



Feminismos que “empiezan a ser carne”. De las Teorías críticas feministas, a las transformaciones en la didáctica de las ciencias naturales

Entrevista por Yonier Alexander Orozco Marin¹ a Johanna Patricia Camacho González, Chile.

En una entrevista virtual realizada durante octubre de 2022, conversamos la Profesora Doctora Johanna Patricia Camacho Gonzalez, Licenciada en Química, Magister en Docencia de la Química, Doctora en Ciencias de la Educación y profesora asociada de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, expresidente de la Sociedad Chilena de Educación Científica y una de las investigadoras más destacadas a nivel latinoamericana en relación a la formación de profesoras y profesores con perspectiva de género. Aprovechando su trayectoria en estas discusiones, conversamos sobre los desafíos para “hacer carne” las teorías críticas feministas en la formación de profesoras y profesores de ciencias naturales, y en los contextos escolares. En esta entrevista transitamos por las contribuciones de los feminismos a las ciencias naturales y su enseñanza, el problema del dualismo entre formación disciplinar científica y formación pedagógica y didáctica para la inclusión de estas perspectivas, los obstáculos y potencialidades para la formación inicial y continuada, así como perspectivas de interseccionalidad en el contexto chileno.

Considerando la trayectoria tienes y la discusión sobre cuestiones del feminismo, y de los diversos feminismos, para colocarlo en plural en las ciencias y en la enseñanza de las ciencias, ¿Qué contribuciones e impactos consideras que han tenido los feminismos en las ciencias en América Latina y en la educación científica²?

Considero que lo primero es súper importante esa precisión cuando hablamos de feminismos y de aportes teóricos, lo hablamos en plural. La intersección que yo hago de estas corrientes teóricas tiene que ver con tratar de comprender la práctica, la praxis, y sobre todo de superar a través de las prácticas los contextos de desigualdad. En particular, cuando hablamos de los feminismos también se aluden a corrientes que han estado más involucradas con problematizar cómo se ha construido, cómo se ha divulgado y cómo se han enseñado las ciencias en general. Se viene ya trabajando desde la epistemología de las ciencias, en teorías críticas, nuevas epistemologías de las ciencias que son mucho más diversas y que consideran algunos otros aspectos como factores sociales vinculados como con la desigualdad.

Sin embargo, acá hay dos precisiones que son importantes, que yo no tengo resueltas del todo: la primera, es que, evidentemente, esos son aportes que vienen desde otras realidades, desde otras necesidades. Porque yo estoy hablando acá de aportes de estadounidenses, de los países nórdicos, de Finlandia, por ejemplo, en donde evidentemente los problemas, las

¹ Profesor de la Universidad Federal del Norte de Tocantins, Doctor en Educación Científica y Tecnológica. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-4095-4875> E-mail yonier.marin@mail.uft.edu.br

² Resaltadas en negrita, las preguntas del entrevistador.



necesidades o las preguntas que se hacen son completamente distintas a las que nosotros nos hacemos. Sin embargo, sí hay cosas importantes que uno puede considerar como una base. Eso sería, por un lado. Y lo segundo, es que muchas de estas cuestiones, que son reflexionadas desde la teoría crítica feminista, surgen de personas que construyen conocimientos científicos, es decir, que participan de estas prácticas científicas y que las cuestionan desde adentro, reconociendo que efectivamente hay prácticas institucionalizadas de manera sexista que no permiten diversificar las metodologías de trabajo, orientar nuevas preguntas, hacer nuevas intersecciones interdisciplinarias o entre contextos, etcétera.

Entonces, yo quería hacer esas dos precisiones, porque si bien yo las tomo, también soy consciente de esas dos limitaciones que tienen ¿Y por qué es importante decirlo? Porque el campo de investigación que yo he trabajado no tiene que ver con ninguno de los dos anteriores. El campo específico donde yo trabajo tiene que ver con la educación científica y, en ese sentido, entonces, cómo el otro aporte que se hace de estos feminismos tiene que ver sobre cómo se sitúan dentro de realidades y dentro de contextos específicos, mucho más cotidianos con nuestras propias necesidades. Y, en ese sentido, entonces acá hay un marco importante que tiene que ver con la trayectoria, también histórica, de los movimientos y de las demandas sociales que han surgido principalmente en la última década en Chile. Entonces, eso es importante porque si bien existe este marco teórico, que de alguna u otra forma resulta pertinente para estas cuestiones epistemológicas, para repensarse la enseñanza a partir de la teoría crítica feminista, nosotros hemos mirado que los aportes de Harding permiten abrir nuevas formas de entender cómo se construye el conocimiento científico. Los aportes de Donna Haraway problematizan estas prácticas científicas y permiten también otras formas, por ejemplo, el factor que tiene el error, etcétera. Entonces, son aportes bien interesantes. Particularmente, en el último tiempo hemos trabajado “¿cuáles son las habilidades que, por ejemplo, la teoría crítica feminista aporta que nosotros no hemos considerado desde esta nueva historia y filosofía de la ciencia?”, que además es la que reiteradamente se incorpora a los procesos de educación científica ¿no? Qué es Kuhn, Popper, Lakatos y a lo más Toulmin, que todos de alguna u otra forma también se centran en tratar de comprender cómo han evolucionado los conceptos científicos, cómo han sido estas disputas ¿no? La noción entre un paradigma y el cambio de paradigma, es decir, de alguna manera relatan rivalidades y disputas dentro de la ciencia.

La teoría crítica feminista cambia ese plano y el plano no está dentro de un marco de competencias, sino que tiene que ver en un marco mucho más contextualizado, más conectado también con otras formas de ver la realidad y de construir conocimiento científico. Y, entonces, algo que a nosotros nos ha servido es que partir de lo que proponen estas autoras vemos que es posible desarrollar otro tipo de habilidades y que estas habilidades resultan ser esenciales, no solamente para construir conocimiento científico, sino también para las prácticas pedagógicas como: creatividad, trabajo colaborativo, vínculo con el otro, respeto, conexión con el entorno, etcétera. Que, por lo demás, son habilidades que nunca fueron visibles con estos marcos epistemológicos más tradicionales y que tampoco se han considerado, por ejemplo, a través del currículo. Porque siempre ha existido una visión mucho más estereotipada. Tenemos esta tradición epistemológica que no es feminista y que, es más, “clásica” – lo voy a decir de esa forma – que no solamente viene de Europa, sino que





viene con vestigios que están muy centrados en el contenido en sí y poco conectados con las personas. Y, por otro lado, viene la teoría crítica feminista, que viene también de otras personas distintas, que, en este caso, pueden ser mujeres o pueden ser disidencias, que permiten comprender la construcción de conocimiento científico más centrada en la mirada en los sujetos, yo creo que por eso sirve. Ese es el clic, digamos, que a mí me interesa. Porque es cómo desde el sujeto también empieza a construirse conocimiento científico y de este sujeto situado.

Pero, sí vemos que este sujeto –para continuar la pregunta que tú hiciste, Yonier – está situado en América Latina. Y está situado en nuestros países. Y digo “nuestros países” entendiendo también que Chile no es lo más común de Latinoamérica, pero también Chile tiene contextos muy desiguales, hay una educación muy precarizada y hay una enorme deuda histórica casi como con el compromiso social de la educación, porque es una educación que históricamente se ha reducido más bien como a la adquisición de ciertos elementos, que después son medibles o cuantificables, y que resultan, digamos, como un indicador de calidad, pero que, obviamente, las reformas y todo el movimiento que hemos vivido nos dan cuenta de que eso no es sinónimo de una educación de calidad. Y, en ese sentido, entonces para precisar, acá ocurren varios fenómenos porque, cuando en el 2010 yo empecé a trabajar, estos temas eran poco valorados porque no es clara la intersección que existe entre la actividad científica como tal con las personas, lo voy a decir así. Y mucho menos es valorado la relación de la actividad científica con fenómenos sociales como la desigualdad, la pobreza, u otro tipo de aspectos. Entonces, empieza a ser un tema que es raro porque no es fácil de comprender porque intervienen muchos factores, y sobre todo porque también históricamente las cuestiones de género se habían reducido a esta diferencia binaria de resultados académicos entre hombres y mujeres, y eso era género. Pero, nos adentramos en una dimensión mucho más epistemológica, mucho más didáctica, de complejidad y entendimiento, porque también nos tocaba a nosotros y a nuestras propias experiencias, y a cómo habíamos sido formados, y cómo estábamos entendiendo, no solamente el acto de ser profesor o profesora, sino también el acto de compartir con otras personas.

En ese sentido, entonces esta teoría crítica feminista ha servido para, en una frase que yo utilizo bastante, “desenmarañar esta visión patriarcal de la ciencia”, que no estaba visible, que salía todavía como una “ciencia objetiva”, “neutra”, “que no tenía nada que ver con las personas”, entonces creo que la teoría crítica feminista ha servido para eso. Obviamente que también ha servido para visibilizar la producción de otras personas distintas a estos estereotipos que tradicionalmente nos han presentado, pero lo más importante para mí ha sido que ha permitido pensar nuevas formas de enseñar ciencias, y cuando digo “nuevas formas de enseñar ciencias” me refiero a qué es una ciencia, en mi caso química, una forma de pensar la ciencia centrada en los sujetos, y no en los contenidos. Y eso también se estaba esfumando con el movimiento mucho más crítico que estaba acá en América Latina, que hay en distintos países, que por distintos nombres se reduce a la palabra de “didáctica”, pero que tiene un significado distinto, porque es una didáctica no paramétrica, una didáctica crítica, es una didáctica que tiene un contexto social político que daba respuesta a este sujeto situado en América Latina con, digamos, desigualdades sociales, con sexismo en las prácticas.



Con una educación donde la calidad era reducida a estándares internacionales, con una educación también que no estaba conectada con sus propias necesidades, o con sus sentires, ni con sus emociones, ni con sus vivencias. Entonces, claro, como que de alguna u otra forma esto es como una especie de integración entre las cuestiones que yo me estaba pensando como didáctica vinculada con las interacciones personales y cómo de alguna u otra forma esta teoría crítica feminista alimenta esa propuesta, pero que evidentemente no lo es todo, porque yo creo que el hecho de ahora hablar más abiertamente estos temas, por ejemplo en los establecimientos escolares, de cuestionarse el currículo, de que las estudiantes marchen y lo piensen, y lo digan con mayor claridad que hay una educación sexista, tiene que ver con que estos discursos empiezan a ser carne.

Empiezan a ser carne y a reflexionar sobre que, evidentemente, las clases, particularmente la de ciencias, son espacios de violencia, son espacios en donde no hay una inclusión verdadera, porque se les preguntan más a los hombres que a las mujeres, porque hay estereotipos. Son espacios en donde se siguen marginando a las personas, porque hay cuerpos definidos y estandarizados de una manera, porque hay cuerpos que valen más que otros. Entonces, yo creo que eso ha sido como lo importante, pero esto es visible gracias a los movimientos sociales. De no ser por el mayo feminista, yo estaría todavía hablando como la loca de hace 10 años, en donde estos temas eran raros. Ahora, lo que sí ocurre, que ha sido peligroso, es que si bien, digamos, este tema ha estado en la palestra pública, también se ha popularizado en cierto sentido, porque cualquier persona habla de cuestiones de género, por ejemplo, reduciendo la discusión a aumentar la participación de las mujeres en determinadas áreas, por ejemplo, en áreas STEM, entonces hemos caído como en un reduccionismo muy peligroso de reducir esta situación que es mucho más compleja que los números ¿no? A decir “Bueno, si el tema es de cargos, si el tema de mujeres, si el tema...”, y yo creo que en ese riesgo estamos ahora, de que se ha masificado el tema, pero ha caído en este reduccionismo.

En la formación de profesoras y profesores circula el imaginario de que la biología, las ciencias naturales son una cosa y que estos debates sobre género son otras cosas que estarían más en el campo de las ciencias humanas, de la ética. En las escuelas se piensa que es algo que debe abordar, en Colombia se dice el profesor de ética, el profesor de valores, o máximo el profesor de sociales. Y en la universidad ya se piensa que es exclusivo en las materias de pedagogía, didáctica, en las licenciaturas. Y, asimismo, algunas y algunos profesores reaccionan cuando las alumnas y los alumnos llegan con estas temáticas, dicen “Es válido”, están de acuerdo o no, pero no tiene que ver con ese campo de las ciencias naturales. ¿Cómo lidiamos con esa dicotomía? ¿Qué estrategias has presenciado?

Yo creo que efectivamente lo que ocurre es que históricamente la práctica docente ha sido como una bifurcación, como entre las ciencias y las pedagogías, como si además la didáctica y la pedagogía no fueran ciencias. Yo creo que eso es un problema grave que nosotros por lo menos acá en la formación lo tenemos, como de que no hay un diálogo en ese tema. El primer punto sería como empezar a establecer este diálogo y, por ejemplo, a hablar de estas cuestiones, digamos, de sexualidad como parte de los estudios científicos, también. Y es más pertinente, por ejemplo, en clases de biología. Yo acá he hablado mucho con biólogos y



dicen: “Bueno, pero es que como que –no sé –en las especies lo que más prima es la diversidad”, yo les digo: “Sí, pero eso lo tiene súper claro a las personas que estudian biología.” Pero después cuando el profe de biología llega a la clase esa diversidad se le pierde y la estereotipia en cuerpos, la diversidad se pierde.

Entonces, ahí hay como un engranaje que se pierde. Y yo considero que ese punto es importante, porque no hay conversación de temas más transversales, eso es lo primero. Lo segundo también lo que nos ocurre, es que como no son, digamos, temáticas que se abordan de manera como integral, sino que se reducen más bien como a cuestiones de estereotipos y estereotipos sociales. He ido a colegios, o a universidades más de elite, me pasó mucho en el mayo feminista, y como que la gente no tenía conciencia de que eso estaba pasando en la ciudad, que estaba pasando en la plaza ¿sí? Son temas que te tocan, también es un tema de “los otros”. Y eso también nos pasa en la sala de clases. He analizado muchas clases en donde lo que nosotros vemos es que el profesor se desdobra cuando entra a la sala de clases. Y entonces entra a la investidura de la ciencia del profesor de biología, de química, de física, pero es como si fuera un ente lleno de conocimientos, pero que no es el ser, la persona, y no hay un razonamiento consciente. Entra el profesor y entra la objetividad de la ciencia. Tenemos como esa falsa demarcación de que la ciencia es objetiva y que hay que ir y descubrirla tal y como es. Y eso ha hecho que el profesor, por ejemplo, no sea capaz de situar esos contenidos que trabaja con su realidad política, social, económica. Por ejemplo, nosotros tenemos el problema mundial del cambio climático, pero acá hay problemas de eficiencia energética, de agua. Entonces como que se enseña el ciclo de agua de una forma muy objetiva, pero que no está conectada con esa realidad. Y no está conectada, porque no hay ese puente que les permite conectarse con la realidad. Y eso tiene que ver, obviamente, por la formación y por esta falta de lazos que hay.

Además, también tiene que ver con la falta de, yo creo, de identidad profesional, porque el profesor a veces pierde su valor como sujeto político ¿sí? Como de que su actuación docente tiene que ver también por una actuación política en dónde se toma decisiones de qué hace y cómo lo hace. O sea, acá hay un agobio, como en muchos países, de contenidos, de horas, de tareas, en donde el profesor o la profesora ha perdido como un rol fundamental de profesional. Yo les digo, a mis estudiantes “ustedes son los profesionales, son quienes tienen que tomar las decisiones”. Pero, acá hay un tema con el currículo de que, en general, se siente que el currículo es “lo que hay que hacer”, con una imposibilidad de pensarlo e interpretarlo. Entonces, cuando nosotros empezamos, por ejemplo, a trabajar con el currículo y abrimos este currículo oculto, y vemos que a través de otro tipo de prácticas también se están enseñando cosas acerca de la ciencia, y también de las personas, entonces se abre. Pero es difícil porque hay una negación de que la ciencia tiene que ver con las personas, que los contenidos están aislados.

A mí me pasó en uno de los primeros proyectos que yo trabajé, que para mí fue muy fuerte, entrevistaba a los profesores con la idea, la hipótesis inicial, de que algunas condiciones de ellos llevaban a diversas prácticas, que si era joven, que si era hombre, que si era mujer, que si era egresado de una universidad pública, que si era de tal área, y al final esas variables daban lo mismo, porque lo que marcaba realmente al docente o a la docente eran sus





experiencias de vida y cómo había sido su formación, y eso es lo que le permitía involucrarse y tomarse más estos temas o no.

Pero, lo que yo encontraba con mucha preocupación, era que estos temas no hacían parte de su práctica, porque su labor era enseñar –no sé– fotosíntesis, la tabla periódica, “pasar la materia” se le dice acá en Chile. Y en ese sentido para mí fue muy fuerte, porque yo dije: “Bueno, si el profesor o la profesora no reflexiona sobre quiénes son sus estudiantes, sobre cómo aprenden, ¿cómo puede mejorar los resultados? Cómo puede ser un espacio incluso más entretenido”, porque también sabemos que acá hay muchos estudiantes que van al colegio, porque no tienen dónde estar, si él no tensiona y no se hace cargo de que ese es tu problema, es muy difícil, porque finalmente los que tenían que cambiar eran los estudiantes. Si el profe no entiende que este problema también es suyo y tiene que cambiar la práctica, no va a pasar nunca nada”. Lo que hemos encontrado también es que hay acá un factor institucional importante, porque si bien puede haber voluntades como individuales de que el profesor, la profesora tenga más o menos idea si lo puede hacer, acá había un factor institucional importante. ¿Qué fue lo que pasó con el mayo del 2018, el mayo feminista? Pues que institucionalmente fue una temática que penetró los reglamentos, que penetró las clases, que penetró los modelos educativos y que se hizo carne, era necesario. Los movimientos sociales presionaron la institucionalización de estos debates.

Entonces, acá en Chile, por ejemplo, en los modelos, en los perfiles de egreso de las carreras por ejemplo de las carreras de pedagogía, aparece el sello de género, de inclusión, aparece explícito y la carrera se tiene que comprometer a eso. Entonces, lo que yo he visto es que tiene que haber una salida institucional, no puede ser la buena voluntad. Y en los establecimientos también lo hemos visto. Yo he acompañado establecimientos que han cambiado de ser monogénicos a mixtos y vemos que cuando es una iniciativa de algunas personas no fructifica, en cambio cuando está en el en el proyecto educativo institucional y dice “Somos un establecimiento monogénico”, empiezan a generar una cantidad de engranajes y de políticas hacia la comunidad que lo hace que sea visible. Entonces, acá hay un tema institucional que es relevante. Si no hay una decisión institucional es muy difícil.

En los planes de estudio nosotros tuvimos una discusión en la universidad muy fuerte, decíamos: “Ya, pero ¿cómo lo hacemos? Ponemos un curso de género, –no sé– unos cursos generales para todas y todos quiénes van a estudiar teoría de género” y qué sé yo. Bueno, lo que veíamos es que, uno, no podía ser obligatorio, porque no hacía parte del plan de estudios. Si era electivo, o era taller libre o algo, lo tomaban las personas que les interesa, que muchas veces ya tenían formación. Entonces, esa no era la mejor vía, la vía no se solucionaba. Si se transversalizaba estaba y no estaba, porque no había mecanismos. Y yo recuerdo mucho que la forma en cómo nos dimos cuenta que era más factible era a través de las prácticas. Tenía que ser como un indicador que estuviera presente cuando analizamos las prácticas. De decir, entonces, por ejemplo, la participación, las voces, el trabajo, de que estaba ahí.

Es ponerse los lentes de género y ver la práctica con esta perspectiva, y empezar entonces a levantar indicadores, y a darse cuenta, pero en el ejercicio profesional, no era un campo solamente teórico. Tiene que ver principalmente en cómo estas dimensiones se vinculaban





con su quehacer profesional y eso nos ha resultado mejor. Además, por ejemplo, institucionalmente – ya te lo decía – la Universidad de Chile hace poco hizo el lanzamiento de toda una política de género, entonces tiene una política de corresponsabilidad, tiene una política de acoso, tiene una política de abuso, tiene un montón de políticas, pero eso no es suficiente si en lo cotidiano de las prácticas se siguen reproduciendo estos estereotipos.

Lo que nosotros hemos visto también, y aquí lo estaba marcando para mencionártelo, es que una cosa tiene que ver con la formación inicial, porque la formación inicial, digamos, está instalada en una institución, pero otra cosa tiene que ver con la formación continua en dónde, por ejemplo, acá en Chile hay una tasa de edad muy mayor en los profesores y profesoras de ciencias. Entonces, son personas que salieron, egresaron hace mucho tiempo de las instituciones, y que son muy resistentes a cambios. A mí me ha pasado mucho, por ejemplo, con el tema del lenguaje y dicen que es, por ejemplo, una falta de respeto que les hablen con lenguaje no binario, cuando les dicen, no sé, “chiquilles”, acá se usa mucho el “chiquillas” y el “chiquillos”, entonces en los colegios están utilizando el “chiquilles”, profesores, “amigues”, ese tipo de expresiones. Y los profes, o sea, no es un tema generacional necesariamente, pero sí creen que no es una cuestión como formal. Y cuando empezamos a hablar y yo les digo: “Ya, pero porque no se trata solamente de la ‘a’, de la ‘o’, de la ‘e’, no es un tema como lingüístico, sino cómo nosotros visibilizamos a los otros”, y ahí es donde empieza el dilema, de problemas de autoridad, “Yo soy el profesor, yo soy el que sabe” ¿sí? “Ellos que me van a decir”, entonces empiezan otra vez a reproducirse toda esta cantidad de estereotipos y de vestigios de estas prácticas patriarcales.

Otra forma también que hemos visto en la formación continua, ya no en la formación inicial, es problematizar sobre la propia práctica, o sea es ver sus clases, identificar los episodios, cuestionarnos por qué hacemos eso, indagar quiénes somos y cómo estamos posicionándonos para este tema. Hemos realizado bastante investigación etnográfica y ahí entonces vemos, por ejemplo, hay profes mujeres que hablan del aparato reproductor femenino y lo empiezan a asociar con la maternidad, con la capacidad de tener hijos, y muchas veces estas cuestiones tienen que ver como con su propia historia de vida. Entonces, ahí lo que nos hemos dado cuenta es que no solamente es necesaria la formación, sino también la reflexión y el acompañamiento en la formación continua

Vamos a suponer que yo sea un gestor administrativo, un profesor, profesora, bueno, cualquier persona, gente de todo ese sistema complejo pedagógico didáctico, que no ha tenido esa formación y en un momento dice: “Bueno, tengo la intención”, sin cuestionar aquí la motivación que la llevó, pero dice: “Quiero hacer algo diferente”. Una pregunta que suele surgir ahí es: “Bueno, ¿y por dónde empiezo?”, porque en algún momento sí o sí habrá que aproximarse un poco de lo que dicen los feminismos. Y ahí surge la pregunta: “Bueno, ¿y cuál de todos leo?”. Porque también son posturas muy diversas. El debate feminista tiene desencuentros entre ellos mismos, hoy mismo está súper fuerte esa posición entre transfeminismo y feminismo radical, y que inclusive la biología participa mucho de ese debate como el eje de la discusión. Para esa persona que tiene esa intención, ¿qué le podríamos recomendar para comenzar?





Lo que aprendí un poco trabajando con profes en los últimos años es que uno tiene que teorizar la práctica. O sea, yo creo que lo que hay que hacer es recopilar evidencias de sus propias experiencias y eso teorizarlo a la luz de lo que sea más pertinente. ¿Por qué te digo eso? Porque trabajando con colegios que íbamos a trabajar estas cuestiones desde sus propios intereses y surge más bien desde lo que van viviendo en el día a día. Entonces, empiezan a hacer por ejemplo proyectos interculturales, por ejemplo, sobre ciudadanía. Pues ahora acá la ciudadanía está muy en boga y lo empiezan a vincular con feminismos. Y ahí ellos seleccionan qué maneras, y hay distintas maneras. O sea, algo que yo una vez conversé, porque un profe en cierto sentido como que me increpó, porque yo decía: “Basta ya de las biografías”, como que género no se puede reducir a las biografías de mujeres, claro, y él me dijo algo que para mí fue después fue bien significativo, porque dijo: “Bueno, pero es la forma como nosotros empezamos”. No hay un A, B, C, D de esto, porque las realidades son muy complejas y son muy diversas. Entonces, por ejemplo, en lo que yo veía siempre era como que género se reducía a ver más mujeres, a hacer biografías, a contar cuántas mujeres había, cuántas científicas había, etcétera, y hasta ahí era. Yo decía: “No, pero esto tiene que ver con más, con sobre cómo cambiamos las prácticas, cómo trabajamos los contenidos”.

Coincido contigo de que hay perspectivas teóricas que son necesarias, pero es que esas perspectivas teóricas tienen que hacerle sentido a los problemas que tienen las escuelas, y que se están levantando. O sea, yo no creo que uno tiene que volverse experto, por ejemplo, en Harding, o Donna Haraway, o cualquier otro feminismo, digamos más locales, si fuera, si no tiene sentido y no tiene conexión con lo que están haciendo. Por ejemplo, el tema este que yo te estaba contando antes del desarrollo de las habilidades, no fue que nosotros leímos a Harding y a Donna Haraway, y sacamos las habilidades, y no fue como “Bueno, el currículum nos propone estas habilidades”; “¿Qué otras habilidades podrían haber que sean distintas?”, esa fue la pregunta. Y, entonces fuimos y buscamos a estas autoras, pero se podría haber buscado a otras. Pero, yo creo que tiene que ser así, como que no puede haber un único abordaje teórico, sino que tiene que ser que a partir de la práctica y de las necesidades locales, digamos, ir y mirar cuáles son los abordajes teóricos más pertinentes para resolver eso. Entendiendo, obviamente, que también no son los únicos, o sea pueden responder esas preguntas y dejar otras. En las comunidades están mirando otro tipo de cuestiones que tienen que ver más como con sus realidades locales. Entonces, yo creo que es eso, como que hay que ir de la necesidad de la práctica a la teoría, no lo contrario.

Como este dossier va a ser publicado en Brasil, país donde ha sido notable el crecimiento del debate antirracista y de las relaciones étnico-raciales, inclusive, con gran influencia en la enseñanza de las ciencias, se habla bastante del concepto de interseccionalidad entre las cuestiones de género y raciales, étnico-raciales. Te quería preguntar sobre eso, ¿cómo ves esa realidad en Chile, esa intersección en la educación científica?

Hay dos cosas importantes. Yo creo que, uno, es como lo que pasa a nivel general, Chile se ha diversificado mucho en los últimos años. Evidentemente, digamos, la tasa de migraciones, de población racializada ha aumentado, porque ha llegado población negra de diferentes países, ya no solamente Brasil, sino de República Dominicana, de Colombia, de Haití, hubo alta llegada. Lo que quiero decir es que el escenario ha cambiado y ha cambiado





principalmente en los establecimientos públicos, porque es donde más alta tasa de estudiantes migrantes llegan. Ahora, ahí también hay un tema importante, porque no solamente son estudiantes, digamos, de distintas nacionalidades que llegan a los establecimientos públicos, sino también de niveles socioeconómicos bajos, porque la gente migra, tiene que trabajar, y muchos están en los establecimientos públicos. Entonces, acá hay un tema que se ha, de alguna u otra forma, lo voy a decir así, como “convertido en un problema” en las instituciones públicas, o en la educación en general, porque las instituciones no estaban capacitadas para eso. Por ejemplo, llegaron estudiantes de Haití y nadie en el colegio hablaba creol, todos hablaban español. Pero, aun así, los estudiantes fueron insertados en las clases y están ahí.

Lo que se continúa evidenciando en Chile es que parece que hay migrantes de primera y segunda clase, o sea nosotros somos colombianos y hay migrantes acá, por ejemplo, que llegan de España, de Alemania, de Italia y obviamente que son migrantes de otro nivel, no van a llegar, digamos, a este tipo de establecimiento.

Entonces, acá ha ocurrido una tensión muy fuerte a nivel social contra el migrante, pero es ese migrante pobre que viene a trabajar, Vienen todos esos estereotipos contra los migrantes, pero son migrantes de esta categoría ¿no? Entonces, ahí viene la palabra “intersección” ¿no? Porque viene que es un migrante condicionado con su raza, condicionado con su origen, condicionado, no es cualquier migrante. No había una ley de migraciones que regulara eso, porque lo que se quería en algún momento, el debate acá público que se hizo, fue como “A ver, no era como no queremos migrantes, sino como que queremos ‘buenos’ migrantes”, voy a ponerlo así entre comillas, que se necesitaba una ley de migraciones que regulara, porque esto en algún momento se desbordó, se pensaba en el imaginario colectivo chileno.

¿Y qué ocurre, entonces, en los establecimientos? En los establecimientos ya ahora se puso de moda en la investigación intercultural. Pues, yo estuve en el grupo de estudios de proyectos Fondecyt y veíamos una alta tasa, porque es un problema, es un problema, la tasa de migrantes es alta, porque los estudiantes, digamos, no se han podido integrar, porque todavía existen estereotipos, no solamente de género, sino también de clase, de raza, que cohabitan los espacios escolares, etcétera. Sin embargo, la paradoja es que eso hace o tensiona líneas de investigación, entonces ahora la investigación se ha ido como abriendo a ese campo interseccional. Esto ha traído cuestionamientos importantes a la academia chilena, oportunidades de generar y trabajar por una identidad mucho más regional, de reconocer nuestros propios orígenes, de mirar, que eso se veía siempre con una desazón, por ejemplo, los estudiantes mapuches también esos habían sido invisibilizados.

Considero que hay como esas dos tensiones para resumírtelo, como que hay una tensión en que la interseccionalidad se ha reducido a esta discusión multiculturalidad de acuerdo al problema que cohabitan los espacios educativos, por un lado, pero por otro lado hay otras perspectivas mucho más críticas que están tratando de abordar lo decolonial en búsqueda, digamos, de identidades más auténticas y más propias. Y yo creo que, claro nosotros vamos más en esta segunda línea, obviamente habiendo transitado por lo primero, pero nosotros habíamos hecho este tránsito antes, porque sí habíamos visto que las cuestiones de género no son solamente cuestiones de género, lo masculino y lo femenino, el tema social, sino que





Revista Interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática (RIEcim)

obviamente también había una capa ahí cruzada. Pero, nosotros no lo veíamos solamente con el fenómeno de la migración, sino lo veíamos de forma más general, pero acá se hizo visible por el fenómeno de la migración, la interseccionalidad.

