Diálogos en perspectivas de género: reflexiones sobre escuela, diversidad y diferencia

Edwin Nelson Agudelo Blandón
Diego Alejandro Restrepo Osorio
Coordinadores

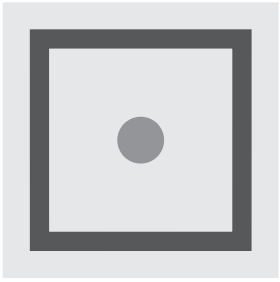
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Educadora de educadores

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Diálogos en perspectivas de género: reflexiones sobre escuela, diversidad y diferencia

Edwin Nelson Agudelo Blandón
Diego Alejandro Restrepo Osorio
Coordinadores

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
BOGOTÁ MEJOR PARA TODOS
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Educadora de educadores



Diálogos en perspectivas de género: reflexiones sobre escuela, diversidad y diferencia

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Diálogos en perspectivas de género: reflexiones sobre escuela, diversidad y diferencia / Magnolia Sanabria Rojas… [et.al.]. -- Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Secretaria de Educación Distrital, 2016. 306 p.: ilustrado.

Incluye: Referencias Bibliográficas

1. Educación – Investigaciones. 2. Educación Intercultural. 3. Integración Escolar. 4. Mujeres – Condiciones Sociales. 5. Multiculturalismo. 6. Derechos de la Mujer. 7. Etnoeducación 8. Conflicto Armado – Mujeres. 9. Resiliencia (Psicología). 10. Violencia Familiar. 11. Sexo (Psicología) 12.Ecofeminismo. 13. Formación Profesional de Maestros. 14. Prácticas Pedagógicas. I. Sanabria Rojas, Magnolia. II. Torres Rincón, Sonia M. III. Gómez Pulido, Liliana. IV. Hincapié Marín, Jenny Paola. V. Cely Díaz, Viviana Andrea. VI. Uyaban Rodríguez, Lucas. VII. Muñoz Rodríguez, Vivian Johana. VIII. Media Ospina, Daniela Andrea. IX. Ramírez Vargas, Leidy Catherine. X. Bonilla, Hollman. XI. Rodríguez Vargas, Elisabet. XII. Agudelo Blandón, Edwin Nelson. XIII. Sarmiento Ramírez, Karen. XIV. Ruiz, Javier Omar. XV. Castañeda Cáceres, Jenniffer. XVI. Gómez Quiroga, Viviana Paola. XVII. Ocampo Salazar, Juan Felipe. XVIII. Borda Rodríguez, Angie Katerine. XIX. Restrepo Osorio, Diego Alejandro.

305.42. cd. 21 ed.

Alcaldía Mayor de Bogotá
Secretaría de Educación

Alcalde Mayor de Bogotá
Enrique Peñalosa

Secretaría de Educación del Distrito
Claudia Puentes Riaño

Subsecretario de Integración Interinstitucional
Jorge Enrique Celis Giraldo

Director General de Educación y Colegios Distritales
Álvaro Montero Escobar

ISBN digital: 978-958-8908-98-4

Avenida El Dorado No. 66-63 Bogotá D.C
www.sedbogota.edu.co

Editado en Colombia, 2016

Universidad Pedagógica Nacional – UPN

Rector
Adolfo León Atehortúa Cruz

Subdirección de Asesorías y Extensión
Diana Carolina Marín Mora

Directora proyecto
Magnolia Sanabria Rojas
Convenio 2945/2013 SED-UPN

Coordinadores
Edwin Nelson Agudelo Blandón
Diego Alejandro Restrepo Osorio

Autores
Angie Katerine Borda Rodríguez, Daniela Andrea Medina Ospina Diego Alejandro Restrepo Osorio, Edwin Nelson Agudelo Blandón, Elisabet Rodríguez Vargas, Fundación Tejidos del Viento, Hollman Bonilla, Javier Omar Ruíz, Jenniffer Castañeda Cáceres, Jenny Paola Hincapié Marín, Juan Felipe Ocampo Salazar, Karen Sarmiento Martínez, Leidy Catherine Ramírez Vargas, Liliana Gómez Pulido, Lucas Uyabán Rodríguez, Magnolia Sanabria Rojas, Sonia M. Torres Rincón, Vivian Johana Muñoz Rodríguez, Viviana Andrea Cely Díaz.

Preparación editorial
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinación
Alba Lucía Bernal Cerquera

Edición
Maritza Ramírez Ramos

Corrección de estilo
Jairo Ramírez Bohórquez
Iván Camilo Andrade

Diseño y diagramación
Fredy Johan Espitia Ballesteros

Diseño de cubierta
Katherine Hidalgo Rodríguez

Contenido

09 **Presentación**

15 **Acerca del proyecto "Diálogo social como estrategia pedagógica para revitalizar las relaciones de géneros y la construcción de ciudadanía en la escuela desde perspectivas de diversidad y mediaciones interculturales": una introducción necesaria**
Magnolia Sanabria Rojas

39 **Capítulo 1.**
Escuela en perspectiva de mujer y género

41 Las violencias contra niñas y mujeres en el ámbito educativo: una deuda social por superar
Sonia M. Torres Rincón

59 Género, escuela y construcción de ciudadanías en la ciudad de Bogotá
Liliana Gómez Pulido, Diego Alejandro Restrepo Osorio

109 Escuela empática y afectiva para la primera infancia: promoción de la resiliencia en espacios educativos significativos
Jenny Paola Hincapié Marín, Viviana Andrea Cely Díaz

123 Procedimientos dialógicos para la transformación de conflictos de género en la escuela y el entendimiento mutuo entre niñas y niños
Lucas Uyaban Rodríguez

131 **Capítulo 2.**
Escuela en perspectiva de mujer y género

133 La narración política de las mujeres como construcción de ciudadanías
Vivian Johana Muñoz Rodríguez

147 Mujeres bosunas, por el camino nos educamos y juntas nos liberamos
Liliana Gómez Pulido

161 Diálogos fecundos, herramientas pedagógicas para una paz cotidiana
Creación Colectiva, Tejidos del Viento

179 Indígenas y mujeres intelectuales, identidades oximorónicas en las fronteras de la episteme occidental
Hollman Bonilla

191 El pensamiento andino y el diálogo intercultural en la escuela: una alternativa para la construcción de nuevas feminidades y masculinidades
Elisabet Rodríguez Vargas

205 Epistemologías otras y nuevos paradigmas: los saberes femeninos como medicina para la vida
Edwin Nelson Agudelo Blandón

221 Por qué y desde dónde pensar en otras masculinidades
Karen Sarmiento Martínez, Javier Omar Ruíz

231 **Capítulo 3.**
Escuela en perspectiva de mujer y género

233 Proyecto Diálogo Social como alternativa para visibilizar y atravesar realidades y subjetividades
Leidy Catherine Ramírez Vargas

249 Aportes de los medios de comunicación escolar con perspectiva de género
Jenniffer Castañeda Cáceres

259 Trabajo doméstico: familia, roles de género y división sexual del trabajo. Una experiencia con los estudiantes de ciclo cinco de colegios oficiales de la localidad de Usaquén
Juan Felipe Ocampo Salazar

275 Buscando caminos para una didáctica de la tecnología desde una perspectiva de género
Angie Katerine Borda Rodríguez

285 Tejido como ritual de sanación. Una reflexión en torno a los estereotipos y roles de género en la escuela y la deconstrucción de los mismos a través de una práctica cultural de tejido de mándalas
Daniela Andrea Medina Ospina

Presentación

El libro *Diálogos en perspectivas de género: reflexiones sobre escuela, diversidad y diferencia*, surge a partir de las discusiones colectivas que tuvieron como base los distintos procesos de cualificación de saberes en enfoque de género dirigidos a maestras y maestros en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el marco del proyecto "Diálogo social como estrategia pedagógica para revitalizar las relaciones de género y la construcción de ciudadanía en la escuela desde perspectivas de diversidad y mediaciones interculturales".

El propósito pedagógico principal del proyecto fue la transversalización del enfoque de género, en aras de permitir a los maestros y maestras en formación visibilizar y posicionar la perspectiva de género en la escuela, potenciando, a su vez, saberes y formas de participación en el escenario ciudadano, y el desarrollo de acciones pedagógicas que promuevan el respeto, el diálogo y la convivencia en la escuela.

De este modo, la presente compilación reúne un grupo de trabajos sobre género y enfoque diferencial en la escuela, fruto de discusiones y reflexiones del equipo pedagógico del proyecto con maestras y maestros en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, de diferentes áreas y disciplinas de saber, así como de personas invitadas a aportar y enriquecer el proyecto. En este sentido, los artículos que se presentan aquí constituyen un diálogo desde enfoques diferenciales y desde experiencias diversas alrededor de la perspectiva de género trabajada en el marco del proyecto.

Este libro también es producto de la colaboración entre la Secretaría de Educación Distrital y la Universidad Pedagógica Nacional que, en el marco de este proyecto, posibilitó la

transversalización del enfoque de género a través del esfuerzo institucional por combatir las distintas formas de discriminación en la escuela. Esta última comprendida como un escenario transformador, desde la diversidad y la diferencia, que permita pensar las desigualdades y las injusticias para, desde la práctica, producir acciones transformadoras que alimenten la construcción de nuevas ciudadanías.

El primer capítulo presenta artículos que desarrollan el tema de género en la escuela, así como la construcción y transformación de ciudadanías desde el espacio académico, en donde la solidaridad, la capacidad para negociar y conciliar diferencias, así como los procesos emancipadores alrededor del reconocimiento de las diferencias entre niñas, niños, jóvenes y adolescentes, constituyen un pilar fundamental para la construcción de una ciudadanía que reconoce la inequidad de género y propende por procesos de igualdad dentro de la escuela.

En esta medida, el artículo de Sonia Torres "Las violencias contra las niñas y mujeres en el ámbito educativo. Una deuda social por superar" presenta una reflexión sobre las violencias contra las niñas y las mujeres en el ámbito educativo, como parte un proceso que se naturaliza y se reproduce cotidianamente dentro de nuestras sociedades, y en especial en la escuela. Es de apuntar que este artículo reúne varias reflexiones que fueron un puntal de trabajo a lo largo del proyecto.

Por otra parte, el artículo "Escuela empática y afectiva para la primera infancia: promoción de la resiliencia en espacios educativos significativos", de Jenny Paola Hincapié Marín y Viviana Andrea Cely Díaz, hace un acercamiento a la temática desde las perspectivas empáticas y el diálogo como proceso para cambiar las violencias de género en la escuela. El artículo presenta la idea de resiliencia como elemento transformador de las prácticas pedagógicas en la escuela y que permite pensar una escuela que se construye en la diferencia, como elemento que enriquece las miradas y nos hace mejores ciudadanos/as.

Así mismo, el artículo "Procedimientos dialógicos para la transformación de conflictos de género en la escuela y el entendimiento mutuo entre niñas y niños", de Lucas Uyaban Rodríguez, presenta el tema de género y tiene como pilar fundamental el diálogo social, al tiempo que presenta una propuesta para la transformación de los conflictos de género en la escuela.

Estos dos artículos están vinculados con la propuesta metodológica que se desarrolló a lo largo del proyecto, pues la reflexión sobre género

permite a la vez desarrollar una metodología que apunta al reconocimiento de las vivencias de las otras y otros desde sus diferencias y posibilita la identificación de experiencias concretas de las niñas, niños, jóvenes y adolescentes sobre la naturalización de las violencias contra las mujeres. De este modo poder actuar como parte de un trabajo de curar la guerra o transformar el conflicto y las violencias contra las mujeres desde las artes como una acción cotidiana para los/as jóvenes en donde la inclusión y la reflexión sobre la diferencia y los enfoques diferenciales posibilitan la propuesta de formas de solucionar y negociar nuestras diferencias como parte del conflicto.

El artículo "Género, escuela y construcción de ciudadanías en la ciudad de Bogotá", de Liliana Gómez Pulido y Diego Alejandro Restrepo Osorio, es fruto de la propuesta de investigación adelantada a lo largo del proyecto y que tenía como objetivo "comprender cómo son configuradas las relaciones sociales en razón del género en las Instituciones Educativas del Distrito, a partir del proceso de reflexión en el marco de la implementación del proyecto". El artículo es el resultado de los datos recogidos en terreno por las maestras y maestros en formación, datos que sirvieron de insumo para desarrollar un análisis puntual y pertinente sobre las relaciones de género en la escuela.

El capítulo dos inicia un recorrido por lecturas diferenciales sobre la perspectiva de género y busca, en el marco de la construcción de nuevas ciudadanías, la inclusión de otras voces y otras maneras de leer y comprender la perspectiva de género. Este capítulo es rico en su heterogeneidad, pues los artículos que lo integran son fruto de la propuesta general del proyecto, ligada desde sus inicios a pensar en perspectiva de diversidad e interculturalidad, en donde las experiencias y maneras de ver, entender y sentir la vida atraviesen la escritura y la producción de conocimiento desde la diferencia y el respeto.

Este capítulo inicia con dos artículos. El primero, titulado "La narración política de las mujeres como construcción de ciudadanías", de Vivian Johana Muñoz Rodríguez, recoge la biografía de una lideresa que busca mostrar la manera como las mujeres han contribuido a la formación de procesos barriales. Y el segundo, titulado "Mujeres bosunas, por el camino nos educamos y juntas nos liberamos", de Liliana Gómez Pulido, que junto con el primero constituyen una apuesta colectiva para recuperar saberes silenciados y experiencias de organización social realizadas por mujeres; al tiempo que permiten hacer visibles experiencias colectivas para ayudar a entender las resistencias de las mujeres en cuanto

a procesos de aprendizaje colectivo culturalmente situados. En esta medida, los dos artículos son una propuesta para recuperar memorias del accionar y de los procesos de organización social y comunitaria de mujeres que en su fuerza de acción política enriquecen los procesos sociales a partir de su trabajo cotidiano.

Por otra parte, el artículo "Diálogos fecundos, herramientas pedagógicas para una paz cotidiana", de la Fundación Tejidos del Viento, es la presencia del trabajo de mujeres en busca de hacer posible la memoria del conflicto y procesos de resilenciamiento con víctimas frente a la violencia en Colombia. Por eso este artículo presenta la experiencia de trabajo de esta fundación, que en el marco del proyecto fue invitada a una jornada de formación a partir de la preocupación de pensar a las mujeres en el conflicto y propuestas de mujeres relacionadas con una cultura de paz.

Con los artículos "Indígenas y mujeres intelectuales, identidades oximorónicas en las fronteras de la episteme occidental", de Hollman Bonilla, y "El pensamiento andino y el diálogo intercultural en la escuela: una alternativa para la construcción de nuevas feminidades y masculinidades", de Elisabet Rodríguez Vargas, inicia una reflexión alrededor de los temas de interculturalidad, género y epistemologías *otras*, en la tarea de presentar propuestas diferentes para el abordaje crítico sobre el tema de género. En esta medida, los artículos presentan una propuesta novedosa, desde la teoría, para conflictuar las intersecciones entre interculturalidad, mujeres e intelectuales como un acto que se presupone contradictorio, pero que busca problematizar las concepciones de género y la producción de conocimiento *otro* en América Latina. El texto es una propuesta que se pregunta por la teoría de género y la decolonialidad en nuestros contextos, aproximando esta discusión a la escuela desde la inquietud por la necesidad de unas pedagogías decoloniales, que nos inviten a leer y a leernos como sujetos desde la diferencia.

Los dos últimos artículos de este apartado presentan propuestas alternativas para abordar el enfoque de género. El artículo "Epistemologías otras y nuevos paradigmas: los saberes femeninos como medicina para la vida", de Edwin Agudelo Blandón, presenta otras propuestas de acercamiento desde la interculturalidad, el pluriverso y las epistemologías otras, a los saberes de lo femenino, así mismo muestra las experiencias históricas de mujeres desde el sur, como posibilidad de encontrar y proponer otras voces, otras prácticas, otras formas de pensar y sentir el mundo, que hacen parte de la emergencia alrededor de un nuevo paradigma para pensar la vida y la existencia.

El artículo "Por qué y desde dónde pensar en otras masculinidades", de Karen Sarmiento Martínez y Javier Omar Ruíz, hace parte de las nuevas miradas al tema de género y presenta un panorama general alrededor de las nuevas masculinidades y la importancia de abordar estos temas en la escuela, aproximando la temática a la categoría de masculinidades libertarias, como propuesta para transformar la construcción de ciudadanías en la escuela.

El tercer capítulo contiene las reflexiones de maestras y maestros en formación desde sus experiencias en la escuela, a partir de las prácticas pedagógicas de transversalización del enfoque de género en las instituciones educativas distritales. También contiene reflexiones de carácter disciplinar a partir de interesantes ejercicios prácticos que materializaron la idea de "transversalización", muchas veces abstracta, para inscribirla en el ámbito de la realidad escolar cotidiana, de manera didáctica; y, además, haciendo visible la posibilidad de "ponernos las gafas" de la perspectiva de género para trabajar los temas disciplinares más diversos.

Es así como el artículo "Proyecto diálogo social como alternativa para visibilizar y atravesar realidades y subjetividades", de Leidy Catherine Ramírez Vargas, se pregunta por la incidencia de la transversalización de la perspectiva de género en las subjetividades de niñas, niños y jóvenes en la escuela. Esta pregunta nace de la experiencia como maestra del proyecto, que, articulada a la reflexión teórica, permiten la comprensión del potencial transformador de la educación y la escuela, en el objetivo de superar todas las formas de discriminación en razón del género.

En esta misma vía, el artículo "Aportes de los medios de comunicación escolar con perspectiva de género", de Jenniffer Castañeda Cáceres, plantea la articulación de medios de comunicación con la perspectiva de género en el ámbito escolar, a partir de tres experiencias en campo. Y, de manera propositiva, concibe los medios de comunicación escolar como una herramienta portadora de cambio social desde la generación de unos contenidos incluyentes y responsables, así como también desde formas no sexistas de asumir el lenguaje.

El artículo "Trabajo doméstico: familia, roles de género y división sexual del trabajo. Una experiencia con los estudiantes de ciclo cinco de colegios oficiales de la localidad de Usaquén", de Juan Felipe Ocampo Salazar, hace una interesante aproximación al fenómeno de transformación de la familia tradicional, a partir de la aplicación de talleres pedagógicos que indagaron por la manera en la cual los y las jóvenes asumen el

trabajo doméstico y, de esta manera, cómo estas relaciones familiares se corresponden con roles de género y división sexual del trabajo.

Por su parte, "Buscando caminos para una didáctica de la tecnología desde una perspectiva de género", de Angie Katerine Borda Rodríguez, describe un creativo ejercicio de transversalización del enfoque de género, mediante el desarrollo de un taller de aprendizaje de áreas técnicas y tecnológicas en aula.

Por último, "Tejido como ritual de sanación. Una reflexión en torno a los estereotipos y roles de género en la escuela y la deconstrucción de los mismos a través de una práctica cultural de tejido de mandalas", de Daniela Andrea Medina Ospina, desarrolla una perspectiva de trabajo propositiva a partir del diálogo intercultural entre saberes ancestrales y formas pedagógicas horizontales, como un intento de deconstrucción de los imaginarios, roles y estereotipos de género en la escuela.

Este libro es fruto de un trabajo colectivo entre docentes, maestras y maestros en formación, profesionales y personal administrativo, quienes, a través de relaciones solidarias, se dieron a la tarea de pensar, de manera amable, el problema de la desigualdad en razón del género y los posibles aportes a la transformación desde la experiencia pedagógica y los saberes disciplinares, como opción para pensar la escuela desde contextos situados.

Acerca del proyecto "Diálogo social como estrategia pedagógica para revitalizar las relaciones de géneros y la construcción de ciudadanía en la escuela desde perspectivas de diversidad y mediaciones interculturales": una introducción necesaria

Magnolia Sanabria Rojas

La Secretaría de Educación de Bogotá, desde la Dirección General de Educación y Colegios Distritales, ha venido implementando acciones para las ausencias transitorias de los docentes (novedades administrativas) en pro del derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes. En este sentido, y teniendo en cuenta las apuestas de la Secretaría de Educación en el marco del plan de desarrollo "Bogotá Humana", con miras a lograr la formación integral de los y las jóvenes en las dimensiones personal, profesional y ciudadana, se desarrolló el proyecto de Género y Diálogo Social desde perspectivas de diversidad y mediaciones interculturales, con múltiple propósito: por un lado, cubrir la necesidad ocasionada por las ausencias de los docentes a causa de tener incapacidades entre tres y quince días; por otro lado, aportar a la comprensión y mejoramiento de las relaciones de género en los diversos espacios y contextos de la escuela, mediante el fortalecimiento de la comunicación, el encuentro y la cooperación entre seres con perspectivas y experiencias diferentes, en aras de propiciar el reconocimiento mutuo como sujetos de derechos y aportar a la construcción de ciudadanía.

De otra parte, también se pretendió contribuir con el proceso formativo del que están siendo partícipes las maestras y los maestros en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, desde la participación en una apuesta experimental de articulación de la política pública de mujer y género en las acciones curriculares.

El proyecto Diálogo Social como Estrategia Pedagógica para Revitalizar las Relaciones de Género y la Construcción de Ciudadanía en la Escuela desde Perspectivas de Diversidad y Mediaciones Interculturales, se articuló a las acciones encaminadas a mejorar la igualdad de oportunidades para las mujeres y materializar la equidad de género en el Distrito Capital.

En este sentido, acompañar la iniciativa de la Secretaría de Educación Distrital representó una oportunidad para la Universidad Pedagógica Nacional, dado que aportó a la cualificación del quehacer de los maestros en ejercicio y en formación desde una perspectiva comprensiva que permitió a las maestras y los maestros en formación, visibilizar y posicionar la perspectiva de género en la escuela, potenciar los saberes y formas de participación en el escenario ciudadano y desarrollar acciones pedagógicas que promovieron el respeto, el diálogo y la convivencia en la escuela.

Un poco de historia

La Universidad Pedagógica Nacional, entre los años 2005 y 2010 desarrolló, en contrato con la Secretaría de Educación Distrital, el proyecto denominado "Suministro de personal docente", en el cual la Universidad apoyó a la Secretaría con la vinculación de 150 estudiantes —en promedio cada año—, de últimos semestres de todos los programas de pregrado. quienes fueron distribuidos en diecinueve (19) localidades del Distrito, a partir de la demanda de la Secretaría, para cumplir dos funciones: atender las novedades administrativas por ausencias de maestros a causa de incapacidades, calamidades y otra novedades; y a la vez, apoyar los comités pedagógicos desde el conocimiento propio de las asignaturas.

A partir del año 2008 se incorporó un componente de investigación, con el fin de caracterizar las dinámicas particulares de las instituciones educativas. Esto se vio reflejado en los informes de las maestras y los maestros en formación, mediante los cuales se identificaron fortalezas y debilidades desde lo pedagógico, que fueron socializadas en jornadas pedagógicas con los docentes asesores de la Universidad.

Durante el desarrollo del proyecto, las localidades con mayor demanda y a donde, en general, se asignó un importante número de docentes en formación, fueron las localidades de la periferia como: Ciudad Bolívar, Rafael Uribe Uribe, Usme, San Cristóbal, Suba, Kennedy y Bosa.

Otra de las experiencias acumuladas de la Universidad es aquella que ha promovido la formación integral de los estudiantes, desde los programas curriculares y desde la subdirecciones de Extensión Cultural y Bienestar Universitario, escenarios donde muchos maestros en formación desarrollan sus fortalezas en lo disciplinar y lo cultural: conocimiento ancestral, género, afrocolombianidad, poesía, narración oral, pedagogía de la danza. Tales fortalezas constituyen una forma de enriquecer las visiones y modos posibles de pensar y habitar el mundo —y potenciar su formación—, pero a la vez posibilitan otras maneras de permear la escuela. Parte de dicho capital acumulado son las construcciones logradas desde la intervención en espacios públicos nacionales e internacionales, los festivales y las jornadas con los estudiantes en torno a la poesía, a la narración oral y la pedagogía de la danza, o lo transitado desde la Escuela de Estudios Interculturales. Todo lo anterior se ha concretado en talleres, puesta en escena, diplomados, cursos y publicaciones.

La Universidad también muestra su experiencia y desarrollos académicos en la producción de conocimiento particular en cuanto a los temas de género, desarrollo humano y construcción de ciudadanía.

Por otra parte, la Secretaría de Educación de Bogotá implementó el programa "Protección y Convivencia", el cual contó con cinco componentes: protección escolar integral para la convivencia; resolución pacífica de conflictos; manejo saludable y creativo del tiempo libre; participación para la convivencia y solidaridad, delineados a partir de los resultados de estudios realizados entre el año 2006 y 2009.

Los programas y los proyectos que se han realizado, relacionados con la convivencia escolar, se orientaron a comprender la complejidad de los factores que afectan dicha convivencia, pero a la vez a ofrecer estrategias que propicien un clima de respeto, confianza y seguridad en los colegios, como el proyecto "Diálogo Social y Participación de la Comunidad Educativa" que lideró la Secretaría de Educación en el marco de Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016.

En este escenario se desarrolló, entre octubre de 2013 y junio de 2014, el proyecto "Diálogo Social como Estrategia Pedagógica para Revitalizar las Relaciones de Género y la Construcción de Ciudadanía en la Escuela" (Convenio 2945 de 2013 celebrado entre la Secretaría de Educación del Distrito y la Universidad Pedagógica Nacional), liderado por profesores de la Facultad de Humanidades, con el apoyo y participación de una maestra experta en género de la Licenciatura en Educación Comunitaria y Derechos Humanos.

Esta propuesta tuvo varios elementos a saber: uno referido al desarrollo de la estrategia, otro al componente pedagógico y otro al componente epistémico.

Sobre la estrategia

Dado que en las instituciones Educativas Distritales se presentaban ausencias de maestras y maestros titulares, a causa de incapacidades médicas, entre tres y quince días, el proyecto cubrió esta necesidad; por otro lado, aportó a la comprensión y mejoramiento de las relaciones de género en los diversos espacios y contextos de la escuela, mediante el fortalecimiento de la comunicación, el encuentro y la cooperación entre seres con perspectivas y experiencias diferentes, propiciando el reconocimiento mutuo como sujetos de derechos y aportando con ello a la construcción de ciudadanía.

Lo anterior se desarrolló desde el esquema metodológico que combinó en el hacer y el actuar desde cuatro aspectos: 1) Los *momentos* del proceso, en los cuales de manera general se describió lo que se pretendió hacer; 2) los *Principios metodológicos*, trabajados por las maestras y los maestros en formación en su trabajo *in situ*, pero también direccionado desde su proceso formativo constante; 3) los *Aspectos Operativos*, los cuales mostraron los procedimientos a ser considerados para el desarrollo de las acciones de los maestros en formación, en las instituciones educativas asignadas por la Dirección Local de Educación (en adelante DLE), y 4) Y los *Recursos* que se requirieron para el trabajo en las instituciones educativas.

Sobre lo pedagógico

Momentos

A. Alistamiento. En este se realizaron acciones relacionadas con la construcción del plan de trabajo y cronograma de actividades; enriquecimiento de la ruta metodológica de formación a las maestras y los maestros en formación vinculados al proyecto, la selección y diseño de estrategias y materiales; el diseño de instrumentos de seguimiento y de recolección de información, además de la estructura de la plataforma virtual.

B. Formación. Este momento contempló el proceso de formación de las maestras y los maestros en formación de la Universidad Pedagógica Nacional que estuvieron en los colegios públicos del Distrito Capital. Las principales actividades fueron:

1. Realización de conferencias, talleres y/o charlas.
2. Vivencia por parte del grupo de maestros en formación de estrategias metodológicas que se implementaran en campo.
3. Alistamiento de instrumentos y materiales a utilizar en campo.
4. Trabajo *in situ*.

Es importante aclarar que se adaptó permanentemente cada taller a los diversos contextos escolares, necesidades y procesos pedagógicos de los y las estudiantes, además implicó procesos de evaluación, coevaluación y heteroevaluación y un proceso de sistematización constante de la experiencia pedagógica con los actores de la comunidad educativa.

C. Intervención pedagógica en colegios. Tuvo un carácter permanente a lo largo del proyecto, dado que el objeto central de esta estrategia fue la realización de intervenciones pedagógicas de acuerdo con las necesidades generadas por las ausencias administrativas. Esta fase incluyó la oferta de diversas actividades lúdicas, pedagógicas y didácticas que propiciaron el diálogo social, respondió eficazmente a los tiempos y necesidades planteadas por las instituciones educativas, e implicó:

» Asignación de doscientos (200) maestros en formación en las localidades para los años 2013 y 2014, ciento cincuenta (150) para el año 2015 y cien (100) para el año 2016 (este año se redujo en tanto que la historia mostró que, al iniciar el año, las ausencias de las maestras y maestros del Distrito son menores). En cada año, los maestros atendieron las ausencias reportadas por las Direcciones Locales de Educación.

» Acompañamiento permanente a maestras y maestros en formación de la Universidad Pedagógica Nacional por parte de profesionales de campo.

D. Sistematización de la experiencia como ejercicio de investigación. El desarrollo de la estrategia fue sistematizada en dos vías: una, los

informes presentados por las maestras y los maestros en formación y los informes presentados por los maestros asesores respecto al proceso de acompañamiento, los cuales, desde un trabajo reflexivo, arrojaron categorías que permitieron el análisis que se presenta en algunos de los artículos del presente libro; la otra, por medio del uso y posterior organización, ajuste y complemento de la caja de herramientas que contiene los diseños pedagógicos y didácticos.

Principios metodológicos

» **Trabajo lúdico.** Las maestras y los maestros en formación realizaron procesos de intervención desde una perspectiva lúdica, con talleres, performance, debates, encuentros, ejercicios individuales y colectivos, entre otros, de manera que permitieron el diálogo voluntario, respetuoso, concertado, diverso.

» **Encuentro de saberes**. Se promovieron encuentros de diálogo y entendimiento desde la diversidad, entre miembros de diferentes grupos, con el fin de aportar conocimientos, experiencias y prácticas de diverso origen, para la configuración de una ética y estética que contribuyó a establecer nuevas formas de relación y reconocimiento de modos de vida.

» **Proyección social.** Se fortaleció con la presencia en cada una de las Instituciones del Distrito, donde las y los maestros en formación de la Universidad Pedagógica Nacional desarrollaron la propuesta.

» **Participación.** Fue entendida como la multiplicidad de escenarios y formas para construir y fortalecer las relaciones entre sujetos, un lugar de reconocimiento propio, del otro, de los otros; el lugar de construcción de saberes, posturas, micropolíticas, entre otros, a los cuales es necesario volver permanentemente, que además de ser una manifestación de compromiso de los diferentes actores involucrados, fue también la manifestación de sentido que le dan todos los actores involucrados.

» **Perspectiva de derecho.** Es un lugar y una postura de la propuesta que, en primer término, incorporó la perspectiva en todos los ámbitos, contenidos, estrategias; y, en segundo término, en cuanto a la acción misma o desarrollo de la experiencia. Es así como la puesta en marcha de todas las acciones, estuvo acompañada de una reflexión acerca de la manera como se agencia el enfoque de derechos.

» **Proceso**. Reflejado en la secuencialidad y la gradualidad; el diseño de actividades para el trabajo con estudiantes y otros actores de la comunidad educativa, la cual tuvo en cuenta la ruta para el abordaje conceptual (de temáticas generales a temáticas particulares) y la particularidad del trabajo a partir de las características en cada uno de los ciclos: ciclo uno: preescolar, 1° y 2°; ciclo dos: 3° y 4°; ciclo tres: 5°, 6° y 7°; ciclo cuarto: 8° y 9°, y, ciclo cinco: 10° y 11°.

» **Sostenibilidad**. Este criterio se ubicó en dos perspectivas: por una parte, los ejes transversales que se trabajaran en todas las fases, con improntas y niveles de profundización a partir de los objetivos en cada una de las fases; por otra parte, las estrategias pedagógicas (acompañamiento en el aula-plataforma virtual; encuentros, sistematización y divulgación de la experiencia) que estuvieron presentes en todas las fases. Igualmente, como un elemento de sostenibilidad, es la voluntad política de las entidades para continuar con la alianza en vigencias posteriores.

Aspectos operativos

Para el desarrollo de la propuesta se tuvieron en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos operativos:

» **Equipo pedagógico.** Conformado por profesores de la Universidad Pedagógica Nacional o profesionales con la experiencia necesaria para asesorar, planear, formular, direccionar y desarrollar el trabajo formativo y de acompañamiento a los maestros en formación. Estos serán, igualmente, los encargados de sistematizar, analizar, interpretar y proponer acciones respecto a la experiencia, desde la perspectiva de la sistematización como trabajo de investigación.

» **Equipo Administrativo**. Fue el encargado de los procesos y procedimientos administrativos que requiere el proyecto para su buen funcionamiento.

» **Plataforma virtual.** Durante el tiempo de ejecución del proyecto se contó con un espacio de interacción en línea con los participantes del proyecto, quienes aportaron en el rediseño e implementación de una plataforma virtual en la que se promovió la discusión, interacción y reflexiones producto de las tensiones propias en el marco del diálogo social. En este espacio se contó con: materiales y

recursos que fueron utilizados en el acompañamiento in situ; recursos para apoyar la presencialidad propios de los espacios virtuales e hipermediales; espacios de construcción colectiva en red con herramientas de la web2.0, foros, wikis, y chat; sitio de divulgación y socialización de experiencias y productos que se construyen durante la ejecución de la propuesta.

» **Caja de herramientas**. La metodología se apoyó en una caja de herramientas que ofreció diversos temáticas que puedieron ser implementados aleatoriamente.

Sobre lo epistémico

Como referentes fundamentales, el fortalecimiento de espacios de diálogo y participación con diferentes actores de la comunidad educativa y la comunidad en general, desde el nivel central, local y zonal a través de acciones de información, comunicación, diálogo, análisis e investigación. A partir de dichas instancias, se propició el encuentro entre diversidades, la búsqueda de consensos de asuntos comunes y el desarrollo de la escucha, el diálogo y el respeto a la diferencia. Por lo tanto, el diálogo social fue un mecanismo para incorporar el enfoque de derechos y de género, en pro de la disminución de las brechas de desigualdad e inequidad para las mujeres del sector educativo, liderado por la Secretaría de Educación Distrital y, en particular, por la Subsecretaría de Integración Interinstitucional.

Otro referente importante fue la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en la SED, desde la cual se ha formulado e implementado el Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género, a través del desarrollo de tres componentes: i) diseño de un proyecto de transversalización de género; ii). diseño de un estudio para el levantamiento de línea base en la dimensión organizacional; y iii) formulación de un estudio para incluir el enfoque de derechos y de género en las prácticas pedagógicas.

Otros referentes importantes son la Política de Mujer y Equidad de Género, la cual contempla como uno de sus principios la diversidad, a través del reconocimiento y promoción de la pluralidad, la heterogeneidad y la singularidad manifiesta en los planos étnico, cultural, etario, de género, de orientación sexual, religioso y político de la población.

Así mismo, esta propuesta tuvo presente los referentes de política a nivel nacional, definidos a través de la movilización del diálogo social de la Vicepresidencia de la República y el Plan Nacional para la Niñez

y la Adolescencia 2009-2019, en los cuales se fomenta el diálogo social como una vía de construcción de acuerdos en tres perspectivas: prevención y resolución de conflictos sociales; disminución de la inequidad y la discriminación y aportes en la consolidación de una sociedad próspera. A través del plan se identifican las acciones y responsabilidades del Estado para la garantía de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Igualmente, dentro del plan se busca la promoción y apoyo a la gestión de la familia y la comunidad desde su papel de corresponsable, con el fin de propiciar mejores oportunidades y condiciones de vida de los sujetos, desde el ejercicio pleno de los derechos que contempla su existencia, desarrollo, protección y participación, y a la vez poder lograr una sociedad más justa, equitativa, pacífica y solidaria.

Entre los compromisos de universalidad y exigibilidad de los derechos, para el desarrollo de la propuesta se contempló el respeto a las diferencias en razón del sexo, género, etnia, raza, religión, lengua, procedencia geográfica, capacidades especiales, tal como lo explicitan estas políticas.

Contexto

Bogotá, entre los años 2013 y 2014, contó con una infraestructura educativa de 384 colegios oficiales con un total de 708 sedes, las cuales atendieron una población de 887 057 estudiantes, según datos del Zimat a febrero de 2014.

Desde la Secretaría de Educación, y especialmente en las instituciones educativas, fue latente la preocupación por la convivencia escolar, las tensiones y los conflictos que atraviesan la escuela. Esto se ha trabajado en las instituciones educativas desde la construcción de los manuales de convivencia, el proyecto transversal de "Educación para la justicia y la paz" y el Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), desde donde se ha abordado la temática de mujer y género, convivencia, diálogo social, entre otros, a través de estudios caracterizando los focos de la violencia escolar desde perspectivas cuantitativas y cualitativas, y el desarrollo de proyectos con diferentes organizaciones para la implementación de propuestas y estrategias dirigidas a minimizar dichas problemáticas.

Uno de los resultados significativos de la implementación del proyecto durante los años 2013 y 2014, fue encontrar que en la escuela persisten concepciones según la cuales las mujeres son consideradas poco

hábiles para desarrollar tareas atribuidas a los hombres, como conducir un vehículo, practicar ciertos deportes o tomar decisiones en situaciones personales, ya que se interpretaba que ellas están a la sombra o detrás de una figura masculina, lo cual les resta autonomía y protagonismo al tomar las riendas de su vida. Por el contrario, en la cultura escolar los hombres son predominantemente representados bajo el ideal de fuerza física, autonomía y liderazgo. Ser "masculino" significa establecer relaciones hostiles, mediadas por la agresividad y la imposición.

Las expresiones que descalifican a las mujeres, sin importar si las expresan hombres o mujeres, tienen una alta connotación sexual y hacen referencia a comportamientos o designaciones de las hembras de ciertas especies animales. Lo anterior constituye una de las prácticas más comunes en el ejercicio patriarcal del control del cuerpo de las mujeres, a partir de la base de la diferencia sexual que culturalmente justifica y soporta las prácticas de subordinación de las mujeres, incluso de la violencia contra ellas.

Los y las jóvenes consideran que los hombres tienen pocas responsabilidades en el hogar. Por ejemplo, cuando son jóvenes es menor la distribución de la carga en oficios y actividades domésticas (aunque esto varía en algunas familias) y cuando son padres tienen la posibilidad de escoger si colaboran o no en la crianza de los hijos. A pesar de algunos cambios en los roles de género, se continúa considerando a los hombres solo como proveedores económicos en la familia, mientras que de ellas se espera que tengan un papel protagónico en las labores domésticas y en la crianza de los hijos. En ocasiones son mal vistas las mujeres que se dedican a actividades u oficios tradicionalmente masculinos como jugar fútbol o reunirse con las amigas en las esquinas de los barrios, pues se asume que estos espacios son netamente para los hombres.

La escuela se ha convertido en una institución en la que se reproducen las concepciones de género asociadas a la cultura de la violencia presente en las relaciones interpersonales, en las relaciones de pareja, entre pares generacionales e incluso entre docentes y estudiantes. Estos significados culturales asociados al ejercicio del poder, el predominio de la fuerza para intimidar o imponer puntos de vista, el silencio de los testigos y de las víctimas, así como el uso de la violencia como negación del otro evidencia la perspectiva masculina de ver el mundo, invisibilizando las formas de participar desde el saber femenino.

La inequidad de género y la discriminación hacia las mujeres (adultas, jóvenes y niñas) en la escuela se hace evidente en las relaciones entre

maestros y estudiantes, entre maestras y maestros, entre niños y niñas, y se vive en el aula de clase y en el recreo. Está asociada con el paradigma patriarcal, de acuerdo con el cual la visión del mundo es una sola, la de los hombres; promociona el androcentrismo, según el cual el hombre (el ser masculino) es el centro del universo; posiciona una iconografía estereotipada que reafirma los roles de género; nombra el mundo desde lo masculino en las palabras y los gestos y es sexista porque discrimina negativamente a los seres según el sexo al que pertenezcan. Como consecuencia de esto, las niñas son sometidas a diferentes modalidades de violencia: física, verbal, psicológica, sexual e incluso patrimonial.

Desde la perspectiva del proyecto "Diálogo social como estrategia pedagógica para revitalizar las relaciones de géneros y la construcción de ciudadanía en la escuela" y la implementación de talleres, se concluyó en junio de 2014 que como resultado de un proceso metodológico que tomó por separado los diferentes ciclos vitales, la naturalización de ciertos estereotipos de género va cimentándose en los niños y niñas desde los primeros años de la infancia temprana, la cual tiene como epicentro la familia. En ese primer momento de la socialización también ocurre una desconexión y fragmentación del cuerpo de los niños y niñas como territorio principal para la construcción identitaria, quedando en él la huella de las desigualdades de género.

"El cuerpo para algunos y algunas no se explora a cabalidad en los grados primero y segundo, no sabían en qué lugar quedaba su corazón o eran bruscos al chocarse con otros niños y niñas en la actividad. Encontré que los niños y niñas reconocen el corazón como el lugar donde se refugian los sentimientos de tristeza, dolor, amor, ternura y felicidad, reflejando un estado de alteridad 'el otro que habita en mí'" (Informe maestra en formación de la UPN, Localidad Ciudad Bolívar, Ciclo 2, diciembre de 2013).

Desde muy pequeños y pequeñas, los niños y las niñas reproducen y utilizan las agresiones verbales con el ánimo de descalificar al otro, y a esta edad ya se tiene incorporado un patrón de normalidad y estereotipo, que en los primeros años de escolaridad va articulado a parámetros de belleza de acuerdo a estereotipos que se reproducen en la sociedad.

En este contexto, la escuela cumple un papel central en la consolidación y reproducción ampliada de la infancia y la juventud, entendidos como sujetos de derechos, para lo cual cabe señalar que cada sociedad define explícita o implícitamente qué es infancia y juventud, cuáles son sus características y, en consecuencia, qué períodos de la vida incluye.

Uno de los factores que ha contribuido decisivamente a la reflexión y al proceso de reconocimiento de los derechos en las sociedades occidentales y el desarrollo de políticas sociales destinadas a estos grupos sociales, son las concepciones que persisten en las legislaciones sobre la infancia, y que tienen que ver con los procesos sociales e institucionales de los países latinoamericanos, así como con las problemáticas sociales de las violencias y desigualdades. Por esta razón se considera pertinente enmarcar los diálogos sociales en perspectiva de reivindicar el lugar de los derechos de la infancia y juventud, a través de actividades que permitan la prevención y concientización de la violencia en las relaciones sociales.

Impacto

Para considerar el impacto del desarrollo del proyecto entre octubre de 2013 y junio de 2014, es necesario referirse a dos escenarios. Uno referido a las maestras y los maestros en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes estuvieron vinculados al proyecto durante este periodo, y otro que corresponde a las cifras de estudiantes y colegios atendidos, no sin antes aclarar que las acciones desarrolladas fueron en las instituciones educativas distritales que no están en concesión, convenio o que pertenezcan a la localidad 20, Sumapaz.

Maestras y maestros en formación de la UPN

Durante el periodo octubre 2013 – junio 2014 hubo 200 maestras y maestros en formación participantes, quienes, a demanda, suplieron las ausencias de maestras y maestros titulares de las instituciones educativas distritales (IED) a causa de incapacidades médicas de entre tres y quince días.

Es un logro significativo que se haya podido formar (presencial y virtualmente) a tal cantidad de estudiantes de la UPN, con un valor agregado en el desarrollo de este proyecto, en los siguientes temas:

- Género y construcción de subjetividades.
- Género en perspectiva relacional.
- Género y procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Relaciones de género y nuevas ciudadanías.
- Visiones de género y ecosofía.

De otra parte, es importante resaltar también que fueron maestras y maestros en formación quienes conocieron el contexto educativo distrital en la cotidianidad, y en tal sentido pudieron reafirmar sus decisiones vocacionales y ante todo profesionales. Pero también aprendieron que a un maestro o a una maestra le rodean un sinnúmero de acciones vinculadas directamente con la responsabilidad y que si bien se refieren a acciones en el aula, hacen parte de la profesionalidad del maestro.

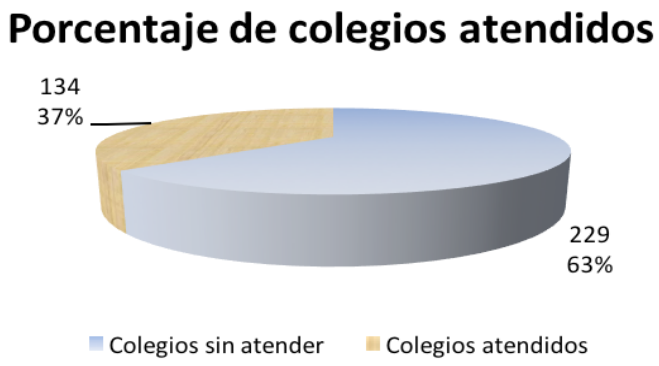
Impacto en las IED

Se presentan a continuación gráficas que muestran el impacto durante los meses de octubre y noviembre de 2013, y posteriormente durante febrero y junio de 2014.

2013

» Los colegios atendidos fueron 134:

Gráfica 1. Porcentaje colegios atendidos 2013.



Fuente: elaboración propia.

» Las jornadas desarrolladas en total fueron 1518, distribuidas así:

Tabla 1. Jornadas atendidas por localidad durante el año 2013.

Localidad	Jornadas atendidas
Antonio Nariño	21
Barrios Unidos	36

Localidad	Jornadas atendidas
Bosa	201
Chapinero	27
Ciudad Bolívar	120
Engativá	89
Fontibón	71
Kennedy	240
Puente Aranda	35
Rafael Uribe Uribe	63
San Cristóbal	115
Santa Fe-Candelaria	116
Suba	83
Tunjuelito	196
Usaquén	61
Usme	44
Total	1518

Fuente: elaboración propia.

» Estudiantes de las IED atendidos durante este año: 53130, distribuidos así:

Tabla 2. Estudiantes atendidos por localidad durante el año 2013.

Localidad	Jornadas atendidas
Antonio Nariño	735
Barrios Unidos	1260
Bosa	7035
Chapinero	945
Ciudad Bolívar	4200
Engativá	3115
Fontibón	2485
Kennedy	8400
Puente Aranda	1225
Rafael Uribe Uribe	2205
San Cristóbal	4025
Santa Fe-Candelaria	4060
Suba	2905
Tunjuelito	6860
Usaquén	2135
Usme	1540
Total	53 130

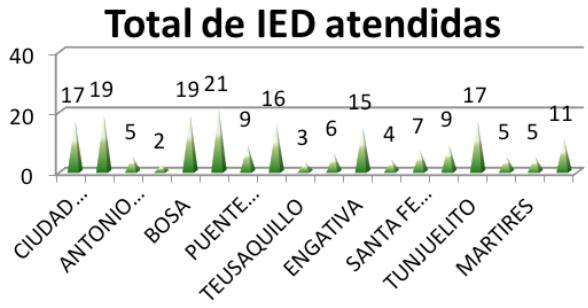
Fuente: elaboración propia.

2014

Es importante señalar que para este año se trabajó desde el mes de febrero hasta el mes de junio. Por otra parte, gracias a la evaluación hecha de manera conjunta con el equipo de seguimiento y la asesoría del equipo de Mujer y Género de la Dirección de Educacion y Colegios Distritales de la Secretaría de Educación, hubo algunas precisiones; de ahí los cambios en algunas de las presentaciones del impacto, pero también del enfoque del trabajo pedagógico.

» Las instituciones educativas distritales (IED) atendidas fueron 190 distribuidas así:

Gráfica 2. Cantidad de IED atendidas por localidad 2014.



Fuente: elaboración propia.

» Uno de los cambios más importantes para este año fue poder precisar cuántos estudiantes se atendían por ciclo y cuántos en total. De ello se obtuvo que para el periodo 2014 se atendieron 284 599 estudiantes de las IED en las cuales se hizo presencia.

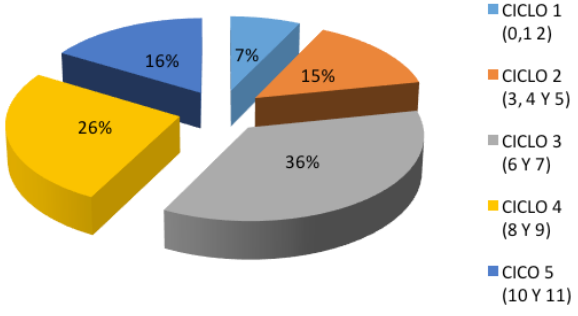
Tabla 3. Total estudiantes atendidos por ciclo y localidad en el año 2014.

Localidad	Total de IED Atendidas	Ciclo 1 (0, 1 y 2)	Ciclo 2 (3, 4 y 5)	Ciclo 3 (6 y 7)	Ciclo 4 (8 y 9)	Cico 5 (10 y 11)	Total de estudiantes atendidos por localidad
Ciudad Bolívar	17	1496	5480	10780	7982	5096	30834
Usme	19	1260	1497	5037	4494	2604	14892
Antonio Nariño	5	205	1282	2371	2119	2021	7998

Localidad	Total de IED Atendidas	Ciclo 1 (0, 1 y 2)	Ciclo 2 (3, 4 y 5)	Ciclo 3 (6 y 7)	Ciclo 4 (8 y 9)	Cico 5 (10 y 11)	Total de estudiantes atendidos por localidad
Chapinero	2	47	1493	1029	652	320	3541
Bosa	19	5753	10869	23504	14587	8210	62923
Kennedy	21	2334	7102	12803	9158	5880	37277
Puente Aranda	9	1794	326	5990	4120	1439	13669
Suba	16	1385	2934	3880	2693	2462	13354
Teusaquillo	3	0	65	175	35	35	310
Fontibón	6	381	1127	2461	2001	1410	7380
Engativá	15	221	486	1762	1825	779	5073
Barrios Unidos	4	222	195	561	600	658	2236
Santa Fe Candelaria	7	635	1273	1179	1063	1007	5157
Usaquén	9	120	507	2407	2743	1464	7241
Tunjuelito	17	1350	2183	14113	12297	6573	36516
Rafael Uribe Uribe	5	22	438	947	2336	1343	5086
Mártires	5	1618	1783	1063	152	74	4690
San Cristóbal	11	1723	2461	11609	5376	5253	26422
Total de estudiantes atendidos	190	20 566	41 501	101 671	74 233	46 628	284 599

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 3. Total estudiantes atendidos por ciclo durante al año 2014.



Total estudiantes atendidos: 284 599

Fuente: elaboración propia.

La gráfica muestra que el ciclo con mayor atención fue el tercero, con un 36%, le sigue el ciclo cuarto con un 26%, después el ciclo quinto con un 16%, con un 15% el ciclo 2 y finalmente con un 7% el ciclo 1.

Sobre los años 2015 y 2016

Esta nueva experiencia no solo recoge los aprendizajes de los años 2013-2014, sino que fortalece la propuesta; de ahí que se haya denominado Diálogo Social como Estrategia Pedagógica para Revitalizar las Relaciones de Género y la Construcción de Ciudadanía en la Escuela desde Perspectivas de Diversidad y Mediaciones Interculturales, desarrollado mediante Contrato Interadministrativo de Servicios Nº. 2920 de 2015, suscrito entre la Secretaría de Educación Distrital y la Universidad Pedagógica Nacional.

Como se verá más adelante en los diferentes artículos del presente libro, estos cambios pedagógicos obedecen a las sugerencias del equipo de Mujer y Género de la Dirección de Educación y Colegios Distritales, en función de fortalecer el Plan de Transversalización del tema de género en la educación.

Este periodo de trabajo se desarrolló entre agosto de 2015 y abril de 2016, por ello los resultados-impacto que aquí se presentan corresponden a este periodo.

» Las instituciones educativas distritales (IED) atendidas en 2015 fueron 126 distribuidas así:

Tabla 4. Cantidad de IED atendidas por localidad 2015.

Localidad	No. de IED atendidas
Antonio Nariño	8
Barrios Unidos	7
Bosa	10
Chapinero	3
Ciudad Bolívar	12
Engativá	3
Fontibón	10
Kennedy	16
Los Mártires	5

Localidad	No. de IED atendidas
Puente Aranda	5
Rafael Uribe Uribe	5
San Cristóbal	3
Santa Fe-Candelaria	1
Suba	21
Teusaquillo	4
Tunjuelito	2
Usaquén	4
Usme	7
Total General	126

Fuente: elaboración propia.

» Para este periodo de 2015 se atendieron 192 587 estudiantes de las IED en las cuales se hizo presencia.

Tabla 5. Estudiantes atendidos por localidad 2015.

Localidad	Nº. de estudiantes atendidos
Antonio Nariño	9619
Barrios Unidos	8001
Bosa	15 388
Chapinero	1389
Ciudad Bolívar	13 014
Engativá	5700
Fontibón	18 277
Kennedy	32 892
Los Mártires	3722
Puente Aranda	6441
Rafael Uribe Uribe	11 826
San Cristóbal	5648
Santa Fe-Candelaria	723
Suba	31 842
Teusaquillo	5331
Tunjuelito	1752
Usaquén	11 773
Usme	9249
Total general	192 587

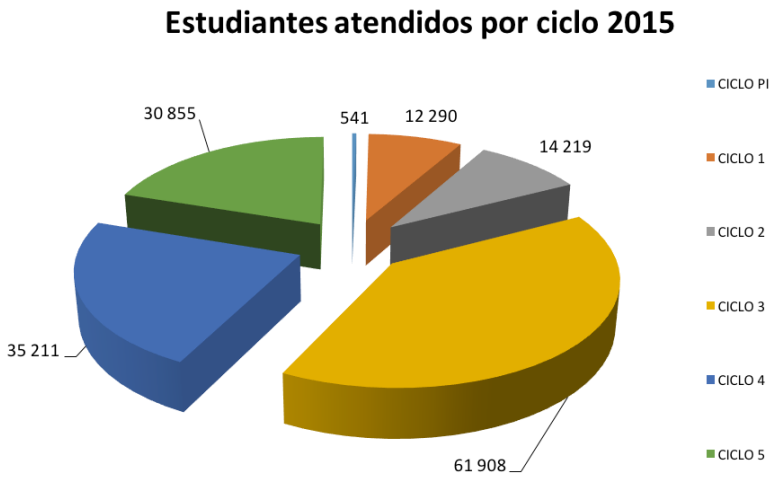
Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Total estudiantes atendidos por ciclo y localidad en el año 2015.

Localidad	Pi	1	2	3	4	5	Total
Antonio Nariño	-	60	135	3747	2588	1859	8389
Barrios Unidos	140	1102	1433	3033	714	443	6865
Bosa	-	774	1535	2623	4396	3920	13 248
Chapinero	-	97	101	477	454	260	1389
Ciudad Bolívar	-	657	730	5424	1808	2051	10 670
Engativá	-	765	517	1412	1083	826	4603
Fontibón	-	870	1860	5470	3369	1686	13 255
Kennedy	-	2981	1942	10 635	5540	5152	26 250
Los Mártires	76	326	618	978	678	480	3156
Puente Aranda	-	433	124	1279	1401	1094	4331
Rafael Uribe Uribe	-	1086	910	3548	1518	2308	9370
San Cristóbal	-	149	254	2562	1066	659	4690
Santafe-Candelaria	114	107	-	138	240	124	723
Suba	94	1779	2614	10 955	4705	6747	26 894
Teusaquillo	-	-	-	2293	691	321	3305
Tunjuelito	-	442	-	934	52	122	1550
Usaquén	9	56	-	3381	3265	2563	9274
Usme	108	606	1446	3019	1643	240	7062
Total General	541	12 290	14 219	61 908	35 211	30 855	155 024

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 4. Total estudiantes atendidos por ciclo durante el año 2015.



Fuente: elaboración propia.

La gráfica muestra que el ciclo con mayor atención fue el tercero, con atención de 61.908 niñas, niños y jóvenes, sigue el ciclo cuarto con una atención total de 35.211 niñas y niños; luego el ciclo cinco con una atención total de 30.855 jóvenes; luego el ciclo ds atendiendo 14.219 niñas y niños; 12.290 niñas y niños atendidos en el ciclo uno y finalmente primera infancia atendiendo 541 niñas y niños.

» Las instituciones educativas distritales (IED) atendidas en 2015 fueron 47 distribuidas así:

Tabla 7. Cantidad de IED atendidas por localidad 2015.

Localidad	No de IED atendidas
Antonio Nariño	2
Barrios Unidos	2
Bosa	6
Chapinero	1
Ciudad Bolívar	3
Engativá	4
Fontibón	4
Kennedy	7
Mártires	2
Puente Aranda	1
Rafael Uribe Uribe	2
San Cristóbal	3
Santa Fe-Candelaria	2
Suba	4
Teusaquillo	1
Tunjuelito	0
Usaquén	2
Usme	3
Total	47

Fuente: elaboración propia.

» Para este periodo de 2016 se atendieron 99 505 estudiantes de las IED en las cuales se hizo presencia.

Tabla 8. Estudiantes atendidos por localidad 2016.

Localidad	Nº. de estudiantes atendidos
Antonio Nariño	4220
Barrios Unidos	6062
Bosa	15 476
Chapinero	794
Ciudad Bolívar	5269
Engativá	7971
Fontibón	8885
Kennedy	9370
Mártires	4050
Puente Aranda	1222
Rafael Uribe Uribe	3676
San Cristóbal	3857
Santa Fe-Candelaria	4153
Suba	10 173
Teusaquillo	1194
Tunjuelito	4200
Usaquén	6357
Usme	2576
Total	99 505

Fuente: elaboración propia.

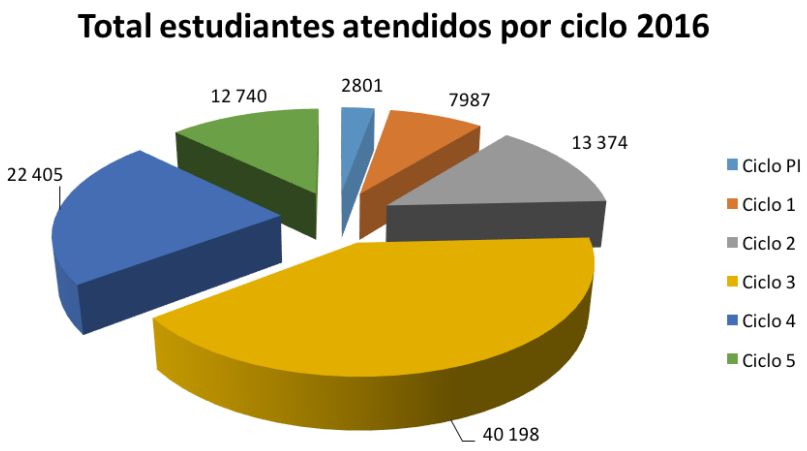
Tabla 9. Total estudiantes atendidos por ciclo y localidad en el año 2016.

Número de niños atendidos por ciclo 2016							
Localidad	**Pi**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Total**
Antonio Nariño		605	1200	1226	1061	128	4220
Barrios Unidos	1188		99	2790	1040	945	6062
Bosa	167	1399	2786	6023	2737	2364	15 476
Chapinero			148	332		629	1109
Ciudad Bolívar	51	356	1223	3272	1081	784	6767
Engativá	44	740	1047	3772	1708	881	8192
Fontibón	97	505	551	4448	2522	859	8982
Kennedy	362	1656	2923	2116	1028	491	8576

Número de niños atendidos por ciclo 2016							
Localidad	**Pi**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Total**
Los Mártires		221	848	1083	685	565	3402
Puente Aranda	-	-	-	-	326	100	426
Rafael Uribe Uribe	49	897	162	2846	1394	600	5948
San Cristóbal	426	556	253	306	251	287	2079
Santa Fe-Candelaria		194	518	382	426	118	1638
Suba	372	418	883	6026	4007	2173	13 879
Teusaquillo		337		100	191		628
Tunjuelito							-
Usaquén				4789	3454	1195	9438
Usme	45	103	733	687	494	621	2683
Total General	2801	7987	13 374	40 198	22 405	12 740	99 505

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 5. Total estudiantes atendidos por ciclo durante al año 2016.



Fuente: elaboración propia.

Bibliografía

Cantor, E. (2008). *Homofobia y convivencia en la escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Corporación Promover Ciudadanía Bogotá.

Universidad Pedagógica Nacional. (2014). *Informe final* (inédito). SAR 11513 de 2013.

Universidad Pedagógica Nacional. (2014). *Informe final proyecto diálogo social*. Bogotá: Contrato SED-UPN.

Webgrafía

(s. a.). *Ética pública de mujeres y equidad de género*. (s. f.). Recuperado de http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPoliticas/Pol%EDticaPublicaDeMujeresyEquidadDeG%E9nero/QueEs Consultado febrero de 2015.

Vicepresidencia de la República de Colombia. (s. f.). *Diálogo social*. Recuperado de http://dialogosocial.vicepresidencia.gov.co/default.aspx. Consultado febrero de 2014.

Capítulo 1.

Escuela en perspectiva de mujer y género

Resumen

Las violencias basadas en género se han convertido en noticia constante, cuando se trata de temas de la convivencia escolar. Dentro de ellas, la violencia contra niñas y mujeres viene ocupando cada vez más la atención, con el ánimo de visibilizar las desigualdades históricas que las producen y desnaturalizar las prácticas pedagógicas y sociales que las profundizan. Este texto presenta una aproximación conceptual de los diferentes tipos de violencia que afectan a las niñas, jóvenes y mujeres en el ámbito educativo; así como los retos que habría que enfrentar para superar la deuda social y construir desde los contextos escolares el derecho a una vida libre de violencias.

Palabras Clave: Violencias contra niñas, violencias de género en la escuela, PETIG.

Las violencias contra niñas y mujeres en el ámbito educativo: una deuda social por superar

Sonia M. Torres Rincón

En Colombia cada día se hace más visible la problemática social de violencias contra las mujeres, gracias, principalmente, al agenciamiento político que por décadas han adelantado centenares de mujeres organizadas en diversas corrientes. Pero no se trata solo de un incremento de la violencia, sino que, justamente, atravesamos por un proceso cultural de desnaturalización de ciertas prácticas y formas de relacionamiento que cuestionan lo que otrora fuese considerado un asunto de la vida privada.

Hoy se considera políticamente correcto cuestionar, denunciar y sancionar toda forma de agresión contra las mujeres, aunque en la práctica no exista coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Prueba de ello son los avances en la normatividad nacional articulada a los desarrollos e instrumentos jurídicos internacionales en materia de prevención, atención y sanción a todas las formas de violencia y discriminación contra las mujeres, que se contrasta con los altos índices de impunidad de los hechos que alcanzan a ser denunciados.

En el presente texto se ofrece una reflexión respecto de las violencias contra niñas y mujeres en el ámbito educativo, producto de la reproducción y naturalización de las desigualdades de género. Así mismo, se plantean algunos retos en perspectiva de superar la deuda social que se tiene contra la mitad de la población, al no garantizar una vida libre de violencias.

Definiendo la violencia contra las mujeres

En general, la violencia puede ser definida como el uso de la fuerza o la coerción para ejercer control sobre otra persona, anulando la posibilidad de diálogo y trasgrediendo sus libertades y derechos. Cuando dichas situaciones se sustentan a partir de la condición de género, se conoce como

violencia basada en género; esta es producto de las relaciones asimétricas de poder que se han construido socioculturalmente, y es la violencia contra la mujer una de sus expresiones más comunes.

Ahora bien, hacer explícitas las violencias que sufren las mujeres y no dejarlas solamente incluidas en la generalidad de las violencias de género, se convierte en una estrategia para visibilizar quién es el agresor y evidenciar que estos casos no son aislados o circunstanciales, sino que se corresponden con el *continuum de las violencias*; es decir, la persistencia de procesos de exclusión, subordinación y discriminación ancladas en las vidas de las mujeres, por lo que se interpela la consideración de "situaciones aisladas y casuales".

En este sentido, se reconoce el impacto que tiene la violencia generalizada y sistemática en las mujeres en todas las etapas de su ciclo vital. Es decir, su experiencia de vida se encuentra atravesada por la convivencia con la violencia o la amenaza de sufrirla en su cotidianidad.

Se presenta simultáneamente en diferentes ámbitos (pareja, familia, calle, escuela y otros), para coartar libertades y derechos que se ven trasgredidos a través de la instrumentalización de la violencia física, psicológica, sexual, económica, patrimonial y simbólica.

Luego de un largo proceso de lucha de mujeres organizadas y de diversas corrientes del feminismo, en Colombia se expidió la Ley 1257 de 2008, que define la violencia contra las mujeres como:

> […] cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado. (párr. 2).

La violencia contra las niñas y las mujeres constituye una expresión de la relación de desigualdad entre hombres y mujeres, que se fundamenta en la afirmación de la superioridad de un sexo sobre el otro: de los hombres sobre las mujeres, pero que afecta a toda la organización de la sociedad. Por tanto, estos actos violentos deben ser analizados dentro del contexto social y particularmente en el escenario escolar.

A finales de 2015, la Comisión de Seguimiento a la Implementación de la Ley 1257 de 2008, solicitó a todas las entidades oficiales un informe de balance al respecto. A la Secretaría de Educación del Distrito se le dirigió la pregunta: "¿Cuál fue el número total de denuncias reportadas por

las instituciones educativas con relación a violencias contra las mujeres en 2014? Indique el número total de mujeres que fueron víctimas de violencias en el ámbito educativo".

Al respecto la Secretaría de Educación del Distrito, con base en la información registrada en el Sistema de Alertas, reportó la siguiente información por localidad.

Casos reportados de abuso y violencia / Localidad			
Localidad	**2014**	**2015**	**Total**
Antonio Nariño	127	170	297
Barrios Unidos	148	170	318
Bosa	663	763	1426
Candelaria	26	9	35
Chapinero	49	66	115
Ciudad Bolívar	696	815	1511
Engativá	489	530	1019
Fontibón	113	201	314
Kennedy	636	668	1304
Los Mártires	87	100	187
Puente Aranda	153	203	356
Rafael Uribe Uribe	471	576	1047
San Cristóbal	515	729	1244
Santa fe	94	120	214
Suba	618	695	1313
Sumapaz	14	12	26
Teusaquillo	37	71	108
Tunjuelito	309	283	592
Usaquén	329	333	662
Usme	356	572	928
Total	**5930**	**7086**	**13016**

Fuente: Informe de la Secretaría de Educación del Distrito a la Comisión Nacional de Seguimiento a la Implementación de la Ley 1257 de 2008. Diciembre de 2015.

La tendencia general es el incremento año a año del número de denuncias que se registran en el Sistema de Alertas de la SED, con la claridad que existe un amplio número de subregistro o casos que no se denuncian

por esta vía. La situación es preocupante, puesto que aunque la gráfica no refleja la tipificación de las violencias, el número de agresiones reportadas es alto si se considera su delimitación al ámbito educativo.

De igual manera, se tiende a considerar que las violencias contra las niñas y mujeres en el ámbito educativo se suceden especialmente en los días hábiles de la semana. Sin embargo, se obvian y en muchos casos se invisibilizan las situaciones que viven las mujeres y jóvenes que participan de modelos de educación flexible o educación de adultos, en las jornadas nocturna y fines de semana. Al respecto el informe de la SED estableció que en la jornada nocturna se reportaron entre 2014 y 2015, un total de 203 casos y 44 para fines de semana (Secretaría de Educación del Distrito, 2015a).

Particularmente, respecto a la situación de violencias contra las niñas y mujeres en el ámbito educativo, el Distrito ha desarrollado esfuerzos importantes en la prevención y atención. Sin embargo, continúa siendo un reto el fortalecimiento institucional para atender con celeridad el alto volumen de denuncias contra personal administrativo y docente, pues si bien hay subregistro los procesos de indagación y sanción disciplinaria son menores.

Lo anterior reproduce un sentido de impunidad y de invalidez de la denuncia, pues el imaginario de "para que se denuncia si no pasa nada", hace carrera en las instituciones educativas y ampara la reproducción de estas formas de violencia.

La reproducción de la violencia contra las niñas y mujeres en el ámbito escolar

Las cuestiones de género continúan siendo el talón de Aquiles en la práctica educativa, debido al orden androcéntrico que se reproduce en la institución educativa a la que se asiste. Allí no solo se adquiere una formación académica organizada en un plan de estudios, sino que, además, se aprenden y refuerzan las identidades de género ancladas en las nociones de niño, niña o joven (femenino y masculino), estableciendo además los roles, obligaciones, derechos y espacios de actuación de cada uno/a de ellos/as.

La siguiente situación ocurrió en una escuela de Buenos Aires, Argentina, en un curso de segundo grado de primaria:

> Todo el grado está terminando la evaluación de matemática, cuando la Señorita Cecilia dice "los chicos que terminen pueden ir al recreo", Valentina, que ya terminó la prueba, la entregó y ordenó sus cosas, espera impacientemente una frase que le abra las puertas del tan ansiado patio. La frase llega: "Valentina, dije que los chicos que hayan terminado pueden salir al recreo…"
>
> Al regresar del recreo, la señorita Cecilia dice *"*los chicos que quieran formar parte del equipo de fútbol que levanten la mano*"*. Valentina alza su mano contenta ante la mirada sorprendida de sus compañeras y compañeros. La niña se queda pensando: *"¿*pero la seño no había dicho los chicos*?"*. (Cosentino, 2010, p. 35).

Ni las escuelas femenina y masculina ni mucho menos la mixta, han logrado romper con la idea de un escenario asexuado y neutral. Nada más lejos de la realidad, puesto que allí se ha priorizado una masculinización de todos los espacios pedagógicos, académicos y recreativos que la integran, a partir de lo cual se naturalizan los roles y estereotipos de género que convierten las acciones de los sujetos en "normales" o "anormales".

Para las niñas y mujeres los estereotipos se corresponden con la expectativa de que todas son cuidadoras de la vida, delicadas, sensibles, con voluntad de servicio, tranquilas, obedientes, dependientes y débiles, por lo que se espera que requieran siempre de la protección de un hombre a lo largo de la vida: el padre, el hermano, el esposo y los hijos. Se olvida que las mujeres no somos pacíficas por naturaleza y que pacifismo no es igual a sumisión. Por esta razón, las actitudes violentas de las mujeres son sancionadas y censuradas con mayor vehemencia.

Los estereotipos masculinos establecen que todos los hombres deben ser fuertes, valientes y seguros. Se espera que sean más racionales que emocionales, y que cumplan con el papel de proveedores, demostrando siempre su masculinidad para salvaguardar su honor. Este conjunto de atributos ha desconocido también que los hombres son potencialmente sensibles y que no son agresivos y violentos por naturaleza (Fajardo y Torres, 2013).

En la escuela los estereotipos se expresan en conductas como las siguientes:

» Modelos a través de los cuales padres y madres manifiestan expectativas diferentes hacia la educación de las hijas y de los hijos.

» Se espera que el desempeño escolar de los niños sea superior en materias como matemáticas y ciencias, mientras que en el caso de las niñas, que sean juiciosas y aplicadas.

» Los estereotipos generalizados en la socialización familiar son reafirmados en la educación escolar, y como resultado se individualizan las conductas de los niños y se generalizan las del colectivo femenino.

» Se ubica a los niños entre las niñas como forma de castigo.

» Se implementa la burla como estrategia pedagógica para corregir a los "anormales", etc.

A manera de muestra, de acuerdo con la caracterización realizada por el equipo de género de la Secretaría de Educación del Distrito durante el año 2013, con el fin de recoger insumos para el análisis sobre la desigualdad de género en las Instituciones Educativas del Distrito, (Secretaría de Educación del Distrito, 2015b), se pudo establecer que:

» El 4% de las y los docentes que participaron del proceso, consideran que son los hombres quienes toman las decisiones y las mujeres deben obedecerlas sin cuestionar.

» El 8% de las y los docentes encuestados sí consideran que son atributos de los hombres la valentía y la aventura, mientras que la sensibilidad y el romanticismo son propios de las mujeres.

» El 17% considera que el espacio de las mujeres es el privado en el hogar y su rol natural es el tradicional de la maternidad.

» Hay resistencias por parte de algunos docentes —hombres y mujeres— frente a la necesidad de resignificar roles y estereotipos tradicionales de género, quienes argumentan razones "naturales y divinas".

» Algunos docentes consideran el tema de género como algo innecesario y poco práctico en el ejercicio docente. "No hay que ponerle tanta tiza a ese asunto de la igualdad para hombres y mujeres: primero porque es como una moda, y segundo porque detrás del discurso de los derechos se camuflan situaciones que rayan en el irrespeto hacia el otro".

» Persiste un llamado al orden frente al deber ser como mujeres y hombres por parte de las instituciones. Son estigmatizadas tanto las mujeres con características de fuerza, rudeza y sencillez, así como los hombres identificados como delicados, atentos, cuidadosos de la estética.

Sin duda, las anteriores afirmaciones —y otras— hacen parte de las conversaciones coloquiales y de prácticas institucionales que se reproducen fácilmente ante la ausencia de sensibilización y conocimiento sobre el tema, lo cual perpetúa los estereotipos de género.

Esta idea de "normalidad" ha sido impuesta por el orden de género heterosexista hegemónico en nuestra sociedad. Y se evidencia en lo que se ha denominado *currículo oculto,* entendido "como el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas" (Santos, 2011a, p. 6; 2011b, p. 3).

Esas prácticas se hacen explícitas en la cotidianidad de la escuela y profundizan la reproducción de los estereotipos de diversas formas. El mismo uso del lenguaje masculino en las prácticas educativas, no recubre una postura de neutralidad sino que, por el contrario, estructura una forma discursiva para la comunicación verbal y no verbal. En este sentido, es importante observar la bibliografía académica sugerida en los comunicados institucionales o los textos escolares, para evidenciar que tanto en las ilustraciones, las instrucciones y las reflexiones de dichos contenidos se presenta un orden material y simbólico androcéntrico.

Igualmente, las valoraciones frente a los comportamientos de hombres y de mujeres, así como la distribución y usos de los espacios, generan diferencias que se transforman en desigualdades. Las rondas infantiles como "arroz con leche" o "Mambrú se fue a la guerra", reproducen estereotipos y roles, e inducen a la tipificación de los juegos para niñas diferentes de los de los niños, que redundan en el uso de los espacios en la escuela con una fuerte carga de género.

Lenguaje, rondas, juegos y espacios recrean prácticas de género profundamente masculinizadas. Por ejemplo, la asignación y valoración de ciertas prácticas físicas y corporales como el fútbol, que organiza la masculinidad; en tanto que la danza, se relaciona con la feminidad; la cancha para el disfrute pleno y correría de los niños, mientras las escalinatas son para la quietud y el sedentarismo de las niñas; de la misma manera se hace la división en las clases de educación física para unos y otras:

> La conducta femenina aceptable para las mujeres según el modelo supone autocontrol, silencio y orden. En el contexto deportivo cuando la mujer pierde la delicadeza y se desvía del destino femenino es un costo cuya etiqueta tiene nombre y apellido: ser machona, o sea, no ser considerada atrayente al sexo masculino.

> Lo mismo ocurre con los niños que no cumplen con el guion masculino, estos serán considerados y apodados de mariquitas". (Silva y Costa, s. f., p. 2).

Estas prácticas, además, terminan promoviendo acciones con un fuerte sesgo de género, mediante lo cual se subvalora lo no masculino; por ejemplo, llamar la atención o ridiculizar a los estudiantes varones con calificativos femeninos como "corre como una nena", "no llore como mujer lo que no pudo defender como hombre", "póngase los pantalones como hombre", etcétera. Lo que aparenta ser una broma, se constituye en un elemento central en la construcción de subjetividades de hombres y mujeres, y de las maneras de cómo actuar y relacionarse en el mundo.

Diariamente, en la escuela nos enfrentamos a numerosas situaciones que lesionan el desarrollo de una convivencia armónica y recurrimos frecuentemente a todo tipo de estrategias que permitan dar solución a este asunto. Sin embargo, valdría mirar si la raíz de estas dificultades que generan tensiones como consecuencia de nuestra sociabilidad, se encuentra en las formas como nos relacionamos unos con otras.

En muchas ocasiones reproducimos relaciones verticales y de subordinación que favorecen el autoritarismo, limitando la legitimidad de la autoridad al miedo y no al reconocimiento.

Tipos de violencia contra las niñas, jóvenes y mujeres en el ámbito educativo

En el caso de los escenarios educativos, es poco frecuente que se analice la violencia escolar desde las relaciones de género, frente a lo que Fainsod (2007) sostiene:

> esta situación se vincula a la dificultad para analizar la asociación entre las instituciones educativas y el género ya que se trata de una relación naturalizada que ha estado inscripta históricamente en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales. (p. 3).

La naturalización que se hace en la escuela (como en otros escenarios de socialización) de las desigualdades de género, llega al punto de hacer esenciales los estereotipos masculinos y femeninos para legitimar relaciones de subordinación; esto hace de la escuela el lugar de enunciación femenino. A este respecto, Fainsod anota:

> Las violencias de género, en sus diversas expresiones, impactan en la autoestima y en la imagen que construyen los sujetos de sí mismos, con sus efectos en sus experiencias sociales. Se constituyen como prácticas, que generan soportes desde donde pensar lo social, las relaciones de género y explicar las propias experiencias. (p. 4).

Esa visión de mundo no escapa a las dinámicas de la escuela, donde impera un orden pedagógico, entendido como un conjunto de criterios sobre los cuales se organiza y distribuye la dinámica social, académica y administrativa de la escuela de forma permanente. De esta manera se busca construir sujetos (mujeres y hombres) y subjetividades que van atadas a estereotipos de género. Por ejemplo, en las expectativas de desempeño académico diferenciadas para hombres y mujeres traducidas en orientaciones vocacionales (hacia ciertas profesiones para las mujeres extendiendo las labores del cuidado); en la sanción moral discriminada frente a los incumplimientos de las normas de convivencia; y en las formas de relacionarse del profesorado y de estos con las familias de los/as estudiantes.

Las situaciones mencionadas en el párrafo anterior, pueden ubicarse dentro de las formas de violencia simbólica, asumida como "[…] todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza" (Bourdieu, 1996, p. 25).

La forma como se asume y legitima este tipo de violencia se articula con los *habitus* que, en términos de Bourdieu, se expresan como:

> Principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, en un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas[...] los habitus son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, de visión y de división, de gustos diferentes. Producen diversas diferencias, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc. [...]. Pero lo esencial es que, cuando son percibidas a través de sus categorías sociales de percepción, de sus principios de visión y de división, las diferencias en las prácticas, los bienes poseídos, las opiniones expresadas, se vuelven diferencias simbólicas y constituyen un verdadero lenguaje. (Bourdieu, 1997, pp. 14-15).

La institución escolar ha incorporado un discurso democrático e igualitario, por cuanto hombres y mujeres acceden al mismo pensum académico. Pero aparece como una contradicción la persistencia de lo que se ha denominado *curriculum oculto,* que refuerza desempeños

diferenciados sustentando de manera eficiente un orden de género naturalizado en las prácticas pedagógicas. Así, situaciones como las mencionadas por Stanworth (1981) (como se citó en Flores, 2005) se repiten incesantemente en los contextos escolares: "A medida que se explica la materia se dan ejemplos que privilegian a uno o a otro género, o bien se trabaja con textos cuyas ilustraciones hacen más referencia a un sexo que a otro" (p. 77).

Unicef (2006) ha planteado las siguientes formas de violencia que viven las niñas, las jóvenes y las mujeres en el ámbito escolar:

Violencia entre pares por razones de género

Este tipo de violencias constituye acciones centradas en el abuso del poder entre las y los estudiantes, personal docente y administrativo, que pueden incluir burlas, agresiones físicas, sexuales, verbales y descalificaciones por estereotipos, asociadas a la identidad de género u orientación sexual, en un orden masculinizado. En este sentido, se hace pertinente conceptualizar la palabra *matoneo*, que cada vez cobra más presencia en los escenarios escolares y fuera de éstos.

> Una de las modalidades […] el término en inglés *bullyng*, derivado de *bull* (matón), refleja las características de dicha violencia:
>
> » Suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos).
>
> » Tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo.
>
> » Supone un abuso de poder, al estar provocada por un alumno (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa y que por sí misma no puede salir de esta situación.
>
> » Se mantiene, debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente. (Díaz-Aguado, 2005, p. 549).

El matoneo, cada vez más frecuente y visible en las escuelas, tiene entre sus víctimas a mujeres y hombres que se desnormativizan frente a los roles y formas naturalizadas. La *anormalidad* se expresa al romper los estereotipos de la masculinidad y feminidad hegemónica, estableciendo códigos, estructuras de valores y estéticas diferentes que pasan por sus cuerpos. En este sentido, sobre la diversidad en la escuela se puede anotar que:

> Los prejuicios existentes sobre las personas LGTB, provienen de los estereotipos en torno a la sexualidad y el género. Se confunde la identidad sexual (identificarse como mujer u hombre), con el género (modelo de feminidad y masculinidad establecido socialmente en un periodo histórico concreto) y con la orientación del deseo (deseos y prácticas eróticas personales). Se considera que las muestras del deseo heterosexual en un chico confirman su identidad masculina, le hacen más "hombre", mientras que un chico que desee a otros chicos verá deslegitimizada su forma particular de vivirse y expresarse como "hombre". Ocurre también a la inversa, un chico heterosexual tendrá bajo sospecha su masculinidad y por lo tanto su orientación sexual, si presenta cualidades entendidas próximas al mundo de lo femenino, por ejemplo si es sensible, coqueto o dulce. La homofobia es uno de los ejes de la masculinidad hegemónica. *Es el hombre quién lleva puesto los pantalones, no puede ser el contrario*. *Se es el contrario, dicen que eres maricón, y no le tienen respecto*. Significa reafirmar que se es masculino a partir del distanciamiento con el mundo femenino. "Maricón" sigue siendo el insulto por antonomasia dirigido a los varones (mientras que para las mujeres es "puta"). Este término no hace alusión directa al deseo sexual, sino que lo incluye dentro de una cadena de significados donde lo despreciable en un hombre se hace sinónimo de "afeminado–femenino–mujer", así como en el caso de las mujeres más masculinas, "marimacho" dejan de ser deseables para los chicos. (Peixoto, 2012, p. 150).

La mayoría de las situaciones se naturalizan y hacen parte de ese currículo oculto que se manifiesta no solo en las prácticas pedagógicas, sino, en general, en las formas de relacionamiento en el ámbito educativo. De esta manera, se reproduce una valoración y sistema de subordinación de las acciones que desarrollan las niñas y mujeres.

Violencia institucional

La violencia institucional hace referencia a las omisiones y discriminaciones que ejerce el personal docente y administrativo contra las niñas, jóvenes y mujeres que, desde la vigencia de sus propios prejuicios, toman decisiones que se convierten en obstáculos de acceso y permanencia de las niñas y las mujeres en el sector educativo.

La forma como las instituciones leen y asumen el significado e implicaciones de la maternidad en las mujeres que se encuentran en el escenario escolar e incluso universitario, suele ser frecuentemente una paradoja. De un lado, permanentemente se hace una apología sobre la idea de ser madre, casi como un destino manifiesto femenino y, de paso, reproducen la forma de inclusión de las mujeres como ciudadanas-madres, que sustentan la moral y los valores de la sociedad.

Y por otro lado, se sanciona y señala a las estudiantes-madres con la presión por los tiempos de reintegro a las labores académicas, cuando no se promovió antes el retiro voluntario de los escenarios educativos, aún bajo el prejuicio de ser un mal ejemplo para las demás.

Otra forma de violencia institucional es la limitación en la participación política que se impone a las niñas y mujeres, a partir de la reproducción de las prácticas de socialización en el ámbito de lo público. No basta con la normatividad que regula dichos mecanismos, cuando lo que prevalece es la tradición de quienes asumen las vocerías, las formas instaladas de participación y las lógicas de validez de los discursos. Más aún cuando se establecen valoraciones diferenciadas desde el tipo de vinculación y antigüedad, que derivan en disparidad en la representación femenina en cargos de toma de decisiones.

Violencia de docentes hacia las niñas y mujeres

La reproducción de la violencia contra las niñas y mujeres en el ámbito educativo por parte de docentes, se encubre en las prácticas pedagógicas, las didácticas empleadas y el tipo de conocimiento disciplinar androcéntrico que se imparte, englobado en lo que se denomina como currículo oculto.

Los actos y las omisiones centrados en la discriminación por parte del personal docente, que atentan contra la libertad, dignidad y seguridad de las mujeres y las niñas, constituyen una fuerte y clara segregación por género de los escenarios. Estos actos se materializan fundamentalmente en: acciones simbólicas que reproducen los estereotipos de género, la división sexual del trabajo en el aula, la restricción de los espacios lúdico recreativos de la escuela (canchas deportivas, patios, auditorios, corredores, etc.) para unas y otros. De la misma manera, al interior de las instituciones escolares existen otras formas de violencia de docentes o personal administrativo contra las niñas, niños y mujeres como es la agresión sexual, entendida como *"*conductas sexuales, coercitivas o no, impuestas a una persona menor de edad, por una persona mayor, que puede ser físicamente superior, con más experiencia y recursos, que utiliza incorrectamente su poder o autoridad*"* (Unicef, 2006).

Las expresiones de violencia sexual se contemplan en su mayoría dentro de las conductas punibles consignadas en el Código Penal Colombiano (Ley 599 de 2000), que tipifica como delitos varios actos de carácter sexual que se agrupan en: violación, actos sexuales abusivos

y los relacionados con la trata de personas y explotación sexual. Asimismo la legislación penal colombiana tipifica varios delitos sexuales cuando se cometen en el marco del conflicto armado colombiano (Secretaría de Educación del Distrito, 2012). Sin embargo, no todas las formas en que se manifiesta la violencia sexual son consideradas delitos, pero sí pueden constituir faltas disciplinares, como las conductas sexuales coercitivas o no (relaciones afectivas consensuadas) que un docente, administrativo o directivo del plantel educativo dirige a un(a) estudiante.

Estas manifestaciones de violencia sexual, en la mayoría de los casos, se encuentran permeadas por la naturalización que se hace de las conductas y del ejercicio de autoridad disciplinar del personal docente hacia los y las estudiantes. Tales expresiones de violencia se perpetúan debido a un código tácito de solidaridad-silencio del gremio por varias razones; como por ejemplo, el miedo a involucrarse en un asunto considerado "privado", la percepción de que todas son relaciones consentidas, por tanto se asigna la responsabilidad a las niñas, niños y jóvenes, y el desconocimiento de la normatividad que considera conductas como delito o faltas disciplinares.

Violencia cercana al entorno educativo

Los niños, niñas y mujeres no solo están expuestos a violencias en el interior del ámbito educativo, sino que los escenarios circundantes constituyen una amenaza adicional. Este tipo de violencia se refiere a los actos que vulneran la libertad, la dignidad y la seguridad de las mujeres y las niñas en las inmediaciones del entorno educativo.

Una de las situaciones más frecuentes a las que se exponen las niñas, niños y mujeres cerca al entorno educativo, está relacionada con la presencia de personas y bandas criminales dedicadas al proxenetismo, para cooptar, raptar y someter personal al mercado de la trata de personas con fines de explotación sexual. Este delito viene creciendo con el tiempo, y ha encendido las alarmas de las autoridades, quienes se plantean cada vez más el reto de generar acciones para su prevención.

Igualmente, la presencia de bandas delincuenciales dedicadas al expendio de sustancias psicoactivas a la población estudiantil, se convierten en una amenaza constante de violencia, dado que no solo es una problemática de consumo de drogas, sino que se complejiza cuando se articula a situaciones de reclutamiento forzado y violencia sexual.

En la última década, con los procesos de masificación del acceso tecnológico a través de dispositivos de fácil consumo, el fenómeno de las redes sociales por internet ha venido consolidando una serie de delitos cibernéticos, varios de ellos con un tinte de violencia de género. Cada vez más la violencia contra las niñas, niños y mujeres se realiza a través de los escenarios virtuales, lo que constituye una forma de cibermatoneo con alto grado de exposición a los estudiantes.

Violencia en la pareja y la familia

Se refiere a los actos de violencia contra las mujeres y las niñas en el ámbito privado (familia, pareja) que impiden el libre ejercicio de los derechos. Estos actos de violencia pueden ser físicos, sexuales, verbales, económicos, patrimoniales.

En repetidas ocasiones se escucha la reflexión, que para muchas niñas y mujeres el lugar más inseguro termina siendo su propia casa, su entorno familiar. Bastaría con revisar los reportes que presenta el Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF), para constatar que los más altos porcentajes de denuncias sobre violencia de género y violencia intrafamiliar se presentan en la casa. Sin embargo, el ámbito educativo no está la margen de esta situación, puesto que la mayoría de víctimas de violencia en los hogares acuden a algún centro educativo.

En este sentido la institución educativa tiene el reto de asumir las acciones de prevención y atención de las violencias que se suscitan en el ámbito familiar. Tales situaciones no se limitan solo a las agresiones físicas o verbales, sino que constituyen la reproducción de prácticas culturales naturalizadas con base en los roles de género. Una de ellas tiene que ver con la prohibición a las niñas y mujeres de asistir a la institución educativa, porque, a cambio, deben asumir los roles parentales como el cuidado de sus hermanos menores o la atención de las familias.

En general, toda forma de agresión lleva consigo un fuerte componente de violencia simbólica que trae consecuencias para la vida de las niñas, jóvenes y mujeres, tales como baja autoestima, dependencia del varón y, en general, de todas las figuras de autoridad; además depresión, miedo, estrés, conmoción psíquica aguda, ansiedad y desorientación, sentimiento de culpabilidad, poco o nulo margen en la toma de decisiones con lo que respecta a la vida de pareja y a la suya propia, trastornos alimentarios severos como anorexia o bulimia y trastornos del sueño (Asociación de Mujeres para la Salud, 2002).

Las deudas que tenemos

A continuación, se identifican algunos retos que tenemos para subsanar la deuda social con las niñas y mujeres, en la garantía de una vida libre de violencias especialmente en el ámbito educativo:

De un lado, es importante mencionar la necesidad de desnaturalizar las prácticas pedagógicas y curriculares que reproducen las violencias de género. Si bien la institución educativa tiene un fuerte raigambre androcéntrico, es perentorio promover procesos de educación no sexista o antipatriarcal, que permitan la renovación de los escenarios discursivos desde la perspectiva de la igualdad de género.

En este sentido, construir un proyecto educativo que se sustente en el desarrollo de la autonomía, necesita transformar ese tipo de esquemas relacionales desde el presente, buscando el respeto y reconocimiento de la diferencia. De este modo, en la creación de un ambiente escolar propicio para el desarrollo integral y autónomo de estudiantes, se requieren espacios de reflexión en donde se evalué en forma constante las relaciones entre el personal docente, los niños y las niñas. Y, en general, todas aquellas que se establecen entre los hombres y las mujeres de la comunidad educativa, así como los distintos espacios de socialización, los proyectos que se manejan y las características en su aplicación (intereses particulares, resultados esperados por los/as estudiantes, el manejo del lenguaje en los textos y recursos didácticos empleados, la presentación de actividades, etc.).

Una educación con perspectiva de género, no solo permite construir un nuevo paradigma que cuestione los modelos tradicionales; también propicia actitudes críticas y sujetos autónomos capaces de decidir sobre su propio destino. Además, debe fomentar entre niños y niñas espíritus inquietos e investigativos que no se contenten con la verdad establecida generación tras generación, y permanezcan en una constante búsqueda de respuestas y más preguntas de sí mismos/as y de la realidad que les afecta.

Por otro lado, se hace urgente la revisión crítica de los modelos de educación inicial y posgradual que se dirigen al personal docente. Las normales superiores y las facultades de educación, tienen no solo el reto sino la responsabilidad de posibilitar una formación para los maestros y maestras que incorpore la excelencia disciplinar y la perspectiva crítica, de manera que pueda ahondar en la transformación de una sociedad más justa e igualitaria para todos y todas. Hoy, los retos de la educación van más allá de la transmisión de una información que se encuentra al

orden del día en la web o en las redes sociales, pues tenemos la obligación de compartir desde la experiencia de vida una noción de dignidad. No olvidemos que no solo la escuela es resultado de la sociedad, sino la sociedad también es el resultado de los diferentes procesos que se estén dinamizando en el interior de la escuela.

Referencias

Asociación de Mujeres para la Salud. (2002). Efectos y consecuencias de la violencia y el maltrato doméstico a mujeres. *Boletina 21*.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social.* México: Siglo Veintiuno.

Bourdieu, P. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Ediciones Fontamara.

Congreso de Colombia. (2008, 4 de diciembre,). *Ley 1257 de 2008: Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1676263

Cosentino, M. D. (2010). *Reflexionamos en la escuela sobre violencia de género*. *Punto y Coma*. s. l.: Universidad Nacional de La Plata, Lanzallamas, Programa Nacional de Voluntariado.

Díaz-Aguado, J. M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, *17*(4), 549-558.

Fainsod, P. (2007). *Violencias de género en las escuelas.* Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/p. 2

Fajardo y Torres, S. (2013). *Escuela de Formación Política y Liderazgo para las Mujeres del Departamento del Meta*. Departamento del Meta. I Diplomado en Formación Política y Liderazgo para Mujeres. USTA- Secretaría de la Mujer Departamento del Meta.

Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 67-86.

Peixoto, C. J. (2012). Escuela y Diversidad Sexual – ¿Que Realidad? *Educação em Revista, 28*(03), 143-158.

Santos, M. A. (s. f.). *Cambio cultural en la escuela que aprende. Perspectiva de género en la organización escolar.* Recuperado de http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/081013.pdf

Santos, M. A. (2011). *Curriculum Oculto y Construcción del Género en la escuela*. Recuperado de https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=www.campanaderechoeducacion.org%2F2011

Secretaría de Educación del Distrito. (2012, 06 de marzo). *Resolución 459 de 2012: por la cual se adopta el Protocolo y Modelo de Atención Integral en Salud para Víctimas de Violencia Sexual.* Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Resolucion-0459-de-2012.PDF

Secretaría de Educación del Distrito. (2015a). *Informe presentado a la Comisión Nacional de Seguimiento a la Implementación de la Ley 1257 de 2008.* Bogotá: SED.

Secretaría de Educación del Distrito. (2015b). *Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género*, PETIG. Bogotá: SED.

Silva, R. G., y Costa, M. R. (s. f.). *Violencia de género en las escuelas.* Recuperado de http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT11/GT11_SilvaR.pdf

Unicef. (2006). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes, informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas.* Recuperado de http://www.unicef.org/republicadominicana/Estudio_violencia(4).pdf

Resumen

Este artículo es producto del proceso de investigación desarrollado en el marco del proyecto "Diálogo social como estrategia pedagógica para revitalizar las relaciones de géneros y la construcción de ciudadanía en la escuela desde perspectivas de diversidad y mediaciones interculturales". Surge en el contexto de discusiones colectivas de un grupo de trabajo conformado por múltiples disciplinas, cuya apuesta fue formular un proceso participativo y comprensivo, dirigido a la proposición de herramientas pedagógicas, conceptuales y políticas, con miras a la transformación paulatina de las relaciones desiguales entre niños, niñas, hombres y mujeres en la escuela en la ciudad de Bogotá.

En el escrito serán presentadas las tendencias generales de los distintos ejercicios investigativos realizados por maestras y maestros en formación y el equipo de profesionales, acompañados por la reflexión teórica y académica que constituyó el fundamento y la apuesta pedagógica del proyecto.

El propósito fundamental del presente escrito, que constituye un Documento Académico Memoria del Proceso, es la articulación de la realidad con la teoría, en la perspectiva de aportar herramientas para comprender la construcción social del sistema sexo-género en las instituciones educativas distritales (IED) de la ciudad de Bogotá; y, a su vez, aportar claves para la transformación de las relaciones de dominación imperantes en la ciudad.

Palabras clave: Género, escuela, dispositivo pedagógico, ciudadanías, violencias, sistema sexo-género, prácticas pedagógicas transformadoras.

Género, escuela y construcción de ciudadanías en la ciudad de Bogotá

Liliana Gómez Pulido
Diego Alejandro Restrepo Osorio

> […] el análisis de las causas de la opresión de las mujeres constituye la base de cualquier estimación de lo que habría que cambiar para alcanzar una sociedad sin jerarquía por géneros
>
> Rubin, 1986

Introducción

El proceso de investigación que presentamos en este texto es producto del trabajo colectivo de profesionales, maestras y maestros en formación, quienes con sus agudos aportes desde diversas perspectivas disciplinares, y a través de trabajo de campo y el trabajo académico, permitieron la existencia de esta reflexión. La construcción de la Ruta Investigativa trazada para el proyecto, fue sometida a discusiones de diversa índole que evidenciaron las tensiones disciplinares. Pero, de la misma manera, dichos debates reflejaron el esfuerzo por transgredir aquellas fronteras para superar, de manera colectiva, los impedimentos analíticos en los cuales fuimos educadas y educados, y en los que usualmente nos encerramos en el afán de definirnos o de delimitar nuestro campo de acción.

En este sentido, los estudios culturales, feministas y de género, aportaron un elemento fundamental en la comprensión de la acción social, para algunas personas nuevo y para otras ya conocido: la interdisciplinariedad como fundamento de la aproximación a fenómenos sociales. Se trata, mejor aún, de la necesidad de un enfoque interdisciplinar para pensar la realidad social y no reducirla a simples tensiones individuales (psicologista), o simples tensiones colectivas que dejan por fuera al individuo (sociologicista), o perspectivas de explicación

social que solo acuden al fundamento económico como "base" o "estructura" de los "demás" fenómenos sociales. Es decir, las perspectivas que sitúan la cultura como fenómeno supeditado y dependiente (superestructura) de las relaciones económicas imperantes en cada época histórica (economicismo).

Por otra parte, más allá de las discusiones académicas, tanto profundas como productivas —suscitadas en el interior del equipo pedagógico—, las maestras y los maestros en formación de la Universidad Pedagógica Nacional hicieron el aporte más valioso para establecer esta aproximación a la realidad de las escuelas en Bogotá. Fueron ellas y ellos quienes llevaron la apuesta pedagógica, política y conceptual a las aulas de las IED, pero también quienes materializaron la idea de la transversalización del enfoque de género en la escuela y asistieron a campo y recogieron de manera inteligente y vivaz la información que presentamos en este texto.

Es a ellas y a ellos, muchas veces en el anonimato de la cotidianidad, a quienes debemos la existencia de este proyecto y, por tanto, les extendemos nuestros más afectuosos agradecimientos por hacer posible este importante aporte a las IED y a la ciudad. Sabemos, de manera contundente, que maestras y maestros en formación tienen en sus manos, en sus cerebros y en sus corazones, gran parte de la transformación social que anhelamos para nuestra sociedad y, gracias a ellas y a ellos, constatamos que vamos por buen camino.

El proceso de investigación

En el marco de la elaboración del proyecto de investigación, directamente relacionado con la Ruta Pedagógica trazada para los procesos (dirigidos a maestras y maestros en formación de la UPN), englobados mediante el título *Género y Diálogo Social desde Perspectivas Interculturales*[1], planteamos desde el principio la necesidad de una metodología eminentemente cualitativa. Dicho propósito buscaba dar cuenta del objetivo principal de nuestro proceso: comprender cómo son configuradas las relaciones sociales en razón del género en las Instituciones Educativas del Distrito, a

1 La Ruta Pedagógica trazada por el proyecto puede consultarse en otro aparte de esta publicación.

partir del proceso de reflexión en el marco de la implementación del proyecto**.** El término *comprender,* es utilizado aquí de manera muy precisa: remite al enfoque teórico de género, íntimamente ligado a la perspectiva cultural del análisis de la realidad social.

C*omprender* como momento relativo "…de un proceso complejo que se puede llamar interpretación" (Ricoeur, 2002, p. 150), como parte de un continuo movimiento entre pensamiento y realidad que entiende lo dinámico, que no se congela en el dato. En otras palabras, como una vía a la interpretación del texto (para este caso interpretación de las relaciones sociales) que nos invite no solamente a "medir" o "cuantificar" las realidades sino a comprenderlas en sus dimensiones, interpretarlas en sus complejidades y transformarlas en el terreno de lo práctico.

No obstante, el carácter voluminoso de la muestra investigativa obligó a que los instrumentos de sistematización de información tuvieran un carácter mucho más cuantitativo de lo que hubiéramos esperado; y, a su vez, obligó a que se enriqueciera el análisis y se rompiera de manera empírica (por las necesidades prácticas de la investigación) con la clásica dicotomía, que aún persiste en las humanidades y en las ciencias sociales, entre las perspectivas cualitativas y cuantitativas en la investigación.

En síntesis, el diseño de cada una de las actividades de recolección de información tuvo la preeminencia de una metodología cualitativa. Sin embargo, la sistematización de la información tuvo características cuantitativas debido a la basta información que se recolectaba en los ejercicios. El primer ejercicio de recolección de información denominado *Matriz de observación/interpretación* fue aplicado en 86 aulas de instituciones educativas distritales en 17 de las 20 localidades de la ciudad de Bogotá; el segundo ejercicio, denominado *Cartografía Social de las Violencias de Género en la Escuela*, fue aplicado en 89 aulas de instituciones educativas distritales en 17 de las 20 localidades de la ciudad de Bogotá; el tercero, denominado *Juegos de Roles*, fue aplicado en 51 aulas de instituciones educativas distritales en 17 de las 20 localidades de la ciudad de Bogotá.

La investigación fijó tres unidades de análisis o fuentes de información: niñas, niños y jóvenes de las IED, aparato administrativo de las IED (coordinadores y coordinadoras académicas, de disciplina, psicólogos y psicólogas y docentes, etc.) y maestras y maestros en formación de la UPN. Los tres ejercicios descritos en el párrafo anterior, corresponden a la primera unidad de análisis *niñas, niños y jóvenes de las IED.*

Además de lo anterior, fueron desarrollados dos ejercicios de recolección de información dirigidos a las otras dos unidades de análisis. Por un lado, fueron desarrolladas entrevistas cortas semiestructuradas dirigidas al aparato administrativo de las IED y, por otro lado, fue desarrollado un grupo focal con maestras y maestros en formación, ejercicio que es recogido de manera transversal a lo largo del texto.

De este modo, los resultados de investigación que presentamos a continuación, recogen las tendencias medias identificadas en la interpretación de los ejercicios de recolección de información descritos en párrafos precedentes, y que más adelante serán desarrollados al detalle. Es necesario destacar que la variable principal de esta investigación es el *Género*; sin embargo, comprendemos la complejidad y la riqueza que revisten las relaciones sociales en la Escuela y que de ninguna manera podrían reducirse a unas pocas variables analíticas. En consecuencia, desde la perspectiva política y teórica de género y cultura, queremos aportar una aproximación posible a la comprensión de las dinámicas de la construcción social del sistema sexo-género con sus marcadas desigualdades y, a su vez, proponer desde pedagogías diversas, formas alternativas de construcción de ciudadanías en la ciudad de Bogotá.

La construcción social del sistema sexo-género

El título de este aparte es ya bastante sugerente para muchas lectoras o lectores. ¿Existe un "sistema" del "sexo" y del "género"? Y, si existe, ¿es producto de una construcción social?, ¿podría ser el "sexo biológico" una construcción social?, ¿acaso no es la "naturaleza" misma la que decide el "sexo"? La apuesta del título presenta de entrada una de las tesis fundamentales de este escrito: que varón y hembra son dicotomías construidas socialmente y pensadas a través de estructuras cognitivas que han sido aprehendidas, producidas y reproducidas de manera social.

Para Rubin (1986), "[…] sistema de sexo/género es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas" (p. 97). En este sentido, las relaciones sociales en determinado momento histórico y en determinado contexto cultural, configuran relaciones respecto del sexo, género y la procreación, es decir, formas particulares de comprender estos aspectos y de asumirlos.

Por ejemplo, Rubin (1986) explica, desde una postura marxista, cómo las mujeres son de gran utilidad para el modo de producción capitalista a través del trabajo doméstico (usualmente desarrollado por mujeres), puesto que este es vital para el mantenimiento y la reproducción de la fuerza de trabajo, en cuanto que aporta a la generación de plusvalía debido a que no es remunerado[2].

No obstante, se abstiene, de manera acertada e inteligente, de atribuir al modo de producción capitalista el origen de la opresión de las mujeres en las sociedades:

> Las mujeres [también] son oprimidas en sociedades que ningún esfuerzo de imaginación puede describir como capitalista. En el Valle del Amazonas y en las montañas de Nueva Guinea a menudo se utiliza la violación colectiva para mantener a las mujeres en su sitio cuando resultan insuficientes los mecanismos habituales de la intimidación masculina. (Rubin, 1986, p. 100).

Sin embargo, al aludir a la vieja tensión marxista entre estructura y superestructura, para explicar de manera acertada las relaciones sociales en razón del sexo, género y la procreación, Rubin señala también que no es suficiente partir de un fundamento económico. Cada sociedad, así tenga el mismo modo de producción económico, contiene particularidades fundamentales que se encuentran más en el ámbito de lo cultural. La crítica de Rubin a la falsa apreciación frente a la atribución de la opresión de las mujeres a la modernidad occidental o, en términos de Marx, al modo de producción capitalista, sirve como punto de referencia ilustrativo en la comprensión de la existencia de formas de opresión diversas en razón de género en diferentes sociedades o comunidades:

> También toda sociedad tiene un sistema de sexo-género: un conjunto de disposiciones por el cual la materia prima biológica del sexo y la procreación humanos, son conformados por la intervención humana y social y satisfechas en una forma convencional, por extrañas que sean estas convenciones. (Rubin, 1986, pp. 102-103).

2 La particularidad del modo de producción capitalista, frente a otros modos de producción, consiste en que su fin último es convertir la producción en dinero. La forma en la cual se alcanza este propósito es a través de la producción de plusvalía, un excedente de trabajo extraído de la producción de obreros y obreras a quienes se les retribuye en salario el dinero suficiente solamente para mantenerse con vida con el fin de asistir cada día a trabajar. De allí se sigue que el salario no coincida con lo que el obrero o la obrera producen mediante su fuerza de trabajo y se genere un plus-valor que es apropiado por el capitalista. Como el trabajo doméstico realizado por mujeres no es remunerado y, a su vez, es necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo, aporta al mantenimiento de la piedra angular del modo de producción capitalista, la plusvalía.

El sistema sexo/género, entonces, constituye un producto de la actividad humana, resultado de las relaciones sociales que son tejidas en cada comunidad y sociedad. Ahora bien, cada sociedad también tiene un modo "sistemático" de percibir y asumir el "sexo", el "género" y la procreación, que en algunos casos reviste la apariencia de ser "igualitario" pero que, en la mayoría de los casos conocidos, no lo es.

Hasta ahora hemos revisado, de manera teórica, algunos de los supuestos del planteamiento del sistema sexo/género, concepto propuesto por Gayle Rubin en 1975. Empero, es necesario comprender de qué manera eran entendidos los términos de "sexo" y "género", y cómo este aspecto puede ser sometido a crítica con el fin de dinamizar las tensiones binomiales que parecen clasificar la manera en la cual pensamos.

Cuando se habla de "sexo", parece haber un consenso sobre su significado a partir de las diferencias anatómicas entre varones y hembras, apoyadas en sociedades occidentalizadas, por argumentos "científicos" esbozados por la biología y por las ciencias médicas. A su vez, el término es referido a coito y reproducción. Otro asunto es referirse al género:

> El término género, que entró en boga como resultado de luchas feministas (sobre todo en Norteamérica) y de su articulación con cierto tipo de trabajo académico, nos remite a las relaciones sociales y culturales entre mujeres y hombres, a las diferencias entre los roles de unas y de otros, y nos permite ver que estas relaciones no son producto de una esencia invariable. (Castellanos, 2007, p. 223).

Desde esta postura se cuestiona la visión "esencialista" de concebir el ser hombre y ser mujer, debido a que, como era mencionado anteriormente, estas concepciones varían substancialmente entre culturas, e incluso son transformadas en la misma cultura a través del tiempo; sin mencionar la complejidad y la diversidad existente en cada una de ellas.

Como consecuencia de algunas perspectivas feministas, como la de Rubin planteada en el año 1975, el sexo ha sido atribuido al aspecto biológico y el género al aspecto cultural. Es decir, se da por sentada la división binomial entre biología/sociedad-naturaleza/cultura, sin necesidad de una justificación argumentada. No obstante, el planteamiento de Gayle Rubin constituyó uno de los primeros esfuerzos rigurosos por "desnaturalizar" la idea de que nacer mujer u hombre implicaba formas de ser invariables y estáticas dentro de una sociedad.

Fausto-Sterling (2006), asume su postura como bióloga en contra de los biologicismos dualistas que clasifican a hombres y mujeres. En este sentido, afirma:

> […] etiquetar a alguien como varón o mujer es una decisión social. El conocimiento científico puede asistirnos en esta decisión, pero sólo nuestra concepción de género y no la ciencia, puede definir nuestro sexo, es más, nuestra concepción de género afecta el conocimiento sobre el sexo producido por los científicos en primera instancia. (p. 17).

Para la bióloga estadounidense, las feministas de los años setenta (particularmente en Estados Unidos, Francia e Inglaterra) que hicieron énfasis en el género como lo producido social y culturalmente, sin cuestionar el componente social de la definición del "sexo", dejaron abierto el espacio para que la crítica "científica" mantuviera diferencias "naturales", sustentadas en aspectos fisiológicos y anatómicos diferenciadores. En cambio, su apuesta desde el campo de la biología posee la vitalidad y el dinamismo de la relación entre "sexo" y "género", como producto de relaciones sociales; permite ver de qué manera el "sexo" establecido desde la "ciencia" es influido por las apreciaciones que se tienen sobre el "género"[3]:

> Nuestros cuerpos son demasiado complejos para proporcionarnos respuestas definidas sobre las diferencias sexuales. Cuanto más buscamos una base física simple para el sexo, más claro resulta que «sexo» no es una categoría puramente física. Las señales y funciones corporales que definimos como masculinas o femeninas están ya imbricadas en nuestras concepciones del género. (Fausto-Sterling, 2006, p. 19).

Pensemos, como lo señala Fausto-Sterling (2006), en los abundantes casos registrados de personas intersexuales, cuerpos disidentes que no "encajan" en la definición médica en las categorías de "macho" o "hembra", a menos que sean realizadas "intervenciones" sobre el cuerpo en el afán clasificatorio de las ciencias:

> Ahora bien, ¿por qué debería preocuparnos que una «mujer» (con sus mamas, su vagina, su útero, sus ovarios y su menstruación) tenga un «clítoris» lo bastante grande para penetrar a otra mujer? ¿Por qué debería preocuparnos que haya personas cuyo «equipamiento biológico natural» les permita mantener relaciones sexuales «naturales» tanto con hombres como con mujeres? ¿Por qué deberíamos amputar o esconder quirúrgicamente un clítoris

3 Mantenemos aquí la división analítica sexo/género para fines ilustrativos y explicativos.

> «ofensivamente» grande? La respuesta: para mantener la división de géneros, debemos controlar los cuerpos que se salen de la norma. Puesto que los intersexuales encarnan literalmente ambos sexos, su existencia debilita las convicciones sobre las diferencias sexuales. (p. 23).

La crítica a los términos de "sexo" y "género" concebidos como elementos estáticos, cada uno de ellos atribuido a aspectos biológicos y a aspectos culturales, respectivamente, permite dinamizar el concepto de "sistema sexo/género" planteado por Rubin. Pero, a su vez, contribuye a complejizarlo como resultado de relaciones sociales que permean lo biológico y que estructuran modos sistemáticos en cada cultura de comprender y asumir sexo, género y procreación, así como los roles que unas y otros "deben" desempeñar socialmente para coincidir con la asignación de una categoría biológica.

Como decíamos anteriormente, existen unas acciones y un "deber ser" que, en cada sociedad o cultura, son atribuidas a hombres y mujeres. Un deber ser "femenino" o "masculino" que normaliza y regula formas de interacción y que configura patrones de comportamiento que se expresan en *la división sexual del trabajo*. A partir de dicha concepción son proyectadas las tareas de reproducción sexual y producción, como rasgos distintivos de hembras y varones (Amorós, 1985). Con esta división se adjudican escenarios propios para su realización: el hogar como espacio propio para el cuidado de la prole, y la plaza o mercado como espacio de reunión pública y de intercambio económico. La instrumentalización de la función reproductiva de las mujeres, ha sido un elemento constitutivo de las relaciones de dominación en las que predomina la visión masculina, como es el caso de nuestras sociedades latinoamericanas.

Apuntes de campo: de cómo la escuela produce y reproduce el sistema sexo-género

La escuela, como institución social formal, apoya el proceso de mantenimiento y producción de relaciones sociales desiguales a partir de la organización jerárquica de un "conocimiento legítimo y válido" que, usualmente, relega y minoriza otros "saberes" racializados y marginados por las clases dominantes y que provienen de otros marcos de referencia cultural. Por otra parte, reafirma una "tradición selectiva" que configura la materia prima de la dominación y la hegemonía, a través de los contenidos de la denominada "socialización":

> Todo proceso de socialización, obviamente, incluye cosas que deben aprender todos los seres humanos; sin embargo, cualquier proceso específico vincula este aprendizaje necesario a una selecta esfera de significados, valores y prácticas que, en la proximidad que manifiesta su asociación con el aprendizaje necesario, constituyen los verdaderos fundamentos de lo hegemónico. (Williams, 1997, p. 140).

Para el caso de la escuela en Bogotá, podemos observar de qué manera esta tradición selectiva —que deriva en la transmisión o "socialización" de unos roles tradicional y culturalmente atribuidos a niños, niñas y jóvenes—, soporta la idea de la dominación masculina sin necesidad de justificación alguna, como aspecto "natural" en las relaciones sociales y, a su vez, sustentan sensibilidades diferenciadas como deber ser para niños, niñas y jóvenes. Por ejemplo: la agresión, la fortaleza física y la inteligencia lógico-matemática, son características usualmente atribuidas a los niños y jóvenes; mientras que la delicadeza, la debilidad física y la hipertrofia de la emocionalidad, son características atribuidas usualmente a las niñas y las jóvenes.

En este sentido, respecto de la tradición selectiva, recordemos que la escuela no es la única institución encargada de los procesos de "socialización". Culturalmente existen diversos mecanismos de mantenimiento de lo hegemónico como los medios de comunicación, las instituciones religiosas, la familia, las formaciones entendidas como "…tendencias y movimientos conscientes (literarios, artísticos, filosóficos o científicos) que normalmente pueden ser distinguidos de sus producciones normativas" (Williams, 1997, p. 141), ente otras. Además, muchas veces pueden existir disidencias y conflictos simbólicos frente a los significados de la "tradición" y a sus contenidos dentro de una misma sociedad.

Primera aproximación

El primer ejercicio de carácter investigativo, realizado en el marco de la Ruta Investigativa[4] propuesta para la recolección de información a través de distintas metodologías, tuvo como propósito una primera aproximación, de parte de maestras y maestros en formación, hacia las

4 Revisar la Ruta Investigativa del proyecto que contiene los principales elementos que dan lugar a los planteamientos de las actividades de tipo investigativo. La ruta investigativa y las herramientas e instrumentos de trabajo fueron discutidos y construidos de manera colectiva por el equipo de trabajo del proyecto.

relaciones entre niños, niñas y jóvenes en el aula de clase. Se partió de un ejercicio de observación/interpretación con dimensiones de análisis o categorías específicas, utilizando el género como variable independiente, organizada de la siguiente manera:

1. *Dimensión física:* disposición de los y las estudiantes en el espacio de trabajo, forma de organización de los grupos de trabajo, y forma como se utiliza el mobiliario del espacio de trabajo.
2. *Dimensión de actividades pedagógicas:* manera como los y las estudiantes realizan las actividades individuales o colectivas, formas de organización de textos escritos en hojas de papel o en sus cuadernos, identificación de formas de representación gráfica, uso de colores para escribir, formas de dibujar, orden en el desarrollo de las actividades.
3. *Dimensión didáctica:* actividades lúdicas y participación de los y las estudiantes en las actividades propuestas, identificación de juegos preferidos por los y las estudiantes, participación de los y las estudiantes en sus propios juegos, y ¿cómo responden los y las estudiantes a las actividades que implican el movimiento o la expresión corporal?
4. *Dimensión relacional:* manera como responden a normas de comportamiento en el espacio de aprendizaje, formas de participación de los y las estudiantes en el espacio de aprendizaje y en las actividades que realizan, ¿los estudiantes sugieren ideas, observan la participación de los compañeros o las compañeras, dirigen, imponen, no participan, realizan comentarios ofensivos, etcétera?
5. *Dimensión sociocultural*: ¿tipo de palabras que usan para dirigirse a los compañeros y compañeras de clase? ¿Se evidencia algún tipo de discriminación hacia algún compañero o compañera en razón de su raza, pertenencia a grupo étnico, orientación sexual, discapacidad física, etcétera?

De este modo, las categorías diseñadas para este ejercicio estaban sujetas a reflexión, a partir de la variable de género, en una matriz analítica, con el fin de sistematizar la información de la manera más estandarizada posible, dada la dificultad que reviste el manejo de información numerosa en un ejercicio eminentemente cualitativo. Como dato relevante, aclaramos que el 30 por ciento de los ejercicios realizados en el aula corresponden a ciclo 3.

Síntesis del ejercicio

A continuación, presentaremos las tendencias generales del primer ejercicio investigativo, organizadas de acuerdo con cada una de las categorías/dimensiones que han sido señaladas. Es necesario aclarar que los resultados presentados en este texto, constituyen la tendencia de la media de 86 ejercicios realizados en aula. Esto que significa que han sido eliminadas muchas particularidades, no porque sean menos importantes, sino por la dificultad que reviste la inclusión de todas y cada una de las perspectivas que han sido señaladas por maestras y maestros en formación. Por otra parte, como ética investigativa, pensamos que de ninguna manera podríamos extender la particularidad de lo concreto a un juicio general sobre las relaciones en razón de género en la escuela.

Cabe aclarar, además, que la realidad social en las IED es compleja, dinámica y está atravesada por múltiples variables como clase social, "raza"/racialización, etnización/etnicidad, capital cultural, género o lo que podríamos denominar interseccionalidad, es decir, múltiples variables que se superponen y hacen compleja la interpretación del acontecer social; por tanto, definir o limitar la realidad social a la utilización de una variable, sería una falacia lógica, política y ética de mayor envergadura.

Dimensión física

Para esta categoría/dimensión, uno de los aspectos fundamentales resaltados por la media de los ejercicios realizados fue el "patrón" de la agresión como forma de interacción preponderante entre niños y jóvenes, así como también de estos hacia las niñas como figura de afirmación de una dominación impuesta a través de la fuerza y de maneras violentas de asumirse al interior del grupo y hacia el exterior:

> […] la dimensión física se notaba bastante agresiva en relación con las niñas y entre ellos mismos, mostrando en todo momento un mensaje de fortaleza y brusquedad que estos poseen para intimidar a los demás, es decir, para subyugar a las chicas en los diferentes espacios cotidianos. También fortalecían lazos de afecto entre ellos mismos mediante dinámicas de fuerza, ya sea jugando de maneras bruscas, como en colectivo amedrentando otros grupos. (Jhonnathan Alberto Chacón Montes, ejercicio investigativo módulo 1, Colegio Villa Rica, Sede A, Localidad de Kennedy, 2015, ciclo 3).

Además de esta figura reiterativa, también podemos evidenciar, en la mayoría de ejercicios, la tendencia de agrupación en el aula de acuerdo con el "sexo" de las personas, esto es, que niños/jóvenes se unen en grupos específicos y niñas/jóvenes hacen lo mismo; de tal manera que la división del aula de clases, con respecto a estos talleres con enfoque de género, es usualmente delimitada por una división entre lo "masculino" y lo "femenino":

> Al momento de realizar la actividad, los jóvenes no muestran mucha disposición. Además, ellos al ser tan pocos dentro del aula (11 estudiantes) conformaron un solo grupo de jóvenes para desarrollar un escrito acerca de la igualdad de género. (Ángela Milena Romero Reyes, ejercicio investigativo módulo 1, Colegio Aquileo Parra, Usaquén, 2015).
>
> […] generalmente los niños y niñas siempre están dispuestos en filas, cuando se les solicita cambiar de posición para hacer una actividad, los niños reaccionan de forma brusca moviendo de un lado a otro mesas y sillas. Generalmente cuando se solicitan grupos, se separan niños de niñas. (Leidy Carolina Giraldo Castellanos, Colegio Fernando Mazuera, Sede A, Bosa, 2015).
>
> Ellos suelen ubicarse en las partes más alejadas del escritorio del docente, en razón a su marcada indisciplina. A su vez, se agrupan entre ellos para todas las actividades; pocos se disponen para trabajar con sus compañeras. Ellas gustan de ubicarse cerca del escritorio y, por ende, en los puestos de adelante; pocas manifiestan indisciplina. Asimismo, se agrupan entre ellas para cualquier actividad; no muestran disgusto por trabajar con sus compañeros niños. (Heidy Brigitte Gil Mora, Colegio Quiroga Alianza, Sede A, Rafael Uribe Uribe, 2015).

Es necesario resaltar que existen casos extraordinarios que se salen de la norma social de interacción, es decir, niñas y niños que disienten de forma práctica de los estereotipos producidos y reproducidos socialmente, sobre su deber ser y su deber actuar en función del "sexo" asignado y que, por lo general, son objeto de burlas, críticas y matoneo:

> Hablan de temas como los episodios de sus comics favoritos; algunos utilizan sus prendas del uniforme para jugar, y muchos de los niños del grupo utiliza palabras groseras para dirigirse a sus compañeros; aquí se hace muy evidente la discriminación cuando alguno de los niños trabaja y desarrolla las actividades juiciosamente en clase; también se escuchan comentarios como "gay" "homosexual", cuando los niños, por alguna razón, hacen parte de un grupo de niñas. (Jennifer Andrea Martínez Londoño, Colegio Francisco Antonio Zea, Sede B, Localidad Usme, 2015, ciclo 1).

Pertenecer a lo que la maestra en formación denomina "grupo de niñas", implica entonces para los niños, estar sometidos a distintos

vejámenes por parte de los compañeros de clase y de la institución. Aquí podemos ver con mayor claridad la potencia de la reproducción de los roles y los estereotipos asignados a niñas, niños y jóvenes, así como también los mecanismos de sanción social dispuestos para corregir la "desviación", como forma de respuesta a las acciones que cuestionan la "naturalidad" con la cual "debe" transcurrir la vida social en la escuela.

Dimensión de actividades pedagógicas

Parece que los niños/jóvenes realizan sus actividades pedagógicas de manera menos disciplinada, pero en muchos casos, de manera entusiasta, interpretando los ejercicios como "competencias" que necesariamente se deben "ganar". Aunque, debe recalcarse, que a diferencia de las niñas/jóvenes, la dispersión y la falta de concentración en estas actividades generan dificultades a la hora de entregar los ejercicios de manera pertinente.

> A nivel del trabajo pedagógico los estudiantes se muestran a trabajar en un solo grupo y con una sola voz de mando, es decir, un líder; se mostraron participativos durante la actividad, aunque irrespetuosos a la hora de escuchar la participación de las mujeres como colectivo en el desarrollo de la temática. (Jhonnathan Alberto Chacón Montes, ejercicio investigativo módulo 1, Colegio Villa Rica, Sede A, Localidad de Kennedy, 2015, ciclo 3).

Como mostramos en la cita que antecede, una característica recurrente de los ejercicios es que los niños/jóvenes tienden a agruparse en un solo equipo, alrededor de un líder carismático. Dicho aspecto podríamos asociarlo, de manera tentativa, a una forma de organización jerárquica mediante la cual se reconoce la autoridad de una persona, de acuerdo con el nivel de aceptación en el grupo; esto, a su vez, podría estar ligado a patrones de conducta violentos o agresivos que den lugar a la elección o aceptación del líder.

Por otra parte, en esta cita se reitera la afirmación de párrafos anteriores sobre la predominancia de formas de interacción agresivas por parte de niños/jóvenes hacia el exterior del grupo; aunque, en este caso, no es mencionado el tipo de relación en el endogrupo.

Para el caso de niñas/jóvenes, su agrupación presenta formas menos jerárquicas de relacionarse entre sí, y, también, de realizar sus labores asignadas en el desarrollo de los talleres:

> Las chicas no se reunieron en un solo grupo a la hora de participar, armando varios subgrupos debido a que de esta manera se sentían más cómodas dentro de la actividad, eran asertivas a la hora de proponer y preguntar en el transcurso del taller, se escuchaban de manera más respetuosa y tomaban en cuenta los aportes de todas; no se limitaban solo a escuchar a una líder. (Jhonnathan Alberto Chacón Montes, ejercicio investigativo módulo 1, Colegio Villa Rica, Sede A, Localidad de Kennedy, 2015, ciclo 3).

El uso de colores en las actividades de aula también constituye un elemento diferenciador entre niños y niñas, o al menos es lo que podemos recoger del ejercicio. Esto es válido, al parecer, para todos los ciclos de trabajo[5], en que las diferentes gamas de colores son asociadas a características masculinas o femeninas, y dejan un pequeño espacio para colores aparentemente neutros como el negro:

> Ellos usaron los cuadernos para hacer el escrito. Escriben con colores negros o lápices y tienden a cometer muchos errores gramaticales, muchos de ellos no los corrigen. No realizan ningún dibujo alusivo al escrito, aunque posterior a la actividad deciden hacer dibujos de series animadas en la parte de atrás de sus cuadernos. (Ejercicio investigativo módulo 1, Jhonnathan Alberto Chacón Montes, Colegio Villa Rica, Sede A, Localidad de Kennedy, 2015).
>
> […] durante las actividades, las niñas prefieren siempre hacer decorados o adornar sus actividades manuales con colores preferiblemente morado y rosado. Las actividades que prefieren los niños son las de correr, tienen intereses comunes como el fútbol, los videojuegos y las competencias entre ellos. (Leidy Carolina Giraldo Castellanos, Colegio Fernando Mazuera, Sede A, Bosa, 2015).

A diferencia de los niños, las niñas se dan más oportunidad de experimentar con las gamas de colores que tengan a la mano, también con diversidad de materiales; y, además, desarrollan de manera más detallada y disciplinada las actividades propuestas en el aula de clase.

> Las jóvenes fueron más organizadas y tímidas; al realizar las preguntas orientadoras solo dos de ellas participaban y de manera muy pasiva; generalmente dando ejemplos acerca de lo que decían los estudiantes. De todas formas, en el momento de hacer el escrito ellas fueron las primeras en terminar sus historias. (Ángela Milena Romero Reyes, ejercicio investigativo módulo 1, Colegio Aquileo Parra, Usaquén, 2015).

5 Como se ha venido mencionando, existen situaciones extraordinarias que salen de la tendencia. Algunos niños que se destacan en el dibujo tienden a utilizar una variada gama de colores.

En la cita que sigue, evidenciamos cómo —ya desde el ciclo 1— las niñas y los niños han asociado género a los objetos con los cuales interactúan de manera cotidiana y, de esta manera, de cómo otras instituciones también son encargadas de configurar el denominado "sistema sexo/género", como, por ejemplo, la familia:

> Los niños por ser tan chiquitos (edad no mayor de tres años) aún no saben leer ni escribir; sin embargo sí realizan trazos a mano. Las niñas se agrupan siempre únicamente con niñas, se inclinan mucho por el color rosado y morado, principalmente juegan a las muñecas, salón de belleza, la cocina y a la mamá. Ellas evitan el uso de juguetes que reconocen ser solo para niños. Los niños al ser tan chiquitos, la mayoría de su rutina está basada en juegos, la mayoría de los niños trata de no tener tan siquiera contacto con artefactos que son para niñas. Todos se inclinan por lo carros, rompecabezas de héroes, balones. (Leidy Juliet Barrantes Layton, Localidad Barrios Unidos, Jorge Eliecer Gaitán, sede C, ciclo1).

En los niños/jóvenes es percibida de manera frecuente una actitud más despreocupada o de poco detalle, frente a las labores que desempeñan, se exceptúan casos que podríamos denominar extraordinarios. Así, parece que los "detalles", la "minuciosidad" y la "delicadeza" están reservados a las niñas, es decir, que estos elementos están asociados a lo "femenino" a través de la idea de cuidado.

> Los niños por su parte no muestran mucho orden en sus apuntes y suelen ser desprolijos con sus trabajos. Así mismo ellos tienden a dañar las hojas que tienen y sus cuadernos o dibujos se encuentran manchados. En la actividad de calentamiento siempre algunos quieren tomarse todo en juego y no les gusta colorear o decorar sus dibujos. Resulta muy claro que las niñas tienen mayor y mejor organización en cuanto el espacio de las palabras y la forma de mantener organizado su cuaderno. Las niñas trabajan con más esmero en sus dibujos, les gusta colorear y presentar estos lo más pulcros posibles. (Heidy Brigitte Gil Mora, Colegio Quiroga Aliaza, Sede A, Rafael Uribe Uribe, 2015).

Ahora bien, los trabajos de campo sugieren que en los grupos de niñas/jóvenes, prevalece una noción más definida de los principios de higiene y cuidado. Esta noción es importante y muy significativa, especialmente a partir del ciclo 2. Recordemos, de manera breve, que la noción de higiene como dispositivo de control no es ajena en nuestras sociedades latinoamericanas; las "cruzadas higiénicas" tuvieron que ver con la imposición de una matriz civilizatoria de occidente a través del discurso "médico" y "urbanístico" que dio lugar a la negación de las

costumbres de los y las habitantes del "trópico", y a la "domesticación urbana" de lo "salvaje".

Tomamos el término "cruzadas higiénicas" de Noguera (1998), como las estrategias europeas de urbanizar, civilizar y erradicar las costumbres de la población colombiana a principios del siglo xx, y desde antes, como formas de regular y controlar la vida y la muerte a través del discurso médico y, además, como posición política en relación a la alteridad (p. 25).

Queremos dejar este aspecto en este nivel, y sugerir de paso la necesidad de investigar, de manera más profunda, sobre las relaciones entre la variable de género y las denominadas "cruzadas higiénicas" como dispositivo de control de la población; a su vez ligadas con la noción de cuidado que se perpetúa en las instituciones sociales que legitiman, de paso, unos estereotipos de género.

Dimensión didáctica

En la dimensión didáctica es de particular interés la diferenciación encontrada entre niñas y niños (jóvenes). Las preferencias de juegos de los niños/jóvenes parecen apuntar al reforzamiento de su "masculinidad", a través de juegos de competencia y fuerza mediante las cuales pueden manifestarse sus cualidades físicas y su estatus en el grupo social: "Los hombres tienen bastante motivación si la actividad requiere de competencia con el otro, ya sea de forma individual o grupal; los hace estar atentos y alertas a la actividad" (Ángela Milena Romero Reyes, Colegio Aquileo Parra, jornada única, Usaquén, 2015, ciclo 4).

El deporte preferido de los niños/jóvenes es el fútbol, en casi todas las observaciones de campo, o en su mayoría, las maestras y maestros en formación coincidieron en la recurrencia de esta actividad y en el espacio de las canchas (así se verá en el segundo ejercicio de carácter investigativo) como lugar de vital importancia en la interacción de los niños y jóvenes:

> En actividades lúdicas se evidencia mayor participación por parte de los jóvenes. Su preferencia es jugar fútbol. Se llega al acuerdo de salir a jugar fútbol, si trabajan y participan en las actividades planteadas; se motivan y participan activamente. En las actividades de expresión corporal se muestran seguros, interesados, no les da pena. Ellos indican que prefieren las actividades lúdicas y no las actividades que implique escribir o leer. (Dinaluz Díaz Palacios, Localidad, Antonio Nariño, IED Guillermo León Valencia, Sede A, Ciclo 3).

Los juegos preferidos por los estudiantes son los que están encaminados a competencia con otros grupos de trabajo. La participación de los estudiantes en actividades que implican el movimiento o la expresión corporal presentan gran aceptación y desenvolvimiento (Colegio Integrado de Fontibón, Sede 1, Fontibón, 2015).

Las preferencias de juegos de las niñas/jóvenes, oscilan más entre el baloncesto y el voleibol, aunque, de acuerdo con la actividad propuesta en los talleres, de manera recurrente se señala que las niñas/jóvenes no muestran mucho interés por actividades competitivas o actividades que impliquen fuerza física[6].

> El juego y la expresión corporal de las niñas se presentan un poco más tímidos y discretos; a lo que me refiero, es que son más de jugar en un mismo lugar y no correr por todo el salón como los niños. Ellas departen de una manera más estática. Sus juegos consisten, la mayoría de las veces, en hacer grupos para hablar y cada una mostrar algún objeto interesante que tenga. Con las actividades que implican expresión corporal son participativas, pero menos espontáneas que los niños. (Stefanith Gineth Caballero Fandino, Colegio Rodolfo Llinás, Localidad Engativá, 2015, ciclo 2).

Por otra parte, el *gusto,* entendido desde perspectivas sociológicas, como la "[…] propensión y aptitud para la apropiación (material/simbólica) de una clase determinada de objetos o de prácticas enclasadas y enclasantes, es la fórmula generadora que se encuentra en la base del estilo de vida" (Bourdieu, 1998, p. 173). Podría ser un elemento ilustrativo de las preferencias de niñas y niños, junto con sus diferencias, simplemente reemplazando la variable de clase social por la variable de género; es decir, en lugar de "prácticas enclasadas y enclasantes" podríamos decir prácticas masculinizadas y masculinizantes; y prácticas feminizadas y feminizantes.

Dimensión relacional

En esta dimensión se encuentra una constante muy relevante para el análisis de las relaciones de disciplinamiento. Al parecer los niños y jóvenes, en su mayoría, se encuentran en dificultades a la hora de centrar

6 Como ha sido reiterado en distintos apartes de este escrito, de ninguna manera podrían tomarse estas afirmaciones como absolutas o generales, existen casos particulares y circunstancias específicas que inciden en la manera en la cual las y los estudiantes interactúan.

su atención en ejercicios de carácter académico; y también, de manera constante, afirman la burla y la utilización de expresiones verbales y no verbales de carácter peyorativo:

> La mayoría de las veces se ve más participación por parte de los niños; sin embargo, a la hora de hacerles preguntas de algún conocimiento académico son las niñas quien en su mayoría responden. Los niños tienden más hacia el chiste, la burla y los comentarios ofensivos. Las niñas, por su parte, dan las quejas, se muestran inconformes con los comentarios y palabras pesadas de sus compañeros y se lo hacen saber. (Colegio Rodolfo Llinás, Engativá, 2015).

Así mismo, los maestros y maestras en formación señalan la desatención de las "normas" de clase por parte de niños/jóvenes y la necesidad de recurrir a formas de autoridad tradicionales, aunque, en este caso, la necesidad de disciplinamiento sobre el cuerpo del estudiante llega hasta el punto de utilizar la expresión "sentarse bien", que igualmente es manifestación de una educación tradicional, como en el caso específico referido a continuación:

> En aquella dimensión, los niños respondían menos a las normas que las niñas... en algunas ocasiones a los niños se les debía subir un poco más el tono de voz para que acataran las órdenes básicas como hacer silencio, respetar la palabra del compañero, o sentarse bien. No obstante, los que más participaban eran los niños, ello en el momento de la socialización. Muchos intentaban empoderarse de lo que conocían para transmitirlo, contar o explicar a sus compañeros. Empero, a diferencia de las niñas, intentaban hablar todos al tiempo (en medio de la emoción por el tema), lo cual dificultaba la comunicación. (Colegio Distrital República Dominicana, Sede A, Suba, 2015).

Para el caso de las niñas/jóvenes, estas se muestran activas y dinámicas cuando las actividades así lo proponen. Lo que podría ser una tendencia, en esta dimensión, es que cuanto más relacionadas estaban las actividades con su vida cotidiana, más interés se notaba en las actividades que desarrollaban y en la calidad de las realizaciones académicas. Por otra parte, en la mayoría de los casos registrados podía notarse que el cumplimiento de normas era más frecuente por parte de las niñas, en los diferentes ciclos:

> Las niñas, frente a ésta dimensión, se resalta que atendían mejor a las normas, con ellas se podía hablar en un tono bajo y atendían a las indicaciones de la maestra en formación. De igual modo, se tiene en cuenta que en primera instancia casi no participaban, entonces quienes dirigían el conversatorio eran

> los niños. No obstante, cuando se empezó a tocar a profundidad el tema de género y se dieron cuenta que era algo de lo que no estaban exentas y que se podía percibir en su diario vivir, como en las relaciones y roles dentro de su núcleo familiar, comenzaron a tener una gran participación y una reflexión de la situación planteada. Aquí se señala que, a diferencia de los niños, las niñas eran más organizadas al expresarse, pues intentaban levantar la mano y esperar a que la docente les diera la palabra. Siempre respetaron las opiniones y el momento en que tenía la palabra alguno de sus compañeros. Es pertinente señalar que, aunque había niñas que participaban, había otras que callaban. (María Alejandra Lozano Gil, Localidad Suba, Colegio Distrital República Dominicana, Sede A, Ciclo 2).

En este caso, es señalada también una organización más estructurada por parte de las niñas que de los niños en relación con el turno de la palabra y el respeto por la palabra de las otras y de los otros.

Dimensión Socio-Cultural

En esta dimensión, varían las situaciones de acuerdo con las características de disciplina de cada institución. Lo que parece ser tendencia en términos de uso del lenguaje, es la utilización de expresiones, por parte de niñas/jóvenes y niños/jóvenes, de carácter ofensivo. Por otra parte, las conversaciones más recurrentes de niñas tienen que ver con aspectos de su vida sentimental y amorosa, especialmente desde el ciclo 3 en adelante, lo que indica que su "socialización" ha estado permeada de manera significativa por aquella *hipertrofia de la emocionalidad* referida en páginas anteriores:

> Las conversaciones que las compañeras sostienen entre grupos o parches, son en su mayoría referente a novios, o compañeras del colegio y del mismo salón; el uso del uniforme, en general, es completo; sin embargo, algunas tienen chaquetas diferentes del uniforme sin importarles si es sudadera o no […] Se comunican a través de sus nombres, al contrario que con sus compañeros; para ellos utilizan apodos o los llaman por su apellido; es normal escuchar la palabra marica, como expresión. Las compañeras en su mayoría se respetan; sin embargo, si tienen algún problema con un compañero, ya sea porque les cae mal, usan categorías como gay o homosexual, con el objeto de molestar al compañero. (Colegio Orlando Higuita Rojas, Sede A, Bosa, 2015).

Los temas más comunes están relacionados con las novelas de la noche anterior; sobre chicos, moda, música reggaetón, bachata, etcétera.

En un grupo específico de chicas sobresale el tema de la música, en especial el Rap o el Hip-Hop" (Colegio Guillermo León Valencia, Sede A, Antonio Nariño, 2015).

Como lo podemos evidenciar en la última cita, tanto para niñas como para niños, la música es fundamental en la forma en la cual interactúan y se desenvuelven en su vida cotidiana. Un tema central en las conversaciones de niñas y niños es, además, la televisión, constituida en otro aspecto fundamental que funciona casi que como una autoridad en términos de la información, y que es consumida por ellas y ellos.

Para el caso de los niños/jóvenes, en específico, la agresión en todas sus expresiones es una constante en las formas de interacción cotidianas. Sin embargo, la utilización de expresiones como "perro", "ñero" o "pirobo" están revestidas, dependiendo del tono, de un sentido afectivo que reafirma la amistad entre personas y grupos. También, la expresión de ciertos juegos físicos que son fuertes o "bruscos", acentúan las relaciones amistosas entre ellos, y se convierte en patrón de interacción que cambia cuando se refieren o interactúan con niñas/jóvenes:

> Entre los temas con los que los chicos establecen charlas a esta edad, se destacan los deportes; y en muchas ocasiones las peleas, a través de las cuales resaltan "quién tiene más fuerza"; en el momento de dirigirse entre ellos utilizan palabras muy coloquiales como "ñero", "perro", "parcero", y hacía las niñas suelen llamarlas por el nombre de cada una, normalmente con las chicas no utilizan ese tipo de palabras. Se ha evidenciado discriminación debido al estrato socioeconómico, orientación sexual y discapacidades; lo cual se evidencia mediante apodos y comentarios con tono burlesco. (IED Atahualpa, Sede principal, Fontibón, 2015).

Por último, queremos señalar una pequeña reflexión acerca de la utilización de uniformes diferenciados para niñas y niños. Por un lado, los niños y las niñas tienen formas subjetivas de portar el uniforme de acuerdo con sus gustos personales, que son observadas como "adiciones" o "modificaciones" a la estructura impuesta por la institución a la cual se pertenece. Es así como las niñas y niños suelen utilizar muchos "accesorios" y "decoraciones" para estar a la "moda" o para diferenciarse del grupo. A pesar del impulso homogeneizador de cualquier institución social, las personas encuentran vías de escape y formas de adaptar la norma.

Por otro lado, la imposición del uso de faldas por parte de las instituciones escolares para niñas/jóvenes, tiene como consecuencia diversas limitaciones a sus acciones que inciden directamente en el disciplinamiento

de sus cuerpos: "Así no se sientan las señoritas", "cruce las piernas", "Sea una dama", son expresiones cotidianas que limitan el espacio, además de prohibir por cuestiones de "pudor", la manera en la cual se desenvuelven en los espacios escolares.

Espacio escolar y percepción de violencias en razón del género

Dentro del discurso institucional la escuela se aborda como un espacio fundamental para el desarrollo humano de las nuevas generaciones y la construcción de una sociedad en paz, en donde se deposita un conjunto de objetivos esperanzadores de transformación social. Sin embargo, este *deber ser* se enfrenta con dinámicas políticas, culturales y socioeconómicas que distan bastante de esta visión idealizada y terminan incidiendo en la configuración y funcionamiento de las instituciones educativas.

En esta medida, desde una mirada menos institucional y más crítica, la escuela se abordaría como una "institución históricamente situada, [… que] solo puede hacerse inteligible en la medida en que logramos elucidar la forma social que la constituye, como superficie de emergencia particular de una tecnología disciplinaria que responde a un tipo particular de sociedad" (García Fanlo, 2011). Desde esta perspectiva, la escuela no es un lugar soñado, sino un dispositivo constituido por las relaciones de poder y configuración del saber que legitima y produce el orden establecido de la sociedad en la que se circunscribe, que para nuestro caso sería una sociedad tejida desde la visión capitalista, patriarcal, racista, violenta y empobrecida de occidente.

Para Foucault (como se citó en Agamben, 2001, p. 250), la escuela se estructura como un dispositivo o *red de saber/poder*, en el que se relacionan los "discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas". Ese *saber/poder,* determina la construcción de subjetividades, la producción de sujetos y sujetas estudiantes, docentes y directivas que legitiman y reproducen la escuela como un dispositivo pedagógico que, a su vez, disciplina, direcciona y controla (muchas veces con mecanismos violentos) las diferentes formas y modos de ser. Esto, de manera paralela e interconectada con otras redes dispuestas por la iglesia, la familia, el Estado o el mercado, que también contribuyen a la construcción, en su

mayoría restrictiva, de los cuerpos, gestualidad, pensamientos e ideologías de las personas.

Ahora bien, desde la perspectiva de género, el ejercicio de socialización que se desarrolla en el marco de la escuela, como dispositivo pedagógico, se encuentra ligado a aquellos discursos y prácticas hegemónicas que se reproducen de manera casi naturalizada en la construcción de subjetividades en nuestra sociedad. Que están sustentadas regularmente en relaciones de poder desigual y violentas, mediante las cuales "el principio masculino aparece como medida de todo" (Bourdieu, 2000, p. 15), y el resto desde una mirada binomial; todo aquello que no encaja en este principio, lo femenino o feminizado, es sujeto de ser subordinado, discriminado y/o violentado.

Esta visión androcéntrica —que sitúa a los varones como *"medida de todas las cosas"* y es naturalizada a través de las diferentes redes de saber/poder, dentro de las que se inscribe la escuela—, no solo estandariza y reproduce roles y estereotipos en razón del género. También dispone el escenario para la ocurrencia de múltiples violencias que se instalan como mecanismos precisos y naturalizados para el sostenimiento de esta asimetría, y recuerdan, tanto a hombres y mujeres, su lugar asignado en esta escala jerárquica. El ejercicio de dominación encuentra en la violencia uno de los canales más efectivos para controlar y disciplinar a las mujeres, pues refuerza los temores proporcionados por los discursos sobre la debilidad femenina y su necesidad de protección, al enunciarla como una sujeta pasiva y dependiente de las figuras masculinas de su entorno.

El poder ejercido sobre las mujeres, en el marco de las relaciones asimétricas de la dominación patriarcal, se ha traducido en innumerables formas de violencia, entendida ésta como:

> […] cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado (Congreso de Colombia, 2008).

La violencia no solo tiende a disciplinar y controlar las acciones y pensamientos de las víctimas, sino que genera un efecto ejemplarizante para las demás mujeres de sus entornos, ya que extiende la percepción de miedo permanente a mujeres de diferentes ciclos vitales o de diferentes grupos sociales; y tienen mayor riesgo aquellas que experimentan otras opresiones debido a la racialización, clase o sexualidad no heteronormativa.

Estas características demarcan el carácter estructural que tienen las diferentes formas de violencia contra las mujeres, ya que actúan como mecanismo de control sistemático para reproducir el esquema de opresión en razón de la diferenciación sexual.

Aunque el escenario con mayor número de casos de violencia registrados actualmente sigue siendo el ámbito privado, los hechos y percepciones de violencia han acompañado a las mujeres en su salida como sujetas sociales y políticas al espacio público. Las agresiones físicas, psicológicas y sexuales que experimentan las mujeres al moverse en las calles, parques, transporte público y escuelas, parecen ser eventos cotidianos y naturalizados. Incluso hasta el punto de pasar inadvertidas o asimilarse como hechos tácitos a los que no es posible oponerse porque hacen parte constituyente de nuestra sociedad. Esta actitud indiferente o abnegada por parte de muchas mujeres, frente a las violencias en el espacio público, parece estar relacionada con la construcción de subjetividades que legitiman un discurso revestido de verdad, bajo lo cual las mujeres pueden ser agredidas por el solo hecho de existir.

No obstante, la transgresión del *statu quo* con la apropiación progresiva de los espacios que históricamente les han sido negados a las mujeres, ha traído consigo una proyección en la esfera pública de las violencias ejercidas al interior de sus hogares. El costo ha sido alto. En efecto, aumentar la participación de mujeres en el mercado laboral, ingresar a las instituciones educativas y hacer parte de nuevos escenarios culturales y políticos, son procesos que han estado marcados por relaciones desiguales de poder. Por tanto, la violencia, la discriminación y la subvaloración de sus capacidades, han dejado claro que aún la "... dominación masculina tiene todas sus condiciones para su pleno ejercicio" (Bourdieu, 2000, p. 49), y que el imaginario colectivo sigue legitimando desde diferentes discursos y prácticas la subordinación de las mujeres.

Comprender cómo se configura la violencia en razón del género, al interior de las relaciones sociales, en las diferentes redes de saber/poder, puede ser un paso fundamental para desentrañar las prácticas y los discursos que las sostienen en la vida cotidiana.

> Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas y eso es lo que Foucault llama "el trabajo en el terreno". Hay que instalarse en las líneas mismas, que no se contentan sólo con componer un dispositivo, sino que lo atraviesan y lo arrastran, de norte a sur, de este a oeste o en diagonal. (Deleuze, 1990, pp. 155-163).

Durante la implementación de la Ruta Investigativa fue adelantada la segunda actividad de carácter investigativo, que tuvo como propósito indagar sobre la relación entre las violencias de género y la escuela como dispositivo pedagógico, a través de las representaciones de los y las estudiantes sobre la percepción de los espacios que habitan y generan en las instituciones educativas. Para esto se implementó un ejercicio de cartografía social como metodología de investigación cualitativa y participativa, en la cual las propias personas que habitan el territorio plasmaron sus representaciones (mapas) y su relación con el lugar, alrededor de los hechos y percepciones de violencia en razón de su género.

Como resultado del trabajo presencial realizado en aulas por maestras y maestros en formación, fueron adelantados 89 ejercicios de cartografía social, en los cuales participaron 2 672 estudiantes; el 52 por ciento fueron niñas/jóvenes y el 48 por ciento restante eran niños/jóvenes. Una situación que sobresale en estos primeros datos cuantitativos es la mayor participación de estudiantes pertenecientes al ciclo curricular 3, que incluye a niñas y niños entre los 10 y 12 años, aproximadamente, y cuya circunstancia está directamente relacionada con un mayor número de ausencias por parte de docentes de las instituciones educativas vinculados y vinculadas a este ciclo.

Gráfica 1. Distribución de ejercicios de cartografía social por ciclos

Fuente: elaboración propia.

Desde un enfoque territorial, el ejercicio de la ciudadanía de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de las instituciones educativas participantes,

está directamente relacionado con sus vidas cotidianas y las particularidades de los territorios que habitan. Estos constituidos como espacios materiales y simbólicos cargados de significados, sistemas de normas, discursos y prácticas que determinan el uso y apropiación de dichos lugares. Por tal razón, es importante precisar la dimensión urbana y territorial del proyecto, puesto que todas las acciones pedagógicas e investigativas fueron desarrolladas en diferentes instituciones educativas del Distrito Capital. En este caso particular, la cartografía social fue aplicada en 17 localidades de la ciudad de Bogotá, lo que nos invita no solo a hablar del derecho a una vida libre de violencias, sino también del derecho al uso, goce y apropiación de la ciudad, en el entendido de que la escuela hace parte de este conglomerado urbano, como escenario de socialización, así como de producción y reproducción de relaciones de saber/poder.

No obstante, al hacer una aproximación desde la perspectiva de género, las mujeres y hombres suelen hacer un uso diferenciado de la ciudad en relación con los roles y estereotipos establecidos socialmente por el sistema hegemónico patriarcal. Al respecto, Falu (2011) indica que:

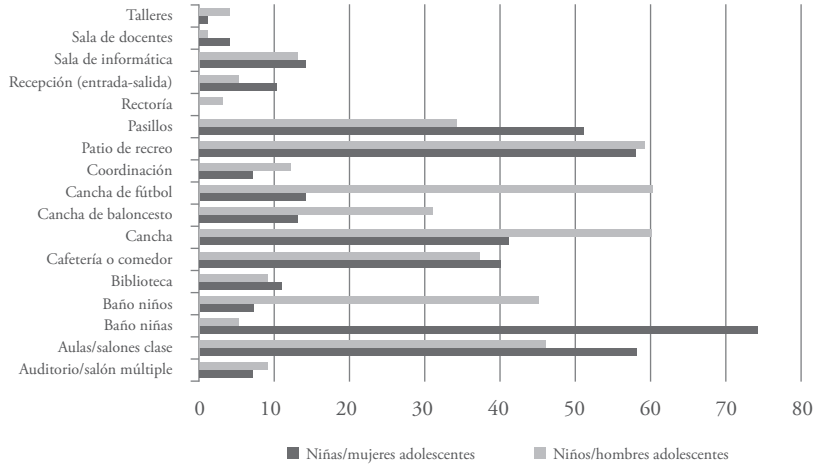
> El "derecho a la ciudad" como sostiene David Harvey (2008) parece transformarse en una quimera; no todos tienen los mismos recursos simbólicos o materiales, entre los cuales están la mayoría de las mujeres, quienes desconocen sus derechos, viven restricciones y, en general, están en condiciones de mayor vulnerabilidad social, tanto en las periferias urbanas como en los centros degradados. (p. 138).

Para analizar este aspecto de restricciones y libertades territoriales en las instituciones educativas, durante el ejercicio adelantado en la cartografía social, indagamos sobre los lugares más frecuentados por niñas, niños y jóvenes en el espacio escolar; esto con el fin de conocer cuál era el nivel de uso y apropiación de los lugares diferenciados por "sexo". Como resultado, los dos lugares más frecuentados por los niños fueron las canchas, en particular la de fútbol, y el patio de recreo; y las niñas afirmaron frecuentar con mayor intensidad los baños, las aulas de clase y los pasillos.

Aunque sabemos que son múltiples las razones que llevan al uso o no de los espacios, y que cada institución educativa tiene sus propias dinámicas y disposiciones arquitectónicas, es importante resaltar que, en términos generales, los niños/jóvenes hacen un mayor uso de los espacios abiertos y destinados para la recreación, como lo son las canchas y el patio de descanso. En estos lugares, en cambio, las niñas tienen una presencia menor, particularmente en las canchas de futbol.

Lugares más frecuentados

Gráfica 2. Lugares que más frecuentan niñas, niños y adolescentes en el espacio escolar



Fuente: elaboración propia.

En este punto es importante diferenciar entre el uso y el goce de los espacios. En efecto, una cosa es que se tenga acceso al lugar y se pueda usar, así sea ocasionalmente, y otra bien distinta, aunque complementaria, es el disfrute de las actividades que allí se realizan, o que se produzca la apropiación de los espacios por parte de las y los usuarios. En este caso, las niñas no suelen hacer uso generalmente de las canchas; pueden tener acceso a estas pero no las disfrutan, no porque prefieran otras actividades, sino porque está condicionado por la presencia masculina y por el desarrollo de actividades socialmente relacionadas con este género, como suele ser el juego de fútbol.

Por otro lado, el patio de recreo, aunque tiene un indicador alto de uso entre las niñas, muy cercano al reportado por niños/jóvenes, su goce y apropiación suelen estar restringido. Al respecto, una de las niñas indicaba que: "El patio a veces es solo para los niños y no nos dejan saltar lazo o jugar a cogidas, porque ellos solo quieren jugar fútbol"[7]. De esta manera, se imponen fronteras imaginarias que afectan negativamente el disfrute y apropiación de las niñas y mujeres adolescentes de estos espacios destinados a la recreación, dado que en sus horarios de

7 Niña de la IED Rodrigo Arenas Betancourt. Taller realizado por Ana María Montero Ramírez. 2015.

descanso son desplazadas a otros espacios, como los pasillos o los baños, más relacionados con la esfera privada socialmente aceptada como escenario para el desarrollo de lo "femenino".

Este primer acercamiento al uso y goce de los espacios en las instituciones educativas, coincide con la distribución de roles en razón del género asignada desde la *visión androcéntrica,* a partir de la cual, desde prácticas cotidianas en relación con las instalaciones arquitectónicas, se sigue naturalizando la asimetría estructural entre hombres y mujeres. Tal y como lo analiza Bourdieu (2000):

> La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos; es la estructura del espacio, con la oposición entre el lugar de reunión o el mercado, reservados a los hombres, y la casa reservada a las mujeres. (p. 22).

Los niños/jóvenes no tienen por qué explicar su presencia privilegiada en las canchas de fútbol; solo existe, está naturalizado y así se repite diariamente en cada momento del descanso escolar. Así es como se configura la escuela, como un dispositivo pedagógico "productor de sujetos-sujetados a un orden del discurso, cuya estructura sostiene un régimen de verdad" (García Fanlo, 2011, p. 7), que, en razón del género y la dominación masculina, encuentra en este dispositivo mecanismos efectivos para disciplinar sobre el uso de los espacios; así proyecta, de manera efectiva, los privilegios y limitaciones en relación con la división público-privada.

Así lo demuestra la reflexión que hace una de las maestras en formación, a partir del ejercicio desarrollado en la IED Ramón de Zubiría:

> Dentro de la cartografía plasmada por el grado 404, se puede dar cuenta de que las mujeres —más que los hombres— aún se ven relegadas a espacios más privados en la institución educativa. Aunque se observa que en el aula de clase se relacionan aún más, y comparten actividades y ejercicios recreativos tales como el uso del trompo. En concordancia con esto, se observa que en los espacios públicos, las niñas se sienten más inseguras y temerosas, puesto que allí pueden presentarse agresiones físicas (balonazos y empujones en el caso de la cancha) o, simplemente, porque son espacios en los que se les pide asumir una vocería, para lo que siempre se declaran "penosas" a diferencia de los niños. (Lozano, 2015).

No obstante, como lo muestra la gráfica, algunas niñas/jóvenes ya hacen uso de estos lugares. Y aunque el número es reducido respecto al de los varones, puede darnos cuenta de un cambio lento pero progresivo de la posición de las mujeres en la escuela, que, como en muchos otros escenarios de la esfera pública, van avanzando y apropiándose de espacios y actividades históricamente vetadas por el solo hecho de ser mujeres.

Ahora bien, ¿cómo sostener esta situación privilegiada impuesta por la hegemonía patriarcal en una simple cancha de futbol o patio de recreo? En una reflexión aportada por una maestra en formación, que aplicó la cartografía social en la Institución Educativa Distrital República Dominicana, se narra que ante el consenso sobre el uso mayoritario de las canchas por parte de los hombres, en alguna ocasión se impulsó una iniciativa para mejorar esta situación por parte de una estudiante candidata a personera del gobierno escolar: "propuso crear el día violeta, que permitiría que en un día de la semana la cancha fuese usada solo por mujeres. No obstante, ante tal propuesta recibió amenazas"[8]. Es así, en situaciones como esta —al materializarse los ejercicios concretos de poder— cuando las amenazas reales y los temores imaginarios, funcionan como mecanismos efectivos para imponer y reafirmar el orden establecido, construyendo subjetividades, afilando discursos y reproduciendo prácticas que impone esta lógica hegemónica del patriarcado (Falu, 2011).

Identificar estas violencias, sus escenarios y sujetos involucrados, requiere hacer conciencia de su ocurrencia, de sus múltiples formas y del proceso de naturalización que han experimentado. Entonces se observa de qué manera la relación entre dominada y dominador es asumida como legítima, como parte connatural a la esencia de las relaciones humanas, condicionadas por particularidades biologicistas que justifican esa lógica violenta y binomial; por esta razón se hace tan difícil visibilizarlas y erradicarlas, y, por el contrario, asumen de manera camaleónica diferentes formas que permean los diversos escenarios de la interacción humana.

Uno de los tipos de violencia más reconocida es la que causa daño o sufrimiento físico[9]; los indicadores de violencia física en el escenario privado han aumentado durante los últimos años, y no porque en épocas anteriores los casos fueran menores, sino porque una de las primeras

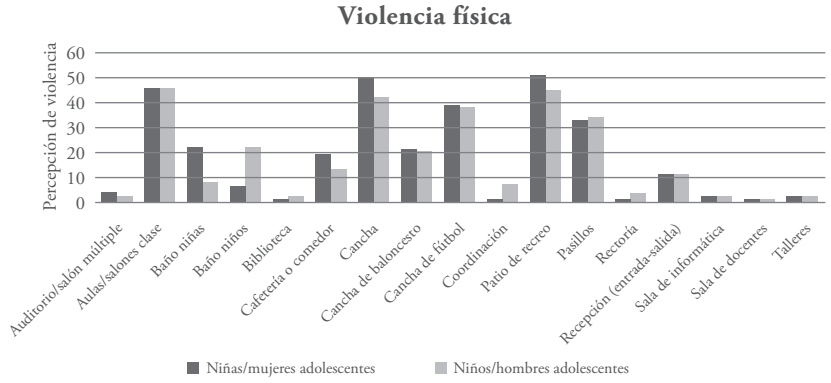
8 Mujer adolescente de ciclo 5 de la IED República Dominicana. Taller realizado por Eylin Moreno González. 2015.

9 En la Ley 1257 del 04 de diciembre de 2008 el daño o sufrimiento físico es catalogado como el riesgo o disminución de la integridad corporal de una persona.

violencias puesta sobre la agenda pública fue la violencia física y, por tanto, esto ha llevado a un aumento de la denuncia y a la regulación de algunos canales (aún poco efectivos) para su atención.

Evidentemente el espacio escolar no es ajeno a la reproducción de este ejercicio de control sobre las mujeres. En efecto, al preguntar por la percepción de situaciones de violencia física contra las mujeres y su relación con los espacios de ocurrencia, los resultados estuvieron muy relacionados con los lugares en donde ellas tenían acceso y movilidad restringida; en ese sentido, las canchas deportivas y el patio de recreo fueron descritos como los lugares en donde más se perciben agresiones físicas. Según los recuentos realizados por maestras y maestros en formación, las niñas y mujeres adolescentes son intimidadas con balonazos, empujones e insultos que tienen como objetivo el desistimiento del uso del lugar: "Nosotras casi no podemos caminar por ese lugar porque nos pegan balonazos y nos pegan duro profe…"[10], afirma una estudiante de ciclo 1 durante el desarrollo de la actividad.

Gráfica 3. Espacios en los que se perciba de manera más usual la violencia física



Fuente: elaboración propia.

Esta situación también se presenta por parte de estudiantes de cursos avanzados sobre niños de ciclos menores: "Los niños más grandes nos pegan y se tropiezan con nosotros en los descansos. También si no les damos el balón para jugar, nos lo quitan o nos dan calvazos"[11]. Estas

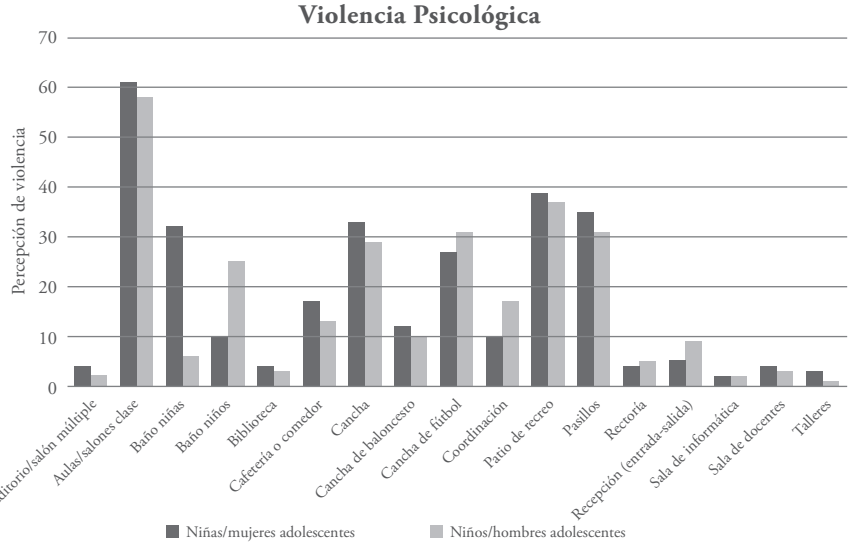
10 Niña de ciclo 1 de la IED Rodrigo Arenas Betancourt. Taller realizado por Ana María Montero Ramírez. 2015.

11 Niño de ciclo 1 de la IED Rodrigo Arenas Betancourt. Taller realizado por Ana María Montero Ramírez. 2015.

acciones, y otras similares, reproducen las relaciones de poder jerarquizada entre los diferentes sujetos que constituyen la comunidad educativa. Ante ello, no solo las mujeres sino todas aquellas personas que se identifiquen en situaciones de desigualdad por edad, racialización, clase social o sexualidad no heteronormativa, están expuestas a ejercicios de control violentos y discriminadores por parte de aquellos que asumen su lugar de privilegio patriarcal.

Aunque la violencia física parece ser una constante en muchos lugares de la escuela, tanto para niñas como para niños, es importante resaltar que 8 de los 17 lugares consultados (canchas, patio de recreo, auditorios, baños de niñas, cafetería y recepción) son percibidos mayoritariamente por las niñas como lugares en donde se presenta violencia física; en 4 lugares (aulas, sala de informática, sala de docentes y talleres) la percepción fue igual para ambos sexos y en los 5 espacios restantes (baño de niños, biblioteca, coordinación, pasillos y rectoría) los niños tuvieron una mayor percepción de ocurrencia de estos hechos. Un lugar enunciado por las y los estudiantes como un lugar con altos niveles de violencia física fue el aula de clase; en palabras de una maestra en formación: "las aulas de clase son las más propensas para que se genere violencia física, ya que como ellos mismos lo mencionaron es muy común que hayan peleas y se golpeen por discusiones; incluso para ellos es *muy común*" (Poveda, 2015).

Gráfica 4. Espacios en los que se perciba de manera más usual la violencia psicológica.



Fuente; elaboración propia.

Adicional a esto, de acuerdo con lo evidenciado en el ejercicio de cartografía social, el aula de clase es también, de lejos, el lugar con mayor percepción de violencia psicológica[12] para niñas y niños; dentro de las experiencias que más resaltan son el *matoneo*, la utilización de bromas sexistas para descalificar el comportamiento de las niñas y el uso de lenguaje despectivo como una característica común en las comunicaciones cotidianas.

A partir del planteamiento de García Fanlo (2011) que establece cómo "Las palabras, las cosas y los sujetos están asociadas de modo tal que no pueden ser definidas ni pensarlas sin ponerlas en relación las unas con las otras" (p. 7), podríamos enunciar que el aula de clase es el lugar más relacionado con la esfera privada dentro de las instituciones educativas. Esta reflexión apuntaría a la proyección en aula de los hechos de violencia que se ejercen en el interior de los hogares como comportamientos aprendidos y reflejados de la cotidianidad familiar. Las redes de saber/poder que son tejidas entre los dispositivos como la familia y la escuela, refuerzan las relaciones de poder desiguales y jerarquizadas, así como los mecanismos de control y disciplinamiento entre las sujetas y sujetos que allí interactúan.

En este punto es importante evidenciar que de la mano de la violencia física, regularmente, siempre se encuentra la violencia psicológica. En este caso las y los estudiantes expresaron, a través de sus ejercicios de mapeo, que los lugares percibidos con mayores niveles de violencia física también presentan situaciones de violencia psicológica. Además de las aulas de clase, nuevamente se enunciaron las canchas deportivas, los pasillos y el patio de recreo como lugares en donde los insultos y el acoso escolar hacen parte de la vida cotidiana.

Por otro lado, un espacio que hasta el momento no hemos nombrado, pero no por eso está exento de violencias, son los baños, que a pesar de su carácter de servicio público para el estudiantado, es uno de los lugares más privados de las instituciones educativas y, particularmente, es el escenario que las niñas indican usar con mayor frecuencia. Sin embargo, también está señalado como el lugar de más alta percepción

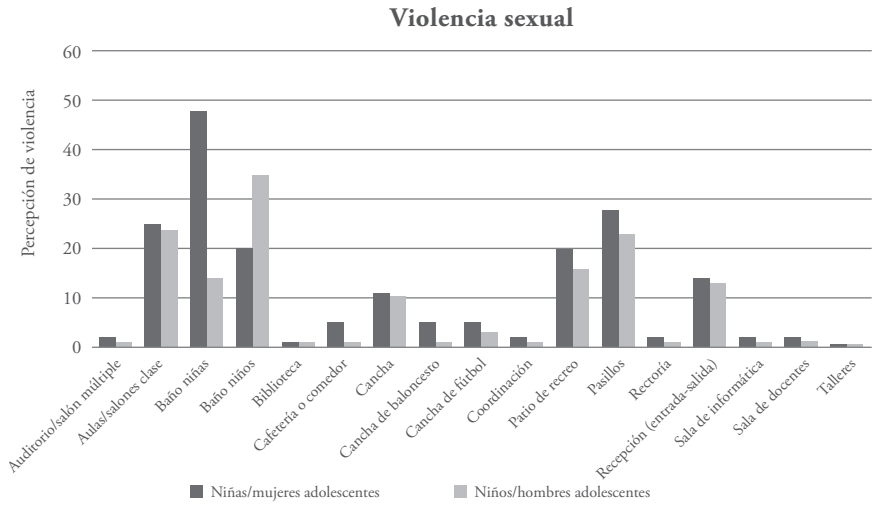
12 En la Ley 1257 del 04 de diciembre de 2008 el daño psicológico es la consecuencia proveniente de la acción u omisión destinada a degradar o controlar las acciones, comportamientos, creencias y decisiones de otras personas, por medio de intimidación, manipulación, amenaza, directa o indirecta, humillación, aislamiento o cualquier otra conducta que implique un perjuicio en la salud psicológica, la autodeterminación o el desarrollo personal.

de violencia sexual entre las y los estudiantes de los diferentes ciclos curriculares. En la mayoría de instituciones educativas las niñas y algunos niños expresaron su temor al ir al servicio sanitario, indican que sienten la vulneración de su intimidad al ser observados y observadas por debajo de las puertas o cuando, de manera intempestiva, las abren para dejarles al descubierto.

Dentro de los recuentos realizados por maestras y maestros en formación, los niños/jóvenes parecen ser más escuetos al hablar de las situaciones que les genera malestar en el baño; frente al tema se encuentran comentarios como: "... los estudiantes […] manifiestan que las chicas entran a los baños de los hombres y les tocan la cola, utilizan palabras obscenas en algunos casos" (Amaya, 2015), o "...en el caso de los hombres, en los baños deben ingresar y salir rápidamente porque a manera de "chanza" otros compañeros abren las puertas" (Moreno, 2015).

Aunque las niñas/jóvenes no registran mayor información cualitativa en las reflexiones adelantadas por maestras y maestros en formación sobre este tema, la percepción de violencia sexual en los baños de las mujeres, según el mapeo de la cartografía social, es la más alta de todo el ejercicio.

Gráfica 5. Espacios en los que se perciba de manera más usual la violencia sexual.



Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, como aún sucede en muchos escenarios de la sociedad colombiana, se sigue reproduciendo el discurso de justificación de

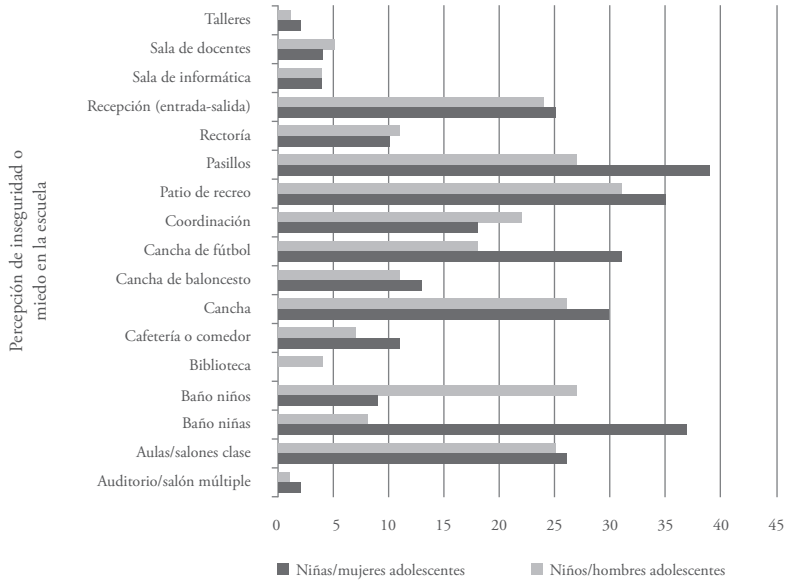
las violencias al culpabilizar a las víctimas. Así lo refleja el comentario que recoge una de las maestras que implementó la actividad y que se repite de diferentes maneras en otros ejercicios: "[…] También afirman que muchas veces los niños se llevan a las niñas para manosearlas en los baños, y resultan comentarios como los siguientes: "es que la culpa es de las niñas que les gusta que las manoseen" (Rojas, 2015).

En palabras de Foucault (1979): "Nada es más material, más físico, más corporal, que el ejercicio del poder" (p. 105). En realidad, el cuerpo asume un rol protagónico en este disciplinamiento sistemático que han sufrido las mujeres en su sexualidad, y qué mejor que adjudicarles la culpa de este control. Justamente una de las acciones de la invisibilización y justificación de las violencias contra las mujeres, es asignarles a ellas la responsabilidad de las agresiones y no a la persona victimaria. De manera particular cuando se hace referencia a casos de violencia sexual, en que se pone en cuestión su versión de los hechos, se indaga por la ropa que usaba o por la pertinencia de andar en el espacio en el que fue vulnerada; identificar este tipo de argumentos en niños y niñas, debe generar una alerta de acción inmediata para la no repetición de estos imaginarios en las instituciones educativas.

Con relación a esta violencia, también es importante señalar que se percibe como un factor recurrente en los pasillos, patio de recreo, recepción de la IED y aulas. Frente a este tema las niñas expresaron sentir malestar cuando son víctimas de acoso sexual en los pasillos y en los lugares de descanso, cuyo comportamiento aparece muy cercano a lo que sucede en las calles y en el transporte público de la ciudad. Al respecto una estudiante de ciclo 4 de la IED Tomás Carrasquilla expresa: "Los hombres a veces nos dicen palabras obscenas y pasan corriendo y nos tocan la cola" (Amaya, 2015). Esta situación de acoso se repite cuando ellas van a cruzar puentes elevados o rampas y algunos estudiantes se hacen debajo de estos lugares para poder observar debajo de sus faldas. Este tipo de hechos refuerzan los temores de las mujeres y limitan su derecho a circular y vivir libremente el espacio escolar. Aunque la violencia sexual afecta a niños y a niñas, siempre son mucho más altos los casos en los que la víctima es una mujer; existe una diferencia en la manera como se percibe la inseguridad entre mujeres y hombres desde la infancia,

> […] se puede explicar por la mayor posibilidad de las mujeres de ser víctimas de agresiones, especialmente de connotación sexual. Contribuye también a dicha percepción la socialización de las mujeres desde su niñez respecto del espacio público, ubicándolo como un espacio potencialmente peligroso. (Agencia Española de Cooperación Internacional, Unifem, 2006, p. 14).

Gráfica 6. Percepción de inseguridad o miedo en la escuela.



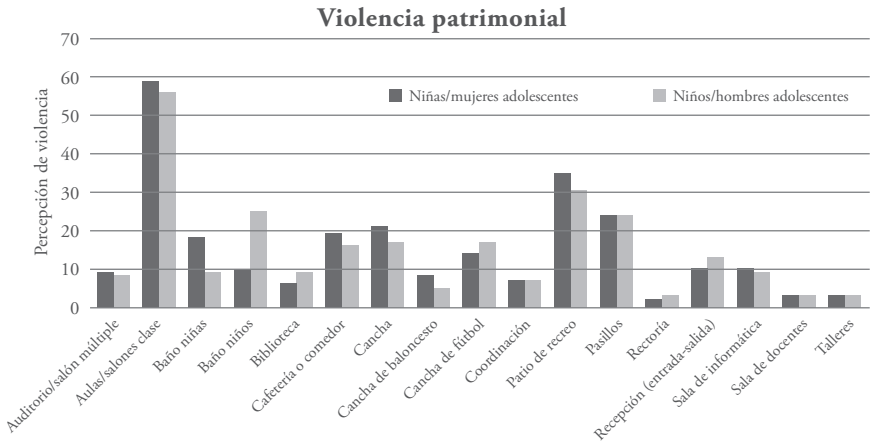
Fuente: elaboración propia.

Un lugar recurrente de percepción de violencia sexual y, en general, de todo tipo de violencias, fueron las entradas y salidas de las instituciones educativas, pues si bien las niñas y los niños expresan sentimientos de inseguridad en muchos lugares dentro del colegio, se sienten mucho más seguros y seguras en las instalaciones educativas que fuera de ellas. Los alrededores de las IED son catalogados como peligrosos debido a la presencia de personas desconocidas, por el acoso sexual del que son víctimas las mujeres, así como por la venta de todo tipo de mercancías legales e ilegales que incluyen el tráfico de estupefacientes. En este sentido, en uno de los ejercicios de la cartografía se encontró que "la violencia psicológica se presenta en la salida de la institución donde los estudiantes mencionan que debido al expendio de droga se genera una presión para que compren sustancias psicoactivas conllevando riñas y dinámicas violentas" (Povedal, 2015).

En cuanto a la percepción de violencia patrimonial, tanto niñas como niños expresaron haber sido víctimas de robo de sus objetos personales y dinero, particularmente en el aula de clases; por lo que definitivamente se establece como uno de los lugares con mayor presencia de conflictividad y violencias de todo tipo. Sin embargo, al observar la gráfica, los lugares más concurridos por las y los estudiantes, como las aulas, el patio de recreo, los pasillos, la cafetería y las canchas deportivas, se muestran como

los de mayor percepción de violencia patrimonial para las niñas y mujeres adolescentes que circulan por estos lugares.

Gráfica 7. Espacios en los que se perciba de manera más usual la violencia patrimonial.



Fuente: elaboración propia.

Aunque no es sencillo dimensionar las violencias que en razón del género se presentan, ni las múltiples redes de poder/saber que se tejen al interior de la escuela como dispositivo pedagógico, es un logro acercarse a las relaciones que lo configuran en la cotidianidad; especialmente a través de ejercicios tan dinámicos e interactivos como este de cartografía social, que permiten reconocer —de la voz de las y los estudiantes— las prácticas y los discursos vivos y naturalizados que las constituyen. Identificar de esta manera algunos de los hechos y percepciones de violencia al interior de la escuela, permite ahondar en la configuración de las relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres en la ciudad, así como visibilizar la situación de desigualdad y vulneración de los derechos de las mujeres en el ámbito escolar.

Ahora bien, frente a este panorama que suele plantearse tan desalentador, es responsabilidad de todos los estamentos que constituyen la comunidad educativa idear nuevas estrategias para alcanzar las transformaciones en este escenario (y en su interconexión con los demás), que lleven a un cambio estructural en la construcción de subjetividades. Esto permite revaluar el uso de la violencia como medio habitual de interacción y potenciar la producción de relaciones más equitativas, o siquiera, menos desiguales, alejadas de los roles tradicionales de género y de los ejercicios habituales de subordinación.

Jugando a cuestionar la desigualdad: una aproximación a la configuración de roles y estereotipos sexistas en la escuela

Si bien es cierto que la escuela produce y reproduce prácticas, discursos y normas socialmente legitimadas que ubican en una posición subordinada a las mujeres, en razón de su género, no se puede negar que ese mismo andamiaje puede ser subvertido mediante herramientas pedagógicas reflexivas y lúdicas para la transformación de esas relaciones desiguales de poder. La escuela, como dispositivo pedagógico, cuenta con muchos elementos para producir nuevos saberes, para revaluar las doxas asumidas como verdades y para apostar a la construcción de subjetividades fuera de la lógica binomial hombre/mujer; en palabras de Joan Scott: "Para alcanzar el significado, necesitamos considerar tanto los sujetos individuales como la organización social, y descubrir la naturaleza de sus interrelaciones, porque todo ello es crucial para comprender cómo actúa el género, cómo tiene lugar el cambio" (Scott, 1996, pp. 265-302).

Evidentemente no es un trabajo sencillo, pues la escuela se encuentra en constante diálogo con redes que siguen reproduciendo las lógicas hegemónicas de poder; es más, los sujetos que allí se establecen y se relacionan (docentes, directivas y estudiantes) están configurados para replicar y adecuar estos discursos a cada contexto. No obstante, en países como Colombia no son muchos los escenarios de socialización donde se permite, medianamente, el desarrollo de ejercicios de reflexión y análisis sobre las relaciones de poder. Por esta razón, tener la posibilidad de incentivar la concienciación sobre las desigualdades históricas de los "sexos", poner en evidencia las prácticas que las reproducen y pensarse alternativas de transformación, constituyen oportunidades que el trabajo pedagógico en aula nos facilita.

En esta oportunidad, el proyecto de Diálogo Social ha tenido la posibilidad de entrar a las aulas de clase y contar con un conjunto de docentes en formación, dotados y dotadas de herramientas lúdicas con enfoque de género, para poner a conversar, pintar y soñar un mundo libre de discriminación para las mujeres. En sintonía con este objetivo, dentro de la ruta investigativa fue planteada una actividad orientada a identificar las características de las relaciones interpersonales que, en razón del género, se tejen en las experiencias cotidianas de interacción de las personas que hacen parte de la comunidad educativa. Para esto fue diseñada una actividad en la que, por medio del montaje de un juego

de roles, se evidenciaran y pusieran en reflexión las situaciones particulares que ocurren al interior de las instituciones educativas y las posibles estrategias de resolución de conflictos desde una perspectiva de género.

La implementación de esta actividad arrojó resultados interesantes, a partir de los cuales no solo reafirmamos, de manera desafortunada, la predominancia de discursos y prácticas sexistas al interior IED, sino que, además, pudimos reconocer muchas de las tensiones que se generan y que afectan la convivencia escolar. También pusimos sobre la mesa las viejas y nuevas posturas de las y los actores involucrados, lo cual permitió identificar los cambios de actitud y de respuesta, que en razón del género, se asumen actualmente en el interior de las instituciones.

Las situaciones problemáticas planteadas estaban diseñadas en consonancia con los ciclos curriculares a los que pertenecían las niñas, niños y adolescentes participantes. Por su parte, el primer ejercicio fue realizado con estudiantes del ciclo 1 y 2 (entre 3 y 9 años de edad aproximadamente) ante quienes fue planteada una situación relacionada con la reacción de la comunidad educativa frente al color utilizado para pintar las sillas de la institución, esta fue la historia propuesta:

> Desde la rectoría se mandaron hacer algunos arreglos a las instalaciones y a los muebles del colegio, para embellecerlo y hacer más agradable el lugar para las niñas y los niños que allí estudiaban; sin embargo, el señor carpintero que estaba adecuando las muebles tenía bastante pintura rosada y decidió pintar todos los puestos y sillas del colegio de rosado y decorarla con bellas flores lilas; de esta manera organizó el colegio el fin de semana con todos los muebles para que el lunes al llegar las y los estudiantes estuviera todo listo. Sin embargo, cuando llegaron a clase el lunes muchos y muchas se sorprendieron con el llamativo color, algunos estudiantes no se sentían cómodos, pues en sus casas el color rosado solo lo usaban las niñas. Algunos padres de familia fueron a hablar con rectoría y coordinación para saber cómo se iba a solucionar el tema.

Para los ciclos curriculares 3 y 4 (estudiantes entre 11 y 15 años aproximadamente), la situación planteada giraba en torno al desarrollo de actividades deportivas de alto impacto, como lo es el fútbol americano, y frente a las cuales todavía se encuentran muchos prejuicios sexistas respecto a la participación activa de las mujeres; la actividad propuesta fue la siguiente:

> En una institución educativa el profesor(a) de educación física decidió trabajar durante el bimestre el deporte de fútbol americano; la idea tuvo tanta aceptación que se propuso desarrollar un campeonato con los cursos del

> mismo grado. Sin embargo, en el momento de las inscripciones llegó un grupo de chicas, que también quería hacer parte de la competencia; no obstante, esta solicitud generó mucho debate ya que el campeonato se había pensado solo para varones; se escucharon muchos argumentos en favor y en contra de la participación de las niñas en esta competencia; algunas personas del cuerpo docente y directivo llegaron a proponer que se cancelara el campeonato si esto iba a generar conflicto en la institución.

La última actividad planteada estuvo dirigida a las y los estudiantes del ciclo 5 (entre 15 y 17 años, aproximadamente), para lo cual se abordó la temática de violencia sexual contra una estudiante en el marco de la celebración de la fiesta de *Prom* de una institución educativa; dicha situación se describió de la siguiente manera:

> En una institución educativa se llegó a la fecha tan esperada de la fiesta Prom del año; un grupo de amigos y amigas estuvieron bailando y también ingirieron bebidas alcohólicas durante la velada; dentro de ese grupo estaban María y Jaime, quienes estuvieron muy cercanos y coqueteando toda la noche. Sin embargo, María no quería tener ningún encuentro sexual en ese momento, ni siquiera con Jaime; además no estaba acostumbrada a beber licor y perdió progresivamente el control de su movilidad y la conciencia; lo último que supieron sus amigos y amigas fue que Jaime la llevaría a su casa. Pasaron los días y María no llegaba al colegio. Su mejor amiga la buscó para preguntar por su ausencia, y ahí le contó que se sentía muy avergonzada porque Jaime se había sobrepasado con ella, tocándola sin su autorización; y además le había dicho que no se hiciera "la santa", que ella se le estuvo insinuando toda la noche y que si se atrevía a decir algo le contaría a todos y todas de su "comportamiento indecente". María no quería contarle a nadie, para no ventilar su vida privada a todo el colegio, pero se sentía muy mal por lo ocurrido y se culpaba por permitir que hubiera sucedido ese episodio.

Una vez en las aulas de clase, las maestras y maestros en formación facilitaron la realización del juego de roles y a su vez registraron, por medio de una matriz de observación y participación, las actitudes, estereotipos y sentidos de lo que ocurrió tanto en el alistamiento como en la actuación y discusión colectiva del ejercicio. Para abordar esta descripción se recogió la información diferenciada a través de la variable de género de la participación, representación de personajes, roles, expresiones sexistas y soluciones planteadas por el grupo.

Uno de los primeros aspectos que identificamos en la sistematización y análisis de la información, fueron los roles y papeles protagónicos interpretados por las y los estudiantes, en los cuales sobresale la diferenciación sexual que las niñas y niños de los ciclos 1 y 2 hacen de los roles

institucionales. Por su parte, los niños prefirieron, en más de la mitad de los casos, representar a los rectores o coordinadores del colegio; como lo afirma una de las maestras en formación:

> Los niños representaron personajes que generalmente son masculinos como lo es el carpintero y el rector, aunque se les dio la opción que fueran estos representados por niñas, dijeron que no, porque las rectoras no mandaban bien el colegio […] pues consideran que cargos como el rector, quien maneja un número amplio de personal y tiene a cargo funciones administrativas, lo debía realizar un niño. (Triviño, 2015).

Esta representación que hacen algunos de los y las estudiantes, proyecta una de las características más comunes de la estructura organizativa de las instituciones escolares del Distrito, y es aquella que permite mantener vigente la desigualdad en la asignación de cargos para mujeres y hombres. Según datos entregados por el Observatorio de Mujer y Equidad de Género de la Secretaría Distrital de la Mujer, para el año 2014 las mujeres mantenían un 44.7 por ciento de los cargos de rectoría en las IED, frente a un mayoritario 55.3 por ciento correspondiente a hombres. Estas cifras contrastan con el porcentaje de mujeres vinculadas al cuerpo docente de estas mismas instituciones. En efecto, de acuerdo con el mismo informe, para julio de 2013 el Distrito Capital contaba con 33.458 docentes, de los cuales 23.389 eran mujeres (69,9 por ciento) y 10.069 eran hombres (30,1 por ciento) (Infografía Educación - PETIG, 2015).

Para Michel (2012), las niñas y los niños no solo aprenden los comportamientos sexistas a través de los manuales escolares y los libros, sino también mediante la estructura organizativa de sus instituciones escolares.

Se trata de un modelo muy extendido que no debe considerarse en absoluto irrelevante, pues a través de él los niños aprenden que más adelante ellos serán los dirigentes en la enseñanza, en el gobierno, el mundo del trabajador y la sociedad, y que las mujeres ocupan un lugar secundario respecto de los hombres en el proceso de toma de decisiones; y al mismo tiempo introduce en el subconsciente de las niñas un "techo" para sus ambiciones (Michel, 2012).

En efecto, este techo de cristal representa todas las barreras de acceso culturales que se construyen con base en prejuicios sexistas. A través de ellos, se determina qué tipo de actividades están relacionadas con la construcción de subjetividades de las mujeres y con la distribución mantenida por el sistema sexo-género a partir de la división sexual del trabajo;

con lo cual persiste la idea de que las labores vinculadas al cuidado de la humanidad siguen teniendo como responsable a las mujeres, mientras que las relacionadas con la toma de decisiones aún mantiene un acceso privilegiado para los hombres.

Ahora bien, "¿Por qué tiene que ser hombre?" pregunta una estudiante al discutir sobre quién debía actuar representando el papel de rector o rectora (Cristancho, 2015), durante uno de los ejercicios realizados en el colegio Francisco Antonio Zea de la localidad de Usme y cuya representación, finalmente, recayó en favor de una niña. Puede ser ambicioso, pero estas pequeñas acciones son una posibilidad que contribuye a subvertir el orden culturalmente establecido, en la medida en que, en lo cotidiano, se cuestiona y se transforma—a partir del juego, por ejemplo— la jerarquía androcentrista institucionalizada e interiorizada por las y los sujetos que la constituyen.

Sin embargo, las prácticas y discursos sexistas en la escuela, tienen mecanismos mucho más efectivos para reproducirse que para cuestionarse. Es así como a lo largo del desarrollo de esta actividad investigativa, se evidenció el sostenimiento de una serie de estereotipos y prejuicios en razón del género que se naturalizan y legitiman por las y los estudiantes; de tal manera que se constituyen relaciones de poder que, de manera paralela, subordinan y forma al sujeto. Butler (2001) indica que este sometimiento "consiste precisamente en esta dependencia fundamental ante un discurso que no hemos elegido pero que, paradójicamente, inicia y sustenta nuestra potencia. La 'sujeción' es el proceso de devenir subordinado al poder, así como el proceso de devenir sujeto" (p. 12).

Este doble proceso de subordinación y construcción social de subjetividades, en sintonía con la configuración del sistema sexo-género, fue evidenciado en la reproducción de imaginarios alrededor del devenir hombre y mujer en las instituciones educativas. Durante el juego de roles desarrollado con los ciclos curriculares 3 y 4, en donde se discutía la pertinencia o no de involucrar a las mujeres en el campeonato de fútbol americano, se dieron argumentos marcadamente sexistas sobre el tema: "Las ideas de que las mujeres no son tan buenas para el fútbol, así como que los hombres no eran tan buenos en los arreglos y trabajos manuales se representó, y se expresó con bastante naturalidad" (González, 2015).

Evidenciamos dos posturas particulares. La primera, que las mujeres podían salir lastimadas en este tipo de actividades; y tal argumento se justificaba por el deseo de protección ante la indefensión femenina. Y la segunda, que las estudiantes no contaban con las habilidades para

lograr un buen desempeño en el juego, lo cual estaba condicionado por una visión que presupone una falta de capacidad de ejecución de las mujeres, por el solo hecho de ser mujer. Así lo expresa una maestra en formación que registró el ejercicio en la institución educativa Paraíso Mirador, en la localidad de Ciudad Bolívar:

> […] un estudiante que hizo el papel de rector, constantemente se refería a las mujeres como incapaces y muy delicadas para realizar este tipo de actividades; y uno de los estudiantes, el capitán del equipo, se refirió a ellas como "marimachas", y quienes no debían participar en el campeonato ya que opacaban el lugar del hombre (Javela, 2015).

En fin, se observó como discurso recurrente utilizar frases discriminatorias referentes a la orientación sexual e identidad de género, para lo cual se hicieron alusiones en cuanto a que las preferencias o gustos contrarios a los estereotipos sexistas, estaban directamente relacionados con expresiones de género no heteronormativos. Además del uso de la palabra "marimachas", como observamos en el párrafo anterior, en el juego de rol de ciclo 1 y 2, se registraron frases como "tal niño es una niña porque le gusta el rosado; el carpintero es gay" (Gómez, (2015), cuando discutían sobre si dejar el color rosado para los pupitres de sus salones.

Este tipo de comentarios, además de proyectar la carga cultural de discriminación y homofobia que aún pulula en nuestra sociedad, constituye uno de los rasgos particulares de los casos de acoso escolar que cotidianamente se dan en el interior de las instituciones educativas y que afectan la convivencia. Admitir y reproducir estos discursos y prácticas sexistas, tanto en la familia como en la escuela, es validar y reforzar la violencia y la segregación desde los primeros años de vida, como mecanismos de disciplinamiento y control para imponer la heterosexualidad y sostener las relaciones asimétricas de poder que subordinan a las mujeres como algo natural y justificable.

Acercándonos a los discursos que se configuran alrededor del tema de las violencias, el juego de roles planteado para el ciclo curricular 5, permite abordar los imaginarios en el escenario escolar frente a la violencia sexual contra las mujeres. Aunque, en términos generales, hubo desaprobación del abuso sexual infringido por el estudiante contra su compañera de clase, se registraron argumentos de jóvenes que justificaron la acción y que ponen sobre la víctima la responsabilidad de los hechos ocurridos (como se evidenció también en la actividad investigativa de cartografía social).

> Algunos dijeron que ella se lo había buscado porque le estaba coqueteando desde hacía rato, que era una "calienta huevos"; otros se mostraron en desacuerdo con la acción de Jaime, pero dijeron que María debió ser más mesurada con el alcohol porque no estaba bien que una muchacha estuviera borracha (Ocampo, 2015).

Es así como, además de justificar las violencias contra las mujeres, también se censura cualquier comportamiento que exprese libertad de acción o de decisión frente a su cuerpo y la manera de relacionarse con sus pares en el espacio público y que transgreda el estereotipo de mujer sumisa, abnegada y delicada.

No obstante, el ejercicio generó bastante discusión frente a las actitudes de uno y otro personaje. Las estudiantes también tenían posiciones encontradas: "Algunas jóvenes apoyaban los comentarios de la responsabilidad en la manera de vestir o de comportarse de la niña. Sin embargo, se encontró que otras compañeras manifestaron rechazo frente a esto". Es importante resaltar en este punto que ya son evidenciados algunos cambios de actitud frente a este tipo de problemáticas, pues no se llega a una sola opinión, sino que se encuentran resistencias por parte de algunas y algunos estudiantes, así como algunas alternativas de resolución de conflictos más cercanas a la inclusión de la perspectiva de género en sus propuestas.

Frente a este tema, las y los estudiantes, durante el desarrollo de los juegos de roles, plantearon propuestas de toda índole para la solución de las situaciones problemáticas. En el caso del ciclo 1 y 2, varias de las alternativas propuestas giraron en torno a buscar la manera de pintar de azul las sillas de los niños, o ponerles figuras de balones de fútbol para que ellos se sintieran más cómodos en el salón. Otras propuestas prefirieron atender a la diversidad de gustos y pintar de muchos colores las sillas, sin embargo ningún grupo dejó los pupitres de color rosa en su totalidad. Predominaron los estereotipos sexistas tanto en la composición escénica del juego como de las propuestas presentadas y discutidas en el interior de los grupos.

En el juego de roles adelantado con los ciclos curriculares 3 y 4, fueron evidenciadas posturas y propuestas más desafiantes del *statu quo* por parte de las niñas/jóvenes participantes, quienes, en la mayoría de los casos, alegaron tener las habilidades para desarrollar el juego, así como tener el derecho a ser tratadas en igualdad de condiciones que sus pares hombres. Así se registró en la IED Tomas Carrasquilla de la localidad de Barrios Unidos, en donde "luego de un gran debate, acalorado, las niñas convencieron al cuerpo docente de su igualdad de oportunidades

y, finalmente, hicieron parte del grupo participante del torneo y ganaron el campeonato" (Pérez, 2015). Hubo diversidad en las alternativas planteadas, que fueron desde la conformación de equipos mixtos, hasta la realización de campeonatos paralelos diferenciados por género, solo en un grupo. "La discusión fue precedida por el rector y este, al escuchar las dos partes, decidió mantener la idea de que el campeonato solo fuera para los hombres" (Piñeros, 2015).

Por último, las y los estudiantes del ciclo curricular 5 propusieron escalar el caso en diferentes niveles. En todos se propone hablar con la madre y el padre de la menor abusada; en algunas se plantea la necesidad de dar a conocer la situación con docentes, personal de orientación psicosocial y coordinación de las instituciones educativas; y solo unos pocos grupos opinan que es conveniente ponerlo en conocimiento de las autoridades encargadas de atender estos casos. También hay una propuesta de rechazo social frente al agresor por parte del estudiantado, como acción simbólica de repudio; y, en un solo caso, se propone adelantar espacios de formación sobre el tema de violencia contra las mujeres, como acción de sensibilización y prevención.

Aunque se ve la necesidad de impulsar la denuncia de los hechos por parte de la víctima, queda en evidencia el desconocimiento de las y los estudiantes sobre las rutas y protocolos de atención en casos de violencia contra las mujeres. Por lo tanto, dicha acción debe ser tenida como prioridad por parte del aparato administrativo y docente de las instituciones educativas, con el fin de garantizar la atención con dignidad y sin revictimización.

Percepciones por parte del personal docente y administrativo de las IED

Es importante resaltar el papel del aparato administrativo en la producción, reproducción o transformación de las prácticas y discursos que, en razón del sistema sexo-género, se disponen en las instituciones educativas. Debe advertirse que en sus manos está la organización y disposición de los currículos, los manuales de convivencia escolar, la distribución espacial y el direccionamiento de los lineamientos que entrega la Secretaria de Educación Distrital.

Aunque la escuela requiere aún mucho trabajo para transformar su configuración administrativa, y no seguir replicando —por ejemplo—

la disparidad en la distribución de cargos directivos en las instituciones educativas en razón del género; o evitar que las mujeres vinculadas como docentes sigan predominando en los ciclos de preescolar y primaria, con lo cual se les recargan las labores del cuidado de las y los estudiantes de menor edad. Es importante valorar los avances alcanzados con la implementación de este tipo de proyectos de inversión distrital en las IED, que impulsan la transversalización del enfoque de género por medio del reconocimiento de nuevas prácticas administrativas y pedagógicas; esto, por cuanto van orientadas a la búsqueda de equidad en los diferentes niveles de funcionamiento del sector educativo.

Para realizar una aproximación a las opiniones y reflexiones que tiene el aparato administrativo de las IED respecto de la presente estrategia, y como último ejercicio de carácter investigativo, fue realizado un conjunto de entrevistas semiestrucuturadas con docentes y personal directivo. Esto permitió evidenciar algunas de sus percepciones frente a la pertinencia de la perspectiva de género en el currículo escolar y, en concreto, la ejecución de este tipo de iniciativas pedagógicas para la materialización de dicho enfoque en el aula de clases.

Comoquiera que la implementación del proyecto —en terreno— estaba ligada al cubrimiento de las ausencias de las y los docentes de planta de las IED, quedó en evidencia, en varias de las entrevistas, que para el área administrativa predominaba el interés por esta cobertura y no por la transversalización del enfoque, que apenas si lo veían como un plus de la propuesta. Es relevante aclarar en este punto que sus respuestas siempre se orientaron desde una postura políticamente correcta:

> El proyecto de Diálogo Social como estrategia, ha sido importante en los años anteriores y sigue siendo en este momento, como un apoyo para atender las necesidades que se presentan con incapacidades; pero no solamente es importante por eso, sino también por el tipo de trabajo que los maestros en formación traen a la institución: le dan una oportunidad a los estudiantes de que no queden libres sin hacer nada, sino que estén orientados en una actividad de interés para ellos. (IED Técnico Jaime Pardo Leal, Localidad Antonio Nariño, 2016, p. 1).

También se valoró positivamente el trabajo adelantado por las maestras y maestros en formación, porque mantuvieron canales de comunicación asertiva con las y los estudiantes. En el colegio San José el entrevistado menciona:

> El cambio que yo veo es que ha refrescado las prácticas pedagógicas. Son personas muy dinámicas que están pendientes de las necesidades y de las dificultades que presentan los muchachos. Se acercan a los estudiantes de una manera muy pedagógica y pertinente, que facilita que se desarrollen algunos procesos que dan cuenta de la superación de sus dificultades. (IED San José Kennedy, 2016, p. 1-2).
>
> El año pasado la experiencia era muy excelente porque ellos traían muchísimas temáticas y trabajos, talleres prácticos sobre derechos humanos, sobre una cantidad de problemáticas sociales que los muchachos entraban a discutir y analizar, que eso fortalece la formación de varias asignaturas. (IED Técnico Jaime Pardo Leal Antonio Nariño, 2016, p.1).

Esta apreciación nos permite identificar la importancia de la elaboración de material lúdico con perspectiva de género, como herramienta didáctica indispensable en la transversalización de este enfoque, que permita la construcción de espacios de reflexión dinámica y crítica del sistema sexo-género para cada uno de los ciclos curriculares.

Un aspecto importante que abordó el personal del aparato administrativo entrevistado, fue la capacidad de transformación que podía llegar a tener la intervención en aulas de los maestros y maestras en formación, ya que otorgaban herramientas desde la perspectiva de género para la resolución práctica de algunos de los conflictos que afectan la convivencia en el interior de las IED. En este sentido, la docente del Colegio Cristóbal Colón, identificó lo siguiente:

> En esa misma línea, hubo reflexiones interesantes frente a la importancia de profundizar los ejercicios de transversalización de la perspectiva de género en las dinámicas propias de las áreas disciplinares del currículo, como lo manifestó la IED Manuela Beltrán: "La idea es esa: empezar a hacerlo más transversal desde el desarrollo de las temáticas de clase normal; eso es lo que se ha buscado". (IED Manuela Beltrán, 2016, p. 1).

Finalmente, de manera esperanzadora, dentro de la diversidad de sus reflexiones, se evidenció la idea de contar con procesos más constantes que permitieran el desarrollo de actividades para la inclusión de la perspectiva de género. Ello, tanto en los contenidos curriculares como en las diferentes actividades que adelanten los grupos de la comunidad educativa, y que promuevan la construcción de la escuela como una institución equitativa y transformadora de las relaciones sociales entre hombres y mujeres en nuestra ciudad.

Conclusiones:

» Cada cultura estructura modos sistemáticos de comprender y asumir sexo, género y procreación, asi como los roles que unas y otros "deben" desempeñar socialmente para coincidir con la signación de una categoría biológica.

» La escuela apoya el proceso de mantenimiento y producción de relaciones sociales desiguales a partir de la diferenciación entre roles de niños y niñas, es decir, a partir de la asignación de un "deber ser" que favorece la perpetuación de formas de opresión a niñas y que, generalmente, dificulta la participación activa de las mismas en el espacio público.

» La escuela en la ciudad de Bogotá mantiene estereotipos diferenciados frente a niños y niñas en distintas instancias del proceso educativo. Esto es particularmente visible, en el disciplinamiento y la forma de usar el cuerpo "femenino" y el cuerpo "masculino". Por ejemplo, las imposiciones frente al uso de falda para las niñas y pantalones para los niños en el uniforme de diario, la atribución de los aspectos de sensibilidad y emoción a las niñas como "naturales" que limitan el desarrollo de cualidades distintas en las mismas. En el caso de los niños, la imposición de conductas de fuerza y agresión que, a su vez, limitan formas distintas de expresión en las mismas, entre otros muchos ejemplos.

» Si bien la escuela puede ser en muchos aspectos un dispositivo de control y de disciplinamiento, también posee cualidades y posibilidades emancipatorias y de transformación social. Así fue comprobado por nuestras maestras y maestros en formación, quienes a través de la implementación de talleres con enfoque de género y la utilización de metodologías creativas hicieron posible el cuestionamiento de las relaciones sociales desiguales entre niñas y niños.

» Es necesario repensar la escuela en función de posibilitar el desarrollo de todas las potencialidades de niñas, niños y jóvenes sin limitar su creatividad permitiéndoles cuestionar "tradiciones" sin ninguna argumentación más que el hecho de ser tradiciones. En otras palabras, si el orden social es construido, también podemos construir de manera colectiva formas distintas de relacionarnos y de percibir la realidad que nos rodea con el fin de construir una ciudad y un país menos excluyente, homófobo, sexista y racista.

Referencias

Agamben, G. (2001). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica,* 73, 249-264.

Agencia Española de Cooperación Internacional, Unifem. (2006). *Herramientas para la promoción de ciudades seguras desde la perspectiva de género.* Centro de Intercambio y Servicios Cono Sur, Argentina (CISCSA).

Amaya, W. (2015). *Actividad investigativa. Cartografía social.* Documento inédito. Bogotá.

Amorós, C. (1985). *Hacia una Crítica de la Razón Patriarcal.* Barcelona: Anthropos.

Bourdieu, P. (1998). *El habitus y el espacio de los Estilos de Vida. En La distinciòn: criterios y bases sociales del gusto.* Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina.* Barcelona: Anagrama.

Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción.* Madrid: Ediciones Cátedra.

Castellanos, L. G. (2007). Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna. *Niterói, 8*(1), 223-251.

Congreso de Colombia. (2008, 4 de diciembre). *Ley 1257 de 2008: Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1676263

Cristancho, L. J. (2015). *Actividad Investigativa Juego de roles*. Documento inédito. Bogotá.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En A. G. G. Deleuze, *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). España: Gedisa.

Falu, A. (2011). Restricciones ciudadanas: las violencias de género en el espacio público. *Pensamiento Iberoamericano, 9*, 127-146.

Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad.* Barcelona: Melusina.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder.* Madrid: La Piqueta.

García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei: Revista de filosofía*, 74, 1-8. Recuperado de http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf

Gómez, D. ((2015). *Actividad investigativa 3. Juego de Roles.* Informe. Documento Inédito. Bogotá.

González, G. A. (2015). *Actividad investigativa. Juego de roles*. Documento Inédito. Bogotá.

Lozano, M. (2015). *Actividad investigativa. Cartografía Social*. Documento inédito. Bogotá.

Michel, A. (2001). Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares. *Educere, 5*(12), 67-77.

Moreno, E. (2015). *Actividad investigativa. Cartografía social*. Documento Inédito. Bogotá.

Noguera, C. (1998). La Higiene como Política. Barrios Obreros y Dispositivo Higiénico. Bogotá y Medellín a Comienzos del Siglo xx. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 25, 188-215.

Ocampo, J. F. (2015). *Actividad investigativa 3. Juego de roles*. Informe. Documento inédito. Bogotá.

Pérez, S. G. (2015). *Actividad investigativa 3. Juego de roles*. Informe. Documento Inédito. Bogotá.

Piñeros, Y. K. (2015). *Actividad investigativa. Juego de roles.* Informe Documento Inédito. Bogotá.

Poveda, K. (2015). *Actividad investigativa. Cartografía social*. Documento inédito. Bogotá.

Ricoeur, P. (2002). Explicar y Comprender. En P. Ricoeur, *Del Texto a la Acción. Ensayos de Hermenéutica II* (pp. 149-168). México: Fondo de Cultura Económica.

Rojas, A. K. (2015). *Actividad investigativa. Cartografía social.* Documento inédito. Bogotá.

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología, VIII*(30), 95-145.

Scott, J. W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG.

Williams, R. (1997). Teoría Cultural. En R. Williams, *Marxismo y Literatura.* Barcelona: Ediciones Península.

Resumen

Este artículo titulado *Escuela empática y afectiva para la primera infancia: promoción de la resiliencia en espacios educativos significativos,* se propone como un punto de partida en el posicionamiento de procesos de resiliencia como estrategia educativa, y constituye una herramienta que permite abrir puertas a las nuevas pedagogías en la escuela, en especial al espacio de enseñanza-aprendizaje dedicado a los niños y las niñas en primera infancia. Así mismo, propone las estrategias que permitirán ubicar los procesos de resiliencia como principal enfoque en aquellas prácticas centradas en la exploración del afecto y la dimensión artística-creativa, los cuales contienen elementos de orden conceptual y metodológico y promueven las apuestas, derroteros y reflexiones propias del trabajo con primera infancia en la escuela.

El trabajo con primera infancia constituye un tema educativo que se aborda prioritariamente en el Distrito Capital, y consecuentemente genera grandes desafíos en torno a la incorporación de temáticas como la equidad de género y la interculturalidad. Y, a su vez, suscita interrogantes sobre nuevas construcciones y reflexiones por parte de profesionales en el campo de la educación, en maestros y maestras y, en general, en toda la comunidad educativa. Esto con el fin de que colectivamente se re-cree una escuela productora de aprendizajes significativos para la vida, y en la cual exista la posibilidad de la composición de afectos mediante procesos de resiliencia.

Palabras clave: pedagogía, resiliencia, convivencia, primera infancia, composición de afectos, lenguajes expresivos, diversidad de géneros.

Escuela empática y afectiva para la primera infancia: promoción de la resiliencia en espacios educativos significativos

Jenny Paola Hincapié Marín
Viviana Andrea Cely Díaz

Pensar la vida en la escuela nos ubica en un espacio donde se vivencian diferentes procesos, en los cuales emerge la conciencia de sí mismo y de la relación con el otro, con la otra, con los otros y otras, a través de las múltiples actividades de socialización. Así mismo, se convierte en el lugar donde niños y niñas experimentan las transformaciones propias de las etapas del desarrollo, las cuales se dan como resultado de diversos factores individuales, sociales y culturales. Teniendo en cuenta el contexto social en el que se desarrollan los niños y las niñas, se ha podido evidenciar cómo muchos de ellos y ellas son maltratados en su entorno familiar o comunitario. Y, en este sentido, la escuela ha ido adquiriendo un papel de interventor de estas violencias, de modo que son las maestras y los maestros quienes detectan este tipo de situaciones y quienes deben asumirlas, analizarlas y trabajarlas a diario.

Bogotá, en cuanto capital del país, es una ciudad en la que convergen múltiples formas de ser en el mundo. Es una ciudad de diversidades culturales y presenta ambientes familiares y comunitarios con diferentes características socioculturales y económicas. Ello implica que la escuela y los miembros de la comunidad educativa deben conocer a fondo las múltiples realidades y trabajar a partir de ellas, con el fin de recrear un entorno de enseñanza-aprendizaje que proponga transformaciones sociales desde los vínculos afectivos tempranos positivos; y que incluya, así mismo, los lenguajes expresivos y el desarrollo de habilidades de resiliencia tanto en las aulas de clase como en el entorno familiar de niños y niñas.

Esto tiene un valor trascendente, en la medida en que hace de la escuela un lugar donde la función académica, la apuesta lúdica y las relaciones mismas entre los miembros de la comunidad educativa, adquieren sentido a través del tiempo. Es decir, la escuela se transforma

en un lugar común, que teje relaciones desde lo público mediante una trama de afectos y nuevos flujos comunicacionales, que harán parte de lo cotidiano para sus habitantes y quienes, además, buscarán trasnsversalizar procesos con la esfera familiar.

Observar la escuela desde su interior, implica, por un lado, rescatar el lenguaje que día a día se teje; pero, de otra parte, significa ahondar en las prácticas de los sujetos que intervienen en la interacción educativa. De esta manera se develan algunas formas de apropiar los espacios simbólicos y de habitarlos en la diferencia, a través del trámite de los encuentros y desencuentros que se dan allí.

Dentro de los múltiples lenguajes que convergen en la escuela, se encuentran aquellos que reproducen imaginarios sociales relacionados con el género. Cuando se analizan las categorías sociales de hombre y mujer aparecen construcciones históricas que se han convertido en lo que se llaman representaciones sociales de género, y que se han reproducido por medio de prácticas sociales naturalizadas en las instituciones y en otros de los principales escenarios de socialización de niños y niñas. Estas prácticas se han incrustado incluso en el discurso del cuerpo y, aún en la escuela y en las orientaciones educativas, este se hace evidente en reflexiones esencialistas sustentadas desde diferentes saberes (médicos, biológicos, sociales y culturales); muchas veces, estos mismos saberes han contribuido a perpetuar las relaciones sexistas y excluyentes en las aulas, principalmente desde la primera infancia. Esto es evidente en prácticas como la asignación de juegos según el género, las representaciones de roles según la división biológica de lo que es ser hombre y mujer, y la narración de cuentos que naturalizan la violencia y la discriminación, acciones que claramente generan diferenciación teniendo en cuenta una visión puramente sexual (hombre-mujer) de los roles. Esto ha penetrando el campo educativo y pedagógico; ejemplos de ello constituyen la diferenciación sexual para la organización de filas de niños y niñas, el refuerzo del color rosado para las niñas y del azul para los niños, la narración de historias con énfasis en las características propias de lo femenino o de lo masculino, presentadas generalmente por oposición, los juegos de roles sobre lo femenino-mujer y lo masculino –hombre y de igual manera en los juegos que imponen el prototipo único de la familia.

Estos ejemplos de actividades en la escuela reducen la incorporación de la alteridad y validan lo que la sociedad espera del desarrollo de los niños y niñas en términos de género, estatus económico y concepto de familia, negando la otredad en relación con la apertura de lo diverso

y con la incorporación de la comprensión de prácticas interculturales. Es por esta razón, por lo que la construcción social se refuerza a través de los procesos de socialización escolar, familiar y laboral en los escenarios públicos y privados, donde se consolidan estos aprendizajes acerca de los roles de género y los estereotipos sexistas.

Desde las pautas de crianza en la infancia, el proceso de incorporación del repertorio de los roles se da a partir de lo que acepta o no en la sociedad, principlamente en la escuela y en la familia. Este proceso en muchas ocasiones está asociado a discursos de tipo moral en relación con las dicotomías entre lo que se considera "bueno" y "malo", lo cual produce una normalización de conductas que configuran el comportamiento entre lo que se permite o no. Los juegos refuerzan estereotipos e imaginarios que determinan las relaciones sociales marcadas por el genero en los cuerpos. Esto es evidente cuando se escuchan comentarios que generalizan el comportamiento de las niñas, el cual está asociado con el cuidado, que es aceptado como " bueno" y "natural". Y es desde allí que roles particulares comienzan a dotarse de representaciones que se sustentan en modelos como las muñecas, las novelas, los cuentos, los ideales de belleza y lo que es "propio de ser niña o femenina". Por otro lado, a los niños se les refuerzan los atributos de lo que es propio de ser niño o masculino, tales como la fuerza, la violencia, la independencia. Y en el momento en que los niños y niñas se salen de esos prototipos, se generan segregaciones y diferenciación en las aulas de clase desde tempranas edades, lo cual puede conducir a la exclusión de la diferencia y a la recreación de motivos de conflicto y violencia.

Es en este punto en el que los lenguajes expresivos, así como aquellas formas de comunicación e interacción entre la escuela, las familias, niños, niñas y adolescentes, juegan un papel importante. Emplear diferentes lenguajes expresivos permite a los niños, a las niñas y a sus familias contar de otra forma, decir muchas veces lo prohibido y expresar su opinión acerca de situaciones, experiencias y sueños para su futuro. Los lenguajes expresivos, a través de diversas manifestaciones artísticas, permiten dejar salir aquello que duele y que pesa, permite a la comunidad liberarse de la tristeza y el desencanto, del pesimismo y la falta de motivación, y ayuda a superar las dificultades en las relaciones.

Es mediante los lenguajes expresivos que se recrean y se resignifican aquellos eventos importantes de la vida de los sujetos, se va adquiriendo una actitud de confianza hacia el futuro y se encuentra un sentido de esperanza; y es a partir de ello que se da el espacio para los procesos

de resiliencia. En fin, es por medio de la expresión que los miembros de la comunidad pueden mostrar, a través de la materialización artística, su sensibilidad, su actitud lúdica, su imaginación y su creatividad. Y gracias a los procesos de resiliencia, estas manifestaciones dan cuenta de los usos sociales de la comunicación y de los componentes socioculturales que la conforman. En consecuencia, es desde el concepto de expresión artística, desarrollado como estrategia resiliente, a partir de lo cual se concibe que el "arte es un vehículo para descifrar lo que se teje internamente en cada niño y niña" (Francisco, 2011, p. 22).

En este proceso deben vincularse niños, niñas, maestros, maestras y todos los miembros del círculo familiar, y a partir de ello todos pueden reconstruir los lenguajes artísticos y lograr que se amplíen las formas comunicativas y expresivas en sus roles diarios. De manera, entonces, que los lenguajes expresivos permiten fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y a través del lenguaje se promueve la participación de la expresividad creadora, de la imaginación convertida en un dibujo, una pintura, una canción, una danza o una maratón de abrazos, y cuyas manifestaciones se pueden compartir tanto en el mundo infantil como en el de los adultos.

Ahora bien, la escuela como el lugar donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, debe convertirse en objeto de estudio de modo que se analicen las formas de interacción entre maestros y maestras con los niños y niñas. Esto, necesariamente, conlleva a evaluar la pertinencia de procesos afectivos que intervienen en el ambiente del aula y pueden fomentar o no el aprendizaje significativo. Por esta razón, en el presente texto se plantean la descripción y el análisis de algunos elementos que se deben tener en cuenta en la escuela como espacio propicio para la composición de afectos y relaciones empáticas. Y así mismo, se considera la escuela como el lugar en donde cobran vida procesos de resiliencia y convivencia, los cuales deben estar presentes en la interacción de los sujetos en el ambiente escolar. Por tanto, es en este ambiente donde, en muchas ocasiones, se detectan y visibilizan situaciones de violencia causadas principalmente por la falta de apertura al diálogo encaminado a la resolución de conflictos. Y, así mismo, donde se percibe la presencia de situaciones de tensión que permean la cotidianidad de los y las estudiantes.

En ocasiones, estas manifestaciones de violencia se materializan en la dificultad para aceptar la pluralidad de formas de ser y expresar de otros miembros de la comunidad educativa, así como también en

la interiorización del rechazo por la diferencia, que puede ir desde el conflicto generado por ruidos en la comunicación, relaciones de poder, discriminación, estereotipos en relación con el género y la orientación sexual, entre otros. Un sujeto agredido puede reproducir formas de agresión en las que el eje central se convierte en la anulación del otro o de la diversidad.

Desde este punto de vista, la empatía y la afectividad se promueven como habilidades, como inteligencia emocional, aspectos fundamentales para la generación de climas sociales propicios para el aprendizaje (Gardner, 1995). La empatía puede validarse como una habilidad humana a través de la cual se intenta construir nuevas formas de tramitar los conflictos, con el fin de evitar que estos se materialicen en actos violentos que puedan permear la escuela. Al llenar de sentido el concepto de empatía, como una habilidad humana para reconocer al otro u otra, es posible generar procesos en los que se comprenda y se aprecie el diálogo como estrategia para promover la comunicación efectiva entre las personas. Su desarrollo vincula comportamientos pro-sociales, que incluyen el mejoramiento de la calidad de las relaciones, el desarrollo de criterios morales o límites de la acción con el otro u otra, y la conformación de comunidad constituida por la mediación y el diálogo.

Por lo anterior, en los espacios sociales la proyección que existe entre el *ser* y la empatía está vinculada a reconocer ese otro diferente con quien se une o se aleja, sin que ello implique el rechazo o discriminación a través de la semejanza y diferencia como un continuo movimiento; es decir, la interacción en términos de comunicación con ese otro u otra múltiple y diverso desde aspectos subjetivos. Sin embargo, el afecto y la empatía solo aumentan cuando las personas comparten emociones y experiencias que potencian comportamientos altruistas.

Escuela como espacio para la composición de afectos

En el ambiente escolar, como un lugar por excelencia de procesos de socialización, se hace necesario revisar la multiplicidad de afectos que se construyen en las relaciones entre los y las estudiantes y la institución, esto es, entre el grupo de maestros y maestras y los niños y niñas.

> La afectividad designa una fenomenología tanto personal o endógena como relacional o exógena. La cognición y el afecto son esferas interactivas, ya

> que el ser humano no admite interpretaciones sectoriales, sino que todas las funciones internas generan un proceso evolutivo integrado, equilibrado e interfuncional (sensorio-perceptual, memoria, pensamiento, lenguaje, cognición, afecto, etcétera.). Una tonalidad afectiva estable entre emociones y sentimientos genera unidad en las personas, promueve su integración como seres humanos. (Olveira, Rodríguez y Touriñan, 2006).

Lo anterior coincide con la definición que hacen Deleuze & Guattari (1988) en el sentido de que: "El afecto no es un sentimiento personal, tampoco es un carácter, es la efectuación de una potencia de manada que desencadena y hace vacilar el yo" (p. 246). Así, la idea de un *yo* está en relación con la potencia de componerse por medio de afectos que se manifiesten en un grupo, a través de lo cual se avala el derecho a la diferencia, a la diversidad de pensamientos y experiencias, y permite el reconocimiento de diversos planos de vida y formas de existencia. De esta manera, la empatía y el afecto resultan ser elementos que permiten el surgimiento del sentido de colectividad, y posiblemente permiten posicionar otras formas para la resolución de conflictos en el espacio público, la apropiación de espacios de discusión y el desarrollo de relaciones interpersonales más fluidas.

A partir de la empatía y el afecto, se propone, entonces, que los encuentros educativos estén basados en principios como el acompañamiento afectuoso e inteligente, tanto de maestros y maestras como del círculo familiar. Así mismo, se propone la creación de ambientes de encuentro que se rijan bajo concepciones flexibles en términos del tiempo. Igualmente, se debe considerar la organización de las actividades, el manejo del espacio y su adecuación para la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. También es importante generar espacios de interacción que se adecúen a las necesidades, intereses y potencialidades de los niños y niñas, y que deben ir acorde con las condiciones de los grupos y su contexto sociocultural. Por esta razón es importante el conocimiento profundo de su realidad.

Otro de los principios que se deben resaltar es la valoración del saber de todos y todas. Es importante que los niños y niñas interioricen la idea de que se aprende a partir de las experiencias de todos y todas, y que esto permite la apertura y el respeto a los diferentes puntos de vista. Este principio está acompañado de la reflexión sobre las expectativas hacia la propia familia, hacia las pautas de crianza que se manejan en cada hogar, y que también involucra a las instituciones educativas y a la comunidad. De esta manera se promueve la construcción colectiva

de nuevos saberes, y la vinculación de toda la comunidad educativa en procesos de resiliencia, en los cuales lo importante es el intercambio de saberes, la construcción de sentidos y significados, la mediación a través del diálogo y la búsqueda de una sana convivencia.

Por último, para que la escuela sea realmente ese espacio significativo para la composición de afectos, es necesario incluir los lenguajes expresivos, ya mencionados anteriormente, que se pueden manifestar entonces en las producciones o creaciones, como resultado del desarrollo de actividades propuestas por la escuela y que vinculan a la comunidad educativa. Los ejercicios pedagógicos que se proponen para promover el uso de lenguajes expresivos son los siguientes: el juego (rondas tradicionales, juegos de palmas, juegos callejeros, juegos pre-dancísticos, juegos con objetos de tradición cultural), actividades de narración oral (lectura en voz alta de mitos, leyendas, historias tradicionales, cuentos, entonación de coplas, versos y canciones, juegos lingüísticos, adivinanzas, trabalenguas), actividades escritas (elaboración de cartas, frases alusivas a los temas que se tratan en los talleres, acrósticos, dedicatorias), actividades de artes plásticas (elaboración de murales, carteleras, pendones, dibujos y pinturas, modelado con masas como plastilinas, arcillas, elaboración de manualidades o artesanías) y actividades de teatro (imitación de emociones, sentimientos, actitudes, así como representación de roles, sucesos e historias reales o imaginarios individuales o colectivos).

Una pedagogía para la resiliencia y la convivencia

La resiliencia es el resultado de la combinación y la interacción entre los elementos internos de los sujetos y su ambiente familiar, social y cultural, que los posibilitan para superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva. La resiliencia es entonces dinámica ya que, al interactuar las influencias del individuo y su ambiente de manera recíproca, permiten una construcción sana del desarrollo de los sujetos y un ajuste social positivo a su entorno (González, Valdés y Zavala, 2008).

Es en la escuela donde los niños y niñas aprenderán a resolver las dificultades que su entorno les imponga a partir de las habilidades desarrolladas durante su infancia. Un estudio realizado por Torío, Peña e Inda (2008) muestra cómo los diferentes estilos de crianza influencian en los niveles de responsabilidad que tiene cada sujeto. Como consecuencia, se

puede afirmar que la importancia del estilo de crianza y la estructuración que le dan los padres, madres, maestros y maestras a cada ambiente, tiene una influencia importante en como los niños y las niñas toman o no las responsabilidades diarias. Como ya se ha explicado, la estructuración familiar también tendría incidencia en las diferencias encontradas en la percepción del género masculino y el femenino, lo cual permite afirmar que los estilos de crianza, al igual que el ambiente familiar y escolar, van a influir en la percepción que tienen niños y niñas de sí mismos y de su entorno cercano.

Algunos estudios acerca de la resiliencia, indican constantemente que el hecho de ser mujer es considerado como una variable protectora, mientras que el ser hombre representa una mayor vulnerabilidad de riesgo (González, Valdés y Zabala, 2008) Este hecho permite considerar que, a pesar de los cambios generados en el mundo en relación con la igualdad de género y la creciente lucha de la mujer por su incorporación en el escenario de lo público, muchas mujeres aún siguen mostrando conductas de sumisión y dependencia para sentirse seguras. De la misma manera, el hombre sigue siendo representado como un buscador constante de su independencia, y que si bien se encuentra condicionado por el entorno no necesita de este necesariamente para enfrentar los problemas (Lazarus y Folkman, citado por González, Valdés y Zabala, 2008). Es por estas razones, por las que se hace necesario considerar procesos de resiliencia desde la primera infancia, y desde el ambiente escolar, a partir de los cuales se generen espacios de reflexión y socialización desde las experiencias.

Los procesos de resiliencia escolar proponen un modelo de bienestar y de desarrollo humano que promueve, entre otros, procesos vinculares afectivos como unidad de cambio y de resignificación. Así mismo, buscan reafirmar las potencialidades de los niños y niñas, de las familias y de los demás miembros de la comunidad educativa para la autoreparación, la recuperación colectiva y el crecimiento personal a partir de las crisis y los desafíos.

Si bien la relación con el mundo de los afectos abre las puertas para que en la educación se posicionen nuevos entramados de significado y se determinen nuevas posibilidades del lenguaje, es en la escuela donde, a través de la conversación y la interacción, se va compartiendo el lenguaje interior (sentimientos, sensaciones, entre otros), enmarcado por manifestaciones públicas o por la interacción de significados entre los seres humanos: nuestra propia identidad individual solamente es articulable

a partir de la incidencia que otros tienen en nosotros. Por tanto, nuestro compromiso es permitir la apertura del otro.

Rescatar de la escuela los lenguajes empáticos, incluyentes y afectivos, implica cierta resignificación de los lenguajes que fluyen en ella. Esto permite entender el porqué de los dilemas y conflictos, con lo cual deja de lado la mirada cognitiva y da otro lugar al sentir y al pensar. Para ello se requiere permitir que la comunicación tome nuevas tonalidades y se valga de otras herramientas para la discusión. Es así como se abren caminos para las construcciones de paz y para la toma de conciencia de la individualidad. Esto, en términos de Arendt (1993), con el fin de iniciar un auténtico proceso de "reconciliación con la realidad" (p. 62). La interacción que se da a partir de los diferentes aprendizajes de las personas, cobra sentido en las aulas de clase cuando se reflexiona sobre el papel de maestros y maestras en la tarea de humanizar el acto de educar y de establecer relaciones más humanas. Lo anterior nos invita a tener en cuenta la condición de seres humanos como seres en crecimiento, y cuyo factor no se desliga de una formación basada en la necesidad del afecto y la capacidad de dar y recibir amor.

En el contexto global actual, la escuela del presente está llamada a cuestionar las prácticas y discursos históricos sobre la naturalización de la violencia de género como forma de relacionarse con lo diferente y, en cambio, proponer un papel de mediación en los afectos y el lenguaje. Esto se puede lograr si se tiene en cuenta que la escuela se convierte en el refugio de muchos niños y niñas, donde, además de pasar un tiempo importante de la vida, en ocasiones se encuentran con referentes y escenarios propicios para la participación, el reconocimiento y la convivencia con los otros.

Es por esto por lo que la escuela del presente ha ido incorporando a sus prácticas, a través de la iniciativa de maestras, maestros y estudiantes, nuevas creaciones en relación con la diferencia, toda vez que logran trasmitir emoción durante la clase y desarrollar una disposición emocional del alumno, que permiten determinar su habilidad para aprender. Así, el aprendizaje temático desde la mirada académica alcanza un mayor impacto si se logra una efectiva articulación con nuevas comprensiones a partir de prácticas cotidianas. De allí que el proceso reflexivo, empático y desde el afecto tome relevancia no solo para el estudiante, sino para el maestro y la maestra, quienes pueden llegar a reconocer estrategias desde la relación con el sentir y el pensar, y por tanto adoptar actitudes que favorezcan la creación de un clima social propicio para el aprendizaje.

En este sentido, Olson y Wyett (como se citó en Bisquerra y Pérez, 2002) afirman que por cada maestro que promueve relaciones positivas a nivel afectivo con sus alumnos, existen cinco maestros que no cuentan con las competencias para hacerlo.

Para lograr procesos de resiliencia en las aulas de clase, se pueden incluir aspectos que apunten claramente a cuestiones afectivas vinculadas con la enseñanza, tales como el reconocimiento de las propias experiencias de aprendizaje, las prácticas solidarias y el fortalecimiento de factores protectores para la resiliencia como una aptitud de resistir a la destrucción para construir basándose en las fuerzas propias del ser humano. De esta manera se preserva la condición de dignidad y la reacción positiva, a pesar de las dificultades, desde una esfera individual que contribuya al bienestar de una comunidad. Esto se logra si se tiene en cuenta que son los maestros y las maestras quienes pueden vivenciar día a día las condiciones en que se encuentran muchos niños, niñas y jóvenes, tales como situaciones de pobreza, marginalidad, problemas intrafamiliares, maltrato, desplazamiento forzado, situaciones de matoneo, entre otras. Estas condiciones se ven reflejadas en las situaciones de vulnerabilidad[1] cotidianas a las que deben sobreponerse escolares, y que hacen de la escuela un lugar en donde se deben desarrollar competencias mínimas para el desarrollo autónomo y la formación humana.

Propiciar en los niños, niñas y jóvenes la posibilidad de construir proyectos de vida positivos, pese a las adversidades y los entornos de conflicto, es permitirles re-encantar la vida por medio de la esperanza y la potenciación de sus propias capacidades. Desde este panorama, se hace válido legitimar la experiencia derivada de las situaciones adversas de cada uno y abordarla como una oportunidad de crecimiento. Y es la resiliencia, como capacidad humana, una estrategia que puede ser formada en cualquier etapa del desarrollo a través de la estimulación afectiva, cognitiva y comportamental. Estos procesos van dando frutos con el correr del tiempo, mediante la combinación de los atributos del niño, niña o joven (elementos psíquicos de la construcción de la personalidad) y la inclusión del ambiente familiar, social y cultural. De allí que la resiliencia no puede ser tomada como un factor innato, sino que es un proceso fluctuante entre el medio social y el proceso de desarrollo.

Es por esta razón por la que se plantea la urgencia de fortalecer emocionalmente a los niños y niñas desde la primera infancia en la escuela.

1 Vulnerabilidad se concibe como una situación personal y social de riesgo que se puede evidenciar en diferentes planos del desarrollo.

Esto, si se tiene en cuenta que allí también se generan espacios de exclusión social, y que es por medio de los aprendizajes en procesos de resiliencia que se puede contribuir al refuerzo de una actitud personal, de modo que durante toda la vida el sujeto pueda desenvolverse en diferentes re-nacimientos y formas para enfrentar la adversidad.

A modo de conclusión

Permitir experiencias de aprendizaje basadas en el fortalecimiento de la resiliencia en la primera infancia, implica fortalecer habilidades para la vida que desarrollen e incentiven la búsqueda del cuidado de sí y de otros. Así, por medio del sentido de comunidad las composiciones de afectos ayudan a generar construcciones empáticas que reconozcan la dignidad, desde el respeto por las diferencias individuales, sociales y culturales.

Desde la mirada de la resiliencia como una oportunidad para crear múltiples aprendizajes en la escuela, se puede decir que una actividad, taller o clase que tenga multipropósitos basados en la resiliencia en la primera infancia, puede convertirse en un experiencia trasformadora que crea y re-crea fuerzas internas que los y las impulsen a reaccionar y resolver situaciones cotidianas desde el reconocimiento de la vida y la dignidad. Tal experiencia debe provocar nuevas tonalidades afectivas en el aprendizaje del hacer, sentir y pensar, en relación con otros y otras y ubicar la condición de ser humano en una gran red de sistemas y dimensiones integradas con el universo y la naturaleza. Así, es necesario cuestionarse acerca del espacio simbólico, empático y afectivo que tienen las escuelas para la primera infancia. Y vale la pena preguntarse, también, cómo la implementación de procesos de resiliencia en la educación para la primera infancia promueve una educación intercultural, que tenga en cuenta su atención integral y el reconocimiento de la diversidad con equidad y solidaridad.

La base de la resiliencia infantil va a necesitar de la presencia de personas afectuosas que les den confianza, les acepte y les quiera (Lecomte y Manciaux, 2003). En los niños y niñas es necesario trabajar la autoestima y autoconfianza, su desarrollo cognitivo y social para la resolución de conflictos, mantener expectativas grandes en ellos y ellas, asignarles responsabilidades, tenerlos en cuenta, siempre inculcando el respeto por la diferencia, el cual no puede seguir estando condicionado por los imaginarios sociales de lo "bueno" o lo "malo". Es importante que los niños y niñas se desarrollen en un ambiente de igualdad de género,

que promueva las relaciones sociales diversas y que cuente siempre con un apoyo profesional, esto es, que maestros y maestras se encuentren capacitados y que compartan la visión de procesos de resiliencia para favorecer un ambiente escolar igualitario, donde se promueva el respeto por la diferencia y el aprendizaje desde el "ser" con los otros.

Como consecuencia, la creación de espacios que permitan en la escuela el uso de nuevas pedagogías, se convierte en una necesidad tanto para las instituciones, como para toda la comunidad educativa y la sociedad. El mundo de los niños y las niñas es cambiante, tanto en la dimensión social como en la interna. Es prioritario que la resiliencia se haga presente en la educación, ya que rescatar las especificidades culturales, sociales, físicas espirituales y emocionales implica reconocer al maestro y a la maestra desde estos mismos marcos. Gracias a este reconocimiento, la experiencia educativa adquiere un valor en doble vía y conduce a reinventar el trabajo educativo, a partir de la gestación de nuevos diseños curriculares, la invención de materiales didácticos y la planeación de actividades con base en el análisis de la pluralidad de infancias, contextos, preferencias, motivaciones e historias culturales que integren el uso de los lenguajes expresivos.

La promoción de la resiliencia en espacios educativos significativos que trabajan con la primera infancia, se convierte en una estrategia para hallar sentido desde el tejido de la esperanza, y surge como posibilidad de generar nuevas pedagogías basadas en lo humano, que tome la escolaridad desde otras forma de vivir y despertar, desde los afectos, la experimentación y el amor como fuentes creadoras de otros conocimientos. Por lo tanto, se requiere de profesionales reflexivos y críticos que reinventen e imaginen otras posibilidades a través del diálogo permanente entre la práctica y las teorías, así como de instituciones abiertas a re-crearse a partir de la práctica de nuevas pedagogías que incluyan ejercicios lúdicos, artísticos y la palabra de los otros alimentada desde la diferencia.

Referencias

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. (trad. R. G. Novales). Barcelona: Paidós.

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2002). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*, 16, 1-3.

Deleuze, G., y Guattari, F. (1988). *Mil Mesetas*. Valencia, España: Pre-textos.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. México: Paidós

González, N., Valdés, J., y Zavala. Y. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 13*(1), 41-52. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29213104

Francisco, O. (2011). *Tejiendo vínculo, tejiendo sueños, tejiendo vida desde la primera infancia. Hacia el fortalecimiento de estrategias de atención, prevención y promoción de los derechos de la primera infancia desde el enfoque de resiliencia familiar*. Medellín: MEN, ICBF, OIM, UNICEF.

Lecomte, J., y Manciaux, M. (2003). Maltrato y resiliencia. En M. Manciaux (Comp.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 113-120). Barcelona: Editorial Gedisa.

Olveira, M. E., Rodríguez, A. A., y Touriñan, J. M. (2006). *Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva*. Recuperado de https://bit.ly/2o1pbVx

Torío, S., Peña, J., e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, *20*(1), 62-70.

Resumen

El presente documento recoge mi experiencia y reflexiones como profesional encargado de procesos de trabajo en campo y asesor dentro del proyecto *Diálogo social como estrategia para revitalizar las relaciones entre géneros y la construcción de ciudadanía en la escuela*, ejecutado por la Subdirección de Asesorías y Extensión de la Universidad Pedagógica Nacional durante los últimos tres meses del 2013, inicios de 2014, el segundo semestre del 2015 y la primera parte del 2016.

En este escrito se exponen situaciones y reflexiones suscitadas en el marco del esfuerzo interinstitucional de parte de la Secretaria de Educación del Distrito y nuestra universidad, por poner en práctica de aula la política pública sobre equidad e igualdad de género en las IED, en diecinueve de las veinte localidades de la ciudad de Bogotá.

En el documento se presentan fragmentos de la experiencia y reflexiones teórico prácticas, que permiten valorar, de modo general, las implicaciones pedagógicas de comprender el diálogo social como una perspectiva de mediación de conflictos escolares. También se aportan reflexiones sobre los elementos de una propuesta de *Transformación de conflictos de género* en el ámbito escolar, a la par que se aportan elementos susceptibles de ser tenidos en cuenta en las discusiones, y en la implementación curricular del recientemente publicado Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género 2014-2024 (PETIG).

Se incluyen algunas impresiones de lo que implicó aterrizar, en nuestra experiencia, el enfoque de género en el ámbito escolar y las resistencias que ello motivó en las comunidades educativas. Asimismo, se exponen los desafíos que se hacen visibles al implementar didácticas y saberes que apuntan al desmonte de la hegemonía del arquetipo masculino de la virilidad violenta, y la hegemonía de los hombres y de lo masculino en los lugares de producción y reproducción de la cultura escolar.

Un último aporte condensado aquí, está direccionado a la reflexión sobre la extensión como escenario de aprendizaje y reflexión en la Universidad Pedagógica Nacional, y sobre la importancia de estrechar los procesos de cooperación entre lo administrativo y lo académico. Tal propósito busca constituir una perspectiva de articulación pedagógica para la extensión, y sus aportes potenciales en la formación de los y las educadoras para la transformación social y educativa del país en los tiempos del posacuerdo, entendiéndo que el conflicto nunca acaba y que, en cambio, luego del acuerdo se requiere un post para la implementación de lo acordado.

Palabras clave: conflictos de género, dialogicidad, ecología de saberes, pactos entre géneros, extensión universitaria.

Procedimientos dialógicos para la transformación de conflictos de género en la escuela y el entendimiento mutuo entre niñas y niños

Lucas Uyaban Rodríguez

El proyecto en cuestión, sus dimensiones temáticas y de cobertura

Debido a la naturaleza del acuerdo establecido entre la Secretaria de Educación del Distrito y la Universidad Pedagógica Nacional, se convino que este proyecto atendiera a un doble propósito: por una parte a la asignación de los y las estudiantes de nuestra universidad para asumir como remplazos de docentes incapacitados e incapacitadas, con novedades administrativas temporales de entre 3 a 15 días; y de otro lado, que durante el tiempo en el que se transcurriera en las Instituciones Educativas Distritales como docentes remplazantes, les correspondía a nuestros y nuestras estudiantes futuras graduadas, direccionar —en las aulas de clase— intervenciones pedagógicas con temáticas concernientes a la cuestión del género, con privilegio del diálogo de los conflictos de género entre niños y niñas. Todo lo cual aportaría enseñanzas y aprendizajes para la tramitación de conflictos, así como la comprensión y validación de las subjetividades contemporáneas que dan pie a experiencias ciudadanas diversas, con lo que finalmente se contribuiría a minimizar las violencias sexistas en los entornos escolares.

Inicialmente, se realizó una convocatoria interna de ciento cincuenta estudiantes para adelantar la selección. Se tuvieron en cuenta factores como la disponibilidad de tiempo y el interés para participar de un proceso formativo complementario en cuestiones de género. Dicho proceso estuvo compuesto de sesiones formativas presenciales, conferencias, talleres y de un diplomado virtual en género y diálogo social desde perspectivas interculturales. El objetivo fundamental apuntaba a que allí adquiriesen los elementos teórico-prácticos para poder generar intervenciones pedagógicas con enfoque de género, que aportaran a la

reducción de las condiciones de reproducción de los estereotipos machistas, sexistas y homofóbicos en el aula.

Durante cerca de doce meses se intervinieron 129 instituciones educativas de diecinueve localidades del Distrito Capital, con una atención de 129 319 niños y niñas en los diferentes grados y ciclos que componen la educación básica y media. Todo lo cual se realizó con un equipo de trabajo integrado por más de ciento setenta personas, lo cual significó un desafío administrativo, de coordinación y trabajo operativo para las instancias de asesorías y extensión de nuestra universidad.

Visto en una perspectiva de extensión, este proyecto nos posibilitó a todos y todas las participantes, tanto docentes como egresados, egresadas y estudiantes, extendernos e irrumpir en los escenarios formativos de los colegios distritales para pensar la diferencia y la diversidad desde el género. Y de esta manera entender el género como categoría central para pensar la producción de subjetividades, las asimetrías en la reproducción de relaciones sociales y de poder, el empoderamiento de las niñas y el agenciamiento de ciudadanías diversas y, con ello, aportar a las experiencias sobre la transformación del currículo. Todo esto desde las críticas feminista, decolonial y las posibilidades eco-dialógicas abiertas por mediación intercultural de los saberes de la *palabra de vida*, y la *no violencia*.

¿Hay lugar para el diálogo y la transformación de conflictos junto al enfoque de género?

Uno de los méritos de este proyecto fue poner a los niños y niñas de los colegios de la ciudad a que hablaran sobre género; y en particular, hacer visibles las prácticas de poder que se articulan en torno del sistema de opresión sexo-género.

Fisas (1998) en su reflexión sobre los fundamentos esenciales de la cultura de la violencia en que vivimos, reconoce el protagonismo que en ello tiene el privilegio por la violencia como arquetipo de virilidad y mística con que se configuran las identidades masculinas modernas.

Nuestros estudiantes de todos los programas de la UPN irrumpieron en las aulas, con talleres que enfocaban y mapeaban desde múltiples puntos de vista la conflictividad de género, las manifestaciones de la violencia contra la mujer y aquella que se ensaña contra quienes ejercen su identidad sexual por fuera de la norma heterosexual. Quienes por lo general son víctimas de ese discurso hegemonico de la virilidad.

La estrategia central consistió en hacer visibles las evidencias de que en el aula escolar persisten tratos sexistas, violentos y degradantes entre niños y niñas, lo cual fue susceptible de ser hablado, discutido, reflexionado, puesto en evidencia, conciliado y curado por medio de procedimientos nutridos por la mística de los actores del drama diario, de la vida en el aula de clase.

Algo que allí se observó fueron las posibilidades que brinda la mediación de los docentes de ocasión o remplazo, en la puesta en escena de ejercicios blandos de aula, tipo taller. A través de estos talleres se orientó la deconstrucción de los roles y estereotipos sociales asignados por las estructuras del poder patriarcal. De esta manera se dio lugar a la manifestación y valoración de lo diferente en condiciones de dignidad y respeto, como otra forma de construcción de la subjetividad y la sexualidad, en perspectiva del derecho a ser en el mundo escolar.

En este sentido, la perspectiva convencional del diálogo social como procedimiento de resolución de conflictos utilizado en la reglamentación de la OIT fue ilustrativa, pero insuficiente. Sin embargo, ella hizo posible en nuestros jóvenes docentes de remplazo, experimentar una serie de modalidades de la mediación docente en el marco de los conflictos de género y manifestaciones machistas, homofóbicas, de violencia simbólica, maltrato verbal y física entre niños y niñas.

Uriarte (2006), quien le ha seguido la pista al concepto de diálogo social, ubica unas formas no orgánicas del diálogo social, como modalidades de la conversación espontánea. Esta idea resalta al diálogo social como un procedimiento de uso político para el pluralismo:

> En este marco, pero centrándose más en el específico aspecto social de la cuestión, se ha sostenido que la inseguridad social es, cada vez más, una de las principales preocupaciones de los ciudadanos. No sólo se trata de la exclusión social y su resultado: una sociedad fragmentada. Es que en la situación actual, buena parte de los incluidos se siente insegura ante el riesgo del desempleo y sus consecuencias. Todo lo cual estaría indicando la necesidad de una 'reconstrucción' del Estado y una resocialización de la vida nacional. Esto requeriría 'un nuevo contrato social', al cual sólo podría apuntarse a través del diálogo social. (p. 15).

El diálogo social se puede entender como una perspectiva de negociación asistida de conflictos, pero además como una modalidad emparentada con el diálogo directo y con la participación. Esto muestra la capacidad de dicha modalidad para involucrar e incluir a otros en el pacto político dialógico, para transformase en el encuentro con los

otros por medio de la participación, que a su vez moviliza la acción del sujeto dentro del mundo de lo político.

¿Pero cuál, sino compartir o comunicarse, es la finalidad última de todo acto del dialogar? La respuesta puede ser: dialogas para resolver un diferendo. Así, el objetivo de dicha conversación es negociar o acordar la forma como lograremos superar dicha situación y ello se consigue a partir del pacto o acuerdo entre las partes en disputa.

De allí la importancia de promover el diálogo en los ámbitos sociales y en la escuela, ya que su introducción a las IED redundará en diálogos y pactos o acuerdos entre estamentos, que mejoren la vida escolar. Y a la vez, se alcanzarán mayores mecanismos de gestión creativa de las diferencias entre niños y niñas, así como del fortalecimiento del diálogo de saberes y del cambio en la cultura política de la escuela, e incluso de los gobiernos escolares.

El diálogo social como estrategia pedagógica para la revitalización de las relaciones de género en la escuela, busca acercarnos, en su articulación con el enfoque de género, a una reflexión escolar crítica acerca de la imposición de una matriz cultural patriarcal, que determina comportamientos sociales y asigna a los sujetos y sujetas —de manera coercitiva—, lugares y jerarquías en la vida social.

Desde las formas no orgánicas, es decir, desde la cotidianidad del diálogo vital entre maestros y estudiantes, la conversación franca entre iguales y diferentes ayudó a impulsar procesos de reflexión, negociación y cambio de los patrones socioculturales egocéntricos y dominantes. El diálogo sobre las violencias de género que emergió en medio del ejercicio docente, sirvió como modalidad de mediación con los niños y niñas, puesto que ayudó a concienciar sobre la necesidad de un currículo que aborde transversalmente la desigualdad de género, y que dé participación a otros muchos más agentes formadores de remplazo o de apoyo docente, como agenciadores o mediadores entre el estudiante y el conocimiento crítico de su realidad.

La perspectiva que asumimos en este proyecto con relación a este tema, privilegió la comprensión del diálogo como una oportunidad para el intercambio. Ello implicó que el dialogar se disfrazara de procedimiento artístico, una suma de metodologías y saberes mestizos recreados para darle belleza y capacidad de resilienciamiento al trabajo de aula. Por ello la orientación formativa que se desarrolló, fue hacía la transmisión de saberes didácticos, metodologías y dispositivos pedagógicos para la regulación mutua, la no violencia, el diálogo solidario y la

trasformación creativa de los conflictos. Todo ello desde las experiencias de los y las otras y de sus vivencias.

A modo de ejemplo: se empleo el arte y la plástica para transformar las armas en artefactos de paz; se utilizó la danza y el baile para calmar la ira y la rabia.

Dialogicidad y pactos de género entre niñas y niños

El diálogo de género como modalidad pedagógica, nos permite ir más allá del respeto a las diferencias. Nos permite debatir, relacionarnos, ir conociéndonos, comprender las razones y los argumentos de ellos y ellas, crear puntos de unión que superen las diferencias, consensuar objetivos, debatir sobre qué derechos igualitarios colectivos deben acordarse, intentando siempre superar la homofobia, el machismo y la arrogancia cultural y de clase por medio de la dialógica.

Introducir la dialógica en el aula, según Freire (1970), permite:

> Resaltar los procesos reflexivos y críticos en el ámbito escolar, donde se distinguen los diferentes actores en un encuentro intersubjetivo que respeta e integra la voz del otro, en contraposición de prácticas cotidianas de violencia, que han sido naturalizadas a través de la dupla tradición-autoridad en la que se silencian y desarticulan a los sujetos de su saber, sus experiencias y su voz como principal vehículo de empoderamiento social. (p. 86).

Asimismo, Freire (1970) sostiene que el diálogo y los procedimientos del dialogar llevados a la escuela recrean un pacto ético que restituye y humaniza los procesos formativos y el encuentro.

En este espacio de encuentro, que es la conversación entre niños y niñas dentro del aula bajo la orientación del o de la docente de remplazo, se desdibuja el argumento de autoridad esgrimido por el docente titular. De esta manera la clase se volvió un escenario curricularmente blando, óptimo para la negociación y el establecimiento de acuerdos para la convivencia entre géneros.

En su contenido, la dialogicidad es una apuesta radical por la restitución fundamental de la conversación entre niñas y niños, iguales pero diferentes. Una apertura hacia la transformación del mundo social y escolar desde el charlar entre amigos, en tiempos en que la cultura adulta y autoritaria determina el currículo, de lo que se habla, y todos los componentes de la cultura escolar.

De acuerdo con Gadamer (2006).

> La conversación deja siempre una huella en nosotros. La conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma (…). Solo en la conversación (y en la risa común, que es como un consenso desbordante sin palabras) pueden encontrarse los amigos y crear ese género de comunidad en la que cada cual es él mismo para el otro, porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro. (pp. 206-207).

Esta idea es muy poderosa, ya que conversando es la forma como se hace amanecer el pensamiento, su caminar como palabra hacia lo visible; en la comunidad o entre comunidades se pueden establecer pactos duraderos que alimenten la solidaridad. Lo resultante de una buena conversación escolar es un pacto de aula, una comunidad de saber con menos entropía y transformándola constantemente.

El pacto entre niños y niñas hizo posible dialogar sobre las condiciones de tolerancia del conflicto, y permitió a sus perpetradores y perpetradoras observar la correlación de fuerzas, además de gestionar desde su propia palabra los porqués de su agresividad y de sus repertorios del maltrato que ejercen sobre los y las otras. Para las niñas el diálogo posibilitó enunciarse como víctimas y trasladar su frustración a quienes las agredian, quienes, en muchos de los casos, eran sus propios acompañantes en el juego.

Un asunto tratado de manera central, y que propició el trabajo de diálogo, fue el abordaje crítico sobre la pervivencia de la desigualdad social y entre géneros, y sus condiciones de existencia. Dicha perspectiva permitió una lectura crítica del sistema mundo occidental/patriarcal/capitalista, y de la falacia del progreso social. Esto, para no creer que esta idea de dialogar para transformar el conflicto entre géneros, es construida de manera ingenua. En nuestra consideración, lo ingenuo es creer que porque los niños y niñas hablan e interactúan todo el tiempo en la escuela, lo están haciendo de modos no violentos, cuando la realidad muestra que su diálogo es agresivo y matonero.

Formación de los y las formadoras en perspectiva de género

Centrando nuestra mirada en los procesos de formación de los y las docentes, vale la pena resaltar que la introducción de los denominados enfoques diferenciales —y en particular de la perspectiva de género—

en los programas de formación, hace posible una mejor y más critica y compleja lectura, una mejor comprensión de las relaciones sociales y de las interacciones, así como de las instrumentalizaciones que fomentan la desigualdad en la sociedad y, desde luego, en las aulas y demás ámbitos de formación.

La perspectiva de género movilizó unas teorías del género que enriquecieron críticamente los saberes, el análisis, los conocimientos, la interpretación y la práctica social y pedagógica de las y los docentes. Y esto se observó especialmente con los maestros en formación, quienes, en sus labores de remplazo docente, desplegaron saberes que se configuraron no solo desde sus disciplinas, sino desde la espontaneidad de sus experiencias vitales, y en algunas y algunos desde su consideración feminista o militante.

De esto se desprende una consideración sobre el papel formativo de los procesos de extensión, en tanto escenarios complementarios de formación y para el diálogo de saberes, donde los y las estudiantes investigan, actúan y participan, y complementan sus conocimientos técnicos con saberes, discursos teóricos y prácticas estéticas que van más allá de los límites de los planes de estudio, y contribuyen con ello a sentir y pensar una ecología de saberes (Santos, 2006, p. 66).

La formación de formadores y formadoras desde la perspectiva de extensión aporta unos aprendizajes del ser maestro en el hacer de la educacion, en medio de una comunidad que es intervenida, pero sobre todo leída y comprendida por él y ellas mismas. Así, la experiencia de extensión se convierte en un vínculo vital entre la docencia, la acción social y la investigación de las realidades y de los sujetos con los que se interactúa, y hace del aprendiz de docente que se egresa de la universidad, un anfibio, esto es un sujeto o sujeta en constante cambio y capacidad para desenvolverse en diferentes medios.

Resistencias y desafíos

Atendiendo a la idea de ordenar algunas conclusiones pertinentes, les comparto que a lo largo de esta ejecución en terreno se interactuó, de manera constante, con los y las directivas docentes de muchas de las instituciones educativas del Distrito. Esto hizo posible recoger impresiones, situaciones problémicas y apropiaciones de los objetivos del proyecto por parte de quienes, en muchos de los casos, administran segmentos del currículo y de la política educativa de la ciudad.

Vale la pena resaltar que la disposición y el apoyo de las direcciones locales (territoriales) de educación, de igual manera se desarrolló entre el apoyo constante para el logro del objetivo común, y el desinterés por los resultados que la implementación de este proyecto pudo generar.

En el centro del encuentro con algunas de las directivas docentes, se hizo presente la polémica sobre la pertinencia de reemplazar las clases de áreas específicas, por talleres que poco o nada contribuirían a los objetivos de formación curricular de dichas áreas. En este sentido, se dio por sentado que son más importantes los conocimientos disciplinares específicos de las áreas obligatorias, que aquellas temáticas que pueden contribuir a la valoración y el respeto por la diferencia entre niños y niñas.

En este orden de ideas, quedan plateados al menos tres desafíos para las instituciones participantes en este trabajo. Primero, ¿cómo hacer posible la participación -más extendida y permanente que como hoy se hace en algunas practicas- de docentes en formación, en el trabajo de aula, formación y acompañamiento a los niños y las niñas en las IED del Distrito Capital? segundo, ¿cómo garantizar la articulación de los programas académicos y el flujo de docentes en formación, a partir de las experiencias, procesos y proyectos ejecutados desde la subdirección de asesorías y extensión, e incluso desde otras instancias universitarias? ¿Cómo hacer entender a los agentes que intervienen en el ámbito educativo, que en el proceso de aprendizaje escolar, debe desaparecer la hegemonía de unas materias sobre otro tipo de saberes necesarios de ser puestos en juego en las aulas?

Referencias

Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Unesco, Icaria.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gadamer, H. G. (2006). *Poema y diálogo*. Barcelona: Gedisa.

Santos, B. (2006). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. La Habana: Editorial Casa de las Américas.

Uriarte, E. O. (2006). Diálogo Social: teoría y práctica. *Boletín Cinterfor*, 157, 11-25.

Capítulo 2.

Miradas diferenciales sobre el enfoque de género: aproximaciones desde experiencias locales y saberes *otros*

Resumen

Los procesos de participación política de las mujeres en sectores populares de Bogotá reflejan una construcción histórica y en resistencia al sistema androcéntrico, por lo cual las mujeres disputan acciones dentro del territorio. En virtud de ello se recurre, metodológicamente, a la narración de la experiencia participativa de Bellanir Montes, lideresa de la localidad de Ciudad Bolívar. A través de su narración es posible visibilizar el potencial de las mujeres para el surgimiento barrial por medio de acciones que contribuyeron a la formación personal y al bienestar comunitario, y gracias a lo cual se generó una perspectiva de ciudadanía desde la cotidianidad y la demanda de los derechos en y para las mujeres, en y para sus territorios.

Palabras clave: participación, organización, territorio, género, comunidad y experiencia.

La narración política de las mujeres como construcción de ciudadanías

Vivian Johana Muñoz Rodríguez

Dentro de la localidad de Ciudad Bolívar confluyen historias en cada barrio. Sus propios orígenes han sido fuente importante de resistencia y dignidad y, a la vez, han marcado lazos significativos entre la población. Además, estos lazos han ayudado a construir la historia de un barrio que representa las experiencias, movilizaciones y relaciones comunitarias dadas desde los surgimientos y acciones populares amén de que han permitido el reconocimiento dentro de sus habitantes como un icono de resistencia y lucha constante por defender sus derechos y una vida digna dentro de su propio territorio.

Esto se ha visibilizado en la memoria política de las mujeres mediante lazos significativos que dejan huella en el espacio. Por ejemplo, la configuración histórica de los barrios se ha dado en virtud de las relaciones vecinales y el agenciamiento de las y los habitantes por mejorar y aportar a su localidad. De este modo develan un papel transformador pues se vuelven ejemplo de resistencia y lucha constante por la defensa de sus derechos y el buen vivir en su propio territorio.

Es así como en esta localidad inacabada la mujer cumple un papel significativo en el surgimiento barrial, a partir de las cotidianidades y necesidades comunitarias que se vislumbran en lo personal. Dicha circunstancia le ha permitido participar en los escenarios públicos, transgredir espacios y tejer memoria desde sus vínculos-acciones que dieron paso a su reconocimiento como lideresa. Naturalmente, todo esto ha sido posible solo después de haber recorrido un camino largo de acciones afirmativas e históricas, que potenciaron a las mujeres en la conformación barrial y social de la localidad.

Así es mi territorio

Ciudad Bolívar es una localidad con diversidad en todo su sentido. Esto le otorga una riqueza humana, cultural y espacial muy característica. Se encuentra ubicada en la capital del país, muy cerca al sur de

la localidad de Usme, limita al oriente con la localidad de Tunjuelito, al norte con Bosa y al occidente con el municipio de Soacha[11]. Es una de las localidades de mayor tamaño del Distrito Capital, y su geografía posee tanto zona urbana como rural. En la zona urbana alberga aproximadamente 713.763 habitantes y en la zona rural 4.785, según estudios realizados por la alcaldía local en el año 2009.

Ciudad Bolívar cuenta con siete (7) UPZ[2] que permiten entrever un orden barrial de acuerdo con la organización del suelo, las dinámicas productivas y los aspectos de ordenamiento territorial, Sin embargo, tiende a existir relación con las zonas periféricas que muestran grados de violencia, inseguridad y condiciones básicas insatisfechas.

La ubicación geográfica que presenta la localidad permite evidenciar cambios físicos, naturales, económicos y sociales que dan a conocerlo como un territorio en el cual se mueven y participan las personas que confluyen en él.

En este sentido, la localidad representa un valor simbólico generado por el territorio ya que se vuelve un lugar de vivencias y de construcciòn de identidades, donde cada mujer cuenta con una experiencia de vida, pero que al leerse se manifiesta al mismo tiempo en colectivo con las demás mujeres; es decir: "El territorio posee relación esencial con nuestros vínculos en lo privado y público, son lugares de los cuales se apropia y se contribuye al moldear nuestra identidad individual y colectiva, a través de manifestaciones con un valor simbólico fuerte" (Mora, 2014).

Ahora bien, al detenerse en la manera como María Mora[3] expresa su sentido de territorio, es pertinente también destacar otra definición de este constructo a través de Zibechi pues, "El territorio como espacio donde se despliegan relaciones sociales diferentes a las capitalistas hegemónicas, son aquellos lugares en donde los colectivos pueden practicar modos de vida diferenciados" (Zibechi, 2007, p. 205). Esto significa que son los territorios los que permiten construir alternativas diferentes, irrumpir en los entramados tradicionales para construir vías de hecho

1 Soacha: el nombre de Soacha se remonta desde la época precolombina del pueblo Guacha (en lengua chibcha) del Imperio de los Chibchas. Sua quiere decir Sol y Chá significa Varón; por eso Soacha es reconocida como Ciudad del Varón del Sol.

2 Unidades de Planeamiento Zonal

3 Lideresa comunitaria, trabajo en la Red de Productoras y Productivas de Ciudad Bolívar, además de ser activista por la defensa de los derechos humanos con amplio reconocimiento político a nivel distrital y local.

de un escenario y, de esta manera, suplir necesidades y motivar la resistencia social a partir de las y los sujetos.

Asimismo conviene mencionar otro desarrollo del concepto de territorio, que llama la atención. En efecto, Mc DowelL (2000) afirma:

> El concepto de territorio como lineamientos políticos de reconocimiento de clase y género, se afirma que la gente toma concepción de mundo del territorio que habita; por tanto, el espacio urbano constituye un aspecto fundamental de la construcción de la identidad. La adquisición de conocimientos y la actuación social. (p. 78).

Por tanto, las mujeres dentro de sus espacios de vida se organizan principalmente por las necesidades básicas, como la alimentación, la educación, la salud etc. En este sentido, tienen un papel importante en la construcción social del territorio por medio de las relaciones vecinales y los apegos de transformación, y en este sentido sus formas organizativas se generan en torno a la preocupación por un mejor vivir individual, colectivo y comunitario.

Las mujeres, dentro del escenario popular y la emergencia de construir sus vidas en torno al quehacer político y público, reconfiguran sus espacios a través de la gestión y la acción incentivadas por el sentimiento y la indignación en la cual están sumergidas socialmente.

Es por esto por lo que en el presente documento se mostrará la experiencia de Bellanir Montes una mujer lideresa, quien ha enriquecido el campo de la participación política y ha fortalecido las acciones afirmativas para los territorios y las mujeres de la localidad a través de su práctica de vida.

De esta manera es importante la historia de vida, en cuanto elemento fundamental en dicha investigación, ya que es la búsqueda de la relación dialéctica, esto es, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, y entre utopía y realidad. Por ello, los datos aquí presentados provienen de la vida cotidiana, de las experiencias, del contexto, de las explicaciones y reconstrucciones que la mujer realiza para vivir colectivamente. Y asimismo también invita a reconocer la experiencia del otro/a, su historia de vida como parte de la historia social, con lo cual permite afectar no solo a quien narra sino a quien escucha y lee, y a partir de ello transformar y conocer la comprensión de un mundo diferenciado.

La Cumbre

Con los ojos llenos de sentimiento y dispuesta a relatar su aventura, se da inicio a la experiencia:

> Soy Bellanir Montes Matoma, vivo en la localidad de Ciudad Bolívar. Yo llegué a la localidad en el año 1980, con apenas 17 años, al barrio La Cumbre en Ciudad Bolívar, parte alta del sector A; en este momento hace parte de la UPZ 68.

Seguido a esto, Bellanir realiza su relato haciendo referencia a sus acciones al arribar al barrio:

> Empecé a trabajar por mi sector. El barrio La Cumbre era un lugar desolado, donde no había servicios públicos, no había vías de penetración; para el agua era necesario llevarla desde el Barrio Bogotá, que se encontraba mucho más abajo; y para lavar tocaba ir a las quebradas de Quiba y de Mochuelo, que pertenecen actualmente a la zona rural de la localidad; se cocinaba utilizando cocinol y por tanto era necesario realizar tres días de fila para obtener el combustible; las familias tenían que dosificar la provisión porque lo obtenían cada quince días. Lo mismo sucedía con el agua, porque dicho líquido provenía de una pileta y solo subía de noche y era administrada por una persona del Comité comunal del Tesoro (un barrio más abajo que el nuestro); solo se adquirían dos galones de agua por familia, pues con esos dos galones tú tenías que utilizar para cocinar, bañarte y demás.

De acuerdo con esto las necesidades básicas se volvieron una disputa constante en los inicios barriales, y la organización vecinal era importante para distribuir y racionalizar los recursos prioritarios para la comunidad. Dentro de esas vivencias comunales fue necesario el diálogo, la negociación y las responsabilidades, constituidos en factores fundamentales para el bienestar vecinal.

De esta manera surgen propuestas, mediante las cuales las mujeres se vuelven un eje articulador y ubican su potencial participativo y estratégico en la mejora de sus espacios. Sin embargo, en algunos sectores no se les ha reconocido, como tal, el papel de fundadoras a las mujeres, sino que la representación sigue configurada por el escenario masculino. Por lo tanto, mostrar esta experiencia es reconocer la participación y la gestión de las mujeres en los sectores populares.

Así seguimos con la narración:

> Bueno, entonces alrededor de todo esto uno tiene la posibilidad de converger, de hablar con la gente, de conocerse, pues empezaron a nacer ciertas ideas; el tema de no tener los servicios básicos nos obligaron a actuar como comunidad y a unirnos para subsanar estas problemáticas, de esta manera nosotras las mujeres formamos un comité que llamamos comité técnico comunitario y empezamos hacer acciones para arreglar nuestro sector. (B. Montes, 2014, 08, 22).

Nuestras reuniones

Para las mujeres es indispensable concretar acciones que apoyen el mejoramiento de su comunidad. Entre tanto, la agenda política es importante en la misma construcción barrial, porque de allí se desprenden las prioridades y los planes para mejorar las condiciones de servicios y condiciones sociales que les impone el territorio. Es por esto por lo que:

> La construcción social del territorio es realizada por los habitantes locales con las concepciones del mundo, las ideas y las imágenes que tenían cuando llagaron a un lugar, pero que también siguen reconstruyendo a partir de la interacción de unos y otros, a partir del apropiarse uno de las ideas, de las imágenes, de concepciones de los otros y viceversa, en ese proceso en curso por el cual las ideas, los sentidos se van entremezclado para construir un conocimiento compartido, una concepción del mundo que no es propiedad exclusiva de un individuo sino colectivo. (Lindon, 2002, p. 32).

Bellanir cuenta respecto a la organización:

> Nosotras nos reuníamos por las tardes, no todos los días; al principio nos reuníamos casi todas las tardes pero ya después hicimos un itinerario de reuniones; entonces nos convocábamos los viernes o los sábados, pero generalmente los viernes, los sábados eran para la implementación de las acciones que acordábamos durante la semana; empezamos a organizarnos; primero buscando recursos, entonces hicimos rifas, bazares, chocolates de encuentro, nos animábamos para hacer empañadas y vender.
>
> Como todos vivíamos en ranchitos de palo o paroy, no había casas construidas en material, ¡no! Todos teníamos ranchitos a la intemperie, entonces surgió la idea y nos propusimos que en cada ranchito fuese acogedor, así que sembramos alrededor maticas y que cada familia se encargara con picas de arreglar la entrada y dar un poco de armonía y tranquilidad en las casitas.

De esta manera se empezaron a mejorar las vías principales del barrio la Cumbre; con la organización y el apoyo de la comunidad, se brindó un lugar más acogedor y que respondiera a las necesidades mismas de las familias.

> Para el arreglo de las cuatro callecitas, la calle principal de la Cumbre era el boquerón donde pasaban las aguas lluvias del cerro y la cordillera, entonces cuando llovía eso era un diluvio, era necesario poner madera para el paso o muchas veces pasar por el lodo, ese boquerón era terrible, además no contábamos con alcantarillado, así que se hacían pozos sépticos en las casas, pero algunas personas por la pereza no lo hacían y salían a la calle hacer sus necesidades, por ende contábamos con un problema mayor, la salubridad, entonces para subsanar esas cosas se fueron arreglando, decidimos que cada uno al interior de sus casas hiciera un pozo séptico o al menos realizaran la canalización. ¿Entonces qué hicimos? Nos reunimos las mujeres para que en cada familia se comprometiera a una jornada de trabajo, así que reunimos llantas y piedras y con ayuda de los hombres se picaban las piedras y se enterraban las llantas y de esta manera se realizó la canalización, además empezamos a arreglar las subidas y las entradas a nuestras casas.

Así, poco a poco se construyó el barrio la Cumbre con el apoyo comunitario. Se logró evidenciar que a partir de las necesidades del territorio las comunidades se apoyan y tejen lazos solidarios para resurgir un espacio que se convertiría en su lugar de vivir y coexistir. "El dialogo desde distintas miradas pudo contribuir al bienestar comunitario coexistiendo para revitalizar las relaciones sociales, culturales y territoriales dejando entre ver un accionar político reivindicativo tanto en las mujeres como en la organización" (B. Montes, 2014, 8, 22).

Los Vencedores

> Luego de tres años y con la invasión de predios por parte de familias que vivían en arriendo en el Tesoro, nos unimos las familias de la Cumbre para apoyar la invasión y poder generar mayor protección a las familias; además que el Tesoro contaba con mejoras estructurales diferentes a los de la Cumbre, así que participamos con la comunidad. Esa toma estuvo acompañada alrededor de 120 familias que invadieron el predio. Se tenía claro que la invasión que se realizaba no era por quedarnos con los terrenos gratis, porque teníamos conocimiento que los terrenos intervenidos pertenecían a la Superintendencia Bancaria y por ende eran terrenos se podían negociar con el Distrito, entonces nos tomamos el terreno y allí es donde tengo mi casita en el barrio el Tesoro, sector los Vencedores y se llama así porque ese fue el nombre escogido por nuestras familias puesto que es un terreno de vencedores.

Invadimos cinco veces y esas cinco veces derrumbaron los ranchitos; sin embargo seguimos resistiendo, después de invadidos conformamos comités cívicos para contrarrestar las agresiones de la policía, les pegaban a las personas, yo estuve presa en el puesto de policía por enfrentarme con la fuerza policial, pero luego de tanta represión y resistencias de las familias logramos efectivamente que nos dejaran, cuando ya logramos que nos respetaran el espacio empezamos hacer la negociación con el Distrito, fuimos al IDU en ese entonces el Instituto de Desarrollo Urbano que era el encargado de negociar, que se concluyó que las familias se encargaban de la valorización del sector por medio de los servicios públicos, para tanto empezamos hacer el trabajo comunitario con el comité y con el apoyo del batallón de José María Córdoba que era un puesto del ejército y que le colaboraban en ese entonces a la comunidad, nos dirigimos al batallón y nos dieron apoyo, de esta manera empezamos con las acciones populares para conseguir recursos económicos y logramos adoquinar las calles, actualmente pertenecen algunas calles así, ¡tan bonito!.

Con el tiempo nos dieron un aporte la Junta Administradora Local, con ese recurso se implementó en el trabajo técnico final para las calles del sector, también unos de los logros alcanzados por la comunidad fue de legalizar el sector, contar con los servicios públicos y que parte ese fue el acuerdo con el IDU para legalizar las viviendas del sector; participé como negociadora con esas entidades para la legalización y escritura del sector los Vencedores y que hoy es reconocido como un sector de progreso y resistencia de las familias de ese entonces. (B. Montes, 2014, 08, 26).

El sueño de la escuelita

La educación ha sido fundamental en todo proceso popular, social y político. No es lejana, a esta historia en particular, la preocupación de las mujeres y la comunidad en general por ubicar centros educativos. Se dio un lugar focal para la construcción y participación misma de la comunidad. No solo era tener profesores y profesoras, sino contar con un espacio digno para la comunidad, que a la vez les permitiera aportar saberes y fortalecerse como colectividad barrial.

Yo era una inquieta, la escuelita funcionaba en el salón comunal y solo era para primaria, eran pequeños los salones y algunas veces las profesoras dictaban las clases en las calles o se turnaban los salones, los niños salían al descanso, que es hoy la vía principal a jugar, así que programábamos horarios con los padres y madres para que acompañaran los descansos y así cuidar a los niños y niñas de la escuelita.

Al ver estos espacios en la escuelita, un señor de la parte de arriba del sector nos donó un predio para ampliar la escuelita; así que planeamos jornadas

de trabajo con los padres de cada grado. De esta manera los hombres se encargaban de la pica y la pala, las mujeres apoyaban con la cocina y con los quehaceres. Este terreno fue el sueño de construir la escuela. En esa época luchamos para que la Secretaria de Educación interviniera, pero no se logró; sin embargo la comunidad siguió trabajando. Empezamos nosotros mismos a construir nuestra propia escuela; eso fue una lucha más o menos de unos seis años de trabajar todos los fines de semana, ir construyendo primero dos salones, tres salones, cuatro salones; ahorita el colegio tiene dos plantas y actualmente es IED tesoro, La Cumbre sede A; aún la gente me recuerda y las maestras que siguen laborando conocen todo el proceso de lucha de la escuelita. (B. Montes, 2014, 08, 26).

Es un virus que uno lleva

Si bien parte de la experiencia aquí descrita ha reflejado el potencial de participación y gestión social para el surgimiento de un territorio, también es necesario conocer cuándo las mujeres reconocen su fuerza política. En qué momento su acción es valorada desde el lugar de lideresa en la localidad. Al preguntarle a Bellanir cuándo se reconoció como lideresa, ella contestó:

> Pues yo creo que empezó toda la vida; eso es un virus que uno lleva adentro, el tema de la participación y el carisma al servicio de los demás; pero también es porque uno vive la misma problemática, sentir esa misma necesidad obliga a tomar acciones, a ser autogestionaria de su propia problemática y de paso involucrar, porque obviamente uno solo no podría hacerlo. Hay por lo menos mujeres con alto reconocimiento en la localidad que realizaron trabajo a la par conmigo, que acompañaron y creyeron en las ideas propias, pues son mujeres que finalmente terminaron trabajando con uno y hacen trabajo supremamente importante.
>
> Yo tuve el reconocimiento ya como lideresa cuando fui madre comunitaria, yo me organicé en los noventa y fui de las principales pioneras en los hogares de bienestar, fui madre comunitaria por más de ocho años, desde entonces empecé a darme cuenta que efectivamente si tenía el liderazgo y que sobresalía por muchas cosas; además porque tenía ideas y las tenía que desarrollar y las realizaba y me salían; entonces yo decía: hay que meter a la gente, hay que decirle a las personas que hagamos las acciones o los proyectos, y así fue como me di cuenta del potencial que poseía; además aun me quedaba camino por recorrer. (B. Montes, 2014, 08, 26).

Así se hizo el famoso paro del 93

Quien ha vivido o conocido la localidad de Ciudad Bolívar reconoce un hito importante en su historia, pues el paro del 93 generó la visibilización y empoderamiento de la comunidad y así mismo de líderes y lideresas evidenciando situaciones de emergencia social en la localidad.

> Teníamos muchos problemas que nos aquejaban a nivel local; así que se empezaron a organizar comités locales en cabeza de buenos dirigentes, con el interés que la administración distrital nos escuchará para dar solución. Se formaron cabildos abiertos con el ánimo que la comunidad participará y expusiera sus inconformidades frente a los servicios públicos, el alcantarillado, la salud y demás problemáticas. En total se gestionaron 12 cabildos que se apoyaron con cartas, solicitudes a nivel distrital que no fueron tomados en cuenta y no tuvo eco institucional. Entonces, a raíz de ello, tocaba acudir a la movilización y así se hizo el famoso paro del 93. (B. Montes, 2014, 08 26).

A partir del paro realizado, el periódico *desde abajo* realiza una construcción de los hechos, que nos dan la recreación de este escenario político de importancia para la comunidad y sus acciones:

> La comunidad tomó la decisión de hora cero, la misma que se hizo realidad aquel 11 de octubre a las 4 a.m. En algunos barrios el himno nacional despertó a la comunidad, en otros los voladores y de todas las casas fue saliendo la gente, loma abajo, para ocupar las vías centrales, y desde allí hacerse sentir. Su objetivo: conseguir la destinación legítima de recursos estatales para invertir en la solución de las múltiples problemáticas de la localidad y el desacuerdo con los altos costos en los impuestos.
>
> Hombres y mujeres, jóvenes y adultos, con sus manos rodaron grandes rocas y cerraron las principales vías del sector. Cuando la luz del día alumbró la ciudad, ya estaban taponadas la autopista sur –a la altura de Guadalupe hasta la zona del actual Olarte–, la avenida Villavicencio –entre los sectores del Cruce y sus alrededores–, la avenida Boyacá –a la altura de San Francisco y el sector de Meissen, donde funcionaba la alcaldía local–. Y mientras estos rebeldes lograban el control de calles y avenidas como rechazo manifiesto a la desidia oficial –tanto distrital como nacional–, el Estado habla con la única voz que tiene para los negados: la represión. (Robayo, 2013).

A pesar de la represión se mantuvieron las acciones; tanto así que el distrito convocó a una mesa de negociación en la que participó Bellanir Montes e hizo fuerte su liderazgo, pues ganó por unanimidad de votos la representación por parte de las organizaciones de mujeres para concertar temas de género y todo lo relacionado con el programa de hogares del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF. Ya que la problemática era aguda, también era encargada de dirigir los temas comunales, de juventud y adultez. Bellanir recuerda que a sus 24 años obtuvo una representación importante, su vida tomo rumbos diferentes, ganó espacios de reconocimiento y contribuyó a las posibles soluciones durante los ocho meses que se mantuvieron las mesas de negociación. Además, aportó a nivel nacional frente al pliego de peticiones de las madres comunitarias del ICBF, y pudo lograr así el 89% de acciones para beneficio de las madres en los 24 departamentos, con asesorías de sindicatos y de grupos sociales.

La historia de esta lideresa aún continúa. Es una mujer que se propone acciones y las desarrolla, tiene una fuerza de voluntad indeclinable. Ha participado en el Concejo de Bogotá, se postuló como candidata para ser Edil, y también se ha desarrollado en el ámbito educativo profesional. Tener familia no le ha impedido seguir construyendo espacios de participación política y, mucho menos, reconocer la labor de las mujeres dentro de un territorio. Actualmente trabaja en la Secretaria Distrital de la Mujer como enlace de territorialización.

Conclusiones

Esta historia de vida ha permitido reconocer las acciones de las organizaciones de base de la comunidad, que se mueven alrededor de las necesidades, no solo las propias sino las colectivas. Las mujeres, a pesar de todo el entramado patriarcal frente a los escenarios públicos, han gestionado más acciones concretas y fundamentales dentro de los territorios que los mismos candidatos elegidos dentro de las juntas de acción comunal.

Las mujeres se organizan de forma especial, construyen diariamente de acuerdo a sus necesidades en los territorios, por lo cual demandan de una construcción y de identidad de género donde construyen formas de organización, de resistencia en acciones colectivas para los escenarios de salud, educación vivienda e incluso de relaciones vecinales,

contribuyendo así a la reflexión del sistema hegemónico y andocentrista en territorios populares.

Además de sus formas de proceder y de actuar mediante su construcción de género, reconociendo su condición social y como forma de resistencia al sistema hegemónico, las relaciones de poder y dominación sexual.

Las mujeres tejen rutas de solidaridad, de apoyo y conforman canales económicos alternativos que permiten generar ingresos de acuerdo con sus saberes construidos tanto individual como colectivamente. Tales iniciativas dan a conocer el potencial de la práctica, y permiten reconocer lo construido, así como el camino que sigue para fortalecer los espacios que presentan dificultad. También para seguir afianzando sus propios conocimientos, al igual que la apropiación y organización comunitaria dentro del territorio, que se convierte en fuente de sustentabilidad económica y es un constructor de organizaciones de base popular. Dichas construcciones surgen a partir de necesidades que permanecen entre la cotidianidad de cada habitante, desde un espacio específico. Por ende, las acciones que se generan allí permiten construir un potencial en las y los sujetos, que les permite reconfigurar los territorios a partir de sus saberes y experiencias vividas, y compartidas en lo comunitario como relaciones de afecto, corresponsabilidad y conciencia colectiva.

La mujer urbano-popular cumple un papel primordial dentro de las luchas reivindicativas de los sectores populares, porque ellas, a partir de las necesidades familiares, se mueven dentro de lo organizativo para reclamar, solicitar y entablar relaciones directas o indirectas con el Estado. Incluso relaciones con instituciones que validen sus derechos como ciudadanas y como sujetos partícipes dentro de la sociedad. Sin embargo, se evidencia que su principal participación es agenciada por los intereses y necesidades familiares, que llevan a salir del ámbito privado y construir caminos dentro del ámbito público capaces de direccionar y actuar políticamente como sujetas históricas. Esto ha permitido reforzar la construcción de la mujer capaz de actuar en la esfera pública y no dentro de la sumisión del hogar.

Así, los roles impuestos en la sociedad tienen un carácter patriarcal, que debe ser entendido como la manifestación del dominio sobre las mujeres, la infancia e incluso la familia , y la prolongación del poder minimiza las representaciones de la mujer a través de mecanismos de represión, sometimiento y violencia, en el peor de los casos. Por tanto,

se hace necesario construir espacios de formación y participación que, a su vez, construyan espacios de reconocimiento y apropiación por y hacia la mujer como sujeta popular.

De esta forma, la presente narrativa se vida se ubica desde las ciudadanías de las mujeres a través de la participación y la organización. Asimismo refleja un ejercicio de las capacidades de las mujeres en el escenario político a través de la gestión, de la organización y la transformación de sus territorios ,ubicándolas en la esfera pública o no en un escenario privado bajo las construcciones históricas patriarcales, de esta manera la historia de vida de Bellanir Montes abre las puertas frente a la revitalización de la mujer y el reconocimiento frente a la participación política y a la Resignificación de sus ciudadanías a través de la autonomía, liderazgo y disputas constantes en los territorios populares, pues existe una experiencia que nos recuerda que parte de las historias barriales hay mujeres que se encargaron del levantamiento social y de la configuración urbana.

Ahora bien, las mujeres son capaces de gestionar y actuar de manera política consecutiva y coherente. Igualmente, ubica la espera pública como un campo en disputa constante para las mujeres, pero a su vez revitaliza los discursos y prácticas del enfoque de género, la diversidad y las diferentes formas de ser en esta sociedad.

Este texto es más una invitación a que conozcamos las historias barriales o de nuestros territorios, pues parte de las calles que transitamos están las luchas de las mujeres como nuestras abuelas, madres, hermanas etc. Pues constituyeron escenarios políticos a través de la participación y la resistencia que debe ser reconocida como actuación política.

Referencias

Lindon, A. (2002). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Territorios*, *07*, 27- 41.

Mc DowelL, L. (2000). *Género, identidad y lugar: un estudio de las geografías feministas.* Madrid: Ediciones Cátedra.

Robayo, C. (2013). 20 años de un Paro Cívico que marcó a la localidad de Ciudad Bolívar. *Desde abajo*. Recuperado de https://www.desdeabajo.info/ediciones/item/22245-20-a%C3%B1os-de-un-paro-c%C3%ADvico-que-marc%C3%B3-a-la-localidad-de-ciudad-bol%C3%ADvar.html

Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones, América Latina en movimiento*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de San Marcos.

Resumen

El presente texto plantea el devenir histórico del trabajo comunitario y organizativo de las mujeres de la localidad de Bosa y su posicionamiento como sujetas políticas en la construcción de tejido social en el territorio de esta localidad. Sus experiencias y aprendizajes, desde la educación popular y comunitaria, han estado ligados a los diferentes procesos de incidencia en instancias de participación comunitaria e institucional, donde no solo posicionaron los derechos de la infancia, sino que progresivamente fueron asumiendo las banderas por los derechos de las mujeres y su reconocimiento como ciudadanas con igualdad de oportunidades desde la perspectiva de género.

Palabras clave: Mujeres, territorio, ciudadanía, exigibilidad de derechos, educación comunitaria, incidencia, participación, género y política pública.

Mujeres bosunas, por el camino nos educamos y juntas nos liberamos

Liliana Gómez Pulido

> Yo me siento integrante de este proyecto
> que reconoce la diversidad de miradas
> y la lucha histórica de muchas mujeres,
> no sólo mestizas, sino de quienes han aportado
> desde sus diferentes prácticas
> ancestrales y territoriales
>
> Gargallo, *Desde abajo,* 2012

Cuando se recorren los caminos de libertad que otras generaciones o grupos sociales excluidos o discriminados abrieron con sus procesos de lucha, no suelen reconocerse las acciones individuales y colectivas que hicieron posible la transformación de esa realidad.

Cuando la mayoría suele enunciarse de manera despreocupada, desde algún lugar o discurso privilegiado, donde prevalecen algunas comodidades que otorgan dichos avances sociales, es frecuente ignorar los procesos que lograron tales aportes. Recuperar esa memoria colectiva de pensamientos, acciones y aprendizajes, que han aportado a la construcción de tejido social y exigibilidad de derechos, es una oportunidad para nombrar a aquellos sujetos y sujetas históricas que nos entregan hoy un acumulado de experiencias de resistencia y organización social.

Reconocer otras epistemologías, nos permite tener una comprensión más amplia del mundo y de sus diferentes expresiones sociales, de su diversidad y de la producción no hegemónica de conocimiento. En esta línea, Santos (2011) nos propone valorar estas epistemologías del sur como:

> […] el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor

> de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas. (p. 16).

Para las mujeres y sus procesos organizativos la invisibilización como sujetas sociales y políticas, hace parte de todo un sistema de reglas que se valida y reproduce culturalmente en el marco de múltiples subordinaciones, que han atravesado su sexo, raza y clase socioeconómica como elementos hegemónicos de dominación. Aunque ha sido largo el camino de cuestionamientos y disidencias que han recorrido las mujeres como sujetas históricas —y han sido el punto de partida de experiencias de cambio y transformación de la vida de muchas mujeres en las naciones donde han tenido injerencia—, el reconocimiento de esta ciudadanía ha estado ligada a la perspectiva liberal, individualista y eurocentrada que no suele dar cuenta de otros procesos más complejos de resistencia, ni de otras opresiones que acompañan a las mujeres de distintos pueblos, etnias y territorios, donde la dominación patriarcal se amalgama con otras formas de exclusión. Aquí se retoma el concepto de patriarcado de Facio y Fries (2005):

> […] un sistema que justifica la dominación sobre la base de una supuesta inferioridad biológica de las mujeres. Tiene su origen histórico en la familia, cuya jefatura ejerce el padre y se proyecta a todo el orden social. Existen también un conjunto de instituciones de la sociedad política y civil que se articulan para mantener y reforzar el consenso expresado en un orden social, económico, cultural, religioso y político, que determina que las mujeres como categoría social siempre estarán subordinadas a los hombres, aunque pueda ser que una o varias mujeres tengan poder, hasta mucho poder, o que todas las mujeres ejerzan cierto tipo de poder como lo es el poder que ejercen las madres sobre los y las hijas. (p. 280).

Tomar conciencia de los caminos recorridos, de los logros obtenidos y también de las falencias y vacíos dejados por los movimientos de mujeres que, en diferentes momentos y partes del mundo, han alzado sus voces para reclamar su ciudadanía y el reconocimiento como sujetas activas en la construcción y defensa de su legado cultural y territorios, ha sido uno de los puntos de partida de diferentes colectivos, organizaciones y movimientos sociales de mujeres populares. Ellas, desde sus prácticas cotidianas, han logrado crear escenarios de concienciación colectiva para cuestiona de manera paralela el modelo de organización patriarcal, de

desigualdad socioeconómica y discriminación. Y a la vez han planteado alternativas de trabajo colectivo para transformar sus realidades y contribuir a la construcción de otras ciudadanías para las mujeres, más acordes a la vida en sus territorios.

Durante la segunda mitad del siglo xx en la ciudad de Bogotá, en los años setenta, este trabajo colectivo de mujeres fue tomando fuerza en diferentes escenarios. En las aulas de las universidades, en sindicatos, dentro del magisterio y en grupos de autoconciencia se daban discusiones sobre el ocultamiento del papel de las mujeres en la esfera pública de la sociedad colombiana (Lamus Canavate, 2009). Asimismo se discutía sobre el aborto, las condiciones del mercado laboral femenino, la sexualidad y la libertad para decidir sobre el cuerpo. Sin embargo, en los sectores populares de la ciudad pocas mujeres tenían acceso a estos espacios de discusión feminista y, por el contrario, se encontraban inmersas en procesos de construcción social de sus territorios, luchando por consolidar espacios de acción colectiva que beneficiaran tanto sus proyectos de vida como los de su comunidad.

Ese es el caso del movimiento social de mujeres de la localidad de Bosa. En efecto, se trata de un conjunto de experiencias colectivas que han logrado posicionarse como sujetas sociales y políticas de cambio, que han aportado —desde sus saberes y prácticas de resistencia— a la construcción del tejido social en sus territorios. Son más de treinta años consolidándose, reinventándose y creando diferentes espacios de reflexión y encuentro entre mujeres diversas, durante cuyo tiempo han adelantado procesos de transformación social, de concienciación colectiva y de construcción de otras ciudadanías de varias generaciones de mujeres que han habitado los sectores populares del sur de la ciudad.

Uno de los principales puntos de partida de este tipo de procesos organizativos fue la confluencia en el territorio, la llegada a lugares de expansión urbana con poca infraestructura y escasa intervención estatal. Es importante resaltar que durante este periodo hubo un amplio crecimiento hacia el sur y occidente de la ciudad, lo cual dio origen a lo que hoy se conoce como Bosa, Ciudad Bolívar y Kennedy. Esto implicó un rápido proceso de urbanización, que permitió a los nuevos pobladores y pobladoras encontrar un lugar para asentarse con sus núcleos familiares. En este caso, las dinámicas particulares de desarrollo urbano de la localidad de Bosa, estuvieron influenciadas por factores sociopolíticos como, por ejemplo, pasar de ser municipio vecino a localidad del Distrito Capital, o el amplio crecimiento demográfico incentivado por fenómenos

como el desplazamiento forzado por conflicto armado y la migración por razones socioeconómicas.

Aunque estas particularidades convirtieron a Bosa en un nodo de expansión urbana, no obstante, la falta de planeación, la integración forzada con las lógicas citadinas y el crecimiento poblacional acelerado, generaron las condiciones para la consolidación de un territorio heterogéneo, aleatorio, con serios problemas en la dotación de infraestructura y ausencias de política social.

Urbanizadores piratas, amparados en la falta de control y muchas veces en la negligencia y complicidad de las autoridades, sembraron los campos de vivienda sin servicios, a partir de la década de los años ochenta. Ni las rondas de los ríos Tunjuelito y Bogotá se salvaron de la catástrofe, que comenzó a hacerse visible en épocas de invierno, cuando las inundaciones por falta de alcantarillado mantuvieron a la población en estado de emergencia:

> […] Durante los años ochenta y noventa, y aún hoy, los habitantes de Bosa han tenido que vivir entre lodazales y respirar polvo en las temporadas de verano. La falta de redes de acueducto y alcantarillado frenó por dos décadas la construcción de pavimentos y vías. (Gómez, 2003, párr. 10).

Por tal razón, luchar por la legalización de los predios, el acceso a los servicios de luz y alcantarillado, la construcción de vías y la instalación de infraestructura que garantizara el acceso a la salud y la educación, así como luchar por la subsistencia de sus familias, eran prioridad en los barrios de estos sectores populares. En este escenario algunas mujeres fueron asumiendo roles de liderazgo social en sus comunidades, no obstante que mantenían de manera paralela sus labores familiares y, en muchas ocasiones, la manutención de sus hogares. Esta recarga de trabajo las ponía en desventaja frente a la participación comunitaria que adelantaban los hombres en los mismos territorios, quienes solían obtener mayor reconocimiento público y la asignación de roles dirigentes en los procesos organizativos de la comunidad.

Ahora bien, el hecho de que no tuvieran el mismo reconocimiento, no significa que dejara de existir la participación de las mujeres barriales en los procesos de avance y consolidación comunitaria de los territorios. En el caso de la localidad de Bosa, el fortalecimiento de diferentes procesos organizativos de mujeres se dio en este contexto, en que la necesidad de suplir las insuficiencias básicas plantearon retos inmediatos y coyunturales para las mujeres. Tales retos debían ser atendidos como

parte de su cotidianidad, y se veían obstaculizados por el hecho de ser mujeres de barrios populares, con pocas opciones educativas y laborales, y con muchas responsabilidades económicas.

El trabajo doméstico que las mujeres adelantaban en sus hogares, que incluía el cuidado de hijos e hijas, además de no ser remunerado, representaba un impedimento para la salida al mercado laboral, al campo educativo y a los escenarios comunitarios. Su exclusión de la esfera pública como ciudadanas, estaba fijada por sus condiciones de pobreza y por su confinamiento histórico y naturalizado al espacio privado. Aunque el ingreso de estas mujeres al mercado laboral no implicaba la transformación de las relaciones desiguales de subordinación de clase y sexo a las que estaban sujetas, sí era una de las necesidades materiales más apremiantes de muchas de las mujeres de barrios populares que requerían aportar económicamente al sostenimiento de sus familias.

Es en este punto —de carácter económico— en el cual aparecen en escena algunos grupos de mujeres que ven la necesidad de crear redes solidarias y colectivas de educación popular, que apoyen esas labores del cuidado familiar para que otras mujeres puedan insertarse en el mercado laboral asalariado. Entonces, a finales de la década de los setenta, de la mano de practicantes y asesorías universitarias, organizan los jardines infantiles comunitarios en distintas localidades de Bogotá. Esto se da como respuesta a una necesidad coyuntural y prioritaria de sus comunidades, que impactaba directamente sobre la vida de las mujeres de estos territorios.

En un proceso de encuentro colectivo estas nuevas formas de organización social permitieron un diálogo de saberes que, aunque partieron de las labores del cuidado, fueron transitando progresivamente al escenario de la educación comunitaria, como un espacio de reflexión y toma de conciencia de la ciudadanía de las mujeres. Aydee Rodríguez, una de las lideresas de este proceso, hace un recuento del sentir de las mujeres que participaron en el momento en el que surgió la iniciativa:

> Cuando iniciamos las experiencias del cuidado de la infancia ni siquiera sabíamos qué era cuidado de la infancia, no sabíamos qué era políticas públicas, sino que iniciamos un proceso de ayuda y colaboración hacia otras mujeres, pero en el mismo camino empezamos a evidenciar y a llenar de contenido la práctica que veníamos haciendo […] éramos silvestres, éramos mujeres de sectores populares, solamente con un conocimiento empírico del hecho de ser mamás, no más, y desde ahí empezamos a mirar ese trabajo colectivo. (A. Rodríguez, comunicación personal, 2014).

El encuentro de diferentes grupos de mujeres populares en la esfera pública barrial de la localidad, permitió potenciar un diálogo transformador que reconocía la voz invisibilizada de las mujeres y planteaba retos de una praxis comunitaria en torno a los saberes, que desde el rol histórico como cuidadoras habían adquirido. Fue entonces que el reconocimiento del poder de la palabra y la importancia de los saberes otros de las mujeres, se consolidó como uno de los elementos constitutivos de los procesos de construcción de nuevas ciudadanías desde el ámbito barrial. Para Freire (1970), este tipo de dinámicas permiten dimensionar el aporte esencial de la dialogicidad como motor de las transformaciones colectivas en los territorios. Al respecto afirma:

> Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones —acción y reflexión— en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo. (p. 70).

Este es el tipo de diálogo transformador entre mujeres diversas, que dio origen a los jardines vecinales a finales de la década de los años setenta, y que fueron liderados por redes de madres comunitarias que prestaban asistencia. Era una labor que, por lo general, prestaban en sus casas, y tenía que ver con aspectos educativos, alimenticios y afectivos, entre otros servicios. De ello se beneficiaban las niñas y los niños de las mujeres de sus comunidades que se insertaban en el escenario laboral de la ciudad. La importancia de estos lugares no solo radicaba en los servicios prestados en términos del cuidado de la infancia, sino en el tejido social que iba alimentando tanto con las mujeres a las que beneficiaban con los servicios, como a las que se iban vinculando como educadoras comunitarias y lideresas del proceso. Estos escenarios fueron de los primeros lugares de organización comunitaria en donde primaba la participación y el liderazgo femenino, lo cual implicaba toda una transgresión de las estructuras tradicionales de participación patriarcal en los territorios.

En este proceso es importante resaltar el ejercicio de reflexión colectiva que se empieza a gestar, como resultado de la toma de conciencia del papel protagónico que asumen las mujeres en la transformación de sus territorios. Este aspecto es importante, pues si bien iniciaron replicando las labores que históricamente habían sido asignadas en su rol de madres cuidadoras, al incorporar el diálogo y cuestionar su condición y posición

como mujeres en sus comunidades, permitieron la construcción de ciudadanías reflexivas y conscientes de su praxis transformadora. Pero, sobre todo, una praxis no solo alrededor de los temas del cuidado, sino como sujetas sociales y políticas tanto en la esfera local como distrital.

Ante esto, la lideresa de Comujeb, Aydee Rodríguez plantea que fueron dos elementos los que permitieron la consolidación y sostenimiento de esta propuesta comunitaria, en clave de derechos y de género. La primera, el pensar y actuar colectivo; y la segunda, transformar el imaginario que sobre las relaciones de poder se tenían, lo cual permitía hacer un llamado a la horizontalidad y al respeto por la diversidad. En sus palabras:

> Todas somos iguales aunque somos diferentes, a veces en pensamiento, a veces en posturas también, pero que nos invita a construirnos colectivamente en unos fines comunitarios y posteriormente en defensa de los derechos de la infancia, y posteriormente en defensa de los derechos de las mujeres, porque si bien es cierto desde el comienzo no hablábamos de los derechos de las mujeres, con el tiempo empezamos a reconocer que también teníamos derechos y por lo tanto teníamos que reivindicarlos. (A. Rodríguez, comunicación personal, 2014).

De esta manera, a finales de los años setenta y comienzos de los ochenta, se gestan organizaciones como la Corporación de Mujeres de Bosa, Codec y la Fundación de Apoyo Comunitario; esta última como una red distrital de organizaciones sociales de mujeres educadoras de niñas y niños de los sectores populares que se reconocen y visibilizan como agentes relevantes del desarrollo local en sus territorios.

No obstante, como una proyección naturalizada del no reconocimiento del trabajo de las mujeres a la sociedad, y a pesar del gran aporte que en términos económicos y sociales realizaban las educadoras comunitarias, sus condiciones laborales eran bastante precarias y el apoyo del Estado a los jardines y casas vecinales era inconstante e insuficiente. Como todas las labores de las mujeres relacionadas con el cuidado, este trabajo comunitario tampoco era remunerado. Para Federici (s. f.), esta situación se explica por el sostenimiento de prácticas que reproducen las relaciones asimétricas de poder, que mantienen a las mujeres en una posición subalternizada en la sociedad:

> Esta condición de no asalariadas perseguía a las mujeres en todos los ámbitos, incluso cuando aceptaban un trabajo fuera del hogar. Para nosotras, ese trabajo no remunerado que acompañaba a las mujeres de por vida, explicaba indudablemente las condiciones a las que se enfrentaban al trabajar fuera del hogar: salarios más bajos y en ocupaciones en su mayor parte entendidas como extensiones del trabajo doméstico. (párr. 3).

Estas preocupaciones acompañaban las labores diarias de las educadoras comunitarias, que fueron encontrando en su trabajo organizativo la necesidad de tejer nuevas redes que alimentaran el diálogo social con otros sectores como la academia, las organizaciones comunitarias y los organismos de cooperación internacional. Este proceso de concienciación colectiva les permitió adquirir nuevas herramientas y fortalecer sus argumentos en la defensa de los derechos de la infancia y, a su vez, la exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales de las mujeres que dedicaban sus esfuerzos a la educación popular y comunitaria en sus territorios.

En este proceso se fue consolidando la necesidad de visibilizar el trabajo de las mujeres como educadoras comunitarias, más allá del cuidado que esta tarea representa. Poco a poco se empezó a exigir el reconocimiento ciudadano a las mujeres que desempeñaban esa labor y, a la par, se demandaron mejoras en sus condiciones laborales y oportunidades efectivas para su formación educativa. No obstante, las diferentes organizaciones fueron implementando procesos autónomos de formación política y ciudadana con las mujeres vinculadas a los jardines vecinales, a partir de los cuales se impulsaron acciones para el fortalecimiento de las mujeres como sujetas políticas activas en la construcción de ciudad.

Respecto a este tema, Paulina Triviño, una de las lideresas y fundadoras de este proceso, cuenta su experiencia:

> Con las reflexiones a partir de nuestras propias historias era muy fácil ver las causas y las consecuencias de la discriminación, la exclusión y la subordinación por razones de género. Estos aprendizajes los fuimos incorporando a la capacitación con educadoras comunitarias con el ánimo de incorporarlos a nuestra acción pedagógica en los jardines infantiles. 'No se es una buena educadora si no se es una buena ciudadana' (palabras de la compañera Isabel Camacho). Ciudadana entendida como la persona que conoce y ejerce sus derechos y aporta a la construcción de democracia. Después de trabajar con niños y niñas y teniendo mayores claridades sobre democracia, género y derechos pasé a trabajar con grupos de mujeres como asesora y facilitadora en pedagogía infantil, en formación política con perspectiva de género y en fortalecimiento grupal. (Triviño, 2009, p. 132).

Este acumulado de experiencias les permitió posicionar sus exigencias en otros escenarios. El no contar con el apoyo estatal para garantizar sus derechos, no desanimó la participación y, por el contrario, incentivó la creación de nuevas articulaciones de carácter global, gracias a las cuales no se perdía de vista ni el trabajo colectivo popular, ni territorial

que respaldaba tal iniciativa. Reconocer el poder de la palabra colectiva de las mujeres en el escenario público y sus alcances, ha sido uno de los grandes logros del movimiento de educadoras comunitarias. Ellas obtuvieron en esa oportunidad que la ONU diera dos recomendaciones al Estado colombiano para legalizar su relación laboral y garantizar la formación y capacitación de las mujeres. Por eso merece conocerse este logro del movimiento de educadoras comunitarias:

> Apoyadas por diferentes universidades, presentamos propuestas solicitando apoyo para que garantizaran esos derechos. En los años ochenta empezamos a escuchar el tema de feminismos y a capacitarnos en ese sentido, y de 1986 a 1990 iniciamos la discusión frente a la exigencia de los derechos de las mujeres. Nos preparábamos para los encuentros ciudadanos, para hacer incidencia en los programas y en el presupuesto local. […] En un encuentro en la Universidad Nacional, sale la idea de que en Ginebra (Suiza) se reúne el Comité de Naciones Unidas para analizar todas las problemáticas con derechos de las mujeres. Y entonces se analizaban los informes que presentaba Colombia ante la ONU, y nos sugirieron que deberíamos ir. Empezamos a trabajar la propuesta: hicimos una encuesta con madres comunitarias y con las casas vecinales sobre la problemática, sintetizamos la información y la presentamos en la ONU, expusimos el problema de las violaciones, así como los derechos laborales de las mujeres y madres comunitarias, y manifestamos que el Estado no apoyaba la formación y capacitación para las mujeres. (P. Triviño, comunicación personal, 2014).

Esta cualificación profesional y el fortalecimiento de los procesos territoriales alrededor de los derechos de la infancia y de las mujeres, les permitió a estas organizaciones sociales consolidar la idea colectiva del *nosotras*. Dicha idea no solo implicó la inclusión de mujeres, sino la construcción y producción de saberes en la diferencia bajo otros principios, por fuera de la idea colonizada del poder. Es decir, la colectividad se enuncia como espacio social de resistencia, de acción y de transformación social. Se puede afirmar, entonces, que esta producción de saberes no hegemónicos por parte de los movimientos sociales de mujeres, "se convierten, entre otros actores no académicos, en uno de los principales agentes de la transformación epistemológica" (García-González, 2011, pp. 109 -121).

A partir de esto se abren nuevos escenarios de resistencia civil y pacífica y, en consecuencia, las metodologías de la educación popular con perspectiva de género —como ocurrió en este caso— fueron creando contenidos y praxis situados e historiados por las mujeres de los sectores populares e históricamente discriminados de la sociedad. Así, su

participación y visibilización como agentes de transformación social fue cambiando de acuerdo con las exigencias de los espacios de incidencia en los que interlocutaban. El testimonio es elocuente:

> Pasamos de la participación comunitaria a la participación ciudadana en los comités de casas vecinales, pedagógicos, de salud, en los comités contra el abuso, consejos de planeación local, consejos tutelares de derechos de la infancia, consejos de política social, consejo territorial de planeación, comité de mujer y géneros local y distrital, consejo consultivo de mujeres, encuentros ciudadanos, redes y otros. En estos espacios interlocutamos con mujeres y hombres de diversas organizaciones para explicitar, concertar, consolidar y posicionar propuestas con perspectiva de género, que se van convirtiendo en lineamientos de políticas públicas. (Triviño, 2009, p. 133).

Esto evidencia cómo el proceso ha venido alcanzando diferentes niveles de incidencia institucional, sin por esto perder de vista su carácter popular y comunitario. Es así como desde el sur se organizan y se ponen sobre la agenda pública las opresiones que impactan a las mujeres con menos recursos económicos, a las mujeres que son discriminadas en su diversidad y que han habitado como ciudadanas de segunda categoría el territorio bogotano. Su participación, durante lo corrido en el siglo XXI, en la formulación, implementación y seguimiento de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género del Distrito Capital (PPMYEG), ha jugado un rol importante en la inclusión de la mirada territorial. Respecto a este tema Ana Mahecha, lideresa con 32 años de experiencia y participación en este proceso, expone su experiencia:

> […] participamos con el movimiento social de mujeres del Distrito Capital en la construcción de la Política Pública de Mujer y Género, con el Plan de Igualdad de Oportunidades. Con esto se ha hecho incidencia política en los planes de desarrollo local, en los cuales hemos estado trabajando hace más o menos 12 años; gracias esto se ha venido posicionando el tema de profesionalización de las mujeres de la comunidad; primero con las educadoras de las casas vecinales, y actualmente con la profesionalización de las lideresas. (A. Maecha, comunicación personal, 2016).

Estos avances en la visibilización de las necesidades estratégicas de las educadoras comunitarias, motivó el desarrollo de múltiples encuentros entre mujeres populares de la localidad de Bosa y del Distrito Capital alrededor de los derechos de las mujeres; a su vez, adelantaban esfuerzos para la construcción solidaria de mejores instalaciones para los jardines vecinales y participaban en procesos locales de movilización social.

Además de posicionar sus agendas en espacios comunitarios e institucionales, por medio de la concertación y negociación política, las mujeres también han hecho uso de acciones de movilización ciudadana como marchas, plantones, tomas y mítines, en aquellos casos en que no han sido reconocidas como interlocutoras válidas o que sus demandas han sido desestimadas. Y también cuando se ha querido llamar la atención sobre problemáticas graves de vulneración de los derechos de la infancia y de las mujeres, como es el caso de la campaña impulsada en contra de la violencia sexual: *Ni una niña, ni un niño, ni una mujer más violada en Bosa. ¡Ni una más*!, que desde el 2007 viene desarrollando un plantón de denuncia y visibilización de los derechos de las mujeres en la plaza fundacional de la localidad de Bosa.

Otro espacio que se ha consolidado a lo largo de este camino, ha sido el Comité Operativo Local de Mujer y Género (COLMYG), que como resultado de la implementación de la estrategia territorial de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género del Distrito Capital (PPMYEG), ha logrado articular a diferentes lideresas y expresiones organizativas de mujeres de la localidad. Este espacio se ha retroalimentado con la experiencia y saberes del proceso aquí descrito, y con la llegada de nuevas fuerzas y propuestas organizativas de mujeres víctimas del conflicto, las personas LGBTI (Lesbianas, Bisexuales, Transgeneristas e Intersexuales), los afrocolombianos, los discapacitados, los jóvenes y los artistas, entre otros, que desde la diversidad han nutrido el debate y ampliado los campos de acción comunitaria y política de las mujeres de la localidad.

Su influencia ha sido tal, que se ha logrado el posicionamiento de la perspectiva de género en algunos proyectos de inversión de los Planes de Desarrollo Local de las últimas administraciones. Y en este sentido, se ha conseguido la implementación de acciones y el presupuesto concreto para la disminución de las desigualdades y la discriminación, que en razón del género se siguen presentando en la localidad. Este ejercicio ha estado acompañado de un fuerte y constante control social a las autoridades administrativas y al sector privado, por parte de las lideresas, las organizaciones y el Colmyg, con el fin de hacer incidencia y veeduría sobre la ejecución de los recursos. Con esto se busca que los presupuestos sean implementados con rigurosidad, y que las acciones estén en sintonía con las exigencias de las mujeres y con el marco normativo y la Ppmyeg. Todo este ejercicio hace parte de las nuevas experticias de muchas de las organizaciones de mujeres, que han venido construyendo sus estrategias de intervención e interlocución bajo otras lógicas no hegemónicas de poder. Esto busca que la negociación política no sea corrupción y que se

exploren otras prácticas más horizontales y menos destructivas como las que promulga la competitividad capitalista. Vale la pena aclarar que todos estos son aprendizajes, y que desde la autocrítica se van erradicando esas otras prácticas culturalmente aprendidas.

Esta diversidad de perspectivas y de luchas han logrado consolidar un amplio y dinámico movimiento social de mujeres en Bosa, que ha logrado tejer, desde los saberes construidos colectivamente, diferentes aportes al desarrollo local. Se destaca, en particular, su aporte a la educación como estrategia de transformación de las condiciones de desigualdad de oportunidades para las mujeres. Y por lo tanto es importante resaltar que este ha sido un común denominador a lo largo de estos últimos treinta años. En efecto, la implementación de las casas vecinales y de los hogares comunitarios, fue el comienzo de muchas otras estrategias de educación formal, no formal y comunitaria que ha incluido proyectos de profesionalización de madres comunitarias y lideresas; asimismo, los procesos de formación comunitaria, como escuelas del cuerpo y escuelas de formación política de mujeres con perspectiva de género.

En esta misma línea, también se ha apostado por el desarrollo de un proceso de educación popular de mujeres adultas con enfoque de género, adelantado por el movimiento popular La Sureña. A partir de esta iniciativa, han logrado promover —desde la acción colectiva— espacios de formación popular que potencian las habilidades de las mujeres con diferentes niveles de escolaridad. Incluso impulsan procesos de formación política para el autoreconocimiento de las participantes como sujetas de derechos, especialmente a partir de sus saberes y experiencias de vida (Torres y Rincón, 2015).

Esta y muchas otras experiencias de mujeres víctimas, de mujeres LGBTI (Lesbianas, Bisexuales, Transgeneristas e Intersexuales), de mujeres negras, de mujeres en condición de discapacidad o cuidadoras, de mujeres indígenas, de mujeres jóvenes, de mujeres ambientalistas, de mujeres en su diversidad… siguen tejiendo en los territorios, sumando comunitariamente para la transformación activa y deliberada de nuestros entornos y de las relaciones de poder que nos oprimen, siguen en pie de lucha por un mundo con igualdad de oportunidades para las mujeres *del sur*.

El movimiento social de mujeres bosunas es muestra viva de resistencia, de trabajo colectivo, de persistencia y de autodeterminación; de aprendizajes tejidos desde la carencia y la sororidad que, en su gran apuesta por la educación, se ha configurado como una Gran Escuela que, a través de su espíritu comunitario, convoca y construye caminos de libertad.

Referencias

Desde abajo. (27 de septiembre de 2012). *Feminismos desde Abya Yala. Entrevista a Francesca Gargallo* [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=74&v=MSCZm5brTh8

Facio, A., y Fries, L. (2005). Feminismo, genero y patriarcado. *Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 6, 259-294.

Federici, S. (s. f.). *Entrevista a Silvia Federici, autora de "Calibán y la bruja".* Recuperado de https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Boletin_ECOS/26/entrevista-a-Silvia-

Freire, P.(1970). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

García-González, N. (2011). Movimientos sociales y producción de conocimientos: La relevancia de las experiencias de autoformación. En A. Vianello y B. Mañé (Coords.) *Formas-Otras Saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales (FJIDI)* (pp. 109-121). Barcelona: Cidob Ediciones.

Gómez, Y. T. (2003, 06 de julio). Bosa, 50 años de indiferencia. *El Tiempo*. Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1019418

Lamus Canavate, D. (2009). Movimiento feminista o Movimiento de mujeres en Colombia. Recuperado de http://www.bdigital.unal.edu.co/39765/1/Movimiento%20feminista.pdf

Santos, B. (2011). Las epistemologías del sur. En A. Vianello y B. Mañé (Coords.) *Formas-Otras Saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales (FJIDI)* (pp. 9-22). Barcelona: Cidob Ediciones.

Torres, A., y Rincón, J. (2015). *Caracterización de la Propuesta de Educación de Mujeres Adultas liderada por el Movimiento Popular La Sureña en la localidad de Bosa.* Recuperado de http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2158/1/TorresRiveraAngelaLizeth2015.pdf

Triviño, P. (2009). Mis experiencias con el feminismo, la perspectiva de género y la democracia. *En otras palabras..., 17*, 130 -135.

Resumen

En el marco del proyecto *Género y Diálogo Social desde Perspectivas Interculturales,* la organización de la sociedad civil Tejidos del Viento realizó una intervención compuesta por una conferencia magistral y varios talleres llevados a cabo con docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional. La experiencia tuvo como propósito reflexionar sobre el conflicto armado interno colombiano, sus impactos tanto a nivel individual como colectivo y la forma en que este afecta, de distintas maneras, la configuración de roles y subjetividades; asimismo se planteó el desarrollo de prácticas de resistencia y procesos de resiliencia que nos permitan pensar la convivencia y la formación de ciudadanía, así como la construcción de Escuelas para la Paz. Esto a partir de un enfoque diferencial, con énfasis en género que nos ayude a reflexionar sobre las posibilidades que se inoculan en las diferencias.

Palabras clave: Colombia, conflicto armado, género, cotidianidad.

Diálogos fecundos, herramientas pedagógicas para una paz cotidiana

Creación Colectiva[1]
Tejidos del Viento[2]

Contexto

En el marco del proyecto *Género y Diálogo Social desde Perspectivas Interculturales,* la organización de la sociedad civil Tejidos del Viento realizó una intervención compuesta por una conferencia magistral y varios talleres, llevados a cabo con docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional. La experiencia tuvo como propósito reflexionar sobre el conflicto armado interno colombiano, sus impactos tanto a nivel individual como colectivo y la forma en que este afecta, de distintas maneras, la configuración de roles y subjetividades; asimismo se planteó el desarrollo de prácticas de resistencia y procesos de resiliencia que nos permitan pensar la convivencia y la formación de ciudadanía, así como la construcción de Escuelas para la Paz.

1 La autoría de este artículo es colectiva y carece de jerarquías respecto de la importancia de las investigadoras. En este proyecto participaron: Angélica Pineda-Silva, magíster en Psicoanálisis, Subjetividad y Cultura de la Universidad Nacional de Colombia; psicóloga de la misma universidad. Marcela Porras Urrego, estudiante de Terapia Gestalt Integrativa de la Escuela de Transformación Humana; psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana. Juliana Ospitia Rozo, especialista en psicología Social, Cooperación y Gestión Comunitaria de la Universidad del Bosque; psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana. Ángela Ruíz López, magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional en asocio con el Cinde; psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana. Tatiana Sarmiento Grillo, candidata a magíster en Intervención en Sistemas Humanos de la Universidad Central; psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana. Alexa Rivera Taboada, estudiante de la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; actriz y bailarina. Christine Weisser, especialista en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario de la Universidad Externado de Colombia; especialista en Actuaciones Psicosociales en Contextos de Violencia Sociopolítica de la Universidad Carlos Tercero, Madrid, España; pedagoga Social de la Escuela Universitaria de Francfort / Main, Alemania.

2 Tejidos del Viento es una OSC que realiza acompañamiento psicosocial a comunidades vulnerables y población victimizada por el conflicto armado colombiano. Bogotá, Colombia. tejidosdelviento@gmail.com

Dicho proceso se desarrolló a partir de un enfoque diferencial con énfasis en género, que, valga resaltar, excede el tema de la violencia contra la mujer. Según la Organización de las Naciones Unidas, la violencia de género es aquella que se comete contra un sujeto en función de su sexo o género. En esta vía, al hacerse mención al género, no solo se hace una división que obedece a las diferencias anatómicas entre hombres y mujeres, sino que también se incluye la violencia propiciada a personas de la comunidad LGTBI, así como abortos selectivos en función del sexo, ablaciones, castraciones, violaciones en el marco de conflictos armados, entre otras (ONU Mujeres, 2012). Así, pues, nos propusimos desarrollar una metodología de trabajo que brindara herramientas pedagógicas a las y los futuros docentes, con el propósito de generar reflexiones en torno a la construcción de paz en nuestro país desde acciones propositivas no violentas.

Para ello, la perspectiva de género se convirtió en una herramienta indispensable al invitarnos a reflexionar sobre la construcción social de estereotipos que denigran, marginan o relevan el papel de ciertos sujetos en la sociedad, y como desde el diálogo y la diferencia se abren nuevos escenarios para encontrarnos. En esta vía, pensar la construcción de paz apalancada en la perspectiva de género, implica problematizar "el presupuesto posmoderno de la existencia, en la «cultura occidental», de una predisposición casi ontológica a capturar el género desde oposiciones binarias" (Federici, 2010, p. 17). De esta reflexión podemos intuir que la perspectiva de género posibilita repensar la diferencia sexual más allá de las relaciones entre los sexos, introduciéndose inflexiones sobre la disparidad enriquecedora de ser diferentes; lo que a la postre implica rescindir la relación asimétrica de poderes entre los diferentes géneros (Ruta Pacífica de las Mujeres, 2013).

Es asimismo importante mencionar que los ejercicios se diseñaron con el objetivo de integrar las vivencias subjetivas de los asistentes. Ello porque consideramos vital hacer de la paz un concepto tangible, por medio de un ejercicio crítico y reflexivo de nuestras vivencias y experiencias del día a día, a partir de lo cual entendamos lo cotidiano "como la unidad espacio-temporal donde nuestras relaciones sociales logran concreción y, por tanto, se llenan de experiencia y sentido social" (Ortega, 2008, p. 22).

El camino recorrido

En un primer momento se desarrolló la conferencia *El camino recorrido, memorias del acompañamiento psicosocial en Viotá y La Palma (2013,*

2014 y 2015). El propósito de la misma fue narrar y contextualizar la experiencia de acompañamiento psicosocial realizada por Tejidos del Viento a personas de los municipios de Viotá y La Palma, Cundinamarca, Colombia[3], herederos/as y víctimas del conflicto sociopolítico colombiano. Valga mencionar que la mayor parte de este proyecto se llevó a cabo en sectores rurales, donde el acceso a servicios básicos como salud, educación y vivienda son deficientes, y donde el acompañamiento psicosocial es aún más escaso. A partir de interactuar con las comunidades, pudimos reconocer que una de las principales demandas de las personas que participaron en el proceso fue la reparación simbólica. De manera reiterativa, las y los sujetos expresaron la necesidad de compartir sus experiencias y malestares en relación con el conflicto armado, así como conocer, comprender y dimensionar lo sucedido para, desde allí, identificar propuestas y medidas de reparación integral a las que tienen derecho (Tejidos del Viento, 2015).

Al poner de presente lo anterior, queríamos evidenciar la importancia de realizar una escucha atenta y cuidadosa frente al dolor del otro/a, la necesidad de partir de las experiencias vitales para aproximar una comprensión de los impactos de la guerra, así como las posibilidades de resignificación de las experiencias traumáticas que emergen cuando las vivencias personales se comparten en un marco de confianza, respeto y empatía. Nos interesaba, pues, reflexionar con el público asistente sobre la posibilidad reinterpretativa que emerge desde el acompañamiento psicosocial cuando, por medio de este, se crean espacios de intercambio y transformación desde lugares participativos, dialógicos y experienciales; que, valga decir, son junto a las prácticas artísticas, las líneas metodológicas de intervención e interacción que como organización hemos desarrollado a propósito del acompañamiento psicosocial con comunidades.

Así, desde recónditos lugares del territorio colombiano, nos acecha una dimensión de nuestra realidad que es fundamental integrar en la comprensión multidimensional de los impactos de un conflicto armado que se ha librado, principalmente, lejos de las grandes urbes. Somos un

3 La intervención e interacción de Tejidos del Viento en Viotá y La Palma, Cundinamarca, Colombia, se realizó gracias a la política gubernamental formulada por la Presidencia de la República de Colombia, Prosperidad Para Todos 2010-2014; a su vez, fue financiada por la Gobernación de Cundinamarca en el marco del Plan de Desarrollo Departamental, Cundinamarca Calidad de Vida 2012-2016, en cabeza de la Secretaría de Cooperación y Enlace Institucional. Para ampliar información al respecto se pueden consultar los informes realizados en cada una de las etapas de intervención en los mencionados municipios los cuales se encuentran disponibles en www.tejidosdelviento.org.

país mayoritariamente rural; sin embargo, en las ciudades percibimos la guerra lejana, distante, como si fuera ajena, aunque la sentimos polarizada por los medios masivos de comunicación. "Quienes viven lejos de los campos en donde se realizan las acciones de los armados ignoran que, por ejemplo, un acuerdo que pacte un cese el fuego representa para esos campesinos y campesinas la diferencia entre quedarse o huir, entre vivir o morir" (Grupo de Memoria Histórica , 2013, p. 22).

En nuestra cotidianidad, las demostraciones de poder de diferentes actores armados legales e ilegales se afirman por medio de escenas grotescas donde el cuerpo es fragmentado, denigrado, que hace imposible su reconocimiento al presentarse como un montón de carne. De la siguiente manera lo describe Uribe (2004): "Como se señaló, las masacres son actos que se vienen ejecutando desde finales del siglo XIX en contextos de guerra y de extrema polarización política. Mediante ellas las personas son reducidas a montones de carne" (p. 133).

Y así mismo lo plantea Diéguez (2013) "[Los restos corporales] son sobretodo el despliegue escénico de un necropoder que decide soberanamente no solo la muerte, sino los modos de sufrir y de reducir la condición humana" (p. 79). Hay, pues, todo un montaje tanto en el despliegue de la violencia, como en las formas en que esta se expone, pues además de tener el propósito de enviar mensajes aleccionadores, silenciar, amedrentar, llenar de miedo y paralizar a la población civil, también crea, por efecto de la rutinización, una indiferencia generalizada hacia el dolor del otro. De tal suerte, se configura no solo la mirada, sino también la forma en que significamos los espacios públicos y privados que habitamos en el día a día, o la manera como nos relacionamos. "Atemorizados y advertidos del riesgo que implica hablar, opinar o actuar en el espacio público, las familias y personas se repliegan al ámbito privado y adoptan como mecanismo defensivo la indiferencia, no saber nada de nadie, no comprometerse con nada y mantenerse al margen de todo" (Bello, 2005, p.16).

Existe, pues, una regulación en diferentes niveles por medio de unos marcos preestablecidos con fines particulares; y, en este sentido, la forma como se nos presentan el sufrimiento y la muerte está directamente relacionada con la manera en que actuamos, percibimos o emitimos un juicio. En el marco del conflicto armado interno colombiano es usual escuchar, en diferentes tipos de conversaciones triviales, que aquel que fue asesinado, desaparecido, desmembrado, *algo tuvo que haber hecho, es un sapo, se lo merecía* (Tejidos del Viento, 2013). Para citar un ejemplo concreto: en 2008, cuando estalló en el país el escándalo por los casos

de ejecuciones extrajudiciales (jóvenes de sectores populares asesinados a manos de la fuerza pública y luego vestidos con prendas que usa la guerrilla colombiana para hacerlos pasar como guerrilleros y así mostrar resultados en la lucha contrainsurgente, a la vez que cobrar prebendas, obtener ascensos y/o permisos) el entonces presidente Álvaro Uribe Vélez en una declaración de prensa dijo: "Esos jóvenes no propiamente estaban recogiendo café" (Gómez, 2012). Se refería a jóvenes del municipio de Soacha, de los cuales se sabía que habían sido masacrados bajo esta modalidad. Al día de hoy, no ha habido ningún tipo de retractación pese a que existen sentencias condenatorias contra oficiales y soldados que participaron en estos hechos. En efecto, estos jóvenes no estaban precisamente recogiendo café, estaban siendo usados como señuelo y botín de guerra.

En escenarios como el nuestro, signados por una marca profunda que se encuentra alienada con distintos tipos de violencia, son las mujeres quienes han asumido el cuidado de los hijos y el hogar; y, al ser los hombres convocados por la guerra, también la responsabilidad de conseguir el sustento diario. Sin embargo, al ser el mantenimiento de la casa una labor que históricamente no ha sido reconocida como un trabajo, lo femenino y la importancia de su rol ha sido desvirtuado de manera sistemática. Como señala Federici (2010): "La importancia económica de la reproducción de la mano de obra llevada a cabo en el hogar, y su función en la acumulación del capital, se hicieron invisibles, confundiéndose con una vocación natural y designándose como *trabajo de mujeres*" (p.109).

En otras palabras, los marcos del aparato escenificador manipulan nuestra visión y percepción del mundo. En el caso de la violencia colombiana, como menciona Bello (2005), hay un repliegue de los individuos al espacio privado, lo que por supuesto implica no solo un abandono de los espacios públicos, sino también perder la posibilidad de encuentro e intercambio con otras/os sujetos. Por ello,

> Aprender a ver el marco que nos ciega respecto a lo que vemos no es cosa baladí. Y si existe un papel crítico para la cultura visual en tiempo de guerra, no es otro que tematizar el marco coercitivo, el conductor de la norma deshumanizadora, el que limita lo que se puede percibir y hasta lo que se puede ser. (Butler, 2010, p.143).

Desde nuestro trabajo, apuntamos, entonces, a la urgencia de una subjetivación de la experiencia dolorosa para posibilitar que esta nos traspase. Que la cifra, el número y la estadística tengan un rostro, miles de rostros, y por medio de la memoria, el duelo y la dignidad, impedir su

olvido. Como dice Agamben (2010) recordando a Primo Levi: "y con este malestar a sus espaldas tuve ocasión de encontrarme con él […] Podía sentirse culpable por haber sobrevivido, no por haber prestado testimonio. Estoy en paz conmigo mismo porque he testimoniado" (p. 34). Al convertirnos en testigos, la invitación es también a hacernos públicamente responsables con el propósito de hacer del duelo un acto colectivo y de la memoria una estrategia para avanzar en la garantía de la verdad, la justicia, la reparación integral y la no repetición, elementos centrales para la construcción de las Escuelas de Paz. En este sentido, creemos fundamental llevar a distintos escenarios los aprendizajes y reflexiones que nacieron en el seno de haber compartido la palabra y la vida con las mujeres viotunas y palmeras, quienes, desde sus experiencias e historias, nos invitan a deslegitimar cualquier tipo de violencia, a escuchar con el corazón y a dejarnos guiar por la intuición; son estos los saberes que vienen del cuidado, el acunar y mantener vivo el fuego que calienta y alimenta el hogar, en el sentido de nuestra casa física y espiritual.

Apuesta para integrar los aprendizajes cotidianos

Ahora bien, en cuanto al trabajo con las y los docentes en formación realizado por medio de los espacios de encuentro, es importante mencionar que se contempló la creación de metodologías y estrategias que garantizaran la participación activa de las y los asistentes; asimismo, se estableció la reflexión conjunta desde un enfoque diferencial que reconoce las particularidades de las experiencias según categorías como género, generación, hecho victimizante, entre otras (Unidad para la Atención y Reparación de Víctimas, 2014). En esta vía, y dado que la población objetivo eran ciento ochenta estudiantes —que en la conferencia magistral previa a los talleres, a través de un ejercicio corporal y de memoria, habían conectado su propio dolor, impotencia, rabia e indignación por haber vivido personalmente o a través de testimonios la violencia sociopolítica y sus impactos— , se organizaron cuatro grupos. Cada uno estuvo compuesto por cuarenta personas, aproximadamente, y se reunieron en sesiones de tres horas y acompañados/as por un total de ocho profesionales en ciencias sociales y/o humanas. Así, nuestro propósito fue brindar herramientas pedagógicas que contribuyeran a sensibilizar las temáticas de derechos humanos y violencias de género en la escuela —en el marco del conflicto armado—, desde la experiencia de acompañamiento psicosocial socializada en la conferencia magistral.

El taller inició con una actividad de movimiento en donde se invitó a las y los asistentes a desplazarse por el salón. El objetivo de este ejercicio fue reconocer el espacio en el que nos encontrábamos, así como a las demás personas, por medio del desplazamiento libre. Luego se dio la indicación de observar de manera detallada los elementos que componían el espacio, con especial énfasis en la importancia de reconocer a las y los compañeros por medio del contacto visual. En un principio, el ejercicio se realizó con algo de timidez, pero rápidamente se creó un clima de confianza; entonces, se dividió al grupo en dos y se asignó a cada uno un rol: víctimas y victimarios. Resulta interesante anotar que la asunción de roles se relacionó con la cotidianidad de ciertos hechos, como caminar por la calle, por ejemplo, así como otros asociados con la violencia sociopolítica; valga mencionar, también, que dependiendo del rol que en su momento estuviese asumiendo una persona en particular, su lenguaje corporal era distinto. Para el caso del rol de victimario/a se fruncía el ceño, la sonrisa desaparecía del rostro o mutaba en una mueca siniestra; el andar era rápido y se intentaba ocupar mayor espacio al asumir una pose intimidante, como sacar el pecho en exceso o levantar la cabeza. Por el contrario, en el rol de víctima, el caminar se tornó lento a la vez que se evadía encontrarse con aquella persona que estaba en el papel de victimario/a, se minimizaba el cuerpo buscando no toparse con nadie, la cabeza gacha, los hombros encorvados, la mirada angustiada.

Al relacionar la actividad con experiencias usuales, las cuales de una u otra forma se encuentran permeadas por distintos tipos de violencias sea esta sociopolítica, familiar, laboral o de pareja, se activan emociones en el cuerpo que configuran un marco desde el cual se asume una u otra posición (víctima/victimario), a la vez que se estructura una percepción del mundo. En este punto es importante tener en cuenta que los roles que asumimos no son estáticos y que estos se configuran según distintos contextos, situaciones y relaciones de poder. Por ello, como mencionábamos antes, una de las invitaciones que realizamos desde el principio fue la posibilidad de deconstruir el marco e intentar configurar la experiencia desde un lugar distinto, es decir, más allá de los roles víctima/victimario. Resulta interesante anotar que incluso desde el lenguaje acostumbrado, el vocablo víctima se asocia con lo femenino, estos es, como aquello que se vulnera; mientras que el vocablo victimario se asocia con lo masculino o falocéntrico: aquello que tiene derecho a vulnerar. A partir de esta reflexión, planteamos entonces la resignificación de las instancias masculino/femenino para problematizar el asunto de los roles, en un marco que permita aceptar la diferencia

y construir desde allí, pues, en efecto, existen muchos más géneros que la dicotomía a la que estamos acostumbrados. En fin, problematizar, por tanto, como propone Beatriz Preciado "las zonas de contacto, las identidades transversales y los espacios híbridos" (Preciado, 2016).

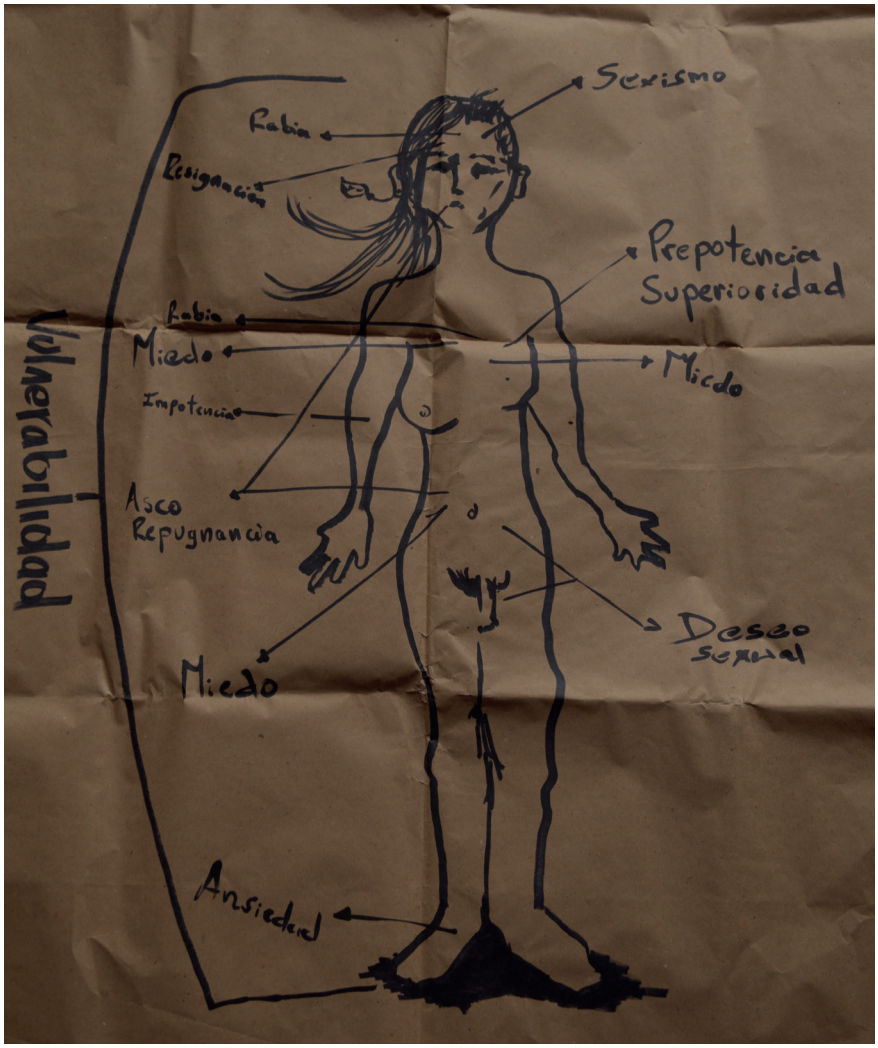
Este ejercicio problemático, parte de nuestro interés en generar una reflexión frente a posibles escenarios de violencia de género con los que los y las jóvenes en formación docente, podrían encontrarse en el aula al llevar a cabo su labor; y por tanto, la necesidad de estructurar prácticas de cuidado y autocuidado que sirvan de apoyo y acompañamiento desde el ámbito profesional. Así, entonces, consentir que las experiencias cotidianas sean motivo de aprendizaje, al adquirir una dimensión especial gracias a que se convierten en fuente de un ejercicio diario, crítico y autorreflexivo. No tenemos por qué caber todos y todas en los mismos moldes; por ello la invitación es a potenciar la diferencia desde el respeto y el maravilloso asombro que produce no ser seres concebidos en serie.

Al continuar con el desarrollo del taller, para el momento central se pidió a los y las estudiantes que se organizaran en ocho subgrupos, cada uno integrado por cinco o seis personas; luego, las facilitadoras del espacio entregaron a cada uno una imagen[4] y se invitó a reflexionar sobre las siguientes preguntas: ¿qué suscita la imagen en relación con el rol de la mujer? ¿Qué violencias o derechos vulnerados hacia la mujer se pueden identificar? A su vez, a cada subgrupo se le entregó un pliego de papel periódico y se le dio la instrucción de dibujar una silueta humana para plasmar en ella las reflexiones y opiniones generadas por ellos, para de manera posterior compartir dichos aprendizajes en un debate abierto, a modo de plenaria.

Si prestamos atención a uno de los dibujos realizados por los/las estudiantes –el cual reproducimos a continuación–, notaremos que, en efecto, los aspectos asociados con la vulnerabilidad se ubican del lado del cuerpo femenino. Así, tenemos una posición atravesada por el miedo, la impotencia y la ansiedad; y en lo que parece ser el plano sexual, asco, repugnancia y, de nuevo, el miedo. Del lado masculino, tenemos la contraparte expresada en sexismo, sensaciones de prepotencia y superioridad, pero configuradas a su vez desde el miedo. Quizá podamos decir, de esta manera, que el miedo, tanto del lugar de lo femenino

4 Las imágenes que se trabajaron fueron: niña desfilando en traje de baño en el concurso Miss Tanguita; representantes de la mesa de negociación en Cuba en el marco de los Diálogos de Paz; adolescente portando un arma y vestida con uniforme camuflado; violencia verbal; policía atacando reportera; acoso callejero; Santa Teresa de Ávila.

como del lugar de lo masculino, atraviesa la construcción de los roles y la subjetividad. Entonces, ¿cuál es el miedo a encontrarnos, a reconocernos como distintos/as?



Fuente: Angélica Pineda-Silva[5]

Es interesante anotar que el trabajo realizado permitió reflexionar acerca de la forma como ciertos discursos legitiman la opresión, el malestar y el maltrato. Diferentes aportes e intervenciones giraron en torno

5 Fotografía tomada en uno de los talleres realizados por Tejidos del Viento en la Universidad Pedagógica Nacional en el marco del proyecto.

a lo que parece ser una *normalización* de la violencia de género dentro de un sistema patriarcal, machista y capitalista. Varias asistentes mencionaron que, pese a que a un nivel racional se tiene un discurso de género, en muchas ocasiones las mujeres prefieren cambiar la forma de vestir para evitar el acoso callejero; al normalizarse este hecho, pareciera entonces que la responsabilidad del acoso recae, en efecto, sobre aquella persona que recibe la agresión, lo que impide reflexionar en la libertad que tenemos para vestirnos y habitar los espacios públicos de manera tranquila. Esto pone de presente una constante sensación de impotencia, tanto en mujeres como en hombres sensibles a esta problemática, frente a distintos tipos de violencia como la que ocurre en espacios públicos —como el acoso callejero, por ejemplo—, o aquella que se repliega al ámbito privado y las relaciones interpersonales más cercanas (familia, amigos, pareja). En este sentido, existe un desequilibro de poder que subyace en las relaciones entre hombres y mujeres y que se encuentra atravesado por la construcción de roles de lo masculino y lo femenino. Mientras se supone que lo masculino debe ser agresivo, soberbio, fuerte, lo femenino debe ser dócil, callado y fácilmente vulnerable.

En esta vía, Butler (2001) advierte que las leyes culturales que están bajo la *heterosexualización del deseo,* han implementado no solo un binarismo sino también relaciones asimétricas y excluyentes:

> La heterosexualización del deseo exige e instaura la producción de oposiciones discretas y asimétricas entre «femenino» y «masculino», entendidos estos conceptos como atributos que designan «hombre» y «mujer». La matriz cultural –mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género– exige que algunos tipos de «identidades » no puedan «existir»: aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son «consecuencia» ni del sexo ni del género. En este contexto, «consecuencia» es una relación política de vinculación creada por las leyes culturales, las cuales determinan y reglamentan la forma y el significado de la sexualidad. (p. 72).

Históricamente se han construido roles que polarizan y atraviesan el actuar cotidiano. Por vía de los medios masivos de comunicación se construyen estereotipos que afectan la construcción que nos hacemos de nosotros/as mismos/as y de las demás personas. Por tanto, no es gratuito que la razón de ser del certamen de Señorita Colombia, se encuentre sustentado en que esta mujer/objeto encarna «los valores de toda una nación representados en su integralidad y en su disposición para vincularse y comprometerse con la misión social del concurso» (Concurso

Nacional de Belleza , 2016); valga mencionar que dicho evento es una marca registrada. Otro caso para mencionar son las campañas del Ejercito Nacional, que llevan nombres como "*Fe en la causa", "Su causa y la nuestra es Colombia"* o "*Los Héroes en Colombia sí existen"*. Así, de un lado se legitima el uso del cuerpo de la mujer como objeto en un certamen que recibe cuantiosas ganancias a costa de la cosificación de lo femenino. Y, de otro lado, se refuerza la idea del hombre fuerte, a la vez que se invisibiliza la agresividad letal, la violencia, el autoritarismo, por solo nombrar algunas nociones negativas de la realidad en las fuerzas armadas, en donde se replica —como arma de guerra— la violencia de género en su interior y en relación con la población civil [6].

Por último y a modo de cierre, se invitó a los asistentes a que plasmaran en una huella una reflexión que se llevaran para trabajar en su día a día, en un compromiso personal para generar apropiaciones y agenciamientos de culturas de paz en las escuelas. Para ello, se hizo un *Tendedero de la memoria*. Se trata de una instalación que viene realizando Tejidos del Viento en diversos espacios, y que consiste en tensar una serie de cuerdas a modo de tendederos de ropa para que las personas dejen allí su huella, y esta sea visible tanto para quien escribe la reflexión como para quien la lee. La potencia que encarna este ejercicio tiene que ver con la huella como un espacio psicogeográfico, en donde es posible hacer una exploración profunda sobre las emociones que nos atraviesan; a la vez, se intenta resignificar la labor de las antiguas mujeres lavanderas quienes, al lavar la ropa y extenderla al sol, nos permiten tener trajes limpios y perfumados. Por supuesto, es una aproximación poética que recoge una tradición olvidada y –como señalamos antes con la referencia que hace Silvia Federici al trabajo de la casa– en muchos casos despreciada.

Si, como dice Galeano (2016), "los cuentacuentos buscan las huellas de la memoria perdida, el amor y el dolor, que no se ven, pero no se borran" (p. 13), asimismo, al exponer nuestras memorias buscamos lograr una transformación de lo cotidiano por medio de la resignificación de los recuerdos que nos subjetivan y que, a la vez, hacen vínculo social. Así, tomamos la fuerza de este diálogo entre el sujeto consigo

6 Solo a modo de ejemplo: los casos de violaciones por parte de soldados en Arauca de dos niñas y el posterior asesinato de ellas y un hermano suyo (ver http://www.semana.com/nacion/articulo/el-crimen-arauca/124199-3) o la violación de una mujer por la cual finalmente el Ministerio de Defensa es condenado a pagar una multa millonaria (ver http://www.elpais.com.co/elpais/judicial/noticias/multan-mindefensa-por-caso-violacion-tame-arauca).

mismo/a y el diálogo con los/las demás, para que por medio de la conversación entre la huella, el recuerdo, lo corporal y la relación con los/las otros/otras, se convierta en generador del alumbramiento del saber local; es como una desmedida de la descolonización del saber, que, a nuestro modo de ver, es otra estrategia de construcción de paz, en cuanto se trata de un ejercicio de reconocimiento de la alteridad.

Fuente: Angélica Pineda-Silva[7]

Una última cuestión que nos interesa poner de relieve, es que los talleres no se pudieron concluir como se tenía planeado por causa de la monstruosa intromisión de la violencia. El 18 de agosto de 2015[8], día en que nos encontrábamos conspirando junto con los/las estudiantes otros mundos posibles, fuimos evacuadas/os de la Universidad Pedagógica Nacional debido a que ese día se generaron unos atentados sobre la calle 72, muy cerca de la universidad. Como en una especie de acto de

7 Fotografía tomada en uno de los talleres realizados por Tejidos del Viento en la Universidad Pedagógica Nacional, en el marco del proyecto. Agosto de 2015.

8 Si bien se realizó una búsqueda sobre estos hechos en distintos diarios del país, desafortunadamente no encontramos noticias que refirieran este hecho, como tampoco sus causas. Aun así, y pese a la no aparición en los medios masivos de comunicación, las explosiones ocurrieron, nosotras/os estuvimos cuando esto sucedió.

fabulación horroroso, en tanto intentábamos conjurar las marcas de la guerra, esta se nos presentó para mostrarnos su rostro macabro. Mientras hacíamos un ejercicio de escuchar a quienes han sido víctimas de uno de los conflictos armados más brutales de la región latinoamericana, de repente, nosotras/os mismas/os pasamos a ocupar un lugar de vulnerabilidad. Qué difícil resulta intentar la paz en un país tan acostumbrado a la guerra, cuán dolorosas son las paradojas de una cotidianidad que invisibiliza la guerra y, a la vez, nos deja inermes ante esta. Sin aviso, sin señales, el fantasma del odio irrumpe de manera atronadora. Es un intangible sin sentido que, en todo caso, nos dice mucho sobre la urgencia de seguir avantes con nuestro quehacer, que no es otro que imaginar, conspirar, posibilitar, reflexionar sobre la posibilidad de una Colombia distinta. Como escribió en una huella una estudiante de la UPN antes de abandonar el recinto: "Construir desde el aula, tanto con estudiantes como con la comunidad, la realidad de injusticia del país, tratando de disminuir la ignorancia, al igual que construir memoria y propuestas desde la experiencia".

A modo de síntesis

En el afán mediático en que, por exceso, naufragan las historias que se nos presentan de manera reiterativa y pasmosa, nuestra historia carece de memoria y duelo. Faltan testimonios y sobran cifras. Hay una dictadura del dato, lugar genérico y anónimo donde la subjetividad desaparece, mismo espacio donde se oblitera la biografía. En este sentido, Camnitzer (2013) señala que las escalofriantes cifras que escuchamos de manera cotidiana y a las que estamos acostumbrados por efecto del bombardeo mediático, impiden que el sujeto logre ser empático, pues estas cifras son descartadas como datos estadísticos que imposibilitan la empatía ya que al individuo le resulta imposible ponerse en el lugar de un dígito.

Así también, nos pesan las memorias traumáticas que heredamos de una serie de acontecimientos dolorosos que nos anteceden, y de los cuales no ha habido ocasión de duelo. Desde las elaboraciones del psicoanálisis, Allouch (2011) entiende el duelo como un sacrificio, no como un proceso en el sentido de pasos a seguir para su elaboración.

El duelo para honrar la memoria y volver a contarnos la historia, no ya desde las memorias hegemónicas y obligatorias, sino desde el lugar de las memorias disidentes que hasta ahora no han tenido cabida

—o por lo menos no la suficiente— en los discursos oficiales. Como señala Molano (2015) «en el monopolio de la versión oficial, el otro ya está condenado como monstruo».

Dichas memorias disidentes pertenecen tanto a quienes fueron victimizados por la violencia, como a aquellos que sirvieron para *dar la cara* a modo de chivos expiatorios, pues en la escalada de la violencia colombiana, es bastante frecuente que haya un recorrido circular. Por citar un ejemplo, en 2013 el artista colombiano José Alejandro Restrepo expuso una obra titulada *Dar la cara* compuesta por la reproducción de un video y un periódico de artista. «En el video, multitud de rostros de paramilitares desmovilizados ayudan a configurar un horizonte sobre la ideología y configuración de un *rostro del mal*» (Fundación Gilberto Alzate Avendaño, 2013). Si bien, al observar el periódico de artista se tiene la impresión de identificar de manera clara ese rostro del mal encarnado en retratos hablados de paramilitares desmovilizados, al ver el video dichos rostros se confunden en uno solo que pareciera configurarse para mostrarnos, finalmente, una única mascara que a cualquiera se le puede poner. La obra sugiere, entonces, que a pesar de que haya por un instante la sensación de que ese rostro del mal se tiene plenamente identificado, lo que subyace es un engaño en donde dicho rostro del mal puede ser encarnado por cualquiera.

En una sociedad polarizada por efecto de una sistemática construcción de héroes y villanos, desnaturalizar la presencia y la lectura del marco por medio del cual se nos impone una interpretación de los hechos violentos, implica un cambio de mirada, de paradigma. Es también un compromiso ético que pasa por la subjetivación de la experiencia dolorosa para con un país como Colombia que lleva más de cincuenta años en un conflicto armado interno que no termina; donde los casos de violencia de género siguen en aumento, "la memoria cultural no es homogénea, tiene fisuras, y una de ellas se relaciona con la identidad de género" (Vásquez, 2011, p. 25).

A partir de lo antes mencionado, resulta indispensable repensar aproximaciones que, basadas en el respeto, nos permitan acercarnos en la diferencia. Elaborar entonces una memoria que involucre las voces e historias de aquellos y aquellas históricamente excluidos y excluidas para desde allí resignificar y reelaborar nuestros esquemas narrativos como nación. El reconocimiento de la identidad subjetiva, entendido desde el reconocimiento de las diferencias de género como potenciador de una

sociedad más justa, equitativa y excluyente que nos permita cambiar la hostilidad por el diálogo.

De la misma manera, para el entramado de una realidad latinoamericana desangrada por los múltiples —y cercanos— problemas sociales que nos caracterizan. "Exigencia entonces, de una memoria subjetiva que traspase al colectivo, experiencia no *del* pasado, sino *acerca* del pasado. No solo memoria del dolor como reconocimiento de lo sucedido, también memoria para la vida" Pineda-Silva (2015). Justo ese tipo de memorias que nos invitan a hacer las mujeres, los niños, los indígenas, los jóvenes, una memoria diversa, móvil, viva y llena de matices. Una memoria que conscienta la dignificación de la memoria de muertos y sobrevivientes reconociéndonos en la diferencia.

Referencias

Allouch, J. (2011). *Erótica del duelo en tiempos de la muerte seca.* Buenos Aires: El cuenco de plata.

Agamben, G. (2010). *Lo que queda de Auschwitz, el archivo y el testigo, Homo Sacer III.* Valencia: Pre-Textos.

Bello, M. N. (2005). Trabajo social en contextos de violencia política. *Trabajo Social*, 7, 9-20.

Butler, J. (2001). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad.* México: Paidós.

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas.* Barcelona: Paidós.

Camnitzer, L. (2013). *Arte y deshonra*. Santiago, Chile: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Concurso Nacional de Belleza. (2016). *¿Para qué una reina?.* Recuperado de http://www.srtacolombia.org/quienes-somos.php?s=Que-es-CNB

Diéguez, I. (2013). *Cuerpos sin duelo. Iconografías y teatralidades del dolor.* Córdoba: Escénica Ediciones.

Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja.* Madrid: Traficantes de sueños.

Fundación Gilberto Alzate Avendaño. (2013). *Dar la cara. Muestra artística de José Alejandro Restrepo*. Recuperado de http://www.fgaa.gov.co/dar-la-cara#.VvMoLuLhCM8

Galeano, E. (2016). *El cazador de historias.* Bogotá: Siglo xxi.

Gómez, J. (25 de julio de 2012). Un Mesías para un país enfermo. *Revista Semana*. Recuperado de http://www.semana.com/opinion/articulo/un-mesias-para-pais-enfermo/261793-3 recuperado en junio de 2015.

Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia; Memorias de guerra y dignidad.* Bogotá: Imprenta Nacional.

Molano, A. (6-9 de abril de 2015). *Cumbre Mundial de Arte y Cultura para la Paz en Colombia. Panel Memorias, relatos y comunicación.* Bogotá, Colombia.

Ortega, F. (2008). Rehabitar la cotidianidad. En V. Das, *Sujetos del dolor, agentes de dignidad.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Organización de las Naciones Unidas. (2012). *Enfoque en la prevención de la violencia.* Recuperado de http://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/prevention

Pineda-Silva, A. (2015). *Inflexiones de la obra de arte en el vínculo social*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional). Recuperado de http://www.bdigital.unal.edu.co/49506/

Preciado, B. (2016). Saberes_vampiros@War Donna Haraway y las epistemologías cyborg y decoloniales*. Revista Vozal.* Recuperado de http://revistavozal.com/vozal/index.php/saberes-vampiros-war-donna-haraway-y-las-epistemologias-cyborg-y-decoloniales

Ruta Pacífica de las Mujeres. (2013). *La verdad de las mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia. Tomo I.* Bogotá: G2 Editores.

Tejidos del Viento. (2015). *Informe final proyecto Hilos que anudan.* Recuperado de www.tejidosdelviento.org

Unidad para la Atención y Reparación de Víctimas. (2014). *Presentación e introducción de los lineamientos s de enfoque diferencial.* Recuperado de https://bit.ly/2o5Jh0C

Uribe, M. V. (2004). *Antropología de la inhumanidad: un ensayo interpretativo del terror en Colombia.* Bogotá: Norma.

Vásquez, M. (2011). *Escrito para no morir. Bitácora de una militancia.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Resumen

En el presente artículo corto se abordarán panorámicamente los encuentros y desencuentros entre la interculturalidad y el género, desde Marisol De la Cadena y Joan Scott, respectivamente. En general, se afirmará que la Interculturalidad y el Género son "campo[s] primario[s] dentro de los cuales, o por medio de los cuales, se articula el poder" (Scott, 1999, p. 22) y la colonialidad. De ahí su relación y la relevancia que esta mirada múltiple tiene para la investigación antropológica.

Palabras clave: enfoque de género, interculturalidad, identidad, campos primarios de poder, colonialidad.

Indígenas y mujeres intelectuales, identidades oximorónicas en las fronteras de la episteme occidental[1]

Hollman Bonilla

Mestizo, you're the air,
Mestizo, you're the world,
Latino, thaino, chicano, cubano,
Dominicano, argentino, colombiano, moreno.

Batan, 1980

Estructura y alcances del artículo

Inicialmente se describirán algunos de los aspectos fundamentales de la antropología clásica, además de los retos que le planteó el enfoque de género y la inquietud por el reconocimiento de otros saberes válidos a la antropología. Lo anterior con el objetivo de entrever las contradicciones de las identidades en occidente que estos enfoques develan.

Por otro lado, y con fines explicativos se presentan dos precisiones introductorias, primero, la Real Academia de la Lengua Española define un oxímoron como la combinación de dos palabras de significado opuesto, que juntas originan un nuevo sentido. Así, para este breve artículo se propone explorar los significados que produce la combinatoria "mujer o indígena" con el de "intelectual", en cuanto resultan presuntas contradicciones desde la perspectiva del episteme occidental moderno/patriarcal y colonial. Segundo, el concepto de "Identidad Oximorónica" es expuesto por Marisol de la Cadena (2008) para aludir a un tipo de identidades contradictorias a los parámetros de la modernidad, se precisarán algunos de sus aspectos en el desarrollo del artículo.

1 Una versión inicial de este texto fue desarrollado en el seminario de Teorías antropológicas orientado por la Dra. Bárbara Grünenfelder-Elliker, Ph.D, en la Maestría en Antropología convocatoria 2013 – 2015, Flacso – Ecuador.

Antropología clásica, género e interculturalidad

El desarrollo de la antropología está estrechamente ligado a la historia de las Ciencias Sociales y el proyecto Moderno de la sociedad occidental. Desde sus inicios, se planteó como disciplina encargada de comprender la cultura en los "otros", entendidos como pueblos evolutivamente inferiores. Por ejemplo, Morgan (2007 [1877]) y Tylor, (2007 [1871])) en el siglo XIX, estudiaron la cultura en la búsqueda de leyes sociales para explicar el avance civilizatorio occidental. Para Morgan los tipos de estados (salvaje, bárbaro y civilizado) se articulaban en una suerte de "[…] sucesión de progreso natural y necesario" (p. 32); y para Tylor era "[…] conveniente trabajar tan sistemáticamente como fuera posible un esquema de la evolución de esta cultura a lo largo de sus muchas líneas" (p. 75). Si bien sus trabajos contribuyeron al desarrollo de la antropología, por ejemplo, al dar cuenta de la transición entre la antropología de escritorio al trabajo etnográfico, o el cambio en la concepción de *cultura* a *culturas* (Grünenfelder-Elliker, 2013), las dificultades del hacer antropológico se empezaron a develar con trabajos como el de Franz Boas (2007[1896]), quien advirtió que la comparación entre culturas por una suerte de artificio evolutivo silencia las causas particulares e interrelaciones que la justifican.

Sin zanjar el continuo debate entre las posturas evolucionistas (teleológicas o multilienales) y los enfoques particularistas (estructuralistas) en la antropología, posteriores trabajos expusieron los impactos de la colonia en otras culturas, véase a modo de ejemplo Evans-Pritchard (1979) quien describe algunos de los impactos de la administración colonial en los sistemas políticos africanos. También Hutchison (1990) quien describe cómo los funcionarios británicos consideraron el adulterio entre los Nuer como un peligro para la estabilidad social y familiar, razón por la cual crearon leyes para controlarlo.

Los anteriores son buenos ejemplos de cómo la antropología fungió en cuanto disciplina al servicio de la empresa colonial, al describir a las 'culturas' como primer mecanismo para facilitar su administración. Este proceso descrito profundizó aún más las contradicciones de la disciplina, al erguirse como una ciencia productora de saberes útiles para el ejercicio del poder y dominio del proyecto moderno, colonial y capitalista.

El debate a la antropología desde el enfoque de género

En adelante se hará énfasis particular a las limitaciones que le planteó el enfoque de género y la interculturalidad a la antropología. Linton (1979) indica que "[…] la antropología, como ciencia académica, ha sido desarrollada principalmente por varones blancos occidentales" (p. 35). Por tal razón, hasta la irrupción del enfoque de género, la antropología reproducía como verdad irrefutable el supuesto del hombre proveedor como desarrollador de la cultura; sin embargo, la autora cuestiona dicho supuesto al poner bajo sospecha que "la mujer se quedaba en los lugares destinados a la habitación, cuidando hijos sin aportar a este proceso". En la práctica, diferentes antropólogas retomaron los trabajos de clásicos e incorporaron miradas a sus propuestas desde el género, con el objeto de explicar las principales omisiones de la antropología patriarcal, principalmente las asociadas a la subyugación femenina.

Dichos estudios permitieron afirmar la existencia de culturas en las que la familia no era sinónimo de dependencia de la mujer al hombre, como lo encontramos en el siguiente ejemplo:

> Un punto significativo para el status de la mujer en el sostenimiento del hogar es que era comunal y la división del trabajo entre sexos era reciproco; la economía no involucraba la dependencia de la esposa e hijo al esposo.[2] (Leacock, 1972, p.20).

La observación anterior le permitió a la autora hacer complejo el criterio de Engels, quien afirmó que la evolución de la familia y la división sexual del trabajo eran las causantes de la dominación masculina y la sociedad de clases. En el mismo sentido (Sacks, 1979 [1975]). sugirió:

> […] una parcial modificación de la idea de Engels de que las mujeres son o bien adultos sociales o bien dependientes desposadas [Basada] en esta modificación […] la existencia de la propiedad privada no conduce necesariamente a un status social inferior para la mujer. (p. 248).

Dichos enfoques tuvieron el potencial de enriquecer los conceptos del materialismo histórico, de la lucha de clases y, a la postre, han favorecido la emergencia contemporánea de críticas desde el género a las relaciones sociales de poder y dominación en la etapa actual de capitalismo, como lo expresa Joan Scott (1999) en su argumentación, que se desarrollará más adelante.

2 Traducción propia.

El debate a la antropología desde la interculturalidad

La interculturalidad, como interpelación a la antropología desde la perspectiva de De la Cadena (1996), toma distancia del multiculturalismo liberal que promueve una falsa inclusión de las diferencias de manera despolitizada; así revalúa el criterio de mestizaje teleológico que supone la superación de la *indianidad* por sujetos modernos y desde la perspectiva marxista con conciencia de clase. La interculturalidad como pregunta, implica de este modo "[…] la trasformación del Estado y la historia homogenizante" (p. 136), por cuanto los sujetos, otrora premodernos, participan políticamente de la mutación de proyectos nacionales en proyectos plurinacionales.

Sus impactos permitieron evidenciar que el saber antropológico en Latinoamérica resultaba como un "triángulo sin base", en palabras de Dagregori (como se citó en De la Cadena, 2008). Con lo cual se afirmaba que, en dicho triángulo sin bases del saber antropológico latinoamericano, se concentraba el saber en su nivel más alto y negaba las bases de su emergencia. De allí que los esfuerzos contemporáneos con un enfoque intercultural pugnen por reconocer "[…] a sus otros como subjetividades que hablan, piensan y saben" (p. 112). El informe de Nutini (2002) sobre los motivos de la antropología en América, resulta un buen ejemplo de lo afirmado ya que solo unos pocos de sus referentes son de la región.

El género y la interculturalidad como campos primarios desde los que se articula el poder

Scoot (1999) define al género desde dos aspectos fundamentales: indica que es un elemento generador de relaciones sociales y que es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Estas características son tomadas, según la autora, del concepto de campo de Bourdieu y de poder de Foucault. Por lo cual se permite afirmar que el 'género' es un modelo útil para comprender otros procesos sociales, dentro de ellos los relacionados con la etnicidad y la racialidad. Tal afirmación resulta apta para identificar quizá el encuentro más significativo entre el género y la interculturalidad, por cuanto son "campos primarios" (p. 22) que ayudan a comprender el ejercicio del poder en el mundo occidental. De estos dos aspectos se derivan cuatro subtemas de análisis propuestos por Scott (1999), de la siguiente manera: el primero hace referencia a los símbolos culturales que definen el género, el segundo a las normas

sociales que representan los símbolos, el tercero a las instituciones (familiares, económicas etc.) en las que se dan las relaciones y el cuarto a los impactos de estos aspectos en la producción de identidades subjetivas que, a la luz de las exigencias del sistema moderno/colonial, resultan contradictorias, como se afirmará más adelante.

Además, se puede proponer que —desde la interculturalidad radical planteada por De la Cadena—, emerge un aporte más al modelo de análisis propuesto por Scoot (1999), ya mencionado anteriormente, y que busca develar el carácter colonial del poder, entendido por Quijano (al citarse en De la Cadena, 2008) como: "[…] una condición histórica y geopolítica que deslegitima formas no occidentales de interpretar el mundo como conocimiento, situándolas en estadios premodernos para así instalarlas como representaciones no coetáneas".

De esta manera se legitima el presunto universalismo del saber occidental que subordina sistemas de saber diversos o producidos desde el sur. Por tanto, es posible afirmar que la interculturalidad y el género son campos primarios complementarios a través de los cuales se articula el ejercicio del poder y la colonialidad. Este encuentro actualiza la afirmación coincidente de las dos perspectivas, sobre la necesidad de generar enfoques alternativos. Desde la perspectiva de Scott (2011) justifica la vigencia del género como categoría útil para el análisis; y desde la perspectiva de De la Cadena (2008), la interculturalidad como una alternativa política de conocimiento "[…] que reconoció la necesidad de la razón occidental y su simultánea incapacidad para traducir, menos aún capturar o remplazar maneras de ser andinas" (p. 127). Así, no es pertinente entrar en pugna sobre si existe subordinación entre el género y la interculturalidad. Este conflicto merece resolución, en virtud de las particularidades históricas y contextuales que permitan hacer complejas las relaciones sociales —en contradicción que expresa el enfoque marxista de lucha de clases—, en una especie de articulación complementaria entre interculturalidad-género y clase.

Un factor de contradicción entre el enfoque de género y la interculturalidad, podría evidenciarse en su carácter 'heteroglósico', puesto que tanto para Scott (1999) como para De la Cadena (2008), ambos enfoques han tenido diversos modos de ser comprendidos y definidos, por ejemplo, desde posturas esencialistas que mistifican toda relación social en el mundo amerindio o afroamericano, y las posturas de feministas ortodoxas para quienes toda relación expresa opresión y subyugación. Nótese la contradicción suscitada entre feministas y mujeres zapatistas,

cuando las primeras de algún modo trataron de 'imponer' su agenda analítica a las segundas. En palabras del Subcomandante Insurgente Marcos (2010):

> En los primeros meses posteriores al inicio de nuestro alzamiento, un grupo de feministas (así se autodenominaron) llegaron a algunas de las comunidades zapatistas. No, no llegaron a preguntar, a escuchar, a conocer, a respetar. Llegaron a decir lo que debían hacer las mujeres zapatistas, llegaron a liberarlas de la opresión de los machos zapatistas (empezando, por supuesto, por liberarlas del Sup), a decirles cuáles eran sus derechos, a mandar pues[...] Ni siquiera se pararon a ver si las habían escuchado y entendido. No, su misión "liberadora" estaba cumplida. Volvieron a sus metrópolis, escribieron artículos para periódicos y revistas, publicaron libros, viajaron con los gastos pagados al extranjero dando conferencias, tuvieron cargos gubernamentales, etc. (párr. 11-14).

Identidades oximorónicas

De la Cadena (2008) introduce este concepto al describir un tipo de identidad que "[…] encarna los márgenes epistémicos donde, con facilidad o incomodidad, el conocimiento racional cohabita con el conocimiento no racional" (p. 136). Es decir, en un sentido amplio —y para efectos de lo aquí expuesto—, identidades que en su emergencia encarnan una contradicción a las características configuradoras de la identidad para los sujetos en occidente. Estos aspectos se precisarán, en adelante, desde la perspectiva intercultural y la de género, debido a que para Scott (1999) la producción de identidades compone uno de los elementos de análisis desde el enfoque de género.

Intelectuales indígenas e interculturalidad

La contradicción en esta identidad radica en la oposición de conceptos aparentemente irreconciliables desde el proyecto moderno/colonial, por cuanto el primero da cuenta del sujeto racional moderno como productor de conocimientos válidos y objetivos, mientras el segundo un sujeto premoderno, evolutivamente inferior y, teleológicamente hablando, como la expresión de un pasado común de la humanidad con conocimientos carentes de estatuto científico y justificados con explicaciones rudimentarias.

Sin embargo, "el retorno del indio" (De la Cadena, 2008, p. 133), entendido como la creciente incidencia de sujetos indígenas en campos de disputa política y de sentidos, habla de la insurrección de "otros saberes" que se hibridan con el occidental desde los márgenes epistémicos reclamando su vigencia.

Su posibilidad plantea un encuentro no subordinado entre el pensamiento mágico amerindio y la razón occidental, capaz de guiar procesos de exigibilidad y nuevos modos de orientar las prácticas de producción del conocimiento 'científico'. De la Cadena (2008) muestra cómo desde muchos campos esta postura ha sido juzgada como proyecto político inviable, pero que, en la práctica, tiene sentido en la experiencia cotidiana de sujetos diversos que desde lo real maravilloso viven cómo lo "[...] extraordinario deja de ser tal para convertirse en cotidiano" (p. 129). Esta propuesta que equipara a la razón y al pensamiento mágico, encuentra sentido en lo que José María Arguedas (citado por De la Cadena, 2008) ya había demostrado con su obra: que "[…] el capitalismo deriva su poder de la voluntad de las epistemologías modernas de reemplazar ontologías no occidentales por formas modernas de conciencia" (p. 127).

Mujeres intelectuales y el género como prisma

La contradicción que expresa el concepto "Mujeres intelectuales", en los términos arriba expresados, no parece tan evidente. Sin embargo, a decir de Kopytoff (2005), la identidad femenina en occidente, o su núcleo, está dotada de muchas características consideradas inmanentes o connaturales a la condición de feminidad. Entiéndase por núcleo si hace referencia a características relacionadas con la subsistencia según Julián Steward (2007 [1955]).

En tanto, con la identidad femenina en occidente se ha naturalizado la dependencia de las mujeres a los hombres, así como una presunta docilidad, y ternura de las mismas; de este modo se espera de ella que engendre los hijos del varón, los crie y alimente el ego masculino de su esposo, también que se comporte de manera monógama y heterosexual. Kopytof (2005) demuestra que en culturas africanas como en la Suku el núcleo de la identidad femenina está dotado de menos características inmanentes (como la de tener hijos), razón por la que las mujeres pueden asumir con facilidad roles sociales circunstanciales que no contradicen su feminidad, pero que en occidente con seguridad si generarían contradicciones.

Estos aspectos hacen difícil la experiencia femenina de ruptura a estas características; por tanto, el activismo político de mujeres intelectuales en occidente resulta todo un reto, el cual la mayoría de veces encuentra límites en el ejercicio del poder en relaciones sociales de dependencia masculina, subordinación, subyugación, división sexual del trabajo, remuneración, objetivación sexual, entre otras.

Expuesto así, desde la lógica de poder colonial patriarcal de occidente, los conceptos mujer e intelectual sí resultan características identitarias oximorónicas tanto como la de intelectuales indígenas. Ello porque su comprensión, tras el enfoque propuesto de Scott (1999), permite entrever las relaciones sociales de dominación y de subversión en cuanto "campos" significantes de poder; se utiliza la categoría subversión, entendida como una posibilidad "decolonial" al decir de De la Cadena, y "deconstructiva" desde Scott.

Para Scott (1999) la superación de la polaridad binaria hombre–mujer o masculino– femenino, es una práctica "deconstructiva" que historiza el género y rechaza la "[…] calidad fija y permanente […] de los términos de la diferencia sexual" [p. 20]. Un ejemplo clarificante resulta de la descripción que hace Manuel Grünenfelder (2009) del concepto Nádleehí de los Navajo quienes "[…] siendo, o bien masculinos o femeninos, biológicamente hablando, se desempeñan en actividades, tanto mundanas como rituales, que no corresponden a tareas y comportamientos estereotípicos para mujeres y hombres navajos" (p. 2). Esta posibilidad interpela los roles opuestos de occidente, pues el género en los Nádleehí se comporta como característica complementaria entre lo sagrado de la feminidad y la masculinidad; en consecuencia, son identidades de género de tránsito no estático y caracterizadas por apetencias sexuales circunstanciales. Este es un espejo claro para ver el género como un prisma que permite entender las relaciones de poder en las que la lógica binaria del sexo se queda corta.

Comentarios finales

Hasta este punto se ha afirmado el encuentro complementario del enfoque de género y la interculturalidad, en cuanto campos primarios desde los que se articula el ejercicio de poder y la colonialidad de dicho poder. Al igual que su encuentro, al ser complementario, no genera subordinaciones entre las partes, ni frente al enfoque de *lucha de clases* con el que también se integran. Asimismo, los postulados de Scott

efectivamente son útiles para comprender otros procesos sociales y, además, permiten comprender un tipo de identidades aparentemente contradictorias por cuanto se ubican en las fronteras epistémicas de occidente; dicha situación es de gran importancia, debido a que su lugar fronterizo no denota marginalidad sino pugna y subversión desde la "deconstrucción y la decolonialidad".

En efecto, De la Cadena (2008) afirma desde José María Arguedas una insurrección epistemológica para el reconocimiento de otros saberes desde la interculturalidad —lo cual conlleva una compleja y todavía inaprensible labor para la antropología—, que implica la hibridación de la magia y la razón. Scott (1999) hace lo propio desde el género como prisma; esto permite entender las relaciones de poder, por cuanto recurre a Benjamín para afirmar que la política "debe prestar atención a *los componentes eróticos y fantásticos de la vida humana*" (p. 17), aunque reconoce que no ha habido hasta ahora tratamiento serio de este planteamiento.

De este modo, tanto el enfoque político de la interculturalidad, como el del género, permite posibilitar espacios alternativos de producción de conocimientos y encuentro de saberes para "[…] la construcción de nuevos marcos conceptuales, analíticos, teóricos, en los que se vayan generando nuevos conceptos, nuevas categorías, nuevas nociones […]" (De la Cadena, 2008, p. 139).

Un buen ejemplo de lo sostenido es el trabajo "Las mujeres son más indias", en el que De la Cadena (1996) incorpora un análisis que sintetiza las perspectivas de clase, género e interculturalidad, al describir cómo las diferencias económicas y de género marcan la experiencia identitaria de mujeres indígenas y cómo para los hombres es más fácil transitar de una identidad indígena a una mestiza, según roles privados o públicos que desempeñan en relaciones de intercambio económico. En oposición a los tránsitos que las mujeres hacen, para quienes su mestizaje se limita a la posibilidad de migrar a ciudades en donde tienen pocas oportunidades de empleabilidad, generalmente en trabajo doméstico o de economía informal como las ventas ambulantes, en las que "[l]a actividad mercantil femenina es percibida como 'muy fácil' y apéndice de la masculina" (p. 201). Al parecer para las mujeres indígenas su identidad carece de la contradicción expuesta entre *intelectual indígena* o *mujer intelectual*, por cuanto las palabras *mujer* e *indígena* las ubican en la parte más baja de una escala imaginaria de identidad, quizá más estática, y por supuesto con mayores dificultades de ruptura.

A modo de cierre parcial resulta pertinente preguntarse si la antropología contemporánea en América Latina ha incorporado los enfoques de género e interculturalidad desde las perspectivas expuestas. El ejemplo anteriormente referenciado podría sugerir que, en ese sentido, desde algunos escenarios se ha avanzado en el ejercicio de la antropología. Sin embargo, la práctica subversiva de *deconstrucción* y decolonialidad se encuentra a medio camino, pues la construcción moderna de la *ciencia antropológica* exigió, como a otras, un monólogo de "categorías autoreferenciales que no permiten la inclusión de lo extraño y diferente dentro de los márgenes del conocimiento" (De la Cadena, 2008, p. 139).

Le asiste razón a Eduardo Viveiros De Castro cuando propone en Metafísicas caníbales: "[…] la candidatura de Narciso para el puesto de santo patrono o demonio tutelar de la antropología, […]"(2010, p.18).

Referencias

Batan, J. (14 de enero de 2008). *Mestizo* [Archivo de video]. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=VOjZ7c5mkEE&noredirect=1

Boas, F. (2007 [1896]). *Las limitaciones del método comparativo*. Recuperado de https://naturalezaculturaypoder.files.wordpress.com/2014/01/boas-1993.pdf

De la Cadena, M. (1996). Las mujeres son más indias. En P. Ruiz Bravo (Ed.) *Detrás de la puerta, hombres y mujeres en el Perú de Hoy* (pp. 1-19). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/104.pdf

De la Cadena, M. (2008). La producción de otros conocimientos y sus tensiones: ¿de una antropología andinista a la interculturalidad?". En C. I. Degregori y P. Sandoval (eds.), *Saberes periféricos: ensayos sobre la antropología en América Latina* (pp.107-152). Lima: Institut français d'études andines, Instituto de Estudios Peruanos.

Evans-Pritchard, E. (1979 [1940]). Los Nuer. En M. Fortes (comp). *Sistemas políticos africanos* (pp. 85-105). Barcelona: Anagrama.

Grünenfelder, M. (2009). *El concepto Nádleehí de los Navajo: un enfoque en las relaciones sociales y su comparación con el énfasis euro-americano en la sexualidad*. Boston University: MS.

Hutchinson, S. (1990) Rising Divorce Among the Nuer, 1936-1983. *MAN*, *25*(3), 393-411. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/2803710

Kopytoff, I. (2005). Women's roles and Existential Identities. En O. Oyêwùmí (comp)., *African Gender Studies* (pp. 127-144). New York: Palgrave MacMillan.

Leacock, E. (1972). *The origin of the family, private property and the state.* New York: International Publishers.

Linton, S. (1979). La mujer recolectora: sesgos machistas en antropología. En O. Harris y K. Young. *Antropología y Feminismo* (pp. 35-46). Barcelona: Anagrama.

Morgan, H. L. (2007 [1877]). Sociedad antigua. En P. Bohannan y. M. Glazer (comp.), *Sociedad antigua* (pp. 32-60). Barcelona: McGraw-Hill.

Nutini, H. (2002). Aportaciones del americanismo a la teoría y la práctica de la antropología moderna. En M. León-Portilla, *Motivos de la antropología americanista: Indagaciones en la diferencia* (pp. 13-72). México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Sacks, K. B. (1979 [1975]).). Engels revisitado: las mujeres, la organización de la producción y la propiedad privada. En O. Harris y K. Youg, *Antropología y feminismo* (pp. 247-266). Barcelona: Editorial Anagrama.

Scott, J. W. (1999). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En M. Navarro y C. R. Stimpson, *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 37-76). Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.

Scott, J. W. (2011 [2010])). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La manzana de la discordia, 6*(1), 95-101.

Steward, J. (2007 [1955]). El concepto y el método de la ecología cultural. En *Theory of Culture Changes* (pp. 334-344). Illinois: University of Illinois.

Subcomandante Insurgente Marcos (s. f.). *Escuchar el amarillo. El calendario y la geografía de la diferencia (Ni el centro ni la periferia)*. Recuperado de http://javiersoriaj.wordpress.com/2012/05/29/escuchar-el-amarillo-el-calendario-y-la-geografia-de-la-diferencia-ni-el-centro-ni-la-periferia-2/

Tylor, E. B. (2007 [1971]). Cultura Primitiva. En P. Bohannan (comp.), *Antropología: Lectura* (pp. 64-78.). Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España.

Resumen

El presente artículo plantea el pensamiento andino como una alternativa emergente de los pueblos de nuestro continente, frente a la impostura del pensamiento moderno/colonial, a la violencia que éste ha naturalizado a partir del racismo/sexismo epistémico, y a la educación que sirve como dispositivo de actualización constante de dicho pensamiento. El pensamiento andino mantiene su fuerza y su potencia en la experiencia de las comunidades, desde donde se visibilizan los ecofeminismos y el *Buen vivir*, como perspectivas Otras en torno a la constitución de nuevas ciudadanías, nuevas feminidades y nuevas masculinidades. De esta manera se dibujan rutas de acción desde pedagogías decoloniales, y metodologías Otras de investigación que reordenan y validan —desde el diálogo intercultural— conocimientos, discursos y prácticas emancipadoras de nuestros territorios, puesto que no solo ubica la vida como centro sino también el respeto por todas las formas de existencia.

Palabras clave: diálogo social, interculturalidad, pensamiento andino, ecofeminismo, pedagogía decolonial, educación.

El pensamiento andino y el diálogo intercultural en la escuela: una alternativa para la construcción de nuevas feminidades y masculinidades

Elisabet Rodríguez Vargas

La ruptura histórica causada por el proceso de conquista y colonización de nuestro territorio, caracterizada por el establecimiento de dispositivos de poder capaces de mantener relegadas las culturas colonizadas como subalternas, menores, inferiores al *hombre blanco europeo* y su pensamiento, se han mantenido por siglos. Esto debido, en gran parte, a la labor ininterrumpida y poderosa de la educación, y sus prácticas y discursos en función de insertar a las y los sujetos en el sistema de creencias de la modernidad/colonialidad que nombra la realidad, al mismo tiempo que construye subjetividades. Al respecto, Freire (1992) señala algunas características de ese espíritu colonizador:

> La presencia predadora del colonizador; su desmedido placer de imponerse, no solo sobre el espacio físico, sino también sobre el espacio histórico y cultural de los invadidos; su despotismo; su poder avasallador sobre las tierras y los pueblos; su limitada ambición de destruir la identidad cultural de los nativos, considerados inferiores, casi animales… nada más de esto puede olvidarse cuando, distanciados en el tiempo corremos el riesgo de "suavizar" la invasión y verla como un especie de regalo "civilizador" del llamado viejo mundo. (p. 90).

El pensamiento moderno colonial —patriarcal en principio—, impuso a través de los siglos el capital como único valor y patrón civilizatorio y, en consecuencia, puso en peligro la vida, legitimó acciones destructivas de lo diverso y subordinó unas formas de existencia frente a otras, como a propósito enuncia Lander (2014), cuando describe esta relación y anuncia su inminente crisis:

> El patrón civilizatorio antropocéntrico, monocultural y patriarcal, de crecimiento sin fin y de guerra sistemática contra los factores que hacen posible la vida en el planeta Tierra, atraviesa una crisis terminal. La civilización de dominio científico-tecnológico sobre la llamada 'Naturaleza', que identifica

> el bienestar humano con la acumulación de objetos materiales y con el crecimiento económico sin medida —cuya máxima expresión histórica es el capitalismo— tiene el tiempo contado. (p. 79).

Para comprender las bases de la epistemología moderna y su imposición como única, Grosfoguel (2013) propone como clave —apoyándose en los desarrollos conceptuales de Santos y Dussel— el reconocimiento del racismo/sexismo epistémico o los cuatro genocidios/epistemicidios, entendidos estos como "la vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo" del siglo XVI, (Santos, 2010, p. 8) "contra la población de origen judío y musulmán en la conquista de Al-Andalus, contra los pueblos indígenas en la conquista del continente [...] [del Abya Yala], contra los africanos raptados y esclavizados […] y contra las mujeres quemadas vivas bajo acusaciones de brujería en Europa" (Grosfoguel, 2013, p. 31). Estos cuatro epistemicidios que se constituyen como fundamento de la estructura del conocimiento del sistema mundo moderno colonial impone lógicas jerárquicas sobre la vida, lo que da como resultado la legitimación del racismo y el patriarcalismo, que a su vez nutre y constituye el "yo decartiano" como principio filosófico.

Es mediante los discursos de raza y sexo que el sistema moderno colonial ha deslegitimado y subordinado todo aquello que no sea *hombre blanco europeo.* Para tal propósito, se ha fundamentado en las condiciones biológicas de las y los sujetos y pueblos colonizados. Así, la naturalización del patriarcado —que supone la supremacía de lo masculino sobre lo femenino—, la imposición de una fe y una lengua foránea sobre la privación de las propias, y la imposición de un único modelo de desarrollo, demuestran que este sistema o "paradigma social, se reconfigura constantemente en su aparato discursivo y sus estrategias" (Gómez, 2014, p. 14). En clave de género, la dominación de lo masculino sobre lo femenino responde no solo a la subalternización de la mujer, su historia, patrimonio, conocimiento, discurso, trabajo y cuerpo, sino también, al de la naturaleza. Esto lo podemos observar, a partir de lo expuesto por Puleo (s. f.):

> El androcentrismo o sesgo patriarcal de la cultura es el resultado de una historia que ha excluido a las mujeres de los espacios declarados importantes. Desde el pensamiento androcéntrico se han devaluado todas aquellas actividades y formas de percibir y sentir el mundo consideradas femeninas. La religión y la filosofía han presentado a "la mujer" como Naturaleza y sexualidad. Y el pensamiento occidental ha generalizado una percepción "arrogante" del

> mundo (Warren, 1996) en la que la Naturaleza es simple materia prima, inferior y existente para ser dominada y explotada por una razón despojada de sentimientos compasivos. (Plumwood, 1992, p. 3).

Y como nos dice Santana (2000):

> La perspectiva ecofeminista ve en los patrones culturales y simbólicos capitalista patriarcales los soportes mediantes los cuales se ha justificado la explotación tanto de la naturaleza como de la mujer. En tal sentido, la cosmovisión patriarcal plantea como natural e inevitable la dominación y explotación de la tierra, los animales y la mujer. (p. 43).

Este modelo y toda la filosofía que lo sustenta, se ha mantenido en los patrones de la educación, en la escuela y la universidad y en sus prácticas discursivas —que orientan las acciones—, desde la temprana socialización primaria hasta la formación de ciudadanos y ciudadanas. Las prácticas académicas convencionales fuertemente ancladas en perspectivas. eurocéntricas, positivistas e invisibilizantes de nuestras propias condiciones socio-históricas, relacionales y culturales, nos han llevado a la búsqueda de otras formas de abordar la problemática de la transmisión del conocimiento, de acuerdo con las realidades locales, político-económicas y epistémicas de los pueblos conquistados y colonizados. Hablamos de Tahuantinsuyo, Mesoamérica y *Abya Yala,* como se nombra hoy por hoy el territorio que los vigías de la modernidad quisieron llamar América, y que "se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera identidad de la modernidad" (Quijano, 2000, p. 202).

Sin embargo, y a pesar de esto, el pensamiento andino que estuvo antes de la invasión, durante ella y que ha resistido hasta hoy —y que emerge de las propias comunidades, más no es nuevo—, se presenta como una alternativa de transformación y cambio para unas sociedades que hasta hace poco empiezan a reconocer su propia historia, con el fin de formar ciudadanos y ciudadanas que se asuman como actores trasformadores de dicha realidad. Así como lo expone Turbino (2012) cuando afirma la importancia de asumir en la formación ética y ciudadana, discursos diversos que puedan ampliar el espectro de la construcción de ciudadanía:

> Hacer de un individuo un ciudadano o una ciudadana comprometida con su realización personal y la realización de sus congéneres es una tarea larga y compleja. Sobre todo, si tomamos en cuenta lo que significa ejercer

> la ciudadanía en sociedades multiculturales y profundamente asimétricas como las nuestras. En estos casos, la formación ética y ciudadana, eje de la formación integral o "paideia", debería dejar de ser eurocéntrica y abrirse a las diversas maneras que existen en nuestras culturas amerindias de entender la dignidad humana y su vinculación con la naturaleza. (p. 112).

Es entonces a partir del agotamiento de estas epistemes eurocentradas, que emergen —en el último cuarto del siglo xx, desde el estudio de las ciencias sociales y humanas— perspectivas de pensamiento que permitirán apreciar, reconocer y validar una infinitud de conocimientos colectivos tejidos tanto en distintos territorios como tiempos. Dichos conocimientos serán sustento teórico y metodológico de cosmogonías y filosofías invisibilizadas y subalternizadas, como el pensamiento andino, en tanto ecosofía que se erige hoy como enunciación desde la fuerza y la potencia de la experiencia.

Comunidades de base, movimientos y organizaciones sociales plantean, desde la propia experiencia –y a partir de pedagogías decoloniales y metodologías Otras de investigación[1]– la producción de conocimientos situados y de lugar, que responden a las necesidades y las realidades del mundo de la vida. De esta manera se constituyen en posibilidades contra hegemónicas, y en alternativas que desdibujan y desnaturalizan los universalismos androcéntricos, racistas y patriarcales de la modernidad. En este sentido lo afirman Rodríguez y Agudelo (2014):

> Mujeres y hombres en nuestro continente han comenzado a pensar otras relaciones con la TIERRA, ecoaldeas, cultivos orgánicos, la renovación de los jóvenes en sus comunidades, la reinvención del mundo en el campo, campesinos organizados que plantean otras formas de desarrollo sostenible y sustentable, jóvenes gestionando nuevas formas de comunicación alternativa, grupos o redes de mujeres campesinas y populares constituidas en torno a las luchas por la semilla, por los saberes ancestrales, medicinas no alopáticas, nacimiento sin violencia obstétrica, empoderamiento de la mujer en lo privado y lo público, conocimientos Otros que han generado ciencia y técnica desde los saberes locales, construcción de nuevas masculinidades y feminidades como una negociaciones comunitarias.

El reto de las pedagogías decoloniales y las metodologías Otras de la investigación, consiste, entonces, en posibilitar el cambio y la transformación, gestionar una educación que propenda por el reaprendizaje de nuestra condición de seres humanos y pueblos, con nuestras historicidades y

1 Sistematización de experiencias educativas, Investigación - Acción Participativa, entre otras.

territorialidades propias, para desde allí definir colectiva y dialógicamente nuestras formas de comprender el mundo. Para ello es propicio, según Walsh (2013)

> […] construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar "desde" y "con", alentando procesos y prácticas "praxísticas" de teorización —del pensar-hacer— e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor. Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial. (p. 67).

En este orden de ideas, si se parte de que el pensamiento occidental fundamentalista, en cuanto es en sí mismo un sistema de creencias (un conjunto de supuestos que codifican la mirada, encubiertos por discursos naturalizantes de los órdenes impuestos sobre la vida), que acusa de fundamentalismo a cualquier otro pensamiento, e impide cualquier posibilidad de un logos de enunciación Otro, entonces —decimos— la responsabilidad de la educación sería poder demostrar y reconocer que, aun así y pese a eso, dicho pensamiento puede ser revisado, trasgredido y trasformado, porque sencillamente es un sistema de creencias más.

Bajo esta mirada es evidente la urgencia, la obligación y el compromiso desde el campo educativo —pero trascendiendo lo institucional— de cambiar las formas de relacionarnos como comunidades, como familias, transitar de una relaciones de poder jerárquicas y dominantes a relaciones que permitan convivir, vivir con el otro/a y en las diferencias maravillosas de la otredad.

Autores como López, Gómez, Tubino, Walsh, Schmelkes, entre otros, proponen que desde la interculturalidad es posible rebosar el orden de lo cultural y enfrentar los órdenes del poder. Por ejemplo, para López (2012) "la interculturalidad es voluntad de convivencia, fuente de dinamismo individual y social, y diálogo fecundo, gozoso y mutuamente enriquecedor entre culturas y pueblos diversos, especialmente entre aquellos que comparten territorios y experiencias históricas relativamente comunes" (p. 21).

Es por ello que las configuraciones interculturales en el marco de una sociedad multicultural como la nuestra —en la que se ha abordado el fenómeno de lo diverso desde políticas de asimilación—, se hacen

fundamentales, ya que permiten ver las experiencias de las y los Otros como posibilidades de enriquecer los aprendizajes culturales, a través de un diálogo de saberes epistémicos, cognitivos y estéticos, que posibilite el cuestionamiento de lo instituido.

El pensamiento andino, o ecosofía, propone estas transgresiones al sistema hegemónico, desde la sencillez del respeto por la vida y la naturaleza, la reverencia ante la grandeza de la tierra (o como la nombramos desde nuestras propias maneras de nominar: la madre tierra, guaia hytcha, pachamama), el reconocimiento de la sabiduría ancestral de los abuelos y las abuelas, así como la reivindicación del *conocsentir*, el *sentipensar* y el *corazonar*. El *conocsentir* da cuenta de la existencia de un saber milenario que pervive en la cosmovisión de algunos pueblos originarios, manifestados en la comunión, el equilibrio y la armonía y cuyos registros se conservan en las "bibliotecas" del Territorio Cuerpo Memoria (Parra, 2013, p.115). Ahora, el *sentipensar* concibe "el hombre sentipensante que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad" (Moncayo, 2009, p. 10). Por su parte, *corazonar* constituye una respuesta política insurgente frente a la colonialidad del poder, del saber y del ser, pues desplaza la hegemonía de la razón, y muestra que nuestra humanidad se erige a partir de la interrelación entre la afectividad y la razón, y que tiene como horizonte la existencia; de ahí que *corazonar* el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes pueda contribuir a la construcción, no solo de una distinta propuesta académica y epistémica sino, sobre todo, de otros sentidos de la existencia (Guerrero, 2010, p. 83).

Dichas metodologías y tecnologías han nacido desde nuestros territorios y experiencias de lugar, como la posibilidad de validar conocimientos Otros, necesarios para vivir en armonía con toda la existencia.

En clave educativa, esto supone un cuestionamiento a los cánones epistemológicos del currículo y su sesgo eurocéntrico, blanco, heteronormativo y masculinista, a partir de una crítica de la educación menos centrada en el universalismo epistémico y más en la reflexión en torno a las relaciones de poder subyacentes en nuestros contextos. Es así como la relación entre educación e interculturalidad —entendida como intercambio y construcción colectiva de saberes— busca, por una parte, incorporar, potencializar y asumir las experiencias de los pueblos históricamente subalternos y, por otra, el reconocimiento de los aprendizajes recíprocos paritarios, objeto de análisis e inflexión de una apuesta por la pedagogía decolonial. De acuerdo con López (2012):

> Lo más fecundo para pensar y promover la interculturalidad no está probablemente en la academia, sino en las comunidades que han sido objeto de subalternización y han sabido desarrollar formas de resistencia al saber y al poder dominantes, y que, al mismo tiempo, han diseñado y puesto en práctica propuestas alternativas –contra hegemónicas– de convivencia humana. (p. 25).

Esta perspectiva invita a considerar experiencias populares y comunitarias de base, de manera específica aquellas que posicionan las cosmovisiones andinas, entre las cuales se incluye la denominada *Buen vivir*, basada en la ecosofía, a partir de cuya concepción se proponen también los ecofeminismos latinoamericanos.

Frente a este concepto del *Buen vivir*, Dussel (2012)[2] plantea que se trata de vivir todos y todas a un cierto nivel, lo que supone una exigencia ético-política. El *Buen vivir* acentúa el vivir como verbo, como acción que implica asumir un modo de vida en lo práctico de la cotidianidad. Dicha exigencia ético-política tiene como contenido la búsqueda y la afirmación del crecimiento de la vida de una comunidad, pues no se puede entender la vida como un fenómeno netamente humano, sino cósmico: "la vida humana se entrelaza y complementa con todo lo demás que existe, incluida la totalidad del cosmos".

Esta perspectiva se perfila como una alternativa al paradigma moderno, pues Dussel (2012) plantea que el concepto estuvo antes, durante y que va a trascender esa modernidad, ya que es una "visión antropocósmica, bioética, biopolítica y universal, no desde un proyecto universalista como tal sino en sentido relacional". En esa medida, este proyecto político propone un estado pluricultural y holístico, que se configurará a partir de los desarrollos de las pedagogías decoloniales, capaces de construir un sistema que incluya un horizonte mítico, cultural, simbólico y sagrado sobre la vida.

Por su parte, los ecofeminismos y sus exponentes, como Ivonne Gebara en Brasil; Rosa Dominga Trapazo y el colectivo Talitha Cumi en Perú; Safina Newbery y el colectivo Urdimbre de Aquehua en Argentina; Mary Judith Ress en Chile; García Pujol y el colectivo caleidoscopio en Uruguay y Gladys Parentelli; y Rosa Trujillo y el colectivo Gaia en Venezuela, vienen proporcionando, desde sus países, algunas

2 Durante su intervención con el diálogo El estado como campo de lucha, en el Primer encuentro del buen vivir. Poder, estado, autonomías, colonialidad y violencia. (archivo de video disponible en https://www.youtube.com/watch?v=ieRwuIurppo, alojado por Ortega, D., 2013).

respuestas a la actual crisis ecológica y su vinculación con el modelo de dominación capitalista patriarcal, a partir de lo cual, por supuesto, las mujeres están participando a nivel local en situaciones concretas de recuperación y conservación del ambiente (Santana, 2000, p. 44). Ellos advierten sobre el urgente reordenamiento de los campos políticos, económicos y sociales en relación con los ritmos de la naturaleza, y la reconexión con la vida.

Al respecto, Pascual y Herrero (2010) plantean que:

> Todos los ecofeminismos comparten la visión de que la subordinación de las mujeres a los hombres y la explotación de la naturaleza son dos caras de una misma moneda y responden a una lógica común: la lógica de la dominación patriarcal y la supeditación de la vida a la prioridad de la obtención de beneficios. (p. 5).

Esta relación entre los roles desempañados históricamente por las mujeres y el cuidado de la vida, a pesar de ser contra hegemónicos dentro del mismo campo del feminismo, da lugar a la enunciación de visiones Otras sobre nuevas feminidades. A partir de estas nuevas concepciones, se pretende exigir el derecho a vivir, además de una vida libre de violencias, también el derecho a respirar un aire puro, alimentarse sanamente, criar y educar a sus hijos, y cuidar la vida como una posibilidad de ser y saber, y potenciar con sus labores las comunidades y familias de las que hacen parte.

Esto supone, de hecho, un cambio de perspectiva que recurre al diálogo social con el pensamiento andino, puesto que busca reconocer el valor del tejido comunitario frente a lo individual, y de esta manera tomar distancia de los supuestos de competitividad y rentabilidad.

Tanto los postulados del *Buen vivir* como los ecofeminismos, plantean que es posible, desde las acciones y la experiencia, construir nuevas posibilidades de existencia. La pedagogía decolonial como una apuesta desde y para lo comunitario (instituciones educativas, comunidades barriales, movimientos y organizaciones sociales, chagras, familias, etcétera[3]), agrupa y pone a dialogar todas aquellas experiencias que, desde un ámbito local, logran traducir saberes ancestrales en prácticas del cuidado de la vida y del tejido colectivo. De esta manera

3 Todos aquellos escenarios donde mujeres y hombres han ordenado la vida de otros modos, a partir de la cooperación y el respeto, justamente porque han decidido poner la vida en el centro.

incentiva la toma de conciencia frente a nuevas "formas de transitar la vida en armonía y respeto por lo existente" (Izquierdo, 2014, p. 86).

Además, como propone Freire (1992), ello implica hacer Otras lecturas del mundo e implementar el diálogo entre estas visiones:

> El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crece uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro. Ni es favor que el uno haga al otro. Ni es táctica mañera, envolvente, que el uno usa para confundir al otro. Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en él, que el autoritarismo rompe o impide que se constituya. Tal como la permisividad, de otro modo, pero igualmente perjudicial. (p. 145).

Los ecofeminismos son un ejemplo de resistencias y emancipaciones, pues plantean la construcción de feminidades y masculinidades, no desde la dominación sino desde la cooperación. Es decir, lo masculino no existe en detrimento de lo femenino sino que, por el contrario, es complemento permanente para constituir una sociedad en equilibrio y armonía. La ecosofía comprende que hombres y mujeres hemos sido durante siglos tiranizados por este sistema de pensamiento, y propone la reivindicación no solo de las mujeres —víctimas por excelencia de la violencia patriarcal— sino también de los hombres, que merecen igual que ellas su derecho original a la felicidad, la alegría y la vida. Las pedagogías decoloniales —desde donde se vienen manifestando las prácticas tanto de comunidades como de organizaciones— están construidas, diseñadas y ordenadas a partir de un pensamiento pluriversal, evolutivo, transformador, abierto, ecológico y holístico, por lo cual permiten la emergencia de epistemologías ancestrales, de conoc-sentires (Parra, 2013, pág. 130), que asumen una mirada desde y hacia los territorios y los cuerpos.

La ecosofía, entonces, invita a reconocer que el pluriverso es un tejido en el cual *todo* está relacionado e interconectado, que todas y todos somos hijos de la Tierra y que hacemos parte del mismo universo. Pero, asimismo, la ecosofía exhorta a plantear el reto de fortalecer una identidad andina o, como diría Walsh, abya-yaleana; a asumir, en medio de los procesos enajenantes y hegemónicos de la globalización, que el universo académico debe tener como prioridad la búsqueda de perspectivas que a corto, mediano y largo plazo, permitan resistir a los postulados individualistas generadores de exclusión social y desequilibrio natural en la totalidad. En fin, a gestar conocimientos desde otros lugares enunciativos de la vida.

Asumir esta tarea urgente, es decir, la puesta en práctica del diálogo de saberes desde Otras lecturas, como se indicó anteriormente, que confluyan además en el plano educativo, implica considerar diversas formas de conocimiento: científico, teórico, comunitario, ancestral y práctico; y al mismo tiempo plantea una transformación de las lógicas del pensamiento en estos campos. En este sentido, Minteguigua (2012) plantea tres aspectos importantes. Primero, que la educación no debería tener como meta la acumulación de conocimientos, sino la organización de estos, de manera que sea posible establecer relaciones entre las partes y el todo. Segundo, que debe considerarse el concepto de ciudadanía universal que permita "descifrar los relatos históricos […] invisibilizados y ocultos, que remiten a una condición humana básica: ciudadanos de la tierra" (p. 49); y, tercero, que podemos apostarle a una educación que incluya las *escuelas de la vida*, ya que "el aprendizaje involucra las relaciones con los otros, consigo mismo; expresiones artísticas como la literatura, el cine, el teatro, la gastronomía, hacen parte de esas escuelas de la vida" (p. 49).

Pensar la educación como herramienta en la construcción de esa "nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza" (Villagómez y Cunha, 2014, p. 37), requiere repensar y redefinir lo que se enseña y se aprende en construcción permanente (saberes y epistemologías), el cómo se hace (métodos y recursos), y hacer posible el "partir de lo concreto, de lo cercano, de lo propio, del territorio, de la cultura, de la estrecha relación teoría y práctica, de la constante investigación y de reflexión crítica de las prácticas educativas" (p. 39), de manera que se pueda hacer un aporte significativo en la configuración de una "sociedad que siga la línea del buen ser, buen hacer, buen tener, y culmine con el buen vivir" (p. 39). Se asume, por su puesto, que este concepto debe estar en la base de las prácticas de resistencia centenarias por parte de grupos, comunidades y pueblos, en tanto que son gestores de su memoria y de su experiencia como fuente de conocimiento. Y, en este sentido, conocimiento para la transformación de la realidad, para la libertad y la emancipación, vinculando así esta forma de vida con una educación comunitaria, una pertinencia social, cultural, lingüística, y, finalmente, una posibilidad de autodeterminación y autonomía.

Se trata, entonces, de visiones del mundo ancladas en memorias colectivas, que nos invitan a reconfigurarnos, mirarnos, aceptarnos, valorarnos y poner a circular nuevamente prácticas de saber alrededor de la igualdad, del respeto de lo diverso y de la vida. Estas se difunden a

través de otras formas de cognición social y cultural, que implican el reconocimiento de formas alternativas de saber e invitan *a ensanchar el círculo de la reciprocidad*, y a recuperar la memoria de lo que no está escrito en libros, sino que está habitando nuestros cuerpos, nuestras voces y la Tierra misma.

La constitución de nuevas feminidades y masculinidades que apuesten por la vida, que la pongan en el centro, que la cuiden por encima de los beneficios económicos, que respeten lo diverso y encuentren caminos y puentes hacia el diálogo, será el reto para quienes hemos optado por elegir la educación como nuestra ontología.

Referencias

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* Río de Janeiro: Siglo xxi Editores.

Gómez, E. (2014). *Decolonizar el desarrollo. Desde la planeación participativa y la interculturalidad en América Latina.* Buenos Aires: Espacio Editorial.

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo xvi. *Tabula Rasa*, 19, 31-58.

Guerrero, P. (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte, 4*(5), 80-94

Izquierdo, P. (2014). *Educación ambiental desde la perspectiva del buen vivir: nuevas prácticas ambientales están emergiendo en los escenarios comunitarios*. Ponencia presentada en el 10.º Congreso de investigación educativa. Modelos educativos: ¿cómo ir en otra dirección? Nayarit, México.

Lander, E. (2014). Crisis civilizatoria, límites del planeta, asaltos a la democracia y pueblos en resistencia. En M. Borsani y P. Quintero (Comps.) *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo.* Neuquén: Educo.

López, I. (2012). Universidad e interculturalidad. En F. Tubino y K. Mansilla (Eds.). *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina* (pp. 13-28). Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Minteguigua, A. (2012). Nuevos paradigmas: educación y buen vivir. En F. Ceballos (Coord.). *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción.* Quito: Contrato Social por la Educación en el Ecuador.

Moncayo, V. M. (2009). *Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño*. México D. F.: Siglo xxi Editores; Buenos Aires: Clacso.

Ortega, D. (2013). *Enrique Dussel - Primer Encuentro del Buen Vivir - El estado como campo de lucha*. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ieRwuIurppo

Parra, Y. (2013). La otra orilla: territorio cuerpomemoria pedagogía de buen vivir y conocsentir de los pueblos de Abya Yala. *Mitologías Hoy*, 8, 115-136.

Pascual, M., y Herrero, Y. (2010). Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir el futuro. *Boletín ECOS*, 10, 1-7. Recuperado de https://www.mapama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2010_06pascualyherrero_tcm30-163649.pdf

Puleo, A. H. (s. f.). *Ecofeminismo: la perspectiva de género en la conciencia ecologista*. Recuperado de http://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/ECOFEMINISMO_LA_PERSPECTIVA_DE_GENERO.pdf

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: Clacso.

Rodríguez, E., y Agudelo, E. (2014). *Prácticas de consumo y crisis ambiental como formas de desconexión con la madre (como fuente de vida). Proyecto género y diálogo social desde perspectivas interculturales.* Documento inédito. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Santana, N. (2000). El ecofeminismo latinoamericano. Las mujeres y la naturaleza como símbolos. *Cifra Nueva,* 11, 37-46.

Santos, B. (2010). *Decolonizar el saber, reineventar el poder*. Motevideo: Ediciones Trilce.

Tubino, F. (2012). Formación universitaria para el desarrollo humano abierto a la diversidad. En F. Tubino y K. Mansilla (Eds.). *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina* (pp. 107-124). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Villagómez, M., y Cunha, R. (2014). Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias. *Alteridad Revista de Educación, 9*(1), 35-42.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Quito: Ediciones Abya Yala.

Resumen

El presente artículo nace de la idea de presentar otras propuestas de acercamiento a los saberes de lo femenino, así como de las experiencias históricas de mujeres desde el sur como posibilidad de encontrar y proponer otras voces, otras prácticas, otras formas de pensar y sentir el mundo, que hacen parte de la emergencia de un nuevo paradigma para pensar la vida y la existencia.

En el marco del concepto de "otro mundo es posible", el artículo presenta el ecofeminismo (concepto que surge y retoma tradiciones culturales y espirituales de la India) como parte de las experiencias desde otros lugares de enunciación, que visibilizan la posibilidad de un paradigma otro. Pero al mismo tiempo, como posibilidad para el renacer del pensamiento y los saberes femeninos, que se hacen contemporáneos y correlacionales, en la práctica, con la conciencia alrededor del cambio de paradigma.

Palabras clave: interculturalidad, ecofeminismo, epistemologías otras.

Epistemologías otras y nuevos paradigmas: los saberes femeninos como medicina para la vida

Edwin Nelson Agudelo Blandón

Para iniciar, tengo que afirmar que el tema de lo femenino, al cual me aproximo recientemente, no es de mi conocimiento total, pero sí ha hecho parte de mis intereses de trabajo, pues constituye un posicionamiento contemporáneo de los pueblos indígenas, afros y campesinos alrededor del planteamiento sobre la necesidad de otro paradigma para pensar el devenir del planeta. Por tal motivo, soy un aprendiz en este mar de conceptos. Por eso, mi aproximación a este tema tiene el interés de proponer otras miradas que permitan ampliar el caleidoscopio de posibilidades sobre su diversidad.

En esa medida, este artículo es una propuesta de interculturalización, pues presenta los desarrollos y la experiencia de tradiciones culturales que buscan acercar prácticas, desde la diferencia y la diversidad de otros lugares de enunciación, para reflexionar lo que significa el pensamiento de lo femenino como una necesidad para hombres y mujeres que nos permita endulzar la vida y con ella la existencia.

La inclusión de estas experiencias y significados colectivos y comunales, fruto de saberes históricos forjados en contextos políticos, sociales y territoriales, nos permiten liberar las prácticas sociales de su estatuto de residuo; e implica la tarea de poner a circular otros significados independientes de los sistemas dicotomía, propios de las sociedades modernas. Un ejemplo de esto es que mientras sigamos considerando que el concepto de mujer no se puede pensar por fuera del concepto de hombre, estamos obligando desde la razón dicotómica a situar la experiencia de lo femenino desde el sistema de valor de lo masculino, que no nos permite pensar los términos por fuera de los parámetros establecidos de manera histórica y social y nos obliga o imprime un posicionamiento colonial sobre el decir, el hacer y el pensar. La colonialidad implica una relación de dominación estructural y una negación de la heterogeneidad y de la diversidad de prácticas y discursos de los sujetos y sujetas en contextos y situaciones que obedecen a construc-

ciones históricas, localizadas y corporales ubicadas sobre territorios y experiencias concretas con carga cultural y epistémica.

Por ello, cuando hablamos de interculturalidad (crítica y decolonial) estamos mirando cómo los saberes que han sido silenciados por las estructuras de poder-saber, se ponen a circular en el marco de procesos que articulan diferentes saberes y tradiciones para, en el marco de una ecología de los saberes, enriquecer las lecturas en relación a lo femenino y sus saberes conexos y como búsqueda de una equidad cognitiva en donde "la práctica femenina teje la trama de la interculturalidad a través de sus prácticas: como productora, comerciante, tejedora, ritualista, creadora de lenguajes y de símbolos capaces de seducir al 'otro' y establecer pactos de reciprocidad y convivencia entre diferentes" (Cusicanqui, citada por Spivak, G., 2008-2009, p. 72).

En el caso de Latinoamérica y en relación a la diversidad cultural, la riqueza de experiencias alrededor de lo femenino se traduce en una posibilidad dialógica de mediación intercultural, para poner en juego otras maneras de entender lo femenino por fuera de los patrones establecidos por la academia y por los feminismos hegemónicos eurocentrados, en donde los otros lugares epistemológicos, políticos y éticos alimentan el giro paradigmático desde el pluriverso.

Ahora bien, cuando hablamos de la ascensión de un nuevo paradigma también estamos afirmando que hay una crisis civilizatoria encarnada en la sociedad occidental y sus marcos de valores, anclados en el androcentrismo y el sistema patriarcal. La devastación ambiental que hoy vivimos a nivel planetario emerge de una serie de relaciones situadas profundamente en las prácticas de consumo y en el modelo de desarrollo que las justifica, y refleja una crisis del paradigma dominante que instituyó una manera de relacionarnos con el mundo y con nosotras/os, caracterizada por la desconexión con los y las demás, con nuestro propio ser y con la fuente misma de la vida, la madre tierra . Este modelo de desarrollo se alimenta, si no es acaso su causa, del sistema patriarcal y androcéntrico que nos ha correspondido vivir a mujeres y hombres de nuestro continente -de manera diferente pero obligada-, y sobre el cual nos corresponde pensar salidas conjuntas frente a la crisis del paradigma dominante que estructura nuestras formas de ser, de hacer, de sentir y de pensar.

Esta desconexión nos hace pensar que somos diferentes de la "naturaleza", que estamos separados de ella y que podemos localizarnos por encima suyo convirtiéndola en un recurso, tratándola como un objeto; dicha relación ontológica está amparada en la metáfora de la tierra como

una máquina, instituida desde el siglo xvi. Las sociedades actuales y las epistemologías que las sostienen, altamente dualistas y dialécticas, se direccionan bajo los principios de contradicción hegeliana, espacio cartesiano y competencia discursiva entre individuos, que identifican en la contradicción, el solipsismo y el diferenciamiento los principios que les permite el progreso y el desarrollo.

La teoría del progreso no entiende la vida como dos fragmentos de una paridad "vínculo, relación o coexistencia" (Lajo, 2002), sino como dos principios que no se complementan ni se asemejan, y que legitiman los discursos y las prácticas de dominación y de poder del mundo androcéntrico contemporáneo. Así, el modelo de desarrollo económico se constituye en un proyecto colonial y patriarcal de la cultura occidental y su economía capitalista que está destruyendo la diversidad de la vida en todas sus manifestaciones, pues está basado en la explotación y exclusión de lo femenino como un saber posible y, en este marco "de la mujer (occidental y no occidental), en la explotación y degradación de la naturaleza, y en la explotación y destrucción gradual de otras culturas" (Shiva, 1988), engendrando de esta manera distintas formas de violencia.

Violencia ecológica, que atenta contra la diversidad de especies presentes en la naturaleza y genera su muerte y desaparición. Violencia hacia las mujeres, las comunidades indígenas y campesinas, a los que se les despoja de su sustento, sus capacidades y conocimientos, al ser considerados/as no expertos/as y ser obligadas/os a secundar las concepciones de los supuestos "expertos". Violencia contra el conocimiento (que) al sacralizar la ciencia, se convierte en el único modo sancionado y aceptado de conocimiento. Violencia genética, ya que la manipulación y alteración de la naturaleza supone un atentado contra la propia vida y su diversidad (Rabaneda, 2011).

La ciencia moderna es un sistema de conciencia con pretensiones de universalidad y neutralidad que ha desplazado a todos los demás sistemas de creencias y conocimientos; su método experimental ha sido fundamentalmente dicotómico: promotor de la dominación masculina y científica sobre la naturaleza, la mujer y lo no occidental. La tradición epistemológica de esta ciencia es reduccionista en tanto redujo la capacidad humana de conocer la naturaleza al excluir a otras personas y otras vías de conocimiento y redujo la capacidad de la naturaleza para regenerarse y renovarse creativamente manipulándola como materia inerte y fragmentada. Sus postulados se basan en la homogeneidad. En contraste con las metáforas orgánicas en las que los conceptos de

orden y poder se basaban en la interconexión y la reciprocidad, la metáfora de la naturaleza como una máquina se basa en el postulado de la separación y la manipulabilidad. Este modelo supone violencia pues conduce a la subyugación del conocimiento cultivado por mujeres y culturas no occidentales (Shiva, 1988).

Bajo esos mismos principios de división y segregación que se nos inculcan como maneras de sentir y de pensar, como parte de la construcción de subjetividades sobre las cuales se median maneras de desear estructuradas por los poderes globales, construimos el concepto de nosotras/os en medio del culto a la personalidad (lo que nos diferencia de los y las demás). El monólogo patriarcal de la economía liberal admite la invisibilización, la agresión y la subalternización de unos/as frente a otras/os, y exalta una forma de existencia cimentada en la individuación y la desconexión en aras de la competencia, en el consumo desmesurado de recursos, seres, ideas, discursos y prácticas, donde el valor de la libertad se mide a partir de patrones impuestos desde la economía del beneficio: "soy libre en tanto sea reconocido en el acto de consumir".

Los modos de vida humanos, individuales y colectivos, evolucionan en el sentido de un progresivo deterioro. Las redes de parentesco tienden a reducirse al mínimo, la vida doméstica está gangrenada por el consumo "mass mediático", la vida conyugal y familiar se encuentra a menudo "osificada" por una especie de estandarización de los comportamientos, las relaciones de vecindad quedan generalmente reducidas a su más pobre expresión… la relación de la subjetividad con su exterioridad ya sea social, animal, vegetal o cósmica se ve así comprometida en una especie de movimiento general de implosión y de infantilización regresiva. La alteridad tiende a perder toda su aspereza (Guattari, 1978, pp. 7-8).

El capitalismo, por tener sus raíces en una lógica patriarcal y androcéntrica, entiende los recursos naturales como un productor de riquezas y no mira al planeta como un ser vivo que se puede agotar por exceso de explotación. Su sistema productivo tiene como único objetivo generar el máximo beneficio económico sin valorar absolutamente el cuidado de la tierra y los seres vivos (Grupo de Ecofeminismo, 2001, p. 3). De esta manera, el patriarcado y el sometimiento de la mujer y la naturaleza adoptaron nuevas y más violentas formas a través del proyecto de desarrollo. Los nuevos desarrollos de la biotecnología, la ingeniería genética y la tecnología reproductiva pretenden asociar la agricultura orgánica, basada en el seguimiento de los ciclos naturales de renovación, a la pobreza, el atraso y la improductividad y así justificar la privatización

de la tierra, menoscabando el derecho tradicional a su uso y reduciendo los recursos para alimentar familias (Shiva, 1988). Esta forma de violencia afecta directamente a las mujeres, pueblos tribales y sociedades campesinas en las que su base de subsistencia y tejido social reside en una relación armónica con la naturaleza.

> El mal desarrollo (...) viola la integridad y armonía del hombre con la naturaleza, y la armonía entre el hombre y la mujer. Rompe la unidad cooperativa de lo masculino y lo femenino, y pone al hombre, despojado del principio femenino, por encima de la naturaleza y la mujer y separado de ambas (...). La naturaleza y la mujer han sido convertidas en objetos pasivos para ser usados y explotados por los deseos descontrolados e incontrolables del hombre alienado. De creadoras y sustentadoras de la vida, la naturaleza y la mujer están reducidas a ser "recursos" en el modelo del mal desarrollo, fragmentado y contrario a la vida. (Shiva, 1988, p. 35).

Ante este panorama nos encontramos, por tanto, con la urgencia de reinventar nuevas ecologías, es decir, de la *recreación* de las relaciones de vida entre nosotros/as y con el planeta, en donde las perspectivas interculturales jueguen un papel fundamental, pues implica poner a circular otras maneras de ser y desear o experiencias sociales y culturales que nos proponen maneras otras de vivir la vida por fuera de los marcos regulativos del consumo y del deseo, regulados por las economías globales; es decir, "un proyecto de transformación social, política, epistémica y humana, [basado] en un imaginario o visión de un mundo de otro modo" (Walsh, 2005, p. 31), en donde la mercantilización de la vida en función de la estructura imperante del consumo y el mercado no sean el lugar único del sentir y del deseo. Nos es imperativo desaprender las acostumbradas formas de instituir la verdad en las que se supone que las certezas individuales, locales y corporativas de unos/as pueden homogenizar las prácticas y los discursos de todas/os, replantear y proponer alternativas a aquellas acciones que privilegian y jerarquizan a las y los sujetos en función de las demandas de un determinado grupo socioeconómico (ecología tecnocientífica). Ante la importancia y la premura de desenmascarar desde la vida cotidiana la supuesta naturaleza del predominio de algunas/os sobre otras/os, caldo de cultivo para la subalternización de lo femenino, es menester conectarnos como seres sentipensantes a otros/as de maneras rizomáticas , asumir la responsabilidad personal de cada una/o de nosotras/os en la crisis planetaria.

Las formaciones políticas y las instancias ejecutivas se muestran totalmente incapaces de aprehender esta problemática en el conjunto de sus implicaciones,

> aunque recientemente hayan iniciado una toma de conciencia parcial de los peligros más llamativos que amenazan el entorno natural de nuestras sociedades, en general se limitan a abordar el campo de la contaminación industrial, pero exclusivamente desde una perspectiva tecnocrática, cuando en realidad solo una articulación ético-política que yo llamo ecosofía [sería susceptible de clarificar convenientemente estas cuestiones]. (Guattari, 1996, p. 8).

Es menester otorgarle importancia a las formas de organización local y no jerárquicas que se construyen en procesos sociales y comunitarios que refundan el *mundo de las ideas como prácticas de vida*, a los saberes ancestrales y minorizados (populares, campesinos, indígenas, afros y femeninos) como saberes posibles en la construcción de ciudadanías interculturales, que desde la experiencia, el diferendo y el construir desde proyectos y propuestas no hegemónicas, se consolidan como formas de resistencia no violentas en la constitución de una sociedad que reconoce a todas sus voces (ecología mental).

> Una ecología de los saberes, [o] la búsqueda de credibilidad para los conocimientos no científicos, no implica el descrédito del conocimiento científico. Implica, simplemente, su utilización contrahegemónica. Se trata, por un lado, de explorar prácticas científicas alternativas que se han vuelto visibles a través de las epistemologías pluralistas de las prácticas científicas y, por otro lado, de promover la interdependencia entre los saberes científicos producidos por la modernidad occidental, y otros saberes no científicos. (Santos, 2009, p. 115).

Nos hallamos irremediablemente frente a la obligación y el compromiso de cambiar las formas de relacionarnos como comunidades, como familias, transformar las relaciones de amistad y de poder, las relaciones de pareja y las relaciones con todas y todos los seres en la vida construyendo nuevas relaciones que generen diálogos empáticos, en donde emerja el arte del buen vivir (ecología social), en donde se transite de unas relaciones de poder inequitativas a una relación del convivir, es decir, vivir con el otro/a, en donde se reconozcan las diferencias como alimento para la co-creación colectiva de un universo socio-natural incluyente.

El reto es construirnos desde nuevas formas de sentipensar el mundo, nuevos y diversos hombres y mujeres accionando prácticas que reconstruyan las formas y los comportamientos autodestructivos sobre el consumo, los recursos, lo privado y lo común, entre otros. Unas estéticas de vida fundadas sobre epistemologías otras, cuya enunciación despeje la idea de una identidad cerrada y abra la perspectiva de "todo

está vivo, posee voluntad, intención y fuerza" (Viveiros, 2002, p. 57) y que procuren el respeto hacia los órdenes de la vida y el pluriverso, en donde la vida sea el centro.

Cuando hablamos de la inclusión y revisión de otras experiencias y nuevos referentes en función de modelos de desarrollo otros, estamos también pensando en la inclusión de otra escala de valores y otras éticas de vida, que en el marco de un cambio de paradigma impliquen la revisión de la escala de valores del modelo de desarrollo androcéntrico, antropocéntrico y patriarcal, y que esa pluriversalidad de referentes epistémicos, filosóficos, éticos y prácticos permita mirar diversas experiencias, entre ellas de mujeres, que posicione sus saberes (los saberes de lo femenino como acumulados colectivos) como parte de procesos de empoderamiento de las mujeres, a través de la reflexividad y actuación en sus prácticas que ayuden a despatriarcalizar el sentir con la vida para pensar el planeta y la madre tierra como un ser sintiente y pensarnos con ella de forma correlacional.

Perfilar un nuevo horizonte de pensamiento y de sentido, hacer amanecer unas epistemologías otras y avanzar en interpretaciones plurales en la inclusión de nuevos referentes del sentir, del pensar y del hacer de otra manera es posibilitar el intercambio de saberes en la búsqueda de resolución de problemas planetarios comunes en la búsqueda de depurar la convivencia común.

En esta medida estos tiempos se ubican como tiempos de transición y obedecen a un proceso de refundación de la ciencia, en donde los procesos sociales contrahegemónicos y antiglobalización (en los cuales mayormente han estado vinculados mujeres, minorías étnicas, grupos ambientalistas) han llamado al reconocimiento de la diferencia como punto fundamental para pensar las nuevas organizaciones sociales, en la ascensión de un nuevo paradigma epistémico en donde "otro mundo es posible" o que nos permita pensar "más allá del primer mundo", pues el reconocimiento discursivo de estas formas locales de enunciación ponen en juego la voz y la experiencia de los/las minorizados/as en la construcción de otra maneras de convivencia colectiva y planetaria y juegan un papel fundamental en el reconocimiento de la diferencia y el diferendo como proceso de emancipación de lo humano.

Desde estas perspectivas, el ecofeminismo se evidencia como una acción práctica frente a estos posicionamientos contemporáneos de movimientos sociales, que desde la práctica problematizan las teorías académicas y construyen propuestas que se presentan como opción

frente al progreso y al desarrollo, pero sobre todo como opción de vida frente a los modelos éticos del sistema-mundo moderno, colonial, patriarcal y androcéntrico. Se propone como una relación que entrelaza la ecología y el feminismo, pero desde miradas holísticas e integrales en donde la comprensión de lo femenino no termina siendo un tema de mujeres sino que se propone como una opción de pensamiento y de actuación para hombres y mujeres por igual, como parte de una construcción social de nuevas feminidades y masculinidades.

> (...) al ecofeminismo se le ha identificado principalmente con la corriente radical-cultural-espiritual. Esto ha ocasionado que se le critique como "esencialista". El intentar hacer una clasificación precisa de las diferentes posturas ecofeministas, así como de sus principales autoras, resulta complejo y se podría caer en un reduccionismo. Por ejemplo, Ariel Salleh, una ecofeminista socialista, ha sido criticada por acercarse demasiado a los terrenos del esencialismo. Vandana Shiva, nacida en la India, ha sido una de las voces más influyentes del ecofeminismo en todo el mundo. Su pensamiento se basa en la religión y filosofía hindúes que describen el "principio femenino" como la fuente de vida y la base de un desarrollo sustentable. (Carcaño, 2008, pp. 183-184).

> El ecofeminismo es diferente a otros movimientos en el sentido de que, por ejemplo, mientras que se necesita tener a un brillante Marx o Lenin para crear el marxismo y el leninismo, el ecofeminismo es tan antiguo como la vida misma. Consiste en poner la vida en el centro de la organización social, política y económica. Las mujeres ya lo hacen porque a ellas se les ha dejado la tarea del cuidado y el mantenimiento de la vida. Mientras que hacer dinero es un objetivo reciente de la humanidad, maximizar la riqueza de la vida ha sido, sin embargo, el principal objetivo de todas las sociedades a lo largo de la historia. Como su nombre indica, ecofeminismo es la convergencia de la ecología y el feminismo. La ecología dice que no se pueden destruir los fundamentos ecológicos a través de los que sobrevivimos y el feminismo recuerda que no hemos nacido iguales pero que formamos parte de la misma especie. Así, el ecofeminismo es realmente la filosofía de toda sociedad duradera. Las personas que están ocupadas cuidando a un niño, una madre enferma o los pobres de la localidad no se dedicarán a cuidar, por ejemplo, organismos desarrollados con ingeniería genética para tolerar mejores dosis de herbicida. (Shiva, 2010, párr. 2-3).

Más allá de los discursos, a veces ajenos a las prácticas de vida de muchas/os que desde su cotidianidad emprenden un camino de transformación y de cambio en sus propias formas y maneras diversas de existencia, los ecofeminismos enuncian en gran medida las preocupaciones

que trascienden las problemáticas de los estudios de género, la ecología y la economía, para proponer que no es unas/os contra o sobre otras/os, sino unas/os *con* otras/os, que podremos entre todas/os deconstruir, transfigurar, convertir viejos patrones que la colonialidad y el monólogo patriarcal del saber-poder han impuesto, sustentando el universo social en la "hegemonía y la universalización de la razón, el imperio de la ciencia y la técnica como únicos discursos de verdad"(Guerrero, 2010, p. 87) y negando de hecho saberes otros nacidos en prácticas y discursos otros en y sobre la vida misma.

Sostener que pueden existir otras formas de ver, entender, vivir el mundo de manera que esas visiones y acciones dignifiquen la vida de las y los seres en el cosmos, no solo es un reto, sino más bien un compromiso, exigir a nuestra creatividad, a nuestra fuerza creadora, la instauración de nuevas formas de relacionarnos con los y las demás desde la equidad, el respeto y la diferencia, una tarea urgente. Es diferente pensar en las cosas que pensar en las relaciones existentes entre las cosas, lo sagrado, lo trascendente que existe en todos y cada uno de las y los seres que habitan el cosmos se refiere justamente a estas relaciones, a todo aquello que hace empalme con todo lo demás.

De esta manera, los ecofeminismos y las perspectivas interculturales han planteado rutas de acción y empoderamiento que permiten relaciones diferentes con respecto al poder, donde la no violencia se manifiesta como poder creativo en forma pacífica y "las prácticas políticas pacíficas operan como creadoras de condiciones de libertad y paz" (Piñero, 2012, p. 350).

> El término "feminismo ecologista" incluye una variedad de perspectivas multiculturales sobre la naturaleza de las relaciones que se dan al *interior* de los sistemas sociales de dominación entre aquellos seres humanos que se encuentran en posiciones subordinadas o de subdominio, en particular las mujeres, y la dominación de la naturaleza no humana (…) el término "ecofeminismo" se utiliza para referirse a una variedad de las llamadas "relaciones entre las mujeres y la naturaleza" —relaciones históricas, empíricas, conceptuales, religiosas, literarias, políticas, éticas, epistemológicas, metodológicas y teóricas sobre la manera en la cual nos referimos a las mujeres y la tierra— (…) comprende la importancia de valorar y preservar los ecosistemas (entendiendo este término como organismos, individuos, poblaciones, comunidades y sus interacciones, o como flujos de nutrientes entre entidades "en una red biosférica de relaciones"). (Warren, 1993, pp. 62-63)

> El ecofeminismo es la condensación de una constelación de iniciativas promovidas por las mujeres en todo el mundo, que quieren contribuir a asegurar los fundamentos de la vida y garantizar que el bienestar sea para todos los seres vivos que formamos parte de este planeta. Desde el el último tercio del siglo xx, mujeres de todo el mundo están generando este movimiento que tiene componentes sociales, ecológicos, politicos, económicos y espirituales. Es un movimiento global desde acciones locales, a favor de la vida digna, libre y saludable en la tierra que vivimos (...) un movimiento social (...) [que] potencia la buena voluntad hacia todos los seres humanos y hacia todos los seres que habitan el planeta. (Lainez, 2007, pp. 2-3).

> Una perspectiva ecofeminista plantea la necesidad de una nueva cosmogonía y de una nueva antropología que reconozcan que la vida en la naturaleza (que incluye a los seres humanos) se mantiene a través de la cooperación, el cuidado mutuo y el amor, pues solo de esta manera tenemos la capacidad de respetar y conservar la diversidad de todas las formas de vida, incluidas sus expresiones culturales, como fuentes verdaderas de bienestar y felicidad. Para esto, las ecofeministas emplean metáforas como "volver a tejer el mundo", "sanar las heridas" y reconectar e interconectar la "red". Este esfuerzo por crear una cosmogonía y una antropología holísticas que abarquen a todos los seres vivos implica necesariamente un concepto de libertad distinto del que se ha usado desde la Ilustración (…) en el que la libertad del hombre y su felicidad dependían de un proceso continuo de emancipación de la naturaleza, de su independencia de los procesos naturales y de su dominio sobre los mismos mediante el poder de la razón y de la racionalidad. (Mies y Shiva, 1993, p. 77)

Desde estas rutas de acción alternativas se permite el surgimiento de otras masculinidades y feminidades como otras formas de concebirnos como sujetos y sujetas, en los tejidos sociales, comunitarios y familiares. Desde lugares periféricos a las epistemologías hegemónicas y androcéntricas, mujeres y hombres están encontrando rutas, vías, caminos hacia la transformación de sus mundos propios, en donde poniendo la vida en el centro de la vida misma de cada una/o, se empiezan a reconocer saberes, posturas, discursos y prácticas otras en torno a la diversidad, el respeto y la equidad. Otras de estas rutas pueden observarse en los postulados de la *biomímesis*.

> Se hace imprescindible recuperar la estrategia que permitió a los seres humanos vivir durante decenas de miles de años e imitar la lógica que le ha permitido a la naturaleza mantener la existencia de la vida durante miles de millones de años. Esta estrategia de *imitación de los ciclos* (...). Un sistema humano que funcione bajo las directrices de la biomímesis será aquel que: Se someta a la existencia de límites físicos, cierre los ciclos de materiales, se

> dinamice con la energía que proviene del sol, mantenga y respete las dinámicas planetarias en equilibrio, se base en la cercanía, favorezca la diversidad, se ajuste a los tiempos lentos que requiere la vida natural y comunitaria, estimule la cooperación, aumente la ecoeficiencia en términos absolutos. (Grupo de ecofeministas, 2011, p. 6).

En las teorías del cuidado, que más que naturalizar roles de lo femenino o de la mujer, proponen una relación más armónica entre mujeres y hombres, con la existencia misma, con el cuidado de la vida, reorganizando los tiempos y los ritmos para quitar al mercado y la producción de riqueza del centro de la existencia.

> Para poder cambiar la mirada y llegar a una sociedad sostenible e igualitaria, tenemos que redefinir y revalorar los aspectos que forman la base de nuestra sociedad y damos por hecho. En la actualidad, el mercado constituye el epicentro de nuestra sociedad y todos los conceptos claves son definidos respecto a él: cuando hablamos de trabajo, nos referimos casi exclusivamente al trabajo remunerado, el empleo, cuando hablamos de riqueza, nos referimos a la riqueza en términos monetarios y cuando hablamos de bienestar, nos referimos a los niveles de consumo, etc. Para poder llegar a una sociedad sostenible e igualitaria, hace falta cuestionar ese papel prioritario que otorgamos al mercado y poner la sostenibilidad de la vida en el centro de nuestro análisis de la realidad. Así podremos redefinir y revalorar los conceptos básicos de nuestro sistema socioeconómico occidental. (Grupo Ecofeminismos, 2010, p. 7).

"Trabajo de cuidados" es un concepto que invita a reflexionar acerca del trabajo realizado por las mujeres ya no en términos de trabajo reproductivo, en contraposición al trabajo productivo, sino en términos de prácticas de creación y recreación de la vida y la convivencia humana (Piñero, 2012), en las que la dedicación histórica de las mujeres a las tareas de subsistencia ha originado un saber acerca del sostenimiento de la vida, y este saber es valioso porque es fundamental para que la vida continúe.

Usaremos prioritariamente la expresión trabajo de cuidados para nombrar esta batería amplia de ocupaciones que incluye asuntos dispares como cocinar (tres veces al día los 365 días del año), atender día y noche a las personas enfermas, administrar y controlar medicaciones, hacer camas, acompañar constantemente los movimientos de un bebé que ya camina, decidir la dieta de las personas de la casa, asegurar productos para el abastecimiento (abrigo, leña, alimentos, agua…), amamantar, remendar o confeccionar ropa, mantener relaciones vecinales, hablar con la tutora

de la niña, fregar los cacharros, parir, acompañar en traslados, limpiar el water, mediar en discusiones, ordenar armarios, consolar, bañar a personas ancianas… La lista de trabajos que se realizan y son inexistentes para el mercado podría alargarse hasta el infinito. Podríamos definir los trabajos de cuidados como aquéllos destinados a satisfacer las necesidades del grupo, su supervivencia y reproducción que, dado el orden de cosas, son asumidos de forma mayoritaria por las mujeres. Es importante destacar que no solo exigen apoyo los niños y niñas, las personas que sufren una enfermedad, las personas mayores o quienes viven con una determinada discapacidad. Existen una gran cantidad de "dependientes sociales", personas adultas y sanas, mayoritariamente hombres, que no tienen ni la capacidad ni la intención de cuidar de sí mismos, ni mucho menos de otros. La atención de estos dependientes sociales, también supone una importante carga que asumen las mujeres (Herrero, 2010, p. 20).

Existen hoy grupos, colectivos, movimientos sociales, entre los que destacamos gran cantidad de comunidades que desde la sororidad están hoy construyendo ciudad, barrio, localidad, campo; desde un trabajo no jerarquizado, consciente, en donde emergen relaciones respetuosas y equitativas entre hombres y mujeres que asumen prácticas del cuidado de la vida y del tejido comunitario, y algunas vertientes del feminismo, que están denunciando estructuras de dominación y de poder destructivas para la humanidad y para la madre tierra, pero que van más allá de denunciar y proponen modos alternativos de organización social que serán necesarios para edificar un futuro más humano, que va desde lo micro hacia lo macro y se constituyen como prácticas de resistencia y de micropoder.

> Las tareas de cuidado de la vida y la cohesión social son tan esenciales para el bienestar humano como lo es la salud de los ecosistemas. Una sociedad digna de ser llamada humana deberá colocar en el centro de sus decisiones, de sus prioridades y de su organización comunitaria el mantenimiento de unas condiciones ambientales sanas y el reparto equitativo de los trabajos que hacen posible nuestra vida. (Grupo Ecofeministas, 2010, p. 8).

Mujeres y hombres en nuestro continente han comenzado a pensar otras relaciones con la tierra: ecoaldeas, cultivos orgánicos, la renovación de los jóvenes en sus comunidades, la reinvención del mundo en el campo, campesinos organizados que plantean otras formas de desarrollo sostenible y sustentable, jóvenes gestionando nuevas formas de comunicación alternativa, grupos o redes de mujeres campesinas y populares constituidas en torno a las luchas por la semilla, por los saberes ancestrales, medicinas no alopáticas, nacimiento sin violencia

obstétrica, empoderamiento de la mujer en lo privado y lo público, conocimientos otros que han generado ciencia y técnica desde los saberes locales, construcción de nuevas masculinidades y feminidades como negociaciones comunitarias.

> Nosotras, mujeres provenientes de más de 86 países (…) Reafirmamos nuestra voluntad de intervenir para cambiar el mundo capitalista y patriarcal que prioriza los intereses del mercado antes que el derecho de las personas. Las mujeres, creadoras históricas de conocimientos en agricultura y en alimentación, que continúan produciendo hasta el 80% de los alimentos en los países más pobres y que actualmente son las principales guardianas de la biodiversidad y de las semillas de cultivo, son las más afectadas por las políticas neoliberales y sexistas. Sufrimos las consecuencias dramáticas de tales políticas: pobreza, acceso insuficiente a los recursos, patentes sobre organismos vivos, éxodo rural y migración forzada, guerras y todas las formas de violencia física y sexual. Los monocultivos, entre ellos, los empleados para los agro-combustibles, así como la utilización masiva de productos químicos y de organismos genéticamente modificados tienen efectos negativos sobre el ambiente y sobre la salud humana, en especial, sobre la salud de la reproducción. El modelo industrial y las transnacionales amenazan la existencia de la agricultura campesina, de la pesca artesanal, de la economía pastoril, y también de la elaboración artesanal y del comercio de alimentos en pequeña escala en zonas urbanas y rurales, sectores donde las mujeres juegan un rol importante. Deseamos que la alimentación y la agricultura se excluyan de la OMC y de los acuerdos de libre comercio. Es más, rechazamos las instituciones capitalistas y patriarcales que conciben los alimentos, el agua, la tierra, el saber de los pueblos y el cuerpo de las mujeres como simples mercancías. Al identificar nuestra lucha con la lucha por la igualdad entre los sexos, ya no queremos soportar la opresión de las sociedades tradicionales, ni de las sociedades modernas, ni del mercado. Nos aferramos a esta oportunidad de dejar detrás de nosotras todos los prejuicios sexistas y avanzar hacia una nueva visión del mundo, construida sobre los principios de respeto, de igualdad, de justicia, de solidaridad, de paz y de libertad. Estamos movilizadas. Luchamos por el acceso a la tierra, a los territorios, al agua y a las semillas. Luchamos por el acceso al financiamiento y al equipamiento agrícola. Luchamos por buenas condiciones de trabajo. Luchamos por el acceso a la formación y a la información. Luchamos por nuestra autonomía y por el derecho a decidir por nosotras mismas, y también a participar plenamente en las instancias de toma de decisiones. (Nyeleni, 2007, Párr. 1-7).

Hoy cada vez son más las organizaciones, familias, hombres y mujeres uniendo sus ritmos con los del planeta, relacionándose de manera sincrónica con un tiempo de urgencias y transformaciones, de luchas y conciencias; sujetos y sujetas empoderados y activos en la construcción de una nueva humanidad, de un nuevo mundo. La cuestión entonces

es quizás cómo nos asumimos a nosotras y nosotros, de qué manera actuamos en el mundo si somos conscientes de que hemos hecho parte del problema y cómo podemos hacer parte de la solución.

Al final tengo que afirmar que he sido criado y muchas veces aconsejado por mujeres: ellas me han acompañado en los momentos más aterradores, más inciertos y más anodinos de mi vida (también en los más felices) y siempre en su calor y en su consejo he encontrado la palabra justa, calmada y con fuerza para alimentar nuevos caminos. Me he encontrado muchas veces en los ojos y con el alma de ellas y ellas han acogido mi alma con tranquilidad, con dulzura, pero sobre todo la han afinado con virtud.

Referencias

Carcaño, E. (2008). Ecofeminismo y ambientalismo feminista. Una reflexión crítica. *Argumentos, 21*(56), 183-184.

Grupo de Ecofeminismo. (2010). *Poner la vida en el centro: respuestas del ecofeminismo y del decrecimiento a la UE*. Recuperado de https://www.ecologistasenaccion.org/?p=16371

Grupo de Ecofeminismo. (2011). *Menos para vivir mejor. Ecofeminismos, anticapitalismo y mundo urbano*. Recuperado de http://www.mundubat.org/wp-content/uploads/archivos/201303/menos-vivir-mejor-final_grupo-ecofeminismo.pdf

Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Barcelona: Pre-Textos.

Guerrero Arias, P. (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, *4*(5), 80-94.

Herrero, Y. (2010). Cuidar: una práctica política anticapitalista y antipatriarcal. En: C. Taibo Arias (Coord.), *Decrecimientos, sobre lo que hay que cambiar en la vida cotidiana*. España: Los Libros de la Catarata.

Lainez, M. (2007). Mujeres y madres. Ecofeminismo e interculturalidad. *Medicina naturista*, *1*(1), 2-8.

Lajo, J. (2002). *Qhapaq kuna... más allá de la civilización*. La Paz, Bolivia: Editorial Grano de Arena.

Mies, M. y Shiva, V. (1993). *El ecofeminismo. Exponentes y posturas críticas*. Recuperado de http://www.flacsoandes.edu.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=7495

Nyeleni. (2007). *Declaración de las mujeres por la soberanía alimentaria*. Recuperado de www.nyeleni.org/spip.php?article305

Piñero, A. H. (2012). La apuesta política de Vandana Shiva: los saberes de las mujeres y la sostenibilidad de la vida. *Dilemata*, 10, 329-355. Recuperado de http://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/182/226

Rabaneda, P. U. (2011). Gaia y las semillas de la paz. Las propuestas de Vandana Shiva. En F. Muñoz y M. Bolaños (Coords.). *Los hábitus de la paz: teorías y prácticas de la paz imperfecta* (pp. 341-356). Granada: Universidad de Granada.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: Clacso.

Shiva, V. (1988). *Abrazar la vida*. Madrid: Ed. Horas y Horas.

Shiva, V. (2010). *El ecofeminismo es realmente la filosofía de toda sociedad duradera*. Recuperado de https://ecopolitica.org/el-ecofeminismo-es-realmente-la-filosofia-de-toda-sociedad-duradera/

Spivak, G. (2008-2009). Especulaciones dispersas sobre el subalterno y lo popular. *Prosopopeya*: *Revista de crítica contemporánea*, 6, 11-28.

Viveiros, E. (2002). *La inconstancia del alma salvaje* (trad. G. David). Buenos Aires: Ediciones UNGS.

Walsh, C. (2005). (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En C. Walsh (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.

Warren, K. (1993). Feminismo ecologista. En M. Mies y V. Shiva. *El ecofeminismo. Exponentes y posturas críticas*. (pp.63-70). Recuperado de http://www.flacsoandes.edu.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=7495

Warren, K. (1993). Feminismo ecologista. En *El ecofeminismo. Exponentes y posturas críticas*. Recuperado de http://www.flacsoandes.edu.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=7495

Resumen

El presente texto es una aproximación a la categoría de las masculinidades libertarias, para lo que se presenta la distinción entre diversas categorías desde las cuales se nombra la masculinidad. Así mismo brinda una mirada acerca de la pertinencia e importancia de abordar las masculinidades en la escuela, desde la práctica, como desde la teoría. Finalmente, permite situarse en un amplio espectro de la diversidad para comprender el carácter relacional del trabajo en género.

Palabras clave: masculinidades, masculinidades libertarias, escuela, diversidad, género, relacional.

Por qué y desde dónde pensar en otras masculinidades

Karen Sarmiento Martínez
Javier Omar Ruíz

Para hablar de *otras* masculinidades vale la pena empezar por destacar que el sistema de género no es monolítico y homogéneo, sino que muta a lo largo de su caminar; es allí donde se ubican los movimientos de las masculinidades. En estas letras nos centraremos en dos aspectos principales que han constituido algunas de las líneas de acción e investigación del Colectivo Hombres y Masculinidades, esto es: las Masculinidades desde el Sur y el trabajo de las masculinidades en la escuela.

El hecho de que estemos viviendo una crisis de sostenibilidad de la vida, una crisis de modelo de vida humana por las relaciones abusivas y patriarcales que se vienen teniendo con la tierra, pone en juego las lógicas de lo masculino y de lo femenino.

Sumado a ello, las historias políticas de violencia que hemos vivido dan un marco en el que puede decirse que ser mujer y hombre en América Latina, está atravesado por múltiples dolores que cruzan y determinan los modos del género.

Es por esto por lo que desde la resistencia se construyen proyectos de esperanza y humanidad, en un devenir de procesos que buscan cambiar el orden establecido de política, género, cultura, economía y modelo de sociedad, que componen un todo complejo y que como proceso, es un movimiento de Caorden, de caos (nuevo) orden, en horizonte de transformar el dolor. En esto de construir proyectos de esperanza y humanidad, están las luchas de las mujeres en toda su diversidad, y las de los hombres que trabajan por ello.

Esta posibilidad de pensar, hablar y actuar desde otras masculinidades, está relacionada con las líneas de fuga y toma de distancia de los hombres que construyen su masculinidad de forma crítica frente al patriarcado (Ruíz, 2013), como lo son los *distanciamientos generacionales*, evidentes especialmente en las formas en que los jóvenes asumen su

masculinidad. Una de las puertas de entrada ha sido la de las estéticas, desde donde se han venido rompiendo criterios cerrados de asignación por género: maquillaje solo para mujeres, colores oscuros para hombres y pasteles para las mujeres, etcétera. Estas rupturas han permitido a los jóvenes jugar indistintamente con colores, vestimentas, acicalamientos y adornos, sin sentir por ello comprometida su representación masculina de género; y al mismo tiempo han mostrado mayor preocupación por el cuidado físico y la presentación personal, amén de que se nota una mayor expresividad emocional y afectiva entre hombres, y también una mayor aceptación de los derechos de las mujeres.

Estas dinámicas, si se quiere, son una especie de impronta generacional que si bien no es homogénea ni universal a la población juvenil colombiana, visibiliza, desde su particularidad, que de este lado de la vida se toman distancias como esas, y que ellas pueden ser tenidas en cuenta para señalar que este tipo de comportamientos masculinos tienen lugar y tienen sentido en un análisis global de las construcciones culturales de género, así no sean experiencias de punta para el cambio (Ruíz, 2013).

Por otro lado encontramos los *distanciamientos por reacción.* Esta es una ruta que busca sanar dolores, que puede conducir a un hombre a buscar ayuda, e incluso a integrarse a experiencias de reflexión sobre las masculinidades. De hecho muchos de quienes integran este tipo de grupos se han sentido convocados, entre otras razones, desde la necesidad de hablar de un padre ausente, una madre asfixiante, intentos de suicidio, maltratos emocionales.

Otra línea de fuga son los *distanciamientos por socialización crítica*. En este caso pueden señalarse hombres formados en hogares en los cuales, por decir, aprenden a cumplir corresponsablemente los roles domésticos. Por ejemplo: niños, jóvenes y adultos que se socializan en experiencias de programas y proyectos que trabajan las masculinidades, y que son estimulados a ser expresivos, a tomar distancia de prácticas de violencia y a respetar los derechos de las mujeres. Hombres, en general, que —seguramente en procesos educativos o en ejercicios organizativos con perspectiva de género— se desarrollan en espacios de tolerancia, análisis crítico, negociación pacífica de conflictos, en prácticas de movilización y organización de ideales de cambio.

Otra experiencia crítica se da a partir del distanciamiento por decisión política. Se trata de posturas de vida que se asumen de manera clara y deliberada como proyecto de otras masculinidades traducibles en procesos personales, familiares y sociales de cambio. Estos son procesos

de compromiso con la equidad de género, la no violencia contra las mujeres ni entre los hombres, y con la apuesta por lograr transformaciones sociales y políticas importantes en los que se hagan realidad la igualdad, la equidad y la justicia.

Así, lo que indican estas dinámicas de distanciamiento y líneas de fuga es que el sistema patriarcal de género se puede cambiar, que muchos hombres y mujeres lo han venido haciendo tanto en su ámbito personal como en el social. Que es posible, y ya muchos lo han hecho, descargar un equipaje de género que deshumaniza la vida y las relaciones, y que de muchas maneras y desde muchas vertientes, las masculinidades de distintos rostros van tomando nombre y forma, y se van mostrando como posibilidades de un futuro mejor para hombres y mujeres (Ruíz, 2013).

Al hacer este recorrido y cruzar todo ello con la interacción dialogante —y de doble vía que como Colectivo hemos tenido en el trabajo de género con miles de hombres y mujeres a lo largo de 21 años—, vemos la necesidad de dar un paso adelante para encontrar las sintonías y comunes denominadores que haya tenido —y que pueda tener esta labor— con las construcciones de pensamiento y acción desde el abajo de nuestras realidades sociales colombianas y latinoamericanas, desde el sur simbólico y político que somos, y desde lo que pueda nutrirse del paradigma del *buen vivir*, y acaso, de las teorías de las complejidades y del caos.

Con este propósito no se quieren desconocer los aportes múltiples de los desarrollos teóricos de investigadoras, investigadores y los trabajos desde pensamientos europeos, norteamericanos (Canadá y USA) y de otras latitudes, en el campo de los estudios de las masculinidades, sino hacer un giro referencial para darle lugar también, y primordialmente, a las voces y construcciones que ya hemos venido haciendo en América Latina, un giro descolonizador del saber y del hacer.

Ya en esta ruta hay un camino recorrido por el feminismo popular e indígena latinoamericano y por otros movimientos asociados a las luchas de las mujeres. Ya hay un recorrido que se ha ido traduciendo no solo en estudios sociales y académicos, sino también en visiones de política pública como en el caso de las Constituciones de Bolivia y Ecuador, en las que han quedado consignados enfoques del *buen vivir* como aporte del movimiento de las mujeres.

A lo largo de nuestro devenir latinoamericano, aparte de las lecturas oficiales y eurocentradas sobre nuestra historia, se han dado paralelamente, e incluso a modo de resistencia, lecturas alternativas hechas desde nuestro lugar en los acontecimientos y desde nuestros códigos y visiones

culturales. Igual ha ocurrido en los ejercicios de construcción del conocimiento. Cierto que el peso de los abordajes *occidentales* y *occidentalizantes* ha sido mayor, a tal punto que las visiones de mundo europeas y estadounidenses, especialmente, se han erigido como universales y así han sido asumidas mayoritariamente por muchas academias y centros de pensamiento y estudio.

Esta colonización del conocimiento siempre ha tenido respuestas *desde nuestro sur*. Desde la década de los años 60, los esfuerzos por pensarnos a partir de nuestras particularidades y desde ellas aportar a los pensamientos del resto del mundo, han venido creciendo. En esta dinámica podemos ubicar a la Teología de la Liberación, la Filosofía de la Liberación, la Educación Popular, el Teatro del Oprimido, la Investigación Acción Participativa, entre otros desarrollos.

En el campo de las reflexiones sobre género, y particularmente sobre la situación de derechos de las mujeres, ha ocurrido lo mismo. Distintas corrientes feministas ciertamente han iluminado las luchas por la equidad de género, pero también han establecido sus pautas analíticas como universales y válidas para todas las mujeres de nuestro continente, por igual. Junto a ello, se han ido desarrollando feminismos latinoamericanos de distinto orden, e incluso grupos de mujeres que no se definen desde el feminismo (*oficial*), ni como feministas, pero que igual avanzan en procesos de replanteamiento de su situación (apoyadas en el paradigma del *buen vivir*, por ejemplo).

Este ejercicio parece estar rezagado en el campo de los hombres que vienen trabajando críticamente sus masculinidades. Podría decirse que se siguen pensando sus procesos e interpretando sus realidades desde códigos de lectura europeos y estadounidenses, vistos como los códigos universales propios para ello. De ahí que generemos un espacio de reflexión sobre cómo pensarnos hombres desde nuestra realidad geográfica, histórica y cultural, y cómo definir categorías que nos permitan avanzar hacia propuestas de masculinidades liberadoras y libertarias, que junto con las que aportan otras culturas, puedan potenciar aquellas que estamos construyendo como nuestras.

Es importante anclar las reflexiones en las ancestralidades indígenas y afro, pero también en las que desarrollan otras poblaciones. Por ejemplo: ¿qué tiene qué decir el *buen vivir* a las culturas mestizas, a jóvenes urbanos raperos, barristas, mujeres jóvenes, rastas o punk, o feministas anarquistas, qué al ingeniero que hace parte de un grupo de masculinidades, etcétera?

Evidentemente los paradigmas del *buen vivir* están dando otros referentes para pensar la vida, las relaciones humanas, las relaciones con la tierra y, por supuesto, para pensar las construcciones de género; y, en particular, nos están dando otros lugares para pensar, construir y vivir las masculinidades.

La propuesta del *buen vivir* no se contradice con la *teoría de las complejidades* y del *caos*. Son dos lecturas de realidad surgidas de dinámicas sociales diferentes, pero se encuentran y retroalimentan en tanto buscan aportar nuevas categorías para pensar y hacer la realidad. En este contexto también están el *ubuntu* africano y la teoría *gaia*, como ideas generosas y generadoras en cuanto a las relaciones de los humanos con la tierra. Estas propuestas de lectura de la vida se ofrecen como una malla, en la que la gente se puede ubicar en otro lugar distinto al ofrecido por el racionalismo, el pensamiento lineal, las categorías occidentales tradicionales, la modernidad eurocentrada, el individualismo, las lógicas bipolarizantes y el colonialismo cultural y académico, entre otros.

Se abren entonces para el pensamiento, referentes como: la identidad individuo se hace en comunidad, el mundo no se entiende solo de hombres o mujeres sino de otros seres, los derechos humanos van más allá de derechos-propiedad privada, lo dual es diferente a lo bipolar, la diversidad es la característica de la vida-mundo, la globalización empata y uniforma pero a la vez evidencia diferencias, somos con los y las demás, todo se relaciona con todo, entre otros. El cuerpo se erige como un *lugar* en donde también se crea comunidad. Las viejas formas de comunidad no liberan (grupos de poder, iglesias, por citar algunos ejemplos).

La idea del *buen vivir* no es exclusivamente andina, sino que es una propuesta posible de asumirse en otros contextos, ya que es una propuesta nueva para concebir el mundo. También se expresa en lo urbano, como por ejemplo en: prácticas de consumo responsable, apuestas por la alimentación saludable, o por movilidad no contaminante, modelos de desarrollo no depredadores, luchas por la equidad de género, en fin.

Hablar de las masculinidades desde el *sur*, hace parte de las discusiones necesarias y la reflexión profunda acerca de la lectura del trabajo en masculinidades desde un horizonte político liberador y libertario, que ha sido motivada y posible por los andares en estas vías durante muchos años, como lo son el caminar por la Teología de la Liberación, la Filosofía de la Liberación y la Educación Popular, entre otras. Tales concepciones sociales y humanas, nos han llevado a pensar y proponer que, más que hablar de *nuevas masculinidades*,

debemos hablar de *masculinidades liberadoras y libertarias* y, por qué no, de *masculinidades alternativas.* Con esto vamos al dilema de cómo nombrarnos (Ruíz, 2013):

» *Nuevas masculinidades.* Es el más empleado, tanto en algunos registros académicos (tesis universitarias, por ejemplo), en programas y proyectos estatales y de la cooperación internacional, como en el trabajo formativo de campo con grupos de hombres y mujeres. Es un concepto que tiene una doble lectura. De un lado se puede entender como lo que nombra las distintas prácticas contemporáneas, juveniles por ejemplo; esas prácticas masculinas emergentes que no necesariamente por darse en la actualidad, son mejores. Y de otro lado, es un concepto que nombra las expectativas de lo diferente, de lo nuevo a lograr mediante un cambio en las construcciones de género. Pudiera decirse que a este significado es al que se remiten las personas que lo impulsan.

» *Masculinidades alternativas.* Es un concepto que va un poco más allá del anterior. Busca señalar que se trata de lograr algo alternativo o distinto a lo que se tiene, y en ese sentido es más preciso que el concepto anterior. Pero igual tiene la imprecisión de no dejar claro en qué línea es lo alternativo, ya que lo puede ser en *positivo* o en *negativo*, aunque el concepto en sí, proyecta la idea de un algo mejor o un algo completamente distinto.

» *Masculinidades liberadoras.* Este concepto ha tenido más bajo perfil pero, social y políticamente hablando, es más potente para indicar que la dirección hacia donde apuntan los ejercicios de transformación de las construcciones de género (y las demás), es hacia un cambio en las relaciones y lógicas de poder. Es un concepto que se nutre de las corrientes de Educación Popular (Educación liberadora), y de las experiencias sociales y políticas de los años 60 y 70 (Teología de la Liberación, liberación femenina, movimientos de liberación homosexual, movimientos de liberación social). En Colombia ha sido empleado por Funsarep en Cartagena, por el Colectivo Hombres y Masculinidades, y por el autor de este texto en varias de sus intervenciones y escritos.

» *Masculinidades libertarias.* Es un concepto que señala una dimensión un poco más militante que la anterior, pero igual conserva la fuerza social y política a la que apunta como propuesta de transformación personal y comunitaria.

Pero esto no es todo, el camino del trabajo en masculinidades, en este campo, está por hacerse. Seguro se habrán dado reflexiones importantes en Bolivia y Paraguay, por ejemplo, las que habrá que retomar para seguir ampliando el espectro del pensamiento en este sentido. Sin embargo, en Colombia dichas reflexiones apenas se vienen andando bajo diversos cuestionamientos que van develando el camino a seguir, pensando también en la pertinencia del asunto.

Ahora bien, si se pasa al segundo tema que nos ocupa, las masculinidades en la escuela, primero habría que recordar que hablar de perspectiva de género en ella supone, en primera medida, revisar la importancia que se da en los entornos educativos a la reflexión del género como una categoría de análisis; esto es, entender que el género es una forma del ordenamiento social y de los vínculos de poder, que pone en una relación sistémica tanto las feminidades como las masculinidades (García Suárez, 2007) y que debería estar inmersa en los entornos educativos de toda índole.

La poca importancia que tiene el tema de género en la escuela, tiene consecuencias que saltan a simple vista y se materializan en situaciones de violencia, que en la mayoría de los casos desbordan la capacidad operativa de la escuela; tales limitaciones terminan generando estrategias de mitigación primaria a situaciones que son muchas veces invisibles y casi siempre incontenibles por las repercusiones que manifiesta.

Sin perder de vista que a pesar de los defectos y las dificultades del modelo educativo nacional, las escuelas son un entorno que brinda esperanzas de vida y posibilidades de soñar. Es evidente, sin embargo, que la violencia escolar ocasionada por este tipo de discriminación ha sido muchas veces factor determinante para la permanencia de los y las estudiantes en el sistema educativo. En efecto, este fenómeno produce en muchos casos la deserción escolar, que sin lugar a dudas afecta de forma distinta según el género y los ciclos vitales en los que niños, niñas y jóvenes se encuentran.

Lo que esto indica es que todavía el sistema educativo (lógicas administrativas, currículo, disciplina, etcétera), opera en el país desde paradigmas patriarcales de género y de sexualidad, y que, gracias a ello, en su *modus operandi* la discriminación hace parte de la dinámica relacional.

Comoquiera que la escuela es uno de los escenarios predilectos para la reproducción de los estereotipos y aprendizajes generados en otros espacios cotidianos y ámbitos de socialización, y por ser un espacio para

instruir en el saber práctico y teórico de áreas básicas del conocimiento y de la formación cívica, ética, emocional e ideológica de quienes asisten a ella, debería operar de manera más sólida en la formación de las subjetividades. De esta manera se harían transversales —de manera proactiva— las dimensiones de sexo, género, orientación del deseo y etnia, por ejemplo. Pero hablar de género en la escuela se ha limitado a reflexiones someras.

Estas ideas remiten a una dimensión estructural que se ha venido abordando desde la academia en distintos momentos, e incluso desde comités especiales de movimientos feministas y los movimientos sociales de mujeres que han hecho propuestas al país y a los gobiernos para que se adelanten reformas estructurales. Esta dinámica propositiva sigue sus tiempos y ritmos, y seguramente pasarán años para lograr cambios significativos.

Sin embargo, hay ahí un campo de acción que está a la mano de intervenciones específicas, que —sean de corto, mediano o largo plazo, y asentadas en grupos y espacios específicos— de todas maneras suman al movimiento de cambios logrables que, desde distintas vertientes y a través de diferentes programas y proyectos, se adelantan en escuelas y colegios.

Si se parte de que masculinidades y feminidades son productos culturales y no estados *naturales*, existen algunas dinámicas de construcción a través de las cuales los machos humanos van incorporando los modelos de masculinidad de su cultura y se van haciendo hombres, y las hembras humanas van asumiendo los modelos de feminidad que les asigna su cultura y así se van haciendo mujeres.

Por otra parte, el Colectivo promueve lo que se ha llamado una *perspectiva relacional de género*, basado en la idea de que:

> El análisis de las relaciones de género y los intentos de una transformación positiva y equitativa de las mismas no constituyen un asunto exclusivo de mujeres, sino que atañen al conjunto de la sociedad. Es decir, tal perspectiva nos exige descentrar la mirada exclusiva sobre las mujeres, para abordar de manera amplia y específica los procesos de producción de las diferencias generizadas, incluyendo no solo a mujeres y hombres, sino también a las personas *trans.* (García y Muñóz, 2009, pp. 132- 147).

Esto implica dar una mirada profunda a

> (...) cómo los hombres también son víctimas del sistema patriarcal, cómo las mujeres también se han encargado de reproducirlo y cómo ambos, desde sus espacios particulares, y quizás por vías diferentes, lo cuestionan. (García y Muñoz, 2009, citados por Zamudio, 2011).

Teniendo en cuenta el marco anterior, es pertinente y urgente adelantar en el sistema educativo acciones pedagógicas de distinta índole sobre las construcciones de género, que permitan avanzar en la deconstrucción de masculinidades y feminidades patriarcales, y al mismo tiempo proponer formas más humanas y liberadoras de *ser hombre*, de *ser mujer* y de relacionarse con otros y otras.

En esta misma línea de replanteamientos, y teniendo clara la articulación que hay entre patriarcado y heteronormatividad, el Colectivo —si bien ha entendido la pertinencia e importancia política de la categoría LGBTI para visibilizar y posicionar en el imaginario social los derechos de las orientaciones sexuales y de género nombradas en dicha categoría— se suma a la idea de que en la categoría *diversidad sexual* también se consideren a la heterosexualidad y a la asexualidad. Así, se suma a la tesis por una pedagogía integradora de todas las diferencias, que propone una Guía Didáctica de Asturias, España (Elizo y Salas, 2002).

Esta apuesta, conceptual y política, también es movida por pertinencia metodológica en tanto favorece, en grupos poblacionales heteronormatizados como lo es de hecho toda nuestra población, actitudes de *estamos-en-el-mismo-plano de la diversidad*: todas las personas somos diversas sexuales. Es decir, desde acá consideramos que es más viable convocar prácticas no discriminatorias.

Si bien no se pretende desde ya cambiar las lógicas estructurales heteronormativas de género instaladas en el sistema educativo como tal (currículo, metodologías, prácticas cotidianas invisibles en la escuela), sí se quiere empezar a incidir en la transformación de prácticas sociales de estudiantes y docentes, asociadas a paradigmas patriarcales de género. En este sentido, pensamos que es importante tener un especial énfasis en la deconstrucción desde la cotidianidad, de las masculinidades y la heteronormatividad, así como sus lógicas de poder. Estos conceptos nunca han sido puestos en cuestión de manera sistemática, y nunca han sido objeto específico de análisis crítico, a fin de desmontar paradigmas que explican el matoneo, la violencia hacia las mujeres, la homofobia y la transfobia, la violencia entre los mismos hombres, e incluso en algunos casos el uso de sustancias psicoactivas, prácticas de pandillismo y *barras bravas*, entre otros. Así, García (2002) en Edugénero, a través de un estudio de la Universidad Central, da cuenta de una investigación de largo aliento realizada en varios centros educativos de la capital, en la que se evidencia la articulación entre prácticas como las señaladas anteriormente, y un sistema patriarcal heteronormativo de género, y específicamente

de masculinidad. Encuentra que, entre otros, son sus vehículos el sistema disciplinario, los contenidos curriculares, las didácticas, las lógicas operativas del patio de recreo, de las filas, de la distribución de tareas (aseos, celebraciones, salidas).

Como puede verse, estos puntos ofrecen un panorama de los campos de vida que dan lugar a los hombres para preguntarse acerca de sus maneras de ser y construirse como tales en Colombia, en escenarios tan particulares como la escuela y desde diversas corrientes del pensamiento. La idea es llevarlos a adelantar procesos personales y sociales importantes para remover los paradigmas de género que actualmente están dando soporte a las masculinidades.

Referencias

Elizo, J., y Salas, V. (2002). *El respeto a la diferencia por orientación sexual. Homosexualidad y lesbianismo en el aula*. Asturias: Xente Gai.

García, C. I., y Muñóz, D. (2009). Devenir de una perspectivca de género (y cultura). *Nómadas, 30*, 132-147.

García, C. I. (2007). "Hay que tener cuidado con la idea del 'somos distintos' ". *El Monitor*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/entrevista.htm

García, C. I. (2002). *Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género*. Bogotá: Universidad Central, Pontifica Universidad Javeriana, Alcaldía Mayor de Bogotá, Casa de la Mujer.

Ruíz, J. O. (2013). *Masculinidades posibles, otra forma de ser hombres*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Ruíz, J. O. (2014). *Masculinidades liberadoras y libertarias, una lectura desde el Sur y el Buen Vivir. Ideas para una reflexión por hacerse. Documento interno colectivo Hombres y Masculinidades*. Bogotá, Colombia: Colectivo hombres y Masculinidades.

Zamudio, R. (2011). *Flores Colombianas: Entre el amor y el odio. Subjetividad y Factores psicosociales intralaborales, extralaborales e individuales en trabajadoras y trabajadores florícolas de la Sabana de Bogotá*. Bogotá: Corporación Cactus.

Capítulo 3.

Prácticas pedagógicas transformadoras: hacia la transversalización del enfoque de género en la escuela

Resumen

El presente artículo parte de la experiencia que obtuve como maestra en formación, en el Proyecto *Género y diálogo social* durante el segundo semestre del año 2015. En este se presentará una descripción del proyecto, de la experiencia obtenida y unas reflexiones que surgen a fin de plasmar la forma en que, desde la escuela, el proyecto se convierte en una posibilidad para visibilizar realidades y atravesar las subjetividades de los y las estudiantes.

Palabras clave: experiencia, género, diálogo social, subjetividad, realidades.

Proyecto Diálogo Social como alternativa para visibilizar y atravesar realidades y subjetividades

Leidy Catherine Ramírez Vargas

> La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Esto es lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da la posibilidad de ser
>
> Larrosa y Skliar, 2009

Introducción

El Proyecto *Diálogo social como estrategia pedagógica para revitalizar las relaciones de género y la construcción de ciudadanía en la escuela,* es una propuesta que se viene desarrollando desde la Secretaría de Educación Distrital junto con la Universidad Pedagógica Nacional, desde hace algunos años. Este nace como estrategia para afrontar la necesidad de relevar las ausencias generadas por las incapacidades médicas de los maestros y las maestras en las distintas instituciones de carácter oficial de diecinueve (19) localidades de Bogotá. En este sentido, se constituye el proyecto con dos objetivos. Primero, relevar las ausencias de docentes de tres (3) a quince (15) días. Y segundo, desarrollar una formación en la que por medio del diálogo social, como estrategia pedagógica, se fortalezcan las dimensiones personales, profesionales y ciudadanas, en la búsqueda, principalmente, de propiciar la igualdad en las relaciones de género. Esto con el propósito de combatir todas las formas de violencia que, en esta perspectiva, se producen entre los y las estudiantes de las instituciones educativas del Distrito Capital.

Enmarcado en el plan de desarrollo distrital "Bogotá Humana" y sus apuestas políticas por una educación igualitaria y no sexista, en el año 2015 el proyecto se fundamentó en una búsqueda por la comprensión y mejoramiento de las relaciones de género en los contextos de la escuela. El proyecto vinculó a maestros y maestras en formación de las

distintas carreras de la Universidad Pedagógica Nacional para asistir a las instituciones y desarrollar talleres desde una fundamentación en la igualdad y la equidad de género y, además, la generación de acciones pedagógicas que permitan el fortalecimiento de la comunicación, el diálogo y el mejoramiento de la convivencia en el contexto de las instituciones educativas.

El proyecto ha sido desarrollado a partir de cinco líneas de trabajo: género y derechos humanos, género y construcción de subjetividades, género en perspectiva relacional, género y procesos de enseñanza – aprendizaje, relaciones de género y nuevas ciudadanías. Estas líneas brindan unas especificidades que orientan y organizan el proceso que se desarrolla en las instituciones educativas. En este sentido, con las actividades derivadas de las líneas de trabajo mencionadas, se posibilitaron importantes reflexiones en torno a las concepciones de género en un marco interdisciplinar, a partir de lo cual se permitían cuestionamientos alrededor de distintas dimensiones del ser humano, que, al mismo tiempo, provocaban una mirada más amplia respecto de las relaciones que se presentan dentro de la escuela.

Es así como el proyecto permitía, desde las líneas de trabajo, el surgimiento de cuestionamientos reflexivos frente a lo que no se discute cotidianamente en las aulas, es decir, aquellos aspectos que afectan la realidad en las instituciones desde una perspectiva de género. Estos cuestionamientos permiten no solo analizar las formas que se naturalizan desde las distintas instituciones sociales y legitiman desigualdad y discriminación, sino que también posibilitan reflexionar sobre situaciones que se presentan en las escuelas y, de este modo, descubrir posibilidades de resignificación en la búsqueda de una igualdad y equidad a partir de las relaciones de género.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, el proyecto pretendía una formación integral desde una perspectiva de igualdad y equidad de género. Esto se buscaba lograr al entender el diálogo social como una estrategia pedagógica, que consistía en la interacción e interpretación de las distintas experiencias existentes en la escuela en pro de la construcción de nuevas ciudadanías y la comprensión de las relaciones de género, la interculturalidad y la convivencia en el ámbito escolar. El presente artículo busca contrastar dichos objetivos con mi experiencia vivida durante el proyecto, como maestra en formación de la licenciatura en psicología y pedagogía.

Durante el desarrollo del proyecto, tuve la oportunidad de trabajar en tres localidades[1] y cuatro instituciones educativas[2] de Bogotá con cursos de primaria y bachillerato. Pude encontrar allí contextos diversos que brindaban ciertas particularidades diferenciadoras y, asimismo, aspectos comunes que dan sentido al desarrollo de la práctica dentro del proyecto de *Género y diálogo social*. De este modo me encontré con múltiples experiencias e historias de vida que permiten evidenciar las realidades presentes en las escuelas desde la perspectiva de los y las estudiantes.

En este sentido, dentro de los aspectos comunes que se encontraron durante mi experiencia vivida con el proyecto, se resalta la forma en que los temas y las actividades desarrolladas afectan y atraviesan subjetividades en los y las estudiantes. De este modo, aparecieron historias de vida que dejan ver situaciones que se presentan en las instituciones educativas y que comúnmente no se hacen evidentes; como, por ejemplo, casos de violencia y discriminación relacionadas con género, raza y clase, además de problemáticas como el consumo de sustancias psicoactivas y casos de autoagresión, entre otros, desde los cuales se provocó reflexión y resignificación.

Es por esto, por lo que se hace necesario reflexionar frente a la forma en que el proyecto incide en las realidades vividas en las instituciones educativas, y de este modo posibilita visibilizar aquellos aspectos que se naturalizan —y de cierta manera se invisibilizan— en la cotidianidad de las aulas y determinan la constitución de los sujetos y las formas de relación que se presentan en dichos contextos.

Para el desarrollo del presente artículo, se partió de la pregunta central: ¿de qué manera el Proyecto de *Género y diálogo social* atraviesa realidades e incide en las subjetividades de los y las estudiantes? Para esto, se presentará inicialmente una contextualización teórica de lo que significa diálogo social y su interpretación desde el proyecto; luego una descripción general del proyecto *Género y diálogo social* y de la experiencia obtenida en él, para posteriormente resaltar las anécdotas que surgieron desde esta experiencia que permiten dar respuesta a la pregunta planteada anteriormente. De este modo, se presentará posteriormente un contraste con los

1 Suba, Fontibón y Puente Aranda

2 El Colegio Integrado de la Localidad de Fontibón, el Colegio La Gaitana sede A y B (bachillerato y primaria) de la localidad de Suba y el Colegio Luis Vargas Tejada de la Localidad de Puente Aranda.

planteamientos de algunos autores para, más adelante, generar una serie de reflexiones y conclusiones con relación a la experiencia, el proyecto y la forma en que estos inciden en la realidad tanto de los estudiantes y las instituciones, como de mi formación profesional.

Visibilizando y atravesando realidades y subjetividades

El proyecto *Género y diálogo social* se encuentra direccionado hacia la revitalización de las relaciones de género y la construcción de ciudadanía en la escuela, por medio del diálogo social como estrategia pedagógica. En este sentido, es necesario tratar de comprender inicialmente a qué se refiere ese concepto de diálogo social, entendiendo que es por medio de él que se cumple el objetivo del proyecto. Sin embargo, se encuentra que es un concepto amplio y que surgen distintas concepciones que lo hacen complejo. Si se realiza una búsqueda general sobre dicho concepto, se encuentra que en contextos laborales surge como una estrategia que incluye todas las formas de relación entre los diferentes actores de un espacio laboral, desde una perspectiva de resolución de conflictos (Ermida, 2006).

Este concepto constituye una forma de interacción de distintos sectores en pro de un tema en común, con el fin de generar acuerdos y reflexiones. Desde la descripción del proyecto, la Alcaldía Mayor de Bogotá (2012) plantea lo siguiente:

> El diálogo social es una vía para la construcción de ciudadanía, una herramienta de participación para el encuentro, el conocimiento mutuo, la reflexión, la deliberación, la cooperación, la toma de decisiones y la definición de acciones, entre diversos actores y sectores sociales, económicos y políticos interesados en la educación. A través de éste se hace posible el encuentro entre diversidades, el resolver colectivamente asuntos comunes y el desarrollo de capacidades de escucha, de diálogo y de respeto a las diferencias, contribuyendo a las transformaciones necesarias para la consolidación de una sociedad que valora y vive la democracia. (Alcaldía de Bogotá, 2012, p. 1).

De acuerdo con lo anterior, se encuentran dos concepciones que provienen de campos distintos: el laboral y el educativo. Asimismo, se encuentran múltiples definiciones que plantean perspectivas diversas y brindan un grado de complejidad a este término. Sin embargo, un aspecto en común que se encuentra en las diferentes concepciones, es

la utilización de este término como herramienta de interacción desde distintos sectores para la resolución de un conflicto.

En ese orden de ideas, para el presente artículo, se entiende el diálogo social como estrategia pedagógica en la medida en que posibilita la interacción de distintas concepciones y puntos de vista y, por tanto, contribuye a una comprensión de la diversidad y la ampliación de espacios de participación y comunicación en las instituciones educativas. De este modo el diálogo social, en el marco del proyecto, permite que en el aula se suscite una comprensión en torno a las relaciones de género y de esta manera ayudar al mejoramiento de la convivencia dentro del ámbito educativo.

En este sentido, se tuvieron en cuenta, fundamentalmente, las relaciones que se presentan con respecto al género. Es decir, desde la comprensión de la igualdad, la equidad, el reconocimiento y el respeto por la diversidad de género a través del diálogo social entre los y las participantes del proyecto, se buscaba provocar ambientes alternativos de reflexión y resignificación con respecto a los roles y estereotipos que determinan las relaciones de género y afectan la vida cotidiana de los y las estudiantes.

Ahora bien, comoquiera que el proyecto busca la reflexión colectiva desde la interacción y participación de distintos actores del sector educativo en torno a la comprensión de la igualdad y equidad de género, es necesario, inicialmente, contextualizar mi experiencia obtenida mediante dicho proyecto. De esta manera, es posible analizar la forma en que se provoca la reflexión mencionada y la forma en que esta atraviesa las realidades específicas de los y las estudiantes, en tanto que a ellos va dirigido el objetivo de la propuesta.

Como se mencionó en apartados anteriores, mi experiencia durante el proyecto se desarrolló en cuatro instituciones educativas oficiales: el Colegio Integrado de la localidad de Fontibón, el Colegio La Gaitana, sedes A y B (bachillerato y primaria), de la localidad de Suba, y el Colegio Luis Vargas Tejada de la localidad de Puente Aranda. Cada institución educativa brinda un contexto específico que hace particular a cada grupo de estudiantes.

En las cuatro instituciones se encontraron diversos aspectos en común, dentro de los cuales se apreciaba una marcada división entre los niños y las niñas. Tal separación no solo se reflejaba en la forma de agruparse dentro del salón y conformar grupos de trabajo, sino también en la forma en que se relacionan entre ellos y ellas y se hacían evidentes

las rivalidades entre subgrupos, que en la mayoría de casos estaban conformados por estudiantes del mismo sexo. Es así como se encuentran ciertos estereotipos que determinan las formas de actuar y comportarse en la escuela de los y las estudiantes, docentes y directivos.

En aspectos como el deporte, los roles que cumplen tanto en el aula como en la institución, las concepciones planteadas y las relaciones, se hacen evidentes ciertas formas estereotipadas de percibir y relacionarse con respecto a la diferencia sexual. Asimismo, al iniciar el proceso se percibía una resistencia frente a temas que salgan de una heteronormatividad, lo que refleja la naturalización de ciertas concepciones preestablecidas y que contribuyen al surgimiento de formas de discriminación entre estudiantes, docentes y directivos.

Desde distintas perspectivas se han analizado dichas diferencias y estereotipos, que demarcan un binarismo o una división entre hombres y mujeres. Estos estereotipos o concepciones de feminidad y masculinidad preestablecidas, determinan unas formas específicas de relación y comportamiento que se hacen evidentes en escenarios como la escuela. En esta vía, Lamas (1996) plantea:

> Todas las sociedades estructuran su vida y construyen su cultura en torno a la diferencia sexual. Esta diferencia anatómica se interpreta como una diferencia sustantiva que marcará el destino de las personas. Lo lógico, se piensa, es que, si las funciones biológicas son tan dispares, las demás características –morales, psíquicas– también lo habrán de ser. (p. 223).

De este modo, los aspectos evidenciados en las instituciones educativas dan cuenta del binarismo que se presenta socialmente establecido y que es transmitido desde distintos mecanismos como el lenguaje. No obstante, en virtud del objetivo del proyecto y la experiencia obtenida en él, se presenta una posibilidad de reflexión en torno a esas formas de comportamiento establecidas desde la diferencia sexual, la cual se expondrá a continuación.

En efecto, el colegio Luis Vargas Tejada es una institución de carácter oficial, ubicada en la localidad de Puente Aranda. En la jornada de la mañana funcionan los cursos correspondientes a básica media y básica secundaria. Por lo tanto, la población estudiantil está conformada por niños, niñas y adolescentes entre 11 y 18 años, aproximadamente. Participé dentro del marco del Proyecto *Género y diálogo social desde perspectivas interculturales* en dicha institución, con el fin de cubrir una incapacidad otorgada a una maestra en el área de sociales.

Durante el desarrollo del proyecto en esta institución, tuve la oportunidad de trabajar distintos talleres de las líneas *género y construcción de subjetividades*, *género en perspectiva relacional* y *género y procesos de enseñanza–aprendizaje*, principalmente. Este trabajo permitió encontrar ciertas prácticas naturalizadas de violencia y discriminación dentro de las aulas; y asimismo, se estableció que a través del diálogo, en el marco de los talleres, surgían emociones de los y las estudiantes que visibilizaban situaciones de violencia y discriminación, entre otras. Esta información fue recogida mediante la realización de un diario de campo.

Un ejemplo de lo anterior, puede evidenciarse en el desarrollo del taller de cartografía social de las violencias escolares, con un curso del grado octavo de la institución educativa Luis Vargas Tejada. En dicha actividad, según anotación del diario de campo (20 de octubre de 2015), surgió una conversación colectiva mediante la cual los y las estudiantes expresaron los momentos de su proceso escolar en los que habían sentido discriminación o rechazo, ya sea por parte de los compañeros y las compañeras, o de los maestros y las maestras por medio de palabras y acciones excluyentes. Un caso concreto relatado fue el de un joven quien era señalado por sus compañeros (as) con el término "afeminado" utilizado como insulto y en algunos casos había recibido burlas por parte de una maestra y sus compañeros, lo que hacía que el joven se sintiera excluido y perdiera interés en acceder a las clases.

Por medio de ejercicios como estos, hubo lugar al surgimiento de emociones expresadas por medio del diálogo. Así, fue posible encontrar casos en los que, desde una heteronormatividad, son discriminadas las personas que no se identifican en una heterosexualidad. De la misma manera, se encontraron expresiones de violencia de género en sus distintas formas (psicológica, sexual, física y patrimonial), que se naturalizan en lugares específicos de la institución como la cafetería, baños y pasillos (según anotaciones diario de campo, 20 de octubre de 2015). Este surgimiento de emociones permitía que los demás comprendieran la gravedad de sus palabras e insultos y conocieran otra perspectiva de una situación naturalizada en la institución.

Esto conlleva a distinguir diversas formas de discriminación y violencia naturalizadas en las instituciones educativas. No obstante, por medio de los talleres se lleva a cabo un proceso de reflexión en el que se visibilizan los sentires tanto de los que rechazan como de las personas que han sentido el rechazo, con el fin de realizar un proceso de sensibilización colectiva. Por consiguiente, se reconoce la forma en que mediante el diálogo

social se posibilita una reflexión sobre las ideas con las que se legitiman la discriminación y la violencia; y, de otra parte, se valora la manera en que el diálogo social origina un proceso en el que se comprende y respeta la subjetividad del otro.

En virtud de ello, no solo se lograron visibilizar los aspectos anteriormente mencionados, sino que también se posibilitó una resignificación de las concepciones que legitiman las formas de discriminación y violencia contra las mujeres y la diversidad de géneros, y así atravesar las realidades para que ellos y ellas transformen sus identidades con respecto a las relaciones de género en los distintos espacios sociales.

Un caso concreto que ejemplifica lo anterior, se retoma de anotaciones del diario de campo (octubre 28 de 2015) donde luego del desarrollo del taller de cartografía social descrito en apartados anteriores, los y la jóvenes de grado octavo, generaron un grupo donde niños y niñas proponían alternativas para combatir las acciones de discriminación y violencia presentes en la cafetería de la institución. De allí surgieron propuestas como organizar comités de vigilancia semanales, campañas alusivas a la igualdad y diversidad de género, señalización con respecto a palabras que naturalizaban la violencia de género, de las cuales se inició el proyecto de las campañas; esto da cuenta de la participación y transformación consecuente del proyecto.

Otro ejemplo se constituye en un taller en el cual se trabajó el tema de derechos sexuales y reproductivos. Allí surgió el relato de una estudiante que describió la forma en que las relaciones desiguales de género habían permeado su vida y determinaban prácticas de autoagresión. En su historia se encontraban relatos de violencia sexual, física y psicológica por parte del compañero de su madre. De este modo fue posible generar un diálogo en torno a las formas de violencia, los estereotipos que las naturalizan y las rutas de acción que se deben seguir para atender la violencia contra las mujeres (diario de campo, 24 de septiembre de 2015).

Con respecto a lo anterior, a partir del diálogo con los y las estudiantes, fue posible visibilizar, por un lado, la práctica de la autoagresión, identificada como un fenómeno que se presenta de manera más recurrente en las niñas que en los niños, y que conlleva un análisis más profundo. Y, por otro lado, las formas de violencia y discriminación de género, principalmente la violencia contra las mujeres, que se presentan con frecuencia y se naturalizan e invisibilizan en las prácticas cotidianas

De la misma manera, se escuchó el relato de una estudiante víctima constante de rechazo debido a su apariencia física e intereses,

ya que de alguna forma no cumplía con los parámetros que definen socialmente la "feminidad". Así, fue posible que la niña expresara sus emociones en el marco del proyecto y se generaran entre todos y todas unas reflexiones con respecto a los estereotipos que permean la sociedad y que permiten que se presenten tipos de violencia. Por tanto, ello permitió el cuestionamiento de las prácticas que se realizan cotidianamente y produjo el reconocimiento de las diferencias y la sensibilización respecto a lo demás.

Por otro lado, se encontraron discriminaciones marcadas y evidenciadas en las formas de relacionarse, así como en el uso del lenguaje, con relación a la raza; ello permitió trabajar los temas identificados desde una perspectiva interseccional. Los diferentes talleres contribuyeron a estimular un reconocimiento de la diversidad, y conllevaron un análisis desde sí mismo sobre la forma en que es rechazado o discriminado, y el origen de dicha discriminación.

Historias como las anteriormente descritas, permiten identificar las formas de discriminación y violencia que se presentan en la vida cotidiana de las escuelas. Un aspecto importante que se encontró durante este proceso es que desde las prácticas pedagógicas, y por medio del lenguaje, se legitiman y transmiten concepciones estereotipadas mediante la asignación de roles de género. Sin embargo, el proyecto se convirtió en una posibilidad para que, por medio de los talleres, los y las estudiantes reflexionaran sobre su cotidianidad, y así surgieran otros puntos de vista que atravesaran las subjetividades y permitieran resignificar experiencias y establecer relaciones de respeto, igualdad y sensibilización frente al otro en torno al género, de modo que se transformaran dichas concepciones.

Mediante esta vía del diálogo como estrategia pedagógica, en los talleres fue posible lograr la expresión de algunas emociones por parte de los y las estudiantes, que les permitió manifestar puntos de vista diversos y reflexionar en cuanto a las formas de violencia, desde una perspectiva interseccional que puede ser entendida, siguiendo a Restrepo (2015), como un concepto que recoge la simultaneidad de múltiples condiciones de marginalidad y permite comprender de manera más compleja las relaciones entre el género, la etnicidad/racialidad y la contradicción de clases como una respuesta crítica a la filosofía que sustenta los derechos humanos.

Lo descrito anteriormente deja en evidencia aquellos patrones que se reproducen y configuran una identidad específica que se transmite

e inculca como única. En esta dirección, se encuentra, por ejemplo, el rechazo a aquellas personas que no cumplen con características correspondientes a una subjetividad masculina, eurocéntrica, blanca y de una clase social alta. Debe recordarse que tal perspectiva fue denominada por Dussel (2007) como *yo moderno*, y para quien este proceso se constituye desde el inicio de la modernidad; es decir, aparece con el momento histórico del descubrimiento de América. Así, se hace evidente una exclusión generalizada de aquellas personas que no cumplen con estas características y, por tanto, son objeto de discriminaciones y rechazos sociales. Dussel (2007) lo plantea en los siguientes términos:

> EI sujeto europeo que comienza por ser un yo conquisto y culmina en la voluntad de poder es un sujeto masculino. EI ego cogito es el ego de un varón. La erótica estará antropológica, metafísica y éticamente destituida por una dominación que atraviesa toda nuestra historia y que es vigente hoy en nuestro mundo dependiente. (p. 13).

Por tanto, constituye un reto posibilitar espacios donde las subjetividades diversas sean visibilizadas y respetadas, des-encubrir aquellas que fueron impuestas como "verdaderas y únicas" y que generaron un desarraigo de aquellas existentes inicialmente en América. En este sentido, desde la educación se encuentra la posibilidad para contribuir a la conformación de identidades autónomas distintas, como por ejemplo las de los estudiantes que expresaron sus vivencias, así como las de quienes reconocieron la diferencia de los y las demás. De esta manera se genera reflexión para alcanzar la posibilidad de salir de ese patrón hegemónico, que sigue determinando la sociedad actual.

Durante el proyecto, desde la facilitación de diálogos y reflexiones que partían de constantes cuestionamientos relacionados con la subjetividad y realidad de cada uno y cada una, se facilitó el análisis de las realidades que se viven en los diferentes espacios sociales, como por ejemplo la familia, la escuela y el barrio, para buscar de este modo que los temas afectaran y se apropiaran desde la realidad de los y las estudiantes, y lograr así la aparición de alternativas distintas.

De esta manera fue posible encontrar propuestas por parte de ellos y ellas, para modificar las formas en que las concepciones estereotipadas determinaban las relaciones y los comportamientos, tanto en la institución como en la familia y el barrio. Un ejemplo de ello surgió cuando un grupo de estudiantes planteó la necesidad de reorganizar los grupos de trabajo en el aula. Esto ayudó, por un lado, a mejorar las relaciones

de convivencia y, por otro, al reconocimiento entre mujeres y hombres y, en consecuencia, al rompimiento de algunos estereotipos demarcados entre cada subgrupo (diario de campo, 27 de septiembre de 2015)

También se organizaron juegos de fútbol conformados por equipos mixtos, en los que se asumió el respeto a las formas distintas de juego y se logró el autoreconocimiento de las mujeres, desde la expresión de emociones en forma de catarsis. A partir de esta experiencia deportiva, se evidenciaron las discriminaciones pero, al mismo tiempo, se ayudó a ver y comprender —de formas diferentes— las relaciones entre ellos y ellas desde los principios de respeto y tolerancia. Como resultado, se vislumbró una posibilidad en la transformación de las relaciones y concepciones con respecto al género, al tiempo que dejó ver el campo en que se debe seguir trabajando. Así, es un imperativo enfocarse en la búsqueda de la igualdad, el respeto, el rompimiento de estereotipos y la transformación en las relaciones desiguales existentes.

De acuerdo con lo planteado anteriormente en el marco del proyecto, es posible encontrar la posibilidad transformadora de la educación. El proyecto, desde la experiencia, se presenta como una oportunidad para hacer visible aquello que se ha invisibilizado, hacer que se escuchen las voces de las personas que de una u otra forma han sido parte del rechazo y la discriminación, tanto de quienes lo generan como de quienes se convierten en víctimas de ello. Esto significa que el proyecto atraviesa realidades y subjetividades, en la medida en que permite cuestionar lo que se naturaliza como verdad única, e incluso comprender la existencia de múltiples verdades. Tales consecuencias conllevan la modificación de concepciones y permiten la autonomía en la conformación de identidades.

En este sentido, el proyecto permitió, además, identificar la diversidad de identidades y subjetividades que se constituyen, a partir de lo cual se relativizan aquellas identidades que se instauraron como propias desde un orden hegemónico. Es claro que desde la escuela no solo se transmiten concepciones y estereotipos, pero que, a pesar de ello, son un punto de partida para modificarlos; esto significa que es desde la misma escuela, desde donde se presenta la posibilidad de resistencia y resignificación de la realidad.

En el momento en que los escenarios educativos dejan de ser el origen de las concepciones preestablecidas y se promueve la reflexión y el cuestionamiento y, además, se provoca la conformación de una conciencia crítica en los y las estudiantes a partir de la comprensión de sus realidades, se constituye el papel transformador de la educación.

Como diría Paulo Freire (2002, p. 16): "La educación como práctica de la libertad". Es por esto, por lo que se hace necesario seguir creando espacios alternativos de educación; una educación desde los educandos y bajo el entendido de que cada sujeto posee una historia diferente.

Conclusiones

Desde diferentes planteamientos, se ha cuestionado el papel de la escuela como un sistema de reproducción de ideologías y concepciones. Estos planteamientos se encuentran en autores como Althusser (2005) quien la ubica dentro de los aparatos ideológicos del estado, Bourdieu (1996) a partir de la teoría de la reproducción, entre otros. Sin embargo, luego de la experiencia vivida a través del proyecto *Género y diálogo social* se encuentra que, asimismo, la escuela puede convertirse en un escenario de posibilidad de transformación de concepciones preestablecidas social y culturalmente.

Los imaginarios estereotipados con respecto a género, raza o clase social, desde una perspectiva de interseccionalidad, han constituido unas relaciones específicas que se evidencian dentro de los escenarios educativos, como bien se observó al inicio de la experiencia descrita anteriormente. Sin embargo, considerar el replanteamiento de dichos imaginarios constituye un reto desde distintas perspectivas, que imaginan un mundo basado en la igualdad y la equidad de derechos.

En esta perspectiva, desde el proyecto, se observó la manera como —a través del diálogo social y en el abordaje de temas que permean la cotidianidad de las personas—, se pueden provocar reflexiones alternativas y atravesar la realidad de los seres humanos, e incluso lograr que resalten aquellas emociones no expresadas, aquellas voces que por las relaciones estereotipadas se encuentran ocultas. Es por ello por lo que se considera necesario seguir procurando espacios que permitan la reflexión y el cuestionamiento desde distintos puntos de vista.

Por medio del diálogo social como estrategia para la reflexión y la sensibilización se consiguió el acercamiento a los y las estudiantes, y se conocieron experiencias cotidianas que evidencian patrones desencadenantes de formas de violencia y discriminación relacionadas con el género. A pesar de que en la actualidad las mujeres hemos logrado avances en cuanto a derechos, en comparación con tiempos anteriores, queda todavía un camino largo en el que se debe trabajar para conquistar

una plena equidad, ya que aún persisten estereotipos que legitiman desigualdades y mantienen la discriminación. En este sentido, es necesario seguir trabajando desde la educación por el respeto para todos y todas, el cumplimiento de los derechos humanos, la eliminación de todos los tipos de violencia (determinados por todas las formas de discriminación en cuanto a género, raza y clase), con el fin de formar una sociedad más justa e igualitaria.

El reconocimiento de la diversidad y la sensibilización con relación al otro, es algo que debe estar inmerso en los objetivos de los planes de estudio que se desarrollan en las instituciones educativas. En una sociedad en la que el individualismo es un factor naturalizado, se hace necesario estimular escenarios de reflexión. En este sentido, gracias al proyecto, se observó que sí es posible provocar la sensibilización, esto es, hacer que cada persona se cuestione sobre sí misma, sobre su entorno y sobre el otro.

Con relación a las características mismas del proyecto, es necesario replantear algunos aspectos. Por ejemplo, pensar de qué manera se pueden ampliar estos espacios y hacer que sean concordantes, pues durante el proceso se observó que si bien en un tiempo de tres a quince días se suscitan espacios de reflexión, estos se quedan cortos debido a circunstancias institucionales exógenas, de carácter administrativo. Es decir, se hace necesario cuestionar y pensar una forma en que se puedan provocar espacios amplios en los que se presente una coherencia interdisciplinar, en términos de un proyecto conjunto que involucre las distintas áreas curriculares en relación con el tema de género en el aula.

Para finalizar, es necesario decir que esta experiencia me marcó de una manera especial, no solo en mi formación como educadora, sino en cuanto mujer y ser humano. Fue una posibilidad de aterrizar los conocimientos que he adquirido durante mi proceso de formación. Además me permitió una comprensión de la complejidad del ser humano y del hecho educativo; y asimismo, en mi vida personal provocó importantes cuestionamientos que interfirieron en mi forma de ver y relacionarme con la realidad. Por tanto, el proyecto se convirtió en una oportunidad motivadora y transformadora para tener otros puntos de foco hacia la comprensión del mundo, además de brindar herramientas para el desarrollo de la práctica pedagógica como posibilidad transformadora. Como bien lo plantea Larrosa (2009):

> En educación disponemos de innumerables saberes más o menos expertos, más o menos especializados, más o menos útiles. Pero quizá nos falte un saber para la experiencia. Un saber que esté atravesado también de pasión,

> de incertidumbre, de singularidad. Un saber que le dé un lugar a la sensibilidad, que esté de alguna manera incorporado a ella, que tenga cuerpo. Un saber, además, atravesado de alteridad, alterado y alterable. Un saber que capte la vida, que estremezca la vida. (p. 43).

En este sentido, en virtud del proyecto *Género y diálogo social* se ganó una experiencia que atraviesa, que estremece. Es una posibilidad tanto para maestros y maestras en formación, como para las instituciones educativas. Esta experiencia implica pensar y repensar el hecho educativo desde distintos puntos de vista, al tiempo que permite cuestionar realidades para constituir alternativas; pero, además, contribuye a motivar y entender que sí es posible atravesar y afectar subjetividades y, en consecuencia, provocar incertidumbres e inquietudes transformadoras.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Ficha de Estadística Básica de Inversión Distrital EBI-D*. Recuperado de https://bit.ly/2MTMnmF

Althusser, L. (2005). *La filosofía como arma de la revolución.* Madrid: Siglo xxi Editores.

Bourdieu, P. (1996). *La reproducción.* México D. F.: Editorial Laia.

Dussel, E. (2007). *Para una erótica latinoamericana.* Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo xxi Editores.

Ermida, O. (2006). Diálogo social: teoría y práctica. *Boletín Cinterfor,* 157, 11-26.

Lamas, M. (1996). *La perspectiva de género*. Recuperado de http://es.slideshare.net/demysex/01-13-la-perspectiva-de-gnero

Larrosa, J. y Skiliar, C. (Comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación.* Rosario: Flacso, Homo Sapiens Ediciones.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En J. Larrosa y C. Skiliar (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Resumen

La comunicación para el cambio social y la perspectiva de género, son dos conceptos desarrollados durante las teorías del nuevo siglo. Relacionarlos con las acciones de los medios escolares en cada uno de los colegios públicos de Bogotá, es reconocer la importancia de su labor y la influencia que genera en las y los estudiantes, docentes y en general en la comunidad educativa. En el siguiente artículo se desarrolla la definición de dos campos. El primero, relacionado con la comunicación: qué es un medio de comunicación contrario al de información, por qué los medios escolares son medios comunicativos y cuáles son los tipos de medios escolares. Y en el segundo: qué es la perspectiva de género, sus características y conceptos relacionados. Finalmente, se articulan estos dos conceptos bajo la premisa de que los medios de comunicación escolar, son una herramienta que promueve los procesos de comunicación con visión de género en la escuela; y se sustenta esta afirmación en tres argumentos, evidenciados bajo tres experiencias exitosas de medios escolares en colegios de Bogotá.

Palabras clave: perspectiva de género, sexo y género, comunicación para el cambio social, medios escolares, educomunicación, eduentretenimiento.

Aportes de los medios de comunicación escolar con perspectiva de género

Jenniffer Castañeda Cáceres

> La comunicación educativa siempre pone en énfasis al proceso, los contenidos y los resultados, es decir, dialógica, participativa, democrática. El diálogo, es la relación horizontal entre A y B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad. Cuando los dos polos se ligan así, con amor, con esperanza, con el fe el uno al otro, se hacen críticos en la búsqueda común de algo
>
> Freire, 1975

Los medios de comunicación escolar se han convertido en una herramienta que permite la transformación de los ambientes de aprendizaje fuera del aula. Hacerlos partícipes en procesos de perspectiva de género, es una tarea que corresponde a quienes son generadores de sus contenidos y los enseñan, para no convertirse en el cliché de los medios masivos.

Entender la importancia de los medios escolares en la construcción de nuevas ciudadanías sin sexismos, constituye un asunto de gran trascendencia. Uno de las primeras definiciones de sexismo fue dado por la docente Mirta González (1943) en su libro *El sexismo en la Escuela: la discriminación cotidiana* y la define como: "una forma de discriminación entre sexos, que permanece enraizado en diferentes costumbres y tradiciones transmitidas por las familias, la escuela, los medios de información, las estructuras políticas, entre otros".

A partir de este concepto, se consideran algunas características sexistas reflejadas en: modelos masculinos y femeninos, tipos de trabajos que realizan hombres y mujeres, características de la personalidad, juegos y deportes asignados por sexos, importancia social o histórica.

Es así que aparece unas corrientes contrarias a estas, llamadas "Teorías con Visión de Género", en las que se busca reconocer la diversidad de géneros en mujeres y hombres, bajo el principio de igualdad de oportunidades, para ser respetados y aceptados con sus diferencias y similitudes.

Sin embargo, los diversos actores en el sistema educativo, es decir, los docentes, las y los estudiantes, los padres de familia (incluso los observadores), podrían ignorar la influencia de los medios escolares para consolidar las perspectivas de género en la escuela. Pero, ¿son los medios de comunicación escolar una herramienta o una alternativa para promover los procesos de comunicación no sexista, con miras al cambio social en la escuela?

Para esto es necesario conocer la diferencia entre los conceptos de comunicar e informar, como lo plantea en su texto *Haciendo olas: historias de comunicación participativa para el cambio social*, Gumucio-Dagron (2001), hasta hallar los aportes de cada concepto al ambiente escolar. Luego, entender los conceptos de ¿Qué es un medio de comunicación escolar? ¿Qué es la perspectiva de género?, para así llegar finalmente al gran cuestionamiento ¿Cuáles son sus aportes para la comunicación con perspectiva de género en la escuela?

Medios de comunicación escolar

En primer lugar, antes de definir lo que es un medio de comunicación escolar, conviene entender la diferencia con cualquier otro tipo de medio informativo. Cuando se habla de medio comunicativo, se hace referencia al interés de compartir, socializar, exponer. Corresponde a un modelo participativo desde la postura de Gumucio-Dagron (2001): horizontal, activo, con cambios desde lo colectivo, que genera concientización y busca el diálogo permanente a largo plazo. En pocas palabras le interesan más los procesos. En cambio, el informativo es el que solo da forma a indagaciones, es un modelo vertical o jerárquico, persuasivo, con cambios individuales. Desde lo que plantea Freire (1975), en su obra *Pedagogia del Oprimido*, la comunicación se vuelve un proceso bancario al igual que la educación, es pasiva, solo se centra en el mensaje y su difusión masiva.

Partiendo de esta premisa categorizamos a los medios escolares como comunicativos, pero se les puede definir como un tipo de comunicación en el que el emisor habla y el receptor escucha. Otra particularidad consiste en que sus comunidades humanas intercambian y comparten experiencias, conocimientos y sentimientos a través diversos canales artificiales. Según Mario Kaplún "definir qué entendemos por comunicación equivale a decir en qué clase de sociedad queremos vivir" (Kaplún, M. 1987).

De esta manera, se busca superar la manera como tradicionalmente se han entendido las relaciones entre comunicación y educación, es decir, como simples medios de apoyo y como una tecnología. En cambio, se trata de pensar pedagógicamente en la comunicación como un componente indispensable en todo proceso educativo, como una alternativa que construya y desarrolle conocimiento fuera del aula y que involucre a sus comunidades en formas diferentes de aprendizajes académicos o vivenciales.

Para quienes ejercen la labor de docentes y están ligados al currículo, al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y a los lineamientos dados por el Ministerio de Educación, la comunicación se convierte en una dinámica participativa de las y los estudiantes para el desarrollo de sus habilidades y de sus talentos. Frente a la realidad de los medios masivos, la educación para los medios se sustenta en la importancia de formar un receptor crítico, autónomo, para lo que es necesaria una buena educación y la implementación de instrumentos que generen lectura, análisis y crítica.

Tipos de medios escolares

Desde esta definición y funcionalidad, se pueden distinguir diferentes tipos de medios escolares. En su texto *La educación para los medios en la formación del comunicador social* Kaplún(1987) define algunos: radio escolar, periódico escolar en formato digital o impreso y audiovisual.

Perspectiva de género

Al comprender la definición de medios escolares y su incidencia en los actores educativos, es necesario entender cómo estos pueden desarrollar una temática importante en el reconocimiento de los derechos de hombres y mujeres, conocida como perspectiva de género. Este término es sinónimo de enfoque de género, visión de género, mirada de género y contiene también el análisis de género:

> La perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres. Esta perspectiva reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática. (Lagarde, 1996).

Sin embargo es necesario entender que hay una diferencia entre el sexo y género. La primera ligada a la naturaleza y la segunda a la cultura. Cuando se pregunta su sexo es femenino o masculino es porque se refiere a las características biológicas existentes en términos cromosómicos, hormonales y fisiológicos; contrario al género, que fundamenta sus diferencias en términos sociales, puesto que existen diferencias biológicas entre hombres y mujeres, también se relacionan con los roles infundados por la sociedad o la cultura. Rubin (1996), activista y teórica influyente en políticas de sexo y género, define el concepto de género como: "conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana.

Aportes de los medios escolares con perspectiva de género

Una vez aclarados los conceptos de medios escolares de comunicación —y no de información—, así como la perspectiva de género y no de sexo, es posible entender cuáles han sido los aportes de la escuela para construir una visión en estereotipos de roles en las mujeres y en los hombres, y cómo los formatos de eduentretenimiento son el resultado de este proceso.

Sin embargo, al preguntarse si los medios de comunicación escolar son una herramienta o alternativa que promueva los procesos comunicativos con visión de género en la escuela, la respuesta es que sí. Y las evidencias de cómo se promueven las podremos resumir en tres. Primero, diálogo de estudiantes y docentes a nuevos aprendizajes mutuos. Segundo, cambios de paradigmas de sus entornos escolares, comunitarios y sociales. Y, por último, generador de memoria a largo plazo a través de productos de eduentretenimiento.

Diálogo entre las y los estudiantes y docentes sobre los roles

Este aspecto es más conocido en las ciencias de la comunicación como *comunicación dialógica o educativa*. Uno de los primeros en concebir la comunicación como forma dialógica del reconocimiento del otro, fue

Freire (1975), a través de su *Pedagogía del oprimido*, cuyo enfoque contradice la *comunicación bancaria.*

> La comunicación educativa siempre pone en énfasis al proceso, los contenidos y los resultados, es decir, dialógica, participativa, democrática. El diálogo, es la relación horizontal entre A y B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad. Cuando los dos polos se ligan así, con amor, con esperanza, con fe el uno al otro, se hacen críticos en la búsqueda común de algo. (Freire, 1975).

En efecto, de esta manera es como se une el plano de la educación con el de la comunicación, en el que se rechaza la idea de diferenciación jerárquica entre educadores y educandos. Es decir, aquella concepción de que los primeros son los dueños de una *verdad* que llevan a los segundos. Y aquí es donde se diferencia del modelo bancario, puesto que este no rechaza el error porque lo asume como parte del proceso de aprendizaje, no rechaza el conflicto sino que lo considera una fuerza generadora, problematizadora, que mediante la crisis desarrolla crecimiento.

Un ejemplo que puede confirmar este planteamiento, se evidencia con la revista *Construyendo Sueños,* del Colegio Jairo Aníbal Niño, en el barrio Patio Bonito de la localidad de Kennedy. Esta propuesta fue creada por el profesor Oscar Mora, quien a través del teatro busca dar solución a problemáticas de matoneo, y a violencias escolares entre mujeres y entre hombres. Niñas, niños y jóvenes del plantel realizan la obra en otros colegios, mientras que un grupo realiza las notas sobre la acogida del grupo. Es una actividad interdisciplinar, que motiva y desarrolla las habilidades de sus participantes. Cada obra es un acercamiento a las realidades vistas en sus descansos, en sus clases, en sus relaciones de amigos. Este medio es un gran ejemplo de cómo la revista escolar evidencia los resultados de las estrategias de eduentretenimiento, implementadas para disminuir las violencias. En dicha publicación sobresale la perspectiva de género, toda vez que se da la participación de niñas a partir de los 8 años, desde segundo grado hasta quinto. En varias ocasiones se les ha reconocido su trabajo, y han sido mencionados en publicaciones de la Secretaria de Educación del Distrito Capital. Este docente considera que: "El teatro debe cumplir un papel social al ser mediador para potencializar saberes y prácticas escolares. El arte nos debe dar espacio a los aciertos, a las dudas, a las sonrisas, a las lágrimas, es decir, a construir sueños de vida que nos permitan visualizar que otro mundo es posible".

Generador de memoria a largo plazo con prácticas no sexistas

En el eduentretenimiento escolar se debe mencionar la amplia gama que existe con el uso de las nuevas tecnologías y la Internet. Las publicaciones digitales se han convertido en la manera más rápida y económica de empoderar contenidos y formar públicos. Los blog, los video blog, las teleseries, los docudramas, los youtubers educativos, entre otros formatos digitales, han desplazado la comunidad educativa en la interacción de cambios en sus imaginarios y de sus entornos.

De esta manera, los actuales medios escolares se han vinculado a estrategias de comunicación como el eduentretenimiento. Tufte (2004), sociólogo danés y reconocido expositor de esta área, plantea algunos objetivos. El primero está en empoderar y promover los Derechos Humanos, la participación de ellos en la sociedad y la inclusión social. El segundo, se basa en reconocer un nuevo concepto de Sujeto, en el que se cambie su definición dada por los sistemas económicos, como el comunismo que lo tomaba como masa y el capitalismo como individuo. Y un tercero que busca la recuperación de la cultura popular como un espacio de negociación y construcción de sentidos y formación identitaria.

Un ejemplo de este tipo de procesos, es el medio escolar Ceb TV, un medio del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa. Este blog y canal de televisión, busca a través de diferentes productos audiovisuales, mostrar procesos, eventos, actividades, premios y acciones de lo cotidiano, de los diferentes actores educativos en el colegio. Este programa ha sido premiado dos veces por la Secretaria de Educación de Bogotá, en razón de las múltiples enseñanzas en las TIC y por el uso de las herramientas virtuales para generar contenidos.

Este tipo de contenidos de eduentretenimiento desarrollado en varios formatos, es enseñado, trabajado y producido por las y los estudiantes. Acciones como las de grabar, editar y producir son aprendidas, y se complementan con las de animación, fotografía y audiovisual. Este canal de televisión agrupa a niñas y niños con igualdad de oportunidades en los diferentes roles; sus piezas son de carácter comunicativo institucional y se busca que sus participantes ejerzan diferentes actividades, sin llegar a cliché de presentadores y presentadoras que no son; al contrario, reflejan su identidad, sus características personales, sus contextos sociales y sus realidades.

Cambios de paradigmas en sus entornos escolares, comunitarios y sociales frente a los roles de mujeres y hombres

La comunicación para el cambio social plantea otra manera de comunicar, se refiere a términos como "comunicación para el desarrollo" y sus concepciones históricas, hasta llegar al punto actual de colocarle el apellido "para el cambio social". Por ello es por lo que podemos mencionar que los medios escolares hacen parte del cambio social, y aún más cuando se habla de reducción de violencias, sexismos y estereotipos en sus contenidos.

Para el cambio social, los individuos y las comunidades son considerados como agentes de su propio cambio, en lugar de considerarlos como población objeto de investigación, de intervención, del debate público y solo transmiten información.

En este cambio de paradigmas, está el ejemplo del medio escolar, El Renacuajo, una revista literaria del Colegio La Concepción de Bosa. Con este proyecto, el docente Henry Merchán, su creador, fue ganador en la subcategoría "Maestros diez", en el marco del evento 'Noche de la Excelencia'. Dicha ceremonia fue organizada por el Ministerio de Educación y dedicada a exaltar y rendir homenaje a los maestros, las instituciones educativas y las o los estudiantes que sobresalieron por su buen desempeño a lo largo del año.

Este colegio es arrendado porque no tiene sede propia. Sin embargo, el profesor Merchán recalca que, a pesar de las condiciones difíciles, la institución se destaca a nivel distrital y nacional. Es docente hace seis años y desde que empezó a ejercer la profesión siempre ha querido ir 'más allá' de lo que se requiere dentro del aula. Los textos son redactados por los alumnos, con escritos que reflejan los intereses e ideas de los mismos estudiantes sobre temas como las deficiencias de información que hay en los colegios acerca de la educación sexual, la protección animal, las redes sociales y los asuntos cotidianos. La revista, que lleva cuatro años de circulación y es apoyada por el colegio, es una de las alternativas con las que este maestro busca espacios alternos de enseñanza, dada la falta de una infraestructura propia (*El Tiempo*, 2015).

Además de estimular la producción de contenidos para sus publicación mensual, la revista ha generado cambios en los participantes, en sus padres, en sus barrios; ha permitido, además, cambiar los estereotipos con

los que se identifica a los habitantes de Bosa. La escritura de esta revista busca, a través del cuento, los poemas y los ensayos analizar sus problemáticas y aumentar la perspectiva de género y equidad a la hora de hablar, escribir y nombrar. Quitan los estereotipos, sexismos y roles que se crean diariamente en la publicidad, en la televisión y en las revistas comerciales. Sus autores son niñas y niños que, conjuntamente, a través de la escritura creativa dan a conocer diferentes formas de respeto entre sus compañeros, sus barrios, su medio ambiente, y dejan ver cómo la perspectiva de género es importante para entender que hombres y mujeres tienen igualdad de derechos y oportunidades en la sociedad.

Además, para ellos es un claro ejemplo de superación puesto que, en todas las esferas, el arte de escribir se ha convertido en una lupa que refleja su visión y critica de mundo, pero además su propuesta de construir desde el *quehacer*. Esta revista, transfigura el estigma de pobreza e incapacidad. La comunicación para el cambio social, es el fiel reflejo de este tipo de propuestas que potencializan los talentos y habilidades de sus participantes, generan más confianzas entre sus comunidades y un alto nivel de lectura crítica de la realidad; lo destacable es que su crítica es propositiva y pedagógica.

Se puede concluir, entonces, que es evidente la manera como los medios escolares se convierten en una herramienta que promueve la comunicación y el cambio social, para estimular la perspectiva de visión de género en las y los estudiantes y profesores de planteles educativos de Bogotá. Tienen especial trascendencia las diferentes estrategias, como el eduentretenimiento y su capacidad de generar memoria social en las escuelas, así como la comunicación para el cambio social en la que se transformen imaginarios de entornos y sujetos. En el mismo sentido, hay que destacar la facilitación del diálogo entre el estudiantado y sus docentes y la apropiación de mutuos aprendizajes a través de la comunicación no bancaria. Sin embargo, estos aportes se desarrollan en la medida en que los docentes consideren la comunicación como una aliada para los procesos de enseñanza-aprendizaje, y siempre que desarrollen una lectura crítica y propositiva a los diferentes campos estudiados en la escuela. Debe advertirse que no se debe tomar como cliché el hecho de que, por ser medios de comunicación escolar, sean disciplinas humanas las que lo conformen y fomenten para su promoción.

Y finalmente, debe resaltarse que niñas, niños y jóvenes son los que aprenden y transforman sus contextos familiares y sociales a través del respeto por el género de hombres y mujeres.

Referencias

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Gonzáles, M. (1943). *El sexismo en la Educación: la discriminación cotidiana*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.

Gumucio-Dagron, A. (2001). *Haciendo olas: historias de comunicación participativa para el cambio social.* New York: The Rockefeller Foundation

Kaplún, M. (1987). *La educación para los medios en la formación del comunicador social*. Montevideo: FCU.

Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo Humano y democracia.* España: Horas y Horas.

Rubin, G. (1996). *El trafico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo*. Recuperado de https://tallerfeminista.files.wordpress.com/2011/01/gayle-rubin_trc3a1fico-de-mujeres.pdf

Tufte, T. (2004). Eduentretenimiento en la comunicación para el VIH/SIDA más allá del mercadeo, hacia el empoderamiento. *Investigación & Desarrollo*, *12*(1), 24-43.

El Tiempo. (2015). Ser maestro 'pilo' también paga. *El Tiempo*. Recuperado de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16441107

Resumen

El presente artículo pretende hacer una reflexión del proceso llevado a cabo durante el desarrollo del proyecto Diálogo Social, acerca de unos talleres que tuvieron como tema central el trabajo doméstico que las y los estudiantes realizaban en sus casas, y cómo este orden se proyectaba al resto de la sociedad al separar las labores propias de hombres y mujeres en una jerarquía patriarcal. La reflexión pretende mostrar las continuidades y rupturas que se han dado generacionalmente en el ámbito de las tareas del hogar, ya que debido a las dinámicas de la sociedad actual producto del acelerado capitalismo, las relaciones y núcleos familiares han sufrido cambios (pues vemos cada vez más casos de hermano (a)s niñero (a)s, madres cabeza de hogar, niños(as) que deben trabajar para sustentar el hogar, padres solteros) que reconfiguran las relaciones sociales y, por ende, los roles de género. Estos cambios han terminado por hacer más estrecha la división sexual del trabajo, como se evidencia en la sobrecarga de trabajo tanto para hombres como para mujeres (en mayor medida), que deben ser al mismo tiempo padres, madres, trabajadores(as) asalariado(as) y sostenedores(as) del hogar.

Para este análisis he decidido recurrir a la teoría social crítica. He centrado el análisis en el aspecto económico derivado de los estudios marxistas, en especial a la autora Silvia Federicci, pues, a mi juicio, nos ofrece un análisis completo desde esta perspectiva teórica. Utilizaré también algunos artículos de sitios web y una serie de ensayos de distintos autores sobre género, cambio de roles y nuevos modelos de familia. Pero la fuente más importante proviene de la propia experiencia de los estudiantes, pues el artículo es una síntesis reflexiva del ejercicio durante el desarrollo de las actividades en el aula de clase.

Palabras clave: roles de género, familia, trabajo asalariado, división sexual del trabajo, reconfiguración, trabajo doméstico, escuela.

Trabajo doméstico: familia, roles de género y división sexual del trabajo. Una experiencia con los estudiantes de ciclo cinco de colegios oficiales de la localidad de Usaquén

Juan Felipe Ocampo Salazar

> Una tarde fuimos a visitarle y lo encontramos en la cocina. Llevaba un delantal, fregaba los platos y preparaba la cena para su hijita Colette y su mujer. El amigo con quien había ido trató de bromear: "Pero oye, Durruti, ésos son trabajos femeninos." Durruti le contestó rudamente: "Toma este ejemplo: cuando mi mujer va a trabajar yo limpio la casa, hago las camas y preparo la comida. Además baño a la niña y la visto. Si crees que un anarquista tiene que estar metido en un bar o un café mientras su mujer trabaja, quiere decir que no has comprendido nada.
>
> En Hans Magnus Enzensberger, 2006
> *El corto verano de la anarquía.*

Introducción

Asistimos en esta época de la Historia a una hegemonizacion a gran escala, producto de la globalización de los mercados, de las comunicaciones y de la cultura. Esta es una característica de la fase avanzada del capitalismo contemporáneo, cuyo orden se proyecta a todas las sociedades sin distinción de raza, género o clase, lo que ha desembocado en la irrupción (la mayoría de las veces de forma violenta) de una cultura universal caracterizada por relaciones de dominación de carácter patriarcal, racista y clasista. Si bien este fenómeno se viene dando desde la expansión colonialista de los europeos occidentales a partir de finales del siglo xvi, y se reforzaría aún más durante la época imperialista en el siglo xix, es durante la segunda mitad del siglo xx que se arraiga, cuando las interconexiones a nivel planetario de las comunicaciones (teléfono, radio, televisión) hacen posible el contacto entre regiones apartadas y promueven el intercambio de saberes y visiones del mundo.

La cultura occidental ha encontrado una nueva manera de extender su cosmovisión por medio de este nuevo evangelio: los medios de comunicación y su dictado de patrones culturales alrededor del mundo. Prueba de ello es la promoción del *American way of life,* sustentado en una ética puritana funcional al capitalismo. ¿Y de qué se trata este modo de vida? Pues de establecer una familia de estricto orden patriarcal, consumir todo aquello que la propaganda nos venda, tener casa, carro y varios hijos. Esto ha tenido una repercusión sobre todo hacia las mujeres, pues las ha recluido en el hogar, a ser las esclavas de los electrodomésticos (que su suponen fueron un avance tecnológico que redujo la carga de trabajo de las mujeres) y a alejarse de escenarios de participación política y de trabajos productivos propios de los hombres.

Pero como en las sociedades nada permanece inmutable, en algunas épocas de la historia el orden se ha invertido. Ejemplo de ello es que durante la Segunda Guerra Mundial el empleo de hombres para el ejército, provocó la disminución de la mano de obra en las fábricas. Dicha situación llevó a tomar medidas, como el empleo de mujeres para hacer los trabajos de los obreros que habían ido a la guerra. Se utilizó todo un despliegue de propaganda para extender el mensaje patriótico de contribuir con el esfuerzo bélico, y a través de ello se valoró el rol de la mujer como uno de los pilares fundamentales de la sociedad. De esta manera, el capitalismo se vale de las crisis económicas, políticas y sociales para reconfigurar algunos roles de género y montar discursos en favor de la mujer, que no van más allá de ser funcionales al mercado y de encontrar mano de obra barata, con el fin de seguir acumulando capital a costa del subvalorado trabajo de las mujeres obreras, trabajadoras y amas de casa.

Empezaré teorizando un poco acerca de las categorías centrales de este artículo: el trabajo doméstico y la familia. Ambos conceptos han sido pilares fundamentales en el desarrollo del capitalismo, sobre todo en el proceso de acumulación a través de la Historia, específicamente desde la Alta Edad Media. Desde entonces se empezaron a perfilar los primeros rasgos del capitalismo. Transcurrieron los siglos XIV y XV, que dieron inicio a los cercamientos de las tierras comunales y a la tristemente célebre cacería de brujas en Europa y América (dirigida en contra de los habitantes originarios), que expropió a las mujeres de un saber ancestral arraigado sobre la medicina, de algunas prácticas artesanales y manufactureras.

Resulta importante estudiar estas dos categorías, porque han sido funcionales al capitalismo en el trascurso de su Historia, como bien lo sustentó Engels (2006):

> Según la teoría materialista, el factor decisivo de la Historia es, en fin de cuentas, la producción y la reproducción de la vida inmediata. Pero esta producción y reproducción es de dos clases. De una parte, la producción de medios de existencia, de productos alimenticios, de ropa, de vivienda y de los instrumentos que para producir todo esto se necesitan; de otra parte, la producción del hombre mismo, la continuación de la especie. El orden social en el que viven los hombres en una época o en un país dados, está condicionado por esas dos especies de producción: por el grado de desarrollo del trabajo, de una parte, y de la familia de otra. (pp. 11-12).

De esta manera, en nuestras sociedades modernas se ha relegado el aspecto productivo de los medios de existencia exclusivamente a los hombres, es decir, el ámbito público; mientras que el trabajo reproductivo es exclusivo de las mujeres, con toda la carga de labores domésticas que esto les acarrea y que las relega al ámbito privado del hogar. Esto ha tenido implicaciones en el nivel económico, político y cultural en las sociedades occidentales, en donde la mujer se ha visto marginada y subvalorada debido a la instauración del patriarcado como modelo hegemónico. En consecuencia, conviene desarrollar este punto en más detalle.

Trabajo doméstico y acumulación capitalista

La explotación de las mujeres ha sido clave en la acumulación de capital, debido a que son reproductoras de la mercancía más esencial: el trabajo. Esta es una tesis que recogen Federicci y James (en Federicci, 2010), quienes argumentan que este sistema social no reconoce la producción y reproducción del trabajo como actividades socioeconómicas. Este aspecto ha sido obviado durante muchos años entre los estudiosos y teóricos marxistas. De aquí que Federicci (2010) eleve una crítica a Marx debido a que pasó por alto este detalle del trabajo doméstico no remunerado. Incluso la misma Federicci evidencia una serie de fenómenos ausentes en Marx y que son importantes para la acumulación capitalista:

> …a) el desarrollo de una nueva división sexual del trabajo que somete al trabajo femenino y la función reproductiva de las mujeres a la reproducción de la fuerza de trabajo; b) la construcción de un nuevo orden patriarcal, basado en la exclusión de las mujeres del trabajo asalariado y su subordinación a los hombres; c) la mecanización del cuerpo proletario y d) la cacería de brujas, tan importante para el capitalismo como la colonización de otros territorios. (p. 23).

Es pues bien conocida la triada de la dominación universal del capitalismo que categoriza y encierra a los hombres y mujeres en raza, género y clase, y para cada una un método de control distinto: el racismo, el sexismo y la explotación. En el caso de las mujeres, su posición social no ha sido la misma en las distintas épocas. En la Edad Media las fronteras entre los roles eran casi invisibles, era normal ver a mujeres herreras, panaderas, cerveceras, etcétera. Hacia el siglo XIV las mujeres comenzaron a ser maestras, así como también doctoras; y empezaron a competir con los hombres, e incluso obtuvieron ellas cierta reputación. Podemos también rastrear en las épocas más antiguas cómo las sociedades primitivas daban un papel protagónico a las mujeres, pues es aceptado en el mundo científico que el primer modelo de parentesco fue matrilineal, por lo que "esta situación primitiva de las madres, como únicos genitores de sus hijos, aseguró a aquellas y, al mismo tiempo, a las mujeres en general, una posición social más elevada de la que desde entonces acá nunca han tenido" (Engels, 2006, p. 19).

Esta autonomía que iban adquiriendo las mujeres se convirtió en un arma de doble filo, pues su presencia en la vida social comenzó a ser más constante y la reacción misógina empezó a extenderse en toda Europa. Se veía con desconfianza a la mujer, los hombres que estudiaban en las universidades se sentían amenazados y celosos de los conocimientos femeninos que habían sido heredados; de aquí que fuera imprescindible ejercer un control efectivo y una represión a las mujeres.

De esta manera empezó a operar una "criminalización del control de las mujeres sobre la procreación" (Federicci, 2010, p. 141), lo que reconfiguró la organización capitalista del trabajo, ya que se quebró con unas prácticas anticonceptivas que las mujeres habían realizado durante la Edad Media. Con el auge del mercantilismo en los siglos XV y XVI, la doctrina por la cual la riqueza de una nación es proporcional al número de habitantes, hizo que se adoptaran unas medidas tendientes al aumento de población y la penalización de los métodos anticonceptivos en Europa Occidental, de tal manera que "la criminalización de la anticoncepción expropió a las mujeres de ese saber que se había trasmitido de generación en generación, proporcionándole cierta autonomía respecto al parto" (p. 141).

Emerge entonces la figura de la bruja como una mujer rebelde, independiente, con poderes sobrenaturales, trasgresora del orden establecido, y se creó el imaginario del Enemigo de la Humanidad (el Diablo) que acechaba para destruir todo el género humano y corromper la sociedad

cristiana. Fueron las mujeres casi durante tres siglos chivos expiatorios, y quienes sufrieron persecución y represión por parte del Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición; todo esto en el marco de un naciente capitalismo que se prestaba a extender sus alas sobre la faz de la tierra para conquistar al hombre y la naturaleza.

La degradación de la mujer, fue planteada por Engels (2006) de esta manera:

> (…) la abolición del derecho materno fue la gran derrota histórica del sexo femenino en todo el mundo. El hombre empuñó las riendas también en la casa y la mujer se vio degradada, convertida en la servidora, en la esclava de la lujuria del hombre, en un simple instrumento de reproducción. (p. 64).

A partir de esta derrota se reconfiguró el modelo de feminidad en el siglo XVII, luego de más de dos siglos de torturas, hogueras, horcas y persecuciones. Entonces la mujer ya no era una amenaza para el sistema patriarcal, pero había que someterla, y con ello surgieron nuevos estereotipos: el de la esposa leal, sumisa, obediente, de pocas palabras y dedicada enteramente al hogar.

En la época contemporánea podemos observar que el panorama no ha cambiado mucho que digamos, aunque en el siglo XX el movimiento feminista haya alcanzado algunos importantes logros como el de perfilarse en el ámbito público y el derecho al voto. Pero hay una lucha silenciosa desde millones de hogares en el mundo: la remuneración del trabajo doméstico que ha sido subvalorado, además que se le ha "impuesto a las mujeres y ha sido transformado en un atributo natural de nuestra psique y personalidad femenina, una necesidad interna, una aspiración, proveniente supuestamente de las profundidades de nuestro carácter de mujeres" (Federicci, 2013, p. 37).

Muchas mujeres optan por un segundo empleo distinto al de ama de casa, ya sea para ayudar con los gastos del hogar, o bien para adquirir una posición social más privilegiada, pero sin que esto signifique que deban dejar de hacer tareas propiamente domésticas, porque:

> (…) adquirir un segundo trabajo no cambia ese rol como han demostrado años y años de trabajo fuera de casa. Un segundo trabajo no solo incremente nuestra explotación sino que únicamente reproduce nuestro rol de diferentes maneras. Donde sea que miremos podemos observar que los trabajos llevados a cabo por mujeres son meras extensiones de la labor de amas de casa. (Federicci, 2013, p. 42).

Además, las mujeres burguesas que se han podido librar en gran medida del trabajo doméstico y obtener trabajos bien remunerados, contratan en sus hogares a empleadas del servicio provenientes de los barrios marginales de las ciudades, o bien de países del mal llamado Tercer Mundo. Les pagan salarios miserables, y con ello ahondan más las contradicciones de clase y la situación de doble vulnerabilidad de mujeres negras, latinoamericanas o asiáticas.

Para cerrar este apartado, a modo de conclusión y síntesis, concuerdo con Federicci (2013) en que:

> (…) desde la primera fase de desarrollo del capitalismo, y en especial durante el periodo mercantilista, el trabajo doméstico se subsumió formalmente en la acumulación capitalista, no fue hasta principios del siglo XIX que el trabajo doméstico emergió como elemento clave de la reproducción de la fuerza de trabajo industrial, organizada por el capital y para el capital, en función de las necesidades de la producción fabril. (p. 157).

Familia y roles de género

Al igual que el trabajo doméstico, la familia no ha sido una institución monolítica. Ha pasado de un estado primitivo del matriarcado a un estado propio de la Modernidad, como es el patriarcado. Según Morgan y Bachofen (como se citó en Engels, 2006), en las sociedades arcaicas se ha demostrado que las relaciones sexuales y afectivas entres los seres humanos eran polígamas y promiscuas, por lo que la certeza de la paternidad no podía establecerse, caso contrario a la maternidad. Por tanto, los hijos se ligaron a un parentesco matrilineal, que le otorgó a la mujer un estatus dentro de la tribu. Se demostró también que en las sociedades amerindias se hizo extensiva en todo el continente la costumbre de matrimonios grupales, lo que significa que todos los miembros de la tribu están ligados por la sangre, lo que, a su vez, determina una comunidad de parientes.

Con el establecimiento de la familia nuclear a la par del desarrollo del capitalismo, ésta cobra una gran importancia, comoquiera que se constituye en:

> […] complemento del mercado, instrumento para la privatización de las relaciones sociales y, sobre todo, para la propagación de la disciplina capitalista y la dominación patriarcal, la familia surgió también en el periodo de acumulación primitiva como la institución más importante para la apropiación y el ocultamiento del trabajo de las mujeres. (Federicci, 2010, p. 149).

Esta sujeción de lo femenino a lo masculino opera en un doble sentido: por un lado restringe la movilidad social y espacial de la mujer; por otro, dentro de la familia como primer escenario de socialización de los niños, refuerza y educa de manera sexista al especificar los roles de cada sexo y reforzar los estereotipos. Esos roles son llevados por las niñas y los niños a la escuela, en donde se profundizan aún más y refuerzan el dominio patriarcal. Pero valga hacer la claridad de que estos dos espacios (el hogar y el colegio) son importantísimos si se pretende formar y educar a las nuevas ciudadanías bajo principios éticos de igualdad, solidaridad, respeto y equilibrio entre los géneros. Es en estos escenarios en donde reside la potencia trasformadora de la sociedad en su conjunto. Por tanto, a modo de reflexión, haré énfasis en esto al final del artículo.

Al haber perdido el derecho materno del que nos habla Engels, se da paso entonces a la familia patriarcal. "La principal característica de esta familia no es la poligamia, sino la organización de cierto número de individuos, en una familia sometida al poder paterno del jefe de la misma" (Engels, 2006, p. 64).

Pero es preciso añadir que Marx (como se citó en Engels, 2006) observó que:

> La familia moderna contiene, en germen, no solo la esclavitud sino también la servidumbre, y desde el comienzo mismo guarda relación con las cargas en la agricultura. Encierra, *in miniature*, todos los antagonismos que se desarrollan en la sociedad y en su Estado. (p. 65).

Esta forma de familia señala el tránsito del matrimonio sindiásmico a la monogamia, para asegurar su fidelidad y, por consiguiente, la paternidad de los hijos, la mujer es entregada sin reservas al poder del hombre; cuando éste la mata, no hace más que ejercer su derecho (Engels, 2006, p. 81). De esto se derivó que la mujer se vio confinada al ámbito privado sin derecho a participar en el ámbito productivo, mientras que al hombre se le asumió como el proveedor del hogar; esto ahondó aún más la desigualdad y opresión económica de la mujer y el antagonismo entre ambos sexos. "En la familia, el hombre es el burgués y la mujer representa el proletariado" (p. 81).

La familia entonces, se erige como uno de los engranajes en la maquinaria capitalista, pues:

> […] Glorificar la familia como 'ámbito privado' es la esencia de la ideología capitalista, la última frontera en la que 'hombres y mujeres mantienen sus

> almas con vida' y no es sorprendente que en estos tiempos de 'crisis', 'austeridad' y 'privaciones', esta ideología esté disfrutando de una popularidad renovada en la agenda capitalista. […] Esta ideología que contrapone la familia a la fábrica, lo personal a lo social, lo privado a lo público, el trabajo productivo al improductivo, es útil de cara a nuestra esclavitud en el hogar que, en ausencia de salario, siempre ha aparecido como si se tratase de un acto de amor. Esta ideología está profundamente enraizada en la división capitalista del trabajo que encuentra una de sus expresiones más claras en la organización de la familia nuclear. (Federicci, 2013, p. 62).

Otro aspecto en lo tocante a la familia tiene que ver con el amor. Pero no el amor libre o el amor arreglado como en la época de los estados absolutistas. Se trata del amor romántico: "Su surgimiento va ligado al del individualismo afectivo y la libertad individual promovidos por el romanticismo, siendo así que ha detentado una posición hegemónica como marco de referencia de las relaciones erótico-afectivas de pareja de la modernidad occidental" (Roca, 2008, p. 13). Este patrón amoroso regula las relaciones afectivas en casi todos los países del mundo. Y es el matrimonio el vínculo que une a hombres y mujeres, lo cual no deja cabida para relaciones fuera de la heteronormatividad. El sustento de este tipo de relaciones heteronormativas está en la durabilidad, el amor incondicional, la monogamia, la constancia, la reclusión en el hogar, la tolerancia al sufrimiento.

El matrimonio romántico no significa *per se* igualdad; por el contrario:

> […] casa muy bien con el nuevo modelo de sistema de género surgido con el triunfo de la industrialización y la emergencia de la burguesía como clase social dominante. Dicho modelo, en efecto, se asentará sobre la base de una nítida y perfecta separación de esferas de actuación y responsabilidad asociadas a uno y otro sexo. (Roca, 2008, p. 16).

Una vez hecho un corto análisis de estas categorías y haber sustentado el desarrollo de la familia y la pauperización del trabajo doméstico ligados a la acumulación y desarrollo del capitalismo, permítaseme ahora pasar a presentar los resultados del trabajo en aula.

Experiencia con estudiantes

Durante el desarrollo del proyecto estuve vinculado a las IED de la localidad de Usaquén, en donde realicé talleres con chicos y chicas de

todos los grados de bachillerato. Centraré la experiencia con las y los estudiantes del ciclo 5 (grado 10 y 11), ya que con ellos pudimos hablar y discernir abiertamente sobre estos temas, dada su capacidad argumentativa y su madurez. Debo reconocer el entusiasmo y la disposición de las y los jóvenes que estuvieron en el proceso, pues desde un principio se mostraron interesados por el tema de género, algo novedoso para ellos.

Tuve la empatía para poder llegar a las y los estudiantes con metodologías distintas a las que estaban acostumbradas. Me mostré como un profesor flexible pero a la vez exigente y, cuando era necesario, estricto. La didáctica que empleé fue una mezcla de varios elementos: indagación de conocimientos previos, clases magistrales para dar cuenta de conceptos clave en los estudios de género, exposiciones por parte de los estudiantes, cartografía social, corporalidad, recitales de poesía, escucha de música, actividades lúdico-recreativas, trabajo en grupo a través de lecturas, debates, proyección de películas y prácticas deportivas que permitieron aprovechar los espacios fuera del aula. Esto, con el fin de que las clases no fueran rutinarias y de que hubiera una mayor interacción entre las y los estudiantes y fueran ellos mismos parte activa en el proceso de aprendizaje.

Conté con la fortuna de poder estar más de tres semanas en cada colegio, con lo que el proceso pudo avanzar, no tanto como hubiera podido ser, pero al menos pude inquietar algunas mentes. Hago énfasis en la empatía y en el educar en el afecto, alejándome de la figura del profesor como dictador. Esto me permitió conocer de primera mano las angustias, sentires, ambiciones y alegrías de estos chicos y chicas muchas veces incomprendidos en sus casas, la sociedad y, lo que es más triste, en el colegio que, en ocasiones, constituye un refugio para estas y estos jóvenes.

El objetivo principal de los talleres era indagar en qué grado se han mantenido o ha habido rupturas en los roles de género en las familias actuales, y cómo esto se proyecta en la redistribución de las tareas domésticas; pero también dar cuenta del tipo de relaciones familiares, debido a la muy común desintegración de la familia nuclear en nuestros días; todo en el marco de esta fase avanzada del capitalismo. Estos resultados son el reflejo del trabajo que se realizó en un ciclo de talleres sobre los temas que he teorizado anteriormente, presentándolos de manera clara y desglosada, dada su complejidad teórica.

Lo que pude evidenciar es que ha habido una distribución de las tareas en el hogar.

Quienes llevan la carga más pesada son las hermanas y hermanos mayores, al tener la obligación de cuidar a sus hermanas o hermanos

menores, debido a la ausencia ya sea de la madre, del padre o de ambos al encontrarse trabajando. En muchos casos las y los estudiantes deben cocinar y mantener arreglado el hogar, sin que esto signifique reducción del trabajo a la madre, quien, por el contrario, debe llegar a cumplir algunas tareas del hogar como lavar la ropa y plancharla, y retomar el cuidado de las o los menores, etcétera. El rol del padre en el hogar es más pasivo, con excepción de aquellos que son cabeza de hogar, pues la población estudiantil con la que trabajé no posee un poder adquisitivo que les permita contratar los servicios de una trabajadora doméstica particular. Aunque es poco común, hay casos en que las y los estudiantes viven solos con sus padres. Tal situación hace que la carga también sea pesada para ellos, pues al no haber una madre en el hogar ese rol es asumido por la hermana mayor y, en casos particulares, por el hermano mayor. Vale resaltar que en estos casos se da una mayor participación del padre en las labores del hogar. En efecto, además de ser el sustento económico en estos hogares, el padre también cubre algunas tareas de la madre en cuanto a la obligación con los hijos y algunas tareas domésticas como hacer oficio y arreglar la ropa, pero a las que no les dedica mucho tiempo debido a la carga laboral.

Las y los estudiantes son más activos en las labores domésticas. Esto se debe varios fenómenos. Primero, las madres se han visto en la necesidad de adquirir un trabajo para ayudar al padre con la carga económica del hogar, ya que la gran mayoría de los padres de los estudiantes devengan un salario mínimo y el núcleo familiar en muchos casos oscila entre dos a cuatro hermanos. Esto provoca que ante la ausencia de la madre, el hermano o la hermana mayor tengan que hacerse cargo del cuidado de los niños menores y en poner en orden la casa. Sin embargo, esto no excluye a la madre de hacer algunas labores domésticas como cocinar (pude observar que la gran mayoría de los estudiantes tanto hombres como mujeres no saben cocinar). El segundo fenómeno se manifiesta en los casos de madres cabeza de hogar, en cuyas familias la carga se reparte entre los hijos e hijas y la madre; ésta última, a su vez, trabaja en labores domésticas en otras casas, en fábricas, en ventas por catálogo, ventas informales, confección o como independiente, pero mantiene la carga y el lastre de ser soltera y tener que cocinar. Aunque en este caso los y las chicas tienen más responsabilidad y, en muchos casos, ellos y ellas se emplean los fines de semana en distintos oficios: mesero(a), vendedor(a) en tiendas de ropa, los chicos cargando bultos, atendiendo cibercafés, etcétera. Y como tercera manifestación del fenómeno, están los casos de las y los estudiantes de hogares divorciados, que tienden a tener conflictos

con las o los compañeros de sus padres. Esta circunstancia hace la convivencia más complicada, por cuanto en estos hogares la carga doméstica se ve como una obligación impuesta por la madrastra o el padrastro a los estudiantes (no en todos los casos). La cuarta situación se materializa con aquellas y aquellos estudiantes que conviven con otros familiares que no son sus padres (tíos, tías, abuelos, abuelas). Los muchachos tienen una carga mayor (a diferencia de aquellos que viven con madres cabeza de hogar), debido a la avanzada edad de sus abuelos, por lo que en muchos casos los estudiantes cuidan de ellos; y en otros casos los tíos y tías se aprovechan de estas y estos estudiantes, al no tener padres.

Los trabajos más comunes que realizan en casa los estudiantes, independientemente del sexo, son: lavar y planchar ropa, tender la cama, lavar la loza y hacer el aseo general de la casa los fines de semana. Casi sin excepción, los estudiantes participan activamente en las labores del hogar de manera diferenciada, según el núcleo familiar que tengan. Puede considerarse como una ruptura, el hecho de que las amas de casa —cada vez más— busquen obtener empleos. Pero esto debe analizarse desde una postura crítica, porque perviven las brechas salariales entre hombres y mujeres, y, consecuentemente, la continuidad en la acumulación de capital a partir del subvalorado trabajo de las madres casadas y solteras cabeza de hogar. Porque, además, en la generalidad de los casos, tienen que desempeñar trabajos proletarios toda vez que la mayoría de ellas no poseen estudios universitarios, e incluso muchas ni siquiera tienen el grado de bachiller.

El sistema económico actualmente en crisis, ha hecho que la inflación en nuestro país dispare los precios de todas las mercancías necesarias para proveer la subsistencia. Al no producirse alza de los salarios y haberse reducido el poder adquisitivo del dinero debido a la inflación, las familias se ven obligadas a 'apretarse el cinturón' y, cuando es posible, a buscar otras ocupaciones para aumentar sus ingresos. Así lo plantean algunos investigadores sociales:

> Debido a las necesidades y demandas económicas de la familia y las dificultades para su sostenimiento, la mujer y aun los hijos, se vinculan a trabajos productivos como una forma de ampliar el ingreso familiar. El padre que daba gran parte de su autoridad en los aportes económicos al hogar, fue sintiendo disminuido su estatus familiar. Esto conlleva un cuestionamiento y replanteamiento de las relaciones de género tradicionales de hombres y mujeres, y es vivido con mayor intensidad en las generaciones que se enfrentan a valores entre los tradicionales y los modernos de su sociedad. (Heras y Téllez, 2008, p. 75).

En el actual estado de cosas, las reconfiguraciones en los roles de género juegan un papel funcional a las pretensiones del capital, no para liberar y equiparar a la mujer, sino, por el contrario, para someter la fuerza de trabajo del sexo femenino a la concentración y acumulación de su plusvalía. Esto quiere decir que si se contrata mano de obra no calificada (es decir que no posee estudios técnicos o universitarios), como sucede con las madres humildes de nuestros estudiantes, van a ser doblemente explotadas. Y no solo en el hogar, sino también en la oficina o la fábrica, porque lastimosamente aún no se ha roto el estereotipo de que el trabajo doméstico es propio de las mujeres. En efecto, de acuerdo con los testimonios de los mismos estudiantes, los padres, en su mayoría, "solo alzan los pies cuando yo, mis hermanos o mi mamá hacen el oficio".

Lo que puedo dejar como conclusión es que las y los estudiantes, en lo que tiene que ver con el trabajo doméstico, no son del todo indiferentes, lo toman como algo natural y como una obligación para con sus hogares, pero en la mayoría de los casos reniegan de hacerlo. También es evidente que desvalorizan este tipo de labores y no lo toman como un trabajo de verdad, incluso se muestran despectivos y hacen comentarios alusivos a lo denigrante que es ser "sirvienta"; muestra de ellos es que usan este calificativo para referirse a algunas compañeras. La era de la tecnología ha distanciado a nuestros estudiantes de la realidad material, los ha recluido en la indiferencia y la cultura de masas; el *marketing* está moldeando sus imaginarios, que son los imaginarios de la sociedad de consumo: la estética de lo hermoso, el tener para poder ser, el individualismo.

Las relaciones familiares en los hogares de estas y estos estudiantes se caracterizan por la ausencia de los padres y madres, ya que están muy ocupados en llevar el sustento al hogar; y como sucedáneo a este vacío han dotado a los jóvenes de teléfonos inteligentes. Los chicos y chicas, a su vez, han reforzado las relaciones de amistad entre ellos en el colegio, pero muchas veces estas amistades pueden ser contraproducentes porque no hay quien ponga límites; sin referentes en el hogar, la escuela no puede hacer lo que es deber de los padres.

Sin embargo, no hay cabida para ser pesimistas; basta con perseverar y educar en el afecto. La adolescencia es una transición necesaria y caótica, llena de experiencias hermosas y de caídas que hay que enfrentar. No vamos a cambiar este paradigma patriarcal y sexista de la noche a la mañana, falta abrir más puertas al diálogo. Hace falta más apertura de la escuela hacia otros discursos, por cuanto no se puede quedar anclada a la manera confesional como se ha concebido la educación. Tal vez

si dejáramos expresar a los jóvenes sus inquietudes e intereses, en vez de imponer, podríamos estar caminando un paso más adelante.

Debemos echar mano de metodologías progresistas que permitan a los estudiantes hacer arte y parte de su proceso de aprendizaje. Es necesario generar canales de comunicación asertiva y afectiva, a partir de las facultades que tiene el arte para sensibilizar a chicos y chicas. Estos temas de género no se deben tratar de una manera tan magistral, pues deben tocar las fibras de nuestras y nuestros jóvenes. Es un imperativo pedagógico dar cabida a la exploración, al contacto, al debate, a la polémica, a la confrontación con argumentos, a la pasión. Hay que valorar sus conocimientos, sentimientos y formas de pensar, pues ellas y ellos están llenos de inquietudes. A mí me funcionaron bastante bien los juegos de roles y las interpretaciones teatrales, así como las actividades lúdicas que propiciaron el trabajo en equipo. También hay que confrontar, dejar que las mujeres hablen de frente a los hombres sobre lo que no les gusta de ellos hacia ellas y viceversa; esta fue una actividad que inquietó bastante a las y los estudiantes, pues antes no se habían atrevido a confrontarse de tal manera. Esto facilitó la reflexión colectiva acerca del lenguaje sexista y en relación a cómo esto puede desencadenar en la violencia de género.

Otra de las cosas que más impactó a mis estudiantes fue hablar sobre la violencia sexual en el marco del conflicto armado, al establecer la relación entre los estereotipos y roles de género con la violencia. Para esto fue vital contar con la narrativa testimonial como estrategia didáctica para llegar a los estudiantes, ya que estos temas suelen ser un tabú en la clase. Las y los estudiantes no tienen una idea clara de nuestro conflicto armado interno, comoquiera que es común en sus familias que estos temas no sean tocados porque pueden abrir heridas o recordar un pasado que no quiere ser traído al presente.

Una vez hecha la claridad de los distintos tipos de violencia contra las mujeres, pudimos reflexionar acerca del uso del lenguaje sexista tan arraigado sobre todo en los muchachos, pues debe recalcarse que esto no es algo menor ya que una palabra o un pensamiento pueden desencadenar una acción.

La apuesta, entonces, es a ser creativos, explorar en el plano de la vida cotidiana de las y los estudiantes los tipos de relaciones que se tejen entre ellas y ellos. No todo es malo, también existen el amor, el cariño, el compañerismo, el apoyo mutuo y la dulzura. Es un reto educar con tantos distractores (como los teléfonos inteligentes) y el bombardeo

mediático de la cultura de masas. Pero si se establece una empatía con las y los estudiantes y se replantea esa imagen autoritaria del maestro, se pueden lograr cosas interesantes. Dejo entonces abierta la invitación para innovar, que el aula de clase se pinte de alegría, que surjan las sanas dudas, que las y los chicos investiguen temas de su interés (porque los tienen y muchos). Ellos y ellas no son recipientes vacíos. Se debe tener una base para empezar a trabajar, y esa base se materializa en las angustias, los pensamientos e inquietudes de nuestras y nuestros estudiantes.

Referencias

Engels, F. (2006). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado.* Madrid: Fundacion Federico Engels.

Federicci, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria.* Madird: Traficantes de sueños.

Federicci, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas.* Madrid: Traficantes de sueños.

Heras, P., y Téllez, A. (2008). Representaciónes de género y maternidad:una aproximación desde la antropología cultural. En A. Tellez, & J. Eloy, *Sexualidad, género, cambio de roles y nuevos modelos de familia* (pp. 65-106). Alicante: Universidad Miguel Hernández.

Roca, J. (2008). Ni contigo ni sin ti: cambios y transformaciones en los roles de género y las formas de convivencia. En A. Tellez, y J. Eloy, *Sexualidad, género, cambio de roles y nuevos modelos de familia* (pp. 13-32). Alicante: Universidad Miguel Hernández.

Resumen

Este artículo describe las experiencias recogidas durante el desarrollo del proyecto "Diálogo social como estrategia pedagógica para revitalizar las relaciones de género y la construcción de ciudadanía en la escuela desde perspectivas de diversidad y mediaciones interculturales", realizado en las instituciones educativas distritales de Bogotá, con el fin de propiciar espacios de diálogo y reflexión en torno a la disminución de la desigualdad, inequidad, discriminación y formas de violencia que se generan en la escuela.

En este proceso se desarrolló un ejercicio de transverzalización de los saberes disciplinares de la tecnología, mediante el cual se planteó una alternativa pedagógica y didáctica desde el enfoque de género.

Palabras clave: género, tecnología, transversalización, robótica, técnica, estereotipos.

Buscando caminos para una didáctica de la tecnología desde una perspectiva de género

Angie Katerine Borda Rodríguez

Introducción

En el marco del proyecto de "Diálogo social como estrategia pedagógica para revitalizar las relaciones de género y la construcción de ciudadanía en la escuela desde perspectivas de diversidad y mediaciones interculturales", realizado por Universidad Pedagógica Nacional en el segundo semestre del año 2015, se plantearon dos objetivos importantes. El primero, dirigido a unir esfuerzos para promover diálogos sociales en los espacios generados por las novedades administrativas de los Colegios del Distrito Capital; y el segundo, a mejorar las relaciones de género en la escuela y otros contextos, mediante estrategias pedagógicas y didácticas que permitan transformar las tensiones, diferencias e inequidades de género.

Las principales temáticas abordadas por el proyecto, se encaminaron hacia la revisión de patrones sexistas en el ámbito educativo. Para ello se tuvieron en cuenta diferentes aspectos:

- Los ciclos curriculares de primera infancia, básicos primarios, básicos secundarios y media.
- Identificación de problemáticas de equidad de género en el sector laboral (particularmente la discriminación por sexo, raza y etnia).
- El reconocimiento de las problemáticas a nivel sexual y reproductivo.
- La reducida participación de las mujeres en la política y otros espacios de decisión.
- El rol reproductivo y la identificación de las violencias que se ejercen hacia la mujer.

Otro aspecto importante que se tiene en cuenta dentro de las temáticas del proyecto es el *Plan educativo de transversalización de la igualdad de género* (2014), que propone incorporar el enfoque de género en las políticas, programas y proyectos de los niveles central, local e institucional (colegios distritales) y en la gestión administrativa de la entidad.

Para realizar el ejercicio pedagógico, la Universidad Pedagógica Nacional organizó un equipo de trabajo conformado por profesionales de campo, maestras y maestros en formación de diferentes áreas disciplinares, para tratar en aula talleres agrupados en cinco líneas de investigación: Género y Derechos Humanos, Género y Construcción de Subjetividades, Género y Perspectiva Relacional, Género y Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, Relaciones de Género y Nuevas Ciudadanías.

Teniendo en cuenta los referentes conceptuales abordados en el proyecto y las líneas trabajadas, uno de los objetivos para el trabajo en aula fue articular las temáticas de género con nuestros saberes disciplinares que son la pedagogía y la electrónica. Dicha articulación se hizo mediante la realización de actividades que nos permitieron describir los logros, dificultades y reflexiones acerca de los temas desarrollados en las Instituciones Educativas Distritales, especialmente de la localidad de Suba.

En este ejercicio, los primeros cuestionamientos que surgieron estuvieron ligados a la resistencia que presentan las "ciencias duras" como las matemáticas, física, biotecnología y la electrónica, ante las cuestiones de género, y cómo desde nuestra formación profesional hemos podido evidenciar las dificultades que experimentan las mujeres que ingresan a carreras de ingeniería o licenciatura en electrónica.

Estos programas académicos pueden ser considerados como carreras masculinizadas, ya que el número de mujeres que ingresan es generalmente duplicado por hombres. En efecto, de acuerdo con la información de admisiones de la Universidad Pedagógica Nacional, para el primer semestre del año 2016 ingresaron siete mujeres y veintiocho hombres al programa de licenciatura de electrónica; esto quiere decir que los hombres superaron cuatro veces el número de mujeres que ingresaron al programa. Algunos estudios corroboran esta información como una tendencia general en los programas universitarios ligados a la ciencia y tecnología (Bonder, 2004), lo que representa una menor participación de las mujeres en la producción de conocimiento en estos campos.

Otra problemática es la relación de las mujeres con la ciencia y la tecnología, dadas las desigualdades respecto del papel que juegan los hombres en estas disciplinas. De las experiencias en los colegios distritales de la localidad de Suba, al preguntar a las jóvenes sobre su sentido de vida y elección de carrera, fue evidente el desinterés de las jóvenes por disciplinas ligadas a la ingeniería. En contraste, algunos jóvenes se acercaron a indagar sobre los contenidos curriculares y competencias para carreras como ingeniería de sistemas, ingeniería mecatrónica e ingeniería electrónica.

En este sentido, es pertinente referirse al continuo trabajo realizado por Tabak (1993) en la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, Brasil. Sus estudios, en efecto, arrojaron un aumento en el ingreso de mujeres a la educación superior, impulsado por un cambio de las expectativas y modelos culturales sobre el rol social de la mujer. "También mostró un incremento continuo de mujeres en casi todas las disciplinas científicas, excepto en las Ingenierías, especialmente en la rama eléctrica" (Bonder, 2004, p. 9); asimismo, un mayor número de mujeres en el cuerpo docente, pero una baja presencia en los cargos de importancia (profesor titular). Este aspecto es predominante en la carrera de Ingeniería dado que "en el año 2001 en la PUC no se registraba ninguna mujer entre los 19 titulares" (p. 9).

Ahora bien, en el caso particular de la Universidad Pedagógica Nacional, en la licenciatura en electrónica el panorama no es diferente: la mayoría de la planta docente está compuesta por maestros, mientras que las maestras se ubican en áreas como matemáticas, física, inglés y las asignaturas de pedagogía.

Por las razones previamente expuestas, es importante reconocer la pertinencia del ejercicio de transversalización de las temáticas de equidad, género, derechos humanos e interculturalidad, con los saberes específicos de las maestras y maestros en formación. Es claro que en el ejercicio docente, ello permitirá tener herramientas suficientes que nos permitan generar nuevas comprensiones de las realidades de las niñas y niños en el contexto escolar.

Resultados y análisis

A continuación, presentaremos de forma descriptiva los talleres con enfoque de género que fueron ejecutados en las instituciones educativas. Así mismo, se presentarán los logros, dificultades, resultados y reflexiones del trabajo en aula.

El primer taller desarrollado fue llamado "La mujer en la ciencia y tecnología", y el material didáctico empleado fue una serie de láminas con las biografías de mujeres que han hecho aportes significativos en diferentes campos del conocimiento. Algunas de estas mujeres fueron: Rosalind Franklin, Marie Curie, Sherly Ann Jackson, Stephanie Kwolek, Hedy Lamarr, Elizabeth Lee y Rachel Fuller, Erna Schneider, Edith Flanigen, Ann Tsukamoto, Mary Anderson y Grace Murray.

Las alumnas y alumnos de las instituciones educativas distritales, pertenecientes a los ciclos tercero, cuarto y quinto, socializaron las correspondientes biografías. A partir de dicha contextualización, explicamos cómo la enseñanza y práctica de las ciencias tienen un carácter androcéntrico, manifestado a través de la elaboración de sabios y artistas masculinos, en tanto, por otro lado, se invisibiliza el trabajo de las mujeres científicas e investigadoras.

El androcentrismo[1] en las ciencias, en su concepción y prácticas, explicaría el sexismo arraigado en los procesos educativos. Los contenidos y formas con las que se imparte el conocimiento, se caracterizan por la inexistencia de referencias a los aportes hechos por mujeres en la historia (Velásquez, 2013, p. 494). Asimismo, "el rechazo a aspectos culturales, principalmente interesantes para ellas y las constantes afirmaciones sobre la mujer hechas en base a perjuicios" (Graña, 2004, p. 3).

Algunas ideas arraigadas culturalmente y que refuerzan los prejuicios hacia lo femenino son: la sensibilidad, la dulzura, la intuición, la pasividad y la abnegación; en contraposición, el raciocinio, la reflexión, la capacidad de análisis, el rendimiento intelectual y la creatividad, son considerados aspectos como típicamente masculinos. De igual forma, en el ámbito tecnológico predomina una "cultura técnica masculina que sostiene la inseguridad, incompetencia y aprensión a la tecnología como típicas femeninas" (Graña, 2004, p. 20).

La segunda experiencia en aula articula un conjunto de saberes específicos, como, por ejemplo, la soldadura con estaño (ampliamente usada en la elaboración de circuitos impresos), la técnica de extracción de componente de placas electrónicas, el reciclaje de estos componentes, los

1 Androcentrismo subraya una serie de problemas epistemológicos, y su generalización en la bibliografía tiene lugar en la década de 1970: 1) La invisibilidad de las mujeres y de las actividades femeninas, así como el escaso interés científico en la visibilización de la participación de las mujeres en todos los órdenes de la existencia humana. 2) La identificación entre los hechos de los varones y los hechos de la humanidad, de una sociedad y de una cultura.

procesos artísticos y los estereotipos de género. Este trabajo fue realizado por estudiantes en los ciclos tercero y quinto da las instituciones educativas distritales: Colegios La Gaitana y Alberto Lleras Camargo, ubicados en la localidad de Suba.

Para la realización de este ejercicio fue indispensable exponer todas las normas de seguridad concernientes a la práctica de soldadura con estaño, con el fin de prevenir quemaduras de gravedad o daños en los útiles escolares. Después se indicaron las características de las herramientas que usarían: pinzas, cautín y extractor de soldadura. Por último, se expuso la técnica para soldar con estaño.

Los materiales utilizados para esta actividad fueron: cautín, pinzas o alicates, estaño, alambre dulce o galvanizado, esmaltes de colores, residuos electrónicos y una tabla para soldar sobre ella. En este proceso se empleó aproximadamente una hora de clase. En la segunda etapa se pidió a los estudiantes que diseñaran una silueta humana con el alambre dulce, ayudándose de las pinzas o alicates; las y los estudiantes moldearon el alambre hasta obtener las formas deseadas. En algunas instituciones se utilizaron los componentes extraídos de residuos electrónicos para la construcción de las siluetas, luego se realizó la labor de soldadura, para finalmente pintar las siluetas con esmaltes.

En el ejercicio se evidenciaron varios aspectos relacionados con las identidades de género y las marcas culturales en el cuerpo. Las siluetas elaboradas por las jóvenes poseen elementos decorativos relegados a lo femenino, mediante los que se recrea una estética femenina asociada al adorno (Zambrini, 2010, p. 140); también fue evidente la resistencia de los jóvenes a usar esmaltes, ya que estos son asociados con actividades femeninas.

Los ejercicios realizados mostraron la concepción de la identidad de género como un aspecto binario, aceptado en un contexto heteronormativo[2], así como una marcada división de los imaginarios masculinos y femeninos. Dichos conceptos contrastan con las prácticas sociales, observadas también en las actividades deportivas típicamente ejercidas por hombres y mujeres. En el desarrollo de la actividad, los jóvenes se concentraron en la labor de soldadura; en contraste, las mujeres dieron mayor importancia al componente estético del trabajo, con la incorporación de colores.

2 Heteronormatividad es un concepto de Michael Warner que hace referencia "al conjunto de las relaciones de poder por medio del cual la sexualidad se normaliza y se reglamenta en nuestra cultura".

Otra experiencia significativa en el Colegio Alberto Lleras Camargo, con los estudiantes de sexto y séptimo, fue un pequeño prototipo denominado "vibrabot".

Los materiales empleados para este ejercicio fueron: motor DC 5v-9v, batería de 9v, cinta aislante, cable UTP categoría 5E, tuercas, pistola de silicona, silicona en barra, dos cabezas de cepillos dentales. El propósito del robot consiste en ubicar una tuerca descentrada en eje de motor para generar vibración; el motor se alimenta con una batería de 9v, formando un circuito serie, para posteriormente pegar en la superficie inferior del armazón las cabezas de los cepillos dentales, los cuales permitirán el desplazamiento del prototipo.

Una vez terminó la construcción de los vibrabots, se pidió caracterizar los robots con diseños masculinos, en el caso de las niñas, y femeninos en los niños; y para este fin, consultaron en la web modelos en "papercraft"[3] que se ajustaran a los parámetros establecidos por la maestra y no mayores a una hoja; después, procedieron a realizar una impresión del modelo en una hoja de papel fotográfico.

En clase, con la ayuda de tijeras y pegamento, recortaron cada pieza del diseño en papercraft para unirlas con pegamento e incorporarlas al vibrabot.

En el desarrollo de la experiencia, se observó un empoderamiento de las niñas en la realización del proyecto y la satisfacción personal en un gran número de estudiantes con el resultado final. También, la totalidad de las niñas cumplieron con el objetivo de pensar su proyecto como un objeto masculino; en contraste, en los jóvenes se observó una mayor resistencia a incorporar características femeninas al vibrabot.

Esto podría responder al estereotipo[4] (Raquel, 2010, p. 2) de robots femeninos, los cuales realizan labores asignadas al rol femenino como la limpieza, crianza, comunicaciones y labores estéticas. En segundo lugar, se expresa otra problemática referente a los robots cosificados[5] (Bollosapiens, 2013), que han sido elaborados por la mercadotecnia en

3 Papercraft: es un método de construcción de figuras tridimensionales de papel. Sus patrones pueden consistir en muchas piezas de papel cortadas con tijeras y unidas con pegamento.

4 El término estereotipo es el conjunto de creencias mantenidas por un individuo en relación con un grupo social.

5 Cosificación: consiste en representar o tratar a una persona como un objeto sexual, ignorando sus cualidades y habilidades intelectuales y personales, reduciéndolas a un instrumento para el deleite sexual.

el último siglo y a partir de lo cual se discute el lugar de la mujer como objeto sexual.

Otra reflexión que sugiere los resultados de trabajo en aula, estaría direccionada a examinar la aversión hacia lo femenino que manifestaron algunos estudiantes. Este comportamiento podría explicarse desde el concepto de identidad social, descrita como el conjunto de componentes políticos, económicos, sociales y psicológicos que implican la construcción del entorno, y que ha influenciado las representaciones ligadas a la identidad de género de los otros. Esto supone la imposición de las características propias de la identidad masculina en los niños, como la fortaleza mental y física, pero, sobre todo, el rechazo hacia lo femenino como forma de reafirmarse en la masculinidad (Colín, 2009, p. 13).

Ahora bien, ¿cómo podría plantearse una alternativa pedagógica, que integre los saberes disciplinares de la electrónica con el enfoque de género? Para esto se requieren dos elementos posibilitadores. El primero consiste en asumir el concepto de igualdad, definida como una condición propia de la acción educativa. Desde otra perspectiva "la igualdad es una afirmación sin más fundamentación que la decisión de hacerla y la voluntad de ser consecuentes con ella" (Rancière, 2002), "considerando la igualdad como un punto de inicio para todas las acciones humanas como un pensamiento verdaderamente liberador" (Cerletti, 2003).

El segundo elemento propone abrir las dimensiones de las experiencias, enseñanzas y la tecnología a elementos que involucren diferentes dimensiones de la vida de los sujetos, como la estética, la ética y la cotidianidad. Lo anterior se podría materializar llevando el lenguaje matemático, físico y técnico a elementos del lenguaje cercanos para ellas y ellos.

En conclusión, es pertinente proponer una metodología con las exigencias y compromisos disciplinares del ejercicio práctico y analítico de las tecnologías, pero en cuanto a que las experiencias pedagógicas permitan analizar el enfoque de género. No como un anexo del currículo, sino como reflexión constante, en su sentido de vida y posibles lazos con la forma de leer y relacionarse con el mundo, como hombres y mujeres que se piensan desde su potencialidad para transformar y contribuir a mejorar los retos sociales y ecológicos que debemos afrontar como ciudadanos.

Otro punto importante, es desarrollar procesos de orientación profesional y actividades académicas, que propicien el acercamiento y la

participación de niñas y jóvenes en los escenarios de ciencia y tecnología, por medio de actividades como la programación de aplicaciones móviles, el desarrollo de videojuegos, la impresión 3D, las competencias de robótica en plataformas Arduino (2016)[6], Legos NXT[7] y robots sociales[8] (Núñez, 2015, et al., p. 1).

En relación con lo anterior, estos ejercicios permitirían a las jóvenes confrontarse con experticias práctico teóricas, orientadas a la solución de problemas; y en tal virtud se generaría en ellas conocimientos y habilidades para posteriormente identificar y desarrollar sus potencialidades en estos ámbitos tecnológicos y científicos.

Esto es pertinente, si se piensa en los intereses y necesidades particulares de las mujeres, con el fin de que elijan campos profesionales como Ingeniería Eléctrica, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Química, ciencias básicas, Arquitectura, Ingeniería industrial, Ingeniería Mecatrónica, etcétera, con el fin de ampliar sus posibilidades de elección profesional. De esta manera se permite disminuir la brecha de género, pues en algunos espacios las mujeres que incursionan en estos saberes disciplinares se enfrentan a circunstancias adversas, debido a la discriminación por razones de género.

Referencias

Bollosapiens. (2013). *La Cosificación Sexual: Representación de la mujer en los medios*. Recuperado de https://orbitadiversa.wordpress.com/2013/01/28/cosificacion-sexual/

Bonder, G. (2004). *Equidad de género en ciencia y tecnolgía en América Latina*. Bases y proyecciones en la construcción de conocimientos, agendas e institucionalidades. Recuperado de http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=mazNKYtWAVY%3D&tabid=1527

6 Arduino es una plataforma electrónica de código abierto basado en hardware y software fácil de usar. Está dirigido a cualquier persona con la necesidad de desarrollar proyectos interactivos.

7 LEGO MINDSTORMS fue diseñado específicamente para el uso con la plataforma de robótica LEGO Education, proporcionando una herramienta de enseñanza sofisticada para ayudar a los y las estudiantes a programar los kit de LEGO MINDSTORMS NXT (Ni, 2014).

8 Los robots sociales interactúan con seres humanos o con otros robots siguiendo pautas y comportamientos sociales. Los escenarios de uso de los robots sociales van desde la robótica del hogar hasta la asistencia en museos, vigilancia, seguridad o incluso, en la rehabilitación y ayuda a las personas dependientes.

Cerletti, A. (2003). La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. *Revista Educación y pedagogía*, 36, 144-151.

Colín, A. R. (2009). *La desigualdad de género comienza en la infancia. Manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre derechos de la infancia.* Mexico: Red por los derechos de la infacia en México.

Graña, F. (2004). *Ciencia y tecnología desde una perspectiva de género*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_04/1821.pdf

Nuñez, P., Bustos, P., Jaramillo, E., Bachiller, P., García, I., y Varea. (2015). *Robots Sociales para la Mejora de la Calidad deVida de las Personas Dependientes*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/253282707_Robots_Sociales_para_la_Mejora_de_la_Calidad_de_Vida_de_las_Personas_Dependientes

Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Barcelona: Laertes.

Raquel, S. M. (2010). *Concepto y trayectoria de la Psicología Social.* Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14284/1/TEMA%201.%20CONCEPTO%20Y%20TRAYECTORIA%20DE%20LA%20PSICOLOG%C3%8DA%20SOCIAL..pdf

Secretaria de Educación del Distrito. (2014). *Plan Educativo de Tranversalización de la Igualdad de Género.* Bogotá.

Velásquez, G. (2013). Los conceptos de patriarcado y androcentrismo en el estudio sociológico y antropológico de las sociedades de mayoría musulmana. *Papers: revista de sociologia*, *98*(3), 489-504.

Zambrini, L. (2010). *Modos de vestir e identidades de género: reflexión sobre las marcas culturales sobre el cuerpo*. Recuperado de https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/15158/15574

Resumen

Este artículo expone una reflexión, en torno a la práctica de tejido como un ritual de sanación de las relaciones de género que se derivan de los estereotipos que mantienen niños, niñas y jóvenes estudiantes, con quienes fue posible practicar el tejido de Mandalas en la experiencia del proyecto *Diálogo social como estrategia pedagógica para revitalizar las relaciones de género y la construcción de ciudadanía en la escuela*, realizado durante el segundo semestre del año 2015.

Palabras clave: tejido, mandala, estereotipos, feminidades, masculinidades y género.

Tejido como ritual de sanación. Una reflexión en torno a los estereotipos y roles de género en la escuela y la deconstrucción de los mismos a través de una práctica cultural de tejido de mándalas

Daniela Andrea Medina Ospina

El Proyecto *Diálogo social como estrategia pedagógica para revitalizar las relaciones de género y la construcción de ciudadanía en la escuela*, dadas las apuestas de la Secretaría de Educación en el marco del plan de desarrollo *Bogotá Humana*, plantea convertirse en aporte a la comprensión y mejoramiento de las relaciones de género en los diversos espacios y contextos de la escuela. De acuerdo con la Universidad Pedagógica Nacional (s. f.) para alcanzar tal propósito, se plantea el fortalecimiento de la comunicación y el encuentro y la cooperación entre seres con perspectivas y experiencias diferentes. Es así como por medio de este proyecto, en las Instituciones Educativas Distritales Aníbal Fernández de Soto, Delia Zapata Olivella y La Gaitana (localidad de Suba), durante el segundo semestre del año 2015, en la jornada tarde, se llevaron a cabo actividades de tipo práctico sobre el tejido de mandalas. Dichas actividades estuvieron orientadas a las relaciones de género entre las y los estudiantes, quienes —por medio del diálogo, y mediante preguntas orientadoras y materiales como palos de pincho, lana de colores y creatividad—, discutieron las relaciones de género que se dan en la escuela y otros espacios.

A través de la reflexión sobre la práctica del tejido, los niños y las niñas brindan un significado a cada color que conforma su mandala, que se iba tejiendo a medida que se planteaba un propósito de sanación en sus relaciones. Este taller surgió desde la sabiduría compartida entre un círculo de mujeres que enseñan y aprenden a tejer desde una mirada introspectiva de las relaciones de género, y a partir de ellas y de su experiencia, fue adaptado y orientado a las y los estudiantes. Esto dio

cuenta de la construcción de subjetividades en torno a la relación sexo/género de la cual se derivan ciertos estereotipos y roles culturalmente generalizados y, consecuentemente, brindó la posibilidad pedagógica de deconstruir tales estereotipos a través de distintas prácticas culturales: en este caso el tejido de mandalas.

La palabra mandala viene del sánscrito[1] y significa *círculo*. También se define como *círculo sagrado*, *anillo mágico*, *rueda*, *centro*, *aquello que es la esencia*... A pesar del origen oriental de la palabra, existieron y existen mandalas en todas las civilizaciones y culturas: desde las más primitivas hasta las modernas, pasando por los indios navajos, los pueblos indígenas de Centroamérica, los aborígenes de Australia, las tribus africanas y la zona del Tíbet.

Un mandala es, básicamente, una obra dentro de un círculo. El centro del círculo se encuentra señalado. A partir de él, surgen figuras que presentan simetría cuádruple. Las figuras pueden ser concretas o abstractas y siempre presentan un contenido simbólico (Pinazo, s. f., p. 1). La iniciativa de la enseñanza del tejido de Mandalas con las y los estudiantes, surge como propuesta para abordar temas de género, a través de esta práctica cultural que permite consentir un diálogo con los estudiantes. Por medio de este diálogo es posible deconstruir estereotipos y roles de género que configuran los imaginarios generales que enfrentan los términos sexo y género (creados a partir de digresiones conceptuales). Ello significa que a partir de dicho proceso deconstructivo, es posible brindar ese contenido simbólico característico de los Mandalas.

Metodología

El presente artículo se basa en el método etnográfico de observación participativa de Guber (2001) que consiste en:

> […] la inespecificidad de las actividades […] observar sistemática y controladamente todo lo que acontece […] la observación para obtener información significativa requiere algún grado, siquiera mínimo, de participación; esto es, desempeñar algún rol y por lo tanto de incidir en la conducta de quienes informan y recíprocamente en la del investigador. (p. 25).

1 Lengua clásica de la india que recoge la literatura religiosa, filosófica y artística. Actualmente se suele utilizar como lenguaje ceremonial en los rituales hindúes, formando himnos y mantras.

Es así como desde el rol de maestra participé de los espacios de socialización de los estudiantes: las aulas, áreas destinadas a la recreación y bibliotecas, entre otros. Dicha participación se fundamentó en actividades de tipo reflexivo de observación y análisis y otras como la enseñanza del tejido de Mandalas, que permiten una incidencia en las y los estudiantes y que se recogen en el presente artículo.

A continuación se explica el desarrollo metodológico del taller:

Género, sexo, orientación sexual ¿qué son? (30 Min)

El maestro/a realiza preguntas indagatorias a los estudiantes, que permiten utilizar sus conocimientos previos para dialogar con ellos acerca de que entienden por género, sexo y orientación sexual.

Se realiza por medio de un juego de lotería, pidiendo a los estudiantes que en una hoja con hasta 8 cuadrículas pongan su nombre y la de otros compañeros o compañeras, formando así un tablero de lotería. El maestro a través de la lista llamará al azar a un estudiante, el cual ocupará un lugar en el tablero de lotería de los compañeros o compañeras que hayan anotado su nombre y responderá una de las preguntas; así hasta que alguno de los estudiantes complete el tablero de lotería; él maestro o maestras puede aprovechar para hacer más preguntas que permita conocer puntos de vista de los estudiantes.

Preguntas:

- ¿Qué significado tiene el concepto de género?
- ¿Qué significado tiene el concepto de sexo?
- ¿En qué se diferencia el sexo del género?
- ¿Qué se entiende por orientación sexual?
- Otras formuladas por el maestro.

Luego de completar el tablero, el maestro procede a aclarar los conceptos abordados y a resolver dudas de los estudiantes.

Tejido de mandalas (1 hora)

Se procede a explicar el concepto de mandala y a orientar el trabajo del tejido hacia cómo sanar las relaciones de género a través del tejido. Se

pide a los estudiantes que le den un significado especial a cada color que utilizarán para tejer en relación al tema.

El maestro o maestra enseña las técnicas básicas del tejido de mandalas a los estudiantes, mientras juntos tejen se mantiene un diálogo frente a los significados que los mismos estudiantes le dieron a los colores.

Mural de la sanación (15 min)

Luego de terminados los mandalas, los estudiantes escogen un lugar en el salón para ubicar su mandala y exponer sus pensamientos frente al taller desarrollado.

Retroalimentación

En la finalización del taller el maestro o maestra hace unas preguntas que llevan a la reflexión, como:

» ¿Qué cosas podemos hacer individualmente para mejorar nuestras relaciones de género en la casa y en la escuela?

» ¿Qué ejemplos de proyectos escolares conocen de relaciones de género e interculturalidad?

» ¿Qué proyectos podrían realizar y qué recursos necesitarían?

Basados en las respuestas de los estudiantes, el maestro o maestra suministra algunas ideas con respecto al fortalecimiento de proyectos orientados a revitalizar las relaciones de género.

Al finalizar, el maestro o maestra invita a los estudiantes a sacar conclusiones sobre la importancia de conocerse a sí mismos y reconocer a los otros, resaltando el respeto a las diferencias.

Estereotipos y roles de las relaciones de género, y concepciones de la orientación sexual en las y los estudiantes

En nuestro medio social se considera que quien posee la dotación biológica del hombre debe ser heterosexual y masculino, y quien tiene la

dotación biológica de la mujer debe ser femenina y heterosexual; de modo que lo *normal* es la existencia de dos cuerpos (hombre/mujer), dos géneros (masculino/femenino) y una única orientación sexual (la heterosexual) (Cantor, 2008, p. 39).

Es así como se refleja en niñas y niños con quienes se realizó el acercamiento desde el proyecto de Diálogo Social, que este tipo de identidades se crean y reproducen en cada espacio de socialización: en la casa, en la escuela, en el barrio, etcétera. Promover un diálogo entre las y los estudiantes sobre la intersexualidad o de cómo una persona puede transitar en el género, provoca en la escuela una atmósfera de desconcierto, de burla, de negación, que hace evidente cómo a través de prácticas culturales se trasgrede a quien se siente diferente.

Algunos estudiantes asocian la idea de lo natural con una creación divina, es decir, con la idea de la naturaleza creada y organizada por Dios, quien creó al hombre y a la mujer para procrearse (Cantor, 2008, p. 54). Esta hipótesis obtenida del estudio realizado en el año 2006 por medio de 433 encuestas a estudiantes de colegios de cinco localidades, entre ellas la localidad de Suba, de distintos grados, brinda una idea acerca de las identidades de las relaciones de género que se evidenciaron durante el proyecto.

En actividades con los estudiantes, como el realizar un dibujo de una persona que transita en el género, se evidencia un grado de preconcepciones que reflejan significados sociales de la construcción del género. Dichos significados están orientados hacia juzgamientos de tipo religioso y antinatural, y con estereotipos de feminidades o masculinidades que se representan en los colores utilizados, expresiones y apariencias en sus dibujos, y partir de lo cual se insinúa la homofobia y la lesbofobia.

Como lo afirma Cantor (2006):

> […] en nuestra sociedad se ha "naturalizado" un esquema de pensamiento, según el cual los hombres son agresivos, fuertes y dominantes, y las mujeres son sensibles, tiernas y delicadas. A la vez, durante mucho tiempo se ha considerado que las mujeres tienen un papel muy definido en la sociedad: el hogar, las labores domésticas, la crianza de los hijos; mientras que el hombre se desempeña en el mundo laboral, jugando el rol de proveedor, concepciones especialmente predominantes en sectores populares de la población. Si bien las concepciones sobre el papel de los hombres y las mujeres en la sociedad han venido cambiando en los últimos años, debido a que las luchas sociales, en especial la lucha feminista ha ido rompiendo con los

> roles de género, sin embargo aún entre los jóvenes y las jóvenes de sectores populares persisten ideas tradicionales sobre los roles apropiados para cada género. (p. 63).

En las aulas con los estudiantes de primaria, al realizar una actividad que consistía en señalar qué personaje en la casa realizaba las actividades de tipo doméstico (lavar, cocinar, planchar, barrer, etc.), laborales fuera de la casa (trabajo), apoyo en tareas de la o el estudiante, juego con la o el estudiante, entre otras, era evidente cómo, según el género, estas actividades se distribuían con nombre propio: la mamá o las hermanas ligadas a las actividades propias del espacio privado y de tipo doméstico, y el papá, en los casos en que estaba, realizaba las actividades correspondientes al espacio público.

Es así como por medio de las instituciones sociales: la familia, la escuela y los medios de comunicación, los estereotipos y roles de género se reproducen entre las y los estudiantes dentro de la escuela. Estas instituciones sociales modifican su forma de pensar y concebir a los demás, su lenguaje, su forma de vestir, sus actividades, sus juegos, etcétera. Así desplazan las niñas hacia las periferias en los espacios recreativos, y se juzga a quienes reconocen un género u orientación sexual diferente. Estos juicios se hacen a través de la reproducción de chistes de tipo sexista, entre otras prácticas que se dan en la escuela y que evidencian estereotipos y roles sobre la feminidad, la masculinidad y la sexualidad, que intervienen en el entramado de relaciones en que se inscriben las y los estudiantes.

Deconstrucción de estereotipos y roles de género desde el tejido de mandalas

El tejido se practicaba en algunos colegios femeninos en los que a las niñas se les enseñaba a tejer o coser, como una práctica ligada al sexo femenino, lo que cultivaba el sentido de maternidad, de restricción de la mujer al espacio privado. Sin embargo, por medio de la enseñanza del tejido de Mandalas con los estudiantes, se intentó resignificar esta práctica cultural.

Al tejer se contempla la vida, la pacifica, la hace alegre y ritual y, a la vez, entraña explicaciones como soluciones alternas de la existencia y de los misterios y mitos inexplicables que presenta […] Donde el pensamiento racional y científico no han nacido, es donde surgen las más

extensas y variadas enseñanzas alrededor de la actividad del tejido. En él se desatan los misterios y leyendas míticas más fantásticas encargadas de aclarar o darle sentido a la existencia del grupo, a sus creencias y costumbres (Guerrero, 1995).

La experiencia de tejer como ritual de sanación con niños y niñas entre los siete y quince años, es un ejercicio que permite deconstruir los estereotipos que encierran las relaciones de género, por medio del diálogo y la socialización de experiencias con las y los estudiantes. Esto es, la aclaración de conceptos como estereotipos y roles, sexo, género, orientación sexual, heteronormatividad, entre otros. Tales explicaciones están entrañadas en el color de la lana usada para el tejido, en las figuras que se van tejiendo y que representan nuevas masculinidades y feminidades. De esta manera se desatan creencias y costumbres que permiten deconstruir estereotipos y dotan de sentido las relaciones de género. Las y los estudiantes, al iniciar el ejercicio brindaban un significado a cada color de lana a utilizar, a través de lo cual hacían referencia a los valores y derechos que permiten sanar las relaciones de género; por ejemplo: el respeto por la diferencia, el derecho a la equidad sexual, que implica oponerse a todas las formas de discriminación por sexo, género, orientación sexual, edad, raza, clase social, religión, invalidez física o emocional. Ello significaba que a la hora de tejer está práctica se cargara de sentido.

> Los estereotipos de género son patrones de comportamiento internalizados por medio de instituciones en las que se enmarcan características propias del comportamiento y la interacción entre mujeres y hombres en los diferentes escenarios de socialización (primaria, como la familia, y secundaria como la escuela), de acuerdo a un paradigma normativo que, históricamente, responde a un orden patriarcal. Esto quiere decir que tanto hombres como mujeres nacen en una sociedad que ha tipificado el comportamiento, las prácticas sociales, los valores de lo femenino y de lo masculino y, por tanto, ha generado normas que poco a poco, tanto ellos como ellas, deben internalizar y apropiar como parte de la *esencia* de su rol en la vida social. (Gómez, Díaz & Martínez, s. f.).

Por medio de ejercicios con preguntas orientadoras las y los estudiantes dejan al descubierto cómo estos estereotipos de género se vivencian diariamente en sus casas, donde las tareas domésticas son asignadas casi exclusivamente a sus mamás, mientras que el papá al desenvolverse en el espacio público es el proveedor que no tiene tiempo de jugar y de ayudar a hacer las tareas.

Luego de realizar el ejercicio del tejido, las y los estudiantes socializaban su experiencia contando cómo se sentían, qué nuevos conceptos aprendieron, qué actitudes generaba entre ellos, qué reflexiones atribuyeron al ejercicio. Y en este sentido, es importante destacar los resultados de la siguiente manera:

» Las y los estudiantes referían que eran más conscientes de las actividades que históricamente han sido delegadas y naturalizadas, dependiendo del género, como sucede en los hogares con las tareas domésticas.

» Que comprendían diferencias entre el género y la orientación sexual, y que no tenían claridad en sus preconceptos.

» Que aceptar las diferencias, con respeto, hacia personas con orientaciones sexuales diferentes era ya un sentimiento real; y todo ello hacia la construcción de nuevas feminidades y masculinidades encaminadas a revitalizar y sanar las relaciones de género.

Por otro lado en palabras de Torres (2015):

> Los estereotipos gestados en la socialización familiar son reafirmados en la educación escolar, donde se individualizan las conductas de los niños (reconoce a cada uno desde su particularidad) y se generalizan las del colectivo femenino (homogeniza a las niñas); se ubica a los niños entre las niñas como forma de castigo, se implementa la burla como estrategia pedagógica para corregir a los "anormales", entre otros. (p. 2).

Esto indica que el trabajar por la formación integral de las y los estudiantes, que incluya la comprensión y mejoramiento de las relaciones de género en los diversos espacios y contextos de la escuela, debe trascender del proyecto de Diálogo Social a la familia, a la escuela y al territorio en que conviven; con ello se permitiría gestar nuevas feminidades y masculinidades en un entorno real.

Desde la experiencia propia en el proyecto de Diálogo Social, en su esencia misma, el diálogo con las y los estudiantes permite recoger ideas hacia pequeños cambios que pueden orientar la construcción de nuevas feminidades y masculinidades. Uno de ellos puede ser la promoción de escenarios de participación más amplios; por ejemplo: foros con la comunidad, trabajo investigativo en el campo del territorio, vinculación con programas externos, reconocimiento de otros espacios locales

de participación, revisión y construcción del Proyecto Educativo Institucional PEI, etcétera. Otro puede ser el ejercicio de escritura y creación literaria desde revistas que recojan las distintas perspectivas de la comunidad educativa, así como el trabajo artístico desde el cuerpo, entre otras herramientas. Todo ello desde una mirada holística de la educación, a través de la cual los maestros y maestras sean orientadores y partícipes de todo un escenario integrador. Pero al mismo tiempo, las y los estudiantes, como protagonistas, son articuladores de la comunidad educativa, de la comunidad vecina, de la familia, así como de diversas entidades que permitan tejer las figuras integradas en una red de nuevas relaciones. En fin, de lo que llamamos sociedad semejante a la Mandala, donde sus protagonistas intentan comunicar la realidad de un mundo interno necesario de compartir y resignificar con los demás.

Referencias

Cantor, E. (2008). *Homofobia y convivencia en la escuela.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Gómez, Díaz y Martínez. (s. f.). *Escenarios de socialización, imaginarios, roles y estereotipos,* Documento inédito.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexibilidad.* Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Guerrero, M. T. (1995). *IX Congreso de la Asociación de Colombianistas: Colombia en el contexto latinoamericano.* Bogotá: Universidad de los Andes. Instituto Caro y Cuervo.

Pinazo, L. (s. f.). *El mandala en la terapia individual y grupal como herramienta para el darse cuenta.*

Torres, S. (2015). *Estereotipos y roles de género en la escuela.* Documento inédito.

Universidad Pedagógica Nacional. (s. f.). *Diálogo Social Como Estrategia Pedagógica para Revitalizar las Relaciones de Géneros y la Construcción de Ciudadanía en la Escuela*. Documento inédito. Bogotá.