformadoras, que consideran la experiencia artística como un detonador central de ello.

A través de la investigación, se identifica, desde los posicionamientos del profesorado, características y formas alternativas de enseñar arte, que cuestionan y problematizan la organización social, política y educativa, especialmente en relación con quienes permanecen en condiciones de subalteridad. La necesidad del profesorado de formarse implica un

proceso de desestabilización de creencias y conocimientos, que lo lleva a desaprender y reaprender para enseñar de manera más inclusiva.

El abordaje de estereotipos, sesgos y desigualdades obliga al profesorado a vulnerabilizarse y compartir sus propias historias de vida, las cuales se intersectan con elementos críticos, como clase social, ubicación geográfica y ruralidad, factores que definen la idiosincrasia de los contextos estudiados.

En este sentido, los posicionamientos ético-ontoeπισtemológicos del profesorado de arte que busca incorporar el enfoque de género interseccional en su práctica serán híbridos, móviles y en constante transformación. Estos posicionamientos estarán ligados a una comprensión contrahegemónica de la labor docente, que es sensible a las desigualdades no solo de género, sino también en función de la raza, etnia y clase social. Estos factores, según West y Pennell (2005), son tan relevantes en el ámbito educativo que no pueden ser ignorados, ya que nutren un análisis complejo del contexto escolar. De hecho, existe suficiente evidencia que indica que estos marcadores de diferencia pueden tener un mayor impacto en el rendimiento educativo que la propia dimensión de género (Eden, 2017). Por tanto, estos elementos deben ser considerados de manera integral en las discusiones pedagógicas, especialmente vinculadas a las desigualdades escolares, tal como nos revelan las epistemologías interseccionales.

Dicho esto, se evidencia cómo el enfoque de género interseccional no es una simple adición a los contenidos curriculares, sino una transformación de las formas de enseñar y aprender, donde la diversidad de experiencias y subjetividades se convierte en el punto de partida para posibilitar nuevas formas de conocimiento, evidenciando características docentes, que son las desarrolladas a lo largo del artículo.

Finalmente, la identificación y características del profesorado que incorpora el enfoque de género interseccional a sus clases, desde los posicionamientos propuestos por las pedagogías críticas y epistemologías feministas, permite comprender la relevancia de estos elementos como aspectos problematizadores, transformativos del quehacer pedagógico, por lo que moviliza sus saberes y experiencias para generar espacios educativos más inclusivos y equitativos que avancen a un ejercicio democrático de la educación artística.

Contribución de autoría

Catalina Montenegro-González participó en las fases de conceptualización, análisis de los datos, adquisición de fondos, investigación y redacción del borrador original, redacción, revisión y edición del texto final.

Ninoska Schenffeldt-Ulloa participó en las fases de conceptualización, curación de datos, análisis de los datos, investigación, metodología, *software* y redacción del borrador original, redacción, revisión y edición del texto final.

Karen Navarrete-Astete participó en las fases de curación de datos, análisis de los datos, investigación, *software* y redacción del borrador original, redacción, revisión y edición del texto final.

Fuente de financiamiento

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Ministerio de Ciencia tecnología, Investigación y Desarrollo de Chile.

Proyecto Fondecyt de iniciación 11230391, «Incorporación del enfoque de género intersecciones en la enseñanza de las artes visuales en el contexto escolar. Iniciativas, desafíos y propuestas».

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

Agradecimientos

A las/os docentes y escuelas participantes de la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcázar, J. (2021). Feminismos y performance en América Latina. El tendadero y Un violador en tu camino. *Cuadernos del CILHA*, 22(2), 322-353. <https://doi.org/10.48162/rev.34.031>

Amezcuca, M. (2003). La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 13(2), 112-117. [https://doi.org/10.1016/S1130-8621\(03\)73791-7](https://doi.org/10.1016/S1130-8621(03)73791-7)

Atkinson, D. (2011). The artist-teacher. En *Art, equality and learning. Pedagogies against the State* (pp. 115-138). Sense Publishers.

Barad, K. (2023). *Cuestión de material. Trans/Materia/Realidades y performatividad queer de la naturaleza*. Holobionte.

Barad, K. (2017). Troubling times/s and ecologies of nothingness: Re-turning, remembering and facing the incalculable. *New Formations*, 92(92), 56-86. <https://doi.org/10.3898/NEWF:92.05.2017>

Blanco, V. y Cidrás, S. (2023). *Educar a través del arte. Hacia una escuela imaginada*. Kalandraka.

Blasquez, N. (2012). Epistemología feminista. Temas centrales. En N. Blasquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). UNAM, Colección Debate y Reflexión.

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734.

Bryant, A. y Charmaz, K. (2012). Teoría fundamentada e investigación psicológica. En H. Cooper, P. Camic, D. Long, A. Panter, D. Rindskopf y K. Sher (eds.), *Manual APA de métodos de investigación en psicología, vol. 2. Diseños de investigación: cuantitativos, cualitativos, neuropsicológicos y biológicos* (pp. 39-56). Asociación Americana de Psicología. <https://doi.org/10.1037/13620-003>

Calderón, N. (2020). Habitar el pliegue. El SPIA como una experiencia donde se cohesionan. En R. García-Huidobro (ed.), *Cruzar la mirada. Resignificar a las artes en la sociedad actual* (pp. 153-172). Universidad de Los Lagos.

Campagnoli, M. (2018). Epistemologías críticas feministas. Aproximaciones actuales. *Descentrada*, 2(2), 1-8.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP-MINEDUC. (2024). *Enfoque de género en la formación inicial docente. Orientaciones para incorporar la perspectiva de género en la implementación de los estándares pedagógicos de la profesión docente*. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas. Ministerio de educación.

Charmaz, K. (2012). The power and potential of grounded theory. *Medical Sociology online*, 6(3), 1-15.

Charmaz, K. (2006). *Construyendo teoría fundamentada: una guía práctica a través del análisis cualitativo*. Sabio.

Collins, P. (2017). Intersectionality and epistemic injustice. En *The Routledge handbook of epistemic injustice* (pp. 115-124). Routledge.

Combahee River Collective. (1981). A Black Feminist Statement. En C. Moraga y G. Anzaldúa (eds.), *This bridge called my back. Writings by radical women of color* (pp. 210-218). Kitchen Table, Women of Color Press.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.

Davis, A. (1981). *Women, race and class*. Random House.

Eden, C. (2017). *Gender, education and work: Inequalities and intersectionality*. Routledge.

Farias, V. (2019). *#EducaciónConequidadDeGénero. Eliminando sesgos y estereotipos de género en educación*. Gabinete Ministerial, Ministerio de Educación.

Fernández, F. (2009). Discusiones de metodología. La observación en la investigación social: la observación participante como construcción analítica. *Revista temas sociológicos*, 13, 49-66. <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/31572>

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la Libertad*. Siglo XXI.

García-Huidobro, R. y Freire-Smith, M. (2023). Hacia prácticas artísticas de mediación en contextos sociales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(3), 993-1018. <https://doi.org/10.5209/aris.85576>

García-Huidobro, R. y Montenegro, C. (2021). Proyectos artísticos pedagógicos con enfoque de género para el trabajo en la escuela. *Revista Foro Educativa*, 36, 101-131. <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducativa/article/view/2738>

Giroux, H. (1981). *Ideology, culture & the process of schooling*. Temple University Press.

Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.

Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata.

- Harris, A. y Leonardo, Z. (2018). Intersectionality, race-gender subordination and education. *Review of Research in Education*, 42(1), 1-27. <https://doi.org/10.3102/0091732X18759071>
- Hatton, K. (2019). *Inclusion and intersectionality in visual arts education*. Trentham Books.
- Hernández, F., Aberasturi, E., Sancho, J. y Correa, J. (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.
- Hernández, F. y Sancho-Gil, J. (2019). Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado*, 23(4), 68-87. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11510>
- hooks, b. (2022). *Respondona. Pensamiento feminista, pensamiento negro*. Paidós.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Ibáñez, N. y Druker, S. (2020). La orientación etnográfica en el diseño metodológico de una investigación educacional. En J. Assael y A. Valdivia (eds.), *Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile* (pp. 239-256). Universitaria.
- Instituto Nacional de Estadística, INE. (2017). Censo 2017. www.censo2017.cl
- Jackson, P. (1990). *Vida en las aulas*. Morata.
- Jiménez, R. (2021). La perspectiva de la matriz sociopolítica y sus transformaciones previas al estallido social: una proximidad al norte chileno (2016-2018). *Desde el Sur*, 13(1). <https://doi.org/10.21142/DES-1301-2021-0002>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Liinason, M. (2024). The performance of protest: Las tesis and the new feminist radicality at the conjunction of digital spaces and the streets. *Feminist Media Studies*, 24(3), 430-447. <https://doi.org/10.1080/14680777.2023.2200472>
- López, M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(1), 99-112. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2120>
- MacBeth, D. (2001). On «reflexivity» in qualitative research: Two readings, and a third. *Qualitative Inquiry*, 7(1), 35-68. <https://doi.org/10.1177/107780040100700103>

Maffia, D. y Suárez, D. (2021). Epistemología feminista. En S. Gamba y T. Diz (eds.), *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos* (pp. 217-220). Eudeba.

McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs*, 30(3), 1771-1800.

McLaren, P. (2023). Critical pedagogy: A look at the major concepts. En *The critical pedagogy reader* (pp. 75-97). Routledge.

McLaren, P. (2020). The future of critical pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 52(12), 1243-1248. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1686963>

McLaren, P. (2005). *Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.

Modia, R. (2023). Desde el aula, un apunte final. En V. Blanco y S. Cidrás (eds.), *Educación a través del arte. Hacia una escuela imaginada* (pp. 141-147). Kalandraka.

Montenegro-González, C. (2024). Experiencias artísticas con enfoque de género en la formación docente de Artes Visuales en el sur de Chile. *Pensamiento, Palabra y Obra*, (32), 1-18. <https://doi.org/10.17227/ppo.num32-21360>

Montenegro-González, C. (2021). La práctica artística colaborativa en el territorio sur austral: el lugar del paisaje en los procesos de aprendizaje de una escuela rural de Río Chico. En C. Montenegro y I. Soto (eds.), *Arte, pedagogía y territorio. Desafíos de la educación artística al fin del mundo* (pp. 105-130). Universidad de Los Lagos.

Montenegro-González, C. (2020). Una didáctica situada desde las experiencias y lo social-feminista: el caso de un liceo de mujeres. En J. Ferrada e I. Soto (eds.), *Poéticas del sur del mundo. Relatos contemporáneos sobre educación, estética y arte* (pp. 107-130). Universidad de Los Lagos.

Montenegro-González, C. y Hoecker, G. (2023). La noción de archivo como estrategia para las prácticas artísticas de mediación expandida. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(3), 1055-1079. <https://doi.org/10.5209/aris.86007>

Montenegro, C., Fierro, N. y Tardón, N. (2021). Procesos reflexivos artísticos sobre problemáticas de género en una escuela primaria de Santiago-Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46784>

Montenegro, C. y García-Huidobro, R. (2021). La enseñanza de las artes en el contexto de emergencia sanitaria: preocupaciones, desafíos y prácticas creativas de docentes de Artes Visuales en el sur austral chileno. *Tsantsa. Revista de Investigaciones Artísticas*, 11, 133-144. <https://doi.org/10.18537/tria.11.01.10>

Montenegro, C. (2015). *Del saber de mujeres machi al saber docente: una investigación biográfico-narrativa*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/66968>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2006). *Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia mundial sobre educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Unesco.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2020). *Informe GEM Regional de América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Unesco.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2015). *Declaración de Incheon Educación 2030. Foro Mundial sobre la Educación*. Unesco.

Phoenix, A. y Pattynama, P. (2006). Intersectionality. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 187-192. <https://doi.org/10.1177/1350506806065751>

Raudaskoski, A. (2019). *Queering the way: Queer theory in Finnish Art Education*. [Tesis de maestría, Aalto University]. <https://aaltodoc.aalto.fi/server/api/core/bitstreams/23f5bd5b-6556-4fd7-a348-162201d1c05b/content>

Rojas, C. (2011). Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades*, 1, 1-22.

Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). Programa Universitario de Estudios de Género.

Ramallo, F. y Porta, L. (2020). (In)Visibilidades afectivas: metodologías artísticas en la investigación narrativa. *Revista Teías*, 21(62), 439-454. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052020000500439

Reyes-Housholder, C. y Roque, B. (2019). Chile 2018: desafíos al poder de género desde la calle hasta La Moneda. *Revista de Ciencia Política*, 39(2), 191-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2019000200191>

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Richard, N. (2018). La insurgencia feminista de mayo 2018. En F. Zerán (ed.), *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 115-126). LOM.

Rivera, Á. (2023). Los saberes docentes como categoría epistemológica en la formación de docentes-investigadores. *Zona Próxima*, 39(3), 168-187. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442023000200168

Instituto Nacional de Estadística y Departamento de Extranjería y Migración. (2020). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020. <https://shorturl.at/nwGAC>

Tanesini, A. (1999). *An introduction to feminist epistemologies*. Blackwell.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Theobald, N. (1990). An examination of the personal, professional, and school district characteristics on public school retention. *Economics of Education Review*, 9(3), 241-250. [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(90\)90005-P](https://doi.org/10.1016/0272-7757(90)90005-P)

Varela, T. y Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>.

West, A. y Pennell, H. (2005). Social background and achievement. En K. Topping y S. Maloney (eds.), *The Routledge Falmer reader in inclusive education* (pp. 73-83). Psychology Press.

Catalina Montenegro-González es doctora en Artes y Educación, máster en Arte y Educación con Enfoque Construccionalista, y máster en Estudios de la Diferencia Sexual de la Universidad de Barcelona. Profesora de Artes Plásticas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile).

Ninoska Schenffeldt-Ulloa es socióloga y magíster en Estudios de Género y Cultura, mención en Ciencias Sociales. Se desempeña como profesional de apoyo de la Dirección de Investigación y es docente e investigadora de la Universidad de Los Lagos (Chile).

Karen Navarrete-Astete es socióloga de la Universidad de Concepción, y magíster en Desarrollo Humano, Local y Regional por Universidad de la Frontera. Especializada en Políticas Públicas y Justicia de Género (FLACSO), en Género y Medioambiente (Academia de Formación Ambiental Adriana Hoffmann), Género y Etnicidad (UAbierta Universidad de Chile) y Teorías Feministas (UAbierta Universidad de Chile).

Recepción: 30/9/2024
Aceptación: 10/12/2024