



CONFIGURACIÓN DE LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LA ESCUELA. UNA REFLEXIÓN A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EN EL COLEGIO DISTRITAL PAULO FREIRE

ANDREA MARCELA MAHECHA MONTAÑEZ.

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación, Departamento de Posgrados
Maestría en Educación
Bogotá, D.C, Colombia
2015

**CONFIGURACIÓN DE LAS RELACIONES DE GÉNERO EN
LA ESCUELA. UNA REFLEXIÓN A PARTIR DE LA
EXPERIENCIA EN EL COLEGIO DISTRITAL PAULO
FREIRE**

ANDREA MARCELA MAHECHA MONTAÑEZ

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de
Magíster en Educación

Directora

DOCTORA AMANDA ROMERO MEDINA

Énfasis

Educación comunitaria, interculturalidad y ambiente

Grupo de Investigación

Etnicidad, decolonialidad e interculturalidad

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación, Departamento de Posgrados

Maestría en Educación

Bogotá, D.C, Colombia

2015


Dedicatoria

A mi mamá, que me ha demostrado, con su ejemplo y tenacidad que, a pesar de las múltiples opresiones que han atravesado su vida, es posible re-existir, tantas veces como sea necesario.

A José Ernesto Montañez, quien es un ejemplo a seguir desde lo que significan las nuevas masculinidades, me ha exigido y apoyado incondicionalmente.

A mis maestras y maestros que han motivado mi aprendizaje y mi deseo constante por cuestionar lo evidente, especialmente a Amanda Romero, directora del presente trabajo por su apertura al diálogo y brindarme la posibilidad de comprender el trabajo investigativo como escenario de realización personal.

A mis amigas Jhenny Torres, Zaida Ángel y Sandra Sierra quienes me han permitido vivir junto a ellas la bella experiencia de la sororidad.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 120	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Configuración de las relaciones de género en la escuela. Una reflexión a partir de la experiencia en el colegio distrital Paulo Freire.
Autor(es)	Mahecha Montañez, Andrea Marcela
Director	Amanda Romero Medina
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015 120 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	COLONIALIDAD – GÉNERO - DECOLONIALIDAD – PEDAGOGÍAS DECOLONIALES – HETERONORMATIVIDAD - INTERSECCIONALIDAD- FEMINISMOS LATINOAMERICANOS – EPSTEMOLOGÍAS OTRAS – BINARISMO - PATRIARCADO

2. Descripción
<p>Tesis de maestría que se inscribe en la producción teórica del Grupo “Etnicidad, Decolonialidad e Interculturalidad” de la Universidad Pedagógica Nacional. En el presente documento, se ponen en tensión los diferentes elementos que intervienen en la forma como se configuran las relaciones de género en la escuela (Binarismo, heterocentrismo, naturalización de los diferentes roles de género, resistencias a los guiones escolares, epistemologías hegemónicas, entre otras); está centrado en el caso específico del Colegio Distrital Paulo Freire, usando como perspectiva el diálogo constante con los aspectos desarrollados por el pensamiento decolonial, como lo son la colonialidad de saber, del ser, del poder y de la naturaleza, con enfoque de género, frente a los cuales se hacen preguntas y discusiones apoyadas en los aportes de teorías feministas y otras que, desde las Ciencias Sociales, sirven para problematizar las relaciones mencionadas en la escuela.</p>

3. Fuentes

- Anzaldúa, G. (1998). *Esta puente mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. En : Moraga, Ch y Castillo, A (Eds.), *Hablar en lenguas. Una carta a escritoras tercermundistas*. Estados Unidos: Ismo. pp. 219-230.
- Butler, J. (2002). *La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas*. En: Mérida Rafael (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de los estudios queer*, Barcelona: Icaria, pp. 55-80.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La Hybris del punto cero: Ciencia Raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1810)*. Bogotá, Colombia: Editorial pontificia Universidad Javeriana.
- Da Silva, Aparecida. (2009). La constatación de la diferencia del "Otro". La profesora negra. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), pp. 813-835.
- Davis, A. (2004). *Mujeres, raza y clase*. Madrid España: Ediciones Acal.
- Escobar, A. (2003). *Mundos y conocimiento de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*. *Tabula Rasa* (1), pp 51-86.
- Espinosa, Y, Gómez, D & Ochoa, K. (2014)(Edts). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Espinosa, M. (2008). *Dislocando saberes y prácticas de la perspectiva de género en la educación: de la búsqueda de equidad a la fractura del sujeto educativo*. Recuperado el 12 de Enero de 2015 de: http://www.academia.edu/1097680/Dislocando_saberes_y_pr%C3%A1cticas_de_la_perspectiva_de_g%C3%A9nero_en_la_educaci%C3%B3n_de_la_b%C3%BAsqueda_de_equidad_a_la_fractura_del_sujeto_educativo.
- Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proporciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América*. México: Editorial corte y confección.
- Hooks, bell, Brah, A., Sandoval, Ch., Anzaldúa, G. (2004). *Otras Inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: CreativeCommons.
- Lugones, M. (2008). *Colonialidad y género*. *Tabula Rasa* (9).pp. 73-101
- Quijano, A. (2007), *Colonialidad del poder y clasificación social*. En: Castro-Gómez, S, & Grosfoguel, R,(Comps.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Restrepo, E & Rojas, A (2010), *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos, y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Suárez-Krabbe, J. (2011). *En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales*. Tabula Rasa,

(14), pp.183-204.

Underhill-Sem, Y. (2007). *Cuerpos en lugares, lugares en cuerpos*. En: Harcourt, W & Escobar, A (Eds.), *Las mujeres y las políticas de lugar*. México DF: Universidad Autónoma de México. pp.26-41

4. Contenidos

El presente trabajo se encuentra estructurado en tres capítulos. En el primero se reflejan los aportes que diversas autoras han realizado desde los diferentes lugares epistémicos de los feminismos (que permiten destacar las diferencias, rupturas y cuestionamientos, en los que emergen de las resistencias localizadas en diferentes lugares del mundo), al igual que las complejizaciones producidas alrededor de la categoría género, como lo son la interseccionalidad y las apuestas por la producción de conocimiento desde la frontera.

En el segundo capítulo fue posible, a partir de las conversaciones sostenidas con estudiantes y docentes, rastrear los estereotipos de género que atraviesan la escuela, los roles que se reproducen y naturalizan allí y el peso de los mismos, evidenciados en la práctica por un discurso que reduce el deseo y la sexualidad a un asunto de la biología, constriñendo discusiones como las opciones y preferencias sexuales y los modos de asumir el cuerpo en la escuela.

Finalmente, en el capítulo tres se relaciona la experiencia de mujeres y hombres que se desempeñan como docentes (y en menor grado, estudiantes), mediante su reflexión sobre la práctica pedagógica, a partir de su conciencia del género. Dichas reflexiones contribuyen a comprender que la escuela es un lugar donde las posibilidades para descolonizar el género emergen desde una mirada integral, que incluya al o la docente, para apuntarle a desmontar la colonización del género, como categoría que puede ser empleada para oprimir o para permitir experiencias transformadoras en lo educativo.

5. Metodología

El análisis de la información que se relaciona en la presente tesis es fruto de entrevistas individuales, las cuales favorecieron el diálogo sobre experiencias concretas que dieron cuenta de las múltiples opresiones respecto a las preferencias sexuales de las personas entrevistadas y del silenciamiento que ocurre en la escuela por parte de quienes cuentan con privilegios que les autorizan a hablar y a establecer los límites entre lo correcto e incorrecto y lo normal y anormal, en términos de roles de género y experiencia de la sexualidad.

Por otra parte, se realizaron discusiones con grupos focales que permitieron compartir el sentido del que

dotan las y los estudiantes a los roles de género, las situaciones de discriminación y los lugares hegemónicos para configurarse como hombres y mujeres, desbordando lo evidente y, ante todo, abriendo el espacio para indagar aspectos por los que no se habían preguntado antes.

Finalmente, se presentan fragmento de escritos de docentes de la institución (reflexiones escritas sobre la práctica pedagógica y el género en el marco educativo), que superan el ejercicio indagatorio para pasar a ser un escenario de empoderamiento, donde el/la docente escribe y analiza su práctica pedagógica en perspectiva de género.

En términos teóricos, descolonizar el conocimiento situado en la escuela implica apuestas metodológicas, como las planteadas por Julia Suárez-Krabbe (2011) y que la autora llama “metodología de la proximidad”, que solo puede ocurrir andando y andar implica hacer preguntas, discutir y aprender a lo largo del camino; frente a la pretendida objetividad de quien investiga, la “proximidad” de la que habla Suárez-Krabbe posibilita el auto-reconocimiento y la implicación de la investigadora-educadora, autora de esta tesis, como potencialidad de interpretar, dimensionar y darle significados a su propia experiencia docente.

6. Conclusiones

El género, como categoría analítica, aporta a la construcción de una perspectiva teórica decolonial sobre cómo la colonialidad opera en los procesos educativos que se agencian en la escuela y, lo más importante aún, permite dimensionar la amplitud de tal categoría, para ver sus relaciones más allá de lo que de manera reduccionista se aborda como “estudios relacionados con las mujeres”, que resta potencia a todo lo que puede preguntarse desde una categoría como ésta que, en últimas, atraviesa aquello que conlleva y significa ser y estar en el mundo, pues tiene que ver con las inscripciones que la cultura patriarcal ha hecho en el cuerpo escolar.

La anterior situación, entre muchas otras, representa un desafío para los feminismos descoloniales, en la medida que al tener que ver con la producción de conocimiento *situado* y, por tanto, con la posibilidad de pensar rutas epistémicas *otras*, que favorezcan la resistencia a los epistemicidios en los que las vidas y los aportes de las mujeres, niñas y adolescentes subalternizadas han sido silenciados en lugares como la escuela, por ejemplo.

Ubicar el éxito escolar enteramente en el acceso al saber estandarizado, como factor de movilidad social, conduce a nuestros(as) estudiantes a inscribirse en una matriz moderna-colonial. Por tanto, trasegar hacia “otros” lugares epistémicos implica, en primer lugar, la despatriarcalización de las producciones hegemónicas del saber, caracterizadas por ser hetero-centradas, androgénicas, científicas, universalizantes, objetivas, neutrales y expertas.

Respecto al ámbito de la pedagogía como espacio de descolonización de la categoría de género, es fundamental hacer una intersección entre los feminismos de frontera, descoloniales y los elementos desarrollados por la teoría *Queer*, ya que tales feminismos se convierten en una herramienta que cuestiona la relación entre educación, normatividad y heteronormatividad, aportando a dar visibilidad a sujetos sexuados del Sur Global; por su parte, la teoría *Queer* permitiría pensar en una pedagogía transgresora; es decir, que por donde pase cuestione, divida, fisure y quiebre lo normalizado (diferente a una pedagogía que coloque al de abajo, arriba o que busque subvertir lugares jerárquicos), que ponga a tambalear los binarismos que recorren la escuela, como los de hombre/mujer, bueno/malo, normal/anormal, que vuelque la mirada a los cuerpos, pero no exclusivamente al de los niños y niñas, que tanto han sido observados y atravesados por el discurso de la biología, la educación física, la medicina, la psicología, la pedagogía, la cívica y la urbanidad, sino que también haga posible poner en juego el cuerpo de las educadoras y educadores, para observar qué ha hecho la institucionalidad escolar y dilucidar qué conocimiento se ha inscrito en ellos, y, simultáneamente, qué mecanismos de resistencia creativa se han forjado en estos cuerpos para seguir existiendo en la escuela.

Elaborado por:	Andrea Marcela Mahecha Montañez
Revisado por:	Amanda Romero Medina

Fecha de elaboración del Resumen:	17	05	2015
--	----	----	------

CONTENIDO

Pág.

INTRODUCCIÓN	11
1. MIRADA HISTÓRICA A LA CONSTITUCIÓN DE LAS RELACIONES DE GÉNERO - UN DIÁLOGO DE COLONIAL	¡Error! Marcador no definido.
1.1 Lugares de enunciación	22
1.2 El diagnóstico psicosocial y la pregunta por lo femenino en la led Paulo Freire: pretexto para introducir la cuestión del género en la escuela.	28
1.3 Distintas formas de ser mujer...diferentes tiempos– el género desde la perspectiva decolonial.....	32
1.4 La construcción histórica (eurocentrada) de la categoría de género.....	40
1.5 Crítica desde el feminismo marxista (las políticas del reconocimiento y la equidad)	46
1.6 La insurgencia de los feminismos negros y su propuesta de interseccionalidad entre “raza”/etnia y clase.	49
1.7 Del silenciamiento a la acción: los <i>feminismos de frontera</i> de las mujeres “de color” (chicanas, latinoamericanas, asiáticas y nativas-americanas) en los estados unidos	56
2. APROXIMACIÓN REFLEXIVA SOBRE EL GÉNERO EN EL COLEGIO PAULO FREIRE.....	¡Error! Marcador no definido.
2.1. La percepción sobre prácticas de género adecuadas: el discurso oficial....	64
2.2. La cotidianidad de la discriminación de género y sus expresiones: estereotipos, roles y prácticas.....	68
2.3 La diferenciación sexual y la irrupción de expresiones de orientación sexual diversa.....	79
2.2.4. Controlar lo indeseable y prescribir lo deseable: el manual de convivencia, las experiencias “de frontera” desde el género.	83

3. CONFIGURACIONES DE LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LA ESCUELA. REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS EN CLAVE DE GÉNERO EN EL COLEGIO PAULO FREIRE.....	¡Error! Marcador no definido.
3.1. Hablar desde las voces del <i>otro</i> o la <i>otra</i> silenciados: estereotipos, invisibilidad y proyecciones.....	91
3.2. Docentes con conciencia de género: ¿qué hacer con la cuestión del género en la ied?	99
3.3. Condiciones de posibilidad para la creación de escenarios de reflexión en perspectiva de género en la institución	110
CONCLUSIONES.....	112
REFERENCIAS.....	117

INTRODUCCIÓN

Para empoderarte sobre un tema debes tener claro que hay algo que tú conoces mejor que nadie y es tu propia vida.

Silvia Rivera C.

La reflexión constante sobre la propia práctica pedagógica ha permitido que, a través de mi devenir como maestra, busque diferentes ángulos para mirar y vivir la realidad de la escuela; estas reflexiones, afortunadamente, se han llenado de constantes cuestionamientos, especialmente sobre las relaciones de poder que sustentan los procesos educativos. Sumado a ello, se encuentra el aporte fundamental de autoras y autores que vienen trabajando en el proyecto decolonial, al cual tuve la posibilidad de acercarme durante todo el proceso de formación como maestrante en la Universidad Pedagógica Nacional¹.

Existe una gran potencialidad cuando la escritura se convierte en ese escenario de posibilidad para poner a dialogar las vivencias de la escuela con los aportes del pensamiento decolonial, como marco teórico analítico, que sustenta la producción

¹ Pensar la escuela en clave de género, desde una perspectiva decolonial, hizo que se formulara este proyecto de investigación que indagó y cuestionó los procesos que han configurado las relaciones sociales de género en la Institución Educativa Distrital (IED), Paulo Freire, la cual es una institución consolidada a inicios del año 2007, ubicada en la localidad 5ª de Usme, que presta el servicio educativo a estudiantes desde preescolar hasta grado once, pertenecientes principalmente a los estratos uno y dos, que en Colombia se caracterizan por enfrentar importantes restricciones para el acceso a los servicios básicos, garantes de calidad de vida.

de este trabajo escritural. En primera medida, por emerger de América Latina (aunque sus aportes no estén situados únicamente aquí), una lectura de sus documentos, permite que, desde esta perspectiva teórica, sea posible efectuar una mirada crítica de la cotidianidad escolar y encontrar en ella puntos de encuentro, quiebre y regularidades respecto de las estructuras materiales y simbólicas de la realidad y las diferentes formas de vida “otras” que habitan la escuela.

En segundo lugar, este marco teórico analítico apuesta por la producción académica de “otro” modo², es decir, por la reivindicación de los conocimientos *fronterizos*. Una línea de estas producciones ha venido emergiendo desde los feminismos del Sur Global (también llamados feminismos de Abya Yala, feminismos comunitarios, feminismos de la frontera, feminismos de color, entre otros), los cuales favorecieron que fuera posible comprender cómo los métodos y recetas construidos en los círculos científicos (en su mayoría conformados por hombres), sobre la producción de conocimiento y a los que se accede, de manera general, en los procesos de formación escolar y profesional, dejan una profunda marca, expresada en trabajos académicos que se sustentan en la única episteme que genera un saber veraz y reconocido por el mundo académico: el Occidental. A esta altura, es imposible evadir el anuncio que Anzaldúa hace y sobre el que se centra una de las reflexiones más profundas que atraviesa este trabajo:

² Pensar en la producción de conocimiento desde lugares diferentes a los hegemónicos nos propone reflexionar frente a las relaciones de saber/poder que sustentan este proceso y terminan no siendo más un reto para superar el obstáculo epistémico, tanto en la indagación como en el ejercicio escritural, preocupación compartida con Gloria Anzaldúa, cuando ella se pregunta: “¿Por qué ojos de blancos no quieren conocernos, no se molestan con aprender nuestro lenguaje, el lenguaje que nos refleja a nosotras, a nuestra cultura, a nuestro espíritu? Las escuelas a las que asistimos o no asistimos no nos dieron las habilidades para escribir ni la confianza en que teníamos razón de usar los idiomas de nuestra clase y etnicidad. (Yo, me especialicé y me hice adepta [sic] en el inglés por despecho para desmentir a los arrogantes maestros racistas que pensaban que todos los niños Chicanos eran tontos y sucios)”. (Anzaldúa, 1988, p. 220)

Puedo escribir esto y aún reconozco que muchas de nosotras, mujeres de color, las que hemos colgado títulos, credenciales y libros publicados alrededor de nuestros cuellos como collares de perlas los cuales agarramos como a la vida querida, estamos en peligro de contribuir a la invisibilidad de nuestras hermanas escritoras (Anzaldúa, 1988, p.222).

Estos análisis que se realizan desde los feminismos, aportan a la visibilidad del entramado de poder-saber que se construye en la escuela³, alrededor de las relaciones de género, así como a las luchas contrahegemónicas que acontecen a en torno a él, y que se realiza cuando se analiza el carácter patriarcal de las producciones de corte académico que, incluso versan sobre las diversas problemáticas de mujeres, hombres y otros, pero están generadas desde una óptica masculina; es por ello que propongo en este escrito una visión fortalecida desde el lugar de las mujeres (lo que no indica que sea exclusiva de las mujeres).

La definición del *lugar de las mujeres*, entendido aquí como “su medio ambiente y lo que determina su sustento, su ser y su identidad, es decir el cuerpo, el hogar, el entorno local y la comunidad, los terrenos que las mujeres se ven motivadas a defender, definir y apropiarse políticamente” (Harcourt y Escobar, 2007,p.12), me ubica en los escenarios que ocupo y que me construyen, para emprender el diálogo crítico y el enfrentamiento con lo patriarcal, lo colonial y con todas aquellas subjetividades creadas desde la modernidad que, indudablemente, me permean y, de esta manera, contribuyen a hallar argumentos para no reproducir una interpretación sesgada y colonizada de las relaciones de género, sino buscar caminos, nichos, redes, en aras de descolonizarlas y que se constituye como un

³ Es importante resaltar que el Colegio distrital Paulo Freire no es ajeno a la realidad que viven las escuelas latinoamericanas y, por supuesto, colombianas, que desde los tiempos de la Colonia buscan alcanzar el “éxito” académico, a partir de la aplicación de modelos educativos desarrollados en Europa y, por ende, distantes de las necesidades de los y las estudiantes, resultado de un proceso que señala [Walter Mignolo: “La ‘historia’ del conocimiento está marcada geo-históricamente y además tiene un valor y un lugar de ‘origen’. El conocimiento no es abstracto y des-localizado. Todo lo contrario. Lo que vemos en los ejemplos anteriores es una manifestación de la diferencia colonial”. (Mignolo, 2003 p.3)]

aporte para situarme con claridad en el lugar desde el que escribo, como lo comparto a continuación.

El principal lugar desde el que me enuncio para esta escritura y que me empuja hacia el encuentro de mí misma con otras personas que viven la escuela, es el del cuerpo que habito y que habla de una constitución de mujer, fundada y atravesada por múltiples discursos, configurados en el seno de la moral, la política, la economía, la historia, la psicología, entre otras disciplinas; en fin, discursos hegemónicos que implantan un ideal de mujer y de hombre, ausentes de narrar a ese otro u otra que se relacionen por fuera de este binarismo y que, por tanto, no pueden ser menos que violentos con todas aquellas personas cuya experiencia transcurre, paralelamente, a ese prototipo funcional. Dicho modelo perpetúa las lógicas del sistema-mundo y, por tanto, favorece el silenciamiento e indiferencia de todas aquellas formas de resistencia creativa que, sin embargo, se mantienen, crean y recrean para redimensionar las experiencias femeninas y masculinas (y otras), en diversos lugares, entre ellos, la escuela; en esta parte, cabe relacionar lo que significa Larrosa como experiencia, la que, vinculada con la vida misma destaca al sujeto:

El sujeto de la experiencia es un sujeto al que le pasan cosas, es vulnerable, abierto, se conmueve... trata de pensar el sujeto de la experiencia como más pasional que activo, lo cual no quiere decir que no sea activo sino que en la acción encuentra un motivo de pasión. La experiencia requiere paciencia (pasión). Sujeto que le pasan cosas...(Lapakis, 2011).

En este sentido, las experiencias conocidas a través de los relatos, dotan de sentido los hallazgos sobre las relaciones de género en la escuela.

Un segundo lugar, incluso uno de los más controversiales, a mi juicio, se relaciona con mi formación profesional, desde uno de los discursos hegemónicos mencionados anteriormente, como es el del campo de las ciencias sociales. En este sentido, el diálogo decolonial que introduzco en este trabajo, me amplía la

mirada, en la medida en que, a lo largo de este ejercicio de escritura, vislumbro las diversas formas de opresión que me han configurado como maestra, en un sofisma que nos hace pensar y actuar desde un lugar superior, en el que se tienen las verdades prefabricadas y listas para ser instaladas en el aula; pero, al propio tiempo, dichas formas opresivas generan resistencias, preguntas y apuestas de negociación como las que propongo desarrollar en este trabajo, fruto de tensionar algunas experiencias escolares con el fin de acercarme a la compelijización de las situaciones en la escuela que fueron objeto de interrogantes como:

¿Cuáles son los discursos y prácticas que circulan en la escuela de docentes y estudiantes respecto a las relaciones de género? ¿Cuál es la carga colonial de estos discursos? ¿Cómo se materializa en la escuela la concepción binaria del género, la heteronormatividad y las concepciones biologicistas de la relación sexo-género? ¿Cuáles son las expresiones de discriminación respecto a la diferencia sexual que perviven en la escuela? ¿Cómo se dan las expresiones de resistencia creativa en el colegio frente a las estructuras de poder que se sustentan en el género?

Estos interrogantes hubieran podido dirigirse a una indagación que nos llevara a leer las relaciones de género en el Colegio Distrital Paulo Freire únicamente en clave de las demandas tradicionales sobre la equidad de género y el acceso a la educación, como forma de partida para la consecución de dicha equidad, en la medida en que muchas mujeres y niñas fueron relegadas en diversas latitudes y diferentes tiempos del sistema educativo. Sin embargo, tales reclamaciones fueron sí tomadas en cuenta, pero problematizadas y puestas a dialogar con otras situaciones y debates, teniendo en cuenta que, como lo menciona Eva Aparecida Da Silva (2009):

La escuela como institución, constituida por un conjunto de normas y reglas, ha actuado en la homogeneización y en la limitación de los principales sujetos del

proceso de enseñanza-aprendizaje, considerándolos simplemente como alumnos y profesores, sin importar sexo, edad, origen social, color/raza, experiencias vividas, expectativas, necesidades, etcétera. (Da Silva, 2009, p.815).

El anterior planteamiento ha sido altamente enriquecido con la utilización de la categoría de *interseccionalidad*, empleada por María Lugones (2008), cuando aborda la cuestión de la *Colonialidad y género*, estableciendo que, “La interseccionalidad revela lo que no se ve cuando categorías como género y raza se conceptualizan como separadas unas de otras. La denominación categorial construye lo que nomina.” (pág. 81).

Tomar estas herramientas para construir un lente de análisis que desborde lo evidente, hace que ante nuestros ojos se revelen tantas y tantos estudiantes, maestros y maestras, como formas de entrecruzar las diversas dimensiones como raza/etnia, clase y género entre otras.

Los interrogantes antes mencionados permitieron construir la ruta para identificar los estereotipos de género, fruto de las lógicas eurocéntricas y coloniales para, desde allí, ubicarse y tensionar las relaciones de poder-saber que se expresan en las relaciones de género que operan en la escuela. Ello implicó abordar una **metodología** desde la perspectiva teórica decolonial en la cual se “desplazara la investigación desde la objetualización hacia la situacionalidad”, como lo plantea Alejandro Haber (2010), puesto que al centrar la reflexión en torno a la posibilidad de una investigación decolonial (desde una nometodología), ésta se traduce en los siguientes términos:

La nometodología adopta la forma de una arqueología indisciplinada, una conversación ampliada en la inmediatez de espacio-tiempos discontinuados en la colonialidad. Centrando la táctica, en la conversación, la relaciono con la situación de investigación, la escritura, y la mudanza postoccidental de su domicilio hacia el

país de los bárbaros... Como dije, nuestro primer problema es el problema. Y el principal problema del problema es que debamos representarlo como si estuviese allí, como si nosotros no tuviésemos nada que ver con el mismo hasta que se nos ocurrió investigar, y que entonces no nos afecta sino como conocedores. El principal problema se suscita cuando decimos que hay allí, fuera de nosotros, un objeto que merece que lo conozcamos nosotros, que estamos aquí, afuera del objeto. Hemos distorsionado así las cosas, inventando un mundo lejos de nosotros y a nosotros lejos del mundo, y hemos establecido que la relación entre ese objeto mundo y este sujeto conocedor es una relación asimétrica de conocimiento: los conocedores conocemos a los objetos, los objetos son conocidos por nosotros. Toda relación social que yo, como ser viviente, tengo ya establecida con esa cosa, con ese mundo, queda así oculta en la distancia epistemológica que introduce la objetivación que se enuncia como problema de investigación. Pues toda objetivación del mundo es, al mismo tiempo, una subjetivación del investigador. (Haber, 2010)

En consecuencia y teniendo presente la reflexión anterior se estructuró este informe a partir de una organización por fases, la cual tuvo presente la crítica constante de no caer en la separación abismal entre teoría (construcción de un marco teórico como lente para la lectura de la realidad) y práctica (trabajo de campo), que permitiera desujetarse (liberarse de recetas tales como el método científico), como plantea Julia Suárez-Krabbe (2011)⁴, que trasciende a preguntas

⁴ Julia Suárez-Krabbe, en su trabajo, *En la realidad, hacia metodologías de investigación decoloniales* (2011), concluye que: "Para ir acercándonos (...) a la descolonización de las ciencias sociales y humanas y promover su papel descolonizante en el mundo, es necesario abandonar los enfoques que nos encierran en el punto donde los métodos se reabsorben y caemos en la decadencia disciplinaria. El mundo es mucho más amplio que nuestras disciplinas, y nuestras disciplinas actúan en el mundo. Actualmente, el mundo está lleno de exclusiones y violencias que simplemente no son aceptables. No actuar es, como ha mostrado Hannah Arendt, también actuar -en este caso- es hacerse cómplice de la continua alimentación y fortalecimiento de la estructura triangular de la colonialidad. Es por esta razón también que una mera transdisciplinización de las ciencias no es suficiente. Es necesario repensarse y replantearse las ciencias y su quehacer en el mundo desde una perspectiva que las tome en cuenta como lo que son: actores activos. Los principios que guían mi propio trabajo y su elemento de validación son, entonces, coherentes con los de las que aquí denominé «las ciencias de la liberación» - un compromiso ético y político con los excluidos (Dussel, 1996). La metodología

aún más amplias, las cuales desbordan la reflexión sobre la relación sujeto-objeto; y aunque Haber se hace la pregunta de cara a la formación en estudios doctorales, su enfoque no deja de aportar a la problematización de los procesos de investigación en general:

...en el proceso de subjetivación institucionalizada de investigadores sea de fundamental importancia la enunciación de problemas de investigación, el que la objetivación sea particularmente necesaria para los doctorandos, no es mero detalle, sino tanto consecuencia de las determinaciones de disciplinamiento, como causa de la reproducción de la episteme moderno-colonial, de la cual los doctos somos agente y figura. Entonces, discutir la objetivación es al mismo tiempo discutir el rol institucional del/a investigador/a; es al mismo tiempo discutir el sentido de la institución academia/ciencia. De lo que se trata, pues, es de transitar por investigación indisciplinada que, focalizándose en los intentos de objetivación, los deconstruya, los desarticule, los conjure. (Haber, 2010)

Por tanto y siguiendo al autor, el proceso que se relaciona aquí da cuenta de un acercamiento o reconocimiento explorativo del contexto, es decir, un volver a conocer la escuela, lo que me muestra qué tanto o poco la conozco:

Reconocemos aquello y aquellos que ya hemos conocido antes. Al reconocer, identificamos nuestras previas enunciaciones con las que nombramos, reestablecemos relaciones entre las palabras y las cosas, y permitimos que esas relaciones, al borde del olvido, se nos revelen en su arbitrariedad. Finalmente,

que he defendido aquí es una metodología de la proximidad y el objetivo de mi trabajo no es producir una monografía, es contribuir a la descolonización del conocimiento... Esta complejidad requiere una flexibilidad metodológica que no sigue pautas específicas de acción sino, como lo mencioné, un principio *ético* de descolonización. Por esta razón, el esfuerzo descolonizador ahora debe preocuparse por traer a la luz lo que se ha invisibilizado, por continuar demostrando las formas en las cuales ocurre esta invisibilización, por demostrar que la idea occidental de la objetividad es una ilusión, que el logo- y el eurocentrismo no han sido superados” (p.12, subrayas fuera del texto).

reconocer es asimismo *aceptar* que las cosas son distintas a como las creíamos.(Haber, 2010)

Lo que esperaba con esta perspectiva y método investigativo era guardar coherencia entre lo planteado por el pensamiento decolonial y la estructuración misma del presente trabajo; por ello, en palabras de Suárez-Krabbe (2011), me permití apropiarme su **metodología de la proximidad** como aporte en el modo de construir este informe de investigación, no sólo para incluir la cuestión del género, sino también reflexiones sobre la descolonización del conocimiento situado en la escuela, que solo puede ocurrir andando y andar implica hacer preguntas, discutir y aprender a lo largo del camino.

La **metodología de la proximidad** como es llamada por la autora en mención, fue llevada a cabo en el presente trabajo a partir de la realización de grupos focales, diálogos informales con estudiantes y compañeros/as del colegio, en el que se compartió su experiencia de vida en la escuela, mediante escritos libres que ellos y ellas quisieron compartir conmigo; así mismo, la aplicación de encuestas y el análisis de documentos oficiales del gobierno del Distrito Capital y del colegio (específicamente, el Manual de Convivencia y un documento llamado “Diagnóstico psicosocial” el cual es un cortísimo documento de carácter institucional, que busca hacer referencia a la situación “sociocultural” de la población estudiantil del Colegio Distrital Paulo Freire).

El resultado del análisis de esta información se organizó de tal forma que permitiera tensar los discursos oficiales con las prácticas escolares, respecto al género, rastreando los roles de género que se reproducen, las opresiones que se evidencian en el silenciamiento de algunos/as que asisten a la escuela, las rupturas (resistencias) respecto de los guiones escolares y la conciencia del género, que emerge a partir del ejercicio de preguntas alrededor de la cuestión.

Dicha información es posible encontrarla a lo largo de los tres capítulos que componen este trabajo. En el primero realicé, un esfuerzo por abrirme al diálogo frente a las complejizaciones producidas alrededor de la categoría de género, teniendo en cuenta los aportes de los feminismos históricos, para acercarlos a la escuela, destacando las diferencias, rupturas y cuestionamientos que emergieron de luchas localizadas en diversos lugares del mundo.

En el segundo capítulo fue posible, a partir de las conversaciones sostenidas con estudiantes y docentes, rastrear los estereotipos de género que permean la escuela, los roles que se reproducen y el peso de los mismos evidenciados en la práctica por un discurso que reduce el deseo y la sexualidad a un asunto de la biología, constriñendo discusiones como las opciones y preferencias sexuales y los modos de asumir el cuerpo en la escuela.

Finalmente, en el capítulo tres, se relaciona la experiencia de mujeres y hombres que se desempeñan como docentes, cuando ellos reflexionan su práctica a partir de su conciencia del género. Dichas reflexiones contribuyen a ubicar que la escuela es un lugar donde las posibilidades para descolonizar el género se dan desde una mirada integral, que incluya al o la docente, para intentar apuntarle desde uno de los tantos aspectos que intervienen la colonización del género, como categoría que puede ser empleada para oprimir o para permitir experiencias transformadoras en lo educativo.

Pensar, por tanto, a la escuela en clave de género, pero entendiendo las imbricaciones y complejidad en las relaciones y factores que atraviesan a los y las estudiantes, maestros y maestras, posibilita analizar los escenarios educativos en los que el género funciona como otra forma de clasificación social, para cuestionarlos y favorecer, de ese modo, un retrato de quienes asistimos a la escuela. El propósito de ese ejercicio es que emerjan las percepciones y

concepciones del género desde lo que somos y no de cuestiones que den cuenta de los trajes impuestos por patrones de poder colonial, situados en la escuela.

1. MIRADA HISTÓRICA A LA CONSTITUCIÓN DE LAS RELACIONES DE GÉNERO - UN DIÁLOGO DE COLONIAL

1.1 LUGARES DE ENUNCIACIÓN

El pensarse la producción de conocimiento por fuera o en el límite de las esferas del conocimiento científico, es decir, en el borde o la frontera, entre lo que se considera válido y lo que no, abre unos escenarios posibles para ver otro tipo de intersecciones que, en este caso, se producen todo el tiempo en la escuela y con las que la presente investigación está dialogando, en clave de los procesos de género, desde lo teórico, y en la vivencia escolar cotidiana.

Dicho diálogo se realiza simultáneamente en varias vías: las concepciones eurocentradas de género, la concepción de feminismo blanco burgués (al igual que la luchas que se emprendieron en nombre de éste) y la emergencia de los discursos *decoloniales* en los que se plantea la crítica a ese feminismo, pues "...el Otro, para decirlo de forma diferente, es subsumido en un nuevo tipo de totalidad, una masculino-centrada, denegando así la existencia de la mujer en su alteridad y diferencia." (Escobar, 2003, p.72). Así, el intercambio y la indagación teórica se complejiza, al encontrar espacios muy reducidos, pero posibles, para que los discursos de aquellas mujeres que no se hallan representadas por las diferentes teorizaciones creadas por la modernidad, puedan hacerse visibles, con todo su entramado de relaciones en lo social y, más específicamente, en mi caso, en lo escolar.

Las diferentes fuerzas opresivas y discriminatorias, ligadas al capitalismo moderno, han sido desarrolladas y ampliamente analizadas por la corriente de pensamiento (en gran medida, pero no exclusivamente, latinoamericana) que,

inicialmente, fue conocida como Modernidad/Colonialidad (MC), y que – como lo menciona Arturo Escobar- está formada por un,

...grupo de investigadores en Latinoamérica y en los Estados Unidos que están elaborando una novedosa interpretación de modernidad, globalidad y diferencia. He denominado este grupo como “el programa de investigación de modernidad/colonialidad” para referirme a lo que parece ser una perspectiva emergente, pero significativamente coherente que está alimentando un creciente número de investigaciones, encuentros, publicaciones y otras actividades en torno a una serie de conceptos compartidos, aun si son objeto de debate. Este cuerpo de trabajo constituye una nueva perspectiva desde Latinoamérica, pero no sólo para Latinoamérica sino para el mundo de las ciencias sociales y humanas en su conjunto (Escobar, 2003, p.51).

Encuentro particularmente interesante esta línea de pensamiento que se ha dado el trabajo de cruzar ciertas fronteras epistemológicas, legitimadas por los procesos de conocimiento científico liderados en y desde Europa y Norteamérica, y que han constituido a la modernidad, contribuyendo a la naturalización de una serie de prácticas que reproducen los procesos de *subalternización*⁵ a partir de clasificaciones localizadas en la colonización y la colonialidad⁶, basadas en el género, la raza/etnia y la clase, entre otras.

⁵ El término empleado ha sido objeto de importantes análisis del colectivo Estudios Subalternos, nacido en el Sur de Asia y que ha tenido diferentes apropiaciones en América Latina, especialmente a partir de sus aportes respecto a la posibilidad de una nueva mirada a la *episteme* imperialista y a la violencia epistémica que, desde ese mismo lugar, ha silenciado el recorrido de los y las subalternizados, basados en el concepto introducido por Gramsci.

⁶ En este apartado es fundamental hacer énfasis en la siguiente distinción: “El colonialismo refiere al proceso y los aparatos de dominio político y militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador; como veremos, en diversos sentidos los alcances del colonialismo son distintos a los de la colonialidad, incluso más puntuales y reducidos. La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados.”(Restrepo y Rojas, 2010, p.15).

En lo personal, analizo que tales clasificaciones posibilitan el escenario epistémico para el planteamiento de cuestionamientos sobre las relaciones de género, implantadas a partir de los discursos de poder considerados de carácter científico, que han instaurado el deber-ser del comportamiento de hombres y mujeres, a partir de identidades que, en muchos casos, son impuestas o fabricadas, como a propósito menciona Spivak:

Dentro del trayecto parcialmente borrado del sujeto subalterno, el surco de la diferencia sexual aparece doblemente desmarcado. No se trata, entonces, de una participación femenina en la rebelión, ni tampoco de las reglas básicas en la división sexual del trabajo, aunque para ambas cuestiones haya “evidencias palpables”. La cuestión es, más bien, que, en ambos problemas, tanto como objeto de una historiografía colonialista y como sujeto de la rebelión, la construcción ideológica de género se presenta bajo el dominio de lo masculino. Si en el contexto de la producción colonial el individuo subalterno no tiene historia y no puede hablar, cuando ese individuo subalterno es una mujer, su destino se encuentra todavía más profundamente a oscuras. (Spivak, 1998, p. 22)

En este sentido, y retomando este análisis poscolonial⁷, es fundamental hacer referencia a algunas de las reflexiones que se han realizado desde la perspectiva decolonial alrededor de la producción de conocimientos y el lugar de dicha producción en América Latina, porque sus promotores han delineado una serie de

⁷“Tres son los principales aspectos que diferencian la inflexión decolonial de los estudios postcoloniales o teoría postcolonial. Primero, la distinción entre colonialidad y colonialismo que referíamos anteriormente; la inflexión decolonial opera dentro del espacio de problematización abierto por la colonialidad, mientras que el de los estudios postcoloniales en el constituido por el colonialismo. Segundo, las experiencias históricas y los locus de enunciación son diferentes: el de la inflexión decolonial es la diferencia colonial que se remonta a la colonización de América Latina y el Caribe por las primeras potencias europeas España y Portugal, entre los siglos XVI y XIX, en el contexto de la primera modernidad⁷; mientras que los estudios postcoloniales se refiere a la colonización de Asia y África del XVIII al XX, por parte de las potencias del norte europeo (Francia, Inglaterra, Alemania) en el contexto de la segunda modernidad. Finalmente, como lo plantea Mignolo, “*...+ el pensamiento decolonial se diferencia de la teoría poscolonial o de los estudios poscoloniales en que la genealogía de estos se localiza en el postestructuralismo francés más que en la densa historia del pensamiento planetario decolonial” (2007b: 27).” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 24).

apuestas por generar procesos de diálogo de todos aquellos saberes “otros”; es decir, de aquellos producidos por fuera de las esferas del auto-denominado “conocimiento científico”. Intentaré explicar, en este aspecto, el tratamiento que se le ha dado al eurocentrismo⁸ y la fundamental relación entre el saber eurocentrado con lo que Santiago Castro Gómez ha denominado una perspectiva omnisciente que parte de un “punto cero” desde el cual se configura cualquier tipo de conocimiento considerado como válido, como veremos enseguida.

Tradicionalmente, al pensar en el acceso y producción del conocimiento, su configuración y metodología, se suponía que estábamos acercándonos a un campo *objetivo*, sin pretensiones políticas ni económicas, al alcance de todos y todas; este imaginario es un punto de partida que se ha naturalizado en la escuela y en el grueso de docentes; frente a ello, la corriente de pensamiento decolonial plantea que:

La crítica al eurocentrismo desde la inflexión decolonial pasa por reconocer que todo conocimiento es un conocimiento situado histórica, corporal y geopolíticamente. La pretensión eurocéntrica de un conocimiento sin sujeto, sin historia, sin relaciones de poder, un conocimiento desde ningún lugar, como „la mirada de dios“, descorporalizado y deslocalizado, es profundamente cuestionada (Restrepo y Rojas, 2010, p. 21).

⁸ Se entenderá como *eurocentrismo* a lo largo de este escrito, mi concordancia con el desarrollo conceptual realizado por el texto “La inflexión decolonial: “El eurocentrismo es la combinación del etnocentrismo y el socio-centrismo europeos que se ha pretendido imponer como paradigma universal de la historia, el conocimiento, la política, la estética y la forma de existencia (...) El etnocentrismo es cuando se considera que los modos de vida y concepciones asociados a la formación cultural propia son intrínsecamente superiores a los de otras formaciones culturales. Los antropólogos han evidenciado lo extendido del etnocentrismo entre las más variadas formaciones culturales; algunos grupos incluso se refieren a sí mismos como ‘los humanos’, versus los otros que no son siquiera humanos. El socio-centrismo, por su parte, supone una descalificación y el rechazo de las costumbres e ideologías de sectores sociales distintos a los que se pertenece por considerarlos desacertados o de mal gusto. Los clasismos, el arribismo y el populismo son las más comunes expresiones de socio-centrismo” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 135).

Este cuestionamiento tiene como propósito abrir, por tanto, una gama de posibilidades epistemológicas que se esfuerzan “por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo” (Ibíd., p. 21), que reconfiguran la forma de pensarnos en nuestros contextos y, por ende, el camino que recorreremos para indagar a la escuela, que nos permite tomar distancia de aquellos procesos en los que la *colonialidad del saber*⁹ cumple con su papel preponderante como es el de la reproducción de la estructura del sistema-mundo-moderno, y del patrón del poder que sostiene la forma misma de producir conocimiento en él.

Por lo tanto, es fundamental advertir que la colonialidad del saber pasa, de igual forma, por el ejercicio docente, el cual constituye otro de los lugares en el que me encuentro y que se expresa en una “especie de *arrogancia epistémica* por quienes se imaginan modernos y consideran poseedores de los medios más adecuados (o incluso los únicos) de acceso a la verdad (sea ésta teológica o secularizada) y, por tanto, suponen que pueden manipular el mundo natural o social según sus propios intereses” (Ibíd., p.137). Lo que podría, en este sentido, considerarse “más moderno” que la escuela misma y el ideal que la sustenta, respecto de que el acceso a la educación es lo que civiliza y “saca del atraso”. Esta crítica a la producción del conocimiento desde un “punto cero”, término elaborado ampliamente por Santiago Castro (2005) y que se refiere a que:

El ideal del científico ilustrado es tomar distancia epistemológica frente al lenguaje cotidiano – considerado como fuente de error y confusión – para ubicarse en lo que (...) he denominado el *punto cero*. A diferencia de los demás lenguajes humanos, el lenguaje universal de la ciencia no tiene un lugar específico en el

⁹ “*...+ la *colonialidad del saber*, [debe ser] entendida como la represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y “científicas”), elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y negros, reduciéndolos como primitivos a partir de la categoría básica y natural de raza” (Walsh,2005,p.19).

mapa, sino que es una plataforma neutra de observación a partir de la cual el mundo puede ser nombrado en su esencialidad (Castro, 2005, p.14).

Esta lectura crítica de la producción del conocimiento, que por razones históricas resulta ser de corte patriarcal, hetero-centrado, androgénico, científico, universalizante, objetivo, neutral y experto, constituye una condición de posibilidad para que sea dable rastrear las huellas que se han inscrito en el cuerpo de las mujeres y los hombres y otros, a partir de las relaciones de poder que se entretejen alrededor del sexo, la clase, el género y la raza/etnia entre otras. para recrear este punto, es de mi interés que nos detengamos en la siguiente descripción sobre algunos aspectos planteados – a propósito de su análisis de los estereotipos de raza/etnia y género- por Nelson Maldonado (2007) y que hacen referencia a otra categoría central para mi análisis: la colonialidad del ser¹⁰:

El hombre negro es representado como una agresiva bestia sexual que desea violar mujeres, particularmente blancas. La mujer negra, a su vez, es vista como un objeto sexual siempre lista de antemano a la mirada violadora del blanco, y como fundamentalmente promiscua. La mujer negra es vista como un ser altamente erótico, cuya función primaria es satisfacer el deseo sexual y la reproducción. Cualquier extensión del falo en el hombre y la mujer negra representa una amenaza. Pero en su forma más familiar y típica, el hombre negro representa el acto de violación - “violar”-, mientras la mujer negra es vista como la víctima más representativa del acto de violación - “ser violada” - (Maldonado, 2007,p.149).

¹⁰ “La colonialidad del ser es una expresión de las dinámicas que intentan crear una ruptura radical entre el orden del discurso y el decir de la subjetividad generosa, por lo cual representa el punto máximo de este intento. El mismo queda expresado en la transformación del orden del discurso en un *dicho* o discurso coherente establecido, anclado en la idea de una diferenciación natural entre sujetos, es decir, en la idea de raza. La colonialidad del ser también se refiere a dinámicas existenciales que emergen en contextos definidos o fuertemente marcados por el *dicho* moderno/colonial y racial. Es ahí en donde sentimientos de superioridad e inferioridad, la esclavitud racial, la indiferencia ante los diferentes, el genocidio y la muerte se hacen patentes como realidades ordinarias” (Maldonado, 2007 p.154).

Esta visión de los cuerpos de los negros y de las negras fue forjada, según planteamientos de este mismo autor, al calor de las guerras; haciendo un análisis similar, pero centrándome en el caso de las mujeres y la supuesta representación en la que ésta desea ser “violada”, dicho ideal ficcional trasciende las fronteras de los cuerpos, para instalarse en situaciones concretas en la violación que, efectivamente, ocurre, al crear toda una atmósfera llena de dificultades para que esta mujer (negra, pobre o “subalterna”), pueda acceder a sus derechos y satisfacer, en un principio, sus necesidades básicas y, de esta manera, encontrar que:

Género, casta, raza y sexualidad son, quizás, las cuatro formas de diferenciación humana que han servido más frecuentemente como medios para transgredir la primacía de la relación entre yo y el Otro, y para obliterar las huellas de la dimensión trans-ontológica en el mundo civilizado concreto (Maldonado, p.153).

Como lo afirma este autor, la colonialidad del ser constituye la dimensión ontológica de la colonialidad del poder y da cuenta de los efectos que la colonialidad, en general, ha surtido en la misma experiencia vivida, para aquellas personas consideradas no-humanas, que por momentos son invisibles, casi borrosas.

1.2 EL DIAGNÓSTICO PSICOSOCIAL Y LA PREGUNTA POR LO FEMENINO EN LA IED PAULO FREIRE: PRETEXTO PARA INTRODUCIR LA CUESTIÓN DEL GÉNERO EN LA ESCUELA

En esta sección me permito preguntarme sobre la invisibilidad de la mujeres en el colegio Paulo Freire, a partir del análisis de un documento institucional llamado “Diagnóstico psicosocial 2013”, el cual buscaba dar cuenta de las características de la población del colegio, teniendo en cuenta variables como la edad, el estrato socioeconómico en el que ésta se encuentra ubicada, y la composición del núcleo

familiar básico, entre otras, cabe resaltar que esa fue la intención de este diagnóstico, pero que al momento de realizar la revisión del documento se encontró una información muy limitada que reflejaba una aproximación a un diagnóstico que no contó con la participación activa de quienes integran la comunidad educativa . Este tipo de diagnóstico deja de manifiesto que:

La idea de educación, que es parte esencial del sentido común moderno, está insertada en las narrativas del progreso social constante, de la ciencia y de la razón, del sujeto racional autónomo y del papel de la propia educación como instrumento de realización de esos ideales. Las ciencias y la razón son instrumentos de progreso, el sujeto moderno es aquel que está imbuido de esos mismos propósitos e impulsos y la educación institucionalizada es la que se encarga de producirlo (Da Silva, 2009, p. 820).

Al realizar la lectura del diagnóstico en clave de género y teniendo constantemente presente la pregunta por las mujeres, encontramos unos resultados que no me permiten rastrear a las estudiantes del colegio Paulo Freire, a las maestras, a las mujeres que desempeñan cargos administrativos a las expresiones de diversidad sexual y de género, y, mucho menos, a aquellas que hacen parte de los servicios generales, lo anterior teniendo en cuenta que se trata de una comunidad educativa.

Ello es así porque –como en otras instituciones- las dinámicas del colegio son altamente jerarquizadas y verticales, en razón de las mismas narrativas modernas que la sustentan actualmente, es decir, por “las explicaciones globales y totalizantes sobre el mundo y la sociedad”, que ofrece el sistema educativo (Da Silva, 2009, p.817), localizadas en metarrelatos patriarcales que, en palabras de este autor, contribuyen a “oprimir, suprimir y excluir”, y que son opuestas a la educación problematizadora que reflexionó Paulo Freire en su momento, puesto que para este educador,

...la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir, o de transmitir “Conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes –educador, por un lado; educandos, por otro-, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta, no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes en torno al mismo objeto cognoscible (Freire, 1985, p. 61).

El hecho de que, en la Institución Educativa Distrital Paulo Freire (que toma su nombre del pedagogo brasilero), el “acto educativo” se realice exclusivamente en el aula, favorece la legitimación de aquella “mirada omnisciente, de dios”, “objetiva” y “cognoscente”, en la medida que las personas que ocupan cargos administrativos o de poder en el colegio no se identifican fácilmente como las productoras de los documentos que dan sustento al “Diagnóstico Psicosocial”, un cortísimo texto, cuyos datos fueron recopilados mediante la encuesta mencionada, ya que ellas son quienes observan y diagnostican, desde un “punto cero”, no en un proceso participativo que diera voz a los sujetos educativos.

Veamos algunos casos puntuales del documento, los cuales acompañaré de algunas preguntas que me surgen frente a aquellos sectores no diagnosticados y en particular preguntas por aquellas mujeres, hombres y otros, ocultos en los resultados; por ejemplo, este fragmento de la ficha técnica empleada para el citado ejercicio, por parte de la institucionalidad escolar, que dice:

FICHA TÉCNICA

Tabulación de datos	Estudiante Michael García (Servicio social)
---------------------	---

Logística de la aplicación y recepción de datos	Departamento de orientación
Aplicación	55 profesores (24 J.M, 33 J.T), directores de grupo
Diseño de la encuesta y análisis estadísticos	Departamento de orientación
Número de total de estudiantes encuestados	768 J.M; 1.084 J.T Total colegio: 1.852

Del total de estudiantes encuestados, no existe una desagregación de datos por género que respondan a los interrogantes: ¿cuántas mujeres y cuántos hombres asisten a la institución? ¿Cuántos (as) que no se sienten ni mujeres ni hombres?, entre otras, puesto que, presentar estos datos en masa, como una totalidad universalista, sin identidad de género, propia de la corpo-política, que hace pensar, con Restrepo y Rojas, que:

La corpo-política se refiere a las inscripciones de relaciones de poder en la escala corporal, esto es, a cómo se incorporan, se encarnan en cuerpos concretos. La geo-política, por su parte, se refiere a inscripciones de relaciones de poder en lugares geográficos en el marco del sistema mundo (Restrepo y Rojas 2010, p. 143).

Ahora bien, es importante ver que la omisión de estos datos nos lleva a analizar cómo se ven expresadas las diferentes formas de “exterminios” epistémicos, o lo que en términos de Boaventura de Sousa Santos (2010) son “epistemicidios”; es decir, la destrucción de conocimientos ligada a la destrucción de personas, que en nuestro colegio sería evidente cuando quienes tienen el privilegio epistémico de historizar el devenir de la institución o de caracterizar a su población, guardan arraigadas en su interior las estructuras coloniales de producción de conocimiento de corte patriarcal y masculino-céntricas, incluidas todas las personas que allí laboramos.

Retomando el concepto antes relacionado sobre la colonialidad del saber, se podría decir que el colegio Distrital Paulo Freire de Bogotá no ha escapado a una serie de consecuencias que tiene la colonialidad al momento de articular unos conocimientos que buscan un reconocimiento académico, dentro del currículo y los parámetros de la escuela, que poco o nada tendrían que ver con el devenir humano de sus estudiantes, como lo es, en primera instancia, ser una institución “técnica”, articulada a la educación superior y, por otra parte, el hecho de centrar sus esfuerzos en la formación de saberes en los siguientes campos: “Técnico en Comercio Exterior”, “Técnico en mercadeo y publicidad” y “Técnico en programación de computadores”. De ello, es posible ver cómo la idea de los saberes modernos está imbricada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de este plantel; de igual forma, estas opciones hacia las que se encamina la formación académica, a mi modo de ver, no permiten a los estudiantes pensar en indagar o aproximarse a otros saberes y, mucho menos, construir y expresar una posición *al margen* de los conocimientos que les llevan camino al alcance del “desarrollo” propuesto por el sistema educativo contemporáneo.

1.3 DISTINTAS FORMAS DE SER MUJER...DIFERENTES TIEMPOS– EL GÉNERO DESDE LA PERSPECTIVA DECOLONIAL

¿Desde dónde y por qué abordar la cuestión del género en la escuela? Para dar respuesta a estos interrogantes, considero necesario referirme a la historia de las mujeres comprometidas con las diferentes narrativas sobre su lugar en el mundo laboral, familiar, escolar, para dar cuenta de las diferentes opresiones que han pasado por el cuerpo de ellas; por ello, cabe reseñar brevemente las apuestas que se han dado en el campo de estudios de género, dialogando con los diferentes feminismos en momentos distintos, para situarnos, finalmente, en perspectivas de género que están en construcción en la apuesta decolonial.

Como sería pretencioso realizar un balance histórico completo del movimiento feminista, lo que busco en esta investigación es más bien relacionar, de manera breve, las coyunturas históricas y epistémicas generales que han favorecido los debates actuales en torno a las percepciones de lo femenino, lo masculino y aquellas que se salen de dicho binarismo, como lo son las actuales propuestas *Queer*, que ponen a tambalear las relaciones de poder entre hombres y mujeres que las han sustentado hegemónicamente.

A través de la historia, son diversas las motivaciones que han llevado a las mujeres, en diferentes escenarios, a pensarse su lugar en los ámbitos de la vida social y familiar. En un acercamiento a ésta, los primeros hallazgos sobre el tema – y no por ello deja de ser fundamental esta referenciación – se encuentran en eventos que denotan movimientos de mujeres enmarcados en una periodización eurocentrada, que nos habla de un feminismo localizado en el Norte Global y de “la mujer”, universal, abstracta, general, que no indica nada sobre mujeres silenciadas en ese mismo Norte y, mucho más, en el Sur Global.

Por tanto, identificamos otros tipos de mujeres que se reivindican mediante trabajos académicos que emergen de otras latitudes, por ejemplo, América Latina. De allí que su inclusión en nuestras reflexiones haga pertinente pensar que, a pesar de muchos esfuerzos, seguimos en deuda desde Latinoamérica respecto de realizar una historia de esos *otros* feminismos, que han venido llamándose decoloniales, y cuyo contenido estaré desarrollando a lo largo de este trabajo.

Según el metarrelato moderno y eurocéntrico, en el marco de la Revolución Francesa y de los ideales que la sustentaban de igualdad, fraternidad y libertad, específicamente para el siglo XVIII, empieza a circular el texto de una mujer, Olimpe de Gualles, denominado: “Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana, 1791”, que iniciaba de la siguiente forma:

Las madres, las hijas, las hermanas, representantes de la nación piden ser constituidas en asamblea general. Considerando que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de las desgracias públicas y de la corrupción de los gobiernos, han resuelto exponer en una solemne declaración de los derechos naturales, inalienables y sagrados de la mujer (...)
(De Gaulles, 1971, p.1)

Las ideas de tal introducción serían posteriormente utilizadas para la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, que se aprobó y se constituyó en el referente para subsiguientes declaraciones de derechos humanos a nivel mundial; sin embargo, si se repara que en ésta se eliminó del texto todo el lenguaje femenino, este hecho abre el camino para preguntarse por aquella igualdad y sentido de justicia que en su discurso perseguía la Revolución Francesa y por qué la misma dejó de lado los derechos de las mujeres.

La respuesta podría evidenciar que dicha revolución burguesa se constituyó, más bien, en un pacto social hecho por hombres. La propuesta de De Gaulles, además, convocaba de modo explícito a la reunión de las mujeres, a través de una Asamblea General para, de esta forma, hacerse visibles; pero el naciente capitalismo llevó a no reconocer este derecho de las mujeres, y a que De Gaulles fuera silenciada, muerta en la guillotina, porque, cabe resaltar que Olimpe no venía del seno de una familia ilustrada y, mucho menos, con privilegios de la clase burguesa, lo que aceleró el fin de su existencia.

Un año después de su muerte, la escritora inglesa Mary Wollstonecraft, autora de una "Historia de la Revolución Francesa", enarbola una de las demandas que va a ser la bandera del feminismo europeo durante las décadas siguientes, a través de su texto "Vindicación de los derechos de la mujer" (1792), en el que expresa su inconformismo con la educación para las mujeres de su época. Según ella, esa educación tendía a debilitar a la mujer, en la medida en que se centra en la

exaltación de su labor en el hogar y como madre; de igual manera, afirma que la falta de educación para las mujeres en el marco de la racionalidad ilustrada, es lo que impedía “el progreso de las naciones”, por lo que esta autora realiza una serie de demandas, adelantadas a su tiempo, abriendo el camino a muchas mujeres que, posteriormente, desarrollarían sus ideas y se basarían en ellas para dar movilidad al movimiento feminista, ya en el siglo XX, puesto que su vinculación con el movimiento anarquista y sus varios matrimonios fueron presuntamente la causa de censura durante de su obra todo el siglo XIX por la historiografía oficial (predominantemente masculina).

Con el nacimiento del siglo XX, grupos de mujeres blancas, especialmente europeas y norteamericanas, con privilegios de clase y de raza/casta, empezaron a cuestionarse sobre su derecho al voto, dando inicio a lo que se ha conocido históricamente como el movimiento sufragista. Dicho cuestionamiento y la conquista de diferentes espacios de lo público para ciertos segmentos de estas mujeres, desembocó en nuevas preguntas sobre “las limitaciones en el ejercicio de las libertades, comprendiendo que la igualdad proclamada en las leyes, las constituciones y los acuerdos internacionales estaban lejos de conformar sus vidas cotidianas” (Barbieri, 2004, p.2). Su malestar no se hizo esperar y se tradujo en múltiples movimientos que interrogaban a los hombres y a ellas mismas; para ese momento, son escasas las referencias académicas sobre una reflexión situada en las propias mujeres, aunque se pueden documentar procesos sufragistas en distintos lugares del mundo, incluso en América Latina, cuando las mujeres de Chile logran, en 1917, su derecho al voto.

Durante la segunda posguerra, y a partir de la crisis generada a nivel mundial en la década de 1960, los intereses por centrar como objeto de estudio a las mujeres, más allá de su participación como electoras, ocupa la mayoría de reflexiones teóricas de quienes se encontraban pensando la situación femenina. En este sentido, las ciencias sociales se involucraron de manera importante en temas

emergentes que tenían por eje el análisis de la condición de la mujer, en especial durante los debates que habían iniciado desde la década del 50 del siglo XX sobre su participación laboral¹¹, como una demanda para formalizar derechos por su progresiva vinculación al mundo del trabajo.

Sin embargo, debe resaltarse que hubo algunas disciplinas “bastante más reticentes, como la ciencia política y la economía, si bien profesionales de todas las disciplinas aparecieron desde el inicio dedicadas al estudio de la cuestión [de la mujer]. La sociología, a medio camino entre unas y otras, apenas en los ochenta incorpora el tema” (Barbieri, 2004, p.2). La producción que se empieza a realizar desde la academia sobre los roles y espacios en los que las mujeres tenían una importante injerencia, es justamente desde donde emerge,

...la construcción de la categoría **género**. Introducida por Ann Oakley, en Gran Bretaña, [aunque] fue el artículo seminal de Gayle Rubin (1986) en los Estados Unidos, en la mitad de los setenta, el que puso las bases para dotar de contenido teórico al conjunto abierto de problemas que se estaban tratando. Los sistemas de género como universos simbólicos de muy amplio alcance, que definen a los seres humanos sexuados, norman las relaciones entre varones y mujeres, entre varones y entre mujeres, crean, mantienen y reproducen las instituciones específicas, orientan la acción y le dan sentido, y constituyen uno de los grandes ejes de la desigualdad y la estratificación social. Porque la investigación comprobó, una y otra vez, la subordinación de las mujeres a los varones en la actualidad, la historia y la prehistoria conocidas. En sus modalidades concretas, por lo tanto, han sido y son sistemas de dominación masculina” (Barbieri, 2004, p.9).

A la par que se amplía la forma como se abordan las diferentes cuestiones relativas al estudio de las mujeres, se hace fundamental entender que, aunque

¹¹ Véase, por ejemplo: “Empoderamiento de las Mujeres: ¡90 años de la OIT en acción!”, Organización Internacional del Trabajo: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@gender/documents/publication/wcms_106521.pdf

desde la misma década de los años sesenta del siglo XX, el movimiento feminista produce un viraje importante sobre las demandas que lo habían atravesado desde su constitución histórica, pasando del caso del derecho al sufragio y la igualdad de las mujeres respecto a los hombres, que empieza desbordar lo evidente, para llegar a cuestionar “las representaciones” sociales del género:

En ese entonces, el movimiento feminista resurgió con un nuevo empuje, definiéndose como un movimiento de liberación de las mujeres, enarbolando ya no el ideal de la igualdad con el hombre, sino el derecho de las mujeres a ser [ellas] mismas, sin mirarse en el espejo deformante de los hombres, que ya no eran sus modelos, ni en el rol de víctimas sumisas, ligadas al mundo de la reproducción de seres humanos y de la reposición económica de la fuerza de trabajo (Gargallo, 2006, p.8).

Por tanto, esta postura que asumen muchos movimientos feministas, en especial los centrados en el Norte Global y después apropiados por algunas figuras de la elite intelectual de nuestra región, asume un discurso en torno a la igualdad entre los géneros. De ese modo, las luchas que hoy en día aún emprenden mujeres que exigen que, desde las políticas públicas, se establezca la igualdad de géneros, siguen encasilladas y orientadas hacia el alcance de un ideal de igualdad de mujeres y hombres, que fueron refinándose hacia finales de la década de los años 90, cuando se introduce la categoría de “equidad” entre los géneros, desde perspectivas marxistas de nuevos feminismos estadounidenses y europeos, que reivindican no sólo la igualdad de acceso a servicios y posiciones en la sociedad, sino al reconocimiento de las diferencias basadas en el género.

El anterior recorrido permite entender cómo las reivindicaciones feministas que se han realizado desde la acción política han sido sustentadas por una importante elaboración teórica, orientada en algunos momentos a luchar por la equidad, mientras que en otros, a la lucha por la diferencia y más recientemente, a la construcción y entendimiento de la dimensión de opresión en la que se

desenvuelven tanto hombres como mujeres y otras personas, dimensión que complejiza la visión estática del hombre como opresor de la mujer, haciendo que las reflexiones en torno a la categoría de género busquen instalarse en las instituciones que han detentado el poder, ya sea desde la construcción patriarcal de la leyes o, en este caso específico, desde uno de los lugares (entre otros) que valida o anula conocimientos: La escuela.

En los años 80 del siglo pasado se inicia en América Latina todo un proceso que permite que, al igual que en el mundo del desarrollo, las diferentes construcciones sobre el género empiecen a tocar la escuela; sin embargo,

Estos primeros abordajes de la perspectiva de género en la educación se desarrollaron con base al paradigma sexo-género que, como ya hemos señalado, hace énfasis en diferenciar un sexo biológico de un género cultural, que producía eficientemente la idea de la existencia de un sexo natural y dicotómico, al que al fin de cuentas todxs¹² y cada unx pertenecíamos. Este paradigma, mayormente diseminado a nivel de las redes de inteligibilidad social y de las políticas estatales, promovió y fijó el objetivo de equidad de género en la educación centrada fundamentalmente en la promoción de derechos y de igualdad de oportunidades de las niñas (futuras mujeres del mañana) en la educación (Espinosa,2008,p.7).

Por lo tanto, siguiendo a la misma autora y relacionando lo que ella expone con la realidad de la IED donde laboro, muchos de los discursos oficiales (Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación del Distrito, Manual de Convivencia

¹² Considero importante resaltar las razones que sustenta Yuderkys Espinosa para la utilización de la "X" para abarcar el género masculino y femenino en español en sus escritos, en la medida que aunque no sea al objeto central de este trabajo analizar el papel del lenguaje en las relaciones de género, sí es provocador poner en la mesa la forma como algunas autoras ven el uso del lenguaje: "...usaré la "x" para tachar la intencionalidad genérica e impugnarla. Ya no se trataría de pensar en dos géneros...sino más bien de abandonar la empresa de hacer incluir en ellos todo lo que le excede, abandonar la idea de la necesidad del género para pensarse, para existir. La "x" se ha usado desde la Edad Media para indicar algo como malo, peligroso, venenoso, de lo que debe unx cuidarse...eso me gusta, me gusta el gesto de tachar, impugnar la intencionalidad de asignación del género en el lenguaje. La "x" me invoca el recuerdo de un pasado y un aún presente funesto del que reniego y al que me opongo, es también un acto de denuncia, es un no definitivo. Ese pasado y presente habla de una compulsiva asignación de género y los efectos que produce. En el camino de la construcción de una lengua *desgenerada*, me gusta la "x" por su denuncia radical del género como tecnología de poder" (Espinosa, 2008,p.1).

de la IED Paulo Freire, entre otros), sustentados en la idea de la construcción de las posibilidades para alcanzar la equidad de género, han centrado sus esfuerzos en: reducir la deserción escolar y dar una mirada de género a dicha deserción, contemplando aspectos como el embarazo adolescente, que afecta y empuja en mayor medida a las mujeres, más que a los hombres, a abandonar la escuela, aunque, en este aspecto, la permanencia de las y los estudiantes en las instituciones se presenta sólo como una cifra favorable, que no es, sin embargo, un indicador absoluto del acceso equitativo a todas las ofertas educativas del sistema.

Por otra parte, la revisión curricular a la que se ha invitado a las instituciones educativas para hacer *transversal* la política de género, se queda corta porque reduce todo su enfoque a decir que se cumple con esta política, cuando en los planes de estudio se empieza a utilizar un lenguaje incluyente o se resalta a aquellas mujeres que, por sus actos heroicos, valentía, aporte a la ciencia o a la literatura, habían estado invisibilizadas o silenciadas.

Pero, si bien es cierto que este tipo de esfuerzos llaman la atención y permiten interrogarse por las mujeres en el campo de producción del conocimiento, quedan otras preguntas dando vueltas, si responderse, como: ¿qué mujeres son las que están siendo resaltadas ahora? ¿Son acaso mujeres heterosexuales, con privilegios de raza/etnia y de clase? ¿Cómo articular en un enfoque más inmediato historias “exitosas” de los aportes de nuestras mujeres, hombres y otras personas, como estudiantes, docentes, personal de servicios generales, directivas?

Por ello, presentar el anterior recorrido en una perspectiva histórica eurocéntrica no excluye inquietudes como las anteriores, sino que busca también responder otras preguntas, iniciativas y resistencias que se han dado (y se siguen dando), en torno a la situación de mujeres cuyas existencias corren de forma paralela a este devenir, como es la experiencia que traigo a discusión, más adelante, respecto de los llamados *feminismos negros*, los cuales empiezan a gestarse de la mano de

las luchas afrodescendientes por su liberación de la trata esclavista, a la par que de las resistencias de las mujeres indígenas que han acompañado todo su existir como comunidad y, en general, en la actualidad a aquellas iniciativas que empiezan a preguntarse por las relaciones de género desde una apuesta decolonial.

1.4 LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA (EUROCENTRADA) DE LA CATEGORÍA DE GÉNERO

La categoría de género fue consolidándose a partir de todo el proceso de colonización europea a nivel mundial, visto en América Latina desde la imposición de un *sistema-moderno-colonial de género* (María Lugones, 2010), cuya primera forma de expresión fue, precisamente, la supresión de la humanidad de los colonizados; sin humanidad, el género no importaba, porque en sus expresiones - como lo sostiene Lugones – las personas indígenas y africanas/afrodescendientes eran consideradas en el marco de la bestialidad y de la hipersexualidad, pues “no era una meta colonial el convertir a los colonizados en seres humanos”; por eso, es indispensable ver la relación entre otra dimensión de la colonialidad: la *colonialidad del ser* y el proceso en el que se inicia el reconocimiento de la distinción del género-sexo.

En este sentido, es fundamental desarrollar, a esta altura, este concepto de colonialidad del ser el cual, según Nelson Maldonado (2003), fue reflexionado en primera medida por Walter Mignolo y, posteriormente, trabajado por el propio Maldonado Torres:

Si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se

refiere entonces a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje (Maldonado, 2003, p.4).

Ver la colonialidad del género desde el marco de la colonialidad del ser permite desnaturalizar ciertos modos de relación de quienes concurren a la escuela y reproducen (como resultado de formas historizadas culturalmente de opresiones múltiples), comportamientos patriarcales cuyo mandato es el ejercicio de la heterosexualidad obligatoria (aspecto fundante de la categoría de género y uno de los brazos más fuertes del sostenimiento del patriarcado).

Respecto a este último aspecto, las autoras Gloria Anzaldúa (1998), Adrienne Rich (1980) y Monique Wittig (2005) han aportado ampliamente al proceso de descolocamiento de la heterosexualidad como mandato, que en la estructura de la categoría de género se daba por supuesto, realizando amplias reflexiones sobre el tema, que permiten la emergencia de dudas y sospechas donde, por ejemplo:

Reconocer que, para las mujeres, la heterosexualidad puede no ser en absoluto una preferencia, sino algo que ha tenido que ser impuesto, gestionado, organizado, propagado y mantenido a la fuerza, es un paso inmenso a dar si una se considera libre e innatamente heterosexual. Sin embargo, no ser capaces de analizar la heterosexualidad como institución es como no ser capaces de admitir que el sistema económico llamado capitalismo o el sistema de castas del racismo son mantenidos por una serie de fuerzas, entre las que se incluyen tanto la violencia física como la falsa conciencia. Para dar el paso de cuestionar la heterosexualidad como preferencia u opción para las mujeres -y hacer el trabajo intelectual y emocional que viene después- se requerirá una calidad especial de valentía en las feministas heterosexualmente identificadas, pero creo que los beneficios serán grandes: una liberación del pensamiento, un explorar caminos nuevos, el desmoronarse de otro gran silencio y una claridad nueva en las relaciones personales (Rich, 1980, p.22).

La anterior constatación hace parte de las provocaciones académicas y de las herramientas de análisis que las feministas lesbianas han aportado para desarmar la categoría de género y que -en palabras de Rich- "No lo escribí para ahondar divisiones sino para animar a las feministas heterosexuales a analizar la heterosexualidad como institución política que debilita a las mujeres, y a cambiarla".

Efectivamente, en la forma como operan las relaciones de género en la escuela estos cuestionamientos permiten hilar más fino y politizar el deseo para, de este modo, colocarlo en la esfera de lo público; por ejemplo, si al momento de indagar sobre la diversidad sexual se puede partir de preguntas como ¿es usted heterosexual o tiene otra orientación? La pregunta, en sí misma, contiene principios de una dicotomía entre normalidad y anormalidad, y deja ver el carácter opresor de la heterosexualidad, no para reprobar o sentenciar la heterosexualidad, sino, por el contrario, abriendo las posibilidades a las alternativas a esa verdad que ha sido sutilmente impuesta con el propósito de permitir ver la heterosexualidad *también* como una preferencia.

En concordancia con lo anterior, hallamos que la heterosexualidad guarda una relación importante con las concepciones sobre los cuerpos femeninos como reproductores de la raza/etnia, como lo explica Aníbal Quijano:

Desde América, en el capitalismo mundial, colonial/moderno, las gentes se clasifican y son clasificadas según tres líneas diferentes, pero articuladas en una estructura global común por la colonialidad del poder: trabajo, raza, género. La edad no llega a ser insertada de modo equivalente en las relaciones sociales de poder, pero sí en determinados ámbitos del poder. Y en torno de dos ejes centrales: el control de la producción de recursos de sobrevivencia social y el control de la reproducción biológica de la especie. El primero, implica el control de la fuerza de trabajo, de los recursos y productos del trabajo, lo que incluye los

recursos “Naturales” y se institucionaliza[n] como “propiedad”. El segundo implica el control del sexo y de sus productos (placer y descendencia), en función de la “propiedad”. La “raza” fue incorporada en el capitalismo eurocentrado en función de ambos ejes. Y el control de la autoridad se organiza para garantizar las relaciones así configuradas. (Quijano, 2007, p.100).

Por tanto, el marco de reflexión desde la colonialidad del ser, favorece ver, en palabras de Maldonado (2003), “los efectos de esta dimensión de la colonialidad en la experiencia vivida” y no solo en la mente de los sujetos subalternos, experiencia que ha estado marcada por la constante insistencia respecto a la diferenciación de esos otros u otras por su color de piel, origen, clase o género, entre otras clasificaciones, que han organizado la forma de relacionarse para el sostenimiento de las opresiones que operan en las diferentes instituciones coloniales.

Otro aspecto -que es importante no perder de vista- es la relación género-Estado y patriarcado y cómo la modernidad, para el mantenimiento de la colonialidad que jerarquiza, destruye tejidos comunitarios que fueron la base de las relaciones de género y que como lo interpreto a partir del acercamiento a las reflexiones de Silvia Rivera Cusicanqui¹³ (2013), se trata de urdimbres femeninas que atraen al otro y lo “hilan” en clave de comunidad, muy lejos de distinciones o de construcciones modernas de sexo-género, que dieron lugar a una forma de colonialidad expresada en los roles y las definiciones de género.

¹³ Esta reflexión hace parte de una “Conversación del mundo” entre Silvia Rivera Cusicanqui y Boaventura de Sousa Santos, la cual se realizó en el Valle de las Ánimas (La Paz, Bolivia) el 16 de octubre de 2013. Las “Conversaciones del mundo” reúnen a hombres y mujeres que provienen de diferentes nacionalidades y experiencias, pero que comparten una lucha común por la dignidad humana y la convicción de que un mundo mejor es posible y necesario. Publicado en <https://www.youtube.com/watch?v=xigHfSrLnpU>

Finalmente, retomando a Lugones (2010), con su concepto de “colonialidad del género”, ésta inicia su proceso a partir de diferenciaciones entre seres humanos europeos y los “otros” colonizados, que se hicieron necesarias en el proceso de colonización; en sus palabras:

Concibo la jerarquía dicotómica entre lo humano y lo no humano como la dicotomía central de la modernidad colonial. Comenzando con la colonización de las Américas y del Caribe, se impuso una distinción dicotómica, jerárquica entre humano y no humano sobre los colonizados al servicio del hombre occidental (Lugones, 2010, p105).

Es necesario no olvidar que, para los autores de la Decolonialidad, el proceso de la construcción colonial de la categoría de género en América Latina está atravesada por la noción de “herida colonial”¹⁴ y por todos aquellos aspectos que representan a la colonialidad como la otra cara de la modernidad y que, para que ambas tengan efectos reales, deben estar funcionando de forma separada.

Ello significa, en primera medida, que encontramos la categoría “raza” la cual, al igual que la de género, es una construcción histórica que ha permitido la naturalización de diferentes formas de jerarquización y diferenciación que posibilitaron el proceso de subalternización y, en un primer momento de explotación del trabajo, de mano de algunos de los conocimientos emanados de la biología, facilitaron la naturalización de ciertas prácticas de dominación.

De igual forma sucede con la noción de clase social, una categoría central de toda la teoría marxista, que al ser empleada como único marco de inteligibilidad de los

¹⁴ “Por su parte, la *herida colonial* refiere a la huella dejada por el dolor derivado de las experiencias vividas de los condenados de la tierra, de los *damnés*. Son experiencias forjadas en situaciones de marginalización, sometimiento, injusticia, inferiorización, dispensación y muerte. La herida colonial, que enrostra a la arrogancia imperial, las experiencias y subjetividades de los *damnés*, deviene en condición de posibilidad de una perspectiva donde la “*...+ pluriversalidad de paradigmas *...+ no pueden ser absorbidos por la historia lineal del pensamiento occidental” (Mignolo 2007c: 176).

fenómenos sociales de injusticia y opresión referidos a las relaciones económicas entre proletarios y capitalistas, derivó por tanto en una producción académica predominantemente eurocentrada y reduccionista que, al funcionar de manera separada de otras condiciones y relaciones existentes en la sociedad, no dejaba ver, por ejemplo, el papel de campesinos y campesinas, pueblos indígenas, afrodescendientes y mujeres

Por tanto, es en este aspecto que la crítica de diferentes vertientes feministas, especialmente de aquellas que le apuestan a re-significar las relaciones de género desde las posibilidades epistémicas del Sur Global, son fundamentales, resistentes y sugerentes de una interseccionalidad que, como explico posteriormente, al cruzar lo aparentemente separado, nos permite recuperar a los seres borrados por la marca colonial y, más aún, superar el sólo verlos aisladamente para, más bien, llegar a la comprensión de cómo las estructuras coloniales se empezaron a sobreponer a las interconexiones de comunidad preexistentes a este proceso, cómo el hombre que podría existir era el que se encontraba vinculado a la razón y a la civilización, primera jerarquía que separa lo humano de lo no humano:

La dicotomía jerárquica como marca de lo humano también se convirtió en una herramienta normativa para condenar a los colonizados. Las conductas de los colonizados y sus personalidades/almas eran juzgadas como bestiales y por lo tanto no-generizadas, promiscuas, grotescamente sexuales, y pecaminosas. (Lugones, 2010, p107).

Lo bestial, que menciona la autora y que despojó de su género (desgenerizó) a los colonizados, fue una excusa para la esclavización y para el sometimiento a cargas de trabajo sobrehumanas, pues se implantó la idea de la existencia de un único hombre ilustrado y de una mujer blanca burguesa, europeos los dos, y por tanto, la construcción de género colonial fue recogiendo los elementos que antes se han

mencionado, para postularse como norma lo heterosexual, binarista, jerárquico y complementario:

Está por fuera del alcance de este artículo, pero ciertamente dentro del proyecto con el cual estoy comprometida, argüir que la colonialidad del género se constituye por, y es constitutiva de, la colonialidad del poder, el saber, el ser, la naturaleza y el lenguaje. Una manera de expresar esto es que la colonialidad del saber, por ejemplo, es generizada y que uno no ha entendido la colonialidad del saber sin entender su ser generizado. Pero aquí quiero adelantarme a mí misma, diciendo que no hay descolonialidad sin descolonialidad de género. De este modo, la imposición colonial moderna de un sistema de género opresivo, racialmente diferenciado y jerárquico, permeado totalmente por la lógica moderna de la dicotomización, no puede ser caracterizada como una circulación de poder que organiza la esfera doméstica como opuesta al dominio público de la autoridad y la esfera del trabajo asalariado (y el acceso y control del sexo y la biología de la reproducción) como contraste con la intersubjetividad cognitiva/epistémica y el saber, o como naturaleza opuesta a la cultura.” (Lugones, 2010, p110).

1.5 CRÍTICA DESDE EL FEMINISMO MARXISTA (LAS POLÍTICAS DEL RECONOCIMIENTO Y LA EQUIDAD)

El entrelazamiento registrado entre la teoría marxista y el feminismo, llevó a cuestionamientos porque desde la primera se daba una lectura de la situación de la mujer que resultaba estática, determinada únicamente por las implicaciones opresivas de la clase social y que, por el mismo andamiaje ideológico del marxismo, no era posible ver (más allá de la ideología), la complejidad del tejido que sustentaba la construcción cultural del género, hasta el punto de que segmentos del feminismo propusieran como argumento que superara críticamente el marxismo consignas como: “El género nos une, la clase nos divide”.

Este tipo de consignas propugnaba por cuestiones de justicia, en un terreno que había discutido por décadas la igualdad entre hombres y mujeres, pero ahora se preguntaba, gracias a la irrupción de discursos de feministas marxistas alrededor de la *equidad* entre los géneros. Por tanto, pensar la equidad de género, en este nuevo contexto, estaba atravesado por la limitante de que, de igual forma como no se puede lograr equidad considerando un universal antropológico de “las mujeres”, tampoco existe una sola forma de existir de “los hombres”.

Entonces, se trataba de explicar cómo la equidad sería posible más allá de la idea de la mujer igual al hombre...y ello remitiría a la pregunta de ¿a cuál hombre? De igual forma, la teoría de la equidad de género giraba alrededor de aquella dicotomía de la construcción de sexo/género, pero dejaba por fuera formas de existencia que han sido divergentes de la idea de sexo/género y que se han producido por fuera de ese camino, por ejemplo, para hablar de hermafroditismo (o intersexualidad) y de las apuestas de personas que serían denominadas como “Queer” (raras), introducidas en el debate feminista, principalmente, por Judith Butler, respecto a prácticas de subversión en el análisis de la perspectiva de género.

Estas posturas han realizado fuertes debates que involucran la redefinición del concepto de performatividad del lenguaje (actos del habla que implican necesariamente a la par una acción), cruzándolo con las relaciones que operan entre el género y el cuerpo, poniendo -en primera medida- el acento respecto a que los actos del lenguaje no son necesariamente libres y por tanto, hacen tambalear una serie de naturalizaciones que, a partir de la repetición en su uso, se tornan aceptables socialmente y se instauran a partir de la tradición, sin dar lugar a cuestionamientos.

El caso del nacimiento de un nuevo ser humano, por ejemplo, frente al que podría decirse “nació un niño”, es ilustrativo de los usos lingüísticos y su contenido

cultural; en él, se asigna género a lo que a la vista tradicionalmente se ha aceptado por el discurso biológico como masculino. Desde ese momento, culturalmente ese niño queda marcado, para comportarse y adaptarse según el rol cultural de género que se le asignó al momento del nacimiento.

Lo interesante del planteamiento de Butler sobre el lugar que debe permitirse dentro del feminismo a opciones “otras”, está en los caminos a transitar para subvertir lo que predica el establecimiento; un ejemplo de ello son los cuerpos que en sí mismos trasgreden lo socialmente aceptado, transgresiones que generan otras realidades, reacomodan las formas de relacionarse que se han basado en el poder y, en el caso de la escuela, cuerpos que generan preguntas:

La performatividad del género sexual no consiste en elegir de qué género seremos hoy. Performatividad es reiterar o repetir las normas mediante las cuales nos constituimos: no se trata de una fabricación radical de un sujeto sexuado genéricamente. Es una repetición obligatoria de normas anteriores que constituyen al sujeto, normas que no se pueden descartar por voluntad propia. Son normas que configuran, animan y delimitan al sujeto de género y que son también los recursos a partir de los cuales se forja la resistencia, la subversión y el desplazamiento. El procedimiento mediante el cual se actualizan las reglas y se atribuye a un cuerpo un género u otro es un procedimiento obligatorio, una producción forzada, pero no es por ello completamente determinante. En tanto que el género es una atribución, se trata de una atribución que no se lleva a cabo plenamente de acuerdo con las expectativas, cuyo destinatario nunca habita del todo ese ideal al que está obligado a aproximarse. (Butler, 2002, p.63).

En este sentido, retornando a mi reflexión sobre el espacio escolar, hallamos que la política de *reconocimiento* de identidades de género, avanzaría el debate, porque tienen que ver con una crítica a las políticas de inclusión y a la misma identidad de género, que se ven como suficientes, pero, como se menciona con

anterioridad se trata de una perspectiva de paridad entre los géneros que, simplemente, no cuestiona las *representaciones* sobre el mismo:

Si el modelo de la equidad de género en la educación, asentado sobre la base de un sistema sexo-género que (re)produce la dicotomía naturaleza-cultura, mujer-hombre ha dejado intacta la lógica y el núcleo de sentido falocéntrico que sostiene la subordinación de las mujeres, tendremos que admitir que éste ya no nos sirve o nos resulta, al menos, insuficiente. Siendo así, nos queda de ahora en más la pregunta por el qué hacer: ¿Es posible el desarrollo de otro modelo de género y educación? ¿Sobre qué bases y fundamentos se asentaría? ¿Quiénes serían los agentes para llevar a cabo tal empresa? (Espinosa, 2008, P. 14)

1.6 LA INSURGENCIA DE LOS FEMINISMOS NEGROS Y SU PROPUESTA DE INTERSECCIONALIDAD ENTRE “RAZA”/ETNIA Y CLASE

Las discusiones sobre las dimensiones económicas de la inclusión del género (la “perspectiva o enfoque de género”), promovidas por algunas autoras provenientes del feminismo marxista, encontrarán, en los debates introducidos por los *feminismos negros* (Black Feminism), una mirada que complejiza y a la vez, enriquece el análisis de la situación de las mujeres respecto de la idea sobre su “opresión”, para pasar a comprender, en cambio, “las opresiones” en plural.

Esto operaría a partir de una mirada sobre la historia de las relaciones entre mujeres y hombres negros y de las prácticas políticas que estos desarrollaron – en los Estados Unidos- para liberarse de las cadenas impuestas por la colonialidad. Gracias a la recuperación del papel y las experiencias de las mujeres durante el proceso de la Guerra Civil y la instauración de mecanismos de resistencia, como la “ruta de la liberación”, fue posible superar la visión analítica basada en la clase social, para entender la articulación que se produjo, en ese contexto, entre solidaridades de mujeres blancas y hombres y mujeres negros, a partir del empleo

analítico de categorías como la sexualidad, el género, la clase, y la raza/etnia, situación que, como veremos más adelante, favorece la construcción de nuevas prácticas discursivas entre las mujeres negras norteamericanas, respecto a que todas las mujeres no sufren de la mismas opresiones.

La propuesta de pensar las múltiples formas de discriminación que se ocultan en la escuela respecto a las dinámicas de las relaciones de género pasarán, con el aporte del feminismo negro, a ser analizadas en clave de la *interseccionalidad* de diferentes representaciones de identidad o pertenencia, como la clase, el sexo/género y la raza/etnia, entre otras, que permiten complejizar el estudio del existir social, por ejemplo, de quienes viven la escuela, porque evidencian los choques que se producen frente al carácter universalizador de la escuela, amparado en un discurso de *igualdad* que esconde diferencias, por ejemplo, como explico enseguida, de raza/etnia.

Las exploraciones académicas que, en su mayoría, se han realizado para indagar sobre la dimensión de las mujeres negras esclavizadas entre los siglos XVII y XVIII en América en un inicio -como lo sostiene Ángela Davis (2005)- han estado ligadas a su desempeño como mujeres trabajadoras o cosificándolas como objeto sexual, dejando de lado el asunto del género, hasta el punto de que, ni siquiera, fueron consideradas como madres, sino como “paridoras”, situación que llevó a que se pensara que podían ser separadas de sus hijos de la misma manera que sucede con la cría de un animal, como de hecho ocurrió con las familias esclavizadas.

De igual forma, muchos de los autores que se han encargado de realizar un rastreo de los modos de conformación de la familia negra y de sus lógicas de organización han reproducido el mito del matriarcado y el de hombres negros sumisos, en relación a sus esposas negras; por ello, Ángela Davis en el libro “Mujeres, raza y clase” (2005) demuestra un panorama diferente, al sostener que

“la vida doméstica de los esclavos gravita en torno a la igualdad sexual”; es decir, que no existieron, de modo tajante, tareas que fueran desempeñadas exclusivamente por mujeres y que el rol del esclavo-esposo negro fue igualmente activo en la vida familiar en el período esclavista.

Existieron diferentes eventos, localizados en la academia norteamericana, como el mencionado en el texto referenciado de Davis, que contribuirían a la estructuración de la categoría de *interseccionalidad* como por ejemplo, el hecho de que, durante la década de los años treinta del siglo XIX en los Estados Unidos, las mujeres blancas de clase media se hubieran solidarizado con la causa abolicionista de la esclavitud y se hubieran convertido en defensoras y agitadoras de ese movimiento. Ello ocurrió en la medida que ellas mismas luchaban por des-sujetarse del matrimonio, como una institución social obligatoria, que equiparaban a la carga de la esclavitud, situación que -como lo menciona la autora- llevó a la unión de dos grupos oprimidos, los “negros” y las “mujeres”, como el siguiente pasaje lo ejemplifica:

Prudence Crandall era una profesora que desafió a sus conciudadanos blancos en Amerbury, Connecticut, aceptando en su escuela a una niña negra. La coherencia y la firmeza de su postura durante toda la controversia simbolizaban la posibilidad de forjar una poderosa alianza entre la ya establecida lucha por la liberación negra y la batalla embrionaria por los derechos de las mujeres. (Davis, 2005, p. 49)

La lucha por la abolición de la esclavitud en los Estados Unidos de finales del siglo XIX, empieza por causa de sus mismas condiciones históricas, a cruzar o “intersectar” dos aspectos fundamentales: por un lado, la experiencia que significaba la vida como mujeres y, por el otro, las implicaciones de ser mujeres esclavas. Es decir, la esclavización de las mujeres y los hombres negros llevó de alguna forma al reconocimiento de la fuerza femenina para liderar procesos y empoderarse de los escenarios de la lucha antiesclavista. Sin embargo, la

conquista de esta serie de espacios antiesclavistas implicó que las mujeres negras reconocieran, en ese proceso de lucha con el apoyo de mujeres blancas, las diversas discriminaciones de las que podían ser víctimas en el interior del grupo de personas que compartían la misma situación de esclavización y aquellas con las que se compartía una solidaridad de clase y luego, también, una de género.

La experiencia de muchas mujeres negras, que habían liderado el movimiento antiesclavista, las había hecho conscientes de la importancia de ejercer un poder político que, para ese momento histórico, podría equipararse al sufragio femenino, una bandera de las mujeres blancas de clase media, como otra situación a tenerse en cuenta al momento de analizar la forma en la que empiezan a cruzarse los intereses de las mujeres negras con los de las mujeres blancas de clase media.

En la reflexión que realiza Davis a lo largo del texto, ella describe con detalle cómo el hecho de haber sido esclavizado construyó al hombre negro como un ser un poco más cercano y más consciente de la causa, no sólo del movimiento de liberación negro, sino de lo que conllevaba el hecho que, a la par, se lograra la liberación de la mujer negra, lo que desajustó y desarmó ideas que, a partir de la literatura y de la producción de un conocimiento no centrado en la vivencia de las y los negros, se había construido o borrado, para dar paso a la reconstrucción de una historia del movimiento esclavista con la atención puesta en la mujer negra, algo que favoreció la aparición de eventos vinculados a sus luchas y que, en el análisis de carácter histórico, habían sido olvidados o suprimidos.

De esa forma, lo anterior sienta las bases para la potencialidad de la categoría de *interseccionalidad*, que permite cruzar situaciones de inferiorización asociadas a la raza/etnia y la clase de los hombres y las mujeres negras, en el marco de la lucha abolicionista y de la liberación de la mujer negra.

Aparte de la contribución académica de Davis, otra autora que aportó con su pensamiento a dar fuerza a los feminismos negros es *bell hooks*¹⁵, quien realiza una crítica importante (sin querer demeritar la obra) a aquellas autoras que han realizado su lucha política feminista en el marco de la teoría marxista, destacando aspectos importantes que se habían soslayado, al reducir y equiparar el problema de las mujeres estadounidenses al de las amas de casa blancas, que empezaban a ver la vida doméstica como un ámbito reducido y limitante, cuyas reclamaciones fueron válidas en su momento, pero que no estaban contribuyendo a atacar un problema latente: las feministas blancas eran *también* racistas, pues ellas,

...Tampoco son conscientes de hasta qué grado sus puntos de vista reflejan prejuicios de raza y de clase, aunque ha existido una mayor conciencia de estos prejuicios en los últimos años. El racismo abunda en la literatura de las feministas blancas, reforzando la supremacía blanca y negando la posibilidad de que las mujeres se vinculen políticamente atravesando las fronteras étnicas y raciales. El rechazo histórico de las feministas a prestar atención y a atacar las jerarquías raciales ha roto el vínculo entre raza y clase (hooks, 2004, p.35).

Otra problemática que la autora advierte se refiere a la idea de que todas las mujeres están (y son) oprimidas. Para ella, cobijar a todas las mujeres del mundo bajo el sino de la opresión (en singular, y no de las opresiones, en plural), hace que las diferencias que se marcan –simultáneamente en una sola persona- por causa de la raza, la religión, la preferencia sexual o la clase se difuminen.

Sin embargo, debe reconocerse que el uso de la opresión de clase como cohesión de diferentes luchas femeninas sí dio fuerza importante al movimiento, por lo que es inevitable que, para autoras como hooks, no surja en éste la pregunta por la

¹⁵ Su nombre es [Gloria Jean Watkins](#) (1952-), quien adoptó ese nombre, derivado del nombre de su abuela, Bell Blair Hooks, pero lo estilizó a “bell hooks”, en minúsculas, que hace alusión a un juego de palabras en inglés: “bell”, campana, sería la “Campanita” de Peter Pan y “hooks”, es el sobrenombre del “Capitán Garfio”.

mujer negra y el hecho de que hubiera habido un movimiento liderado por ésta, sí irrumpe con demandas de mujeres que cuestionan los privilegios de raza y clase. De igual forma, la crítica que, en palabras de la autora, conduce a que “las prácticas excluyentes de las mujeres que han dominado el discurso feminista [haya]n hecho prácticamente imposible que emerjan nuevas teorías”.

De allí que sea necesaria esa crítica para relacionarla a un movimiento feminista que ha mantenido como sustento a la ideología, distante de la experiencia de mujeres negras que se han resistido y han aumentado la autoconciencia a partir de la experimentación de diversas condiciones sociales y que, aunque comparten situaciones opresivas similares a las del grueso de las mujeres que abanderaban las luchas clásicas del feminismo, requerían plantear una *diferencia racial/étnica*. Lo cual hace que se ponga el acento en que las mujeres negras tomen conciencia de su situación a partir de su experiencia vivida y no de una ideología dominante, esto es, que produzcan un proceso de descolonización del ser, que le indique ante quién rebelarse u oponer resistencia, como proponían los feminismos marxistas:

Estas mujeres negras veían el discurso de las feministas blancas sobre la tiranía masculina y la opresión de las mujeres como si hubiera una “nueva” revelación y ésta tuviera muy poco impacto en sus vidas. Para ellas, no era más que otra indicación de las condiciones de vida privilegiadas de las mujeres blancas de clase media y alta que necesitaban una teoría que les dijera que estaban “oprimidas”. El hecho es que la gente que está de verdad oprimida lo sabe incluso si no se compromete con una resistencia organizada o es incapaz de articular de forma escrita la naturaleza de su opresión. Esas mujeres negras no veían nada de liberador en los análisis oficiales de la opresión de las mujeres. (hooks, 2004, p.44)

Aquí es donde el aporte de las vivencias de las mujeres negras se hace relevante al darle otra mirada a su situación como negras, respecto de las mujeres blancas, que descubrirían una serie de situaciones que, para las primeras eran cotidianas, como la necesidad del apoyo y la solidaridad entre ellas mismas y su vivencia y

sentido de comunidad. Se inicia, con esta situación de confrontación de discursos, la construcción de prácticas basadas en el análisis crítico del lugar de las feministas blancas que, por encontrarse situadas en unas condiciones sociales específicas, el inicio del entrecruzamiento entre clase y racismo, por el componente ideológico de la primera categoría, les impedía ver con claridad:

Las feministas privilegiadas han sido incapaces de hablar a, con y para diversos grupos de mujeres, porque no comprendían la interdependencia de las opresiones de sexo, raza y clase o se negaban a tomarse en serio esta interdependencia.(...) El análisis feminista de la situación de las mujeres tiende a centrarse exclusivamente en el género y no proporciona una fundamentación sólida sobre la que construir una teoría feminista. Reflejan la tendencia dominante, propia de las mentes patriarcales occidentales, a mistificar la realidad de la mujer, insistiendo en que el género es el único determinante del destino de las mujeres. Sin duda, ha sido más fácil para las mujeres que no han experimentado la opresión de raza o clase centrarse exclusivamente en el género. Aunque las feministas socialistas se centran en la relación de clase y género, tienden a menospreciar la raza o a afirmar que la raza es un factor importante para después ofrecer un análisis en el que la raza no es tenida en cuenta (hooks, 2004, p.48).

Respecto a este importante aporte del feminismo negro norteamericano, que después será contestado y adaptado a otras latitudes, la anterior distinción, como lo expone hooks, derivó en que las mujeres blancas y los hombres negros hayan podido tener siempre un grupo al que oprimir, ya sea desde el racismo, el sexismo o el clasismo. En este sentido, lo que podría verse como desventaja de las mujeres negras, al hallarse sin ningún "otro" a quien oprimir (aunque, a veces ese otro/a sean los niños, niñas y adolescentes, de la sociedad adulto-céntrica), se convierte en una condición de posibilidad para reafirmar sus resistencias y la configuración de sus discursos propios como sujetos en-generizados, racializados y de clase, ya que cuenta con la apertura para ver todas las opresiones de modo simultáneo, donde el quedar sin perspectiva de ejercer un poder opresivo (con la

salvedad hecha anteriormente) se constituye, en este caso, en una potencia para un análisis más complejo de la realidad de la mujer negra; es decir, para aportar una importante contribución al movimiento feminista en general.

1.7 DEL SILENCIAMIENTO A LA ACCIÓN: LOS *FEMINISMOS DE FRONTERA* DE LAS MUJERES “DE COLOR” (CHICANAS, LATINOAMERICANAS, ASIÁTICAS Y NATIVAS-AMERICANAS) EN LOS ESTADOS UNIDOS

Hablar de *feminismos de frontera* implica un descentramiento de los lugares comunes en los cuales se hace cómodo hablar de género, como -por ejemplo- el hecho de hablar de “la mujer” para pasar a hablar en plural de las mujeres; significa traspasar el lugar seguro del feminismo (eurocentrado y norteamericano) y pensar que las resistencias se producen en una sola vía, con el fin de entender la emergencia de feminismos diversos y plurales también.

Este planteamiento implica, ante todo, que en nuestra forma de pensar el género podamos pararnos desde los bordes, *en la frontera*, algo que nos fractura la idea de un conocimiento terminado y cerrado sobre las mujeres, los hombres y, en general, los otros y otras, en este caso, escolarizados, un conocimiento que circula con pretensión de verdad, un conocimiento final, que nos lleva a dirigir la mirada a los mismos lugares, a prestar atención a las mismas mujeres, a olvidar a muchos de aquellos hombres que apuestan su relación con el mundo desde un discurso sobre las nuevas masculinidades, que se quedan a pensar en las mismas demandas y a sustentar la lucha en la misma ideología “anti”, contestataria y masoquista, que no es transformadora.

La *frontera*, y los feminismos que desde allí emergen, corporizan a las mujeres *otras*, que en el caso del Norte Global son denominadas “mujeres de color”, porque ellas generan crisis permanentes y le agregan nuevas potencialidades al

discurso de lo femenino y hacen tambalear constantemente la ideas cristalizadas que se reproducen en las relaciones de género en lugares como la escuela.

Ello nos lleva a estar en crisis, o mejor, a ponernos en crisis, que no sólo es generar una fractura con los discursos existentes sobre el género o escribir unas cuantas críticas a las ideologías norteamericanas y eurocentradas dominantes que han marcado el ritmo en las luchas feministas durante décadas, sino que es un discurso que lleva a que se cuestionen las prácticas que nos acercan a la producción de conocimientos *otros*, a descolocarnos de nuestros lugares privilegiados.

En el caso de la escuela, el lugar de maestra (quien sabe y enseña al que no sabe), el de mujer profesional (autorizada por la academia para hablar), el de mestiza, termina siendo una categoría de privilegio, frente a otras mujeres con un marco étnico diferente, pues posibilita las sospechas sobre de qué está hecho el patriarcado y cómo se entretejen las relaciones de clase, raza, género, edad y otras (como el lugar geográfico, por ejemplo) en ese poder masculinizado.

Los feminismos de frontera introducen, como se dijo anteriormente, formas de pensar la heterosexualidad como opción, igual a otros caminos del deseo y, especialmente, poder salir de la idea de considerar a “las mujeres como víctimas”, para visibilizar las heridas del patrón de poder colonial, las fisuras y las resistencias en el seno de las luchas en contra del patriarcado.

En primera medida, al dar una mirada a las formas, exitosas (o no), como mujeres y hombres, desde el mismo momento de la colonización, lograron expresarse de forma creativa y, en segunda instancia, dialogaron con las formas efectivas de organización en comunidad, que han permitido la recuperación o revitalización de tejidos culturales ancestrales con propósitos políticos del reconocimiento de la

igualdad en la diferencia, nos conduce a que no se pierdan de vista perspectivas como ésta:

Por años, el feminismo blanco y blanquizado -como Rita Laura Segato define el pensamiento de las personas que no siendo blancas comparten con ellas sus sistemas de valores-, que hoy ha logrado espacios de institucionalización significativos, no ha escuchado sino las demandas de las mujeres que viven y se quieren liberar dentro de un sistema de género binario y excluyente, que organiza de igual forma sus saberes y su economía de mercado. Por lo tanto, cuando se dirige a las mujeres de otros pueblos, las pretende educar según los parámetros normativos del propio sistema, sin escuchar sus demandas, sin conocer su historia de lucha, sin reconocer validez a sus ideas. Organiza “escuelas de líderes” sin darse cuenta que la misma idea de liderazgo pone en crisis la identidad política de quienes se piensan colectivamente, siendo capaces de aportes individuales que se socializan. Propone la igualdad con el hombre, cuando en procesos duales no binarios, la igualdad no es un principio rector de la organización política que las mujeres reclamen. Se crispa ante la idea de una complementariedad múltiple, que las feministas de muchos pueblos estudian para volver a verse como constructoras de una historia no blanca ni blanquizada de América, donde ni las mujeres ante los hombres, ni su pueblo ante el estado-nación que lo contiene, vivan subordinación alguna, sino sean interactuantes en la construcción histórica de su bienestar. (Gargallo, 2014, p. 11)

Con el fin de alcanzar estos modos de analizar la emergencia de feminismos de frontera, es necesario descolocarse. Descolocarse implica empezar a ver lo que no es posible desde aquellos lugares de privilegio, que dinamizan los patrones de poder que actualizan al patriarcado, como brazo importante de la existencia del capitalismo, para producir un conocimiento *otro*; es decir, no necesariamente

“alternativo” al discurso oficial, como lo muestra la experiencia de producción académica de la Eskalera Karakola¹⁶:

OTRAS INAPROPIADAS/INAPROPIABLES, desubicadas de las cartografías occidentales y modernas de la política, de la identidad, del lenguaje, del deseo; desbordando las categorías claras y distintas, las promesas de pureza y separación; proponiendo nuevas geometrías posibles para considerar relaciones atravesadas y constituidas por *diferentes* diferencias. Otras inapropiadas/inapropiables que nos urgen a hacer *feminismos desde y atravesados por las fronteras*. Feminismos que tal como nos proponen los textos (...) no renuncian a la complejidad, sino que, asumiéndola, se reconocen parciales y múltiples, contradictorios y críticos. Feminismos situados, mestizos e intrusos, con lealtades divididas y desapegados de pertenencias exclusivas. Que, partiendo de la tensión y el conflicto de las peligrosas y blasfemas encrucijadas que movilizan su identidad, están comprometidos con conocimientos y prácticas políticas más reflexivas y críticas. (Eskalera Karakola, 2004, p.9)

Me permití relacionar este apartado del prólogo de la colección de textos que hacen parte de la publicación *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (2004), para recrear una experiencia significativa y de resistencia a la colonialidad del saber y ver en ella la potencia de propuestas para aprender a escribir colectivamente, sin que se pierda la diferencia, ya que a lo largo de dicho texto encontramos escritos como éste, que tiene como autoras a un colectivo; pero más adelante, encontramos otros textos, de autoría individual, para pensar que hay formas de producir conocimiento como *otro* modo de estar en la *frontera*:

¹⁶ “Este prólogo ha sido escrito colectivamente por algunas de las mujeres que participamos en el proyecto de la Eskalera Karakola. La Eskalera Karakola es un centro social autogestionado feminista que fue okupado allá por el año 1996 en el barrio de Lavapiés en Madrid. En todos estos años, muchísimas iniciativas han sido posibles y han sido impulsadas desde y más allá de la casa: espacios para reuniones, grupos de mujeres, actividades, talleres, escuelas de feminismos, encuentros, jornadas, acciones, intervenciones públicas, rehabilitaciones varias, pero sobre todo la inquietud, la necesidad y el deseo de experimentar los límites y las aperturas de nuevos espacios de colectividad atravesados por la práctica y el pensamiento feminista. Que lo personal sea político nos ha invitado desde la Karakola a una revisión constante de los modos de vida normalizados y a una política de la sospecha que nos empuja a pensar, proponer y experimentar nuevas y otras formas de habitar cotidianamente el espacio público, a reformularlo y sobre todo, a practicar su reapropiación constante” (Eskalera karakola, 2004, p.9).

Desde este lugar epistémico que menciono han emergido diferentes reflexiones que nos permiten hacernos otras preguntas por el devenir de los feminismos y de lo que es entendido por ello en el mundo académico y en el que no lo es tanto, es decir, descolocarse permite un afuera que interroga

¿Qué es el feminismo? ¿Una teorización liberal sobre la abstracta igualdad de las mujeres y los hombres o la búsqueda concreta emprendida por las mujeres para el bienestar de las mujeres y en diálogo entre sí para destejer los símbolos y prácticas sociales que las ubican en un lugar secundario, con menos derechos y una valoración menor que los hombres? Si la palabra feminismo traduce la segunda idea, entonces hay tantos feminismos cuantas formas de construcción política de mujeres existen. En cada pueblo, desde precisas prácticas de reconocimiento de los propios valores. (Gargallo, 2014, p.11)

Este tipo de cuestionamientos nos abre las posibilidades para pensar las causas femeninas con una multiplicidad de colores y, especialmente, en tránsito; nos permite reflexionar por fuera de lo que las instituciones educativas validan como correcto o lo que el Estado decide adoptar como políticas rectoras sobre lo que las mujeres necesitan para su bienestar y, por otra parte, preguntarnos por los feminismos no necesariamente desde lo que significa vivir en la ciudad a partir de lo que sería lo cotidiano de una “mujer moderna”, sino descentrarnos geográficamente, para hilar con feminismos como el de mujeres indígenas, que se resisten a la condición de victimización y que, por encima de ello, emprenden el debate para ser y estar en el mundo desde otras propuestas:

Constantemente, en foros y en reuniones ante representantes de los Estados nacionales o de la Organización de Naciones Unidas, denuncian su condición de explotadas y marginadas; no obstante, se niegan a aceptar que la condición de pobreza con la que la cultura capitalista las identifica es inherente a su identidad. Cuanto más participan de las reivindicaciones y reconstrucciones de las identidades de sus pueblos, afirman que sus conocimientos, sus habilidades

manuales, su capacidad reproductiva son una forma de prosperidad (Gargallo, 2014, p.27)

De manera general, diversos aportes de feminismos indígenas reposan de alguna manera en demandas que buscan su recuperación de la dignidad de las mujeres y de la construcción de una vida más justa para todos y todas, es decir, para los pueblos latinoamericanos, el Buen vivir-vivir bien¹⁷, poniendo en tela de juicio la desigualdad, la propiedad privada que ambiciona los territorios comunales, sentando su voz frente al antimilitarismo, proponiendo la reconstrucción de redes de comunicación entre mujeres y hombres, denunciando la desprotección del Estado que, aunque suene paradójico, a través del cumplimiento de normas internacionalmente reconocidas, permite su autodeterminación, lo que favorece la consolidación de la autonomía para el gobierno y la educación propia y el fortalecimiento de formas de organización indígena desde la libre determinación.

Ubicarse en otro lugar epistémico, condición fundamental para estar en la frontera implica recuperar la confianza en todos aquellos saberes *otros*, que resultan del arraigo al territorio; de la reflexión e indagación por las relaciones de género, de las formas creativas que desarrollan las mujeres para desplazar su yo (individual y colectivo), a través de un viaje informático (feminismo *Cyborg*)¹⁸ o, sencillamente, (no simplemente) cuando las mujeres no vinculadas a círculos académicos

¹⁷ Vivir bien, en Bolivia, es parte substancial de la “*política madre*” que marca la impronta del pacto social que se asume entre las y los habitantes de territorio. Es un mandato de la constitución política del Estado que ha tiempo de reconocer la diversidad de las cosmovisiones de sus pueblos y naciones, afirma que un principio ético-moral de la sociedad plural es el Vivir bien...Un análisis del contenido y enfoque de este concepto, expresa las tres principales características de lo que entendemos por Vivir bien: La complementariedad entre lo material y lo espiritual, la armonía con la naturaleza y, la comunidad con los seres humanos. Para ampliar esta información, puede consultarse la colección “Primeros pasos” de ediciones Desde Abajo (Colombia), “Buen vivir, Vivir Bien” Una utopía en proceso de construcción. Bogotá: Alfonso Ibañez-Noel Aguirre Ledezma, 2013.

¹⁸ La práctica de esta *CyberConciencia* que es el feminismo del Tercer Mundo estadounidense, o eso a lo que me refiero como «forma postmoderna diferencial de conciencia opositiva», ha sido también descrita en términos que enfatizan su movimiento; es «flexible», «móvil», «diaspórica», «esquizofrénica», «nómada» por naturaleza. Estas formas de movilidad, sin embargo, se alinean en torno a un campo de fuerzas que las inspira, concentra e impulsa como formas opositivas de praxis. De hecho, esta forma de conciencia- en-oposición queda mejor imaginada como el particular campo de fuerza que posibilita las prácticas y procedimientos de la «metodología de las oprimidas»

“científicos” recuperan la confianza en su escritura y le apuestan a poner, en palabras asequibles y cotidianas, su entorno, sus pensamientos y vivencias, sin temor a que sus escritos sean tildados de faltos de rigurosidad, metodología o altura académica, pues se autorizan ellas mismas a hablar; nadie les da la voz, como se pensó en la lógica de la “historia desde abajo”, sino que se asumen desde el testimonio propio, de luchas y sentires compartidos¹⁹:

Las tradiciones intelectuales de las que provengo fabrican la teoría a partir de las vidas compartidas en lugar de encargarla por correo. Mi pensamiento se ha nutrido indirectamente de la escucha de mis propias turbaciones, reconociendo a quienes las compartían, quienes las validaban, intercambiando historias sobre nuestras experiencias comunes y hallando pautas, sistemas, explicaciones de cómo y por qué ocurrían las cosas. Éste es el proceso central de la toma de conciencia, del *testimonio* colectivo. Así es como crece la teoría hecha en casa...Pero a medida que el feminismo académico deriva más y más lejos de sus raíces activistas, mientras que el elitista galimatías de la jerga postmoderna hace que sea algo cada vez menos aceptable hablar de forma comprensible, he sentido amenazada, cada vez más a menudo, mi confianza en mí misma. Observo cómo mi vida y lo que sobre ella he teorizado se convierte en la materia prima del conocimiento de otras personas. (...). (Levins, 2004, p.66.)

Es decir, entre más rimbombante sea el lenguaje, más elaborado y de difícil acceso el discurso feminista es considerado más académico, debe costar el descifrarlo para que pueda tener “altura”.

Muchas de las escritoras indígenas, negras y mestizas que se citan a lo largo de este trabajo cuentan con formación académica formal en universidades que gozan de importante prestigio académico; sin embargo, hacen apuestas por una escritura que una, que entreteja y fortalezca los vínculos entre mujeres, hombres y otros

¹⁹ Localizada como antecedente fundamental de la corriente de estudios subalternos de la India, y desarrollada por un grupo de historiadores marxistas británicos. Ver: http://es.wikipedia.org/wiki/Historia_desde_abajo

que se pregunten por las relaciones de género; una escritura sin envoltorios, que permita que las conversaciones continúen.

Es decir, ellas saben con claridad a quién le están hablando desde su escritura, contrario a una comunidad académica que en su mayoría es autista, porque se habla a sí misma y valida las producciones de mujeres *otras* con sus mismos referentes. Por lo que, para acceder a algunas de las teorizaciones desarrolladas por académicos y académicas establecidas, hay que tener muchos años de formación disciplinar. Parafraseando a Aurora Levins, el lenguaje, innecesariamente especializado, se utiliza para humillar a quienes se supone que no deben sentirse autorizados para entenderlo. Vende la ilusión de que sólo quienes pueden manejarlo son capaces de pensar.” (2004),

2. APROXIMACIÓN REFLEXIVA SOBRE EL GÉNERO EN EL COLEGIO PAULO FREIRE

2.1. LA PERCEPCIÓN SOBRE PRÁCTICAS DE GÉNERO ADECUADAS: EL DISCURSO OFICIAL

Para abordar este apartado es fundamental dejar claridad sobre lo que, en la mayoría de situaciones, sucede con los discursos oficiales y es que tienden a representar la realidad con palabras (o, en palabras de Foucault [2010], quedarse solamente en el signo), para lo cual me propongo encontrar las relaciones entre discursos y prácticas que, en las dinámicas propias de cada día, se entrecruzan permanentemente acerca del género.

La Alcaldía Mayor de Bogotá y la Comisión Intersectorial Poblacional del Distrito Capital construyeron el documento²⁰ “Lineamientos distritales para la aplicación de enfoque diferencial”²¹ (2013). Este documento pretende ser un esfuerzo para articular las políticas públicas de igualdad y de equidad *de oportunidades* para las *grupos poblacionales* del Distrito, y en su redacción participó la Secretaría de Educación Distrital, cuyo aporte en el documento es de especial interés para esta tesis en lo que respecta a su entendimiento de una de las categorías que hacen

²⁰ Documento que puede ser consultado en

<http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Documentos/Educacion%20Incluyente.pdf>

²¹ Al respecto, Naciones Unidas dice que: “El enfoque diferencial tiene un doble significado: es a la vez un método de análisis y una guía para la acción. En el primer caso, emplea una lectura de la realidad que pretende hacer visibles las formas de discriminación contra aquellos grupos o pobladores considerados diferentes por una mayoría o por un grupo hegemónico. En el segundo caso, toma en cuenta dicho análisis para brindar adecuada atención y protección de los derechos de la población. Siendo así las cosas, el enfoque diferencial juega un papel importante como herramienta que debe manejar todo funcionario público, y en especial aquellas instituciones cuya obligación está en velar por el bienestar y el goce de los derechos de los ciudadanos, como es el caso de las Personerías. Si nos preguntamos por la razón de ello, encontramos que el enfoque diferencial permite: - *Visibilizar el recrudecimiento de la violencia y violación de los derechos humanos en forma sistemática a poblaciones y grupos considerados histórica y culturalmente con criterios discriminatorios.* - *Evidenciar la ausencia de políticas públicas con enfoque de derechos.* - *Señalar las dificultades y resistencias para reconocer las asimetrías, desigualdades, vulnerabilidad y necesidades de las poblaciones consideradas como diferentes.* - *Mostrar la invisibilización y visión limitada sobre las características de dichas poblaciones.* En: http://www.hchr.org.co/acnudh/index.php?option=com_content&view=article&id=2470:ique-es-el-enfoque-diferencial&catid=76:recursos

parte del enfoque diferencial, en este caso la de género, explicada en este documento en los siguientes términos:

Si bien no existe una definición única del concepto Género, y las construcciones sociales a su alrededor son dinámicas y cambiantes, como la cultura misma, para la política pública en la ciudad, se refiere a las creencias, las actitudes, los rasgos personales, los valores y las conductas que diferencian a los hombres y las mujeres. Estas asignaciones, se producen y reproducen socialmente, están determinadas por procesos históricos y se desarrollan en la interacción propia de la familia, la iglesia, la escuela, el Estado, el mercado, las leyes, los medios de comunicación y por supuesto, a través de las relaciones interpersonales. Este proceso de construcción social se ha caracterizado históricamente por la jerarquización de las actitudes y rasgos asignado[s] a los sujetos masculinos y femeninos, de tal modo que a los definidos como masculinos se les ha atribuido mayor valor. (Comisión intersectorial poblacional del Distrito Capital, 2013).

El avance de las políticas públicas de inclusión y reconocimiento de enfoques diferenciales en el discurso oficial responden a las adaptaciones, negociaciones y cooptaciones que se producen en los niveles políticos y económicos para adecuar el mercado a las presiones cambiantes de las demandas de sectores y grupos de la población, en los cuales se produce la adopción de conceptos que se tornan en lugares comunes, sin mayores consecuencias en la práctica social, eso sí desde marcos de lucha contra la pobreza y las discriminaciones:

El Enfoque Poblacional Diferencial es un marco de referencia por medio del cual la Administración distrital busca entender las diferencias que caracterizan a nuestra sociedad para atender de la mejor manera posible las necesidades de los habitantes de la ciudad. (...) La implementación de este enfoque en la Administración pública implica subsanar inequidades existentes entre grupos específicos (...) Es decir, busca generar un diálogo horizontal entre todos los sectores de la población que contribuya a la convivencia y al desarrollo humano en

condiciones de equidad, y permita la superación progresiva de cualquier forma de segregación y discriminación. En otras palabras, este enfoque representa un intento de generar condiciones de equidad conservando las diferencias que nos caracterizan.(Secretaría de Cultura Distrital, 2014)

En esa línea, la introducción del enfoque diferencial de género, se centra en una mirada al acceso de derechos, y aunque no se puede desconocer que las políticas públicas pueden pensarse como una condición de posibilidad, en ciertos casos, para permitir la emergencia de las voces de mujeres, hombres y otros que apuestan a la despatraircalización de las construcciones sociales de género, por ejemplo, en el caso de las anteriores definiciones institucionales del gobierno de Bogotá, que se toman como rectoras de las categorías del enfoque diferencial, nos hacen pensar en la posibilidad de analizar críticamente sus contenidos como, por ejemplo, en el primer caso, referentes a “la familia, la iglesia, la escuela, el Estado, el mercado, las leyes, los medios de comunicación y por supuesto, a través de las relaciones interpersonales” (2103).

Una primera crítica es que todos ellos hacen que el alcance mismo de la política se quede corto, por estar ésta sustentada en definiciones que oscilan entre el reconocimiento de los lugares donde se producen los discursos (la familia, la iglesia, el Estado, etc.), y el mantenimiento de la universalidad del dualismo hombre/mujer destacando la “opresión” masculina sobre las mujeres, que, como dijimos anteriormente, borra las singularidades que se encuentran también entre las mujeres o, en el segundo ejemplo, con más dificultades aún en las “poblaciones”, asumidas aquí como grupos de personas “diferentes”.

En segundo lugar, no debe perderse de vista que el problema no es la existencia de políticas que favorezcan entornos más justos para los seres humanos, sino que la dificultad real radica en que tales entornos (socioeconómicos, políticos y culturales) transformen de manera contundente sus prácticas hacia el otro o la

otra; situación que es posible sólo cuando las resistencias, subversiones y resignificaciones también hacen uso de estas políticas públicas con la intención de superar situaciones de exclusión, discriminación y opresión históricas en que las leyes van por un lado y la realidad por otro, lo que permite pensar que las políticas públicas aprendan de lo social y no al contrario.

Es cierto también que introducir la categoría de género como lente de análisis permite que el Estado se pregunte por determinadas situaciones que en el documento se expresan así:

Por lo tanto el enfoque de género se entiende como la interpretación y análisis de las diferencias a partir de la forma como hombre y mujer son definidos en la sociedad y la forma como interactúan, en el marco de la sociedad en un momento determinado; este enfoque permite: - Cuestionar el supuesto carácter natural y complementario de los roles y las relaciones entre hombres y mujeres, desvirtuando el determinismo biológico desde el cual se ha intentado argumentar dicho carácter. - Visualizar las discriminación y desigualdad en razón del sexo/género. - Revisar los significados de feminidad y masculinidad a partir de la inequidad en las relaciones y el acceso a recursos y oportunidades. - Explicar la construcción de la identidad sexual a partir de la comprensión del proceso de socialización. - Entender la familia como institución social en la cual se produce y reproduce el género y los roles de género. – Explica[r] el proceso a través del cual la sociedad construye las representaciones de lo masculino y lo femenino, la valoración que les atribuye y las normas que regulan su comportamiento diferenciado. (Comisión intersectorial poblacional del Distrito Capital, 2013).

El hecho de que el Estado cree estos escenarios permite la emergencia de rupturas y tensiones claves sobre lo que se ha entendido por “prácticas adecuadas del género” y las apuestas por la despatriarcalización del Estado; es decir, “El intento de descolonizar el Estado desde el Estado para descolonizar con él a la

sociedad entera es una monumental tarea que debería ser acompañada por un efectivo proceso de despatriarcalización” (Chavés,2013,p.14).

Por consiguiente, esto nos remite a la necesidad de ampliar nuestra visión respecto del género y preguntarnos por la importancia de descolonizar lugares comunes como “la mujer oprimida” o “discriminada”, para entender que las relaciones sociales, en general, están mediadas por otras, de dominio patriarcal.

Esta reflexión hace se pongan en juego y se develen aquellas formas de resistencia creativa, como – en mi caso- los casos de estudiantes que se preguntan por los estáticos roles de género que operan en la escuela, o aquellas maestras que se piensan desde un cuerpo femenino que dialoga en el aula o el profesor que se pregunta si el mundo en realidad está hecho para hombres.

2.2. LA COTIDIANIDAD DE LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO Y SUS EXPRESIONES: ESTEREOTIPOS, ROLES Y PRÁCTICAS

Una de las formas que permite articular la cotidianidad de la escuela con las maneras como operan las expresiones de género tiene que ver con dar una mirada a la relación de los cuerpos en-generizados, los espacios que estos ocupan y el universo simbólico en el que estos recrean su estar en la escuela.

Para demostrar lo anterior, utilizaré algunas fotografías tomadas en el Colegio Distrital Paulo Freire a estudiantes de grados octavo y noveno y que se incluyen a continuación, que de alguna manera permiten abordar la forma en que se relacionan los cuerpos escolares con los espacios e incluso poder acercarnos a los diálogos simbólicos que se establecen con el entorno como por ejemplo los dibujos de las sillas que más adelante podremos observar y que en el medio escolar se naturalizan, es decir que ya no es posible notarlos a simple vista y que la fotografía se presta para ese tipo de análisis, detallar un poco más la vida social

escolar y construir las posibles reflexiones a su alrededor²², estas mismas nos remiten a una comprensión de las prácticas discursivas y no discursivas, como dos aspectos intrínsecamente unidos, que comunican sobre lo que no se verbaliza, lo que no se explicita en el currículo y lo que no hace parte de los manuales de urbanidad y de “convivencia”, pero que habla de la contención de los cuerpos y de la educabilidad de estos; es decir, de saberes que circulan allí, pero que se revelan como condiciones de posibilidad para escapar a los dispositivos de control y de poder antes mencionados y nos hablan de posibles fracturas de los patrones de poder escolar.

Una primera reflexión sobre las fotografías, hace que surja la pregunta sobre cómo se “debe” conducir el cuerpo en la escuela. Esa pregunta se construye cada vez que mujeres y hombres docentes vigilamos la forma en la que se administra el espacio por parte de niños y niñas, toda vez que la orden “¡Siéntese bien!” no se encuentra dirigida a los estudiantes varones, a quienes se reserva la comodidad y disfrute de sus cuerpos en los espacios.

Estas fotografías también están atravesadas por otra pregunta: ¿Qué es lo que la escuela escribe en el cuerpo de las niñas y los niños? Para responder a ello, es fundamental ver el cuerpo como *territorio*, es decir en el sentido que lo piensa Rita Laura Segato (2014)²³ en la que expresa las impresiones sobre la obra “La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez” (2013) y la forma como percibe el cuerpo de las mujeres:

²² Respecto a este apartado y en general a las reflexiones articuladas a lo largo de este informe de investigación es importante tener en cuenta que estas temáticas ya han sido pensadas y desarrolladas teóricamente por otras y otros autores que me han permitido interrogar las relaciones de género en el colegio donde trabajo, y es allí donde radica lo diferente y es que hasta ahora se piensa e interroga este contexto particular.

²³ Definición que comparte en una entrevista, que puede ser consultada en: http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/Rita-Segato-Mujer-cuerpo-control_0_1081091894.html

En 2003, yo empiezo a ver al cuerpo de las mujeres como una función territorial, como territorio mismo y lo relaciono con la idea de soberanía. Desde los 70, se venía hablando de la posición de la mujer como “naturaleza”, lo que después pasó a ser criticado dentro del feminismo. Eso pasó a ser muy fértil de varias formas: comencé a decir que el cuerpo de las mujeres era el propio campo de batalla donde se plantaban las banderas del control territorial, jurisdiccional, donde las nuevas corporaciones armadas en las modalidades mafiosas de la guerra no convencional, emitían los signos de sus siempre fugaces victorias, de su capacidad de soberanía jurisdiccional e impunidad, y también comencé a pensar en los porqués del cuerpo como ese bastidor en que se cuelgan insignias. También vi que el cuerpo es nuestro último espacio de soberanía, lo último que controlamos cuando todas nuestras posesiones están perdidas. Las afinidades semánticas entre cuerpo y territorio, dentro del paradigma colonial, son infinitas...” (Segato, 2014, p.1).

Ahora bien, es interesante tanto ver el cuerpo de las mujeres como territorio, como lo es “cruzarlo” con los lugares, en el sentido que lo expone Yvonne Underhill-Sem (2005), cuando sostiene que “los cuerpos importan por las maneras en que definen los lugares”. Así, al materializar esta afirmación en la escuela, podría pensarse en cómo se conoce a la escuela pública por la forma como circulan diversas relaciones de poder en la corporeidad de sus estudiantes.



¡¡¡Siéntese bien!!! Órdenes ¿Correctas o incorrectas?

Asistimos a una resistencia y ruptura de los guiones escolares. El cuerpo ha sido un territorio colonizado por el que circulan todos los dispositivos de poder de la colonialidad, en donde la escuela ha sido un espacio para repudiar lo “incorrecto” y validar lo “correcto”:

Siempre se manifiesta como un terreno de disputa en el que se aloja un conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión.(Scharagrodsky, 2007, P.2).

Sin embargo, estas marcas de la colonización, que construyen y resignifican los cuerpos infantiles y adolescentes en la escuela, pueden mostrar rupturas, cuerpos escolares que se rebelan a ocupar los espacios de las formas en que históricamente se asignó a mujeres y hombres.

En ese sentido, el papel que cumple el maestro o la maestra respecto de la vivencia del cuerpo escolar es el de organizador/a, pues en muchas ocasiones sólo basta la presencia de las y los docentes para que, automáticamente, se reacomoden las posturas y las formas de estar del cuerpo escolar y cuando la sola presencia no basta, estarán los llamados para que lo corporal se adecúe a cada actividad, mediante el control, observación y domesticación del cuerpo de la o el estudiante. Un cuerpo que existe y que supera la idea occidental porque, en palabras de Ramón Grosfoguel (2007), “La neutralidad y objetividad descorporadas y deslocalizadas de la ego-política del conocimiento es un mito occidental”.

Por consiguiente, los cuerpos en la escuela hablan (se resisten a pesar del constante llamado que se hace a vincular las posturas correctas con el silencio); se trata de unos cuerpos que se liberan o de otros que se cubren, como el caso

de las y los docentes que utilizan bata blanca. Este tipo de manifestaciones, según lo percibo, produce de diversas formas, conocimiento; sin embargo,

El punto central es el locus de la enunciación, es decir, la ubicación geopolítica y cuerpo-política del sujeto que habla. En la filosofía y las ciencias occidentales, el sujeto que habla siempre está escondido, se disfraza, se borra del análisis. La “ego-política del conocimiento” de la filosofía occidental siempre ha privilegiado el mito del “Ego” no situado. La ubicación epistémica étnica/racial/de género/sexual y el sujeto que habla están siempre desconectadas. Al desvincular la ubicación epistémica étnica/racial/de género/sexual del sujeto hablante, la filosofía y las ciencias occidentales pueden producir un mito sobre un conocimiento universal fidedigno que cubre, es decir, disfraza a quien habla, así como su ubicación epistémica geopolítica y cuerpo-política en las estructuras del poder/conocimiento coloniales desde las cuales habla.” (Grosfoguel, 2007, p.22)

Respecto al lugar donde se inscriben estos cuerpos, encontramos que viven la escuela -un dispositivo que ha reproducido la diferencia colonial- en la medida que las infancias han sido objeto de anulación, silenciamiento y subalternización, a partir de factores de diferenciación, como el sexismo, el racismo, el clasismo y el patriarcalismo, entre otros; en este caso específico al que me refiero, a la supremacía de los hombres sobre las mujeres, tensando las relaciones de género dirigiendo una serie de saberes específicos hacia los unos o las otras.



La imagen de arriba da cuenta de una expresión del patriarcado, que marca a la mujer en el sitio de “puta” y de la heterosexualidad obligatoria²⁴, al leer la inscripción que se encuentra más abajo “quiero un poco más de pipí”, representado igualmente en la sillas pintadas que aparecen abajo:



La expresión gráfica del pene nos permite entender en qué términos circulan las relaciones de poder y, por tanto, de dominación, en la medida en que no son precisamente las vaginas las que están configurando y dando forma al universo escolar, sino que es claro que las relaciones son falo-logo-centradas, lo cual reduce los espacios sobre las expresiones diversas en la institución educativa, porque en palabras Anzaldúa, la „raza“ y el „sexo“, entre otros ejes de diferencia, operan como tecnologías de división que mutilan el mundo interior de las personas, establecen límites, jerarquías y fronteras para el devenir de los cuerpos.

²⁴ Carla Lonzi (1978, pp.72-73) establece lo siguiente “La complementariedad es un concepto que atañe a la mujer y al varón en el momento de la reproducción , pero no en el erótico-sexual *...+ ¿No es el modelo reproductor aquel en el que ha cristalizado la relación heterosexual – incluso cuando el fin procreador es evitado cuidadosamente – según la neta preferencia del pene hegemónico?” Y agrega: “No nos pronunciamos frente a la heterosexualidad: no estamos tan ciegas como para no poder ver que es un pilar del patriarcado, ni somos tan ideológicas como para rechazarla a priori *...+ pero estamos convencida de que en tanto la heterosexualidad sea un dogma, la mujer seguirá siendo, de algún modo, el complemento del varón” citada por Yuderkis Espinosa en el texto “Heterosexualidad Obligatoria”, en Susana Beatriz Gamba (Coor)(2007), Diccionario de estudios de género y feminismos. Editorial Biblos, Buenos Aires.

La heterosexualidad, dice ella, es una “dualidad despótica” que se impone bajo el entendido de que en el mundo sólo existen „hombres” y „mujeres”, y que su vinculación ha de ser obligatoria, desigual y „natural”. Rechazar la heterosexualidad, no adaptarse a sus lógicas binarizantes de masculino/femenino, hombre/mujer, sujeto/objeto, cultura/naturaleza, expone a los sujetos a la expulsión del espacio simbólico y material de la humanidad. Es este el espacio del cual emergen los cuerpos fronterizos, los cuerpos Trans:

Los poderes médicos, estatales, familiares, religiosos, definen nuestras vidas en términos diferenciales a partir de la lectura que hacen de la materialidad de los cuerpos. Imponen un „sexo” al individuo según lo que encuentren o quieran ver en medio de sus piernas. A través de su vida este cuerpo será conminado a incorporar ya sea la feminidad o la masculinidad, por medio de prácticas cotidianas y ritos instituyentes que le obligarán a materializar el „sexo” que se supone que es, un „sexo” que nunca ha sido natural sino decretado por el poder.(Anzaldúa, 2009, p.2)

Cruzando lo anterior con una conversación sostenida con un grupo focal que realicé con estudiantes de grado once, en noviembre del 2014, es posible encontrar que las niñas que participaron de la conversación se sentían más tranquilas y cómodas hablando del género, mientras que los chicos, en momentos de la conversación se les enrojecían las mejillas y mostraban más dificultad para expresar su opinión. Por lo tanto, la atmósfera que recrea un universo patriarcal en la escuela genera un peso muy fuerte no solo en la niñas, sobre las formas correctas de expresarse, sino en los niños también, en la medida que ellos deben mantener una fortaleza que los silencia frente a temas que, aunque les interesa, les lleva a mantenerse al margen porque se asocian con orientaciones sexuales diversas, que cuestionarían la postura heterosexual, entendida como “correcta”.

En una primera parte de esa conversación, estuvimos explorando cuáles eran sus ideas asociadas al tema de género; destaco aquí algunas partes del diálogo,

usando nombres supuestos de las y los adolescentes, y escribiendo en paréntesis su edad:

Lina (16): “Por lo menos, yo lo primero que pienso es en los homosexuales, heterosexuales, bisexuales, todo lo que tiene que ver con todo el género; eso es lo que yo primeramente pienso”

Ronald (15): “Yo pienso que estoy de acuerdo”.

Marcela (15 años): “Cuando me hablan de género, yo pienso en mujer y hombre, la diferencia entre ellos dos, sí, la mujer es algo más tierna y el hombre es algo más masculino, más hombre”

Luis (16): “Yo lo que pienso en lo del género es como se complementa el género...en el género la mujer y el hombre se complementan, como algo fuerte y algo suavcito, tienden a ser, mmmm, como un equipo”

(Profesora) Y al hablar de género masculino y femenino...

Lina (16): “Pienso que el hombre siempre va a tener una tendencia más...más machista...y las mujeres también, hay mujeres que son machistas... (Risas) que todo es para el hombre...entonces no sé, pues eso es lo que pienso, ese es un complemento ahí raro”

Ronald (15): “Igual [Pero]...las mujeres hacen que los hombres sean machistas”

Marcela (15) “Este país siempre ha sido machista, ya en el pasado siempre veíamos donde el hombre era el que trabajaba y la mujer era la que estaba en la casa...y...pues uno de mujer no se ha dejado mucho; siguen con esa idea...tengo que cocinar...tengo que hacer oficio...cuidando a los hijos y no sirvo para nada más”

(Profesora) ¿Pero será que mujeres y hombres llegan a pensar distinto? ¿otras formas diferentes?

Lina (16): “Hay algunos hombres que se la pasan con las mujeres y pues...normal”

Marcela (15): “En las clases, vemos como un asunto igualitario, hombre y mujeres pueden hacer lo mismo; pero aunque puedan hacer lo mismo, se siguen comportando como el machismo anterior que hablábamos”

(Profesora) ¿Y por fuera de los masculino y lo femenino existe algo más?

Lina (16): “Hay mujeres que pueden ser más masculinas; es decir, mujeres que se parecen a los hombres y hombres que se parecen a las mujeres”

Ronald (15): “La verdad, yo no creería que haya nada diferente a lo masculino y a lo femenino o sea ¡¡¡no!!!”

Luis (15): “Bueno, pues estarían los *transformers* que son hombres que intentan ser mujeres, por medio de operaciones o mujeres que intentan ser hombres por medio de operaciones; eso ya depende de la mujer o del hombre que se quiera transformar, porque uno nació hombre y eso ya va como parte de uno que uno se quiera transformar o no”

Marcela (15): “Hay casos en que mujeres han querido parecerse a animales, en televisión yo vi el caso de una niña que siempre actuó como un perrito, y pues ahora ella es adulta y se ha ido recuperando pero por medio de mucha psicología”

(Profesora) ¿Y el tema del género hace parte de lo que ustedes estudian o de los aprendizajes formales en el colegio?

Luis (15): “No, para nada; si eso se ve o se escucha entre nosotros, es a modo de burla, y puede que ese tema se toque, pero eso no es por parte del profesor que se habla, sino por parte de nosotros mismos; y en ese momento, la gente lo toma es como burla”

(Profesora) ¿A qué se deberá la burla?

Marcela (15): “Falta de poner los pies en la tierra y ver cómo es realmente el mundo; la mujer puede o mejor tiene el derecho a ser y querer actuar como un hombre, pues porque uno no manda en los que ellos desean ser”

Lina (16): “Se trata de respetar al otro”

Ronald (15): “Sí, porque el tema, además, no es tratado; es en realidad muy diferente a lo que ellos creen, cuando ellos se burlan, ellos no saben de lo que hablan, puede que se burlen pero si nunca les han hablado de eso...”

Lina (16): “Por falta también de información”

(Profesora) ¿En qué lugares aprendemos a ser niños y a ser niñas?

Luis (15) “Pues yo creo que en la casa, en la familia, o sea eso ya es como cuando a uno lo crían, o sea por parte del papá, pues a uno de hombre lo enseñan a cómo ser hombre, es decir me enseñan a respetar a una dama, a tomar el orden también en una casa, sin que uno se vaya a sobreactuar ahí”

Ronald (15) “Sobre esto, también es en el colegio, por parte del colegio, porque nosotros vivimos a veces más tiempo en el colegio que en la casa, entonces en el colegio podemos tomar actitudes de género”

Marcela (15): “A mí, en la casa me enseñaron a hacerse uno respetar, que ningún hombre debe a uno acercársele si uno no quiere, también le enseñaron a una a estar pulcra, obviamente, bien vestida, a ser noble, es decir la belleza de una mujer”

Lina (16): “Yo creo que concluimos que a todos no empiezan a enseñar desde la casa...pero el colegio es otra cosa; uno, en el colegio, se empieza a destapar de una forma distinta, porque la verdad uno empieza a conocer más cosas, empieza a distinguir, empieza a ver distintas maneras de ser de otras personas, no solamente los de la casa y pues no sé diría que la formación que nosotros tengamos en el género viene a ser de parte y parte”...

Ronald (15): “Es raro hablar de estos temas, parece que a la gente no le atrae hablar de estos temas, es como si les diera igual, pero la verdad es que al hablar de esto es como si uno tomara conciencia de muchas cosas sobre este tema de los transformistas”

Marcela (15): “Yo, la verdad no pregunto por los transformistas, yo pienso que el hombre nació hombre por algo y la mujer por algo, entonces yo no irrespeto a la gente que decide tener otro sexo, pero pues tampoco lo comparto”...

A partir de esta conversación, es posible percibir cómo los modos de operar del patriarcado regulan las relaciones de género entre las y los estudiantes y organiza nuestras vidas, al poder establecer la relación sexo-género como algo natural e incuestionable –“si nació mujer u hombre es por algo”- un algo que se desconoce pero a lo que no se le pregunta, y aquí está la primera apuesta por desnaturalizar y romper con un guión que se reproduce, empezar el diálogo respecto al tema hace que nuestro alumnado se pregunte por la diferencia basada en el género. Ello nos indica que la colonización de las formas como se dan las relaciones de género en la escuela hace que la sexualidad se encuentre encapsulada, encerrada y solapada, respecto al deber ser:

El cuerpo en la escuela está dominado y maltratado cuando en una clase de cualquier asignatura escolar ciertos comportamientos corporales, ciertos gestos y actitudes, ciertos movimientos, ciertos desplazamientos y ciertos usos del cuerpo están inscriptos como un *deber ser* para cada género. Moverse como varón,

vestirse como mujer, hablar como varón, sentir como mujer se convierten en regularidades corporales que deben cumplir –y que han aprendido a cumplir– los y las estudiantes configurando cuerpos masculinos y femeninos, contribuyendo al mantenimiento de un cierto orden sexual jerarquizado.” (Scharagrodsky, 2007, p.12).

Por otra parte, es interesante pensar que el hecho de que el tema del género no se haga parte del currículo, de manera formal, se convertiría en una posible resistencia o una fisura; así lo expresan las y los estudiantes, al establecer que esto no se habla en las clases.

Con esta afirmación, no quiero restarle importancia a los saberes que circulan en la escuela, dirigiendo conductas de género por parte de los estudiantes y maestras y maestros, como es posible ver en las fotografías y en las voces de aquellos y aquellas que comparten sus pensamientos. Pero continuar ocultado las formas de vivir o expresar la sexualidad y la orientación sexual por la juventud como peligrosa, nos llevaría a considerar que, si se encontrara el género formalmente curricularizado, los saberes que allí estarían de forma pública, al igual que sucede con los contenidos disciplinares, se someterían, en general, a regímenes de verdad que permitiría continuar teniendo el control por parte de quienes están autorizados para hablar de ello en la escuela.

Por tanto, el género es una experiencia que se vive día a día y que marca nuestros cuerpos, y en ese sentido, existen experiencias que muestran que a estas construcciones se les puede interrogar desde prácticas horizontales que permitan evidenciar que,

La decolonialidad del saber consiste en mostrar, por un lado, cómo la colonialidad del saber funciona, (...) y, por otro, ser creativos para entrar en la esfera de la comunicación en el enorme espacio que no tocan los medios de comunicación

dominante. Por otra parte, en la escena internacional, y siempre con limitaciones, por cierto, todo es limitado, publicaciones como Asian Times, Al-Jazeera, Russian TV, y otras muchas permiten que el quehacer global y local no sea controlado por los mayores medios de US, Alemania, Inglaterra y Francia y sus filiales en distintas partes del mundo. Estamos en una guerra por la mantención del control de la información (medios) y del saber (escuelas, universidades, museos) y por otro lado, por la liberación del control que los medios imponen. El desenganche es aquí fundamental y este proceso es colectivo/individual. Cada uno y en concierto comunitario operar en el desenganche y en la construcción de saberes y circulación de información ocultas o interpretadas de acuerdo a intereses particulares de grupos y de personas (Mignolo, 2014, p.2)

Este apartado de la presentación que Walter Mignolo realizara para la publicación periódica “Baldosas flojas”, en diciembre de 2014, respecto del libro “*Género y descolonialidad*” es ilustrativo de lo que he querido presentar en esta sección.

2.3 LA DIFERENCIACIÓN SEXUAL Y LA IRRUPCIÓN DE EXPRESIONES DE ORIENTACIÓN SEXUAL DIVERSA.

En una conversación informal que sostenía con *Jorge*, un estudiante de grado once de 16 años de edad, (que considero de vital importancia, especialmente por la forma particular de su abordaje respecto al re-existir suyo en la escuela), este joven dialoga sobre las cuestiones de la discriminación por género y la diversidad sexual en el colegio:

...Vea profe en este colegio no existe una educación de la diversidad sexual, lo cual ayuda a que los valores que nos han dado en la casa reinen, el colegio hace charlas para que los chicos no consuman drogas o la mujeres no queden en embarazo, pero no hay una educación de la diversidad sexual donde nos enseñen que no solo podemos amar a alguien de un sexo distinto, mis compañeros y yo

tenemos muchas dudas las cuales nos contestamos por internet, una gran pregunta es porque siento algo que no es normal, me gusta un hombre y soy hombre, esto puede ser visto como algo normal por los pocos que saben y los que no saben discriminan la palabra más cuando uno les comenta es “Severa loca”...

Reflexionar la realidad a partir de la irrupción en el colegio de comportamientos que son considerados “no normales”, posibilita comprender cómo la idea de la diferencia²⁵ sexual funciona como una construcción colonial que se respira en la escuela. Sin embargo, las construcciones teóricas que se han venido trabajando desde los feminismos de frontera permiten preguntarle a aquello que funciona en el universo escolar como una realidad predeterminada, iniciar el diálogo a partir de los interrogantes, sobre si lo que atañe al ámbito personal de cada estudiante puede cruzarse (intersectarse) con lo institucional, basado en la manera como pueda verse la experiencia²⁶ de cada uno de ellos, ellas y de personas intersexuales.

Respecto a la discriminación sexual, *Jorge* comenta que:

“...sí [la] hay y es grande; sólo que no se nota mucho. Un ejemplo de ello es usan la palabra gay, loca, lesbiana, marimacho. Siempre he pensado que utilizar esas

²⁵ A esta categoría de la diferencia se le puede abordar a partir de múltiples preguntas como las sugeridas por Brath, Avtar (2004): “¿Cómo designa la diferencia al ‘otro’? ¿Quién define la diferencia? ¿Cuáles son las normas supuestas a partir de las que un grupo se marca como ‘diferente’? ¿Cuál es la naturaleza de las atribuciones que se afirman para caracterizar a un grupo como diferente? ¿Cómo se constituyen, mantienen o disipan las fronteras de la diferencia? ¿Cómo se interioriza la diferencia en los paisajes de la psique? ¿Cómo se representan distintos grupos en diferentes discursos de la diferencia? ¿La diferencia *diferencia* horizontal o jerárquicamente? Preguntas como éstas plantean una problemática más general acerca de la diferencia como categoría analítica.”(p.119), algunas de cuyas respuestas se encuentran en los trabajos de Michel Foucault (“Los Anormales” *1999+, 2007) y otros autores y autoras, como Eduardo Restrepo (2010), sobre diferencia étnica, y aunque no se pretende responder aquí a ellos, sí permite reflejar las tensiones y complejizar la situación de aquellas personas escolarizadas que no se sienten “normales”, o que ellas mismas sí quepan en situaciones de “normalidad”.

²⁶ “De hecho, la ‘experiencia’ es un proceso de significación que constituye la misma condición de posibilidad de la constitución de lo que llamamos ‘realidad’. De aquí la necesidad de re-enfatizar la noción de experiencia no como guía inmediata a la ‘verdad’ sino como una práctica de significación tanto simbólica como narrativa; como una lucha por las condiciones materiales y los significados”. (Avtar, 2004,p.121

²⁶ En ese respecto, los aportes de Michel Foucault (2010) sobre los límites y la economía de los discursos, que permiten decir algo o no decirlo, están desarrollados en “El Orden del Discurso”, entre otros textos

palabras para ofender [es] un gran acto de discriminación; se supone que si le dices a alguien gay, le dices lo peor, la persona se ofende y mucho, aunque es lógico; esta es una palabra que es tomada como ofensiva, ya que la diversidad se ve como el pecado, como lo malo, como lo peor. En el colegio, puedes expresar que tienes orientaciones sexuales diversas, pero te atienes a estar en la boca de todos y las cosas cambian con algunas personas y ese es un cambio notable; por ejemplo, algunos de los profesores con los que alguna vez tuviste confianza, al enterarse de ello, se muestran como unos desconocidos contigo”.

Como vemos, hay un lugar de poder importante desde donde él habla, es potente la forma como identifica la discriminación, aunque no se note, esa condición de que no se nota habla de los mecanismos que utiliza tanto el capitalismo como el patriarcado, para hacer ver más ligeros los discursos de lo prohibido²⁷, utilizando en muchas ocasiones el mismo lenguaje de la resistencia, para luego ponerlo a su favor.

Respecto a los sectores que en el colegio daban mayores muestras de discriminación, *Jorge* comentaba:

“Profe la verdad yo no sé si decir que los profesores... porque aunque no le digan a uno abiertamente las cosas, se nota que muchos no lo aceptan. Ellos, tal vez por lo que deben dar ejemplo, pero se lo guardan y no debería ser así; deberían hablar con uno, intentar entenderlo. Además que uno está en una situación donde no sabe qué hacer, con quién hablar, si se habla con la orientadora, ella busca la manera de contarle a los papás y esa no es la solución; se supone que uno necesita apoyo, pero no se lo dan. Las personas que más discriminan no son los profesores; ellos se cuidan de lo que dicen al respecto, situación que pasa de igual forma con las directivas. Los que más discriminan, a mi juicio, son los alumnos y los padres. A la salida [del colegio], veo cómo miraban a los jóvenes salir y sin

²⁷ En ese respecto, los aportes de Michel Foucault (2010) sobre los límites y la economía de los discursos, que permiten decir algo o no decirlo, están desarrollados en “El Orden del Discurso”, entre otros textos.

saber, juzgaban [pues] decían: “Miren a ese maricón”, no abiertamente, pero sí entre ellos; y si los hijos son el ejemplo de sus padres, ¡ya se imaginarán! En el colegio, los niños pequeños sea uno diverso o no lo sea, le dicen “gay, marica, loca, travesti”, etc. y lo peor es que lo hacen por falta de educación (la cual el colegio no da).

Yo considero que los estudiantes que son de grados de 9 hacia abajo lo rechazan mucho a uno, ya que no tienen la educación y ahí es donde más grande es la discriminación. El año pasado, el 31 de octubre, cuando se hizo un evento con respecto al LGBTI y el movimiento Rasta, donde se suponía que iba a ser un lugar sin discriminación, los niños más pequeños y unos cuantos grandes, nos gritaban “locas, maricas, pártete wuafer”, y más cosas. No sé, creo que no puedo generalizar y decir qué sector la acepta y qué sector no. Considero que hace falta mucha educación sobre diversidad; saber que hay más que la existencia de hombre y mujer, que hay más que una familia compuesta por papá, mamá e hijos. Para mí, hay personas que, poco a poco, se van abriendo a la diversidad pero son pocas; con los directivos trato muy poco, así que no puedo decir si la aceptan o no, los profes hay muchos que sí y otros que no dicen nada.

Profe cuando se trata de pensar en expresar públicamente la orientación sexual, se piensa en que puede ser que haya personas que lo respetan, pero muchas que no. Dos amigos míos, sin ser diversos, son discriminados. ¿Qué pasaría si lo fueran, y un compañero que sí lo es abiertamente es discriminado por ser afeminado? Muchas veces, lo buscaban para armarle pleito por ser gay [diciendo] “Aprovechémonos de él”... Me imagino que era el pensamiento de ellos. Sufrió mucho con la discriminación; tal vez ahora es menos, pero no sólo va un insulto, sino el trato que se le da a la persona con una condición sexual diferente, [como] “anormal”. Eso es lo que más duele; que lo traten distinto a uno, sabiendo que las diferencias existen y van desde el gusto por la ropa hasta la orientación sexual”.

Profesora: ¿Recuerdas algunas expresiones que discriminen a las personas por su opción sexual?

“Sí, muchas; más que todo, como ya lo había dicho, antes de las palabras, muchas veces pasaban a “calvazos” [coscorriones] y escupitajos; buscaban la manera de no sé por qué hacerle daño a uno, [si] uno es un ser humano igual a ellos. Las palabras más comunes so: gay, loca, marica, travesti, afeminado, lesbiana, marimacho, etc. Otra forma era cambiar el trato, hacia las mujeres el cambio era menor, ya que una mujer [lesbiana] no sé, es como mejor vista que un hombre [gay] o no sé sinceramente... Recuerdo que un profesor, al saber que yo era gay cambió por completo hacia mí; después hablamos y volvió a tener como ese trato que tenía antes de saber que yo era gay; yo jamás pude sentirme a gusto de mostrarle al mundo que era gay y aún creo que no lo puedo hacer. Existe una página [en Facebook] que se llamaba “parejitas Paulo Freire”, la cual buscaba sacar del closet [pero] a la fuerza, a todas las personas diversas. Una profesora me dijo una vez que si yo era gay, que no tenía por qué sacarlo a la luz, que tenía que pensar en los niños pequeños, que nosotros éramos el ejemplo y que por favor no nos diéramos besos en el colegio, pero las parejas heterosexuales sí lo podían hacer.”

Fragmentos de la historia de vida como ésta ayudan a cuestionar la presencia y apropiación de la diferencia, una diferencia que a pesar de la opresión, se resiste, dialoga, sale a luz, se empodera, crítica y reniega del contexto.

2.2.4. CONTROLAR LO INDESEABLE Y PRESCRIBIR LO DESEABLE: EL MANUAL DE CONVIVENCIA, LAS EXPERIENCIAS “DE FRONTERA” DESDE EL GÉNERO.

La presencia del Manual de Convivencia en la escuela se encuentra sustentada por la supuesta necesidad del sistema educativo de poseer un dispositivo de control que regule las relaciones entre los individuos que concurren a la escuela y minimicen el impacto de los conflictos que sucedan a partir del dictamen de que sería lo correcto o incorrecto de sus actuaciones.

Pensando en estas formas de clasificación, las secciones del Manual de Convivencia del Colegio Paulo Freire, IED, que se relacionan a continuación, han sido seleccionadas desde mi análisis de la perspectiva de género, en busca de encontrar modos de problematizar lo que allí se prescribe. Por ejemplo, en la introducción del manual, encontramos lo siguiente:

“La comunidad educativa del Colegio Paulo Freire [se expide], con el fin de posibilitar la construcción de espacios de convivencia y tolerancia, que permitan el pleno desarrollo integral de los educandos para el futuro” (Manual de convivencia, 2014, p. 28)

Aquí no existe un lenguaje incluyente; si bien es cierto que el decir *las* y *los* no refleja un discurso políticamente correcto²⁸, no soluciona de fondo la forma en la que se relacionan estudiantes varones y mujeres, pero pienso que lo que no se nombra no existe; en este sentido, lo que debe cuestionarse es la *racionalidad política* de cualquier uso del lenguaje en prácticas discursivas (Castro-Gómez sobre Foucault, 2010) aunque no pueden pasarse por alto los esfuerzos que se han realizado desde el Ministerio de Educación para que el lenguaje incluyente llegue a las escuelas:

“[Estamos] trabajando desde la toma de conciencia, el compromiso en la construcción de comunidad, y en acato y consonancia con la normativa legal y vigente. (Ministerio de Educación, 2014)

Llama mi atención el sentido que puede dársele al “acatar” las normas legales, porque han sucedido en la institución situaciones que harían pensar que esta afirmación puede ser interpretada en dos sentidos: el primero, la necesidad que muestra el colegio de modelar una serie de conductas y comportamientos,

²⁸ Hay posturas desde la lingüística que contradicen completamente y se oponen de modo radical a cualquier tipo de lenguaje inclusivo del género. Por ejemplo: Busquet, Joan (2007). *La utilización del lenguaje para cambiar la realidad*. Documento en línea en: <http://www.fundeu.es/noticia/la-utilizacion-del-lenguaje-para-cambiar-la-realidad-4231/>

teniendo como marco de referencia “lo legal”, una legalidad que prescribe de antemano cómo debe ser un buen alumno o alumna para convertirse, posteriormente, en un “buen ciudadano”, lo que podría castrar las posibilidades de pensarse como comunidad educativa de cara a sí misma, con autonomía y basada en reglas consensuadas y consentidas en común.

El otro sentido se refiere a situaciones en las que tal legalidad no favorece, o mejor, escapa al control de quienes ejercen el poder disciplinario en la institución; lo ejemplifico con un caso puntual de estudiantes mujeres que han decidido teñir su cabello de colores hecho que no se encuentra permitido en el Manual de convivencia. La tensión que emerge de esta práctica no discursiva, se hace difícil de manejar al interior de la institución, cuando las estudiantes argumentan, desde lo poco que han escuchado sobre el “libre desarrollo de la personalidad” su ejercicio de libertad, a lo que las directivas del colegio refutan con argumentos tales como que al acogerse a las disposiciones del Manual de convivencia, las chicas renuncian a tales derechos; es decir, apelan a la existencia de un marco legal porque éste favorece el control y modelamiento de las conductas de las y los estudiantes en donde el dispositivo del Manual de convivencia sale a la luz cuando situaciones como estas se salen de control.

Más adelante, en la misma introducción el manual justifica su forma de entender la libertad de niños, niñas y adolescentes de configurar o desarrollar su personalidad:

“Más que buscar una normatividad específica, el manual ha reunido los criterios primordiales para que las relaciones entre los componentes de la comunidad se desarrollen con un espíritu de fraternidad, solidaridad, respeto, disciplina, paciencia y visión de futuro, partiendo de un enfoque de formación y compromiso desde la propia libertad, autonomía y acato a las normas” (Manual de convivencia, 20014, p.33)

Para nuestra institución, el manual de convivencia representa el canon de comportamiento, ejemplo y testimonio de un alumno o alumna valioso(a), con identidad, con carácter, que se somete y sujeta a la autoridad y que ejerce liderazgo a través de todas sus acciones y comportamientos; proporciona unos principios de los que se derivan lógicamente las normas y los procedimientos a seguir en los diferentes casos que puedan presentarse, permitiéndonos una mejor integración y una mayor eficiencia en el quehacer educativo, además de dar estricto cumplimiento a los lineamientos de ley pertinentes al ámbito legal y educativo que nos compete como institución (Manual de convivencia,2004,p.24)

Aquí el hecho de que se haga tanta referencia al sistema de leyes, como respaldo para garantizar un efectivo cumplimiento de las normas del Manual de convivencia nos hace recordar que el derecho - y con él los sistemas jurídicos que nacen de la mano de la consolidación del hombre europeo ilustrado, en el contrato social - fueron emergiendo desde elementos masculinos muy centrados en su visión particular de sociedad, como lo muestra la misma proclamación de la Declaración de derechos del hombre y el ciudadano, de 1791:

He aquí un primer acto de colonización del género: la idea misma de estos derechos nació ya teñida de la subsunción (formal y real) de las mujeres en el hogar gobernado por el *Pater familia*" (Rivera, 2014, p.122)

A lo largo del manual de convivencia encontramos apartados, como los que relaciono a continuación, que dan cuenta de la necesidad de hacer que la comunidad educativa interiorice las normas, relacionándolas todo el tiempo con el aparato jurídico vigente, que de antemano las reviste de una verdad absoluta, produciendo de esta forma, unos sujetos escolares que defienden lo punitivo como una tecnología de "formación integral" y otros sujetos que dan un paso al lado y se liberan de tal sujetamiento:

(...) la educación ofrece un doble aspecto. Es un derecho-deber, en cuanto no solamente otorga prerrogativas a favor del individuo, sino que comporta exigencias de cuyo cumplimiento depende en buena parte la subsistencia del derecho, pues

quien no se somete a las condiciones para su ejercicio, como sucede con el discípulo que desatiende sus responsabilidades académicas o infringe el régimen disciplinario que se comprometió a observar, queda sujeto a las consecuencias propias de tales conductas: la pérdida de las materias o la imposición de las sanciones previstas dentro del régimen interno de la institución, la más grave de las cuales, según la gravedad de la falta, consiste en su exclusión del establecimiento educativo (2014)

Artículo 6. Filosofía Institucional. El Colegio Distrital Paulo Freire es una institución educativa inspirada en los valores sugeridos en los postulados de Paulo Freire, y fundamentado en principios que rigen la dignidad de la persona humana, la sensibilidad social, el respeto, la libertad y el sentido político crítico como acto cognitivo (Manual de convivencia, 2014 p.28)

Lo deseable para quienes definen las directrices de comportamiento en el Colegio Paulo Freire se refiere a tener un ideal de estudiantes que, en primera medida, reconozcan que la directriz esencial de sus vidas estará en el reconocimiento de que en todo el proceso educativo “el joven y la jovencita comprenden que no están a la buena de Dios, como entes distantes sino que siguen regando la semilla del conocimiento” (Manual de convivencia, 2014, p.30); en ese sentido, tal afirmación nos remite al conocimiento formal-académico, como el único camino para la proyección social y para alcanzar un grado importante de quienes cuidan el saber –racional, científico- que entregan los docentes y el colegio, bajo la metáfora de “semillas del saber” que sólo requieren ser “regadas”, sin problematizar los modos como el conocimiento se configura o se produce, en redes sociales mucho más amplias, y donde, siguiendo la metáfora, no se precisan solamente buenas semillas, sino un buen terreno, es decir, unas condiciones que posibiliten la formación de sujetos autónomos, más allá de la intencionalidad.

Otro aspecto que se busca en el manual (y que es transversal a todo el discurso institucional) es la “formación integral” que en la visión del colegio, será posible si

está sujeta a que el estudiante pueda respetar “los principios y condición étnica, moral religiosa y social que son propias de los individuos”; la anterior afirmación genera una pregunta sobre aquellos individuos que no se ajustan a un credo religioso y que no siguen los preceptos de una moral predeterminada, ¿perderían entonces su humanidad?, La pregunta se relaciona a lo que en el manual establece como condición para ser un individuo.

Lo indeseable, de igual forma, se concibe en el manual de convivencia, como es posible analizarlo en el siguiente apartado:

Para dar estricto cumplimiento, a los artículos 17,18,20 en su numeral 1 y numeral 4; artículo 33, artículo 39 numerales 1,3,5,6; artículo 41 numeral 19, artículo 42 en su numeral 3, artículo 43, en su numeral 3, artículo 43, y artículo 44 numerales 2,4,6,y 10 de la ley de infancia y adolescencia, 1098, para el presente manual queda establecido que no le está permitido dentro de la institución educativa, ni portando el uniforme del colegio, a los alumnos y alumnas adolescentes, y jóvenes escolarizados(as) dentro de la institución, ningún tipo de conductas y manifestaciones erótico-sexuales, entre individuos de sexo contrario o del mismo sexo, que se constituyan como acciones que agredan la dignidad, la moral, las buenas costumbres o que sean lascivas, o que se constituyan como escandalosas o inapropiadas, por considerar que la parte fundamental de las relaciones de pareja es la responsabilidad, el respeto y la valoración del concepto de intimidad en la pareja (Manual de convivencia, 2014, p.48).

En este predicado, no hay claridad sobre lo que se puede considerar como una expresión de la sexualidad “inapropiada”, que agrede a la comunidad educativa; por lo tanto, el mensaje que es posible leer entre líneas, es la necesidad de la escuela de ejercer el control sobre el cuerpo y del deseo de los adolescentes y jóvenes de ambos sexos; está implícito el temor que tiene la escuela sobre el ejercicio de su sexualidad por adolescentes varones y mujeres de la institución de la cual presupone que será desbordada e irracional; se presupone, porque, de lo

contrario, hubiese habido la necesidad de hacer explícita una prohibición con tanto peso en las vidas del alumnado:

Tampoco se aprueban, manifestaciones que promuevan la homosexualidad en sus compañeros o compañeras, aclarando que su condición homosexual será respetada y no será causal de discriminación; sin embargo, para el presente manual de convivencia esta condición de homosexualidad NO representa una excusa para ejercer, propiciar o fomentar la inducción, el estímulo, coerción, manipulación o presión para que otros u otras alumnas en calidad de niños, niñas, o adolescentes, copien e imiten sus conductas homosexuales sin conocimiento pleno de sus actos y sin el consentimiento por escrito y eficaz de sus padres o acudientes (Manual de convivencia, 2014, p.28)

En este sentido, el manual de convivencia es un dispositivo útil para comprender el divorcio latente que hay entre un discurso que propende por la tolerancia y por la equidad y una realidad que se sustenta en la creencia arraigada de que las relaciones sexuales o la sexualidad adolescente, además de la homosexualidad (no se menciona el lesbianismo) son vistas como “conductas” peligrosas, y en el último caso, contagiosas y susceptibles de aprendizaje basado en el “buen” o “mal” ejemplo.

Sin embargo, ante todo este panorama de reglas, normas y recetas no dejan de escaparse quienes hablan con el cuerpo y descolonizan ese territorio, como es el caso de un estudiante que, para este caso, llamaremos *Pedro*, quien cursaba grado once (y tiene en la actualidad 17 años), y que ha hecho de su cuerpo una importante resistencia a lo que el Manual le mandaba hacer para encajar en la comunidad freiriana.

Pedro usa su cabello largo y se nota a simple vista que lo tintura de color negro; tiene su rostro perforado con más de ocho *piercing* en diferentes sitios; utiliza polvos faciales del color más claro, que ha adquirido en el mercado para aclarar

de forma exagerada el color de su piel; utiliza un delineador negro alrededor de sus ojos; ajusta su sudadera del uniforme de forma tal que su delgadez sea más visible.

Su transitar por el colegio suscita dudas, preguntas y cuestionamientos a todos, especialmente a maestros y maestras, que se codean al verle pasar y se preguntan: “Y „eso” ¿que es? ¿un niño? ¿una niña? ¿un payaso?”.

Pedro evita hablar sobre su vida privada y, en algún momento, cuando intenté abordarle se mostró distante (situación que es respetable), aunque se rumoran cantidades de cosas sobre su vida sexual. Pero lo que importa de *Pedro* es que trasgrede con su cuerpo el modo de ser y estar cotidiano de la escuela, que hace que profesores, profesoras y estudiantes se angustien porque él enseña – exhibe un cuerpo que no es ajustable al binarismo; es decir confunde sobre las adscripciones de género y así, provoca e incita a la descolonización del cuerpo.

Sin embargo la institución educativa en cuestión, en el afán de conciliar las definiciones en el plano de lo jurídico con una práctica de pedagogía liberadora y emancipatoria (que hace referencia, por ejemplo, al nombre de la institución), deja ver incoherencias para relacionar aspectos que atañen a la dignidad humana y al sentido crítico como componente esencial en la educación del estudiantado; esta incoherencia a la que hago referencia tiene consecuencias serias, en la medida en que las prácticas discursivas sobre el género en la IED Paulo Freire mantienen parámetros referidos a la “tipificación” de las conductas, pero, al mismo tiempo este hecho sigue presentado fisuras que posibilitan, contradictoriamente, la existencia de la diferencia basada en el género y la orientación sexual en el colegio, como es posible analizar a partir del diálogo con adolescentes que estudian allí..

**3. CONFIGURACIONES DE LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LA ESCUELA.
REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS EN CLAVE DE GÉNERO EN EL COLEGIO
PAULO FREIRE**

**3.1. HABLAR DESDE LAS VOCES DEL OTRO O LA OTRA SILENCIADOS:
ESTEREOTIPOS, INVISIBILIDAD Y PROYECCIONES**

Uno de los aspectos sobre los que he conversado e indagado con los estudiantes y docentes del colegio distrital Paulo Freire hace referencia a actividades lúdicas o juegos que son actividades desarrolladas fuera del horario de las clases y que están atravesadas por la relación estática de las categorías sexo/género y determinan, de ese modo, los espacios que pueden ser ocupados por niños, niñas y adolescentes, al tiempo que es posible leer en estas prácticas los roles impuestos o aprendidos, que deben ser seguidos por el alumnado para poder existir en la escuela.

Del resultado de mis vivencias en la escuela y de los instrumentos aplicados a estudiantes de grado once, quienes de manera voluntaria se interesaron en el tema después de exponerles las generalidades del presente trabajo y hacer énfasis en la importancia de sus opiniones, me permitieron a partir de la resolución de algunas encuestas tener la posibilidad de analizar sus opiniones sobre cómo definen su orientación sexual, para que de esta forma fuera posible escuchar sus voces, la preguntas que constituyeron este instrumento de investigación son aspectos que fueron surgiendo de algunas observaciones del contexto escolar y puestas en dialogo con estudiantes que han tenido trayectoria en aspectos que involucran la defensa de los derechos humanos, los asuntos de género y la discriminación en la escuela, dichas conversaciones problematizaron aquellas observaciones para luego ser transformadas en los interrogantes que constituyeron el instrumento aplicado.

Edad: 17 años

Sexo: Masculino

Opción sexual: Bisexual

[Una persona se define como bisexual, pero dice] “Tal vez el hecho de [que], por ser hombre no pueden andar solo con mujeres porque esto ya lo hace Gay, tal vez una mujer por jugar futbol es lesbiana, por hacer cosas no adecuadas a nuestro rol”

Esta opinión denota una postura reveladora a lo que se entiende por roles masculinos y femeninos; es a mi juicio un lugar potente que abre la posibilidad de poner en crisis la naturalización de los roles de género, que denota fisuras en el sistema patriarcal, las cuales empiezan a emerger de la vivencia misma, que se queda corta en escenarios diferentes para quienes viven sus cuerpos y sus relaciones de género de manera diversa.

Las opiniones que se relacionan a continuación, hablan de formas en las que opera el sistema patriarcal; en las primeras, las construcciones culturales alrededor del sexo y del género están interiorizadas, hablan desde adentro y funcionan naturalmente, sin cuestionamiento. En los casos siguientes, vemos cómo una estudiante entiende un afuera de la práctica generizada, un “dicen”, que dictamina y orienta sus formas de ser y estar en el mundo:

Edad: 16 años

Sexo: Femenino

Opción sexual: Heterosexual

“Muchas veces las mujeres nos catalogamos y somos catalogadas como personas sensibles delicadas y entonces no puede hacer como por ejemplo juegos como el fútbol o cosas así, porque nos convertimos en „marimachas“; existen muchos estereotipos”

Edad: 16 años

Sexo: Femenino

Opción sexual: Heterosexual

“La mayoría de las veces no he podido desempeñar algunos roles masculinos, ya que yo no tengo la misma fuerza para levantar cierto objeto pesado, con la que cuenta un hombre”.

Edad: 18 años

Sexo: Femenino

Opción sexual: Heterosexual

“Hay varias actividades que no he podido hacer, sólo porque soy mujer dicen que no es lo mismo”

Edad: 19 años

Sexo: Masculino

Opción sexual: Heterosexual

“Pues por ser hombre no me he podido desempeñar como quisiera, en realidad por miedo a discriminación de género en el salón”

Edad: 17 años

Sexo: Masculino

Opción sexual: Heterosexual

“Por ser hombre no puedo „arreglarme” mucho, porque los otros creerán que no soy hombre”

Edad: 16 años

Sexo: Masculino

Opción sexual: Heterosexual

“A veces toca pagar para entrar a fiestas por ser hombre y las mujeres no pagan”.

Cuando nos acercamos al estudiantado para entablar (o intentar hacerlo) diálogos horizontales, es decir, los que buscan romper con las jerarquías que plantea la escuela como institución colonial, se abre una realidad desconocida, que se teje a diario mediante intercambios simbólicos entre las y los estudiantes, y que reproducen leyes y mandatos sobre cómo ser hombre o mujer; por ejemplo, los

conceptos de *mujer* en estudiantes de último grado, se encuentran asociadas a ideas fijas, prejuicios y lugares comunes, que constituyen una serie de prácticas excluyentes, tanto para niñas como para niños, las cuales dialogan con los principales postulados de las teorías feministas y con las críticas emanadas tanto en los Estados Unidos como en América Latina en el marco de los feminismos de las mujeres de color²⁹.

En torno a *lo femenino*, encontramos con mayor relevancia ideas que identifican a las niñas y mujeres como: “la delicadeza”, “sensibilidad-sentimentalidad” “cuerpo esbelto” “depresivas”, “bipolares”, “uso de vestidos, de tacones y maquillaje” “dispuestas”, “responsables”, “tímidas”, “complicadas”. En cuanto a lo masculino, se recrean en ser “rudos, fuertes, protectores”, “agresivos”, “Deportistas – futbolistas - competitivos”, “machistas”, “con carácter – el que arregla todo”, “con vello facial”, “descomplicados”, “groseros – descuidados, y vulgares”.

Estas percepciones, vistas desde un plano binario (hombre-mujer) es considerado obligatorio por ellos y ellas, reducido y sin mayores opciones para aquellas personas que no se sienten parte absoluta de lo masculino y lo femenino, y que, sin más espacios de discusión o de cuestionamiento, se mimetizan entre el deber ser de la escuela y la sociedad en la que está inserta.

Las estudiantes del colegio de forma manifiesta explican los escenarios escolares de los cuales son segregadas: “Un día, teníamos una hora libre y los hombres estaban jugando fútbol y las mujeres dijimos que si nos dejaban jugar y no nos

²⁹ María Lugones en el artículo “*Colonialidad y género*” precisa el término “*mujeres de color*, originado en los Estados Unidos por mujeres víctimas de la dominación racial, como un término coalicional en contra de las opresiones múltiples. No se trata simplemente de un marcador racial, o de una reacción a la dominación racial, sino de un movimiento solidario horizontal. Mujeres de color es una frase que fue adoptada por las mujeres subalternas, víctimas de dominaciones múltiples en los Estados Unidos. «Mujer de Color» no apunta a una identidad que separa, sino a una coalición orgánica entre mujeres indígenas, mestizas, mulatas, negras: cherokees, puertorriqueñas, sioux, chicanas, mexicanas, pueblo, en fin, toda la trama compleja de las víctimas de la colonialidad del género”.

dejaron”; “Aunque ellos me señalan y dicen que no, pues no sabemos jugar micro, hacer barras o jugar cartas”.

En el diálogo con los estudiantes, también de grado once (último de la formación básica secundaria), los chicos consideran que los escenarios son “equitativos ya que se supone que las mujeres no pueden hacer lo que hacen los hombres, y los hombres no pueden hacer los que hacen las mujeres”, “tal vez el hecho de que por ser hombre no pueden andar solo con mujeres, porque esto ya lo hace *gay* y tal vez una mujer por jugar fútbol, es lesbiana”. Otros dicen: “Pues por ser hombre, no me he podido desempeñar como soy en realidad, por miedo a la discriminación de géneros en el salón”.

Las percepciones distorsionadas, estereotipadas o limitadas sobre el género que presentan los espacios que ocupan hombres y mujeres en una IED como el colegio “Paulo Freire”, son también el resultado del silencio y la irreflexión sobre una educación que, en gran medida, no se piensa en perspectiva de género, quizá por temor de no poder manejar, controlar, nombrar o entender las múltiples dinámicas formas de ser hombres y mujeres, que en el mundo contemporáneo son cambiantes, y, sin embargo, aunque la institucionalidad, en muchas ocasiones, se quede corta para el manejo de este tipo de situaciones.

Si bien es cierto que el diálogo con los estudiantes permite que ellos develen algunos elementos que hacen parte de las relaciones de género en la escuela, hay, sin embargo, otras luchas que los docentes también libran (libramos), para sortear el hecho de buscar entender el descubrimiento y ejercicio de la sexualidad adolescente como un tránsito, en donde desempeñar la labor docente implica decir tener que dividirse en dos para hacer posible responder a lo se desea y a lo que se debe hacer desde la experiencia y el acompañamiento como adultas y adultos; por ello, este testimonio me permite entender que entre mis pares también

hay mucho que decir sobre la diversidad sexual y también mucho silencio que aún se guarda:

Profesor del área de tecnología, 44 años.

Andrea: ¿cómo haces para conciliar tu opción sexual con la profesión docente, una profesión tan acartonada por el deber ser?

Profesor: “Puede sonar fea la palabra, pero es “castrando” tus sentimientos, porque lo que sientes no lo puedes expresar, no lo puedes manejar; sin embargo, algunas personas no hablan, pero lo expresan con el cuerpo. Pero si tú eres docente debes “castrar” tus sentimientos, “castrar” el cuerpo... tienes que “castrar” absolutamente todo, todo para que manejes tu trabajo, que se convierte a la hora de la verdad en un sacrificio, porque estás metiendo el trabajo de por medio entre tu vida y tus sentimientos. Entonces, primero trabajo... y no debería ser así; segundo, trabajo; tercero, trabajo... Pero ¿por qué?... pues por la figura pública que termina siendo un maestro, porque es feo [si] en cualquier momento ingresas a un supermercado, a una discoteca e ingresas a donde [sea si], te encuentras muchachos, que fueron estudiantes tuyos hace dos, tres, cinco años, y si te pones a abrirte al mundo como eres, pues no lo van a ver bien estos muchachos que tus has educado.

Andrea: Si te mostraras al mundo como en realidad eres, ¿qué pasaría con tu trabajo, estudiantes y compañeros, colegas?

Profesor: “Yo creo que los estudiantes lo tomarían bien, pero los compañeros, no. A mí me parece que los muchachos tienen o podrían tener una mentalidad abierta, pero me parece que el ámbito docente no; me refiero al ámbito docente como institución, las normas, no sé, aunque no he investigado yo diría que es eso”

Andrea: ¿Cómo reaccionas si un estudiante te pide consejo sobre su orientación sexual?

Profesor: “No le apoyo nada, a pesar de que la cosa está más abierta [para] los muchachos en lo sexual y me refiero a ese ámbito, porque es sobre eso que los muchachos a veces preguntan; [pero esos temas] casi no se cruzan en mi cotidianidad, no sé si es porque soy hombre o por lo que reflejo a mis estudiantes de completa seriedad y parquedad, y cuando me han preguntado han sido parejas heterosexuales. Esas parejas sí me han preguntado, tanto hombre como mujer, ¿qué pasaría si...usted ha intentado...?...¿cómo lo haría...? Una cosa y otra...Las respuestas de mi parte nunca son directas sino, simplemente, como formales; pero no como decirles_ “Sí, eso es delicioso” ¿no? porque uno no sabe hasta qué punto pueda estarlos también incitando a lo que ellos no tengan en el momento decidido hacer. Si...no sólo por preguntar; hay muchachos que preguntan por preguntar y hay muchachos que sí preguntan respecto a cosas que ya están sucediendo en su vida y como yo no sé diferenciar esa situación, prefiero mantenerme al margen.

Andrea: En algún momento me hablaste que preferirías que no intentaran rotular tus exploraciones sexuales. Coméntame sobre ello...

Profesor: “Esto me hace remontar a la infancia, [la] adolescencia y [la] universidad y recuerdo que siempre se dijo que los seres humanos éramos energía y luz, ¡qué sé yo!...Por lo tanto, no tiene sexo ni nada que los diferencie; entonces, por ejemplo tu y yo somos solo dos [seres de] energía, que nos complementamos en algún momento, para alguna cosa, ya sea física o sexual. Cuando algunas personas que me conocen me preguntan si yo soy bisexual, les respondo que yo no sé, porque, en la adolescencia fui netamente heterosexual, un poquito después entré al mundo gay, y me he dado cuenta que, con el paso del tiempo, tener relaciones sexuales [para mí] es más fácil con hombres que con mujeres, entonces si lo mido por relaciones sexuales, sería gay; pero si lo mido por relaciones afectivas estables, sería hetero; entonces no sé....”

De esta última conversación es importante discutir las ideas que circulan frente a la profesión docente como un “asunto de mujeres”, cuando los alumnos o alumnas dicen: “Mi profesora es como una segunda madre”; es decir, a esa relación intrínseca que ha atravesado a la mujer como “realizada” con la maternidad y por tanto, con la autorización social que ha existido para que pueda ser educadora; algo que, en la práctica es posible evidenciar cuando vemos que la docencia es una profesión desempeñada en su mayoría por mujeres.

Pero en el caso de los hombres ¿cómo se ha dado este proceso? Su ingreso a la profesión docente ¿podría pensarse como la necesidad de tener un referente masculino que permita o garantice “la constitución integral de las persona escolarizadas”, según roles de género preestablecidos?. Ahora bien, como en el caso anteriormente expuesto, la situación se complejiza cuando lo esperado del hombre que desempeña la profesión docente es ser referente de autoridad masculina, pero si este tiene opciones sexuales diferentes a la heterosexual, podríamos afirmar entonces, que la opresión que puede sufrir una persona así es doble.

Sin embargo, la presencia de estos hombres-docentes que viven la sexualidad de manera diferente genera rupturas en el ámbito escolar , porque interpela lo establecido como “correcto” y, por tanto, reclama unas condiciones de posibilidad para generar espacios donde se cuestione tanto el sexismo reinante en la profesión docente, como los prejuicios que estos cargan a costas, relacionados con acusaciones contra lesbianas y homosexuales como los causantes de “la corrupción de menores” o el latente abuso sexual (“si es hombre y es gay y tiene contacto con menores, las posibilidades de abuso sexual contra niños y niñas aumentan”), con la consiguiente desautorización de sus voces en la escuela “por la incapacidad para ser testimonio de vida”, predicado que se convierte en requisito fundamental para ser un docente ejemplar, como se encuentra

consignado en el apartado del Manual de convivencia, respecto a los deberes del educador(a):

Orientar y formar con su testimonio de vida, procurando dentro de su tiempo de clase y con su testimonio de ejemplo promover un trato respetuoso y ético acorde a la necesidad del colegio (Manual de convivencia, 2014, p.43)

3.2. DOCENTES CON CONCIENCIA DE GÉNERO: ¿QUÉ HACER CON LA CUESTIÓN DEL GÉNERO EN LA IED?

Introducir la perspectiva de género en la educación permite, en cierta medida, que se puedan enlazar los esfuerzos que se promueven desde la política pública y que ordenan hacer transversal el género en el currículo. Este planteamiento tiene mucho poder, pero se queda corto con frecuencia, pues no logra afectar las prácticas escolares cotidianas; por ello, estas reflexiones sobre lo cotidiano de la escuela toman otros sentidos.

A mi memoria viene una intervención de un colega docente que hacía énfasis en torno a aquellas letanías repetidas por los docentes y que se relacionaban con que ningún maestro o ninguna maestra promueven conductas machistas, xenófobas, racistas, homofóbicas y demás; es decir que, desde la repetición de un discurso institucional, todo estaría marchando sobre ruedas en la escuela; las mujeres y hombres y otros que allí asistimos hacemos parte de un trato que – en la retórica – nos dignificaría día a día.

Pero cuando se realiza una mirada profunda, problematizando las prácticas que sustentan dichos discursos, encontramos planteamientos que hacen referencia a prácticas que se encaminan a mantener una visión reducida del sexo/género

según perspectivas funcionalistas al mercado y a los roles culturalmente considerados inamovibles.

Por lo tanto, aunque que es cierto que en el aspecto de la igualdad/equidad y diferencia hay mucho por conquistar, más allá de los sofismas que circulan por los medios de comunicación (de mujeres que acceden a cargos políticos, que desempeñan oficios masculinos, hombres que desempeñan cargos que habían estado feminizados, etc.) y además de muchas reivindicaciones aún por hacer, es un hecho que se debe hacer un alto en el camino para pensar las relaciones de género, desde perspectivas latinoamericanas, donde quepan las necesidades y demandas de mujeres que no necesariamente están buscando ser incluidas, reconocidas o igualadas en el marco de un universo masculino, sino que se trata de ampliar el panorama y considerar a mujeres y hombres y otros que luchan por que se tejan los sentires de quienes son atravesadas y atravesados por las múltiples opresiones de los diversos patrones de poder que sustentan las dinámicas económicas, políticas y culturales actuales referidas al género, sus transgresiones y sus prácticas discursivas y no discursivas.

En nuestro interés particular, un primer paso para hacer del género un resorte de análisis de las prácticas educativas es empezar a hablar de estos temas en la escuela y en espacio creados a propósito, problematizar las prácticas docentes de cara al género. En ese sentido, es útil reflexionar no solamente con el alumnado, sino con mujeres y hombres y otros que se desempeñan como educadores.

A manera de ejemplo, presento los siguientes cuatro escritos de compañeras y compañeros del colegio a quienes les solicité que, de manera libre, escribieran sobre los significados que estaban alrededor de su práctica docente y las relaciones de género que la estructuraban.

Testimonio #1: Mujer...En una mano el libro, en la otra el espejo

Cuando me invitaron a escribir sobre lo femenino en el Freire, me di cuenta que pensarse como mujer parece un caleidoscopio. Tiene tantos lados y colores... Hay que darle vuelta, se deben abrir pero también cerrar los ojos y se vuelve una especie de túnel. Es extraño, porque en un hogar de cinco hermanas, muchas veces nos hemos detenido en la experiencia de vida de cada una, ante esta ruleta de ser "mujer". Pero hoy me pregunto sobre la relación entre mi femenino, lo masculino y los otros femeninos representados en los espacios, las niñas que cada día están a mi lado, las colegas y el hecho de ser maestra.

En ese caleidoscopio está el lado de ser maestra, en medio de imaginarios tan diversos frente al reto de ser mujer... A veces se da por supuesto que la maestra es una madre y así lo interpretan los padres y algunos estudiantes; y hasta nosotras mismas caemos en una crisis de identidad, cuando algunas veces nuestros estudiantes buscan en nosotras una protección conmovedoramente maternal, o cuando nos abrazan o besan, dejando ver el sentimiento filial, que sobrevive y que nos recuerda la imagen del „profe" de primaria, que camina hacia el comedor con tres manitas en cada mano y los otros pequeños, atrás, hablando todos al tiempo y esperando su turno para tomarla también.

Pero, ser maestra tiene más visos. La maestra se gana la credibilidad de los estudiantes de dos formas, o demostrando que es tan "inteligente" como un hombre, o que tienes tanto carácter como ellos; entonces, debes gritar como uno, asumir lenguajes que algunos no considerarían tan femeninos y hasta transformarse progresivamente en "una macha".

Ahora...Pensar las otras mujeres del escenario escolar, me crea otras crisis, angustias, que me identifican profundamente con la cinta "La sonrisa de Mona Lisa". Cuando tengo la oportunidad, saco el discurso liberador, feminista y añoro a Paulo Freire. Pero, a veces, ese discurso recibe como respuesta el ideal de muchas niñas de [tener] una vida como madres y esposas; y, entonces, pienso que no puedo desconocer esos imaginarios tan sólidos y que se convierten en un golpe bajo, cada vez que veo una niña embarazada, o cuando otra abandona la escuela, porque se va a "vivir con su novio", o cuando -como maestra- veo a

nuestras niñas suspirando por sus maestros, mientras me pregunto si es un complejo de Electra o una situación bastante perturbadora.

En esa escuela, llamada a romper paradigmas, esquemas, inequidades, se siguen reproduciendo la discriminación, la inequidad, el complejo, las taras, las anclas morales. Entonces, ves que le llaman „marimacha” a la niña que juega fútbol; los „profes” repetimos: “¡síntese bien!”, “¡no hable así!”, “¡parece un macho!”, “¡hable como un hombre, parece una niña!” o “¡suéltele el ruedo a esa falda!”, “¡después no se queje si la irrespetan!”.

Además, soy mujer...Entonces, viene la crisis diaria que enfrentamos todas al levantar[nos] cada día y repasar, rápidamente, las imágenes de ¿qué tengo que hacer hoy? ¿Qué haré en clase? Pero, también: ¿qué me pongo? ¿Me veo gorda? ¿Se me ve algo? Y a la vez, debo maquillarme, porque... Sí, ya me volví una oveja más del rebaño “Max Factor” y ¿el cabello? ¿los zapatos? ¿el bolso? Porque ya existe una definición en el diccionario, pero también en la pasarela del siglo XXI; por eso, llevamos en una mano el libro y en la otra el espejo, porque enfrentarse a la crítica sobre la mujer física es una cruz al hombro muy pesada.

Compartir un espacio -cualquiera que sea- está lleno de códigos sociales extrañamente masoquistas. “Las mujeres no nos arreglamos para los hombres, sino para las demás mujeres”, afirman muchos, en un comentario muy limitado, para mi gusto. Para mí, lo femenino es un fetiche, porque creo que, en muchas culturas y tiempos, ha sido reprimido y anulado. El cabello fue un símbolo de lujuria y era cubierto, al igual que las curvas o el rojo de los labios. Me encanta el nuevo papel que jugamos las mujeres en las relaciones de pareja, en la política, en la vida laboral. Pero también hay que reconocer que a todas nos inquieta el piropo, la sonrisa y la mirada, así como incomoda profundamente el morbo o la crítica despiadada, que desemboca en la burla que hace referencia a la apariencia física de una mujer. Compartir cualquier espacio con el rol masculino y con los imaginarios que representa “ser hombre” significa someterse a un juicio crudo, a un paredón, en el cual algunas veces sientes tantos ojos encima, que se te clavan en el orgullo y en la dignidad. Lo mismo que cuando te preguntan con una

expresión ampliada al 150%: ¿No tienes hijosssssss? ó ¿No tienes marido?. Ahhhh ¡¡¡ya llegará tu príncipe azul!!

Por ahora, ésta se convierte en una nueva tarea...Pensarme como mujer en un escenario como el Paulo Freire, donde el imaginario de poder se mueve [de un lado] en un espejismo borrosísimo, que reafirma las capacidades y el carácter de muchas de sus mujeres y, del otro lado, un forcejeo muy fuerte con las costumbres, tradiciones y discursos que refuerzan una sociedad tan patriarcal como lo es sin duda alguna Colombia.

(Profesora Luz Mery Rico- Docente de Ciencias Sociales. Agosto de 2014)

Testimonio #2: No es lo mismo ser profesora de matemáticas...

A pesar de que la docencia siempre se ha visto como un trabajo que deben desarrollar las mujeres, ser profesora-mujer de matemáticas no es lo mismo que si fuera hombre. Ir a una entrevista de trabajo es encontrarse con un 80% de candidatos del sexo masculino y el resto, de sexo femenino, lo que, en muchas ocasiones, ha implicado la cara de asombro del entrevistador y la desconfianza de si se es capaz de asumir la enseñanza de las matemáticas.

Ganar credibilidad, respeto entre los compañeros de trabajo del área de matemáticas del colegio, no es fácil; implica demostrar que se sabe.

Ser profesora en un colegio, en general, es como si te vieran, como la parte tierna, delicada, amorosa; pero muy pocas te ven como una persona académica. Los niños, especialmente de cursos superiores, por ser mujer te quieren probar (no con esto me victimizo sobre mi ser mujer y maestra; es que yo he dialogado con mis compañeros hombres del área, sobre las dinámicas que se dan en sus clases y son diferentes) a ver si resistes o te dejas afectar por sus burlas; con los niños pequeños parece más su mamá y, a veces, se confunden y te llaman así.

Los profesores hombres te ven como la organizada, la que tiene letra bonita, la que está pendiente de agendar el día a día; pero muy pocas veces, como su par académico.

Ahora, respecto a enseñar en la universidad, es más duro. Si vas a enseñar en carreras donde lo que trabajes sean materias “fuertes”, es decir, con un alto nivel de complejidad en el área de matemáticas, en un inicio no te creen capaz de hacerlo (luego vemos a los hombres maestros con estas cargas académicas); pero si son materias de las ciencias humanas y/o sociales, te dan la carga con mayor facilidad; por ejemplo, en la UAN [Universidad Antonio Nariño], que es la universidad en la que me encuentro, las matemáticas sólo las enseñan hombres y las materias de pedagogía, didáctica y psicología, solo mujeres.

Ahora bien. Intento relacionarme igual con los niños y las niñas, aunque soy poco “sociable” o “amistosa” con ellos; evito saber mucho de sus vidas, no porque no me interese, sino por las implicaciones legales el enterarme de algo y no informarlo debidamente.

Las relaciones entre compañeros hombres son más de chiste del cotidiano y del juego, pero si se les habla de respeto, se molestan. Entre mujeres se ve una solidaridad implícita que aflora cuando un estudiante te falta al respeto; sin embargo, a veces nos juzgamos muy fuerte por nuestras intervenciones y formas de pensar o por nuestras formas de actuar, aunque a veces también nos validamos las posiciones.

(Profesora Zaida Mabel Ángel – Docente de Matemáticas en la IED Paulo Freire, agosto 2014)

Testimonio # 3: Ser mujer y profesora en el Paulo Freire

Ser mujer no es tarea fácil, en ningún lugar [y] el colegio Paulo Freire no es la excepción. En general, no se presentan problemas; al parecer, la mayor parte de las personas actúa de forma respetuosa; no es así cuando se llega a un ambiente de confianza. En muchos casos, he escuchado comentarios morbosos, que me hacen sentir que algunos hombres miran a las mujeres como objetos sexuales, pues estos comentarios se han dado en espacios de trabajo académico y no en conversaciones lúdicas. En ocasiones, también se sienten miradas morbosas, o comentarios muy directos, pues algunos hombres creen que este tipo de actitudes no molestan, pero yo creo que sí.

De igual forma, es incómodo escuchar comentarios agresivos y ofensivos cuando realizamos reuniones o trabajo institucional y somos las mujeres quienes terminamos llevando casi toda la carga, mientras algunos de nuestros compañeros juegan fútbol o ping pong; se escuchan cosas como, “¡esas viejas sí son cansonas! Ya vienen a molestar”, o “Listo, nos vamos de la reunión; porque esas viejas „mamonas” comenzaran a molestar”. La pregunta es ¿por qué la mayor parte del tiempo siempre terminamos las mujeres llevando la mayor carga de trabajo?

También existen cuestionamientos frente a decisiones de vida, parece que para muchas personas, el papel de la mujer se remite a ser esposa y madre, y que la felicidad consiste en casarse y tener hijos. Cuando se hacen afirmaciones de no querer conseguir este objetivo, muchas personas tienden a tratar de convencer, con frases como: “Tener hijos es una experiencia maravillosa”, es lo “mejor que le puede pasar a una mujer” o “ya aparecerá tu príncipe azul”. La verdad, yo pienso que cada persona tiene sus propios ideales de felicidad y nadie tiene por qué cuestionarlos; una mujer es una persona completa, capaz de valerse por sí misma, sin necesidad de tener un hombre a su lado. De igual forma, existen muchas formas de desarrollarse como mujer más allá de tener hijos.

En cuanto a la situación con los estudiantes, aunque en la mayoría de las ocasiones no hay inconvenientes, sí se presentan episodios de miradas o frases de doble sentido y para algunos estudiantes, ninguna mujer es un referente de autoridad.

Sin embargo, no todo es tan malo, pues existen compañeros comprometidos, considerados y respetuosos, de los cuales nunca se ha escuchado malos comentarios o se les ha visto actitudes morbosas.

La relación con las otras mujeres, en ocasiones suele ser tensa, en algunas ocasiones hay roces por diferencias de opinión; sin embargo, considero que a la hora de trabajar, podemos hacerlo dejando de lado los conflictos. En el colegio, las mujeres lideramos muchos procesos que generan buenos resultados.

(Profesora María Carolina Forero – Docente del área de Biología IED Paulo Freire, agosto 2014)

Testimonio # 4: ¿Está el mundo hecho para los hombres?

En pleno siglo XXI, donde supuestamente existe igualdad de derechos para mujeres y hombres, observamos conductas que, claramente, nos muestran que la realidad difiere sustancialmente de la teoría. Esto lo podemos observar desde el mismo órgano que crea las leyes en Colombia, donde se habla de igualdad frente a la participación política, pero el Congreso realmente está integrado en su mayoría por hombres y la mayoría de mujeres que alcanza esta posibilidad permanecen a la sombra de un cacique (hombre); aunque también es cierto que las pocas mujeres que, con gran esfuerzo y lucha, salen de esa oscura sombra, han demostrado que tienen una capacidad de análisis, reflexión, de comunicación, de liderazgo que genera temor en el resto de los hombres, quienes se sienten amenazados por ellas. Estas mujeres, poco a poco, van recibiendo el reconocimiento de otras mujeres y el de los hombres, especialmente de aquellos que han modificado ciertas concepciones, gracias a sus experiencias personales, a la formación académica recibida, a la pertenencia a una familia donde las mujeres son líderes, a la pertenencia a grupos multiculturales, etc.

Esta realidad no es ajena en otros contextos, pues pareciera que este mundo estuviera hecho para los hombres y no para las mujeres; por eso, considero que no es lo mismo ser mujer que ser hombre. En cualquier ámbito, ser hombre es más fácil porque aún se considera que los hombres representan la fuerza, el respeto, la inteligencia, etc., mientras que a las mujeres la sociedad les ve como seres frágiles y susceptibles de ser manipuladas. Por eso, muchos empleos se diseñan solo para hombres y el acceso a las mujeres es restringido, como sucede en las fuerzas militares; muchos negocios se realizan entre hombres; el fútbol es, para muchos, un deporte de hombres, a pesar de la incursión exitosa de muchas mujeres; en el automovilismo sucede lo mismo y si continúo, la lista sería innumerable. Las mujeres que incursionan en empleos, deportes y actividades socialmente concebidas para los hombres, son tildadas de manera despectiva como “marimachos” porque, sencillamente, no se ajustan a los estándares de una mujer sensible, delicada, tierna, débil y que requiere protección de un hombre (macho).

Por su parte los hombres, socialmente, han de asumir actitudes y desarrollar actividades que demuestren su virilidad, su fuerza, el control sobre la mujer y que, por el contrario, no demuestren sensibilidad, ternura, debilidad (como el llanto y otras expresiones que se asocian con el homosexualismo).

En el ámbito académico, especialmente en la docencia, ser maestro no es lo mismo que ser maestra; los estudiantes tienden a respetar más a los maestros que a las maestras, ya que ellos reproducen lo que erróneamente les ha inculcado una sociedad machista; las maestras deben hacer un esfuerzo enorme para ganarse el respeto de los estudiantes, aunque muchos hombres consigan ese "respeto" a la fuerza, con groserías, con gritos, etc., y las mujeres lo hagan de dos maneras: la primera, viéndose obligadas a actuar como un hombre y la segunda, la más difícil, demostrando sus conocimientos, con cariño, con dedicación, con exigencia, con disciplina y sin autoritarismo. Personalmente, veo que la gran mayoría de mujeres opta por la segunda manera y esto hace que ellas se vuelvan ejemplo de las niñas y jóvencitas del colegio, que ven el reflejo de una mujer luchadora, fuerte, capaz de realizar con éxito cualquier actividad, capaz de desarrollar cualquier proyecto y sobre todo, capaz de ser mujer, ser una profesional (docente) y ser madre al mismo tiempo, tareas que -muchas veces- realizan sin la ayuda de un hombre.

Ahora, si entramos a establecer las diferencias en el ámbito profesional de los docentes, encontramos diferencias en la manera como se relacionan los hombres y las mujeres. Muchas veces, los hombres buscan equipos de trabajo liderados por mujeres con la finalidad de descargar las responsabilidades en ellas y, así, evitar ciertas cargas laborales, mientras que las mujeres se acoplan a los distintos grupos de trabajo, realizan aportes significativos y cumplen con las tareas asignadas, sin buscar sacar ventaja de los hombres.

En el caso de los estudiantes, ocurre algo similar: Los jóvenes se acercan a las niñas juiciosas para sacar provecho con las tareas y trabajos. Con respecto a los temas de conversación, también noto diferencias, ya que muchos grupos de hombres enfatizan en temas relacionados con las mujeres y que muchas veces degradan a la mujer y la hacen ver como un simple objeto sexual; se habla de su cuerpo („cola", senos, piernas), de cómo se viste y de los deseos sexuales que

algunas despiertan en algunos hombres; se hacen comentarios sexistas, aunque irónicamente, muchos seamos padres de pequeñas hijas e incluso tengamos esposas trabajadoras y brillantes. Por su parte, las mujeres tienden a dialogar más sobre la familia, sobre las experiencias como madres, los hijos, los alumnos, sobre la moda (ropa, zapatos, belleza, etc.) y sobre los hombres, aunque este tema no se haga de manera abierta, por miedo tal vez a ser juzgadas o señaladas, aunque sí se hace de una manera mucho más respetuosa a (...) como lo hacen los hombres.

Algo interesante es que cuando entre docentes se tratan o discuten asuntos académicos, he observado que las opiniones de las mujeres son tenidas en cuenta y son valoradas de la misma manera que se hace con los hombres, mientras que desde las directivas, se nota una tendencia a valorar más el trabajo y las opiniones masculinas.

También es importante señalar que entre el grupo de docentes (mujeres y hombres) todavía existe un número significativo de personas que reproducen conductas machistas, homofóbicas, racistas, etc., entre los estudiantes, que justifican muchas de las agresiones que se presentan hacia las mujeres y hacia grupos minoritarios, como el LGBTI, afrodescendientes, etc., en el contexto inmediato y en el contexto nacional.

Dentro del currículo, la perspectiva de género solo se tiene en cuenta mediante la utilización de un lenguaje que pretende hacer ver que es incluyente, equitativo, justo, igualitario, equilibrado pero -en realidad- se privilegian contenidos eurocentristas que claramente traen una carga religiosa y unos valores tradicionales, que se enmarcan en una cultura machista y excluyente que todavía podemos observar en los estándares nacionales generados por el Ministerio de Educación, que desconoce la perspectiva de género e invisibiliza cualquier otra concepción de género que no sea la asociada a lo masculino y lo femenino.

(Profesor Freddy Moreno- Docente de Ciencias Sociales. IED Paulo Freire, agosto 2014).

Un elemento transversal a estos cuatro escritos de maestras y maestros es identificar que, por momentos, en la práctica de los docentes se puede encontrar la idea arraigada del género como una construcción social. En ellos, es posible encontrar:

- Docentes que se dan a la tarea de pensar que el género no es un discurso más, que se introduce por necesidad de las políticas públicas, sino que pensar las prácticas desde el género y las relaciones entre hombres y mujeres puede ayudar a hacer entrar en crisis discursos naturalizados respecto a la pertinencia sobre la utilización del lenguaje incluyente y de cómo la burla y los chistes de corte sexista pueden constituirse en formas sutiles para la reafirmación de conductas discriminatorias.
- Pueden cruzar su construcción femenina y/o masculina, con el hecho de ser docente y el manejo de discursos de poder (las disciplinas del conocimiento en que cada uno (a) fue formado en la universidad)
- Aportan sobre las diversas caras o “visos” que tiene el hecho de ser docente; es decir, así como nos empezamos de des-sujetar de la idea de “la mujer” instaurada por el feminismo hegemónico, es posible desplazarnos del ideal de “la maestra” o “el maestro”, como universal antropológico.
- Los maestros y las maestras se descolocan, de igual forma, de la idea de que ellos tienen la verdad revelada y se permiten hacer preguntas sobre las conductas de los niños y las niñas que, en ocasiones responden también a roles de género socialmente construidos.
- Existe conciencia sobre el cuerpo como escenario en el que se dan las relaciones con el otro colega/estudiante.
- El ámbito de la academia, definitivamente, ha sido un lugar de reafirmación y empoderamiento femenino

3.3. CONDICIONES DE POSIBILIDAD PARA LA CREACIÓN DE ESCENARIOS DE REFLEXIÓN EN PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA INSTITUCIÓN

Así como se suele criticar el escenario educativo por el hecho de ser una institución colonial, reproductora acrítica de una serie de saberes y de prácticas naturalizadas respecto al género, también es el lugar donde, a partir de vivencias como las que se relacionan aquí, es posible visibilizar lo que agencian cada día maestros y maestras y estudiantes varones y mujeres, desde la potencia absoluta de sus interrogantes.

En ese contexto, podemos considerar que los escenarios pedagógicos posibles, *decoloniales*, serán aquellos que crucen los principios de los feminismos comunitarios con las pedagogías decoloniales, es decir que se estructuren desde y para la comunidad:

Quando hablamos de comunidad queremos abarcar en su comprensión a todas las Comunidades, no sólo estamos hablando de las comunidades rurales o comunidades indígenas. Es otra manera de entender y organizar la sociedad y vivir la vida. Cuando decimos comunidad, nos referimos a todas las comunidades de nuestra sociedad, comunidades urbanas, comunidades rurales, comunidades religiosas, comunidades deportivas, comunidades culturales, comunidades políticas, comunidades de lucha, comunidades territoriales, comunidades educativas, comunidades de tiempo libre, comunidades de amistad, comunidades barriales, comunidades generacionales, comunidades sexuales, comunidades agrícolas, comunidades de afecto, comunidades universitarias, etc. Es comprender que de todo grupo humano podemos hacer y construir comunidades. Es una propuesta alternativa a la sociedad individualista. La comunidad está constituida por mujeres y hombres como dos mitades imprescindibles, complementarias, no jerárquicas, recíprocas y autónomas una de la otra. Lo cual no necesariamente significa una heterosexualidad obligatoria, porque no estamos hablando de pareja,

sino de par de representación política, no estamos hablando de familia, sino de comunidad. (Paredes, 2010, p.41)

Estos escenarios *decoloniales* no pretenderán contar con las soluciones a todo un sistema patriarcal que sostiene la forma en la que las relaciones de género operan; busca, más bien, minar estas lógicas a partir de hacerse preguntas, problematizar las trasgresiones y disputas, respecto de los lugares de privilegio (basados en la raza/etnia, clase, sexo, género, edad, entre otras), desde lo que hablan y hacen, efectivamente, las personas en la escuela. De igual forma, cuestionar a quienes están autorizados(as) para hablar, teniendo a la vista la pregunta por quienes les autorizaron, con el propósito de salir, de este modo, del lugar cómodo de lo dado (lo naturalizado), que resuelve la vida y cercena la posibilidad de generar crisis.

La superación del paradigma sexo/natural, género/cultural debería así mismo acercarnos a la propuesta wittigniana de cambio de perspectiva, ya que como ella nos advierte, la transformación política de los significados tiene efecto sobre la materialidad de los cuerpos. Perturbar el saber sobre “las mujeres”, sobre la sexualidad disidente, dislocar el régimen de inteligibilidad –sobre lo que es “natural” y lo que es “construido”, sobre lo que es “bello” y “feo”, sobre lo “normal” y lo “anormal”...-; anclar la pregunta sobre el texto y sobre el sujeto-céntrico para revertir la operación de poder; pasar del reconocimiento de la diferencia a reconocer la manera en que la diferencia es construida, mantenida, deificada por el sujeto sexo-genérico de la normatividad.(Espinosa,p.15).

Esta es, en líneas generales, la perspectiva que podemos comenzar a trabajar, desde las construcciones del género en espacios educativos, que puedan abordar preguntas, más allá de las políticas del reconocimiento, para ubicar sus genealogías, y determinar su utilidad para la labor docente.

CONCLUSIONES

A manera de síntesis sobre el tejido que representa este trabajo desarrollado durante mi investigación, me ubico en el escenario escolar, cruzando los diversos lugares desde los cuales mi voz se encuentra con la de mis colegas y estudiantes. Lugares que, al mismo tiempo, me privilegian y me habían impedido ver a otros y otras.

En esta jornada, mi principal material ha sido la reflexión sobre mi propia práctica docente y la forma como el orden colonial-moderno estructura los modos de relacionarnos respecto al género en la escuela y más allá.

Es posible por tanto entender que el género, como categoría analítica, aporta a la construcción de una perspectiva teórica sobre cómo la colonialidad opera en los procesos educativos que se agencian en la escuela y lo más importante aún, poder dimensionar la amplitud de tal categoría, para ver sus relaciones más allá de lo que de manera reduccionista se aborda como “estudios relacionados con las mujeres”, que le resta potencia a todo lo que puede preguntarse desde una categoría como ésta que, en últimas, atraviesa todo lo que conlleva y significa ser y estar en el mundo, pues tiene que ver con las inscripciones que la cultura patriarcal ha hecho en el cuerpo.

Los feminismos que han trabajado sus emergencias desde *la frontera* aportan en gran medida a tratar de concretar perspectivas disidentes, al “cruzar” o establecer puentes, en primer lugar, con la teoría decolonial – desde sus distintas aristas que no eluden la cuestión del género- y en la medida en que favorece el distanciamiento de un feminismo hegemónico y europeo-norteamericano-blanco,

que tiene como fuente de lucha la denuncia sobre la opresión masculina y que busca arropar en este frente de lucha a “la mujer”, como noción universal y dada, y que desconoce la diversidad de opresiones que atraviesan a las mujeres, las cuales son diversas y variadas (si se tiene en cuenta la edad, las discapacidades, la orientación sexual y la etnia, entre otras).

En segundo lugar, si el análisis de lo que sucede en la escuela con las diferenciaciones de géneros, sus roles y la cuestión de las preferencias sexuales, transcurre usando los diálogos –abiertos y aún en construcción- de ese tipo de enfoques, la maestra o el maestro hallarán interesante ver cómo, frente a nuestros ojos, empiezan a aparecer mujeres, hombres y personas intersexuales, que se relacionan en el entorno escolar desde la diferencia (no en condición de víctimas, sino como posibilidad de agencia). Allí, los feminismos descoloniales aportan a nuevas conceptualizaciones de la opresión, en la medida que han establecido conexiones con los interrogantes abiertos por el feminismo negro, así como el feminismo de color y las apuestas del feminismo indígena, favoreciendo,

Ver las conexiones entre modernidad, capitalismo, patriarcado, racismo, y democracia liberal. Varios de sus análisis avanzan develando el mestizaje como tropo sobre el que se asientan los Estados-Nación latinoamericanos y mediante el cual se niega y excluye del presente de la nación a las poblaciones indígenas y afrodescendientes de carne y hueso (Espinosa, Gómez y Ochoa, 2013, p.34)

Los enormes desafíos a los que enfrentan los feminismos descoloniales y que, definitivamente, le atañen a la escuela, tienen que ver con la producción de conocimiento *situado* y, por tanto, con la posibilidad de pensar posibilidades epistémicas *otras* que resistan a los epistemicidios en los que las vidas y los aportes de las mujeres, niñas y adolescentes subalternizadas han sido silenciados:

Si de lo que se trata es de construir otros mundos posibles, es necesario, como planteó Arturo Escobar (2012) recomponer el lenguaje y volver a reimaginar el mundo y las diferencias. Esto supone que el feminismo escape a las formas de pensar eurocentradas que se critican, como las referidas a las lecturas dicotómicas y maniqueístas de la realidad. (Espinosa, Gómez y Ochoa, 2013, p.34)

La descolonización del saber sobre el género, las mujeres y las trasgresiones de género es un tarea que es posible emprender desde ejercicios escriturales como el que me propuse desarrollar en este informe de investigación cuando, a partir de las reflexiones sobre el devenir de la escuela y del reconocimiento de las múltiples formas de existir en el mundo, se realizan esfuerzos académicos por visibilizar a aquellos, aquellas que han sido silenciados por el peso de la matriz moderna-colonial de poder, con el objetivo de superar la arrogancia epistémica de quienes, como yo, por la investidura de maestro o maestra nos hemos considerado, en algún momento de nuestro ejercicio profesional docente, poseedores de la verdad y los llamados a la defensa de la modernidad.

Al ubicar el éxito escolar enteramente en el acceso al saber estandarizado como factor de movilidad social, llevamos a nuestros estudiantes a ubicarse en una matriz moderna-colonial. Por tanto, trasegar hacia “otros” lugares epistémicos implica, en primer lugar, la despatriarcalización de las producciones hegemónicas del saber, caracterizadas por ser hetero-centradas, androgénicas, científicas, universalizantes, objetivas, neutrales y expertas.

Las conversaciones sostenidas con estudiantes de secundaria con quienes adelanté mi trabajo informaron que es posible establecer que sólo cuando el deseo pase de ser algo restringido a un cuarto oscuro en la escuela, porque ha sido teñido de peligroso, pecaminoso, corruptor y enfermo y pase a la esfera de lo público, se hable de sus relaciones con la sexualidad, las expresiones del deseo,

la solidaridad y el respeto, se le interroga y no se le satanice, será posible empezar el camino por transformar las prácticas.

El cuerpo sexuado se construye y se usa durante toda la vida; la autonomía y la autoestima se cultivan desde la primera infancia. Por ello, la sexualidad debe ser tema escolar desde el nivel inicial. La escuela puede y debe construir espacios donde se trabaje sobre la sexualidad de manera sistemática, científica y cuidadosa: las características del propio cuerpo y del cuerpo de los otros y las otras; los modos de disfrutarlo y cuidarlo; los estereotipos de género (el “macho viril”, la “chica que ama”); las diversidades sexuales; los afectos; los derechos que nos asisten y la responsabilidad personal y social que implica ejercerlos. Sabemos que hoy en día, el cuidado, aún en los momentos más íntimos, se vincula con la autonomía y la autoestima más que con la información o disponibilidad de métodos anticonceptivos. (Morgade, 2008p.10)

Aunque no fue un tema desarrollado en esta tesis, es importante tener en cuenta un diálogo que debe efectuarse en algún momento entre los feminismos de frontera, descoloniales y los elementos desarrollados por la teoría *Queer* respecto de la educación, ya que ésta se convierte en una herramienta que cuestiona la relación entre educación, normatividad y heteronormatividad, puesto que, en palabras de Britzman;

El aula puede transformarse en un espacio que favorezca el cambio social si la práctica docente conjuga una revisión de la estructura autoritaria que suele definir sus estrategias y, sobre todo, con el cuestionamiento cotidiano de la heterosexualidad normativa a través del modelo de aprendizaje transgresor (Britzman, 2002, 25).

Así como los feminismos que reflexionan desde la frontera aportan a dar visibilidad a sujetos sexuados del Sur Global, la teoría *Queer*, permitiría pensar en una pedagogía transgresora; es decir, que por donde pase cuestione, divida, fisure y

quiebre (diferente a una pedagogía que coloque al de abajo, arriba o que busque subvertir lugares jerárquicos), que ponga a tambalear los binarismos que recorren la escuela, como los de hombre/mujer, bueno/malo, normal/anormal, que vuelque la mirada a los cuerpos, pero no exclusivamente al de los niños y niñas, que tanto han sido observados y atravesados por el discurso de la biología, la educación física, la medicina, la psicología, la pedagogía, y la cívica y la urbanidad, sino que también haga posible poner en juego el cuerpo de las educadoras y educadores, para observar qué ha hecho la institucionalidad escolar en ellos y dilucidar qué conocimiento se ha inscrito en ellos, y, simultáneamente, qué mecanismos de resistencia creativa se han forjado en estos cuerpos para seguir existiendo en la escuela.

REFERENCIAS

- Anzaldúa, G. (1998). *Esta puente mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. En: Moraga, Ch y Castillo, A (Eds.), *Hablar en lenguas. Una carta a escritoras tercermundistas*. Estados Unidos: Ismo. pp. 219-230.
- Barbieri, T. (2004). *Más de tres décadas de los estudios de género en América Latina*. *Revista Mexicana de Sociología* (66), pp. 197- 214.
- Britzman, D. (2002). *La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas*. Barcelona: Editorial Icaria
- Butler, J. (2002). *La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas*. En: Mérida Rafael (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de los estudios queer*, Barcelona: Icaria, pp. 55-80.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La Hybris del punto cero: Ciencia Raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1810)*. Bogotá, Colombia: Editorial pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 31.
- Comisión intersectorial poblacional del distrito capital. (2013). *Lineamientos distritales para la aplicación de enfoques diferenciales*. Recuperado el 12 de Febrero de 2015 de: <http://participacionbogota.gov.co/index.php/home/remository.html?func=fileinfo&id=1290>
- Da Silva, Aparecida. (2009). La constatación de la diferencia del "Otro". La profesora negra. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), pp. 813-835.

Davis, A. (2004). *Mujeres, raza y clase*. Madrid España: Ediciones Acal.

Escobar, A. (2003). *Mundos y conocimiento de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa* (1), pop 51-86.

Espinosa, Y, Gómez, D & Ochoa, K. (2014)(Edts). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

Espinosa, M. (2008). *Dislocando saberes y prácticas de la perspectiva de género en la educación: de la búsqueda de equidad a la fractura del sujeto educativo*. Recuperado el 12 de Enero de 2015 de: [http://www.academia.edu/1097680/Dislocando saberes y pr%C3%A1cticas de la perspectiva de g%C3%A9nero en la educaci%C3%B3n de la b%C3%BAqueda de equidad a la fractura del sujeto educativo](http://www.academia.edu/1097680/Dislocando_saberes_y_pr%C3%A1cticas_de_la_perspectiva_de_g%C3%A9nero_en_la_educaci%C3%B3n_de_la_b%C3%BAqueda_de_equidad_a_la_fractura_del_sujeto_educativo).

Freire, P. (1985): *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI Editores.

Gargallo, F. (2006). *Ideas feministas latinoamericanas*. Recuperado el 27 de Julio de 2014 de: https://sites.google.com/site/textosdefrancesca/Ideasfeministaslatinoamericanas2a_educaci%C3%B3n.pdf?attredirects=0&d=1

Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proporciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América*. México: Editorial corte y confección.

Gaulles, O. (1791), *Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana*. Recuperado el 22 de Abril de 2015 de: <http://www.feministasconstitucional.org/node/59>

Haber, Alejandro. (2010). *Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada*. Recuperado el 27 de Julio de 2015 de: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCA/article/viewFile/15564/16031>

- Hooks, bell, Brah, A., Sandoval, Ch., Anzaldúa, G. (2004). *Otras Inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: CreativeCommons.
- Ibañez, A & Aguirre, N. (2013). "Buen vivir, Vivir Bien" Una utopía en proceso de construcción. Bogotá, Colombia: Ediciones desde Abajo.
- Lugones, M. (2008). *Colonialidad y género. Tabula Rasa* (9).pp. 73-101
- Lugones, M. (2010). *Hacia un feminismo descolonial. Hypatia*, 25 (4), pp.105-117.
- Maldonado, M. (2007), *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. Recuperado el 12 de Noviembre 2014 de: <http://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/17-maldonadocolonialidad%20del%20ser.pdf>
- Morgade, G. (2008), *Niñas y niños en la escuela: Cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género*. Recuperado el 12 de Noviembre de 2014 de: http://www.porlainclusion.educ.ar/mat_educativos/morgade_Final.
- Paredes, J. (2010). *Hilando fino. Desde el feminismo comunitario*. La paz: Creative Commons.
- Quijano, A. (2007), *Colonialidad del poder y clasificación social*. En: Castro-Gómez, S, & Grosfoguel, R,(Comps.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Restrepo, E & Rojas, A (2010), *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos, y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Rich, A. (1980), *La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. DUODA Revista destupís Feministes* (10).pp 5-35.
- Scharagrodsky, P. (2007), *El cuerpo en la escuela*. Recuperado el 22 de Octubre de 2014 de:

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55155/EL002216.pdf?sequence=1>

Santos, B. (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

Spivak, G (1998), ¿Puede hablar el sujeto subalterno?. *Orbis Tertius*, (6), pp. 175-235

Suárez-Krabbe, J. (2011). *En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales*. Tabula Rasa, (14), pp.183-204.

Underhill-Sem, Y. (2007). *Cuerpos en lugares, lugares en cuerpos*. En: Harcourt, W & Escobar, A (Eds.), *Las mujeres y las políticas de lugar*. México DF: Universidad Autónoma de México. pp.26-41

Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial*. En: Walsh, C (Ed.), *(Re) pensamiento crítico y (de)colonialidad*. La Paz-Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. pp. 13-37.

Walsh, C.(2003). *Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter D. Mignolo*,1(4),pp.1-27.

Wollstonecraft, M. (1792). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Recuperado el 23 de Septiembre de 2014 de: http://jzb.com.es/resources/vindicacion_derechos_mujer_1792.pdf