



Violencia. Alejandro Obregón

VIOLENCIA OBSTÉTRICA. LA ESCUELA ¿UN TESTIGO MODESTO
ANTE LAS VIOLENCIAS SOBRE CUERPOS FEMINIZADOS?

APUNTES DESDE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

LINA MARÍA GÓMEZ BENAVIDEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

VIOLENCIA OBSTÉTRICA. LA ESCUELA ¿UN TESTIGO MODESTO ANTE LAS
VIOLENCIAS SOBRE CUERPOS FEMINIZADOS?

LINA MARÍA GÓMEZ BENAVIDEZ

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN CIENCIAS
SOCIALES

DIRECTOR

JHON ALEXANDER VARGAS ROJAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

FACULTAD DE HUMANIDADES

LÍNEA DE FORMACIÓN POLÍTICA Y MEMORIA SOCIAL

BOGOTÁ D.C.

2024

El oficio de vestirse.

*“...cuando despierto en la mañana me acuerdo de mí,
con sigilo abro los ojos y procedo a vestirme.*

Lo primero es colocarme mi gesto de persona decente.

*En seguida me pongo las buenas costumbres, el amor filial, el decoro, la moral,
la fidelidad conyugal: para el final dejo los recuerdos.*

Lavo con primor mi cara de buena ciudadana

visto mi tan deteriorada esperanza,

me meto entre la boca las palabras,

cepillo la bondad y me la pongo de sombrero

y en los ojos esa mirada tan amable.

Entre el armario selecciono las ideas que hoy me apetece lucir

y sin perder más tiempo me las meto en la cabeza.

Finalmente, me calzo los zapatos y echo a andar: entre paso y paso

tarareo esta canción que le canto a mi hija:

“Si a tu ventana llega el siglo veinte

trátalo con cariño que es mi persona”.

María Mercedes Carranza

A mi madre,

a mis hermanas,

a mis tías,

a mis primas,

a mis abuelas;

a mis amigas, las Lunas,

a las mujeres que me he cruzado en este andar,

a las que me cruzaré.

A las mujeres que he sido,

a las mujeres que seré.

A todos aquellos afectos y cuidados que me mantienen viva y me han enseñado.

El vacío llama, la nada seduce y aun así, dejarme caer no me ha hundido.

A quien me lea,

gracias.

Tabla de contenido.

1. De los caminos recorridos al momento actual.	11
1.1. Conceptualizaciones iniciales.	17
1.1.1. Estado del arte ¿Qué se ha dicho de la violencia obstétrica?	17
1.1.2. Violencia contra las mujeres, violencias basadas en género y patriarcado.	20
1.1.3. La escuela como testigo modesto, un problema en la producción y reproducción del conocimiento.	23
1.2. ¿Para qué la teoría? Dar cuenta del problema.	28
1.3. Objetivo general.	31
2. Marco conceptual.	32
2.1. Violencia obstétrica.	33
2.1.1. Violencia obstétrica como violencia contra la mujer.	33
2.1.2. Violencia obstétrica como violencia institucional.	37
2.2. La tríada cuerpo-sexo-género.	41
3. Fundamentación pedagógica y contextualización.	46
3.1. El feminismo como apuesta educativa.	46
3.2. Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, el lugar de práctica.	52
4. La práctica pedagógica y lo que nos deja.	57
5. Conclusiones.	98
6. Referencias.	103
7. Anexo 1: Guía de trabajo “De unas manos a otras”.	108

Índice de figuras.

Figura 1 Documental Parir (2017)	34
Figura 2 Investigación Educativa y Crítica Feminista, (Colás, 2003).	47
Figura 3 Colegio Escuela Normal Superior María Montessori IED (Archivo propio).....	53
Figura 4 Aspectos generales para la implementación de la Metodología Socioafectiva, en la resolución no violenta de conflictos. Fuente: Elaborada por Beatriz Alejandra González Medina a partir de Paco Cascón y Greta Papadimitriou (2000).....	62
Figura 5 Evidencia. La expectativa de la espera, salón del grado 904 en la ENSDMM (Archivo propio).....	66
Figura 6 Evidencia. Nosotras en el auditorio de la ENSDMM con los y las estudiantes de grado noveno (Archivo propio).....	67
Figura 7 Evidencia. Resultado de ejercicio grupal Cartografía del cuerpo y sus sentires (Archivo propio).....	70
Figura 8 Evidencia. Respuesta de estudiante a preguntas de reflexión (Archivo propio)	76
Figura 9 Evidencia. Respuesta de estudiante a preguntas de reflexión (Archivo propio)	76
Figura 10 Evidencia. Respuesta de estudiante a preguntas de reflexión (Archivo propio)	76
Figura 11 Evidencia. Respuesta de estudiante a preguntas de reflexión (Archivo propio)	77
Figura 12 Evidencia. Respuesta de estudiante a preguntas de reflexión (Archivo propio)	77
Figura 13 Evidencia. Respuesta de estudiante a preguntas de reflexión (Archivo propio)	77
Figura 14 Evidencia. Lo normal en la atención médica (Archivo propio)	80
Figura 15 Evidencia. Lo normal en la atención médica (Archivo propio)	81
Figura 16 Evidencia. Lo normal en la atención médica (Archivo propio)	82
Figura 17 Evidencia. Estado emocional al cierre de la sesión (Archivo propio).....	84
Figura 18 Evidencia. Biblioteca ENSDMM (Archivo Darwin González)	88
Figura 19 Evidencia. Compromisos (Archivo propio)	97

Índice de tablas.

Tabla 1 Estado del arte.....	17
Tabla 2 Codificación axial	19
Tabla 3 Componentes para los programas de ESI/EIS aportados por Amnistía Internacional (Elaboración propia).	52

Introducción.

El contenido aquí publicado es un viaje al interior, en el cual se han cruzado fosos oscuros y aún, a veces, se encuentran. Hace parte de un intento por sanar, soltar, llorar, reír, luchar, soñar, vagar, hablar, amar. Algunas veces, quizá, nos toque andar de puntillas.

Lo expuesto a continuación surgió del interés por entender o teorizar alrededor de la duda en experiencias propias y cercanas de situaciones y momentos relacionados con los procesos reproductivos y su control en los cuerpos feminizados. Esto se aterrizó en una de las formas de violencia basada en género que, es la violencia obstétrica. Por ello, se procuró delimitar dichas discusiones.

Requirió servirse de diferentes referentes que pudieran evidenciar la pertinencia de este tema en específico: la violencia obstétrica llevada a un escenario como la escuela; lo que implicó renunciar a encontrar un *cuerpo-víctima* en el primer momento. Sin embargo, sin la pretensión de levantar un gran número de casos alrededor de esa forma de violencia, no se abandonó la idea de que los y las estudiantes del escenario educativo en donde se desarrolló la propuesta pedagógica, tertulieran o conversaran con mujeres de su entorno cercano sobre la experiencia del embarazo, parto y puerperio.

El primer capítulo de esta monografía, ubica a quien lee en los caminos que llevaron a escribir desde aquí y para quiénes se escribe. Se precisó realizar un Estado del arte sobre la violencia obstétrica, lo que permitió identificar los lugares comunes desde dónde se habla para conceptualizar dicho tema. Por ello, se halló como recurso de introducción en la escuela, aterrizar

el tema de la violencia obstétrica a partir de dos subcategorías: violencia contra la mujer y cuerpo. Estas serán desarrolladas en el capítulo dos.

Se diferenció la conceptualización de violencia contra las mujeres y violencias basadas en género. Reconociendo que las violencias contra las mujeres se recogen en las violencias basadas en género, pero que, resumir las violencias basadas en género a las violencias contra las mujeres únicamente, resulta en el desconocimiento de varios sistemas de dominación de los cuales se sirve el patriarcado para consolidar su pirámide social. En ese sentido, no sólo las mujeres somos víctimas de las violencias basadas en género, pero, sí hay formas muy específicas que sólo pueden darse en cuerpos feminizados.

A continuación, teniendo en cuenta el carácter pedagógico de este proyecto, se cuestiona el rol de la escuela como una institución que aporta a la conservación de sistemas basados en la dominación. En tanto se ancle, por ejemplo, a la pretensión de construir conocimiento científico, reconociendo solamente los preceptos de la ciencia moderna que se han consolidado a partir de la personificación de un sujeto-hombre-científico. Lo cual, se traduce en formas de saber/hacer que sacan a ciertos grupos sociales y los ubica en el lugar de objeto de estudio, pero no del sujeto de conocimiento. Por ello, el llamado a construir una teoría que permita traer a colación todas esas subjetividades que han sido negadas y relegadas históricamente.

Seguidamente, se da cuenta de la pregunta problematizadora que será el norte de esta exploración, sirviéndose de un objetivo general y tres específicos. Transversalmente, no podrían nombrarse como subcategorías o ejes temáticos fuertes de este trabajo, empero, resultado de la revisión de la literatura que ocupa la violencia obstétrica y de reflexiones personales, puedo decir

que este ejercicio de indagación fue atravesado siempre por preguntas o subtemas sobre el cuidado/co-cuidado – cuerpo, emociones, el linaje femenino y las proyecciones que puede aportar la Educación Sexual Integral (ESI) para abordar las temáticas gruesas aquí planteadas y, el cómo hacer la práctica pedagógica un lugar que les tenga presentes.

En el capítulo dos, se buscará desarrollar la categoría de violencia obstétrica a partir de las dos subcategorías que nos permitirán el eje de análisis. La primera parte relaciona la violencia obstétrica con la violencia contra la mujer, desembocando en el ejercicio de la violencia obstétrica como violencia institucional en el marco de relaciones de poder. Dando cuenta que, ambos marcos de entendimiento se acogen bajo el ala del patriarcado.

De la misma manera, se encuentra que esas violencias requieren la materialización de un cuerpo para su ejecución, por ello, la segunda subcategoría será la tríada cuerpo – sexo – género. Mostrando cómo el cuerpo no es sólo un lugar de inscripción material, sino que esa materialidad es definida por componentes sociales que tienden a la instrumentalización y deshumanización de los cuerpos feminizados.

En el capítulo tres de este escrito, se presenta desde dónde se habla para proponer el componente pedagógico. Lo cual obliga a retomar preceptos del feminismo como una apuesta de construcción de conocimiento que, precisamente, rompe con los muros y permite la salida a la luz de esas subjetividades que, en la construcción del método científico positivista, niega el agenciamiento de las mujeres como productoras de conocimiento, y así mismo, a ciertos hombres, lo que los acercaría a *lo femenino*.

Aclarado este campo, se presenta el lugar en donde se llevará a cabo la apuesta pedagógica aquí emprendida, siendo el colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM), grado 904, con estudiantes entre 14 y 16 años; el escenario pedagógico que abrirá las puertas a esta apuesta feminista y transgresora. Como ventaja, se debe hacer el reconocimiento de las apuestas formativas y pedagógicas de la ENSDMM, siendo una institución que se está pensando otras formas de entender la sexualidad y de incluir las discusiones alrededor del enfoque de género y diversidad a través del diseño e implementación del *Proyecto para la sexualidad y construcción de la Ciudadanía “Educación para MI vida”*. Hecho que cobra más relevancia teniendo en cuenta su carácter de Escuela Normal, es decir, la inclusión de la Educación Sexual no sólo para estudiantes, sino la Educación Sexual para futuros docentes normalistas, con una perspectiva que supera la educación sexual tradicional y, la desarrolla como una dimensión central para la construcción de ciudadanía.

El capítulo cuatro pretende dar cuenta de lo que implica la práctica pedagógica. Cada sesión se presenta desde el desarrollo de un objetivo formativo que, se recoge en los subtemas mencionados anteriormente (cuidado/co-cuidado – cuerpo, emociones, el linaje femenino y la ESI), que no pueden definirse como objetivos o subcategorías, pero sí como preocupaciones o dudas/intereses transversales que recorrieron el ejercicio de encontrarse con los y las jóvenes de la ENSDMM para hablar de violencia obstétrica. En este capítulo, a medida que se presenta cada sesión, se evidencia su desarrollo, los resultados y hallazgos pertinentes para responder a la pregunta problematizadora de esta monografía.

Se finaliza con el planteamiento de las conclusiones a las que se puede llegar con el camino investigativo que se recorrió para presentar este resultado.

1. De los caminos recorridos al momento actual.

Poder escribir este trabajo de grado implicó acudir, reavivar y tratar de entender mi dolor. Ahora sé que no sólo existe en mí un dolor propio, sino que, al nombrarlo, recojo el de mi madre, el de mis hermanas, el de mis tías, primas, abuelas y el de muchas mujeres que me preceden, me acompañan o lo han hecho.

Crecí en el marco de una familia que llegó al lugar que habité cuando el barrio aún no existía; se fue formando, se fue autoproduciendo. Esa autoproducción posibilitó que, en el mismo barrio habitásemos varias personas de mi familia: tías y tíos. Justo en frente de la casa que madre y padre fueron “echando pa’arriba”, una de mis tías más cercanas, junto a su esposo, levantaron su casa. Dicha proximidad permitió no sólo la cercanía espacial, sino un apego y cuidado muy dedicado por parte de mi tío y mi tía, especialmente, hacia nosotras, las hijas de mi madre y padre; y principalmente, hacia mi hermana mayor.

Como parte de esas historias propias que construyen las familias, en la mía existía el relato de que “mi tía y mi tío quisieron robarse a mi hermana mayor”. Bueno, escuchaba eso sobre todo por parte de mi papá, al preguntarle a madre sobre eso, ella mencionaba que cuando mi hermana nació mi tía le dio teta y, en sus primeros años ella y mi tío cuidaban mucho de Luisa, mi hermana. La llevaban a sus paseos y la consentían como a una hija. También, a causa de esos relatos familiares, vagaba en mi mente la idea de que mi tía, aquella a quién he dedicado las anteriores líneas, tenía un hijo muerto.

En otro momento de mi vida, a los veintiún años, decidí realizarme la ligadura de trompas, no tuve hijos o abortos, sencillamente no reconozco en mí el deseo de la maternidad. Esta decisión la

tomé por y para mí, sin embargo, vale mencionar que en el periodo en el que decidí operarme, la referencia a la maternidad por parte de mis compañeras de trabajo no era muy alentadora, una que otra vez en nuestros espacios de descanso, ellas resultaban compartiendo sus experiencias alrededor de la gestación, el parto y el posparto; recuerdo el terror que me producían, el deseo corpóreo de evitar todo aquello que ellas mencionaban.

A lo largo del proceso de la cirugía un pensamiento recurrente me invadía: “No hay manera más sencilla de encontrar problemas con la familia que hacerse la ligadura de trompas, siendo joven y sin tener hijos”. Me rondaba en la mente porque sentí directos cuestionamientos sobre mi rol como mujer en la sociedad, es como si debiera pedir permiso sobre decisiones de mi vida, de mi cuerpo. Toda una maquinaria que ejerce presión social empezó a hacer mella en mi interior, era objeto de control de la sociedad sobre mí, mi cuerpo y mis proyecciones a través de él.

Una de las mayores preocupaciones de la humanidad ha sido el control directo sobre la fertilidad y la fecundación para preservar la especie (Maffía, 2010). Para asegurar esto, se ha hecho uso de la tecnología del momento para la invención de métodos que mayoritariamente se han aplicado sobre el cuerpo de las mujeres. Diana Maffía en el simposio sobre Cuerpos y Tecnologías, hace un recuento de los métodos anticonceptivos que han aparecido.

Maffia (2010) atribuye al dominio del poder y a las implicaciones para el hombre que el método representaba en el coito mismo, la centralización en el uso de dichos métodos en el cuerpo femenino. La eyaculación está directamente vinculada a la obtención del placer máximo en el acto sexual del hombre y su interrupción en lo posible debe evitarse, en cambio, en el caso de la mujer se ha dado una partición en las funciones del acto sexual, donde la prioridad es la concepción de

un nuevo individuo y, la obtención de placer queda relegada, negada o incluso, es satanizada por el conjunto social.

Las ideas, el conocimiento y los valores son construidos socialmente, tienen una directa implicación en la conformación de la personalidad y la creación de los estereotipos en los que cada sujeto se inscribe, “el cuerpo se considera como un sistema de clasificación primario para las culturas, medio a través del cual se representan y se manejan los conceptos de orden y desorden.” (Douglas, citada por Martínez, 2004, p. 129).

El individuo va configurando todo un complejo esquema de concepciones propias sobre lo que es su cuerpo y cuál es la función que debe cumplir, según la idea desarrollada por Martínez citando a Douglas (2004) existen dos cuerpos, el físico y el social, en donde el primero se ve afectado por el universo simbólico que se le ha atribuido en el segundo, por ende, el cuerpo siempre va a verse restringido y controlado por las imposiciones culturales. Estas configuraciones sociales han permeado los comportamientos y roles dentro de la actividad sexual.

Retomando la división que han tenido las funciones de la mujer en dicha actividad, hay dos personajes interesantes que se presentan como un juego de contrastes alimentado por la moral religiosa (cristiana) que en gran medida acompaña a la población de nuestro país. El primero es la “mujer virgen María”, fiel a la visión de la mujer como una madre abnegada, quien debe estar entregada a las funciones de madre y del hogar, el “arquetipo de buen comportamiento de la mujer”, por otro lado está la “mujer Eva”, la personificación del pecado y las tentaciones del mundo, la “mujer maligna y tentadora” (Pérez, 2018, p. 753).

Claramente son dos visiones de “lo femenino” absolutamente contrarias que presentan un juego de poder en tanto las mujeres se agrupan en una u otra posición, es decir, así como los sistemas de valores y el pensamiento van cambiando con el tiempo, así mismo van surgiendo cuestionamientos en algunos grupos disidentes a la moral de turno, que se plantean (con fortuna) serios problemas acerca de la manera en cómo se está entendiendo alguna situación. El tema de la sexualidad reclamó ya hace algunas décadas vigilancia y, fue precisamente un llamado de atención desde la población que se entendía como subalterna, las mujeres.

Gracias a dichos grupos, individualidades, colectivas u organizaciones como Ágata Quintero y su esposo Edwin Salcedo¹, el Movimiento Nacional por la Salud Sexual y Reproductiva y Huitaca, Observatorio de Salud Sexual y Reproductiva; hoy podemos hablar de la violencia obstétrica, eje central de este trabajo, en tanto se ha llevado al plano de la identificación de la violencia obstétrica como un problema político y de salud pública.

Devolviéndome un poco en las palabras, retomaré la historia de mi tía. La experiencia alrededor de mi cirugía de ligadura de trompas, abrió un capítulo en mi vida que se fue desarrollando en torno al interés de los procesos reproductivos, su control en los cuerpos de las mujeres, y las consecuentes violencias que son ejercidas sobre nuestra humanidad. Quizá por ello, empezó a hacerme ruido aquel relato familiar sobre mi tía, me preguntaba ¿por qué pudo amamantar a mi hermana mayor? Para eso debió haber estado embarazada y dado a luz en el mismo periodo que mi mamá, pero ¿dónde está mi primo o prima?

¹ Impulsaron la aprobación del primer lineamiento en Colombia que habló de parto respetado: el Acuerdo 81 de 2021, expedido por el Concejo Distrital de Cartagena y que busca garantizar las prácticas de parto respetado en las clínicas y hospitales (Mutante, 2024)

Las respuestas iniciales a estos interrogantes fueron proporcionadas por mi madre, quien me contó que mi tía había parido un hijo muerto un poco antes al parto de mi hermana mayor; por eso la pudo amamantar. Saber esto me produjo mucho más ruido, pero, no sabía cómo abordar ese tema con mi tía, hasta que un día se dio un momento en que, sin buscarlo, llegamos a hablar de lo ocurrido. Mi tía perdió a su hijo a causa de la negligencia médica a la cual fue sometida, abandono por parte del cuerpo médico, postergación del momento del parto hasta el punto en que supo que su hijo ya estaba muerto en la panza y debía parir un cadáver, posteriormente, no recibió si quiera acompañamiento psicológico. Si escribir esto produce un dolor enorme, sé que no puedo imaginar el dolor que acompañó y acompaña a mi tía.

Con la información que tenía en el momento en que mi tía me contó lo que sucedió en el proceso de parto y posparto del hijo que perdió a causa de los procedimientos médicos, podía reconocer y nombrar lo ocurrido como violencia obstétrica, pero me preguntaba si ella, quien lo había vivido, también podía reconocerlo y nombrarlo como tal.

Posteriormente, y ya en el desarrollo de este trabajo, me encontraba escuchando el podcast: “Violencia obstétrica” de Comadre; en él narran experiencias alrededor de la violencia obstétrica. Lo revelador de la experiencia, fue el hecho de que mi madre, quién también alcanzaba a escuchar el podcast mientras se alistaba para salir, me dijera sorprendida “¡A mí también me pasó eso! Todo lo que están diciendo ahí a mí me pasó en el parto de Luisa” (mi hermana mayor, su primer parto). De nuevo, el dolor.

Poder reconocer la existencia y sistematicidad de las violencias es importante para así mismo denunciarlas, o bueno, darles el trámite que se necesite para sanar. Tomo las palabras de Marcela

Lagarde en su libro *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, “para una mujer, ser mujer no pasa por la consciencia. Es necesario construir una voluntad política y teórica, para historizar lo que nos constituye por “naturaleza”” (Lagarde y de los Ríos, 2005, p. 25). Lo anterior, me permite demarcar mi lugar de enunciación: soy mujer y soy docente en formación en ciencias sociales, reconozco dolores propios y de las mujeres que me anteceden y me acompañan y, he decidido hablar desde allí.

Nombrar mi lugar de enunciación tiene la finalidad de ir delimitando el horizonte de sentido de este trabajo. Hay un factor común que relaciona la experiencia propia relatada, con la de mi tía y la de mi madre: la violencia contra las mujeres, que a su vez está inmersa en las violencias basadas en género. Este factor común, no sólo es evidente en los relatos de nosotras, también, es recogido y presentado por diversos trabajos que, de alguna manera incluyen para su desarrollo el tema de la violencia obstétrica.

1.1. Conceptualizaciones iniciales.

1.1.1. Estado del arte ¿Qué se ha dicho de la violencia obstétrica?

Tabla | Estado del arte

TIPO DE DOC	AÑO	CAMPO DISCIPLINAR	PAÍS	AUTOR (ES)	BASE DE DATOS	TÍTULO
Trabajo de grado	2024	Licenciatura en artes escénicas.	Colombia	Wendy Meliza Moreno Segura	Repositorio institucional U. Pedagógica Nacional.	Performance y maternidad. Diario.
Monografía	2022	Licenciatura en biología.	Colombia	Leidy Marcela Ruiz Aguilar	Repositorio institucional U. Pedagógica Nacional.	Deshilando arquetipos y bordando memorias. Una juntanza para el cuidado del cuerpo - territorio.
Monografía	2020	Educación (Maestría en desarrollo educativo y social)	Colombia	Edith Yalenny Castro Hernández y Mayra Ingrid Gómez Castañeda	Repositorio institucional U. Pedagógica Nacional.	TÉCNICA CORPORAL DEL PARTO Y NACIMIENTO DEL PUEBLO JIW RESGUARDOS LUNA ROJA Y CAÑO LAZAL MUNICIPIO DE PUERTO CONCORDIA
Artículo de investigación	2019	Medicina	Colombia	Perdomo Rubio Alejandro, Martínez Silva Pablo Andrés, Lafaurie Villamil María Mercedes, Cañón Crespo Andrés Felipe, Rubio León Diana Carolina	U. de la Rioja - Fundación Dialnet	Discursos sobre la violencia obstétrica en la prensa de países latinoamericanos: cambios y continuidades en el campo de la atención
Artículo de revisión	2019	Ciencias sociales	Colombia	Lafaurie Villamil María Mercedes, Rubio León Diana Carolina, Perdomo Rubio Alejandro, Cañón Crespo Andrés Felipe	Revistas Pontificia U. Javeriana	La violencia obstétrica en la literatura de las ciencias sociales en América Latina.
Monografía	2018	Derecho	Colombia	Echeverry Sierra Diana Marcela	Repositorio institucional U. Cooperativa de Colombia.	Análisis de la violencia obstétrica asociada con la violencia de género y la violación de los Derechos Humanos en Colombia.
Monografía	2018	Derecho	Colombia	Calvache Bolaños Yina Alexandra, Cruz Melendez Wilder Euclides, Maya Achicanoy Luz Adriana	Repositorio institucional U. La Gran Colombia	La violencia obstétrica en Colombia frente a un derecho comparado.
Monografía	2017	Medicina	Colombia	Moreno Sierra Pedro Emilio, Guzmán Castillo Karol Andrea	Repositorio institucional U. Pontificia Universidad Javeriana	Haciendo visible lo invisible: prácticas comunes innecesarias como expresión de violencia obstétrica.
Artículo de reflexión	2016	Humanidades y Ciencias de la Educación	Argentina	Castrillo Belén	Revista Latinoamericana: Sexualidad, salud y sociedad.	Dime quién lo define y te diré si es violento. Reflexiones sobre la violencia obstétrica,
Artículo de reflexión.	2013	Filosofía	Argentina	Belli Laura F.	Repositorio institucional CONICET digital	La violencia obstétrica: otra forma de violación de los derechos humanos.

Para definir el horizonte de este trabajo, se realizó la consulta en diferentes bases de datos, con las palabras clave: violencia obstétrica y embarazo. Esta búsqueda arrojó como resultado varios documentos, de los cuales se rescatan los diez presentados con antelación. De dichos documentos, dos destacan por su componente pedagógico: “Performance y maternidad. Diario.” (Moreno, 2024), y “Deshilando arquetipos y bordando memorias. Una juntanza para el cuidado del cuerpo - territorio.” (Ruiz, 2022).

Estos documentos aportan elementos de valor para el propósito de esta indagación ya que presentan componentes temáticos y metodológicos que permiten pensarse las intervenciones en la práctica pedagógica, como lo son los laboratorios, las intervenciones grupales, debate, diario y performance. Destaca la importancia pedagógica de estos documentos porque son abordados en escenarios educativos y/o artísticos, a diferencia del manejo que tiene la mayoría de documentos consultados que abordan la violencia obstétrica como se evidencia a partir del documento titulado “Discursos sobre la violencia obstétrica en la prensa de países latinoamericanos: cambios y continuidades en el campo de la atención” (Perdono, Martínez, Lafaurie, Cañón, Rubio, 2019), desde una mirada que presenta relatos alrededor de la violencia obstétrica, pero de una forma lejana y que no invoca a la voz de las mujeres que han vivido esta experiencia.

En orden descendente a partir del documento de Perdomo y otros, se evidencia una mirada que recoge relatos de la violencia obstétrica y denuncia su tipificación o no en los sistemas legislativos. Sin embargo, no dota de elementos metodológicos que puedan ser llevados al aula. En todo caso, la revisión de estos documentos, sí permite identificar los ejes temáticos en los que coinciden los documentos revisados. Estos elementos temáticos se presentan a continuación:

Tabla 2 Codificación axial

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
PROBLEMAS	1.2 El sistema de salud actual aumenta la probabilidad de ser víctima de violencia obstétrica pues se rige bajo un modelo tecnocrático del nacimiento que reproduce relaciones de saber/poder.
	1.3 La violencia de género es consecuencia de un sistema patriarcal que abarca desde los espacios privados hasta los públicos en los que se subalterniza a la mujer.
	1.4 El Estado se ha configurado como un actor importante en la existencia de la violencia de género, fungiendo principalmente como cómplice o reproductor.
REFERENTES TEÓRICOS	2.1 Post-estructuralismo: Disolución del sujeto y la aparición de nuevas subjetividades, se encuentra una de las mayores críticas a las formas convencionalmente tradicionales así como a partir de los movimientos feministas que cuestionan cómo la mujer ha sido representada tanto en la literatura como en la cultura general.
	2.1.2. Feminismo interseccional: introduce nociones de raza, clase social o religión y cuestiona el feminismo blanco. Muestra cómo las interseccionalidades deben formar parte innegociable del discurso por los derechos humanos y específicamente, de las luchas en favor de los derechos de la mujer.
	2.3 Constructivismo estructuralista: existencia de unas estructuras sociales inasibles e independientes de la conciencia y voluntad de las personas que ejercen sobre las mismas un poder capaz de constreñir y orientar sus prácticas sociales a determinados fines.
ENFOQUES METODOLÓGICOS	3.1 Enfoque cualitativo: Revisión sistemática exploratoria, análisis del discurso, investigación estado del arte, historia oral, entrevista semi y estructuradas.
RESPUESTAS Y PROPUESTAS	4.1 Garantizar acceso e información en cuanto derechos de salud sexual y reproductiva.
	4.2 Propender por un cambio o modificación del sistema de salud, en donde se revisen las prácticas de los profesionales de salud como sus condiciones laborales.
	4.3 Promover procesos pedagógicos que permitan repensar las construcciones y asignaciones de género dentro de un sistema patriarcal.
	4.4 Implementación por parte del gobierno de políticas que tiendan a disminuir la violencia de género.

Teniendo en cuenta la anterior codificación axial, se identificaron varios elementos centrales para el desarrollo de la violencia obstétrica, es a partir de esos elementos en común que se permite ubicar el enfoque teórico de este escrito, desarrollando el grueso de esos elementos que se repiten o reúnen los documentos consultados en el estado del arte, como categorías y subcategorías que se desarrollan a lo largo de este escrito.

1.1.2. Violencia contra las mujeres, violencias basadas en género y patriarcado.

Según la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) la violencia obstétrica está reconocida como una forma de violencia contra la mujer, por cuanto “encierra concepciones machistas y estereotipadas sobre el rol de las mujeres, su experiencia de la maternidad y sus cuerpos” (CIDH, 2019, p. 92). Por consiguiente, este tipo de violencia se ejerce directamente sobre las mujeres por su condición de ser mujer.

Esta última frase “por su condición de ser mujer”, merece ser cogida con pinzas, hooks menciona en su libro *El feminismo es para todo el mundo* que:

Al centrarse cada vez más en la construcción de la mujer como “víctima” de la igualdad de género y por tanto merecedora de reparaciones (ya sea a través de modificaciones de las leyes discriminatorias o de políticas de discriminación positiva) perdió vigencia la idea de que las mujeres, como parte de su transformación en feministas, necesitaban primero enfrentarse a su *sexismo interiorizado*” (hooks, 2008, p. 20).

Esa “condición de ser mujer” debe estar acompañada por el complemento “en el marco de un sistema que la oprime” como lo es el sistema patriarcal. Porque, me temo que, de nombrarse únicamente de la primera forma, se avala el supuesto de que ser mujer per se, nos hace inferiores

naturalmente, y entonces, se acreditaría la idea de que nuestra lucha feminista sería por un reconocimiento en el marco del derecho positivo, como si la promulgación de normas y leyes (únicamente) cambiara de facto la estructura social.

Aunado a ello, la corrección que menciono, implica y llama a la formación de una consciencia feminista. Ser mujer no nos hace feministas, de hecho, Lagarde menciona que las mujeres tenemos doble posición, una como los sujetos oprimidos y otra como vigías del desigmo patriarcal (Lagarde, 2005) en ese sentido, puedo yo como mujer, reproducir las opresiones del patriarcado y, es por eso también necesario “tumbar nuestros propios santos”.

Los términos *violencia contra la mujer* y *violencia de género*, suelen usarse como sinónimos muchas veces, “se dice género y se piensa “mujer” desde las concepciones patriarcales” (Lagarde, 1996, p. 23). Esta cita, sirve de crítica al binarismo desde el cual se define el mundo a partir de la relación dialéctica hombre/mujer.

Hace parte de una reafirmación política propia, la necesidad de nombrar la diferencia en torno a dichos términos. Debo reconocer que, no es sino hasta la ejecución de este trabajo, que puedo llegar a unos consensos propios alrededor de la perspectiva de género. Si la teoría no sirve para brindarnos claridades sobre las posturas que asumimos como políticas y como marcos de referencia en nuestra vida, entonces ¿para qué sirve?

La violencia basada en género o violencia de género, es definida como:

Actos de violencia que existen y permanecen en las relaciones de género, fundados en el orden de superioridad masculina sobre la femenina y la diversidad sexual, representados en situaciones de discriminación, desigualdad e inequidad que trasgreden la integridad de

las personas, impidiendo el goce pleno de los derechos, mediante la reproducción de discursos de odio, estereotipos y roles de género, constituyéndose así en una violación a la dignidad, la integridad y la autonomía de las mujeres, las identidades de género no hegemónicas y las orientaciones sexuales diversas (Comité de Equidad de Géneros y Diversidades Sexuales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, p. 30).

A partir de la anterior definición, es evidente que las violencias basadas en género no son ejercidas únicamente sobre las mujeres, sino que recogen a otras identidades de género, expresiones de género y orientaciones sexuales que se salen de la lógica binaria heteropatriarcal; es por ello que encuentro valiosa y necesaria la diferenciación entre *violencias contra las mujeres* y *violencias basadas en género*, dejando claro, que las violencias contra las mujeres están recogidas en las violencias basadas en género.

Hay un factor común que aglutina estas violencias y es el *patriarcado* como sistema jerárquico y de explotación (Lagarde y de los Ríos, 2005). Según Gerda Lerner, el patriarcado:

Es la manifestación y la institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los niños de la familia y la ampliación de ese dominio masculino sobre las mujeres a la sociedad en general. Ello implica que los varones tienen el poder en todas las instituciones importantes de la sociedad (Lerner, 1990, p. 341).

Valiéndome de la palabra “jerárquico” que proporciona Lagarde y a partir de la definición de Lerner, se da cuenta de las diferentes producciones de sujetos que emergen en el marco del patriarcado. La figura masculina estaría en la punta de la pirámide social, remitiéndonos al esquema de la jerarquía, pero no todos los hombres caben en la punta. El patriarcado requiere un

hombre específico: blanco, proveedor, público, hipersexual, fuerte, dominante. Los que no caben en ese canon, van cayendo en la pirámide social, acercándose, muy desde una configuración heteronormada y binaria, a la mujer, a la base de la pirámide.

El poder patriarcal no se limita a la opresión de las mujeres ya que se deriva también de las relaciones de dependencia desigual de otros sujetos sociales sometidos al poder patriarcal (...) no se expresa sólo en sí mismo, sino que siempre se presenta articulado con otros poderes. Así el poder patriarcal es sexista, pero también es clasista, etnicista, racista, imperialista, etc. (Lagarde, 2005, p. 91-92).

Aunque, este trabajo se desarrolla alrededor de la violencia obstétrica ejercida sobre un sujeto específico, los cuerpos con sexo femenino, es decir, en el marco de las violencias contra las mujeres, el “ocultamiento” del sexo masculino aparece como aquel contrario necesario para esta relación dialéctica; su inclusión como cuerpo-contenedor, sobrepasaría los límites de este proyecto.

1.1.3. La escuela como testigo modesto, un problema en la producción y reproducción del conocimiento.

Cuando designaba mi lugar de enunciación, además de nombrarme como mujer, y por ello las aclaraciones del apartado anterior, también me nombro como docente en formación de ciencias sociales. Es justo en este campo disciplinar donde surge la perspectiva de género en el marco del paradigma teórico histórico-crítico y en el paradigma del feminismo (Lagarde, 1996, p. 13), dando cuenta, muy de la mano de la antropología, que la construcción social del hombre configura formas de vida muy diferentes a las formas de vida de las mujeres. Por ello, no es un tema que se salga

del campo de conocimiento de las ciencias sociales, menos cuando se pretende dar cuenta de aquellos constructos sociales que desembocan en opresiones y, por consiguiente, en luchas como la del feminismo.

Viendo vídeos de “los lugares más maravillosos del mundo”, pensaba en mi sueño de conocer algunos de ellos en algún momento de mi vida, al pensar en mí, también pensé en la persona que me acompañaba en ese momento, mi madre. Le pregunté si en algún momento de su juventud soñó con viajar a algún lugar si no del exterior, del país; ella respondió negativamente, mencionando que sus medios de vida no se lo permitían.

Reflexionando sobre ello me cuestionaba la injerencia que tiene la cuestión de género y clase en nuestra capacidad para soñar, para proyectarnos y para desear cosas a futuro. Aquí pienso en el concepto que Lagarde ocupa en su libro *Los cautiverios de las mujeres, los círculos particulares*, tomado de Gramsci:

Los círculos particulares de vida de las mujeres se construyen a partir de considerar que cada mujer surge y es recreada por un conjunto de determinaciones y características genéricas, de clase, nacionales y lingüísticas; por su adscripción a los otros (filial, maternal, conyugal); por su grupo de edad; por su preferencia, realización y definición eróticas; por la calidad y el contenido de sus conocimientos, sus destrezas, su actividad vital, su sabiduría; por su definición ideológica, conceptual y por su cultura política; por sus posibilidades de acceso al bienestar, a la salud, a la riqueza social y cultural, y por sus tradiciones y costumbres particulares (Lagarde, 2005, p. 47).

Estos círculos particulares son contruidos a partir de procesos de socialización que se consolidan por medio de las instituciones sociales, una muy importante, la familia, pero otra

también muy influyente, la escuela. En la consolidación de una comunidad educativa integrada, ambas instituciones deberían trabajar mancomunadamente, que no se confunda esto con que las ideas, por ejemplo, de la familia, deben impregnarse en la educación, aún a costo de que esto pueda desembocar en una educación basada en dogmatismos y estigmas que reproduzcan las opresiones sobre ciertos grupos sociales.

Por el contrario, la escuela debería poder consolidarse como ese puente, que permita el acceso al conocimiento y la información no sólo al estudiante, sino también a su familia. Tomaré de Donna Haraway su construcción sobre el concepto del *testigo modesto* y, como lo indica el título de este trabajo, ponerlo de apellido al concepto de *escuela*. Si bien, hay unos presupuestos sobre el ideal respecto al rol y los alcances de la escuela, su materialización y consolidación como institución social llegan a ser muy contrarios.

En agosto de 2021, se presentó la iniciativa 229 ante el Congreso, proyecto de ley “por medio de la cual se promueve y fortalece la educación para la sexualidad a través de la formación, conocimiento y ejercicio de los Derechos Sexuales y Reproductivos y se dictan otras disposiciones” (Proyecto de Ley 229 de 2021). El proyecto fue aprobado en primer debate, en segundo debate se aplazó la audiencia con solicitud de archivo y, en efecto, terminó archivado en junio del año 2023 por tránsito de legislatura.

Me permito hablar de este proyecto de ley, porque incluía el concepto de educación sexual integral, lo cual ampliaba el enfoque que se le ha dado a la educación en sexualidad, reduciéndola solo a genitalidad, embarazos e infecciones de transmisión sexual. Con la introducción de este concepto, se abría un panorama interdisciplinar y transversal para que se hablara desde diversos

campos disciplinares de sexualidad, no sólo en la escuela, incluyendo la educación primaria, sino también en las universidades, específicamente en la formación de docentes.

La oposición a la aprobación de este proyecto se recogió en los preceptos del movimiento #ConMisHijosNoTeMetas, defendido en varios países bajo criterios que se consideran anti-derechos, promoviendo el término acuñado desde la iglesia de la ideología de género, y básicamente difundiendo la falsa idea de que se iba a suscitar la masturbación en las infancias, se iba a exponer a niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) a la hipersexualización a través de contenido pornográfico, por ejemplo; relegando la responsabilidad de hablar de sexualidad, únicamente a las familia.

La institución escolar, como ente académico, debería ser el bastión de la construcción de un conocimiento que permita la posibilidad de soñar, sin embargo, resulta digno de cuestión cuando sus lineamientos educativos se ven direccionados a partir de la desinformación, creencias y dogmas de los tomadores de decisiones, como en el ejemplo dado, los representantes a la Cámara.

Haraway, plantea que el *testigo modesto*, surge como una figura propia de la modernidad y el surgimiento del modo de vida experimental, es decir, del conocimiento científico. Este modo de vida, es posible bajo la producción de un sujeto que produce: el *caballero científico*, o sea, un hombre con acceso a la información académica y la capacidad no sólo de producir conocimiento científico, un intelectual; sino también, con el poder de legitimarlo socialmente, por medio de ciertos rasgos de personalidad, basados en la idea de la objetividad y la modestia, además de la capacidad de este, para separarse de los fenómenos estudiados.

Un "imposible" para las mujeres y para algunos hombres, "la exclusión de mujeres y hombres trabajadores fue instrumental para gestionar una frontera crítica entre ver y ser testigo, entre quién

es un científico y quién no, y entre la cultura popular y hecho científico” (Haraway, 2004, p. 25). Las mujeres pueden ver los hechos, pero hacer parte, por ejemplo, de la tecnología literaria que permite narrarlos para testificarlos, les es imposible, no tienen el estatus para tal acción.

Para mantener el estatus del testigo modesto, fue necesaria la construcción y validación de categorías como el género y la raza:

El género y la raza no existieron nunca separados y nunca se trató de sujetos preformados provistos de genitales extraños y colores curiosos. En la raza y el género se trata de categorías *relacionales*, entremezcladas, proteicas y casi imposibles de separar analíticamente. Las formaciones (no las esencias) de raza, clase, sexo y género fueron, desde el principio, máquinas peligrosas e inestables para salvaguardar las ficciones y poderes principales de la masculinidad cortés europea (Haraway, 2004, p. 21).

Resulta problemático, que en el espacio inicial que es el primer contacto del NNAJ con el conocimiento científico en los diferentes campos disciplinares, como lo es la escuela, se sigan replicando entendimientos que omiten la inclusión de temas como la sexualidad y el género en los currículos escolares.

Puede decirse que esta omisión por parte de la institución escolar, reproduce la lógica del testigo modesto acuñada por Haraway, profundizando las brechas en el acceso y la construcción del conocimiento científico en algunos temas específicos, y también, quitando la agentividad a los sujetos inmersos en estas categorías funcionales para el sostenimiento de la masculinidad hegemónica, como lo son el género, la clase, la raza, la etnia.

Es un acto político, o jugando con el concepto de Haraway, se consolida como un “testigo inmodesto”, el hecho de que una docente y mujer, utilice el escenario de la escuela como campo

para sembrar la semilla de la duda ante los preceptos de la educación sexual tradicional con sus vacíos y omisiones, a partir de los postulados de la educación sexual integral, reconocida en el marco de los Derechos Sexuales y Reproductivos, e incluyendo la perspectiva de género en el marco de la educación feminista.

1.2. ¿Para qué la teoría? Dar cuenta del problema.

Construir este problema de investigación no fue tarea fácil. Inicialmente, tuve que quitarme de la cabeza, la idea de encontrar en cuerpo-víctima; de esa manera, se me hacía complejo visualizar el espacio de la práctica en el escenario de la educación formal, y trabajándolo con algún grupo de NNAJ. Me atrevo a decir que cuando un trabajo se inscribe en el marco de la Memoria, suelo pensar en víctimas, y ello resulta ser reduccionista, y de alguna manera, reproduce una visión paternalista, en el sentido que puede resultar en el despojo de la agentividad, como se mencionaba algunas líneas atrás, como si hubiese un *ellas*, las víctimas, y un *yo-salvadora*, demarcando entonces la idea de dominación sobre ciertos grupos considerados inferiores o subordinados, y como si la academia me dotara de alguna superioridad, resultando en una instrumentalización propia de ese mundo de caballeros científicos que necesitan separarse de *lo popular*.

No, desde ahí no sólo no quiero construir mi conocimiento propio, sino que tampoco quiero que mi quehacer pedagógico se inscriba en esas formas. Fue por ello que cuando leí a hooks, sentí como si sus palabras fueran abrazo, pero también regaño. Al pensar en la manera en cómo quiero escribir este trabajo, me genera mucha resistencia el uso de esas tecnologías literarias propias de la academia, como si entre más palabras rimbombantes lo hicieran más digno de elogios en un mundo académico cuasi sectario.

“Toda teoría que no pueda compartirse en una conversación cotidiana no puede usarse para educar al público” (hooks, 2019, p. 127). Este trabajo es por y para mi madre, mi tía y todas aquellas personas con las que pueda un día sentarme a intercambiar ideas de vida, por eso, me siento abrazada en las palabras de bell hooks cuando deja claro que su manera de escribir tiene una intencionalidad política, y que salirse de los cánones de la escritura en la academia, no la hace menos rigurosa o comprometida con la construcción de conocimiento.

Me recojo también en sus palabras cuando dice:

El aborto afectaba y afecta a todas las mujeres, pero existen otros asuntos relacionados con la reproducción que también son de vital importancia, que merecieran atención y que podrían haber servido para movilizar a la gente corriente, desde la educación sexual, los cuidados prenatales, la asistencia sanitaria preventiva, la esterilización forzada, las cesáreas o histerectomías innecesarias (hooks, 2008, p. 29).

Separándome de la necesidad de “encontrar las víctimas para la Memoria”, encuentro que el escenario de la escuela es campo propicio para el desarrollo de este trabajo, teniendo en cuenta la apremiante necesidad de abordar la educación sexual desde una mirada que dé cuenta de las construcciones sociales y las dominaciones que enarbola el sistema patriarcal, en formas como la violencia contra las mujeres y las violencias basadas en género. Lo anterior, a partir del diálogo con los estudiantes y con las mujeres, madres, tías, abuelas que les rodean, procurando aquello que indica hooks, la movilización de la gente corriente por medio de la plática y la problematización de asuntos relacionados con la reproducción.

Históricamente en los escenarios educativos se ha tocado de manera superficial la discusión sobre la educación en sexualidad, pues socialmente está cubierta por tabúes que nos impiden ahondar en problemáticas sociales que repercuten directamente en la calidad de vida, acceso y garantía de los derechos de NNAJ. Además, en una sociedad donde se ha centrado y patologizado el control de procesos como el embarazo, parto y posparto en el cuerpo de las mujeres, encuentro de vital importancia que esta discusión se realice desde un enfoque de género, incluyendo principios de los Derechos Humanos y propiciando espacios de formación que generen un aprendizaje seguro, que promueva niñeces y juventudes con un desarrollo de su sexualidad libre, pleno y responsable, enmarcado en el respeto y el cuidado por las demás personas.

Las mujeres pueden no ser conscientes de la perspectiva de género, sin embargo, sus vivencias de género las acompañan día a día. Pretendiendo generar un diálogo entre los estudiantes y las mujeres que les acompañan y han pasado por la gestación, me permito aterrizar el tema de la violencia obstétrica al curso 904 del colegio Escuela Normal Superior Distrital Maria Montessori IED, a partir de la pregunta problema:

¿Cómo a través de los relatos con los y las estudiantes de grado 904 del colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, se puede construir un espacio reflexivo alrededor de la violencia obstétrica, en el marco de las violencias basadas en género y su manifestación en elementos de la cotidianidad y del cuerpo?

1.3. Objetivo general.

Explorar cómo los relatos propios y de los y las estudiantes, pueden contribuir en la reflexión alrededor de la violencia obstétrica enmarcada en las violencias basadas en género y su manifestación en la cotidianidad y el cuerpo.

Objetivos específicos.

- Situar me como mujer docente en el aula y compartir perspectivas y relatos que promuevan la reflexión de los y las estudiantes sobre la violencia obstétrica.
- Indagar conceptualizaciones feministas sobre la violencia obstétrica y su relación con las violencias basadas en género, para impulsar la reflexión de los y las estudiantes sobre prácticas cotidianas que perpetúan la violencia.
- Fomentar el diálogo entre los y las estudiantes con las mujeres de su contexto cercano, para explorar sus experiencias y perspectivas sobre el embarazo, parto y puerperio y su relación con la violencia obstétrica.

2. Marco conceptual.

El control sobre las mujeres y sus procesos de reproducción, no sólo se enfoca en los métodos de anticoncepción sino también se vislumbra en lo que rodea al embarazo, parto y puerperio (en adelante EPP). Todo el proceso de reproducción y salud sexual de la mujer está fuertemente concentrado en mecanismos que centralizan los métodos e intervenciones médicas en ella. Además, el sistema de salud no se escapa de los constructos sociales que sobre el cuerpo de las mujeres y el rol social de la mujer se ha configurado.

En la actualidad, hay una visible contradicción en el paradigma médico; por un lado, con los procesos de tecnocratización, la prestación de los servicios de salud debe ser rápida, ágil, higienizada y concentrada en centros médicos con personal especializado para la ejecución de dichos servicios. Por otro lado, en la práctica, se ha normalizado, que se presenten situaciones como una sala llena de camillas y en ellas mujeres en trabajo de parto, solas, medicadas, intubadas, inmóviles, prestas a ser objeto de estudio de médicos y practicantes de la medicina y, a malos tratos a lo largo de todo este proceso. La violencia obstétrica es una consecuencia flagrante e inherente de un sistema médico donde se patologiza y se dota de vulnerabilidad a las personas que viven el EPP, lo que deviene de una naturalización de dicha violencia por parte de la sociedad.

Por lo anterior, este trabajo tendrá dos categorías centrales que nos servirán como eje de análisis para su comprensión, la categoría de **violencia obstétrica** y la de **cuerpo**. Procurando dar cuenta de la construcción histórica y genérica que hace del cuerpo feminizado y gestante, la encarnación de la carga simbólica que resulta en violencia en medio de un sistema *falogocéntrico*², sexista y patriarcal.

² Ver a Judith Butler, en *Cuerpos que importan*.

2.1. Violencia obstétrica.

Según la CIDH, la violencia obstétrica:

Se configura en las acciones u omisiones por parte de los médicos y personal de apoyo en servicios de salud, públicos y privados, durante la atención en el proceso de gestación, parto y postparto, que se caracterizan por un trato deshumanizador o discriminatorio que causan un daño físico, psicológico o moral a la mujer (2019, p. 92).

Cuando contaba al inicio de este trabajo la experiencia de mi tía, que en efecto corresponde a una violencia obstétrica y resultó en la muerte de su hijo, preguntaba si ella podía tipificar lo que sucedió como atañe; también recuerdo que en el ejercicio de la elaboración e investigación de este trabajo, cuando me preguntaban sobre mi tema, respondía que se desarrolla alrededor de la violencia obstétrica, ante dicho término, muchas personas, incluso mujeres que habían pasado por el proceso de gestación o lo estaban haciendo, no conocían dicho concepto.

El desconocimiento de este concepto obedece a varias cosas, procuraré dar desarrollo a dos factores: violencia obstétrica como violencia contra la mujer y, violencia obstétrica como violencia institucional, consecuencia del paradigma médico occidental. Como aclaración, vale mencionar que la especificación de cada uno de estos factores no implica que su lectura deba hacerse de manera separada, ya que ambos coexisten, empero, merecen explicarse de manera individualizada.

2.1.1. Violencia obstétrica como violencia contra la mujer.

Esta imagen hace parte de un segmento del documental argentino Parir de Florencia Mujica, mostrando un versículo del Génesis con una profunda carga genérica. Aunque Colombia se considera un país laico, aún sigue siendo mayoría la población que profesa la religión católica.

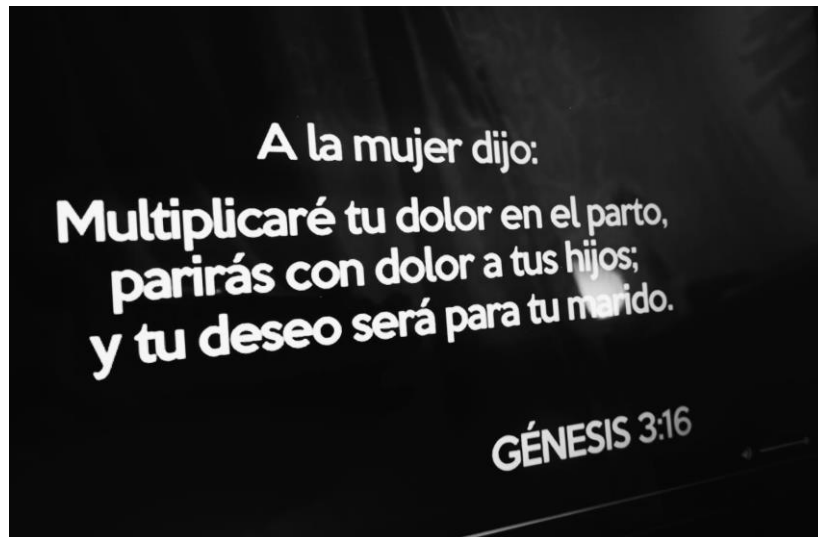


Figura 1 Documental Parir (2017)

En la parte inicial de este trabajo, se mencionó lo ocurrido con la iniciativa 229, el proyecto de ley que pretendía la inclusión de la educación sexual integral en los currículos escolares y universitarios, pero dicho proyecto terminó archivado. Como se indicó, uno de los movimientos que mayor oposición hizo a esta iniciativa, es el denominado #ConMisHijosNoTeMetas, que, según el medio de comunicación Mutante:

Supera lo nacional, es todo un movimiento anti-derechos en el mundo. Pero en lo nacional lo vemos concretado muy bien por la agenda del Centro Democrático, del Partido Conservador, de los movimientos y partidos cristianos y los grupos religiosos del país, que en este caso también acercan a los colegios religiosos (Mutante, 2022).

Si bien, Amalia Pérez argumenta que la creación de los arquetipos Eva – María se desarrollan en el marco del complejo periodo de la Edad Media, aún hay muchos sectores religiosos, que como menciona Mutante, se oponen a temas con perspectiva de género, y aún más, a su inclusión en

entornos educativos, desembocando en el discurso de la *ideología de género*³. Este tipo de sectores, muy vinculados a ideas religiosas, tradicionales y conservadoras, reivindican la figura de la mujer como reproductora-madre. Por esta supeditación de la mujer meramente al campo reproductivo, es que la violencia obstétrica se configura como una violencia basada en género desde su manifestación como violencia contra las mujeres, que supera incluso el campo de la religión (aunque este le sea funcional), porque se inscribe en el marco del sistema patriarcal; ya que este incluye no sólo el rol de subordinación, sino todo un cerco de comportamientos culturales de género que la mujer debe cumplir/soportar/reproducir.

Instalar el principio de inteligibilidad en el desarrollo mismo de un cuerpo es precisamente la estrategia de una teleología natural que explica el desarrollo de la mujer mediante el argumento lógico de la biología. Sobre esta base se ha sostenido que las mujeres deben cumplir ciertas funciones sociales y no otras o, en realidad, que las mujeres deberían limitarse absolutamente al terreno reproductivo. (Butler, 2022, p. 61-62)

Con este argumento lógico sustentado a partir de la biología, históricamente se ha relegado a la mujer al desarrollo de trabajos en el campo privado del hogar, del cuidado de la familia y de los hijos e hijas, de la educación; además, se ha creado toda una maquinaria médica que pretende el

³Según Serrano, el término ideología de género es un ensamblaje de ideas e interpretaciones de textos, elaborado, inicialmente, durante y después de los debates surgidos en la Conferencia sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994) y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995). Documentos doctrinales inspirados en la teología de Juan Pablo II suscribían la necesidad de la diferencia sexual para la complementariedad y la común dignidad entre mujeres y hombres. Se trata de un contra-discurso creado para interpelar movilizaciones internacionales en políticas del género y la sexualidad, y promovido por una variedad de sectores que incluyen a iglesias, partidos conservadores y de derecha, grupos nacionalistas, entre otros (2017).

control de su cuerpo y sus procesos reproductivos. La mujer se convierte entonces en un cuerpo para otros.

Lo femenino (...) se domestica y vuelve ininteligible dentro de un falogocentrismo que se pretende autoconstituyente. Rechazado, lo que queda de lo femenino sobrevive como el *espacio de inscripción* de ese falogocentrismo, la superficie especular que recibe las marcas de un acto significativo masculino sólo para devolver un reflejo (falso) y garantizar la autosuficiencia falogocéntrica, sin hacer ninguna contribución por sí mismo. (Butler, 2022, 72).

Usando el término que acuña Butler, lo femenino como *espacio de inscripción* implica una construcción de un sujeto pasivo que no se autoconstituye, es definido por los otros. Esa falta de propiedad sobre sí misma, requiere unas formas de ser: sumisa, reservada, abnegada, dada a los sacrificios, tolerante. Garcia-Jordá, es citado por Lafaurie et al., mencionando que:

Las mujeres están inmersas en un proceso de disciplinamiento, instadas a “portarse bien”, por lo que en momentos de vulnerabilidad pueden autocensurarse así no comprendan del todo la razón de diferentes procedimientos puesto que los perciben como favorables para el bienestar de su bebé (2019, p. 10).

Este tipo de disciplinamiento requiere un corpus que le es otorgado por la violencia, ya sea en la ejecución del castigo, la humillación o por medio de la amenaza. Traigo a colación a Lagarde citando a Foucault: “El territorio de la microfísica del poder es el cuerpo (Foucault 1980:142). Y uno de los mecanismos de apropiación y de disciplina del cuerpo de todas las mujeres, es la violencia” (Lagarde, 2005, p. 260). No sólo somos despojadas de nuestro agenciamiento, sino que

también, vivimos amenazadas, con miedo... a ser madres, a no serlo, a ocupar escenarios públicos, con miedo a ocupar escenarios privados, con miedo a hablar, pero también a callar.

La violencia está sostenida en la fuerza política del violador [violentador] frente a la mujer. La demostración y la aplicación de la violencia corresponden a una ritualización que pretende demostrar la existencia de la fuerza física, así como satisfacer la necesidad del hombre de usar en el acto, un poder que las mujeres no tienen (Lagarde, 2005, p.261).

Lagarde menciona lo anterior refiriéndose específicamente a la violencia sexual, ahora bien, me permito extender dicho razonamiento sobre la ritualización del poder, a los demás tipos de violencia sobre las mujeres, en este caso, a la violencia obstétrica. La mujer, es despojada de su capacidad de decidir sobre su parto, pues el corpus médico posee el saber/poder, ella no sólo debe someterse a lo que el cuerpo médico considere a bien, sino que también debe aceptarlo, “en una cultura de la dominación, todas las personas son socializadas para ver las violencias como un modo aceptable de control” (hooks, 2000, p. 53).

2.1.2. Violencia obstétrica como violencia institucional.

“Las instituciones de salud atienden a las mujeres en un espacio extradoméstico, ajeno. El parto y el nacimiento dejan la intimidad de la casa y de la propia cultura para convertirse en espacio estatal. Las mujeres se han visto cimbradas en lo más profundo: su cuerpo tabuado, su intimidad y su liga cultural con los otros, por la irrupción de las políticas estatales y demográficas. La modernidad ha entrado en los cuerpos de las mujeres y ha expropiado para las instituciones públicas esa parte de la maternidad que es la procreación doméstica”
(Lagarde, 2005, p. 256)

La Violencia Obstétrica se ha constituido como una de las vulneraciones a los derechos de las mujeres mayormente invisibilizada y naturalizada, bajo un sistema desigual de saber/poder que rodea al proceso del EPP.

Según Laura Belli la violencia obstétrica y la vulneración de derechos sexuales y reproductivos, se da en el marco de sociedades que naturalizan ciertos comportamientos, ya sea porque los consideran propios del sistema de normas imperante, lo que dificulta su reclamo o, porque las personas que son sujetos de vulneraciones desconocen los derechos de los cuales gozan (2013). Para el contexto colombiano, en el año 2022, se promulgó la ley 2244 “Por medio de la cual se reconocen los derechos de la mujer en embarazo, trabajo de parto, parto y posparto y se dictan otras disposiciones” o “Ley de parto digno, respetado y humanizado”.

Por supuesto que es sustancial la tipificación de las violencias en el campo legislativo, por ello vale recalcar la importancia de la Ley de parto digno, respetado y humanizado. Ahora, ya en algún momento de este trabajo se mencionó con apoyo de autoras como Lagarde y hooks, lo problemático que puede resultar resumir la lucha feminista al reconocimiento de derechos desde una discriminación positiva en tanto el sistema que sostiene la subordinación en términos estructurales, sociales y culturales sigan incólumes.

Cuando se menciona que la violencia obstétrica es una consecuencia inherente del paradigma médico occidental, hay que caracterizar dicho paradigma; según Belli, “políticas higienistas, impulsadas por los Estados, logran la hegemonía en torno a las prácticas correctas durante el proceso del parto, es entonces el profesional, el encargado de modificar los comportamientos o hábitos de las mujeres embarazadas, considerados perniciosos o incorrectos” (2013, p. 26).

Belli, como otras autoras y autores, coinciden en la conformación de ese lugar de saber/poder que se consolida con la disciplina de la obstetricia, en donde, en un sistema médico que resguarda la higienización y medicalización, se termina patologizando el proceso del EPP. De esa manera, la mujer gestante, pierde toda agencia sobre su proceso, pues ella resulta en un receptáculo-nodriz,

que no posee los conocimientos idóneos para dirigir su proceso de parto. Bajo esta lógica, el hospital como lugar e institución cobra gran relevancia, tal cual menciona la partera argentina, Mónica, en el documental Parir de Florencia Mujica:

El sistema médico, a nivel institucional, en realidad va en contra de la asistencia de un trabajo de parto y parto natural o fisiológico. La mujer va, entra en la institución, le hacen el parto, le sacan el bebé y se va, es lo mecánico, como si fuera un trabajo en serie... y se despersonaliza, desde las emociones, desde el acompañamiento, desde la bienvenida, desde las sensaciones (2017).

En esa despersonalización y subordinación de la mujer, el proceso se convierte en una serie de procedimientos que le sean cómodos al profesional de la salud, además de la búsqueda en agilizar de los procesos naturales como el trabajo de parto. Por ello, está incluido en la Ley 2244 de 2022, el “movimiento corporal con libertad y la adopción de posiciones verticales durante el trabajo de parto y post parto”, como también la “cesárea humanizada, en caso de haberse agotado todas las condiciones de parto fisiológico humanizado”.

Nombro estas dos formas, que, en caso de no aplicarse, se pueden catalogar como violencia obstétrica y, aun así, son dos prácticas muy comunes en la práctica médica. A la mujer se la canaliza cuando está en trabajo de parto, impidiéndole el movimiento y básicamente, aquietándola en una camilla. Esta ley, no incluye la posición vertical en el parto, por ende, mantiene la posición de litotomía, en donde la mujer esta recostada boca arriba en la camilla con las piernas abiertas, dicha posición, no es la más recomendada ya que acarrea complicaciones en el momento expulsivo.

También nombro la “cesárea humanizada” como es tipificada en la Ley, porque en 2022 el parto por cesárea fue de 48,5% en la zona urbana y 0,4% en el área rural, sin embargo, al compararse

con el 2021, en la zona urbana mostró un incremento del 20,8% mientras que en la ruralidad se incrementó un 46,1%. Para el periodo 2013 a 2022, el porcentaje de partos por cesáreas en Colombia paso de 45,49% a 47,61% (Ministerio de Salud y Protección Social, 2023, p. 187).

Lo anterior, muestra algunas cifras sobre el aumento de los partos por cesárea principalmente localizado en la región Caribe, para el año 2022, que son las últimas cifras que reporta el DANE⁴. Lo cual es problemático porque puede que se llegue a tomar la decisión por parte del cuerpo médico, para agilización del parto, aun cuando se pudiera haber logrado un parto fisiológico.

Recuerden que soy hombre con lo cual no tengo, digamos todas las sensaciones o toda la impronta que tienen atávica las mujeres que, donde se da por sentado que parir es un evento para ustedes paradigmático. Bueno yo no lo tengo, soy un obstetra, soy hombre, trabajo de esto y quiero que salga bien, y ojalá que se cumplan las expectativas de las mujeres (Mariano Sebastiani, médico obstetra, Parir, 2017).

Lo que menciona el obstetra argentino como parte de su participación en el documental mencionado con anterioridad, nos demuestra lo que Castro, citado por Lafaurie et al., desarrolla sobre el *habitus médico* como el materializador de relaciones de poder jerarquizadas y autoritarias, reproducidas desde los escenarios de formación, hasta la interacción de los profesionales en salud con el otro personal de salud y las pacientes. Se "protegen" a través del *habitus*.

Relaciones de poder que se ponen en juego en el mundo médico se construyen a partir de un "habitus médico" formado desde la educación en las facultades de medicina a través de unas relaciones jerarquizadas y autoritarias, que se reproduce en las formas de interacción dentro del equipo médico y en las relaciones entre los miembros del personal

⁴ Cabe la aclaración de que las últimas cifras presentadas por el DANE son de este año.

de salud y las mujeres en que el distanciamiento con las pacientes se da “como una forma de protección de sí mismos/as” (2017, p. 11)

El *habitus* médico, desemboca inevitablemente en violencia obstétrica de carácter institucional, ya que, desde los espacios de formación del cuerpo médico, como en el trato con otro personal médico y las pacientes, se configuran relaciones de poder y jerarquías; estableciendo formas de ser y formas de actuar de acuerdo a esas relaciones.

Ineludiblemente, la paciente, fuera del campo de conocimiento médico hegemónico, será el eslabón menos importante; instituida de esa manera, ni siquiera se considera importante informar a la mujer sobre los procesos y procedimientos que se realizarán sobre ella, mucho menos, pedir su consentimiento. No podemos desechar la hipótesis, de que el *habitus médico* consolidado de esa manera, jerárquica y autoritaria, desemboque en otros tipos de violencias sobre los mismos actores del cuerpo médico, sin embargo, su comprobación se sale de este estudio.

2.2. La tríada cuerpo-sexo-género.

Para que exista la violencia obstétrica, se necesita un receptáculo, una materialidad que produzca y reproduzca las bases de dicha violencia, por ello, la categoría *cuerpo*, surge como un imperativo para entender el horizonte de este trabajo.

Cuando pienso en mi cuerpo, en efecto, pienso en el conjunto de unas características anatómicas y fisiológicas que me permiten vivir en el mundo, no obstante, pienso también en inseguridades, por ejemplo. Tiendo a hacer un ejercicio de comparación con otros cuerpos, y en ese ejercicio es evidente que hay unos marcos de referencia que no obedecen tanto a las características físicas a las que me remití inicialmente, sino que mis ideas sobre el cuerpo, están permeadas por factores

culturales y sociales, miro qué es lo bello, cuáles son las medidas de esa belleza, qué características me son otorgadas por mi cuerpo ¿soy débil, soy fuerte? ¿qué capacidades tiene este cuerpo?

La materia/cuerpo como un proceso de materialización que se estabiliza a través del tiempo para producir el efecto de frontera, de permanencia y de superficie que llamamos materia. La materialización de la materia, debe entenderse en relación con los efectos productivos, y en realidad materializadores, del poder regulador en el sentido foucaultiano (Butler, 2022, p. 28)

La referencia que me permite hacer la comparación sirve, como lo menciona Butler, como frontera, hay algo que no soy, hay algo a lo que no llego, o hay algo hasta lo que puedo llegar. Siguiendo en mis disertaciones sobre esa materialidad del cuerpo, me doy cuenta que en términos de capacidades físicas mi cuerpo puede ser igual de fuerte a cualquier otro con características similares a las mías si lo entreno. Pero, inmediatamente, vienen a mí las figuras de mujeres con gran masa muscular definida y recuerdo comentarios que he escuchado “ya está muy grande, parece hombre”.

Ese “parece hombre”, da cuenta de esos marcos de referencia construidos social, histórica y culturalmente; entonces me pregunto ¿tener un cuerpo musculoso, grande y definido me hace verme como hombre? O sea que ¿qué me hace *ser* mujer? Además, voy dándome cuenta que no sólo yo me estoy mirando, no sólo yo me defino, los otros también lo hacen, me miran, me definen y me aprueban o no.

Esa aprobación tiene también sus cánones, es decir, hay algo en mi materialidad que funciona como eje transversal para definir cómo *debo ser*. Ese algo es mi sexo; la verdad, escribiéndolo, encuentro ridículo que exista un sistema que se apega de las diferencias que halla en los cuerpos,

como los genitales o la cantidad de melanina que se traduce en colores de piel diversos, para que se consoliden tantas opresiones y subordinaciones.

El mecanismo cultural de asignación del género sucede en el ritual del parto: al nacer la criatura, con la sola mirada de sus genitales, la partera o el partero dice y nombra a la vez: “es niña” o “es niño”. La palabra, el lenguaje es la marca que significa el sexo e inaugura el género. Y el resto de la vida de manera casi imperceptible se repite el ritual: cada persona reconoce a otra a través de la mirada de su cuerpo (...) además, lo certifica (...) por los límites impuestos a su *ver-en-el-mundo* por esa construcción que es el género. (Lagarde, 1996, p. 27)

Lagarde adiciona un concepto más para tener en cuenta, formando la tríada cuerpo-sexo-género, estos tres conceptos se han entendido bajo ala el sistema patriarcal, desde una lógica binaria, es decir, si tu cuerpo tiene genitales femeninos eres mujer, y si tu cuerpo tiene genitales masculinos, eres hombre ¡Vaya lío para las personas intersexuales!

Desde esa lógica binaria, como la mujer es quien queda en embarazo, su construcción de género, las ideas sobre lo que está bien (y lo que no, por supuesto) para alguien con genitales femeninos, se va a desarrollar alrededor de su rol como reproductora-madre. Si su cuerpo de manera natural indica que “esta diseñado para gestar”, su rol social y su proyección de vida, debe estructurarse en torno a esa naturaleza. Aunque uno quisiera pensar que, con la entrada a la modernidad y la salida del espacio del hogar por parte de la mujer, a entornos laborales y públicos, ha cambiado esas ideas, los hechos demuestran que ese rol sólo se ha transformado, pero se mantiene.

Tomado como una figura, el receptáculo nodriza petrifica lo femenino como aquello que es necesario para la reproducción del ser humano, pero que en sí mismo no es humano y que en modo alguno puede construirse como el principio formativo de la forma humana cuya producción se verifica, por así decirlo, a través de tal principio (Butler, 2022, p.77)

Al iniciar este trabajo, cuando daba cuenta del porqué me permito hablar de esto, mencionaba la cirugía de ligadura de trompas que me realicé siendo más joven. Recibí comentarios de mi familia, de las mujeres con las que compartí sala antes de la cirugía, el cuerpo médico y posterior a ello, de personas con las que he resultado hablando de ello. “Se va a arrepentir”, “¿Qué va a hacer cuando llegue a vieja?” “y cuando se enamore ¿cómo le va a decir a su esposo/novio que no puede tener hijos?” “hubiera tenido por lo menos un hijo y ya luego sí se operaba”, son algunos ejemplos de los comentarios que he recibido.

Sé que no soy la única que ha recibido estos comentarios, como sé que, mi proceso de acceder a la cirugía fue ágil y no tuve mayores trabas más allá de los comentarios. Aunque es ley, muchas mujeres han tenido que acudir a acciones de tutela para que el cuerpo médico las opere. Esto demuestra que las cargas sobre el rol reproductivo de la mujer siguen intactas, ahora, la mujer debe cumplir múltiples roles, buena hija, buena vecina, buena mujer, ser estudiante, trabajadora, pero en todo eso, *debe* incluir la proyección de ser madre, nunca deja de serlo ¡que ni se le ocurra!

Un cuerpo apreciado sólo por la utilidad social. Es un cuerpo que define la existencia, no es un cuerpo humano (...) el cuerpo de las mujeres es un cuerpo destinado para, regido según la ideología dominante de la feminidad por la biología, por unos supuestos instintos sexuales: erótico y maternales.” (Lagarde, 2005, p. 380)

Este es el cuerpo que nos ocupa en este estudio, un cuerpo que se puede violentar, porque, en esa configuración de ser un cuerpo apreciado por su utilidad social, sexual y reproductora, se despoja a la mujer de poder sobre su cuerpo, se la despoja de su humanidad y esto la hace sujeto de violencias. De este modo, cualquier violencia sobre la mujer, sobre su cuerpo, y sobre su (in)humanidad, están justificadas bajo las ideas del sistema patriarcal y sexista.

3. Fundamentación pedagógica y contextualización.

*“Si quiere practicar una actividad de bajo costo, bajo
riesgo, y sin ninguna susceptibilidad a las altas
y bajas del mercado,
le aconsejo soñar,
y no permitir que nadie lo convenza
de que no sigue usted siendo dueño, al menos,
del inmenso poder de su imaginación.”
Gioconda Belli*

3.1. El feminismo como apuesta educativa.

Como se ha declarado en capítulos anteriores, este trabajo está inscrito en un paradigma feminista, un feminismo crítico por la emancipación, y como lo dice bell hooks, un *Feminismo para todo el mundo*. Creo firmemente que la educación nos puede llevar a entender el mundo y sus opresiones, como así mismo, plantear alternativas fuera de las lógicas y estructuras de dominación; ese es el sueño.

No obstante, esta afirmación sobre el poder de la educación también debe cogerse con pinzas, hooks menciona que “se ha invertido tiempo y dinero en crear recursos para mujeres académicas y universitarias para que continúen y promocionen su saber” (hooks, 2020, p. 173) haciendo una crítica al feminismo blanco que ubica en el lugar de producción de conocimiento a las mujeres blancas y académicas, relegando a las mujeres de color a lo práctico, haciendo además, una problemática separación de ambos ámbitos. Por ello, su pertinente postura de romper con esos círculos polarizados que reproducen las lógicas de dominación entre las mujeres mismas.

El quehacer pedagógico, en este caso, resulta ser un campo propicio para romper con esos ambientes de producción académica que se queda sólo en grupos de intelectuales universitarias, planteando alternativas a la producción de conocimiento hegemónica que no se escapa del sistema patriarcal y sexista.

No pretendo con esto desconocer la realidad de mujeres y hombres de poblaciones rurales, comunidades étnicas o grupos racializados, en donde el acceso y permanencia en el sistema educativo presenta más dificultades. Pero, sí quiero resaltar que la escuela es un espacio político en donde el conocimiento, en términos de hooks, se *traduce* por parte del docente para que “un público de edad, sexo, etnicidad y grado de alfabetización variado” (2020, p. 177) tenga acceso a diversos tipos de conocimiento académico y científico, es más, que lo pueda producir.

No

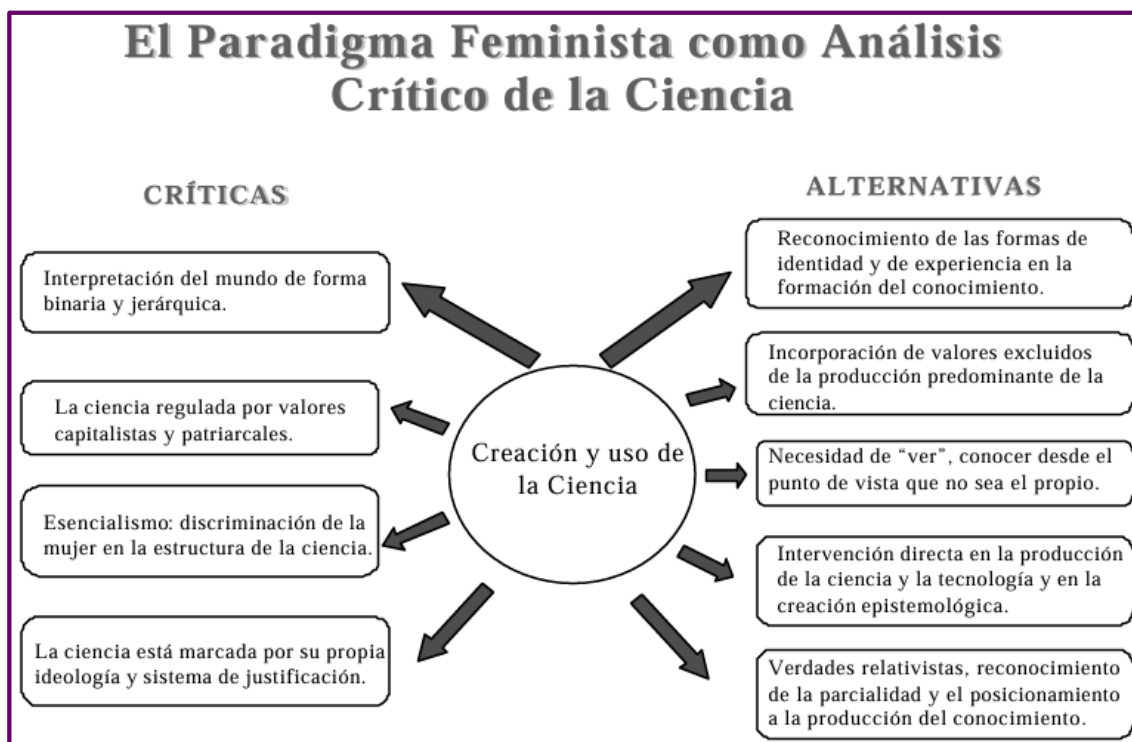


Figura 2 Investigación Educativa y Crítica Feminista, (Colás, 2003).

quiero decir entonces que, con esta *traducción*, mantengamos a nuestros estudiantes en una permanente ignorancia de las categorías académicas, pero su acercamiento a ellas debe ser progresivo y acompañado.

El ejercicio de la docencia, puede llegar a desgarrar esas barreras que menciona hooks en su libro *Teoría feminista: de los márgenes al centro*; sobre la dificultad de llevar la teoría feminista a la gente de a pie, a las calles, a los barrios, a las comunidades, a las NNAJ de sectores vulnerables, a todo el mundo. La omisión de la educación sexual integral con perspectiva de género en los entornos educativos, reproduce las lógicas de dominación patriarcales, sexistas, racistas, clasistas y etnicistas, manteniendo ciertos grupos de población subordinados.

Democratizar el conocimiento y el pensamiento figura entonces como “la antítesis del papel tradicional de las mujeres” según Bunch citado por hooks:

Se supone que las mujeres deben preocuparse por los problemas mundanos de la supervivencia, hacer cábalas sobre el destino y fantasear de manera individual. No se supone que debamos pensar analíticamente sobre la sociedad, cuestionarnos cómo son las cosas o pensar cómo podrían ser diferentes (hooks, 2020, p. 182).

Quizá, con esta apuesta pedagógica, sustentada bajo las ideas mencionadas anteriormente, procuro transformar mi experiencia educativa. “No es fácil nombrar nuestro dolor, hacerle un lugar para teorizar” (hooks, 2019, 134). Viví y he sufrido también, los vacíos de una educación sexual tradicional, en mi familia no me hablaron nunca sobre sexualidad, y, en el colegio, con fortuna una o dos veces fueron enfermeras de alguna entidad a exponernos sobre embarazos, métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual. Por lo demás, no puedo hacer memoria

porque no pasó, ningún docente en las materias que tenían a cargo, preparó si quiera alguna sesión para hablar de sexualidad desde su campo de conocimiento. En biología, en algún momento nos hablaron sobre el cuerpo humano desde la anatomía, “este cuerpo tiene órganos femeninos y este otro, órganos masculinos y sus características físicas son estas...”, es todo.

Con ese antecedente, me niego a replicar esa práctica pedagógica en mi quehacer docente, porque sé, y no sólo porque lo haya estudiado, sino porque lo he vivido en mi cuerpo y en el de otras mujeres que me han acompañado, los desiertos de una educación sexual que no habla de la perspectiva de género, de los comportamientos culturales de género, o de las violencias, por ejemplo, que se establecen y justifican a partir de esa diferenciación genérica.

En palabras de Freire “como educador me resulta imposible construir los anhelos del otro o de la otra. Esa tarea le corresponde a él o a ella, no a mí” (2015, p. 45), pero, puedo mostrar perspectivas sobre la sexualidad a los estudiantes desde mi área disciplinar, para que reflexionen y, en el mejor de los casos, se aparezca la duda sobre el lugar que ocupan bajo el constructo de las formaciones sociales, históricas y culturales que les rodean y se inscriben en la vida cotidiana.

Por lo anterior, encuentro en los postulados de la **Educación Sexual Integral** (en adelante ESI), el marco de referencia para la apuesta pedagógica que tendrá desarrollo en esta investigación. Según el movimiento Amnistía Internacional, la ESI es un proceso de enseñanza y aprendizaje, fuera o dentro de la escuela, en el cual se aborda los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Además, se compone como un derecho humano en sí misma, teniendo en cuenta que el derecho a la educación incluye la educación sexual, la cual tiene conexidad con

la garantía de otros derechos como el derecho a la información, a la salud y a los derechos sexuales y reproductivos.

Sus componentes⁵, los cuales encuentran coincidencias con presupuestos de la UNESCO y de la Federación Internacional de Planificación Familiar (IPPF por sus siglas en inglés), son los siguientes:

Componentes para los programas de ESI/EIS		
1	Cuerpo humano y su desarrollo	Desde la anatomía, fisiología, el desarrollo y los diferentes momentos del ciclo de la vida sexual, sin dejar de lado el desarrollo psicológico y la imagen corporal.
2	Salud Sexual y reproductiva, incluyendo VIH	Brindando información y herramientas para conocer, prevenir y transitar con apoyo las ITS y el VIH. Conocer opciones de anticoncepción y planificación, así como los servicios y recursos disponibles para la salud sexual y reproductiva.
3	Sexualidad, conducta sexual, consentimiento y placer.	Brindar información que promueva la sexualidad con libertad, plenitud y responsabilidad, en el marco del respeto, la igualdad y la no discriminación. Incluyendo temas como el placer, el consentimiento y la toma de decisiones.

⁵ Nota curso Amnistía Internacional: Los anteriores elementos se encuentran mejor desarrollados por el movimiento Amnistía Internacional en su curso La Educación Sexual Integral (ESI/EIS) es un derecho humano. <https://academy.amnesty.org/learn/course/external/view/elearning/254/la-educacion-sexual-integral-esieis-es-un-derecho-humano>

4	La prevención de la violencia y la seguridad personal.	Brindar información para la prevención de la violencia de género y la protección de la integridad física de las personas. Lo que implica abordar: como reconocer y reducir riesgos ante el abuso sexual y los distintos tipos de violencia; así como también, cómo actuar y denunciar los mismos. Incluye conocimientos sobre los derechos, leyes y opciones de apoyo disponibles; temas de privacidad y confidencialidad.
5	Normas, estereotipos e igualdad de género.	Facilitar la exploración de la construcción social de las normas y estereotipos de género, así mismo, de las relaciones de poder y de las consecuencias de los prejuicios y desigualdades de género en los círculos íntimos y de la sociedad.
6	Habilidades para la salud y el bienestar.	Dotar de herramientas que permitan el desarrollo de habilidades de comunicación, toma de decisiones, consentimiento, pensamiento crítico, autoestima y reducción de riesgos, entre otras.
7	Las relaciones.	Abordar los diferentes tipos de relaciones, desde las sexuales hasta las familiares y afectivas. Fomentar relaciones sanas y respetuosas.
8	Valores y derechos humanos.	La ESI debe abordarse desde el enfoque de los derechos sexuales y reproductivos, promoviendo su defensa y protección, abarcando los principios clave de igualdad y no discriminación.

9	La diversidad.	Abordar los diferentes tipos de relaciones, desde las sexuales hasta las familiares y afectivas. Fomentar relaciones sanas y respetuosas. Abordando integralmente, con el fin de eliminar todo tipo de discriminación.
---	----------------	--

Tabla 3 Componentes para los programas de ESI/EIS aportados por Amnistía Internacional (Elaboración propia).

Para efectos de este trabajo, las sesiones de trabajo incluirán algunos componentes, no todos, de los mencionados anteriormente, teniendo en cuenta los elementos que la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori presenta como funciones de la sexualidad, a saber: la comunicación relacional, la reproductiva, la erótica y la afectiva (2024).

3.2. Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, el lugar de práctica.

Según Freire, en el libro *Pedagogías de los Sueños posibles*, “para poder desarrollar alternativas de trabajo viables para cada situación, tendríamos que acercarnos a las personas y analizar con ellas lo que es necesario hacer en su contexto” (Freire, 2015, p.45). No se trata de diseñar un instrumento y empezar a replicarlo en cualquier espacio que se nos presente, si el proceso educativo que pretendemos es responsable, político; debe configurarse según las necesidades específicas de la población con la que vamos a trabajar.

Por ello, me permito presentar la contextualización del lugar de práctica, siendo el colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori IED (ENSDMM) donde se llevó a cabo esta propuesta. Ubicado en la localidad de Antonio Nariño, específicamente en el barrio Restrepo, es fundado en el año 1951, primero como Escuela Normal de Artes y Labores Manuales, para, después de procesos de reestructuración, adoptar el nombre de María Montessori en el año 1970 (ENSDMM, 2018).

Las Escuelas Normales en Colombia han tenido un papel relevante a nivel nacional y regional desde que el maestro en Colombia fue reconocido como personaje público. Estas Instituciones han sido garantes de preservar y fortalecer una cultura pedagógica a través de la preparación de los maestros en función de las necesidades del país.



Figura 3 Colegio Escuela Normal Superior María Montessori IED (Archivo propio)

La creación de las Escuelas Normales surge en 1821 con la urgencia de formar maestros para orientar la enseñanza en la escuela, cuando la educación trasciende del ámbito privado de la iglesia y la familia. Así, las primeras Escuelas Normales se fundaron en las principales ciudades con el propósito de formar a los maestros. Y han tenido que pasar por muchos procesos de reorganización y evaluación (ENSDMM, 2018).

Al instituirse como Escuela Normal Superior, desde grado noveno (educación media) y con el proceso del Programa de Formación Complementaria, los estudiantes adquieren y profundizan conocimientos en el campo de la pedagogía, para optar por el título de Bachiller Académico con profundización en Educación y Pedagogía, una vez finalizado este proceso y, culminada satisfactoriamente la etapa del Programa de Formación Complementaria, reciben el título como Normalista Superior.

Como se mencionaba en momentos anteriores de este trabajo que, la iniciativa 229 la cual buscaba la inclusión de la ESI en los currículos escolares para educación preescolar hasta la universitaria en programas de formación a docentes, resulta archivada. Por consiguiente, resulta sumamente valioso resaltar las apuestas que, desde cada colegio y su comunidad educativa, emprenden para la inclusión de la educación en sexualidad. La ENSDMM no sólo incluye dicha educación como un cuerpo de contenidos, sino como un “proyecto que busca promover en la comunidad educativa la reflexión crítica, el análisis profundo y el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas a través de una metodología participativa, transversal y experiencial.” (ENSDMM, 2024).

Teniendo en cuenta el carácter de este colegio como Escuela Normal Superior, la construcción de un Proyecto para la sexualidad y construcción de Ciudadanía, como lo nombra la institución, desemboca en una apuesta por la enseñanza en doble sentido. Primero, en la promoción de competencias que sirvan a los NNAJ para tomar decisiones sobre su vida, su cuerpo y sus relaciones de manera informada y autónoma. En segundo lugar, en el enriquecimiento y promoción de los derechos sexuales y reproductivos en estudiantes con profundización en el campo de la pedagogía, de esa manera, pueden resultar en multiplicadores de las experiencias y los conocimientos construidos por medio del Proyecto mencionado en sus prácticas pedagógicas.

La educación en sexualidad, propicia el escenario para crear ciudadanías conscientes, ojalá, propendiendo por superar la reducción de la perspectiva de género, únicamente a las mujeres y, además, no unas mujeres como sujetos activos, sino como víctimas. En palabras de Paulo Freire “superar la idea fatalista de la historia necesariamente equivale a descubrir el papel de la consciencia, de la subjetividad, en la historia” (Freire, 2015, p. 45). La problematización de los factores que devienen en ese fatalismo, aporta al desarrollo de competencias como ciudadanos que, como lo menciona el Proyecto en sexualidad de la ENSDMM, se sirven de competencias, cognitivas, relacionales, comunicativas e integrativas (2024).

Este proyecto investigativo y pedagógico, se aterrizó en el grado 904, contando con un total de 38 estudiantes en un rango de edad entre los 14 y 16 años. Se escogió este grado porque se recoge en un grupo etario que presenta cifras alarmantes en términos de violencias contra las mujeres, evidenciadas en casos de violencia sexual o tasa de natalidad alta. Según cifras presentadas por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), en Colombia 93.096 adolescentes de 15 a 19 años tuvieron un hijo/a en 2022⁷. El embarazo es una consecuencia visible de la falta y/o falla

en la educación sexual en Colombia, pero también hay que resaltar, que el embarazo es una consecuencia visible; para el mismo año, se descubrió un aumento del 17% en ocurrencia de violencia sexual contra adolescentes de 15 a 19 años, con un 4.252 de casos reportados, no podemos ignorar que esta cifra puede ser mucho más alta por los casos que no se reportan (UNFPA, 2023).

Nombro estas violencias porque hacen parte de las violencias con formas más explícitas en el marco de las violencias basadas en género, sin embargo, bajo estas violencias visibles, hay un sinnúmero de violencias más toleradas socialmente y, por ende, menos denunciadas; pero todas se basan en el sistema de dominación donde se subordina a la mujer. Me pareció clave darle forma a este ejercicio investigativo en un grado que, por su rango de edad, puede estar mayormente susceptible a diversas formas de violencias basadas en género.

Además, por el hecho de que, en este grado, en la ENSDMM se empieza con el ciclo de profundización pedagógica, por lo cual, el ejercicio de esta apuesta pedagógica, puede abrir caminos para que los estudiantes en formación como docentes, incluyan en su quehacer pedagógico una perspectiva que reconozca la influencia de la sexualidad en la construcción de ciudadanía.

4. La práctica pedagógica y lo que nos deja.

4.1. Diseño de actividades.

Cuando leía a Haraway y su reconstrucción del testigo modesto, pensaba en lo despersonalizado que resulta el corpus científico. La institucionalización y objetivación del conocimiento bajo los cánones del modo de vida experimental y el método científico, excluyen al sujeto cognoscente, lo separan del fenómeno observado, instaurando el alejamiento de lo subjetivo, por un lado, y por el otro, lo objetivo; dotando de ciertas características a ambos conceptos.

Si un conocimiento pretende ser válido en la manera de producir conocimiento que hegemoniza la objetivación, debe desprenderse de cualquier atributo que lo acerque al sujeto que lo produce, en ese sentido, las emociones de ese sujeto, no aportan sino contaminación y desprestigio a un conocimiento que pretenda ser científico bajo estos cánones. Por esta razón, el conocimiento enmarcado desde el paradigma feminista resulta en la transgresión de las formas específicas de ese modelo de producción de conocimiento que niega la agencia de los sujetos cognoscentes.

Martha Nussbaum desarrolla una teoría antropológica que “se vincula a un ideal eudaimonista adaptado a la Modernidad que recupera la importancia del hábito, la práctica, la educación y el trabajo, en el ámbito de los afectos y experiencia humanos” (Rodríguez, 2010, 592). Considero pertinente traer a colación a Nussbaum desde el estudio que hace Rodríguez, porque va a dotar de una característica científica a las emociones, rompiendo con la lógica que las niega de las maneras de hacer ciencia y generando lo que se denominará “teoría cognitivo-evaluadora de las emociones”.

Esta perspectiva dota de un valor real a las cosas externas al sujeto que conoce, alejándose de esas teorías que reducen el entendimiento a una relación costo-beneficio, además de, alejarse de la idea de la animalidad de las emociones, entendidas tradicionalmente, como ciertos impulsos o reacciones que se salen del entendimiento del sujeto, en otras palabras, acotándoles cierta irracionalidad. Según los planteamientos de esta teoría, las emociones no se distancian del pensamiento por cuanto se inscriben en el marco de creencias sobre lo externo que afecta al sujeto, en palabras de Rodríguez:

La emoción sirve para efectuar estimaciones evaluativas de los objetos. Pero el mundo exterior no afecta directamente al sujeto, sino que la evaluación se relaciona con el propio esquema de fines y objetivos en el mundo. Además, estas evaluaciones sugeridas por la emoción son dependientes de creencias que pueden ser exactas o inexactas y, en todo caso, susceptibles de ser modificadas a través de la enseñanza (Rodríguez, 2010, 596).

Reconociendo la importancia de las emociones vinculadas a nuestro sistema de creencias, se sostiene que, forman parte de nuestra capacidad de entender el mundo, y que su fiabilidad, no depende en sí de ellas mismas, sino del constructo ideológico que el sujeto tiene sobre algo, en ese sentido, la crítica sobre su falibilidad se resuelve en la capacidad del pensamiento de volver en sí mismo y reconstruirse, para así mirar qué ideas sostienen esa emoción: el ejercicio metacognitivo, no en la respuesta emocional en sí; lo que las convierte en un elemento clave en la producción de conocimiento.

Por tal razón, la metodología de esta apuesta pedagógica se inscribe bajo los preceptos de la metodología socioafectiva, la cual reconoce la importancia de las emociones y los afectos, como

elementos movilizadores en la construcción de conocimiento, retoma González a Papadimitriou y ella misma complementa:

La Metodología Socioafectiva es una propuesta “abierta y autónoma que incluye procesos cognitivos, socioafectivos, valorales y críticos que propician la construcción para la resolución de necesidades, realidades y conflictos” (Papadimitriou, 1996: 24); asimismo, es una estrategia que debe ser parte de la formación integral de los estudiantes, ya que se desprende de un modelo educativo para la paz y los derechos humanos, es un modelo de intervención valoral, el cual se basa en corrientes psicopedagógicas, constructivistas y cognoscitivas donde se fortalece el ambiente de aprendizaje para los estudiantes y los docentes (González, 2014, p. 26).

Presento también, los pilares en los que se basa esta metodología, aportados desde autores como Delors y Luis Manuel Macías López, retomados por González:

La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

A los cuatro pilares antes descritos se les podría incluir dos más, para contribuir en la formación de los estudiantes, los cuales fueron mencionados por el doctor Luis Manuel Macías López (2008) en alguna de sus cátedras: “aprender a desaprender”, es decir, tener apertura a los cambios; y

“aprender el gusto por aprender”, lo que es la motivación por hacer lo que se quiere y se tiene, además de la voluntad de hacerlo (González, 2014, p. 26).

Alguna vez, una persona y profe que me ha enseñado demasiado, me dijo una frase que se me quedó en el corazón, lamento mi falta de juicio al no poder guardarla en mi memoria con todo su esplendor, pero se mantiene la idea: “el conocimiento debe pasar por la cabeza, el corazón y las manos, para así saber, saber hacer, saber sentir y saber estar”. Por mi desmemoria, pero intentado demostrar la riqueza de estas palabras, recuerdo las reflexiones de Soëtard, citado por García; esperando que ese recuerdo, de verdad haga honor al origen del recordis y pase por el corazón:

Este análisis no sólo es válido para las adquisiciones escolares del “saber”, del “saber hacer” y del “saber sentir”, sino también y sobre todo para la marcha de la institución que, entre la cálida célula familiar y el monstruo frío del Estado, tiene como misión instituir la libertad autónoma de manera viva, reflexiva y práctica (García, 2012, p.52).

Me niego a impedir el sueño de que la escuela, con todos sus embates y limitaciones, puede enseñar desde la inclusión de la humanidad de las personas, una humanidad post-humanista, si se requiere la claridad; donde se tengan en cuenta todos aquellos grupos y sus aportes que han sido subordinados a lo largo de la historia, bajando del atril al caballero científico, recordando a Haraway.

Me permito, como capricho, traer las palabras de Gioconda Belli en su poema Sobre las ventajas de soñar (2020):

*Yo sostengo que soñar continúa siendo
una práctica subversiva,
con una deliciosa, pero lícita, peligrosidad;
un hábito difícil de erradicar, cuya ternura y
perseverancia
sigue teniendo la innata capacidad de conmover y
abrir ranuras, por pequeñas que sean,
en corazas bien armadas y aparentemente impenetrables.*

Así pues, este proyecto pretende motivar escenarios de discusión, reflexión y aprendizaje, desde las emociones y los afectos y el cuidado, a partir de la planeación de actividades en forma de talleres tanto individuales como grupales, guías de trabajo, trabajo colaborativo, y remisión o consulta a fuentes primarias a partir de preguntas problematizadoras sobre situaciones específicas. Según las recomendaciones del método socioafectivo, el esquema de planeación debe tener en cuenta ciertos elementos, a saber:

La planeación de las sesiones, tuvo en cuenta los aspectos generales de la metodología socioafectiva, los cuales se encaminaron a la transversalización en el desarrollo la práctica, es decir, si bien, hay momentos de la clase, se procuró siempre generar confianza, comunicación, cooperación; brindando información para el acercamiento y conocimiento de las temáticas abordadas, incluyendo y escuchando los saberes y dudas aportados por los estudiantes.

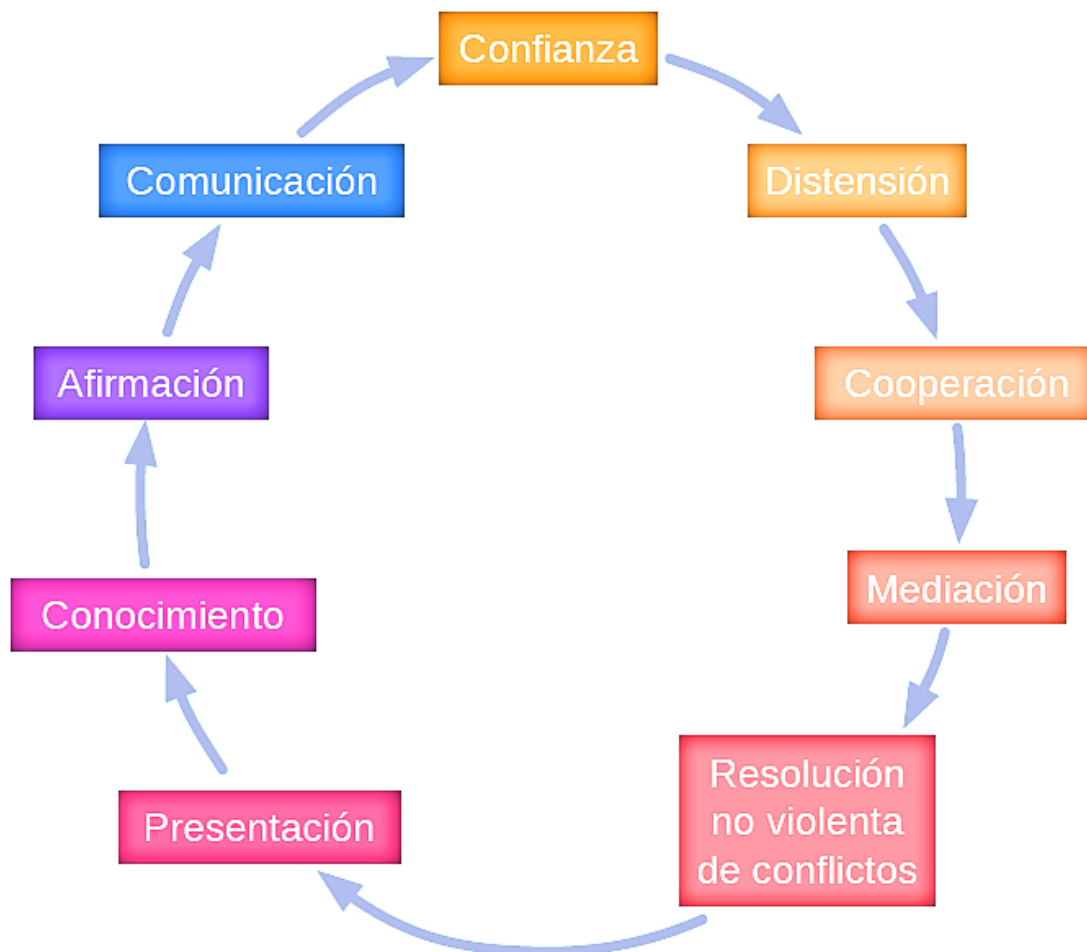


Figura 4 Aspectos generales para la implementación de la Metodología Socioafectiva, en la resolución no violenta de conflictos. Fuente: Elaborada por Beatriz Alejandra González Medina a partir de Paco Cascón y Greta Papadimitriou (2000)

La ENSDMM plantea en su Proyecto para la sexualidad y construcción de la Ciudadanía los siguientes ejes transversales de “Educación para mi vida”: a) Me reconozco y me cuido, b) desarrollo de habilidades que fortalecen mi vida, c) respeto y valoro la diversidad, c) construyo un entorno seguro y confiable (2024).

En consecuencia, los ejes de planeación pedagógica de este trabajo, procuran recogerse en los elementos que aportan tanto los lineamientos de la ENSDMM como, los componentes para los programas de ESI/EIS presentados por Amnistía Internacional, desembocando así, en establecer como ejes de este trabajo los siguientes:

- A. Cuidado – cuerpo.
- B. Linaje femenino – Violencia obstétrica en el marco de las violencias basadas en género.
- C. Conceptos y proyecciones iniciales para la vida a partir de la ESI.

Se hace claridad, de que los ejes atraviesan el sentido de este trabajo en su totalidad y, por ende, las intervenciones realizadas aportan elementos para su desarrollo, sin embargo, hay sesiones que aportan más elementos a un eje en específico. Para ello, se plantearon los objetivos formativos por cada sesión. A continuación, se presenta la planeación inicial proyectada, simultáneamente, se dará cuenta de su ejecución, modificaciones y resultados.

4.1.1. Unidad: Cuidando de mí y de lxs otrxs. Apreciaciones alrededor de la educación sexual integral.

4.1.1.1. Primera sesión: Cartografiando los sentires.

Duración: 60 minutos.

Objetivo formativo: Reconocer y expresar sus propias emociones y sentimientos en relación con las situaciones presentadas, problematizando su relación con la enseñanza de la sexualidad y el cuerpo.

A. Introducción y contextualización (5 minutos).

- De manera individual lxs estudiantes harán la lectura del texto “De unas manos a otras”. A continuación, se organizarán en grupos: cuatro de 6 estudiantes, y dos grupos de 7 estudiantes.

Materiales y/o recursos: Guía de trabajo “De unas manos a otras”.

B. Actividad: "Cartografía del cuerpo y sus sentires" (25 minutos).

- En grupo, elaborarán el dibujo de un cuerpo que represente a todxs lxs integrantes del grupo. Posteriormente, ubicarán las emociones que les produjo el relato, en la parte del cuerpo donde las sintieron.
- Representarán (dibujo, palabra, imagen) los lugares en los que ellxs consideran que cada personaje del relato se desenvuelve, no sólo en la historia, sino también en su vida diaria.
- En los post-it otorgados por la docente, en un color de post-it por personaje, responderán a las preguntas:

- a. ¿Cuál es el papel que desarrolla cada uno en la historia? (La pregunta se encuentra en la guía de lectura).
- b. ¿Cuáles son las acciones que más les llamó la atención que haya realizado cada uno de los personajes en el desarrollo del relato?

Luego de responder las preguntas en los post-it, los pegarán en la cartografía corporal que cada grupo ha realizado, ubicando las respuestas en el lugar en donde se desarrolla.

Materiales y/o recursos: Papel Kraft, marcadores, lapiceros, lápiz, post-it, colores.

C. Socialización grupal y reflexión (30 minutos).

- Cada grupo escogerá sus voceros para realizar la socialización del ejercicio, dejando la cartografía pegada y visible una vez terminada la socialización (3 minutos por grupo).
- La docente procederá a recoger y sintetizar, dando cuenta de las posibles similitudes y/o diferencias en el quehacer dependiendo de los espacios y de los personajes. Además, se incentivará la reflexión en torno a la instrumentalización de los cuerpos según los espacios, y cómo los sentires y las experiencias le atraviesan (12 minutos).



Figura 5 Evidencia. La expectativa de la espera, salón del grado 904 en la ENSDMM (Archivo propio)

Tercer bloque, 10:40am, después de descanso. La primera modificación que se hizo necesaria, fue la presentación previa del ejercicio que se pretendía realizar, con los estudiantes, por ello, a manera de empalme, el docente a cargo estaría acompañando el espacio, y haría el cruce temático en relación a los dilemas éticos, componente que venía trabajando con el curso, para posteriormente anclarlo con la apuesta pedagógica aquí presentada. Para este espacio inicial, se tomaría como recurso el texto “De unas manos a otras” (ver anexo 1).

Ya es la hora de inicio de clase, aún no llegan muchos estudiantes, espero ansiosa, 10:50am, por fin, ya se encuentran en el salón la mayoría. Se da inicio a la sesión por parte del profesor de la asignatura, Darwin González, quien presenta a la docente como la persona que guiará las siguientes sesiones, con una apuesta desde la educación sexual. Las manos tiemblan, y que no lo noten los estudiantes, quizá por eso se mueven mucho al hablar, el corazón late rápido y ojalá voz,

al igual que las manos no tiemble. Se presenta la docente, presenta el espacio y el objetivo de los encuentros.

Se da a conocer el texto con el cual se va a trabajar (ver anexo 1), una vez se empieza a repartir cada lectura, suena el timbre para realización de simulacro, finaliza. Suena un parlante ¡todos los estudiantes de grado noveno al auditorio! Verán un vídeo de Nosotras y las estudiantes recibirán algunos elementos para su higiene menstrual. El vídeo es bien largo, en efecto, su lenguaje está pensado para que le sea cercano a adolescentes y jóvenes, igual, muchos están mirando el celular o hablando en voz baja.



Figura 6 Evidencia. Nosotras en el auditorio de la ENSDMM con los y las estudiantes de grado noveno (Archivo propio)

Una vez los estudiantes regresan al aula, contando con 10 minutos, la docente procede a hacer algunas apreciaciones a partir del vídeo proyectado por Nosotras, dejando abierta la incógnita para los y las estudiantes: Ustedes ¿tienen *sexo* todos los días? Algunos se ríen, veo sus ojos abrirse,

se sorprenden. Esta pregunta, pretende generar dudas motivadoras para crear expectativa sobre los encuentros posteriores, y manifestar la intencionalidad de aclarar términos como el usado en dicha pregunta.

Quedan unas impresiones iniciales, es un grupo grande, un salón amplio para que así mismo puedan caber muchos estudiantes, tres bloques de filas, seis en total, pero cada bloque compuesto por dos filas, están sentados por parejas en puestos individuales. Mientras hablaba, en esos minutos de los que disponía, intentaba caminar por los espacios libres entre las filas, desde la parte donde está ubicado el tablero, hasta el fondo del salón, así, por lo menos por momentos, los y las estudiantes sentían a la profe pasando por el lado, quizá así, hablaban menos, lo que interrumpía el espacio.

El salón se siente gigante, y cuando estoy cerca a unas filas, al otro lado del salón están hablando, interrumpe alguien - ¡Profe, tenemos que ir por el almuerzo! - Se acabó el tiempo. Me siento un poco pesimista, no logré controlar bien la disciplina ¡soy mala profe! (¿?) me entra la ansiedad, me duele la garganta y sólo fueron diez minutos hablando. Nos veremos para la próxima sesión dentro de más de quince días, la siguiente semana estarán ocupados con el cumplimiento de la Semana Montessoriana, la otra, receso. Ojalá las sesiones futuras salgan bien...

El segundo encuentro con los y las estudiantes, corresponde a lo que está planteado en la planeación inicial como primera sesión. Son las 10:40am, nuevamente, aun no llegan la mayoría de estudiantes, ya nos habíamos visto antes, reconozco algunos rostros, están afuera, nuevamente, 10:50am para que este la mayoría. Teniendo en cuenta que, en el encuentro de presentación, hubo actividades propias de las dinámicas de los colegios e instituciones que impidieron llevar la sesión

en normal desarrollo, se tomó parte de este encuentro, como apoyo a la presentación inicial que se hizo del espacio en los diez minutos de la sesión anterior.

Se procede a realizar la entrega para lectura de la guía "De unas manos a otras" (ver anexo 1) y se indica que deben conformar grupos para la actividad que viene a continuación; una vez los y las estudiantes han conformado grupos de trabajo, solicitando que el mínimo de integrantes sea de cuatro personas, se explica la actividad especificada en la planeación: Primera sesión, momento dos, "Actividad: Cartografía del cuerpo y sus sentires". Antes de la lectura se hace una contextualización del tema de la cartografía corporal, teniendo como referencia los planteamientos de la creación colectiva del Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo:

Le decimos cartografía corporal al dibujo que hacemos de nosotras mismas y que después se convierte en un mapa. Con esta técnica nosotras hemos visto que se pueden hacer evidentes las agresiones que sufre nuestro territorio y cómo lo vivimos desde nuestro cuerpo. Además, nos hacemos conscientes del por qué es importante defender el lugar donde habitamos ¿De dónde surge esta propuesta? El mapeo del cuerpo como territorio surge de la necesidad de compartir la experiencia con otras compañeras a partir del cuerpo. (2017, p. 34)

En este caso, la cartografía corporal, pretende dar un lugar a las emociones ¿dónde siento las emociones en mi cuerpo? Haciendo claridad sobre la diferencia entre emociones y sentimientos. Primero se aportan elementos por parte de los estudiantes los cuales son retomados por la docente para especificar los conceptos necesarios. La guía se entrega de manera individual, sin embargo, la lectura inicial se hace de manera colectiva, liderada por la docente.

A continuación, los estudiantes proceden a realizar su ejercicio de cartografía corporal grupal. La cartografía utiliza como base el relato de la guía “De unas manos a otras” (ver anexo 1), los y las estudiantes debían hacer reflexiones grupales en varios sentidos, también debían asignarle un nombre que recogiera la identidad de todos los miembros del grupo.

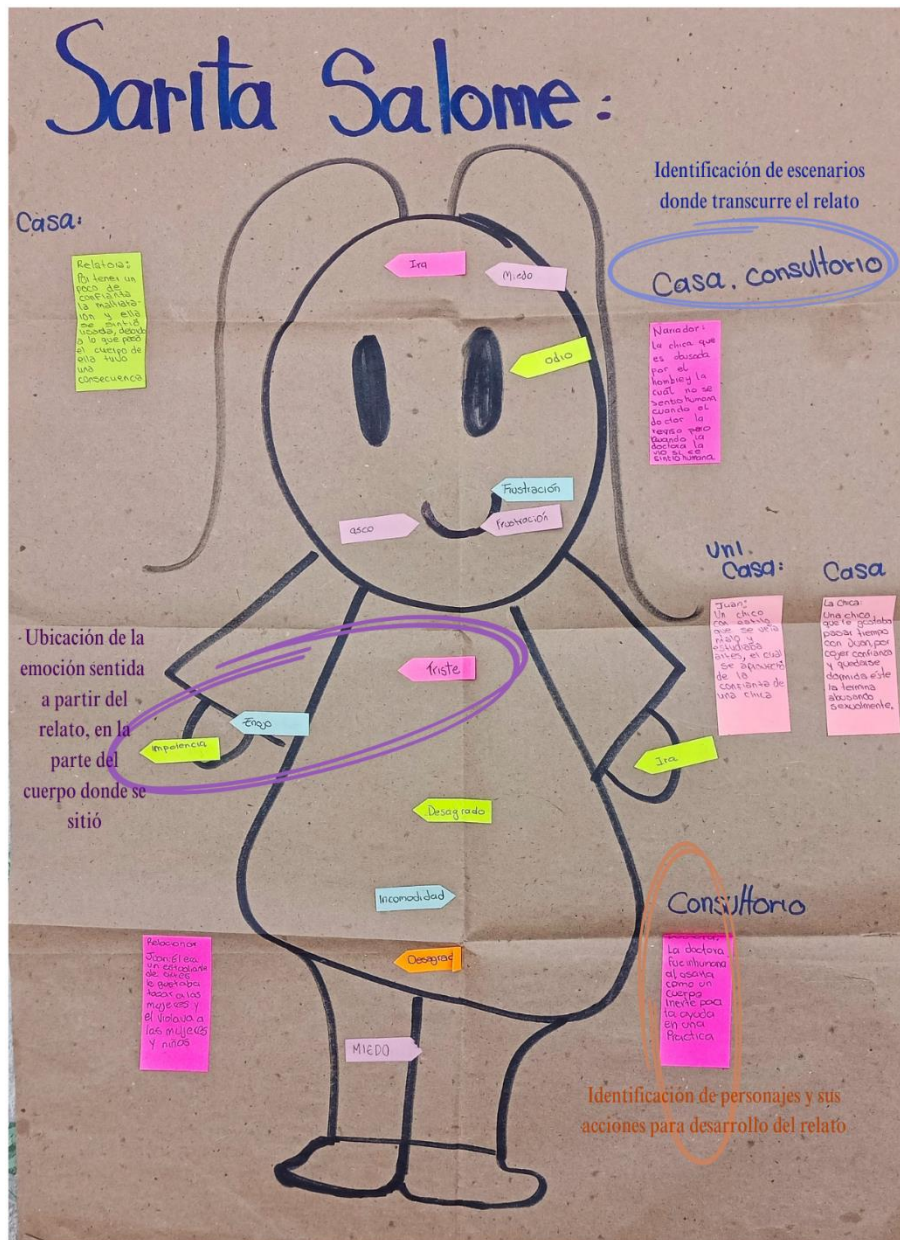


Figura 7 Evidencia. Resultado de ejercicio grupal Cartografía del cuerpo y sus sentires (Archivo propio)

A lo largo de la sesión la docente recorre el salón resolviendo dudas y/o comentarios de los y las estudiantes, sin embargo, el ejercicio de la cartografía grupal se extiende más del tiempo planeado, por ende, la última parte de socialización a partir de las preguntas problematizadoras, no se realiza en esta sesión y debe abordarse en la siguiente.

Nuevamente la sensación “soy mala profe (¿?)”, no se desarrolló la sesión de acuerdo a los tiempos planteados, al no terminarse ni lograrse hacer la reflexión respecto a la actividad ¿qué tanto tendré que sacrificar de la planeación de la siguiente sesión? ¿falta ser más rigurosa con las exigencias hacia los estudiantes para que cumplan con los tiempos que estipulé?

4.1.1.2. Segunda sesión: ¿Es “normal” lo normal?

Duración: 60 minutos.

Objetivo formativo: Identificar las prácticas y discursos que perpetúan la violencia de género y la subordinación de ciertos grupos sociales, como las mujeres.

A. Introducción y contextualización (15 minutos).

- Lxs estudiantes se ubicarán en mesa redonda, allí realizarán un ejercicio de movimiento corporal indicado por la docente, posteriormente, cerrarán los ojos y se les pedirá que identifiquen ¿Cómo se sienten en ese momento? ¿Hay alguna preocupación que me acompaña? O por el contrario ¿me siento tranquilo, contento, o feliz? ¿Algo ha pasado a lo largo del día que me ha generado alguna emoción que me atraviesa? ¿cuál es esa emoción? Y se les guiará para que se permitan sentir esa emoción ¿dónde la siento? ¿Quizá

en mi cabeza, o más bien en el estómago, en la cadera, en los pies, me recorre todo el cuerpo?

- Una vez hayan realizado este ejercicio, lxs estudiantes escribirán en un papelito alguna palabra, o palabras que se vengan a la cabeza al sentir esa emoción u emociones. Si es una emoción que produzca bienestar, guardarán ese papelito si lo desean. Si en cambio, produce malestar, el/la estudiante romperá ese papelito y lo depositarán en la caja de liberación de emociones facilitada por la docente.
- Se realizará un ejercicio de movimiento corporal y otro de respiración consciente, ambos guiados por la docente.
- La docente, explicará la realización de este ejercicio inicial y sintetizará lo realizado en la sesión anterior.

Materiales y/o recursos: Hojas de papel, lápiz, lapiceros.

B. Actividad: “Des - normalizando lo anormal” (20 minutos)

- Acudiendo al recuerdo y a la guía de trabajo “De unas manos a otras”, lxs estudiantes responderán la pregunta ¿Qué consideras “normal” en el trato durante la atención médica por parte del profesional de la salud?, la respuesta la consignarán de manera individual en los post-it facilitados por la docente.
- Se pondrán en común las respuestas al ser leídas por cada estudiante y pegadas en el lado izquierdo del tablero, el cual estará dividido en dos partes.
- Posteriormente, van a escuchar el audio construido a partir de segmentos del documental Parir de Florencia Mujica. A partir de ese audio, anotarán en otros post-it, las

acciones/prácticas que se relatan. Al igual que el momento anterior, se pondrán en común al ser leídas y pegadas en el tablero, en el lado derecho.

Materiales y/o recursos: Guía de trabajo “De unas manos a otras”, post-it, lapiceros, marcadores, tablero, audio construido a partir de segmentos del documental Parir, de Florencia Mujica.

C. Problematicación y cierre (25 minutos).

- Con ambos grupos de post-it ubicados en el tablero por lxs estudiantes, donde se da cuenta de lo que se considera “normal” y algunas prácticas que hacen referencia a la violencia obstétrica, la docente procederá a problematizar la normalización de dichas acciones, donde se da cuenta de un ejercicio de poder desigual, que lleva a la aceptación de violencias por parte de ciertos grupos/individuos, además, se explicará el concepto de violencia obstétrica.
- Para cierre de la actividad, la docente explicará a lxs estudiantes la tarea que tendrán: conversar con su madre, o con alguna mujer cercana (preferiblemente de la familia) que haya vivido la experiencia del embarazo. Con ella en mente y con lo visto en clase, escribirán una carta con un mensaje, preguntas, sentires, pensamientos que hayan querido expresarle.
- Se dejará la asignación/tarea para la siguiente sesión, la cual van a encontrar en la guía de trabajo. La docente procederá a explicar cómo deben realizar la guía de preguntas que se facilita y el diligenciamiento de la hoja de trabajo “Linaje femenino”.

- Asignación: Lxs estudiantes realizarán algunas preguntas a su madre, tía, abuela, o de ser el caso, alguna mujer de confianza con quien puedan entablar conversación (las preguntas se encuentran en la guía de trabajo facilitada por la docente, y/o pueden incluir algunas de las que hayan escrito en el ejercicio de cierre), consignarán las respuestas en el formato.
 - Cada estudiante diligenciará la hoja “Linaje femenino” (que también encontrarán en la guía de trabajo).
 - Para la siguiente sesión deben llevar una fotografía de la mujer con la que hayan conversado, y si es posible, un objeto que sea especial para ella (puede ser de cualquier etapa de su vida).

Materiales y/o recursos: Guía de trabajo, hojas de papel, lápiz, lapiceros, marcadores.

Tercera sesión, esta vez nos encontramos en el primer bloque de la mañana, están fresquitos. Esta sesión se realizó en el espacio de la clase de Sociales, con la profe Nidia, quien nos acompañó la mayoría del tiempo. Mientras llegaban todos, me dispuse a escribir tres preguntas que nos permitirían recordar la actividad realizada en la sesión anterior, teniendo en cuenta el relato trabajado y la cartografía emocional, esperando recopilar las reflexiones, comentarios y/o dudas de los y las estudiantes, que pudieran desembocar las preguntas y conectando con la temática eje de esta clase. Escuchaba la sorpresa de la mayoría al verme en ese espacio ese día, no me esperaban. Las preguntas a responder fueron las siguientes:

- ¿Cómo consideras que el ser mujer o el ser hombre puede cambiar la percepción de las emociones?

- ¿Qué similitudes encuentras en los hechos ocurridos en el espacio de Juan y en el espacio del ejercicio médico?
- Escoge dos personajes del relato y plantea una alternativa de cuidado que pudo tener en la ejecución de sus acciones.

Ya cuando todas las personas nos encontrábamos en el salón, la profe Nidia tomó la palabra para mencionar que estaría acompañándolos en esa clase, donde empezaríamos a abordar la problemática de la instrumentalización de algunos cuerpos y cómo eso se veía también en el campo médico. Aunque no me esperaban ese día, se sentía la disposición para el trabajo, les indiqué que debían responder las preguntas que se encontraban en el tablero, a partir del relato trabajado en la sesión anterior, les di un tiempo específico, se movió unos minutos, no mucho ¡Empezamos bien!

Recogí sus hojas de respuesta, acto seguido, se abrió el espacio para la socialización de las respuestas de los y las estudiantes que quisieran participar. La primera pregunta estaba orientada a que, a partir de las vivencias y creencias personales de cada estudiante, dieran cuenta de ciertos comportamientos culturales de género. Vale recordar, como se mencionó en capítulos anteriores, que el género, surge como asignación a partir del sexo (masculino – femenino), y en ese sentido, se construye culturalmente unas formas de ser para cada género, tendiendo a consolidar a la mujer como más emocional-sentimental, alejando al hombre de dicha posibilidad.

De treinta y cinco respuestas que se recibieron por parte de los y las estudiantes, diecisiete logran dar cuenta de un grado de consciencia sobre la aculturación de género por medio de ciertas normas y comportamientos que permean las maneras en cómo se deben expresar cosas como las emociones o los sentimientos:

¿Cómo consideras que el ser mujer o hombre puede cambiar la percepción de las emociones?

-Yo creo que la percepción cambia más que todo porque un hombre a veces se bloquea cuando está triste ya que un hombre no puede ser débil ni llorar, entonces una mujer se puede soltar un poco más cuanto está triste.

Figura 9 Evidencia. Respuesta de estudiante a preguntas de reflexión (Archivo propio)

-Como consideras que el ser mujer o ser hombre puede cambiar la percepción de las emociones

Puede afectar la forma en que sentimos y mostramos nuestras emociones no solo nuestro cuerpo sino también por lo que nos dicen la sociedad

Figura 8 Evidencia. Respuesta de estudiante a preguntas de reflexión (Archivo propio)

-hay un pensamiento muy machista que dice que los hombres no pueden tener sentimientos tan fuertes y marcados, aunque es viejísimo, sigue estando en algunas personas, por lo que sí puede cambiar

Figura 10 Evidencia. Respuesta de estudiante a preguntas de reflexión (Archivo propio)

Trece de las respuestas aportadas, sugieren que el género no diferencia la experiencia de sentir o poder expresar las emociones, pero reconocen que sí hay diferencias en los contextos, y en sí, en las personas, que cambian la manera en cómo unas personas sienten y manifiestan su vivencia emocional.

Por otro lado, cinco de las respuestas muestran la posibilidad de cierto grado de legitimidad o validación de comportamientos culturales de género que marcan esa dualidad hombre/fuerte, mujer/débil en relación con la capacidad de manifestar la emocionalidad.

Con las respuestas a la pregunta dos, se pretendió que los estudiantes, a partir de su ejercicio de cartografía, donde tuvieron que identificar personajes, sus espacios, su rol y sus acciones. Encontrasen similitudes en las acciones ejercidas por varios personajes en el relato, donde, se evidencia una instrumentalización de un cuerpo femenino. A partir de sus respuestas, se

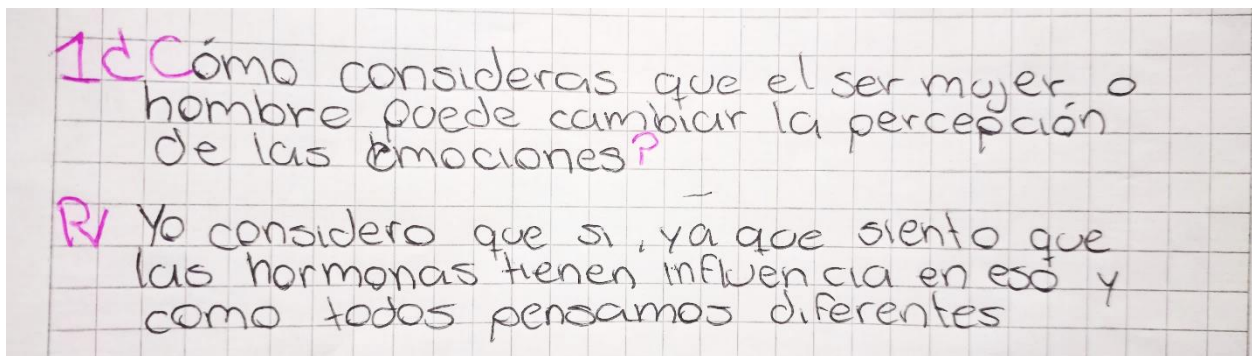


Figura 13 Evidencia. Respuesta de estudiante a preguntas de reflexión (Archivo propio)

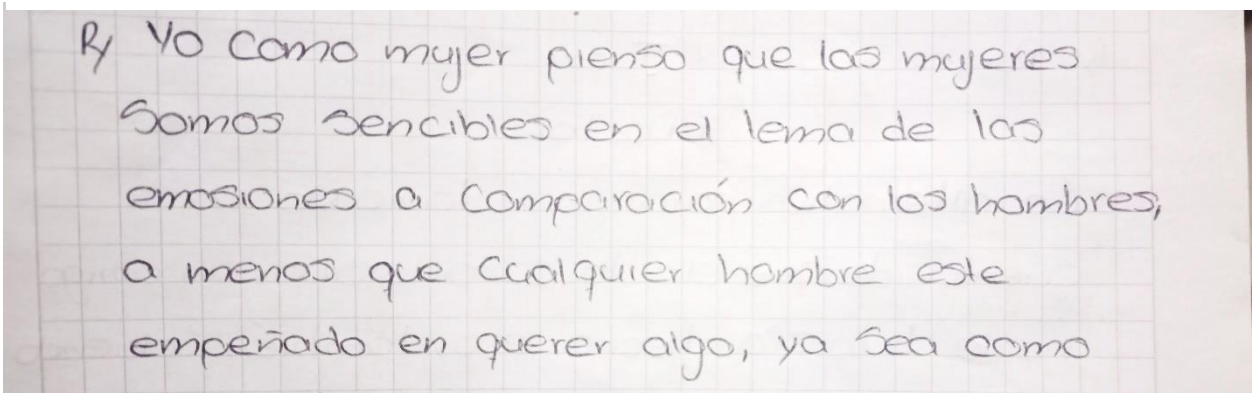


Figura 11 Evidencia. Respuesta de estudiante a preguntas de reflexión (Archivo propio)

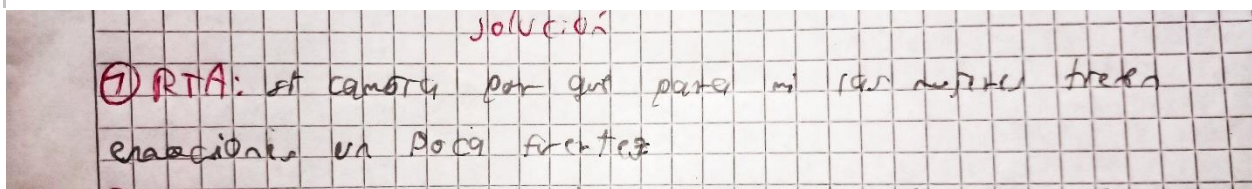


Figura 12 Evidencia. Respuesta de estudiante a preguntas de reflexión (Archivo propio)

empezarían a dar puntadas para introducir el funcionamiento de un sistema de dominación donde ciertos cuerpos – sujetos se entienden como subordinados – utilizables.

A continuación, se procede a socializar las respuestas a la pregunta tres, donde se introduce el tema del cuidado. Llama la atención, que algunos estudiantes pidieron que se les definiera el concepto de *cuidado*, por ello, se definió como las prácticas, actitudes y comportamientos de atención hacia sí mismo o hacia otras personas, en búsqueda del bienestar. Sin embargo, al realizarse la socialización sobre las respuestas, se incluye en dicha conceptualización, las discusiones desde la teoría feminista, que vinculan el concepto del cuidado al trabajo no remunerado que se ha otorgado a roles maternos y femeninos. E incluso, la salida de los roles de cuidado del hogar, a los espacios laborales, por ello, labores como la enfermería, la educación preescolar y primaria especialmente, pero, en general, la educación, suelen ser escenarios feminizados.

Los feminismos marxistas serán fundamentales para instalar el debate sobre los cuidados y lograr la visibilización del carácter imprescindible para el capitalismo de tareas que sin embargo son socialmente subestimadas. Se planteará que las mujeres son explotadas por el capitalismo de manera invisible a partir del trabajo doméstico, forma específica que asume en el capitalismo el trabajo reproductivo que las mujeres realizan en los hogares. Las casas — entendidas como un engranaje más de la fábrica— constituyen su unidad de producción: allí producen fuerza de trabajo y mantienen al trabajador asalariado en condiciones que le permitan resguardar su productividad. (Carmona, 2019, p. 112).

Finalizado este primer espacio de discusión, donde se contó con la participación y atención de la mayoría del grupo, se procede a realizar, bajo la lógica del cuidado, pero teniendo en cuenta también que una de las categorías centrales de este trabajo es el cuerpo, unos ejercicios de movilidad que se plantean como momentos de distensión; sugiriéndose como posibilidades para aplicar en su cotidianidad. Me remito aquí a las palabras de Mari Luz Esteban:

Redimensionar la importancia de las emociones y distinguir entre afectos, emociones y cuidados como ámbitos diferenciados y diferenciables, nos permite hacer un abordaje mucho más amplio y complejo de todos los contenidos relacionados o relacionables a la tarea de cuidar: desde garantizar la alimentación, la higiene, la movilidad y la intimidad de la persona; hasta la empatía y la capacidad de diagnosticar distintas necesidades y situaciones, ofrecer seguridad física y psicológica y respeto, y promover la autonomía y la libertad de la persona (2010, p. 5).

Se pide a los estudiantes que se pongan de pie, se indica el primer ejercicio, movemos los brazos de lado a lado, sin control, nos dejamos llevar, lo realizan sin inconvenientes, suena el salón, suenan ellos y ellas, lo necesitábamos. En el segundo ejercicio, que requería tensionar todo el cuerpo, se les dificulta más, las risas aumentan, algunos lo intentan más que otros, lo hacemos varias veces. Se agradece el momento por parte de las docentes y proseguimos a sentarnos.

Al inicio de la sesión se entregaron varios papelitos a los y las estudiantes, en este momento de la sesión, usarán uno de los papeles. En él procederán a responder la pregunta ¿Qué consideras normal en el trato durante la atención médica por parte del profesional de la salud? Los y las estudiantes aportan sus respuestas, se van poniendo de pie y las pegan a un lado del tablero.

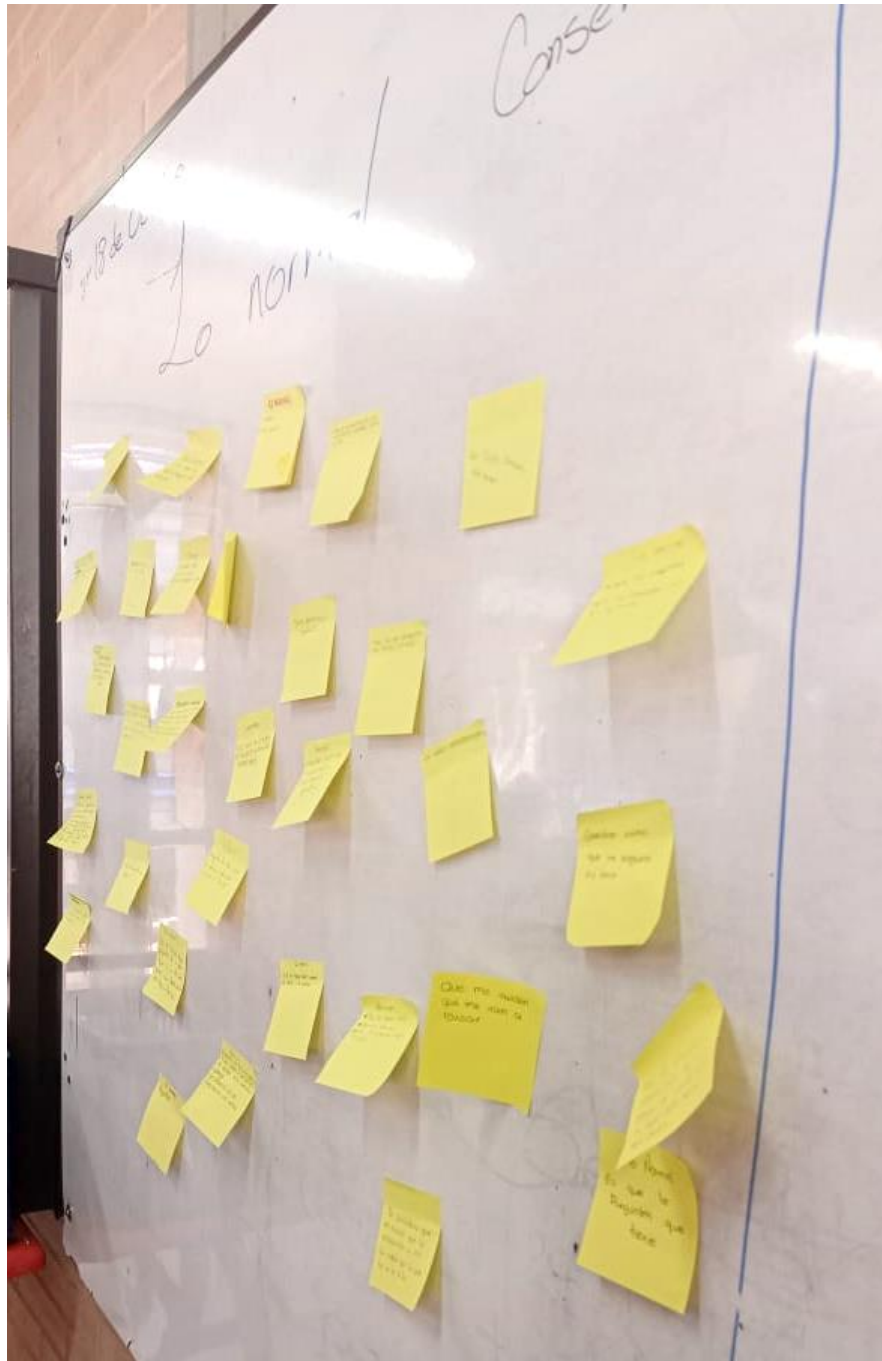


Figura 14 Evidencia. Lo normal en la atención médica (Archivo propio)

Después de la ubicación en el tablero por parte de los y las estudiantes, la docente procede a poner en común las respuestas aportadas. Se destaca que la mayoría de estudiantes reconocen el consentimiento o “pedir permiso” como clave fundamental de un trato normal en la atención

médica, también, el trato profesional y respetuoso, ser informados de los procedimientos que se les va a realizar, recibir preguntas en relación al motivo por el cual visitan el consultorio y, ser revisados sin morbo. Esto es fundamental, porque dados los alcances de este estudio, no podría afirmarse que reconocen este tipo de proceder enmarcado en la garantía de sus derechos sexuales y reproductivos, es decir, no podría afirmar que lo nombran como tal, pero, sí tienen un marco de referencia que les permite identificar lo que ellos y ellas llaman “trato profesional” basado en el respeto y el consentimiento.

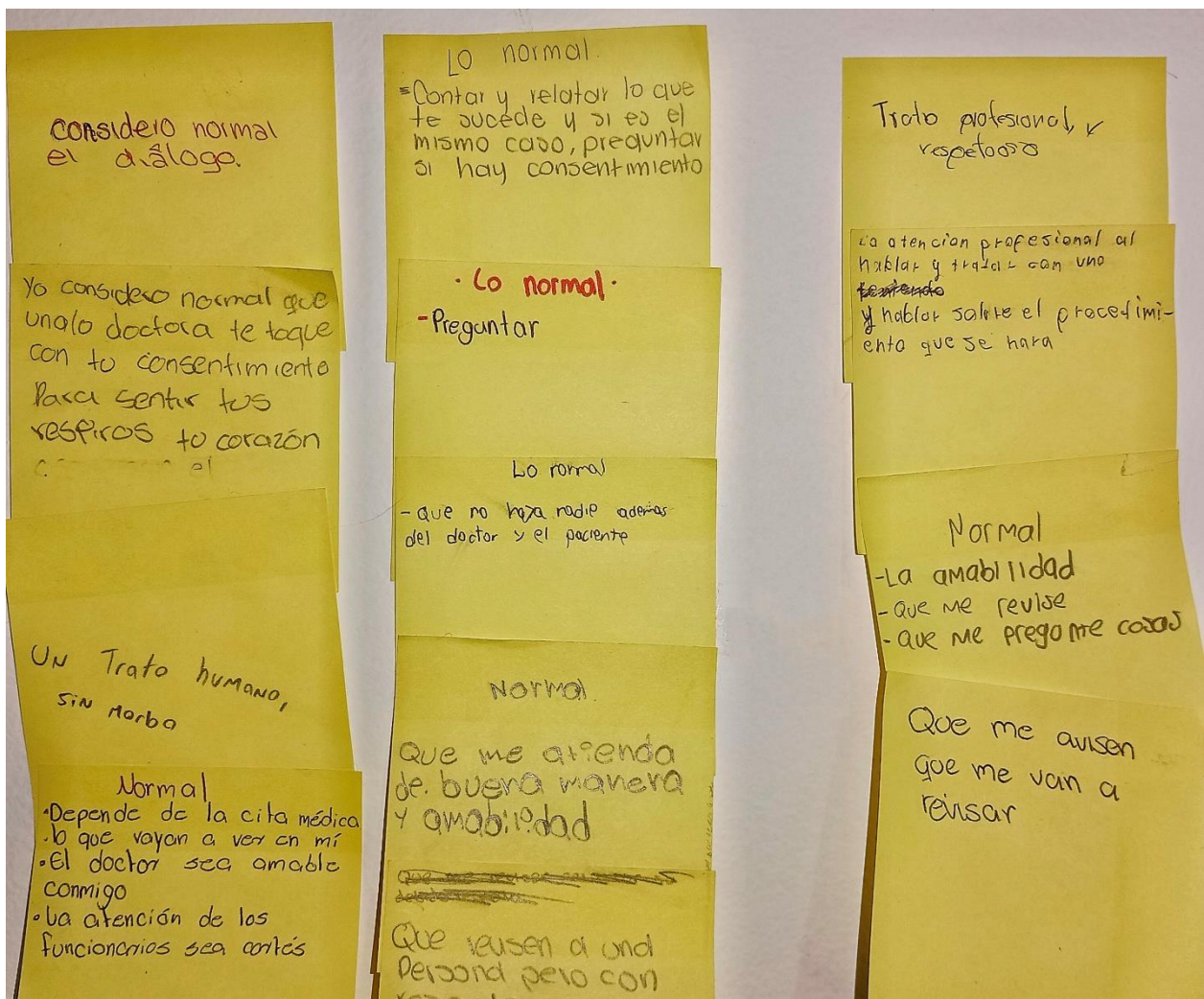


Figura 15 Evidencia. Lo normal en la atención médica (Archivo propio)

Cabe mencionar que, de las respuestas recibidas, tres dan cuenta de la normalización de actitudes de mal trato alrededor de la prestación del servicio médico, incluyendo roles que no necesariamente son del personal médico, pero se inscribe bajo las dinámicas propias de la institución prestadora del servicio de salud, que deshumaniza en la pretensión de agilización en la prestación de un servicio en el marco de un sistema de salud vinculado a la idea de la productividad y el rendimiento.

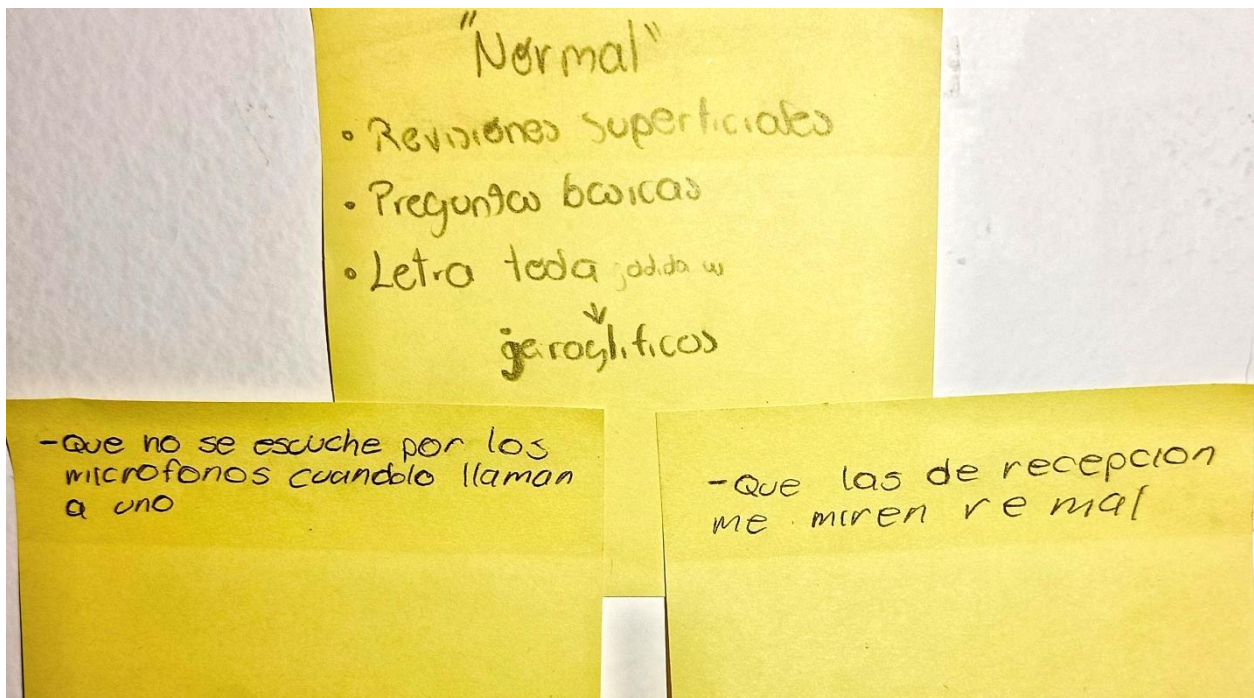


Figura 16 Evidencia. Lo normal en la atención médica (Archivo propio)

Seguido a ese ejercicio y teniendo como marco de referencia, gracias a los aportes de los y las estudiantes, procesos que se recogen en los Derechos Sexuales y Reproductivos, se continúa con la escucha de un audio elaborado a partir de diferentes segmentos tomados del documental Parir de Florencia Mujica.

La estructura del audio elaborado se resume en los siguiente: el primer relato que se escucha corresponde a las expectativas de una mujer gestante, quien cuenta con el apoyo de una *doula*⁶ y con quien ha venido preparándose para el momento del parto, reconociendo la trascendencia y el amor que significa ese momento para ella. La siguiente parte, corresponde a las palabras de un médico obstetra, sus palabras han sido transcritas en el capítulo donde se conceptualiza sobre la violencia obstétrica. En sus palabras, como hombre y desde su lugar de enunciación, no entiende la experiencia “mágica” del parto, su saber es médico – institucional, donde pretende, desde allí, hacer las cosas bien, hacerlo rápido, dejando en último lugar a la madre e incluso a su bebé.

El tercer relato nos presenta las dolorosas palabras de Mariana, una madre que cuenta su experiencia alrededor de partos que ya había tenido, donde para ese momento, en ella, en su cuerpo, en su psiquis, se llevan a cabo procedimientos que corresponden a varias formas de violencia obstétrica. Para cerrar, se escucha el relato de una pareja que acaba de pasar por el proceso de parto, quienes pudieron hacerlo con el acompañamiento de una partera, en un centro de salud con parto alternativo. La pareja manifiesta, primero, lo importante y significativo del acompañamiento durante el parto, más si es del padre; también, reconocen que sí se siente dolor, sin embargo, entre otras cosas, el poder moverse y tener una posición vertical, incluso en el momento para parir, cambia ese dolor por lo que ellos llaman placer.

El salón permanece en silencio mientras se escucha el audio, algunas voces se escuchan, inmediatamente otras personas dicen “Shhh”, están pendientes, conectados, conmovidos, me

⁶ Según Rita Aparicio, doula reconocida por la organización Doula Caribe, su rol se reconoce como una persona que acompaña a una mujer en el proceso de embarazo, parto, posparto, ayudando a conocer sobre todos los procesos psicológicos y fisiológicos, reglas de confort; estando entrenada para ello, sin embargo, no necesariamente es una profesional de la salud, su rol es de acompañamiento y cuidado.

atrevo a decir. Se acaba el audio, y así mismo, el tiempo también se está terminando. Se presenta el término de violencia obstétrica a los y las estudiantes, se explica, que como ya se había mencionado con anterioridad, hay dos sistemas en este caso, el sistema patriarcal, desarrollado bajo el sistema médico. Allí, el cuerpo de la mujer es sujeto de violencias como las narradas en el audio, y aunque, como ellos y ellas mismas pudieron dar cuenta, hay un reconocimiento de lo que es el deber ser en la atención médica, en el momento del embarazo, parto y puerperio, hay prácticas normalizadas que corresponden a violencias.



Figura 17 Evidencia. Estado emocional al cierre de la sesión (Archivo propio)

Se indica a los estudiantes, que en otro papelito de los que recibieron antes, pueden escribir cómo se sienten justo en ese momento, qué pensamientos tienen. La idea es que ese papel les

permita exteriorizar las sensaciones que les haya producido el audio escuchado, pero también lo conversado a lo largo de la sesión. Para expulsar ese sentir, se dispone de un recipiente indicado por la docente donde los estudiantes sacarán de sí, y dejarán sus impresiones.

Para finalizar, se entrega a los y las estudiantes la guía “Cuidando de mí y de lxs otrxs. Apreciaciones alrededor de la educación sexual integral. Tertuliano con las mujeres de mi familia.” (ver anexo 2). Se indica que la idea es que, como se había mencionado antes en alguna sesión, puedan establecer una conversación con alguna mujer de su familia o conocida con la que tengan confianza, que haya pasado por la experiencia de la gestación. En la guía, se presentan unas sugerencias iniciales, preguntas sugerentes para realizar a la mujer que escojan para realizar el ejercicio, asimismo, unas preguntas para el o la estudiante, para responder después de haber conversado con la mujer que escogió. Preguntas que propician la reflexión sobre el ejercicio realizado y la información recibida en medio del diálogo llevado a cabo. Se indica también, que dicha actividad se recogerá para la siguiente sesión de trabajo, sin embargo, la fecha de entrega no se encuentra consignada en la guía.

La sesión termina dejando en mí una sensación positiva, esta sesión salió muy bien, me digo.

4.1.1.3.

Tercera sesión:

Visibilizando lo invisible.

Duración: 60 minutos.

Objetivo formativo: Reconocer la importancia de las experiencias y los aportes de la perspectiva de género en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

A. Introducción y contextualización (10 minutos).

- Lxs estudiantes procederán a organizar mesa redonda, ubicando en el centro una especie de altar, donde se ubiquen las fotografías y los objetos que hayan llevado, además de las cartas elaboradas.
- En una lectura a una sola voz, se procederá a leer el texto de “Linaje femenino”.
- Una vez armonizado el espacio, la docente agradecerá el espacio y explicará porqué esta actividad.

Materiales y/recursos: Cartas realizadas, fotografías, objetos importantes llevados por lxs estudiantes, hoja de trabajo “Linaje femenino”.

B. Actividad: “Deshielando el iceberg” (30 minutos).

- La docente compartirá un relato sobre violencia obstétrica para abrir la discusión en torno a lo que lxs estudiantes pudieron hablar con la mujer a quien haya decidido consultar. Luego de ello, se abrirá la palabra para que ellxs socialicen sus respuestas, impresiones, dudas o incluso bloqueos en torno a esta actividad. La docente moderará esta conversación a partir de preguntas movilizadoras.
- A continuación, se presentará el “iceberg de la violencia de género” de Amnistía Internacional, explicando los diferentes tipos de violencia (física, psicológica, sexual, económica, simbólica, etc.)
- Una vez socializado el “iceberg de la violencia de género”, lxs estudiantes responderán ¿cómo se puede relacionar lo escuchado como resultado de las conversaciones con lo

explicado con el “iceberg de la violencia”? ¿Cómo pueden clasificarse los hechos relatados según el iceberg? Lxs estudiantes compartirán sus respuestas.

Materiales y/o recursos: Formato de preguntas facilitado por la docente y diligenciado por lxs estudiantes, iceberg de la violencia de género de Amnistía Internacional, televisor, guía de trabajo.

C. Síntesis y cierre (20 minutos).

- La docente recogerá las respuestas de los estudiantes, sintetizará y generará la reflexión en torno a cómo el funcionamiento y la estructura de la sociedad incluye y legitima diferentes tipos de violencias sobre diferentes individualidades y grupos; introduciendo algunos temas que se manejarán en la próxima sesión sobre género.
- Asignación: A partir de lo trabajado en clase y de las sesiones anteriores, lxs estudiantes darán respuesta a las siguientes preguntas:
 - ¿Qué es para ti el cuidado?
 - ¿Qué acciones de cuidado contigo y con las demás personas pueden aportar a prevenir las violencias de género?
 - Trae materiales de trabajo para decorar, como marcadores, colores, post-it, recortes de revistas, colbón, lo que te sea posible.

Cuarto encuentro de nuevo la sesión se desarrolla en el horario de 10:40am después de descanso. No estaremos en el salón, el profesor Darwin solicitó el espacio de la biblioteca para el encuentro de este día.

Espero a los y las estudiantes para indicarles que no estaremos en el salón, sino que trabajaremos en la biblioteca. Ya hay varios, les saludo, y les indico que pueden ir subiendo a la biblioteca, al espacio en donde está el sofá y los puff. Van dirigiéndose para allá, no todos, aún hay algunos que no llegan al salón, espero, pasa el tiempo, doy largas lo que más puedo, me voy a realizar mi clase. Cuando llegó, el lindo y perfectamente organizado espacio que se ve en la foto de referencia, ya no está así, están todos desordenados y con sus celulares.

Les pido que se ubiquen en un círculo, que nadie le dé la espalda a nadie, más o menos se corren, pero no mucho, realmente, intento ubicarme en una silla en las paredes del círculo, pero es difícil, decido ir al centro.



Figura 18 Evidencia. Biblioteca ENSDMM (Archivo Darwin González)

El desarrollo de esta sesión como aparece en la planeación, requería que los y las estudiantes hubiesen realizado el ejercicio de tertulia con la mujer que hayan escogido hablar, pregunto entusiasmada ¿cómo les fue?, el silencio, la pregunta ¿eso era para hoy? Yo no lo traje, del otro lado del salón y se suman más voces ¡yo tampoco! Respiro, supongo que debí dejar muy claro y

grande, escrito en la guía la fecha de entrega. Está bien, tráiganla para el próximo encuentro que es dentro de ocho días, pero por favor, no lo olviden.

Aprovechando que no hicieron el ejercicio de hablar con la mujer que hayan escogido, doy los primeros 10 minutos para que traigan a su memoria la persona con la que van a desarrollar el ejercicio y le dirijan unas palabras, den cuenta de lo que sienten y piensan sabiendo que van a tener que hacer esa tarea. Empiecen a crear un incipiente momento de apertura y confianza, que por supuesto, empieza por ellos mismos. Una vez finalizado el tiempo, se entrega la guía de trabajo *Visibilizando lo invisible* (ver anexo 3).

Esta guía de trabajo consta de dos partes, la primera, muestra el denominado “Iceberg de la violencia”, retomado de Amnistía Internacional. Se escoge este recurso, y no el violentómetro, por ejemplo, porque esta elaboración de Amnistía Internacional, permite problematizar las formas de violencia, no entendiéndolas como unas “más graves” que otras, sino organizándolas respecto a su visibilidad o lo que sería su aceptación o no, en la sociedad. En ese sentido, todas las violencias son graves, sólo que unas son más toleradas socialmente, a diferencia de otras, como las formas que amenazan la integridad de la persona en la que se ejercen, en la mayoría de los aspectos de su vida.

La organización de las violencias como violencias visibles y violencias invisibles, permite que se visualice una base que sería el marco estructural de dichas violencias que, en este caso, es el sistema patriarcal. El fenómeno parece asemejarse más a una situación de violencia estructural, que se reproduce con cierto automatismo, con invisibilidad y con inercia durante un largo período luego de su instauración, tanto en la escala temporal

ontogenética de la historia personal a partir de su fundación doméstica en la primera escena, como en la escala filogenética, es decir, del tiempo de la especie, a partir de su fundación mítica secreta (Segato, 2003, p. 113).

Para el desarrollo de la sesión, se presentan discusiones alrededor a la definición de lo que serían las violencias basadas en género, donde se retoma la claridad de que, al haber unos comportamientos y normas de género, además de una socialización en el mismo desde una lógica binaria y heteropatriarcal, no sólo las mujeres son víctimas de este sistema, aunque se empieza a hablar de ello por los estudios de la desigualdad de las mujeres. Para dicha explicación, se realizan preguntas movilizadoras a los y las estudiantes y se plantean varias ejemplificaciones. Se recalca en la violencia psicológica, ya que es una de las violencias más invisibilizadas, pero, más recurrentes en el marco de relaciones de diferente tipo, asociado a factores de relaciones de género.

Al finalizar de explicar el iceberg y la actividad de las preguntas que se encuentran en la misma guía, dos estudiantes se acercan para hacer preguntas sobre el tema, en relación a prácticas que se desarrollan en el marco de una relación afectiva de una de las estudiantes.

4.1.1.4. Cuarta sesión: La sexualidad para pensar la vida.

Duración: 70 minutos.

Objetivo formativo: Reflexionar sobre los aportes de una comprensión integral de la sexualidad como una dimensión fundamental de la experiencia humana.

A. Introducción y contextualización (18 minutos).

- La docente escribirá en el tablero palabras clave que se manejarán a lo largo de la sesión: Proyecto de vida, sexo, género, identidad, orientación sexual y comportamientos culturales de género. Lxs estudiantes aportarán palabras o ideas iniciales que tengan sobre dichos conceptos.
- A partir de los aportes de lxs estudiantes, la docente procederá a explicar cada uno de ellos, apoyándose en el material consignado en la guía de trabajo.

Materiales y/o recursos: Guía de trabajo, marcadores, tablero.

B. Actividad: “Mapa de identidad” (40 minutos).

- Con los materiales solicitados, cada estudiante elaborará su “mapa de identidad” bajo las siguientes indicaciones.
 - En el centro de una hoja dibuja la representación de su “yo”.
 - Alrededor de dicha representación, crearán las siguientes secciones:
 - *Identidad: La/el estudiante dibujará, escribirá, plasmará aquello que le permita representar los elementos que sean fundamentales sobre sí mismx (intereses, principios, creencias, edad, sexo, género) ¿Qué te hace ser tú?
 - *Comportamientos culturales de género: El/la estudiante plasmará de la manera que considere pertinente, su reflexión sobre los roles que ha ejercido y ejerce, procurando dar respuesta a ¿Cómo crees que la sociedad espera que actúes? ¿Te sientes presionadx para actuar de cierta manera debido a tu género? Si la respuesta es sí ¿cómo? ¿Cómo cuidas de ti y de las demás personas?

*Comunicación: La/el estudiante plasmará de la manera que considere pertinente la representación de la respuesta a ¿Qué características crees son importantes para una relación (de cualquier tipo) saludable? ¿cómo manejas los conflictos?

- Posteriormente, en grupos y con su Mapa de identidad, discutirán alrededor de tres preguntas:
 - ¿Cómo influye tu identidad y tu sexualidad en tus sueños y metas?
 - ¿Qué desafíos has enfrentado debido a tu identidad y género?
 - ¿Qué apoyo necesitas para seguir adelante con tus metas y sueños?

Materiales y/o recursos: Hojas de papel, colbón, recortes de revista, colores, marcadores, lapicero, post-it, guía de trabajo, mapa de identidad.

C. Reflexión y cierre (12 minutos)

- Lxs estudiantes compartirán las reflexiones y respuestas alrededor de las preguntas que discutieron, la docente cerrará el espacio dirigiendo la reflexión hacia la importancia de ver la sexualidad más allá de su carácter biológico, sino como una dimensión del ser humano que recoge factores sociales, psicológicos, espirituales, culturales, históricos, etc.
- Como ejercicio personal e individual, lxs estudiantes plasmarán en su “mapa de identidad”, algún compromiso consigo mismx, donde plasmen su reflexión o reflexiones personales donde integren lo trabajado a lo largo de las sesiones con proyecto de vida. Algunos ejemplos pueden ser:
 - “Buscaré apoyo en mis amistades para no tener que pasar mis malestares en soledad”.
 - “Para que yo exista, debe existir la/el otro; procuraré nuestro cuidado”.

Materiales y/o recursos: Mapa de identidad, guía de trabajo.

En mi mente, último encuentro, ojalá el tiempo nos dé. Nuevamente 10:40am, y otra vez, con estudiantes llegando tipo 10:50am, aunque hay que reconocer que eran menos. Bueno, es que en las sesiones anteriores, cerré la puerta cinco minutos después de haber iniciado la clase. Ellos y ellas saben que me deben tareas, les pregunto si las trajeron, la mayoría asiente.

La sesión pasada tenía un espacio de mística donde se quería llegar a la realización de una especie de altar, en esta sesión no me podía permitir ello, sin embargo, la guía de trabajo, incluye en su última hoja (ver anexo 2) la adaptación de una actividad planteada por Sisma Mujer en su Guía teórica Caminando juntas. Herramientas de autocuidado de bienestar individual y colectivo. La finalidad de realizar este mandato, en palabras de sus autoras, es:

Poder abrir la reflexión y el sentir respecto a esas mujeres que hacen y han hecho parte de tu vida. Cuando nos reconocemos en las otras de quienes provenimos o con quienes nos relacionamos en el día a día, somos capaces de reconocer también el poder y la fuerza femenina que nos rodea y que en un mundo patriarcal y machista se ha invisibilizado. (Sisma Mujer, 2020, p. 27)

Por lo anterior, ante la ausencia de la realización de dicha tarea que correspondía para la sesión anterior por parte de los y las estudiantes, en la cual se subsanó ese vacío retomando ejemplificaciones, se incluyó en esta sesión la lectura conjunta de este mandato como apertura de la sesión, después de que la docente explicara los momentos que tendría este último espacio.

Nos disponemos todos y todas a realizar la lectura a una sola voz de la hoja, también participo, trayendo a la sesión la memoria de mi linaje femenino, estoy a la expectativa de saber si los estudiantes también lo harán. Empezamos ¡no estoy sola! nos acompañamos, y se siente hermoso.

Al finalizar, les agradezco, y les invito a que de esa manera en que se hizo una lectura colectiva, también piensen en sus redes de apoyo y las personas que hacen parte de esos afectos que nos mantienen vivos.

Procedo a explicar los siguientes conceptos: Sexo, género, identidad, orientación sexual y comportamientos culturales de género; los cuales ya se habían escrito en el tablero con anterioridad. La finalidad de este ejercicio es recoger apreciaciones que se han desarrollado a lo largo de las sesiones para poder definir dichos conceptos. Como material de apoyo, se utilizó la cartilla de la Política de Género y Diversidades Sexuales, apartado IV. Definiciones Política de Género, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se escogió por su facilidad de lectura al ser sintetizado, pero, recoger la postura de este trabajo (p. 30)

Una vez finalizada la parte de definición de conceptos se explicó la actividad a realizar, “Mapa de identidad”, contenida en el momento dos, de la planeación de la cuarta sesión de la propuesta de esta unidad. Cuando se termina de explicar esta actividad, queda poco tiempo para su ejecución, por lo cual se acuerda de la mano de los estudiantes, recibir el ejercicio finalizado el día que correspondería a la próxima clase de la asignatura en la que nos reunimos la mayoría de veces, Ética. El docente Darwin recuerda el ofrecimiento que hizo en algún momento anterior, para contar con la disponibilidad de ese espacio de clase por si se necesitaba, en ese caso, no sólo se recogería la actividad del mapa, sino que habría espacio de socialización.

Dicho espacio, no contemplado en las planeaciones iniciales, implicó por supuesto, su propia planeación, por lo que se pensaron varios momentos. Nos encontramos en lo que ahora sí, será nuestro último encuentro. Procedo a explicarles el orden de las actividades. En el tablero, se

escribieron tres preguntas para responder y una indicación de la creación de un compromiso personal. Las preguntas, consignadas en la planeación de la cuarta sesión, actividad dos, fueron las siguientes:

- ¿Cómo influye tu identidad y tu sexualidad en tus sueños y metas?
- ¿Qué desafíos has enfrentado debido a tu identidad y género?
- ¿Qué apoyo necesitas para seguir adelante con tus metas y sueños?

Dichas preguntas, debían ser discutidas en grupo, para la organización del grupo, la indicación fue: no hay un mínimo de integrantes, la idea es que se encuentren con personas con las que se sienten cómodos y cómodas hablando. Por ello, hubo grupos conformados por dos personas, como grupos más amplios, y, la excepcionalidad de un estudiante que se negó a trabajar en grupo y decidió responder las preguntas solo. Jhon Vargas, el director de esta monografía, construye una narrativa alrededor de su experiencia y teorización sobre los lugares de legibilidad y elegibilidad.

El hecho de que un estudiante se negara a trabajar en grupo me sugirió que quizá no se siente acogido por dicho grupo con el que tiene que compartir clases, y nosotros como docentes, muchas veces ignoramos, cuando ponemos a hacer grupos de libre organización que, en las dinámicas propias del curso, pueden estar configurados o estarse configurando esos cuerpos que son ilegibles, y es confrontante, porque me sentí cómplice de esas prácticas que excluyen, en palabras de Jhon Vargas:

La escuela debe construirse como alternativa a modelos sociales que precarizan, que hacen ciertos cuerpos objetos descartables y que impiden la dualidad para ciertas vidas a través de

marcos específicos de legibilidad, y los profes no podemos ser testigos de piedra frente a esta necesidad y mucho menos entrar a defender los modelos que deben cuestionarse (Vargas)

Los grupos, pequeños o grandes, discutieron alrededor de las preguntas, una vez se cumplió el tiempo para responder, la docente indicó que organizaran mesa redonda. Una vez dispuesto el salón de esta forma, me propuse a explicar cómo sería el espacio de socialización de las respuestas, para lo cual me apoyé de dos pelotas. Se utilizaron dos juegos, el gato y el ratón y tingo, tingo, tango; así, a los estudiantes que, en el desarrollo del juego, resultaran con la pelota en el momento indicado, debían socializar la respuesta a la que llegaron en grupo sobre las preguntas movilizadoras

Empieza el juego, implica la risa, el rompimiento de la esquematicidad propia del aula de clase ¡hay niños jugando! ¡hay niños gritando! ¡la profesora no controla la disciplina! Pero, dentro del salón, cada estudiante estaba atento, porque en cualquier momento le podía corresponder hablar ya que la dinámica propia del juego daba esa posibilidad.

Por cada respuesta dada por los y las estudiantes, la docente procedía a hacer aclaraciones en relación a los componentes de la ESI, en ese sentido, se notó que varios estudiantes, al leer la primera pregunta, por ejemplo, inicialmente no lograban identificar la influencia de la sexualidad en sus proyecciones y el desarrollo de su vida más allá de las relaciones sexo-afectivas, por ello, se retomaba el horizonte de sentido de esta apuesta pedagógica, invitando a los y las estudiantes a reconocer las dimensiones de la sexualidad, que no sólo se reducen a factores biológico-reproductivos, sino que el entendimiento de la sexualidad, está atravesada y configurada por

factores sociales, históricos, culturales, políticos, legales, además de los biológicos ya mencionados.

La pregunta tres, permite retomar el horizonte de cuidado que pretendió incluir este trabajo, llamando al reconocimiento de las redes de apoyo con las que cuentan los y las estudiantes, llamando a fortalecerlas, y hacer del autocuidado y el cuidado una tarea de cada persona independientemente de su género. Por ello, se retomó la última actividad, y se solicitó a los y las estudiantes que se plantearan y escribieran un compromiso con ellos y ellas mismas. Algo chiquito, carente de ambiciones y pretensiones, más bien, reconocer un algo en el que pueden cuidarse.

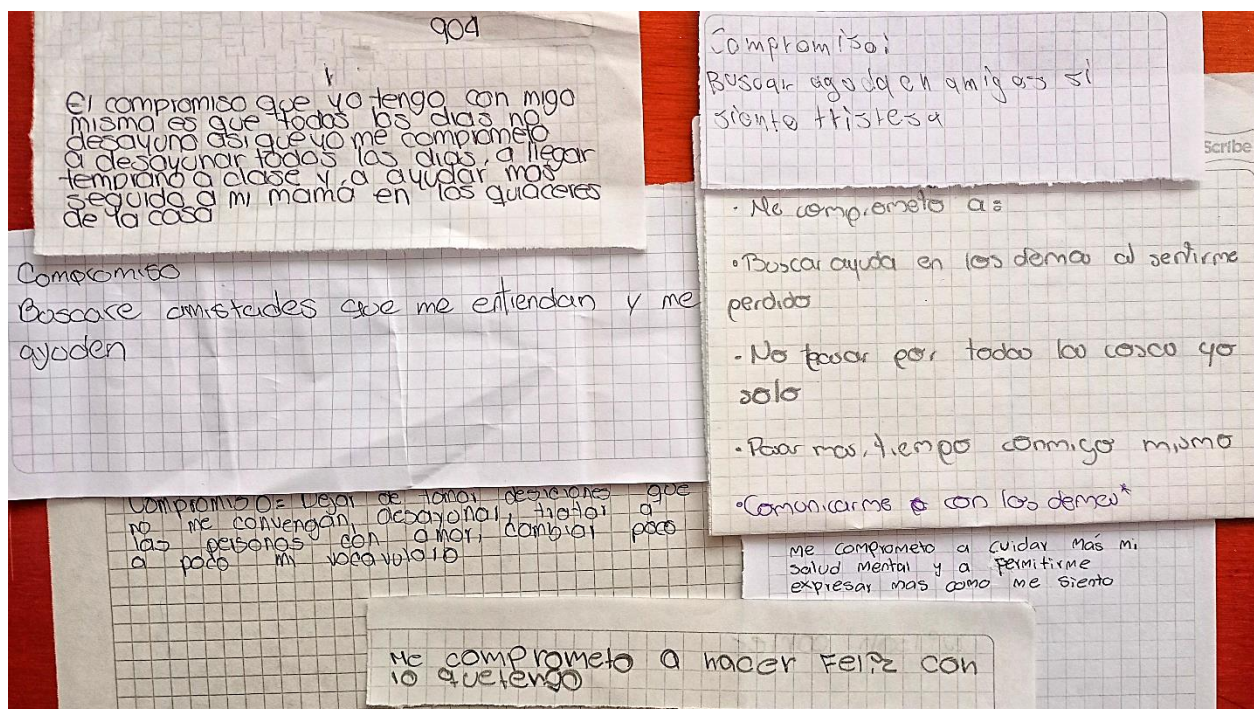


Figura 19 Evidencia. Compromisos (Archivo propio)

5. Conclusiones.

Este trabajo exploratorio surgió para dar respuesta a la pregunta ¿Cómo a través de los relatos con los y las estudiantes de grado 904 del colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, se puede construir un espacio reflexivo alrededor de la violencia obstétrica, en el marco de las violencias basadas en género y su manifestación en elementos de la cotidianidad y del cuerpo? Para su entendimiento se plantearon dos categorías centrales que transversalizaron los objetivos y ejes de este trabajo.

Al dar cuenta de la categoría de la violencia obstétrica, el aporte a la respuesta de la pregunta investigativa aquí planteada, puede esbozarse en el capítulo dos de esta monografía. Donde se da cuenta de cómo la violencia obstétrica se recoge en dos marcos, el primero, la violencia obstétrica como violencia basada en género y, el segundo, la violencia obstétrica como violencia institucional.

De los treinta y dos relatos aportados por los y las estudiantes del grado 904 del colegio ENSDMM, producto de su diálogo con mujeres de su contexto cercano que hubiesen pasado por la experiencia del embarazo, parto y puerperio; catorce de ellos manifiestan prácticas que se inscriben como violencia obstétrica, lo que corresponde al 43,7%, sólo una de las mujeres nombra lo ocurrido como violencia obstétrica. En varios de los demás relatos recogidos en este grupo, llama la atención que las mujeres, en algunas preguntas califican la práctica del personal médico como profesional y respetuosa, sin embargo, en otras respuestas proporcionadas, se puede evidenciar el haber experimentado prácticas inmersas en la violencia aquí mencionada.

Lo anterior, puede corresponderse a prácticas correspondientes a violencias, que se han ido configurando socialmente como *lo normal*, tolerables. Más, si dichas prácticas se encuentran inmersas en un corpus o, retomando uno de los conceptos desarrollados a lo largo de este trabajo, un *habitus médico*, en el que se materializa, en el cuerpo de la mujer, una relación de saber-poder, donde la experiencia que menos importa, bajo el paradigma médico occidental, es la de la mujer, y en relación a ella, la del padre del bebé, e incluso, la del bebé mismo.

Lo del padre y el bebé, se hace evidente en siete de los relatos aportados (21,8%) por las mujeres a las que acudieron los y las estudiantes de 904, donde, por la información aportada, no pueden inscribirse las prácticas como violencia obstétrica, pero sí hay posibilidades de que algunos de esos siete casos se encuentren inmersos allí. Dichos relatos mencionan la imposibilidad de estar acompañadas por alguien en el proceso y el parto, dejando a la mujer sola en todo este proceso. Como también, mencionan la separación de la madre y el bebé una vez nace.

Se ha demostrado, que es de vital importancia el contacto piel con piel de la madre con su bebé posterior al parto, durante por lo menos la primera hora, sin embargo, muchas por agilidad de los hospitales, suele separarse a la madre del bebé inmediatamente después del nacimiento, y es entregado a ella, a veces después de horas. Para la anterior práctica, se ha demostrado que, a menos que la vida de la madre o del bebé no se encuentre en riesgo y por ende requiera procedimientos específicos, debería respetarse el contacto piel con piel inmediatamente después del parto.

Como no conocemos la información del estado de salud de las madres o de los bebés que fueron separados en este grupo de análisis, por ello no se incluyen como violencia obstétrica estos relatos, pero se deja abierta la posibilidad a que quizá algunos sí puedan nombrarse como tal, sabiendo

más información. En once de los relatos aportados (34,3%) las mujeres manifiestan haber tenido una experiencia con buen trato buenos procedimientos.

Ahora, cuando se presentan cifras, suele desdibujarse la experiencia de las personas que están detrás de esos números, por ello, es pertinente reconocer la sistematicidad bajo la cual se cometen este tipo de prácticas violentas, porque eso da cuenta de lógicas de autoridad en el cuerpo médico y, por otro lado, un lugar de subordinación al cuerpo de la mujer.

Estas prácticas, que son consecuencia propia del paradigma médico imperante inmerso en las lógicas del mercado y la agilización de los procedimientos, se cruzan con violencias que se recogen en las dinámicas propias de un sistema patriarcal, con la consolidación de instituciones que legitiman y normalizan la violencia. En ese sentido, vale cuestionar el rol de los escenarios educativos, como testigos silenciosos de las violencias construidas bajo los lineamientos de lógicas sexistas, clasistas, racistas etnicistas, que crean ciertos sujetos elegibles, y otros descartables.

Como se desarrolla en el capítulo dos de este trabajo, estas lógicas, requieren la constitución de determinados *cuerpos*, objetivables, carentes de agenciamiento; son objetos, pero no sujetos. Allí se ha relegado el lugar de la mujer en la sociedad, una materialización de un *ser-de y para-otros* (Lagarde, 2005) y también de los hombres que, en las relaciones jerarquizadas del patriarcado, por su clase, por su etnia, por su raza, o porque se salen de la estampa del macho del patriarcado, no caben en la punta de la pirámide.

Este trabajo invita a repensarnos desde nuestro quehacer docente, si somos cómplices por omisión de las violencias que se estructuran y legitiman socialmente, por ello el llamado imperativo a la inclusión de los lineamientos de propuestas como la ESI que reconocen que, si

hablamos de educación, debemos hablar de sexualidad, en tanto esta, es una dimensión central del ser humano, y debe hablarse desde la primera infancia, obviamente, adecuada en función de la edad de los y las NNAJ.

La negativa de incluir y exigir enfoques diversos, integrales e interdisciplinarios para la educación en sexualidad, perpetua violencias como las violencias basadas en género y, así mismo, sus múltiples manifestaciones como lo es la violencia obstétrica. No puede otorgársele toda la responsabilidad a una institución para que tome medidas respecto a este tipo de violencias, como es el caso de la institución legal, pues, en tanto no se toquen las fibras más sensibles de todas las instituciones y no se tomen medidas que desestabilicen la estructura machista, sexista y patriarcal, las violencias seguirán ejecutándose en una sociedad que desconoce la importancia del cuidado.

La apuesta educativa, la construcción de saberes y conocimientos, debe pasar por *la cabeza, por las manos y por el corazón*. Debe reconocer, por ejemplo, las emociones de las personas con las que se construye conocimiento, entendiéndolas como un puente para el entendimiento. También debe incluir el juego, la risa, la broma, lo colectivo, para salir de esas lógicas en las que las aulas niegan la diferencia y pretende los momentos educativos únicamente posibles bajo la consolidación de cuerpos disciplinados, que se queden quietos, callados, dóciles, manejables.

Si seguimos creyendo que la perspectiva de género es sólo un tema de inclusión el cual se debe tener en cuenta para que se vea como políticamente correcto por el reconocimiento de la discriminación positiva, seguiremos reproduciendo los sistemas de dominación con la consecuente subordinación de ciertos grupos. Como docente, me niego a inmortalizar los sistemas que me violentan y violentan a tantas personas que quiero y que me encuentro a lo largo de la vida. Mi

que hacer pedagógico es político y, mi sueño por sembrar la duda en así sea sólo una persona, es mi horizonte de sentido.

6. Referencias.

- Abasolo, O. (2010) El debate feminista en torno al concepto de cuidados. CIP-Ecosocial – Boletín ECOS, N° 10, enero-marzo
- Belli, L. (2013) La violencia obstétrica: otra forma de violación de los derechos humanos. Revista Redbioética/UNESCO, año 4,1 (7) p. 25-34.
- Belli, G. (2020) Apogeo. Universidad Externado de Colombia. Disponible en red.
- Butler, J. (2022) Cuerpos que importan. Paidós.
- Carmona, D. (2019) La resignificación de la noción de cuidado desde los feminismos de los años 60 y 70. En-claves del pensamiento, Año XIII, N° 25, enero-junio (104- 127)
- Carranza, M. (2004) Antología. Universidad Externado de Colombia. Un libro por centavos. Disponible en red.
- Calvache, Y., Cruz, A., Maya, W., Achicanoy, L. (2018) La violencia obstétrica en Colombia frente a un derecho comparado. Universidad La Gran Colombia. Disponible en red.
- Castrillo, B. (2016) Dime quién lo define y te diré si es violento. Reflexiones sobre la violencia obstétrica. Sex., Salud Soc. (Rio J.) (24) • Dic 2016
- Castro, E. & Gómez, M. (2020) Técnica corporal del parto y nacimiento del pueblo Jiw resguardos Luna Roja y Caño Lazal municipio de Puerto Concordia. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en red.

Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo (2017) Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios. Red Latinoamericana de Mujeres defensoras de Derechos Sociales y Ambientales. Disponible en red.

Colás, P. (2003) Investigación educativa y crítica feminista. *Ágora Digital*, N° 6.

Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (2018) Proyecto Educativo Institucional PEI. Formando Maestros y Maestras para la infancia.

Comadre (2020-presente) Violencia obstétrica. [Podcast] Spotify
<https://open.spotify.com/episode/2SCF40JAuHeiiiZrKIydXN?si=rqjAulLoRHyw6AcxVnDYRw&t=135>

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2019) Violencia y discriminación contra mujeres, niñas y adolescentes: Buenas prácticas y desafíos en América Latina y en el Caribe.

Echeverry, D. (2018) Análisis de la violencia obstétrica asociada con la violencia de género y la violación de los Derechos Humanos en Colombia. Universidad Cooperativa de Colombia. Disponible en red.

Fondo de Población de las Naciones Unidas. UNFPA (2023) Semana Andina: Urge poner fin al embarazo en niñas y disminuir los embarazos no planeados en adolescentes [Infografía]

Freire, P. (2015) Pedagogía de los sueños posibles. Siglo veintiuno editores.

- García, C. (2013) La Prevalencia del Pestalozzi en el Siglo XXI. Rev. Humanismo y Sociedad; Volumen 1: 49-58.
- González, B. (2014) Metodología Socioafectiva. Una alternativa para la creación de ambientes de aprendizaje trascendentes. Revista del Departamento de Formación y Actualización Académica. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Año 5, N° 11 (p. 25-30).
- Haraway, D. (2004) Testigo modesto. Universidad de California.
- Hooks, B. (2008) El feminismo es para todo el mundo. Primera Editorial, de los textos los autores; Segunda Editorial Traficantes de sueños. Disponible en red.
- Hooks, B. (2019) La teoría como práctica liberadora.
- Hooks, B. (2020) Teoría feminista: De los márgenes al centro. Traficantes de sueños. Disponible en red.
- Lafaurie, M., Rubio, D., Perdomo, A., Cañón, A. (2019) La violencia obstétrica en la literatura de las ciencias sociales en América Latina. Gerencia y Políticas de Salud. 2019;18(36).
- Lagarde, M. (1996) Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Cuadernos inacabados (25) horas y HORAS. Disponible en red.
- Lagarde, M. y de los Ríos. (2005) Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en red.
- Lerner, G. (1990) La creación del patriarcado. Editorial Crítica.

- Maffía, D. (2010. 6-9 de septiembre). Simposio “Cuerpos y Tecnologías”. “Tecnología y control social de los cuerpos sexuados”. III Congreso Iberoamericano de Filosofía de la Ciencia y de la Tecnología. Buenos Aires.
- Martínez, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers* (73), p. 127-152.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2023) Análisis de situación de salud. Colombia. Dirección de Epidemiología y Demografía.
- Moreno, P., Guzmán, K. (2017) Haciendo visible lo invisible. Universidad Pontificia Javeriana. Disponible en red.
- Moreno, W. (2024) Performance y maternidad. Diario. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en red.
- Mujica, M. (2017) Parir [Documental] <https://play.cine.ar/INCAA/produccion/6030>
- Mutante. (2022) Una ley para mejorar la educación sexual: ¿será posible?
- Mutante (2024) De las salas de parto al congreso: luchas por el parto respetado en Colombia.
- Perdomo, A., Martínez, P., Lafaurie, M., Cañón, A., Rubio, D. (2019) Discursos sobre la violencia obstétrica en la prensa de países latinoamericanos: cambios y continuidades en el campo de la atención. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*. 2019;37(2):125-135.
- Perdomo, A., Martínez, P., Lafaurie, M., Cañón, A., Rubio, D. (2019) La violencia obstétrica en la literatura de las ciencias sociales en América Latina. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, vol. 18, núm. 36, 2019. Pontificia Universidad Javeriana

- Pérez, A. (2017) Eva y María: dos imágenes enfrentadas. En Icaria (Ed), Autoridad, poder e influencia. Mujeres que hacen historia (p. 749-761)
- Rodríguez, E., Lozada, J., & otros. Proyecto de ley 229 de 2021. [Cámara de representantes]
- Rodríguez, R. (2012) Martha Nussbaum: Emociones, mente y cuerpo. Thémata. Revista de Filosofía N° 46 (p. 591-598)
- Ruiz, L. (2022) Deshilando arquetipos y bordando memorias. Una juntanza para el cuidado del cuerpo-territorio. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en red.
- Segato, L. (2003) Las estructuras elementales de la violencia. Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en red.
- Serrano, J. (2017) La tormenta perfecta: Ideología de género y articulación de públicos. Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro), núm. 27, pp. 149-171.
- Sisma Mujer (2020) Caminando juntas: Herramientas de autocuidado y bienestar individual y colectivo (Guía teórica). Cuatro ojos Editorial.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Política de Género y Diversidades Sexuales. Comité de Equidad de Géneros y Diversidades Sexuales.

7. Anexos.

Anexo 1: Guía de trabajo “De unas manos a otras”.

De unas manos a otras

Estaba con Juan, me gustaba su espacio y acompañarle en sus actividades, tenía estilo, era tatuador y se veía “malote”. Era estudiante de artes, por lo que me pidió que lo ayudara con unas planchas, mi artista reprimida sentía gusto, repetir formas era un tanto aburrido, pero no estaba mal, a la final, estaba haciendo algo distinto. La media noche empezó a llegar y con ella el sueño, él me dijo que estaba bien si me dormía, y ya sentía algo de confianza para hacerlo, así que accedí. Me desperté, Juan estaba tocándome, de hecho, no sólo eso, estaba penetrándome. Confundida, asustada, enojada ¿sucía? Salí corriendo de allí. Nunca más volví a hablar con él y así mismo fui enterrando lo sucedido en el fondo de mi memoria, después me iba a dar cuenta que no sólo había quedado en mi memoria. Mi cuerpo tuvo que manifestarse, la mente a veces entierra cosas que el cuerpo termina expresando.

Una vez se inicia la vida sexual, es necesario hacerse exámenes médicos, como mujer, el más común es la citología. Nunca había tenido problemas con los resultados de ese examen y de hecho tampoco había cuestionado la experiencia alrededor de cómo se desarrolla, así que sólo esperaba los resultados como siempre y todo normal, pues, eso pensé. No ocurrió nada como lo esperaba. Al entregarme los resultados encontré un alarmante “*lesión intraepitelial no sé qué más*”, no entendía nada. Pedí cita médica para ver de qué se trataba, entre una cosa y otra, la imagen que me quedó de esto fue ver mi cavidad vaginal en una pantaua gigante porque un médico introducía una cámara y expioraba, estaba buscando la lesión y dimensionando qué tan grave era, dictándole cosas que no entendía a otra persona, y alrededor mio varias personas que según lo que percibí eran practicantes a quien el doctor les explicaba el procedimiento, a ellos, no a mí, yo era un cuerpo inerte, como un ente, un algo que estaba allí para ser utilizando con fines de observación y explicación


Al poner el título “De unas manos a otras”, me refiero al sentir que me produjeron ambas experiencias, pero que de hecho no fui consciente hasta mucho tiempo después y muchos malestares en el cuerpo, en la mente, en el ser... Un día sentí la calidez del buen trato por parte de una doctora, para ella, yo fui un ser humano.

(Autor: Anónimo)

Identifica la(s) emoción(es) que te haya generado el texto, marca con una X las opciones que consideraste.

¿Qué consideras “normal” en el trato durante la atención médica por parte del profesional de la salud?

Teniendo en cuenta cada uno de los personajes (Juan, relatora, médico, médica) ¿Cuál es el papel que desarrolla cada uno en la historia?



Anexo 2: Guía “Cuidando de mí y de lxs otrxs. Apreciaciones alrededor de la ESI.

Cuidando de mí y de lxs otrxs. Apreciaciones alrededor de la educación sexual integral.

Nombre: _____ **Curso:** _____

Bienvenido a esta bitácora de viaje, quizá esa frase te suene muy romántica, pero, es mi interés invitarte en las sesiones en las que nos encontraremos y en los espacios en que puedas ojear estas hojas y trabajar en ellas, que viajes, transites e incluso te quedes habitando algún rato los saberes que hay en ti, tus ideas, tus emociones, tus dudas, tus sentires, incluso tus miedos. Date la oportunidad de escuchar, leer, cuestionar, indagar.

Este trabajo surge en el marco del trabajo de grado de la aspirante al título de Licenciada en Ciencias Sociales, Lina María Gómez Benavidez de la Universidad Pedagógica Nacional. En los encuentros programados para el desarrollo de lo anteriormente mencionado, trabajaremos bajo los principios de la Educación Sexual Integral, reconociéndola como un Derecho Humano.

Además, trabajaremos en la identificación de algunos tipos de violencias, entre ellas, la violencia obstétrica, por ello, se abre la invitación el diálogo con las familias de los estudiantes que harán parte de este proyecto. La pretensión final es sembrar la semilla de la reflexión en la construcción de un proyecto de vida que incluya y reconozca la importancia de la sexualidad como una dimensión central del ser humano.

Tertuliando con las mujeres de mi familia.

A continuación, encontrarás algunas preguntas que pueden ayudarte a iniciar la conversa con la mujer de tu familia (o con la que sientas confianza) que hayas escogido, recuerda que, para realizarlo es válido acudir a las dudas o sentires que hayas expresado en la carta o escrito que hiciste en clase. No es obligatorio que hagas todas las preguntas que te propongo a continuación, ellas son sólo una guía, siente libertad de incluir o quitar lo que consideres que puede aportar a que la conversación sea más amena. Antes de iniciar, te dejo algunas sugerencias que pueden ayudarte a lograr un espacio cómodo para ambas personas:

- 1. Procura elegir el momento adecuado:** Busca un momento en el que tú y la mujer con la que deseas conversar, estén tranquilxs, relajadxs y sin distracciones; escoge un lugar que ayude a ello brindando comodidad.

2. Evita el uso del celular mientras estés realizando este ejercicio, eso te permitirá prestar mayor atención, y así mismo, conectar con la persona que te está compartiendo una experiencia tan valiosa.

3. Sé respetuosx: Evita juzgar, recuerda que te compartirán momentos muy personales que pueden avivar emociones en ti y en la mujer con la que estás generando este espacio.

4. No te predispongas, permítete sentir curiosidad: Muestra interés en la experiencia que te están compartiendo. Puede ayudarte a fortalecer tu relación con aquella mujer que escogiste, además de la posibilidad de mostrarte otra perspectiva y reflexionar sobre la tuya.

5. Cuando finalices la conversación, agradece a la mujer con la que conversaste por la confianza que depositó en ti, quizá no sea una conversación o una situación a la que estén acostumbradxs, date la oportunidad de reconocer lo valioso que puede ser este ejercicio para ambas personas.

Guía de preguntas (Si hiciste uso de una pregunta, puedes utilizar el espacio que hay en cada una de ellas, para sintetizar lo que te parezca más importante de la respuesta que te dieron)

- ¿Cómo te sentiste cuando supiste que estabas embarazada?
- ¿Te sentiste apoyada por tu familia y/o amigxs o quizá llegaste a sentirte sola en algún momento del embarazo, parto y posparto?
- ¿Qué momento (o momentos) recuerdas más de tu embarazo, parto y posparto?
- ¿Cómo y con apoyo de quién, te preparaste para el parto?

- ¿Te proporcionaron información clara sobre opciones y procedimientos médicos?

- ¿Cómo te sentiste acompañada por el personal médico?

- En el trabajo de parto y parto, hablando del personal médico ¿Cómo te consultaban sobre lo que te iban a hacer? Por ejemplo ¿Te explicaban el procedimiento y te preguntaban si lo aceptabas? O ¿El personal médico actuaba de manera autónoma sin explicarte y/o consultarte?

- En el momento del trabajo de parto y parto ¿Recibiste algún comentario por parte del personal médico que te hiciera sentir incomoda o escuchaste que se lo dijeran a otra mujer?

- Inmediatamente después del parto ¿Qué pasó contigo y con el/la bebé?

- ¿Cómo cambió tu vida después del parto?

¡Confía en ti mismx y en su amor!

En el siguiente cuadro, consigna la información que te parezca más importante de la conversación que tuviste con la mujer que escogiste, respondiendo a la indicación o pregunta que se indica.

<p>De todo el ejercicio como de la conversación ¿Qué es lo más bello que puedes reconocer?</p>	
<p>Identifica una situación que te haya parecido problemática y descríbela.</p>	
<p>Ante la situación que identificaste en el punto anterior, plantea posibles soluciones que pueda darse.</p>	
<p>¿A qué postura (punto de vista) o reflexión puedes llegar después de este ejercicio? Tu respuesta puede basarse en el ejercicio mismo, en la conversación, o en ambas cosas.</p>	



Yo soy

hija/hijo de

(nombre de la madre), hija de

_____ (nombre
de la abuela), hija de

_____ (nombre
de la bisabuela), hija/hijo y nieta/nieto de las
mujeres valientes que me precedieron.

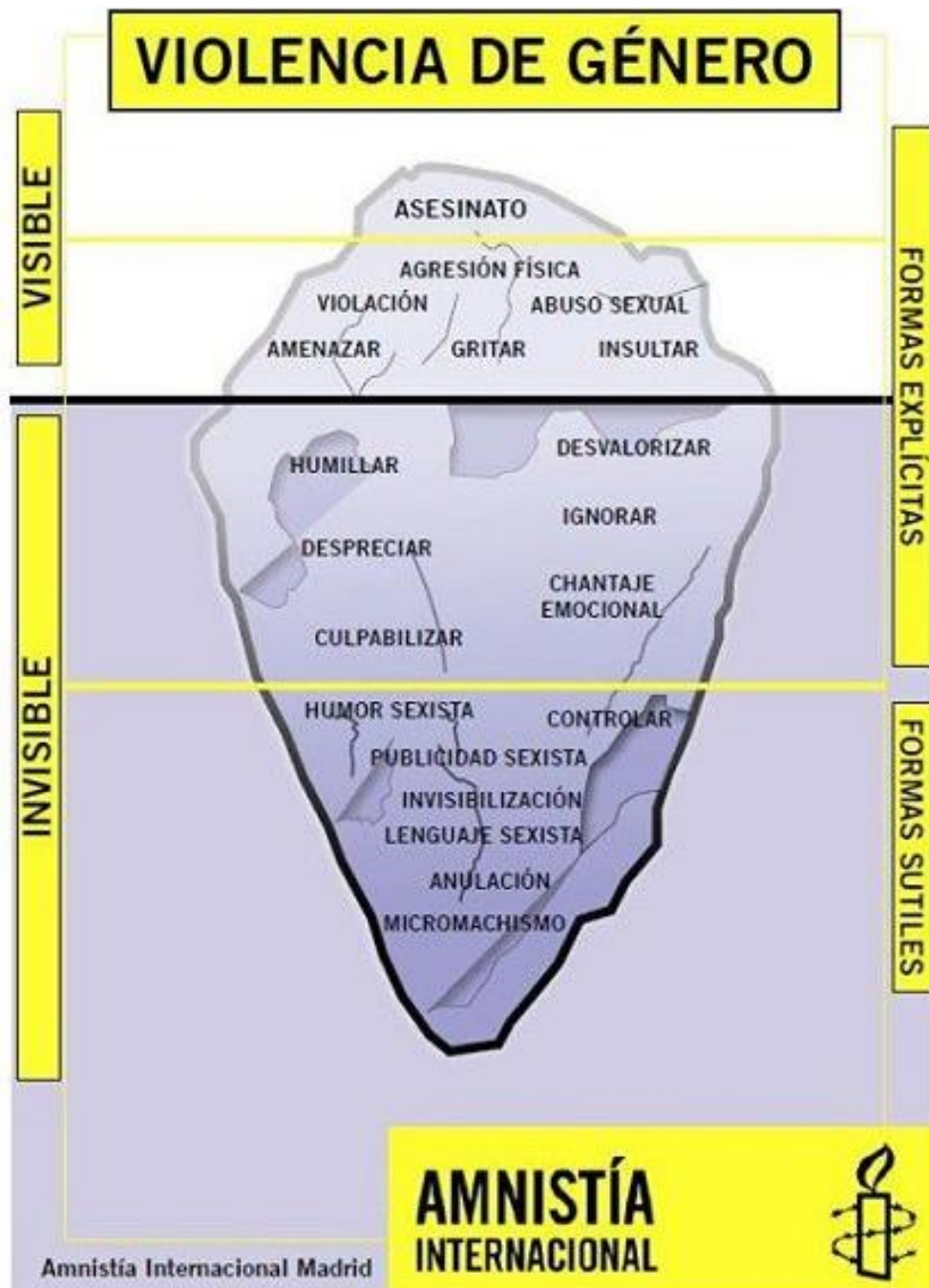
A ustedes, abuelas, las invoco desde el amor, la
alegría, la confianza, el entendimiento y la
resistencia; buscando la sabiduría que reside en
nuestro legado.

Anexo 3: Visibilizando lo invisible.

Visibilizando lo invisible.

Nombre: _____ Curso: _____

Fecha de entrega: 30 de octubre



A partir de la explicación del *Iceberg de la violencia de género* realizada por la docente, utilizando como base la información que recopilaste en la guía “**Cuidando de mí y de lxs otrxs. Apreciaciones alrededor de la educación sexual integral**”, y las diferentes ejemplificaciones otorgadas por la docente, responde las siguientes preguntas:

a.) ¿Qué situaciones que hayas identificado como problemáticas se puede entender como una violencia basada en género? ¿Por qué?

b.) ¿Qué es para ti el cuidado?

c.) ¿Qué acciones de cuidado contigo y con las demás personas pueden aportar a prevenir las violencias de género?

d.) Teniendo en cuenta tu proceso de formación con énfasis en la pedagogía ¿qué consideras que te aporta contar con información sobre las violencias basadas en género?

Trae materiales de trabajo para decorar, como marcadores, colores, post-it, recortes de revistas, colbón, lo que te sea posible.