

**ROLES DE GÉNERO EN LA ESCUELA BOGOTANA:
UN ESCENARIO EN CONSTANTE TRANSFORMACIÓN**

LEIDY MARCELA CASTAÑEDA CASTELLANOS
MARÍA ALEJANDRA LOZANO GIL

Docente- Tutor:

JULIO ANDRÉS CIFUENTES CHAUTA

Proyecto de grado para optar por el título de Licenciadas en Psicología y Pedagogía


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ, COLOMBIA

2017

Agradecimientos

Agradecemos a nuestras madres, mujeres que en su lucha diaria nos han enseñado el amor y la entrega a cada meta propuesta. A ellas, quienes nos han acompañado en los momentos más difíciles que hemos enfrentado como mujeres, hijas y estudiantes a lo largo de nuestras vidas. Ellas quienes, con su apoyo incondicional, nos motivan a seguir construyendo utopías.

A nuestro tutor, Gilberto Vásquez, gracias a su acompañamiento, orientación, correcciones y entrega, pues nos permitió la comprensión de diferentes temas, así como la escritura y desarrollo del presente trabajo de grado. A él nuestra profunda admiración como maestro.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formando al colombiano</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 07-10-2012	Página 1 de 5	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Roles de género en la escuela Bogotana: un escenario en constante transformación.
Autor(es)	Castañeda Castellanos, Leidy Marcela; Lozano Gil, María Alejandra.
Director	Julio Andrés Cifuentes Chauta.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 120 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	GÉNERO, ROLES DE GÉNERO, EDUCACIÓN FORMAL, ESCUELA, FEMINISMO DECOLONIAL, DECOLONIALIDAD.

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado indaga por las contribuciones de la escuela de Bogotá a las concepciones de roles de género (que son concebidas desde el seno del hogar) en el periodo 2010-2014, debido a la adopción de políticas públicas frente a la equidad de género en la capital. Lo anterior con el fin de determinar si la escuela como institución social ha perpetuado unos roles de género tradicionales o si, por el contrario, ha permitido la configuración de otras formas de ser reconociendo la <i>diferencia</i> en las aulas.</p> <p>Para lo anterior, el documento cuenta en un primer momento con una justificación, objetivos, antecedentes y marco teórico que permiten clarificar el horizonte de la indagación, así como la importancia de la misma en nuestra formación como Licenciadas en Psicología y Pedagogía. De manera consecutiva se presenta el primer capítulo que permite abordar la investigación que tiene como eje central la escuela en Bogotá y las concepciones de roles de género, la cual se realizó por medio del análisis documental de las publicaciones generadas por maestros-investigadores y académicos durante el periodo 2010-2014, quienes interesados en el tema entablaron la relación de dichos roles con la educación formal en nuestra capital, permitiendo identificar la forma en que las prácticas de docentes y los lineamientos institucionales permean la construcción de unos roles de género tradicionales.</p>

En consecuencia, se expone el segundo capítulo que permite reconocer alternativas de ser, hacer y sentir evidenciadas desde el Feminismo decolonial. Movimiento contemporáneo que es retomado con el fin de visibilizar otras configuraciones de ser y otras relaciones con el mundo, alternas a aquellas implantadas por la heteronormatividad a cada sexo, desde el nacimiento. Lo anterior al evidenciar una fractura y resistencia a unos roles de género tradicionales, afianzados desde la colonización patriarcal de occidente. Es por ello que desde la decolonialidad y teniendo como base los postulados de María Lugones, el feminismo decolonial (también denominado feminismo periférico) permite el reconocimiento de *otras/os* mujeres y hombres a través del análisis y articulación del género y los roles de género con la raza y la condición socio-económica, que develan consigo un sistema moderno colonial de género.

Por último, como consecuencia de lo indagado, el proyecto presenta en un tercer capítulo una propuesta educativa dirigida a maestros de ciclo uno de educación formal, teniendo como referente el feminismo decolonial, ello para aportar a la transformación de prácticas educativas sexistas en el aula. Pues se comprende que las concepciones de género, aunque se cimientan en el hogar, se fortalecen en las primeras edades de vida, por lo que es allí donde la escuela interfiere de manera directa a través del lenguaje, tareas, currículo, entre otros, a la construcción de estereotipos y roles de género tradicionales propios de una ideología patriarcal, en la sociedad.

De esta manera, el presente trabajo pone sobre la mesa el debate de género con las instituciones educativas de la capital. Tema que, aunque muy nombrado en la actualidad, aún permite ver las dificultades que se presentan en las escuelas para asumirlo de manera transversal en la formación de educandos/as. Sin desconocer que socialmente se evidencia un rechazo a la diferencia y un desconocimiento frente a nuevos marcos de interpretación que permitan concebir los roles de género de otra forma, fuera de la tradicional.

3. Fuentes

A continuación se relacionan las ocho fuentes fundamentales para la realización de archivos teóricos y, consigo, para el análisis documental base de este proyecto de grado.

- Barrera, L. (2011). *Género y orientación vocacional en la educación media*. Universidad Nacional de Colombia, facultad de ciencias humanas- postgrados. Escuela de estudios de género. Bogotá.
- Candito, Ingles y colegas (2012). *Auto-atribuciones académicas: diferencias de género y cursos en estudiantes de educación secundaria* En: Revista Latinoamericana de Psicología. No. 44, pág. 57 - 68. Bogotá.
- Escuela de Estudios de género (2011). *Boletín anual, Las mujeres y el género en Colombia: 20 años después de la constitución*. Bogotá.
- Escuela de Estudios de género (2012). *Boletín anual: educar en equidad*. Bogotá.
- Montoya, Silvia. (2012). *Las Escuelas Normales Superiores y la feminización de la docencia en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de ciencias humanas, departamento de sociología. Bogotá, Colombia.

- Pedraza, Zandra. (2011). *La “Educación de las mujeres”:* el avance de las formas modernas de Feminidad en Colombia. En: Revista de Estudios Sociales No. 41, pág. 72- 83. Bogotá.
- Rico de Alonso, A. Estrada, M. y otros. (2013). *El telar de los valores, una formación en valores con perspectiva de género. Ciencia política, política y Gobierno.* Pontificia universidad Javeriana, Bogotá.
- Roa, Andrea y colegas (2013). *Ser madre, joven y mujer...de la escuela y la adolescente embarazada.* Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

4. Contenidos

Este proyecto, en primera instancia, presenta unos aspectos preliminares que abordan la introducción, el planteamiento del problema, la justificación, el marco teórico (en el cual se encuentran los antecedentes y el marco referencial) y la metodología, con el fin de dejar constancia de las proyecciones, alcances y limitaciones de la investigación.

Para así, en un segundo momento, desarrollar su contenido a través de tres capítulos:

Capítulo I: Denominado *Roles de género: una categoría de análisis y disputas*, por medio del cual se presenta el análisis que comprende el periodo 2010- 2014, de la relación existente entre los roles de género con la escuela de Bogotá y la capital en sí misma.

Capítulo II: Denominado *Feminismo decolonial: rompiendo los imaginarios de género en la escuela* a través del cual se exponen las concepciones y aportes del feminismo decolonial, para contextualizar y profundizar sobre las nuevas teorías emergentes en el debate de las relaciones de género.

Capítulo III: Llamado *Propuesta educativa Kurumi: otras formas de ser hombre y de ser mujer*, que surge como consecuencia de los capítulos anteriores, se presenta como una recomendación dirigida a maestros/as de ciclo uno con el fin de aportar a la transformación de prácticas educativas sexistas y/o discriminatorias, presentes en el aula.

Por último y no menos importante, se evidencia las conclusiones del trabajo desarrollado.

5. Metodología

El presente proyecto realizó un análisis documental a las publicaciones académicas generadas en los años 2010- 2014. Análisis que permitió dar un panorama sobre la influencia de la escuela a las concepciones de roles de género (concebidas desde el seno de la familia), en la actualidad.

Razón por la cual se abordó el *paradigma cualitativo* al centrarse en el estudio del significado de las acciones humanas y de la vida social y como *método el análisis documental*, pues consintió en representar los documentos bajo subdocumentos que permitieron rescatar información y opiniones que llevaran a estudiar y comprender el tema del trabajo de grado.

Es por lo señalado que se realizan unos pasos para el análisis de la información, los cuales (según Bosch 1990) son:

1. *Aproximación al tema. Lograr el material de trabajo:* En el presente paso se hizo el rastreo y filtro de los documentos para el análisis documental. Es decir, se realizó la búsqueda en bibliotecas públicas de la ciudad de Bogotá, así como en el fondo de documentación Mujer y género, utilizando como filtro el periodo 2010- 2014 y la relación entre roles de género y la escuela de Bogotá. Esto para obtener el material que se leyó y analizó.
2. *Analizar la unidad documental para determinar su contenido:* En este momento se tomaron los libros y textos que se habían recolectado del paso anterior para analizarlos, revisarlos y determinar a través de su contenido si iban en la línea de investigación del trabajo.
3. *Elegir los conceptos que representa o trabaja, los cuales pueden referirse a: Temas, personajes protagonistas, lugares geográficos y periodos cronológicos; para elegir los conceptos a representar o claves a trabajar, los cuales se constituyen como relevantes en la realización del trabajo:* En este paso, se definió los conceptos que trabajaba cada documento que se tenía para el análisis. Así, se revisó y se determinó que temas tocaban en torno al género y los roles de género, al movimiento feminista, quiénes los habían escrito y dónde, para darse entonces la triangulación entre las tres categorías del trabajo.
4. *Recoger el material y organización del mismo:* Es acá donde se utiliza como herramienta los archivos teóricos; matrices que permiten analizar la información obtenida por los documentos principales.

6. Conclusiones

Desde el presente proyecto se hace evidente que, durante el periodo 2010- 2014, la escuela en Bogotá se configuró como un escenario en el que a través del currículo oculto, de las prácticas institucionales y docentes llevadas a cabo en esta institución, se perpetúan unos roles de género tradicionales que traen consigo una desigualdad entre géneros, lo que lleva a dar cuenta de un entorno con insuficientes políticas públicas para la construcción de una sociedad más igualitaria.

Además, permitió evidenciar la incidencia e importancia de movimientos contemporáneos como el feminismo decolonial, en la construcción de otras formas de concebir lo masculino y femenino en la sociedad y consigo, en la escuela. Pues al encontrar propuestas y teorías que buscan cuestionar la construcción de hombres y mujeres a través de la diferencia y de la visibilización de nuevas conceptualizaciones capaces de entender a las personas desde esferas económicas, políticas, étnicas y culturales, se puede pensar en una sociedad más incluyente.

Lo anterior permitió, finalmente, comprender que la sociedad conservadora de nuestra ciudad, difícilmente ha permitido generar una diferencia entre las categorías sexo y género que suelen dar consigo cargas discriminatorias entre los sujetos.

Elaborado por	Castañeda Castellanos, Leidy Marcela; Lozano Gil, María Alejandra.
Revisado por	Julio Andrés Cifuentes Chauta.

Fecha Resumen	Elaboración	30	05	2017
--------------------------	--------------------	----	----	------

Tabla de Contenidos

Introducción	9
Planteamiento del Problema	11
Descripción del problema	11
Objetivo General	13
Objetivos Específicos	14
Justificación	15
Marco Teórico	18
Antecedentes	18
Marco de referencia	22
Roles de género	22
Feminismo	26
Educación Formal	30
Marco Metodológico	35
1. Roles de género: una categoría de análisis y disputas en la ciudad de Bogotá	39
1.1 Los roles de género desde la constitución de 1991	43
1.2 ‘Ser mujer’ y ‘ser hombre’ en los debates modernos	47
1.3 Roles de género en la educación formal	51
1.4 De-colonizar y re-pensar los roles de género en la escuela	57
2. Feminismo decolonial: rompiendo los imaginarios de género en la escuela	61
2.1 Colonialidad y Decolonialidad: una lucha desde la opresión	61
2.2 Un feminismo desde el sur	63
2.3 Otras formas de ‘ser’ y de ‘pensar’	67
2.4 Re-pensar la escuela desde una perspectiva decolonial	72
3. Propuesta Educativa <i>Kurumi</i>: otras formas de ser hombre y de ser mujer.	76
3.1 Aspectos preliminares	76
3.2 Aspectos prácticos	82
3.3 Aspectos evaluativos	100
Conclusiones	107
Bibliografía	112
Anexos	120

Introducción

El siguiente trabajo de grado indaga y analiza las contribuciones de la escuela de Bogotá -tanto en el ámbito privado como público- a las concepciones de Roles de Género¹, con el fin de identificar si en la actualidad la escuela como institución social representa y configura unos roles tradicionales o, por el contrario, permite la construcción de otras formas de ser hombres y mujeres que han sido reconocidos y propuestos por diferentes movimientos sociales en sus luchas de reconocimiento. Para ello haremos, por un lado, un rastreo y análisis documental de las publicaciones hechas entre los años 2010-2014 por algunos docentes-investigadores y académicos que abordan el tema de los roles de género en relación con la educación formal en Bogotá; y por otro, consideraremos las principales aportaciones del feminismo decolonial, al ser este último un referente de aquella visibilización y contextualización de otras *formas de ser* que traen consigo la posibilidad de otros roles de género².

En el análisis documental se retomaron ocho publicaciones académicas que desarrollan en su contenido las concepciones de R.G en el escenario de la escuela de Bogotá, en donde se pueden identificar los discursos, los agentes, las herramientas y los medios utilizados en la construcción de dichos roles; publicaciones que abarcan investigaciones y propuestas dadas desde el IDEP, la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional, así como de maestros e instituciones no gubernamentales que han trabajado el tema. Esto permitirá visibilizar la influencia que ha tenido la escuela en la construcción de lo que podríamos llamar la masculinidad y la feminidad que, desde la familia, de una u otra forma ya han sido establecidos con anterioridad.

En esa misma medida, desde el feminismo decolonial, que surge en países de Latinoamérica en condiciones de injusticia producto de la hegemonía de patrones heteronormativos, se pondrá de manifiesto a éste como una categoría alternativa contemporánea que propende hacia la igualdad de derechos entre raza, género y status social. De ahí que sus aportaciones sean relevantes en el ámbito educativo, pues al comprender y conocer otras formas de concebir los R.G, se puede llegar

¹ Hay que señalar la diferencia entre rol de género y rol sexual. Según la Dr. Laura Guzmán Stein, este último responde a los comportamientos que están determinados por el sexo biológico de una persona, es decir, corresponde a la menstruación, el embarazo, la erección etc. Sin desconocer que de igual modo los fenómenos biológicos tienen influencia de normas y valores culturales. Mientras, el rol de género responde a aquellas expectativas sociales en torno al comportamiento femenino y masculino. En pocas palabras, son construcciones sociales de lo que se espera sea el comportamiento de hombres y mujeres, abordando consigo los autoconceptos, características psicológicas, así como los roles familiares, ocupacionales y políticos que se asignan a uno u otro sexo de acuerdo a dicotomías que, a su vez, los separan considerándolos como opuestos.

² En adelante la categoría Roles de Género será designado con la abreviatura R.G

a generar discursos más incluyentes y democráticos en las aulas de clase. En otras palabras, al retomar las concepciones del feminismo decolonial, la escuela podrá coayudar en el proceso de socialización de los estudiantes sin marcar discriminaciones y estereotipos en relación a los R.G.

En consecuencia, en el presente trabajo no sólo se abordan diferentes concepciones de R.G en la escuela de Bogotá, sino que también se plantea una alternativa desde el feminismo decolonial para su comprensión, generando unas aportaciones al ámbito educativo. Ello a través de un análisis documental que por medio de la aproximación, recolección e indagación permiten la construcción de archivos teóricos, que son base de este documento. Así, en primera instancia, el proyecto presenta unos aspectos preliminares que abarcan la introducción, el planteamiento del problema, la justificación, el marco teórico y metodológico, con los cuales se deja constancia de las proyecciones, alcances y limitaciones de la investigación.

Mientras, en segunda instancia, el proyecto desarrolla tres capítulos: en el primero se presentan los aspectos teóricos y conceptuales frente a los R.G en relación con la sociedad de Bogotá y la escuela. En el segundo se exponen las concepciones y aportes del Feminismo Decolonial, que permiten contextualizar y profundizar sobre nuevas teorías emergentes en el debate de las relaciones de género. Y, en el capítulo tercero -a consecuencia de lo anterior- se presenta la propuesta educativa *Kurumi* construida como resultado final de la investigación, y que va dirigida a maestros y maestras de ciclo uno, con el fin de que ellos mismos sean los que generen un aporte a la transformación de prácticas educativas más incluyentes y democráticas. Por último se presentan las conclusiones de la investigación.

Lo anterior con el fin de generar un aporte a aulas incluyentes, libres de discriminación y con oportunidad de igualdad de derechos y equidad para todos, tanto para los que se reconocen, como para quienes no se reconocen ni encajan en aquellos roles y estereotipos normativos que se han impuesto desde los primeros años de vida. Pues sólo atendiendo a la pluralidad existente en las instituciones educativas, fomentando espacios de diálogo, de construcción de saber comunal y de reconocimiento del otro, se podrá configurar territorios de paz consistentes y duraderos.

Planteamiento del problema

Descripción del problema

La escuela dentro de sus funciones, cumple aquella de ser una “lectora que, desde su dimensión pedagógica, (...) se ocupa de la socialización y la construcción de sentidos de identidad” (Echavarría, 2003, p. 1). Identidad de niños, niñas y adolescentes que se evidencia a través de su forma de relacionarse con los otros a partir de ciertos elementos y nociones propias del entorno que les rodea, así como por medio de sus concepciones frente a los R.G. Por tanto, son identidades construidas a través de la comunicación con pares, de su relación con maestros, de las actividades reflexivas que le puede proporcionar la escuela, etc. que a su vez permean las concepciones de roles de género. Es por lo anterior, que el presente proyecto de grado indaga por la contribución de la escuela de Bogotá (desde su función de socialización) a la comprensión de los R.G, sustentada en el análisis de los procesos de enseñanza- aprendizaje investigados por diferentes autores; relación presente en esta institución a través de las prácticas educativas y pedagógicas que convergen en ella.

Por consiguiente, para la comprensión de la escuela de Bogotá frente a los R.G, se desarrolló un análisis documental que comprendió el periodo 2010- 2014 (como ya se ha mencionado). Este periodo al tener en cuenta que en el año 2010 surge el decreto 166 por el que se adopta la política pública de mujer y equidad de género a nivel Bogotá, el cual busca “modificar las condiciones evitables de desigualdad, discriminación y subordinación que, en razón al género, persisten aún en los ámbitos social, económico, cultural y político de la sociedad” (SDP, 2010, Artículo2), por lo que, se supondría, debería ser atendido por las diferentes instituciones sociales presentes en este territorio. Mientras, en el año 2014, se adopta por la Secretaría de Educación del Distrito el plan educativo de transversalización de igualdad de género (PETIG), en instituciones educativas de Bogotá. Ello “en su apuesta por avanzar hacia una educación pertinente y de excelencia, asumiendo el compromiso de poner en marcha acciones dirigidas al logro de la igualdad de género en el Sector Educativo” (SED, 2015, Pág. 9).

Lo anterior permite realizar un corte de cinco (5) años en el cual se pone en cuestionamiento los R.G que se gestaron o se vieron en la escuela de Bogotá, así como el modo en que se configuraron esos mismos R.G en los y las estudiantes, teniendo en cuenta la contribución de esta institución en sus formas de actuar, pensar y relacionarse en sus entornos, desde sus prácticas y procesos educativos. Es pertinente, por tanto, dar cuenta del panorama en relación con esta entidad antes de que se realizara un plan distrital que atendiera a la igualdad de género desde la formación impartida en centros educativos formales, ya que de este modo es posible identificar si luego del decreto en algunas instituciones escolares de la capital se apropiaron R.G tradicionales (y que podría llegar a ser un motivo para el surgimiento del PETIG) o si por el contrario, se establecieron dinámicas que mitigaran y/o transformaran la discriminación y subordinación por razón de género.

De esta manera, el análisis documental que se realiza en el período comprendido entre el año 2010 y 2014 permite identificar que los R.G que se encuentran presentes en los y las estudiantes que convergen en las distintas aulas de clase, se ven influenciados por factores como el currículum, los lineamientos institucionales y las actitudes, prácticas y lenguaje de los docentes. Lo cual puede llevar a configurar unos roles tradicionales, a visibilizar maneras alternativas para que las personas se conciban como hombres y/o mujeres o, a que se realicen construcciones diferentes frente a aquellos roles. Esto último permitiendo a cada sexo asumir formas de ser, actitudes y acciones diferentes a las impuestas tradicionalmente en nuestra sociedad.

Lo expuesto sin desconocer que los estudiantes pueden generar una resistencia a la adopción de unos roles tradicionales, pues al estar inmersos en una sociedad donde se escenifican diferentes formas simbólicas de lo masculino y femenino, estas formas se convierten en un referente de identidad. Formas diferenciales presentes en un escenario social donde habitan las normas, la clase social, las relaciones económicas, los estilos de vida, y los movimientos sociales que presentan una nueva forma de concebir el cuerpo, el afecto y la memoria. Ejemplos de este último, el feminismo, pues este movimiento desde sus contribuciones evidencia unas subjetividades nómadas³, que lo llevan a localizar su lucha en la igualdad de géneros.

Así, estos movimientos emergentes y estas otras formas de reconocer el cuerpo, el afecto y la memoria desestabilizan el ideal de sujeto que la escuela busca construir, pues rompe con aquello

³ Las subjetividades nómadas están relacionadas con la interconexión, la fusión y las transformaciones colectivas, señalan posibilidades de individuos que trazan movimientos hacia lo insospechado y lo extraño, demarcando un territorio móvil y expansivo, esto a diferencia de las identidades sedimentadas que se refieren a la repetición y la imitación. (Piedrahita,2011)

instaurado por algunos manuales de convivencia. De tal modo se evidencia cómo los movimientos sociales que emergen llegan a permear las dinámicas escolares, desde un escenario político de lucha y de resistencia.

Es por ello que, para el presente trabajo, se retomará el feminismo decolonial (movimiento contemporáneo) que busca reconfigurar los roles de género a través del establecimiento de nuevos marcos de pensamiento que permitan entender la raza, el sexo y los factores económicos -tanto de lo masculino como lo femenino- en un escenario de igualdad de posibilidades y de desarrollo colectivo. El feminismo decolonial (categoría explicada con mayor precisión en el segundo capítulo) como corriente que nace desde nuestro territorio Latinoamericano, y que genera aportes que permiten pensar alternativas frente aquellas concepciones de roles de género, al partir de la voz de mujeres afro, campesinas, indígenas, del hombre mestizo, del colectivo LGBTI, entre otros.

Ahora bien, como seres sociales, políticos y como licenciadas en psicología y pedagogía que podemos generar una resistencia y/o reproducir ideologías o estamentos que promuevan la igualdad de derechos, en el ejercicio futuro de nuestra función social como educadoras y teniendo en cuenta el reconocimiento y la incidencia de los movimientos sociales en instituciones como la escuela, nos preguntamos para el desarrollo del presente proyecto de grado con base en el análisis documental de algunas publicaciones de índole investigativo y académico ¿De qué manera la escuela de Bogotá ha contribuido a las nuevas concepciones de roles de género, entre los años 2010 y 2014, teniendo como referente los aportes del feminismo decolonial a esta institución?

Objetivo General

Analizar las contribuciones de la escuela de Bogotá frente a las concepciones de roles de género, desde las publicaciones académicas realizadas en el periodo 2010 – 2014 y los aportes del feminismo decolonial.

Objetivos Específicos

1. Identificar las concepciones de roles de género en la escuela de Bogotá por medio del análisis de las publicaciones académicas generadas en el periodo 2010-2014.
2. Conocer los aportes del feminismo decolonial a la educación formal frente a las concepciones de roles de género.
3. Generar una propuesta educativa que permita, desde las aportaciones del feminismo decolonial a la educación formal, visibilizar otras concepciones de roles de género en la escuela de Bogotá.

Justificación

Los roles de género en la sociedad han sido, desde años atrás, base para relegar unas pautas de conducta, actividades y espacios a cada sexo sin tener en cuenta la identidad de género de las personas. Por consiguiente, se han presentado por décadas unos roles tradicionales traducidos en el ejercicio de cuidado y reproducción para las mujeres y de fuerza y producción para los hombres, en diferentes sociedades. Concepciones tradicionales que emergen desde el núcleo familiar al ser éste, en primera instancia, el escenario de socialización donde se busca aumentar la diferencia entre hombres y mujeres, como lo señala Josep Vicent⁴ (1997). Pues en el hogar se presenta una diferenciación de tareas para niños y niñas, que traen consigo una división, construcción y dominio, traducidos en R.G tradicionales que muchas veces son designados por la misma madre, permitiéndose así la legitimación de los mismos.

Ahora bien, si los R.G se gestan en el hogar, siendo este el primer escenario de socialización, ¿qué papel cumpliría frente a esos R.G la escuela, al ser el segundo escenario de socialización y aprendizaje? Pues bien, los R.G tradicionales al darse para mantener una estructura social, requieren una réplica de los mismos por medio de sus diferentes instituciones (dentro de ellas la escuela) que buscan mantener el status quo de una sociedad hegemónica, empero, es pertinente señalar que en la actualidad se han podido visibilizar otras posibilidades de R.G: madres y padres que trabajan y dividen las responsabilidades del hogar, los cuales se han construido a través de dinámicas sociales y se transforman de acuerdo a las necesidades que emergen del contexto.

Por tanto, se puede entender que aquellas concepciones de R.G dadas en el hogar entran al contexto educativo, escenario donde se puede contribuir a la consolidación de unos roles tradicionales, así como a la construcción de otras formas de comprender a hombres y mujeres desde un punto más igualitario. En la escuela se presentan estos roles a través de la producción de saberes y prejuicios discursivos frente a la sexualidad, que pueden alimentar las desigualdades de género en el diario vivir escolar (Hernández y Reybet, 2008). Sin dejar de lado que la escuela

⁴Sociólogo y escritor español. Licenciado en derecho. Fue miembro del Movimiento Social-Cristià de Catalunya y del Partido Socialista Valencia (PSV) que posteriormente abandonó para fundar el grupo Germanía Socialista, de tendencia comunista antiautoritaria.

también se configura como un escenario en el cual se puede mostrar a niños, niñas y adolescentes, otras formas de configurarse en sociedad que atienden a una diversidad de género.

Es por lo señalado, que el presente proyecto de grado analiza la contribución de la escuela de Bogotá a los roles de género, pues se entiende que en nuestro ejercicio como docentes se tiene la posibilidad de generar una reproducción social o una resistencia frente a roles de género tradicionales. Lo anterior al otorgar otro tipo de miradas a la formación⁵ de seres humanos, la diferenciación de género que se puede generar en el aula y a la constitución de estudiantes críticos y analíticos del entorno en el que se encuentran inmersos.

Así mismo, se retoman las aportaciones del feminismo decolonial al ser importante visibilizar y comprender otras formas de construir los R.G presentes en la sociedad, y al poder ser trabajadas en la escuela. Pues aquellas teorías feministas -que se ha gestado en la sociedad- han intentado dar un reconocimiento a la diferencia⁶ para una sociedad más incluyente y justa, un reconocimiento a

(...) una voz subalterna, no hegemónica, que ha estado siempre ahí sin que lograra una atención más allá de la mirada particularizadora que la cargaba de especificidad y por tanto la inhabilitaba como pensamiento más general que tiene consecuencias sobre la manera de interpretar la opresión histórica en clave de género (Espinosa, 2014, p. 22).

Aportes feministas que permiten generar herramientas para entender la función docente, desde la perspectiva de unos sujetos críticos y políticos que fomentan en el estudiante el análisis y la crítica de un sistema configurado por diferentes ideologías que permean la vida del mismo, y que implantan en la sociedad formas de ser y actuar específicas. Por tanto, el docente debe permitirse a sí mismo y a sus educandos el reconocimiento de su entorno para generar transformaciones sobre él mismo en busca de un territorio de verdadera equidad.

Lo anterior, permite señalar que este trabajo tiene en cuenta que “los educadores deben comenzar a cuestionar los supuestos de clase y de valor de nuestras formas dominantes de pedagogía y la discriminación por género inherente en la escuela del presente y en la vida social” (McLaren, 1994, p. 315), ya que de este modo se puede pensar en una escuela que gire en torno a la democracia, la igualdad de derechos y equidad frente a la diversidad de cada uno de los actores

⁵ Formar como significado de educar. Instrucción y educación, objetos del discurso que tuvieron impresiones particularidades desde el seno del saber pedagógico, a partir de las luchas entre partidos políticos, la iglesia y el Estado. (Zuluaga, 1999)

⁶ Se entiende como diferente, para el presente trabajo, todas aquellas construcciones de sujeto que irrumpen o se encuentran en contradicción con los estereotipos hegemónicos dominantes. Ejemplo, las nuevas construcciones de género y los transgénero.

en un aula. Una institución educativa donde prime el diálogo y se genere -en términos de Freire- una pedagogía del oprimido, por medio de la que el estudiante se empodere de su proceso y de su saber, mientras, el docente actúa como un agente político transformador que conoce su entorno y las necesidades del mismo, es la que queremos hacer manifiesta a través de este trabajo.

Para terminar, el presente le permite a la Universidad Pedagógica Nacional hacer visibles posibles escenarios de formación, ya que accede a conocer y describir las realidades educativas en las que el Licenciado en Psicología y Pedagogía se podría llegar a desenvolver, para así impedir la apropiación de imaginarios sobre la continua perpetuación y reproducción de unos R.G tradicionales. Lo anterior al visibilizar la configuración de los R.G dada en los últimos años en la escuela de Bogotá, para consigo dar luces sobre las herramientas, aportes y teorías pedagógicas y educativas, que podríamos utilizar en el momento de encontrarnos en dicha realidad escolar.

Frente al eje de profundización *Educación, cultura y sociedad* de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, es claro que este trabajo se enmarca en la relación constante de estos tres escenarios, pues la escuela influye en la construcción de la sociedad y ella, a su vez, en las prácticas escolares que pueden perpetuar unos patrones de dominación o de transformación cultural. De tal manera, la escuela (como constructora de ciudadanía) posee la capacidad de generar procesos de formación que –teniendo en cuenta la cultura en la cual se encuentra el educando y el educado- forjen una resistencia a los procesos de colonización y en general, a la apropiación de unos R.G socialmente aceptados que proporcionan desigualdad e inequidad entre géneros. Además, frente al eje de profundización al que se adscribe el trabajo, se permite trabajar en el análisis en torno a la comprensión de la educación como un proceso intercultural constituyente de sujetos y subjetividades; entendiendo así que esta subjetividad se configura en la interacción sociocultural y se reproduce en las instituciones sociales (familia, escuela, etc.) dentro de las cuales se configuran los R.G, en determinados territorios.

Finalmente, se espera que este proyecto contribuya en el reconocimiento de otras formas de comprender las concepciones de género, así como al análisis sobre la construcción de equidad y lucha social que se entiende en el territorio de Bogotá. Lo anterior al partir de la visibilización de los R.G que se encuentran y manifiestan en la escuela, para consigo, poder generar propuestas futuras que resignifiquen las relaciones con otros, las conductas, deberes, etc. de cada sexo en relación con el género con el que se identifican en cualquier sociedad.

Marco Teórico

Antecedentes

Para el presente proyecto de grado se retomaron seis (6) investigaciones, de las cuales tres (3) fueron realizadas por universidades públicas de Colombia, en donde se atendían a las concepciones de roles de género y su interacción en la escuela, así como a los imaginarios sociales de género desde la perspectiva del feminismo decolonial. Así mismo, se retoma un (1) trabajo realizado por el Colectivo Nuevas Masculinidades, el cual es muestra de una práctica educativa⁷ que atiende la diferencia en las aulas, la igualdad entre géneros y un nuevo entendimiento de los R.G, lo que ayuda a entender las interacciones heteronormativas que se dan cotidianamente en los diversos contextos educativos. Finalmente, junto con estos trabajos, se presentan dos (2) investigaciones realizadas por la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad de Antioquia, donde se permite comprender la entrada de las teorías contemporáneas -como lo es el Feminismo Decolonial- a nuestros contextos.

Frente a las tensiones que se marcan en la interrelación de la escuela con la sociedad y la construcción de sujetos, se encuentra el trabajo *Bibliografía sobre relaciones de género en tesis de pregrado y posgrado de varias universidades* (2011) realizado por el Fondo de documentación mujer y género y recopilado por Magdalena León (también directora del Fondo de documentación). Trabajo realizado a través de un análisis bibliográfico -de la última década- en donde se evidencia la relación entre diferentes campos de conocimiento de pregrado y posgrado frente a la construcción de género y las influencias de la sociedad en la misma. Nos permite generar un debate entre los pensamientos de estas áreas y los postulados teóricos actuales, aquellos que fomentan un pensamiento igualitario desde la perspectiva de género, en torno a la construcción de sujeto en la actualidad.

⁷ Se entienden las prácticas educativas como la acción que lleva acabo un docente en el momento de ejecutar un proceso educativo (que va más allá del proceso enseñanza aprendizaje). Proceso educativo que pretende abarcar las esferas de la educación integral: Emociones, conocimiento, habilidades y valores. Por tanto, es una actividad dinámica y reflexiva que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestros y estudiantes. (García et al., 2008)

De igual manera, el anterior trabajo permite conocer la vasta producción dada en torno a la concepción de género y la preocupación nacional por buscar una mejor comprensión de las prácticas machistas, heterosexistas y diferenciadas entre hombres y mujeres, en pro de encontrar alternativas que permitan no sólo el análisis de las anteriores problemáticas sino que, a su vez, genere influencias en torno a la igualdad de derechos y a los aportes de lo femenino y lo masculino en todos los campos de conocimiento.

En esta misma línea se reconoce el trabajo de grado *Una aproximación al estado de la discusión sobre género y educación en Colombia (2010-2014)* de la Universidad Pedagógica Nacional, realizado en el año 2014 por Bolívar Laura, Cruz Jessica y Torres Liliana, egresadas de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, en donde se realiza un barrido conceptual a la categoría de 'género' retomando las concepciones y los postulados de las pedagogías críticas, desde las cuales buscaron entender a la escuela como campo de resistencia donde se buscan transformaciones y formas de estar en el mundo. Metodológicamente, este trabajo permite desde el análisis documental reconocer la importancia genealógica de la concepción de género y su posicionamiento nacional, así como comprender el largo camino que se induce en los cambios de los paradigmas dados para las interacciones de los hombres y de las mujeres, al igual que visibilizan la importancia de las nuevas propuestas sociales desde un punto de vista pedagógico.

Por otro lado, el trabajo de grado presentado a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, titulado *Construcción de roles de género a través de las prácticas educativas de los docentes, en el colegio Didascálico hermana Josefina Serrano de la ciudad de Bello* realizado por Mejía González Maryoris Margarita en el 2012, evidencia que las interacciones entre docentes y estudiantes suelen tener impacto en la construcción de los estereotipos e imaginarios que se conciben como permitidos en la sociedad colombiana. Es por lo anterior que este trabajo permite identificar que las prácticas y acciones cotidianas de los docentes, son un factor determinante para la aceptación de la diferencia en las aulas, pues se puede dar cuenta que la relación de las prácticas educativas de los maestros (gestos, lenguaje, etc.) de la institución educativa Didascálico hermana Josefina Serrano con los estudiantes, generan consigo una construcción y/o perpetuación de R.G femeninos y masculinos, provenientes de un proceso de colonización.

Así mismo, la descripción de la construcción de los R.G a través de las prácticas educativas de docentes de dicha institución, permite realizar un primer acercamiento a las realidades educativas actuales, sin desconocer esta práctica como una de las muchas experiencias que se pueden llegar a vivir en la escuela. Por tanto, el anterior trabajo realiza un primer intento por reconocer el papel del maestro en la escuela y, a su vez, generar una reflexión frente a la influencia del mismo en las concepciones de los estudiantes, en la configuración del papel de estos en la sociedad, así como en los niveles académicos y en el rol que asume el educando/a en el momento de sus decisiones profesionales.

En esta misma línea investigativa se retoma el artículo *El espejismo coeducativo* de Carlos García (2004), que aborda los años 1998 y 2004, cuyo eje central es la interacción de los sujetos con el entorno escolar y sus respectivas construcciones como hombres y mujeres dentro de las aulas. El anterior artículo se basa en el trabajo e investigación realizado por el Colectivo Nuevas Masculinidades en el proyecto *Arcoiris*, el cual fue llevado a cabo en colegios públicos de Bogotá y donde se ponía en práctica los conocimientos que tenían los jóvenes sobre los roles de género, para así evidenciar la importancia de las interacciones entre hombres y mujeres desde enfoques de pensamiento que han de permitir la diversidad. De esta manera, dicho colectivo por medio de la coeducación⁸ busca generar perspectivas igualitarias que permitan apostar a buscar nuevas formas de concebir la masculinidad y la feminidad.

De esta manera, el anterior artículo se retoma con el fin de entender las nuevas propuestas y posturas de los movimientos sociales, así como profundizar en los aportes que el movimiento Nuevas Masculinidades ha percibido como necesarios para la escuela, pues este artículo se compiló después de generar herramientas coeducativas que permitieron a los diferentes miembros de una comunidad educativa construir canales de comunicación identitarios e igualitarios.

En cuanto a los nuevos pensamientos académicos que han surgido, se destaca el trabajo de grado de la Universidad Javeriana *Transfeminismo, decolonialidad y el asunto del conocimiento: algunas inflexiones de los feminismos disidentes contemporáneos* realizado por Cabrera Marta y Vargas Monroy Liliana en el año 2013, que permite visibilizar los aportes teóricos de los feminismos contemporáneos, así como reconocer los cambios necesarios en el entendimiento de un pensamiento igualitario. Es así como la investigación de Cabrera y Vargas permite dar cuenta

⁸ Método educativo que basa la educación en la igualdad de género sin atender a una diferenciación por sexo. (Páez, 2014)

del poco reconocimiento del Feminismo Decolonial en Colombia y, sobre todo, en los ámbitos académicos, pues se le considera sólo una línea de pensamiento derivada únicamente del decolonialismo. Así, las autoras evidencian un pensamiento que ha permitido nuevas líneas de investigación y construcción de metodologías que construyen una nueva vía de entendimiento frente al debate del papel de la mujer y del hombre en la sociedad.

Así mismo, se consideró la investigación *Imaginarios sociales de género en la interseccionalidad sexo/etnia/clase desde la perspectiva del feminismo decolonial en estudiantes de los programas de formación de maestros y maestras de la Universidad de Antioquia*, de la Facultad de Educación en la Universidad de Antioquia, realizado en el año 2015 por Estrada Chauta Juan Camilo, trabajo en el que el feminismo decolonial se plantea como una perspectiva de análisis a través de la cual se busca identificar los imaginarios de género, de los y las estudiantes de los programas de formación de maestros -de aquella universidad- en relación con las interseccionalidades de sexo, clase y etnia. Investigación que llevó a dar cuenta de la naturalización de unos roles de género que la comunidad educativa considera tradicionales, así como la naturalización de estereotipos raciales excluyentes y de una educación sexista donde los varones están arriba económica, política, cultural e ideológicamente, mientras las mujeres cumplen un papel de subordinación.

Por consiguiente, el anterior trabajo genera un aporte al presente al dejar en evidencia que en Colombia -hoy en día- hay un asentamiento del machismo, el sexismo, el racismo y con ello la heteronormatividad, los cuales permean las concepciones, pensamientos y acciones de las personas, y consigo, las dinámicas de instituciones sociales tales como la escuela y/o universidad. Pues se tiene en cuenta que los docentes desde sus nociones y apropiaciones pueden generar influencias en sus educandos/as por medio de su accionar en el aula. De igual manera, este último trabajo permite dar cuenta que las luchas del feminismo decolonial no se basan exclusivamente en el género, sino que también atienden la lucha de clase, de raza, etnia y orientación sexual.

Finalmente, el recorrido de los antecedentes evidencia la pertinencia de esta temática en el campo social y de la educación, pues los diferentes tipos de investigación y campos de acción en los que se dieron, permiten evidenciar cómo el estudio, análisis y comprensión de la incidencia de los R.G y de las nuevas teorías (como el feminismo decolonial) pueden provocar cambios políticos, culturales y desde luego, cambios en el reconocimiento del papel de la mujer y del hombre frente

a su construcción de género, en un sistema hegemónico y dominante. De igual modo, se hace importante señalar que cada antecedente permite dar cuenta de la actualidad colombiana, así como entrever la realidad de la escuela frente a las concepciones de R.G (a partir de la praxis de la institucionalidad y el campo teórico de la misma) desde diferentes estudios e investigaciones académicas.

Marco de referencia

El presente trabajo de grado, toma como referencia tres categorías conceptuales: Roles de género, Feminismo y Educación formal, las cuales son expuestas a continuación.

Roles de género.

Durante décadas, las diferencias entre el rol de las mujeres y de los hombres, han logrado establecer un lugar específico de trabajo para cada género: reproductivo para las mujeres, y productivo para los hombres; lo que los ha llevado a configurarse como unos R.G tradicionales dados desde una ideología patriarcal. El Patriarcado⁹ es visto como el predominio o mayor autoridad del varón en una sociedad o grupo social que, a su vez, define los roles o estereotipos sexuales a través de mecanismos de ideología que los hace parecer naturales y universales (Huberman y Trufó, 2012), generando así una división social entre hombres y mujeres al definir formas de ser que han sido apropiadas y reproducidas de una generación a otra.

Ahora bien, en un contexto específico como Colombia, dichas predisposiciones han generado discriminaciones en diferentes campos (como el educativo y el laboral) entre la posición del hombre y de la mujer. Discriminaciones desde las cuales es posible entender el actual empoderamiento del patriarcado en nuestro territorio, el cual es evidenciado en los tratos y prácticas machistas que aún hoy se reflejan en la sociedad a través de la violación a mujeres, de

⁹ Concepto dado desde los estudios feministas. Su sentido literal significa gobierno de los padres. Históricamente el término ha sido utilizado para designar un tipo de organización social en el que la autoridad la ejerce el varón jefe de familia, dueño del patrimonio, del que formaban parte los hijos, la esposa, los esclavos y los bienes. La familia es, claro está, una de las instituciones básicas de este orden social (Fontenla,2008).

femicidios, de estigmas y etiquetas hacía la mujer y el hombre, en general, a través de toda la violencia de género latente en nuestro país.

Es por lo anterior que se hace necesario, en primera instancia, conceptualizar el término R.G para así tener un marco de comprensión frente a qué significan estos y qué autores lo han trabajado desde distintas áreas del saber, pues a partir de la revisión del concepto y de una lectura de la desigualdad existente entre los géneros presente aun en la actualidad en diferentes sociedades y culturas, se podrá identificar las posturas que se deben tomar frente a la idea colonizadora del patriarcado, y consigo frente a unos R.G tradicionales, para poder re-configurar dichas posturas y lograr visualizar otras formas de concebir los géneros. Es por esto que se realiza una conceptualización de los R.G permitiendo establecer el uso de esta categoría en los lineamientos sociales, para así entender cómo se arraigan los estereotipos y la discriminación social y cultural.

En esta medida, se pone en debate las concepciones biológicas dadas por John Money, que han permitido entender desde las diferencias biológicas de los hombres y las mujeres el uso de medidas desiguales para el trato entre ambos, junto con los aportes socio-políticos de feministas -en especial de Graciela Morgade- frente al papel social de la masculinidad y la feminidad como impuestos tanto a hombres como a las mujeres para codificar una manera particular de ser y de entender al otro y, por qué no, a sí mismo.

Es así como John Money¹⁰ introduce el concepto “Rol de Género” en el ámbito de las ciencias desde 1955 para referirse a los comportamientos asociados a la identidad masculina y femenina de las personas; comportamientos que reforzados por los factores sociales, culturales y biológicos fortalecen unas conductas propias impuestas a cada sexo. Además, la producción conceptual de Money permite dar una apertura a la producción de investigaciones que buscaron comprender la psicología de los hermafroditas, así como develar las variables existentes entre los sexos (García-Mina, 2003). Esta concepción será retomada más adelante para la construcción de dicha categoría al interior de las Ciencias Sociales para referirse al término género.

Por consiguiente, estos aportes permitieron que la segunda ola del movimiento feminista construyera una apertura a los análisis de las condiciones de vida de las mujeres y las condiciones de producción y reproducción del sexismo. Estos avances permitieron un entendimiento frente a la imposición natural del lugar de trabajo de los sexos (hombre-mujer), así como la comprensión,

¹⁰ Psicólogo y médico neozelandés emigrado a Estados Unidos después de la segunda guerra mundial. Especializado en sexología. Su influencia fue determinante en la tesis de la identidad de género y el tratamiento hormono- quirúrgico de la transexualidad.

en el sistema Estado-Nación, de las diferentes estrategias que legitimaban las relaciones desiguales entre los sexos.

Ahora bien, esta diferencia permite comprender un sistema de interacciones sociales basadas en los estereotipos heteronormativos¹¹ impuestos en la cultura hoy en día. Por tanto, el rol de género, se usa para significar todas aquellas cosas que una persona dice o hace para revelar que él o ella tiene estatus de niño u hombre, o niña o mujer, respectivamente (Money, 1955). Esto visualiza que la identidad de género¹² se configura como la experiencia personal del rol de género; la una subyace a la otra ya que la identificación permite a las personas construir transgresiones en lo que se considera normal o tradicional para la sociedad, así mismo permite abrir espacios de comprensión que entiendan a la mujer y al hombre en el rompimiento de los estereotipos y discriminaciones que se presentan en las sociedades.

Frente a esta configuración sexual adquirida bajo el marco de los parámetros normalizantes de la sociedad, Graciela Morgade¹³ (2008) señala que la construcción de la masculinidad y la feminidad están situadas en la sociedad desde la reproducción continua de la escuela, la familia y la iglesia. En este sentido, la masculinidad y la feminidad son el desarrollo del género como la construcción cultural que se manifiesta en la manera de ser hombre y mujer, entendiendo al transgenerismo y a otras construcciones identitarias como el rompimiento de esta construcción. Por tanto, dicha categoría en la corriente feminista es el resultado de los conjuntos de valores socialmente adquiridos frente a lo masculino y lo femenino según cada sujeto.

Lo anterior permite que mediante el proceso de constitución del género la sociedad construya ideas frente a lo que debe entenderse por hombre y mujer, y así se determine lo que es propio de cada sexo, lo cual contribuye ideológicamente a la escencialización de la feminidad y de la masculinidad y a la perduración de los estereotipos heteronormativos. Esta simbolización cultural de la diferencia sexual no solo marca los sexos, sino que marca en cada sujeto una percepción

11 Término referido a todas las conductas que "sitúan a la familia nuclear heterosexual como la norma para entender los procesos de decisión intra-hogar y dejar otros modelos de convivencia fuera del foco principal." (Páez, 2014, pg.54)

12 El presente trabajo, entiende la identidad de género, como la auto identificación de cada persona frente a la diversidad de géneros existentes (hombre, mujer, transgenerista, entre otros.) independientemente de su sexo genital, a pesar de los cambios físicos o psíquicos que los sujetos presenten.

13 Graciela Morgade es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Master en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO). Doctoranda en Filosofía y Letras (UBA). Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Investiga temas de sexualidad, género y educación y ha publicado varios artículos y libros sobre la temática, entre los que se encuentran *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón* (2001), y *Cuerpos sexuados en la escuela*, en co-autoría con Graciela Alonso (2007). Se desempeñó como directora del área de formación docente en el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires hasta abril de 2006. Actualmente es directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA y del proyecto UBACYT "Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los-as jóvenes estudiantes de la escuela media".

determinada de todo lo que le afecta y corresponde desde lo social, lo político, lo religioso y hasta lo cotidiano, permitiendo señalar una diferencia conceptual entre el sexo como el aspecto biológico y el género como una construcción cultural y social. No obstante, una se encuentra ligada a la otra al tomar el sexo como un referente para definir el género de una persona.

En este sentido, las sociedades han manifestado un lugar determinado para cada género, lo cual ha permitido en la historicidad un entendimiento específico de la manera de ser hombres y de ser mujeres. Esto, a su vez, ha construido una serie de estereotipos que se traducen en formas de discriminación, diferenciación y categorización de las personas, construyendo así un pensamiento de opresión en las divergencias de las sociedades. En esta medida las luchas contra las desigualdades o el mismo capitalismo se ven bifurcadas por la existencia de un “ideal social”, evidenciado por los movimientos sociales.

Ahora bien, partiendo del análisis de la categoría género, las feministas han podido establecer desde los setenta que

El análisis de las estructuras sociales, explicitando como las desigualdades entre hombres y mujeres no pueden explicarse por la diferencia biológica. Así, se recurre a la oposición sexo y género, como una forma de analizar las relaciones entre los sexos con el objeto de distinguir lo biológico y lo social, rechazando así el determinismo biológico y demostrando que lo que define la sociedad como el ser hombre o ser mujer es producto de la cultura, por lo tanto, no es algo natural. La mayoría de las corrientes teóricas y políticas han coincidido en que no existe biología en la definición de mujer u hombre, femineidad y masculinidad, sino que son construcciones sociales. (Curiel, 2011, p. 207).

Así, la categorización del género se convierte en una representación social definida principalmente por las diferentes corrientes del feminismo para dar cuenta de las luchas sociales a favor de la igualdad entre los géneros, partiendo de unos R.G. construidos en una estructura social tradicional para transformar los diferentes sesgos existentes entre los hombres y las mujeres, y entonces poder generar alternativas socio-culturales que reivindicquen otras formas de ser, en igualdad de derechos.

Es en esta medida donde comprender la representación social que se impone frente a la masculinidad y la femineidad, toma como eje central el entendimiento de la dinámica de poder que se ejerce en las estructuras sociales y se influencia -según académicas como Morgade- en

instituciones como la familia, los medios de comunicación, la escuela, etc. Esta última -la escuela- encargada socialmente de construir un sujeto con determinadas características de género, elaboradas y aceptadas por la sociedad en la que se encuentra inmersa, en relación con el sexo biológico de una persona.

Debido a lo anterior, se permite el reconocimiento del género en el discurso contemporáneo del feminismo decolonialidad, el cual genera un rompimiento en las tradiciones feministas que en la primera y segunda ola del feminismo, daban cuenta de una subordinación heteronormativa en los discursos de la diferencia sexual, dejando de lado los factores de raza y las condiciones socio económicas, que al igual que el sexo, contribuyen a la construcción de estereotipos presentes en las diferentes personas manifestados en sus roles sociales. Factores y condiciones trabajados por el feminismo decolonial, que permiten entender el sistema sexo- género como un limitante para la lucha social, ya que comprende al ser humano desde sus diferentes dimensiones y esferas sociales, permitiendo alternativas socio-culturales que estén encaminadas a transformaciones igualitarias, transversales en las sociedades.

Finalmente, para el presente proyecto de grado, los postulados de Morgade permitieron identificar las diferencias sexuales existentes entre los hombres y las mujeres, así como determinar su papel social dado a partir de factores sociales, políticos y culturales. De igual modo permitió tomar como base los discursos igualitarios generados por el feminismo, y mostrar la importancia en aquellos discursos en instituciones como la escuela y la familia, reconociendo a esta última como base primaria de la comprensión del Estado mundo.

Feminismo.

Las luchas abanderadas por las mujeres y su pensamiento de cambio frente a la condición social en la cual se encontraban, se empezaron a desarrollar en el siglo XVIII. Pues fue en este tiempo donde, en búsqueda de la libertad y la autonomía, las mujeres comienzan a producir una revolución silenciosa (al manifestarse de manera pacífica), intentando romper con esos lazos de subordinación que daban cuenta de una violencia de género producida desde lo económico, político y socio-cultural. Subordinación que, a su vez, las coartaba como sujetos políticos, autónomos y con consciencia frente a su capacidad de decidir y construirse como personas.

Es por lo anterior que surge el movimiento feminista en el siglo XVIII, a través del descubrimiento de fisuras en la construcción patriarcal, generadas en el momento en que la mujer empieza a dar cuenta de aquellas leyes existentes que se habían creado para subordinarla y oprimirla, trayendo consigo desigualdad e injusticias. Feminismo que abarcaría tres olas, la primera de ellas tuvo como objetivo la lucha de la mujer por el voto y por la igualdad de derechos, la segunda, centró su lucha en la incursión a la vida laboral, mientras la tercera, buscó una explicación a la opresión que sentían las mujeres, centrándose “en el desenmascaramiento de las condiciones socioeconómicas e ideológicas del patriarcado que no hacen posible la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres” (Herranz, 2012, p. 42).

No obstante, aunque este feminismo propició grandes logros para la mujer, se empezó a radicalizar al entrar en una etapa de Postfeminismo. Etapa en la que reveló “tensiones internas debido a que negó la diferencia, primero de clase y color y, finalmente, de identidad” (Wright, citado por Forero, 2008, p. 26) mientras se distanciaba de la realidad cotidiana de miles de mujeres que no necesariamente eran blancas y de Occidente. Se configuró entonces como un feminismo que “ha entendido a la mujer como una víctima, sin poder sobre sí misma y con la necesidad de ser protegida, enseñando a las mujeres a sentirse temerosas de su condición” (Forero, 2008, p. 27), además de contar con una definición dual de sexo/género que concibe la heterosexualidad como la única forma de relación posible. Lo que llevó a dejar de lado a las mujeres de color, lesbianas, o que estaban en otras condiciones de opresión por etnia, sexo y factores socio-económicos.

Fue así como en la etapa de postfeminismo (de aquel feminismo que había nacido en Europa) el mismo empezó a ser cuestionado por centrar su lucha sólo desde un campo: el género, y desde sólo un sexo: la mujer. Pues, aunque se mencionaba que el feminismo abarcaba a hombres y a mujeres, aquella posición del hombre y la misma opresión que sufre a causa del machismo, no era muy tomada en cuenta. Por consiguiente, no se mostraban otras formas de ser hombre y de ser mujer, como tampoco se comprendía que la lucha que trasciende a hombres y mujeres va más allá de la especificidad del género, pues hay diferentes áreas que involucran y oprimen al mismo ser, como ya lo hemos mencionado: raza, estrato, etnia, etc.

Ahora bien, de manera más reciente, frente a las luchas dadas por el movimiento feminista que surgió en el siglo XVIII, el capitalismo ha creado apoyos a esta lucha y equidad generando así un movimiento feminista que permitió crear una noción de igualdad falsa, pues sólo entiende la

igualdad entre hombres y mujeres para la producción, sin reconocer verdaderamente los derechos y necesidades expresadas por quienes se mantuvieron en una lucha feminista en búsqueda de una equidad social. De este modo, el capitalismo plantea un feminismo que tampoco reconoce las mujeres afro, lesbianas, campesinas, etc. Se centra, por el contrario, en la mujer blanca y en la producción de mano de obra económica, es decir en una producción donde por una parte se puede contratar en situaciones laborales no favorables y por la otra, donde el pago por producción es mínimo frente al trabajo realizado y a los estudios y la titulación obtenidas para poder diseñar e implementar el trabajo, sin desconocer que esta dinámica deja de lado todas las ciencias humanas y de la educación y se centra exclusivamente en aquellas que se enfocan en la industria. En este punto es pertinente mencionar que aunque el hombre blanco a través de la colonialidad tiene supremacía y se reconoce frente a la mujer como “superior”, muchos de aquellos hombres y mujeres se encuentran de igual modo al servicio de un mismo sistema capitalista, bajo la producción y consumo del sistema que se impone ante los mismos y que, como ideología hegemónica¹⁴, beneficia y otorga poder tan solo a unos pocos de aquella raza blanca.

Es bajo esta línea que surgen campañas como *Her for she*,¹⁵ liderada por la actriz y ahora también activista Emma Watson, por medio de la cual se plantea un discurso feminista que invita a los hombres a luchar por los derechos de las mujeres, pero no de una manera conjunta y articulada, sino como salvadores de las mismas. De igual manera se pronuncia desde la postura de una mujer blanca privilegiada que se enfoca en los problemas occidentales, dejando de lado otras mujeres que se mueven en pro de sus derechos, otras visiones de mundo y de relación con el mismo.

Es en esta misma línea discursiva y en las “luchas” dadas por el empoderamiento de la mujer a través de un feminismo capitalista, que se resaltan medios como la industria musical, pues desde su capital simbólico influye en las mentes de sus diferentes consumidores, llegando a reforzar y perpetuar una ideología hegemónica y -en algunos casos- patriarcal. De esta forma se presentan canciones como *Ain't your Mama* de Jennifer López¹⁶ que fue catalogada por diferentes medios

14 Es pertinente mencionar que la ideología se entiende como el sistema de ideas, representaciones que dominan el espíritu de un hombre o un grupo social, siendo también una construcción imaginaria, una ilusión o un sueño (Marx, retomado por Althusser, 1988, p. 20). Por consiguiente, la ideología hegemónica, responde a la dominación y mantenimiento de poder que ejerce una persona (o un grupo) frente a unos sometidos y/o minoritarios, para la persuasión e imposición de sus valores, creencias, etc. Que configuran y sostienen un sistema político y social que busca una homogeneidad en el pensamiento y en la acción.

15 Campaña promocional de ONU Mujeres, por la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres.

16 Cantante y actriz estadounidense.

como feminista, sin señalar que este “feminismo” en realidad sigue reproduciendo unos roles de género y asumiendo una falsa noción de igualdad que se expresa desde una mujer de occidente que, de uno u otro modo, pasa a denigrar al hombre considerándolo incapaz y conformista, a la vez que lo reduce a ser tan solo una sombra de la mujer. Esta es una postura que, lejos de ser feminista, enfatiza en lo que podríamos denominar una postura hembrista¹⁷.

Todo lo anterior, ha causado que se sigan generando respuestas frente a aquellos hechos coloniales con intereses capitalistas en relación con el hecho de ser mujer. Tal y como sucede con el feminismo decolonial, que rompe con el feminismo eurocéntrico¹⁸ -que tiene sus orígenes en la mujer blanca, heterosexual y económicamente estable de Europa- y que se enmarca en

(...) una narrativa crítica del universalismo androcéntrico al tiempo que ha producido y fijado un universalismo de género que proyecta hacia el resto de la humanidad, lo que en realidad es la experiencia histórica y la forma de interpretación y problematización del mundo de un grupo de mujeres ubicadas geopolíticamente en Occidente (Gómez et al., 2014, p.13).

De este modo, el feminismo decolonial prioriza las voces relegadas e ignoradas hasta ahora, divulgándolas junto con los “otros” pensamientos del sur¹⁹, en particular, con esos feminismos que han sido invisibilizados pero que constituyen luchas y resistencias importantes.

En este sentido, el feminismo decolonial, “es un concepto que ambiciona dar cuenta de la condición concreta de las mujeres no blancas a través de las urgencias que les son propias teniendo en cuenta la imbricación de las relaciones de clase, de raza y de género” (Bouteldja, 2014, p.4). Marca una línea de pensamiento que busca la igualdad entre los diferentes géneros para una equidad política, civil y social que permita generar en el territorio en el cual se desarrolle y funde –en nuestro contexto, Colombia- una lucha por el reconocimiento de las diferentes mujeres que han sido desconocidas por el feminismo en sus inicios y por el feminismo eurocéntrico en América Latina. De esta manera, el feminismo decolonial permite dar otras miradas a lo considerado femenino y masculino en la sociedad, mientras se comprende que, en los contextos

17 Actitud de superioridad de la mujer sobre el hombre. Se diferencia del feminismo al ser éste último, un movimiento en defensa de la igualdad entre hombres y mujeres, siendo entonces los hombres parte de éste mismo movimiento.

18 Término que se refiere al feminismo constituido en Europa desde el siglo XVIII, pensado para una mujer blanca, heterosexual, y en ciertas condiciones de privilegio social frente a otras mujeres. Feminismo que, actualmente, basa su lucha en el sistema sexo- género.

19 “Otros” pensamientos del sur, se refiere a aquellos saberes localizados (como los denomina Catherine Walsh) que nacen en América Latina. Saberes que se diferencian de los científicos, al ser estos últimos universalizados y producidos por países primer mundistas (Walsh, 2011).

latinoamericanos, la reproducción y asentamiento de estereotipos frente a la construcción de hombres y mujeres ha pasado por una colonización.

Es por esto que este feminismo comprende al sujeto a partir de un análisis de toda la estructura social. Por lo cual abarca el conocimiento, el poder y en general, todas aquellas instituciones que pueden llegar a legitimar un sistema o reproducir una ideología, como lo es la escuela. Así pues, desde las concepciones que se tienen de hombre, varón, masculino, femenino y mujer que parten de la institución de la familia, el feminismo decolonial ha de reconfigurar la visión que se tiene del género y consigo de los roles frente al mismo, para aportar a una verdadera igualdad de géneros como a una transformación social que se funda en el rompimiento del patriarcado.

En consecuencia, para el presente trabajo de grado, se retoman los postulados del Feminismo Decolonial, al ser un movimiento que genera aportes para una decolonialidad del género y sus roles (que son aprehendidos en la familia y se pueden reproducir y perpetuar en las diferentes instituciones sociales). Se retoma también, al ser un movimiento que desde el reconocimiento de la diversidad y de la otredad, plantea la visibilización de otras formas de ser mujer, permitiendo el empoderamiento de las mismas para la transformación de su entorno, para una equidad e igualdad de derechos que den un escenario de verdadera paz.

Educación formal.

La educación -presente a lo largo de la vida- ha contado con diferentes definiciones, así autores como Jaume Trilla Bernet²⁰ (1993) han señalado que una buena educación se ha asociado a aquella que sirve para convertirse en hombre o mujer productiva a través de un empleo que genera ganancias. Esto ha hecho que la educación actualmente sea vista como un negocio, desconociendo que va más allá de esto, pues incluye una animación sociocultural que contribuye a la consolidación de roles sociales.

Para empezar a hablar de educación se hace necesario reconocer qué es el universo educativo, definido como “el conjunto total de hechos, sucesos, fenómenos, o efectos educativos -formativos y/o instructivos- y, por extensión, el conjunto de instituciones, medios, procesos, agentes y factores

20 Catedrático de la Facultad de Pedagogía y miembro del grupo de Investigación en Educación Moral (GEM) de la Universidad de Barcelona. Doctor en Pedagogía por dicha Universidad. Autor de diversas publicaciones y director de proyectos de investigación sobre Educación no formal e informal.

susceptibles de generarlos” (Trilla, 1993, p. 13). Ahora bien, dentro de aquel universo educativo - según Trilla- se presenta el sistema educativo como una expresión que se refiere a “procedimientos o métodos específicos de educación o enseñanza (...) -como- un conjunto de elementos que interaccionan produciendo algún efecto que cabe considerar como educativo” (Trilla, 1993, p. 13). Por ende, abarca la educación desde todas las áreas: familiar, institucional, indirecta, etc., lo que lleva a traducirse en tres (3) educaciones: educación formal, no formal, e informal. Educaciones en las que se encuentra la pedagogía desde los saberes y discursos que versan sobre la educación.

Jaume Trilla presenta la educación no formal, la informal y la formal. La primera de ellas -no formal- atiende a objetivos muy heterogéneos, como lo es la educación de adultos, la educación popular, la educación para el tiempo libre, diplomados, etc. Una enseñanza no tradicional que para autores como Callaway “no integran un sistema, sino más bien “subsistemas” desvinculados e inconexos que coexisten con el sistema de educación formal y lo complementan” (1976, p. 39). Mientras, la educación informal corresponde al “conjunto de procesos y factores que generan efectos educativos sin haber estado expresamente configurados a tal fin” (Trilla, 1993, p. 17) que se puede dar a través de generaciones para el progreso de la vida humana y el mantenimiento sociocultural; es la educación que puede darse en escenarios como la casa o a través de programas televisivos.

En esta misma línea de pensamiento, el autor nos expresa que la educación formal abarca la educación estatal (instituciones dirigidas y financiadas directamente por el Estado) al ser aquella que hace parte de un sistema de enseñanza reglada y, plantea entonces, que dicha educación es la que comprende una estructura educativa graduada, jerarquizada y oficializada. En pocas palabras, es aquella educación que cuenta con un currículum, que otorga un título académico y se encuentran integradas en el organigrama educacional de un país. Aquella que comprende el nivel de educación primaria, secundaria y superior (incluyendo todo lo que se abarca en ella: pregrados, postgrados, especializaciones, postdoctorales), a la que muchos reducen el sistema educativo.

Educación formal que cuenta también con un modo de comunicación educativa específica y que cuenta con una intención educativa determinada. Por consiguiente, es una expresión donde actúa la intervención pedagógica, con un contenido que posiciona dicha comunicación como formal. Se entiende entonces que aquí hay expresiones elaboradas que parten “de motivaciones pedagógicas que casi llegan a componer códigos específicos, a veces, incluso, jergas (“Habla como

un maestro de Escuela”, se dice)” (Trilla, 1993, p.23, paréntesis establecido por el autor) donde desde la modulación, el tono de la voz, se puede descubrir la intención de ejercer pedagógicamente y formalmente, una comunicación que descubre casi siempre un propósito didáctico, moralizante e ideológico.

Mientras, Nassif²¹ (1980) toma la educación formal como aquella que se encuentra sistematizada y llega a institucionalizarse a través de la escuela, donde se supone la voluntad o el propósito a educar o educarse de manera consciente a través de una metodología. Lo anterior, al tener en cuenta que esta educación ha sido deliberadamente construida para regular y producir un determinado tipo de formación -dada por medio de una relación pedagógica- en la que se plantea un sujeto con unas condiciones específicas. En consecuencia, este autor ha determinado que la educación formal ha hecho que la escuela entre en crisis al no ser considerada suficiente, pues genera un aislamiento respecto a la comunidad, y unas limitaciones de su propia estructura. Por lo tanto, para Nassif es importante tener en cuenta otras educaciones (formal e informal), que se complementen dentro del sistema de educación y se pueda responder entonces, a las múltiples demandas educativas que no alcanza a cubrir la escuela.

Por otra parte, Fredy Mosquera Puin (2013) entiende aquella concepción de educación formal como un proceso mutuo en donde el individuo recibe la información a través de un instructor, con el propósito de que el sujeto adquiera conocimientos y construya cultura y a la vez, se exija a sí mismo. Una formación reglada que, para Mosquera, inicia con la incorporación del niño a la etapa académica y finaliza al obtener el título universitario.

Se retoma la anterior concepción, ya que desde los aportes de Mosquera podemos definir los parámetros y alcances de la educación como un proceso sistematizado con el objetivo primordial de educar a los sujetos inmersos en las diferentes sociedades, caracterizándolos por el paso gradual entre los diferentes niveles propuestos por el sistema educativo propio de su cultura. Ello para lograr un determinado sujeto que responda a las prácticas sociales establecidas y, al mismo tiempo, logre generar pensamiento en criterios superiores a los que tuvo antes de ingresar a dicho sistema.

21 Pedagogo Argentino, profesor de filosofía y ciencias de la educación, por la Universidad de la Plata. Se desempeñó en cátedras de su especialidad en las Universidades de Tucumán y La Plata, como experto de Unesco y siendo incorporado a la Academia Nacional de Educación de la Argentina. Su vida y obra es un referente en la historia de pedagogía argentina y latinoamericana, del campo de Ciencias de la educación.

Partiendo de lo anterior, se entiende en Colombia -desde la ley general de educación-, la educación formal como “aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos”. (MEN, Ley 115, 1994, Artículo 10) En este sentido la educación formal en sus distintos niveles en Colombia, “tiene por objeto desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente”. (MEN, Ley 115, 1994, Artículo 11), por lo que se encuentra constituida en cuatro niveles: preescolar, educación básica (que se compone de primaria y básica secundaria), educación media y educación superior. La educación preescolar que comprende mínimo un grado obligatorio, la educación básica con una duración de nueve grados que se dan cinco en la básica primaria y cuatro en la básica secundaria, la educación media con una duración de dos grados y, finalmente, la educación superior que abarca la educación técnica, tecnológica, y profesional, tanto a nivel de pregrado como de postgrados.

De tal modo, dichos niveles han de cumplir el objetivo de desarrollar en el educando una serie de conocimientos, aptitudes, capacidades y valores que le permitan desenvolverse en la sociedad colombiana y, a su vez, le permita fundamentar su desarrollo en forma permanente (Ley 115, 1994). Por consiguiente, todos los niveles educativos establecidos en la ley general de educación han de contar con el objetivo primordial de otorgar un desarrollo integral al estudiante, al ser concebida desde la formación de la personalidad, de una ética y moral, desde la formación democrática para la apropiación de principios y valores, desde una sana sexualidad, y la formación de una conciencia solidaria, de una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo y, por supuesto, desde el interés y respeto por la identidad cultural de los distintos grupos étnicos que alberga nuestro país (según la misma Ley).

Ahora bien, dicha educación integral debe tener en cuenta (según la Ley 115) una enseñanza obligatoria que se ha de impartir en todas las instituciones educativas (independientemente de si son oficiales o privados). Enseñanza que se ha de brindar en todos los niveles de la educación y que debe cumplir con el estudio y comprensión de la constitución y la instrucción cívica, el aprovechamiento del tiempo libre y la práctica de la educación física y el deporte, la enseñanza a la protección del medio ambiente, la educación para la justicia y la paz, y la educación sexual. Temas y formación que no exigen asignatura específica, pues han de incorporarse en el currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios; una formación que intenta abarcar todas las

áreas que comprenden al ser humano, que construyen relaciones consigo mismo y con otros, así como identidad.

Es en esta medida que, en Colombia, se comprende la educación formal como un servicio público que cumple la función social de educar según las necesidades e intereses de los pilares de dicha sociedad -como lo son la familia y las instituciones sociales-, para así generar personas capaces de vivir en nuestra sociedad y adaptarse a las necesidades de otros entornos. Desde luego, no se desconoce que la educación formal en Colombia carece de acceso para los miembros más vulnerables de la sociedad, que suelen encontrarse en niveles socio-económicos bajos.

Dicho lo anterior se señala que, aunque se tiene en cuenta que los diferentes modelos educativos nombrados (educación formal, informal y no formal) pueden incidir en las concepciones de R.G determinadas en el o la educanda/o, en este trabajo se resalta la educación formal al ser institucional, al ser ella donde se encuentra el estamento de la escuela: escenario del presente proyecto de grado. Pues la educación formal hace parte del organigrama de educación de un país (en el caso de Colombia, la ley general de educación) con el fin de dar unos componentes básicos y “necesarios” para la formación de un sujeto específico requerido por la sociedad.

Finalmente, se retoman los postulados de Trilla en lo referente a la educación formal, al ser entendida como aquella que contiene una serie de reglamentos e intereses que, por medio de elementos como la comunicación, expresan un sentido pedagógico y de formación que atraviesan al educando y que han de perpetuar ideologías e ideas, ello desde acciones y/o comportamientos que se instauran en el sujeto por medio de los diferentes actores educativos que interfieren en dicha educación. Del mismo modo, se retoma la Ley General de educación y sus directrices frente a la educación formal, al encontrarse en ésta un objetivo de educación integral enfocado en la transversalidad de unos componentes sociales (justicia, participación, sexualidad, etc.) que buscan la construcción de una sociedad igualitaria y democrática.

Marco Metodológico

En el presente proyecto de grado se realizó un análisis documental de las publicaciones académicas generadas en el periodo 2010- 2014, las cuales brindaron un panorama sobre las concepciones de R.G en la escuela (su reproducción o no). De igual modo se realizó una revisión de diferentes textos académicos que permitieron el desarrollo de las categorías: Roles de Género, Feminismo Decolonial y Educación Formal. Lo anterior, puesto que con base en el conocimiento y análisis de las categorías se realizó una propuesta educativa que aporta una solución al planteamiento del problema, el cual parte del estudio de la relación existente entre las percepciones de R.G y la influencia que en ellos puede generar la escuela.

Es por lo expuesto que metodológicamente se abordó el paradigma cualitativo, el cual se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social para comprender el porqué de una realidad para profundizar en un conocimiento; pues surge desde el interés por la vida y las perspectivas de las personas que tenían escasa o ninguna voz dentro de la sociedad (Erickson, 1989). Es un paradigma que toma la realidad como dinámica y diversa al entender la investigación no sólo como métodos y técnicas, sino, como concepción de conocimientos y realidad (Erickson, 1989). Por consiguiente, se retoma este paradigma en la metodología de nuestro proyecto de grado al penetrar en el mundo de los hombres y las mujeres, al buscar la transformación social que, en nuestro caso, se enfoca en los R. G.

Ahora bien, a partir de este paradigma, se retoma como método el análisis documental de contenido, que es un conjunto de operaciones que buscan representar un documento y su contenido bajo un subdocumento o producto que permita rescatar información, contenido y/u opiniones del documento principal para un fin a estudiar. Es para Thompson la recuperación de un material, una herramienta también usada por el historiador.

Por tanto, el presente trabajo cuenta con un proceso de interpretación y análisis de la información, el cual se desarrolla (según Bosch 1990) por los pasos de:

1. *Aproximación al tema. Lograr el material de trabajo:* En el presente paso se hizo el rastreo y filtro de los documentos para el análisis documental. Es decir, se realizó la búsqueda en bibliotecas públicas de la ciudad de Bogotá, así como en el fondo de documentación *Mujer*

y género, utilizando como filtro el periodo 2010-2014 y la relación entre R.G y la escuela en Bogotá. Esto para obtener el material que se leyó y analizó.

2. *Analizar la unidad documental para determinar su contenido:* En este momento se analizaron los libros y textos que se habían recolectado del paso anterior. Así fueron revisados para determinar, a través de su contenido, si iban en la línea de investigación del trabajo. Pues fue acá donde se encontró que algunos de los documentos no tocaban de manera directa el tema a trabajar, razón por lo que fueron depurados.
3. *Elegir los conceptos que representa o trabaja, los cuales pueden referirse a: Temas, personajes protagonistas, lugares geográficos y periodos cronológicos; para elegir los conceptos a representar o claves a trabajar, los cuales se constituyen como relevantes en la realización del trabajo:* En este paso se definieron los conceptos que trabajaba cada documento que se tenía para el análisis. Así, se revisó y se determinó que textos tocaban temas en torno al género y los roles de género, al movimiento feminista, así como quiénes los habían escrito y dónde. Lo anterior para darse la triangulación entre las tres categorías del trabajo.
4. *Recoger el material y organización del mismo:* Es acá donde se implementan los archivos teóricos para la recolección del material y su organización; matrices que permiten analizar la información obtenida por los documentos principales.
5. *Traducir los conceptos al lenguaje de indización²², utilizando la relación que tiene con el tema a desarrollar y el por qué están allí.* Paso en el que, por medio de los archivos teóricos realizados, se toman los conceptos y observaciones que permiten desarrollar un análisis del tema. Esto para desplegar el trabajo de grado en la lengua debida y en relación constante entre las categorías.

Se tiene en cuenta que, como lo señala Valles (1999), los documentos no se reducen a textos escritos, estos son todos aquellos que pueden tener un sentido y significado; por tanto se expresan también desde vídeos, imágenes, esculturas, etc. lo cual constituye que los documentos se puedan catalogar en el orden de datos primarios o secundarios.

²² Se entiende como lenguaje de indización aquel que es diseñado bajo criterios pre establecidos y que busca ofrecer un modelo para el acceso y la recuperación de la información. Actúa como instrumento mediador entre las preguntas de quien desarrolla la investigación, y la documentación o los contenidos que se administran en las bases de datos bibliográficas o documentales (Peña, 2007).

Así, como ya se enunció, se utiliza como herramienta el archivo teórico, pues permite generar una sistematización y hacer una descripción detallada de los textos que se desarrollarán en el análisis documental. Lo que evidencia un avance constante y una retroalimentación entre los autores frente al posicionamiento de las categorías, para así, llegar a la solución del planteamiento del problema ya nombrado.

De este modo, se tiene en cuenta que el archivo teórico (que es una herramienta utilizada en diferentes espacios académicos y por distintos docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, tales como la maestra Elsa Tovar y el eje de profundización de Formación docente) tuvo algunas modificaciones por parte de las presentes autoras con el fin de presentar de una manera más detallada la información, y así poder tener claros las y los autores como las fuentes y los lugares donde se encontraban las mismas. Es por ello que se constituye como resultado el siguiente formato:

ROLES DE GÉNERO EN LA ESCUELA BOGOTANA: UN ESCENARIO EN CONSTANTE TRANSFORMACIÓN.		
Tema:		
Bibliografía:		
Tipo de Documento:		
Lugar de acceso:		
Autor:		
CITAS.	CONCEPTO.	COMENTARIO O PREGUNTA.

En él se presenta en primera instancia el título del proyecto al cual está suscrito el archivo, seguido por el tema que desarrolla, que en este caso son temas que giran en torno a la relación entre R.G y escuela, tales como la formación en valores o la orientación vocacional dada a estudiantes, etc. Es por eso que esta parte del archivo se consolida como esencial al permitir tener una noción clara del o de los temas que se desarrollarán. De manera consecutiva aparece la bibliografía (del documento sobre el cuál se está realizando el archivo), la cual es clave para poder hacer una remisión a la fuente. Seguido de lo anterior se esboza el tipo de documento, el lugar de acceso y el autor; el primero de ellos es en el cual se registra (siguiendo la línea de Valles) si el

documento que se toma es de carácter primario o secundario para la investigación para así comprender la importancia del mismo. Mientras en lugar de acceso se registra en dónde se puede acceder a él, es decir si está vía online se deja el correspondiente link, si se encuentra en físico se enuncia el lugar: sea una biblioteca pública o el Fondo de Documentación Mujer y Género de la Universidad Nacional. Por último, en esta primera parte, en el espacio de autor se colocan los datos principales del autor a modo de una diminuta biografía; lo anterior puesto que permite identificar quien realizó el documento y consigo, que tanto ha trabajado o conoce el mismo sobre el tema que desarrolla.

Para finalizar la explicación del formato, se resalta que el archivo teórico cuenta con tres (3) casillas de manera horizontal, las cuales son: Citas, concepto y comentario y/o pregunta. La primera de ellas permite colocar la cita textual que se asuma como importante y/o relevante del documento, la segunda casilla está destinada para escribir en ella el concepto que trabaja aquella cita que se retoma pues aunque el archivo ya está bajo un tema, dentro de este pueden surgir varios conceptos o relaciones entre conceptos. Así la anterior casilla permite generar una ayuda visual en el momento de buscar la distinta información encontrada, además de permitir ver con precisión el punto de vista y análisis que pueden tener diferentes autores frente al mismo concepto. Por otra parte, la última casilla (enunciada anteriormente) permite generar los comentarios, apreciaciones, preguntas y/o análisis por parte de quienes realizan el archivo teórico, a la cita retomada. De esta manera se realiza una inspección más profunda y detallada a los documentos que se retoman, permitiendo por medio del archivo teórico generar un análisis y reflexiones frente al tema base del presente trabajo de grado.

1. Roles de género: una categoría de análisis y disputas en la ciudad de Bogotá

En el presente capítulo se presentará en detalle los debates que tuvieron lugar en Bogotá en el período comprendido entre el año 2010 y 2014 sobre las concepciones de género. Así como las condiciones, factores e instituciones, que han influido para la asimilación de cada sexo en la autodeterminación por lo masculino o lo femenino. De igual manera, se detendrá en los análisis generados por académicos de diferentes áreas, referidos a la comprensión de la masculinidad y la feminidad como un debate que se constituye en los cambios que se ven presentes en la juventud, y que se comprenden en su relación con la sociedad, teniendo como punto central su interrelación con la escuela.

Para empezar, el primer texto en consideración es el artículo publicado en la revista de estudios sociales de Pedraza, Zandra (2011) titulado *La “Educación de las mujeres”: el avance de las formas modernas de Feminidad en Colombia*. En éste la autora conceptualiza y reconstruye el escenario de la educación impartida a las mujeres antes de ganar el derecho al voto y cómo estas manifestaciones representaron, hasta el año 2011, connotaciones frente a los imaginarios y la construcción de estereotipos con respecto a la belleza de la mujer, más precisamente la creación de una única feminidad hermosa. Es en esta medida que el artículo de Pedraza permite evidenciar la constitución de dichos estereotipos que se re enmarcan a lo largo de la historia, así como precisar en detalle los escenarios que han enmarcado la construcción de los R.G. En especial, Pedraza estudia la constitución de mujeres modernas durante el siglo XIX en Colombia, desde la participación en la esfera pública, como desde el análisis de la belleza como un “conjunto de deberes de la feminidad, que de don natural pasó a ser asequible mediante el consumo y el esfuerzo acumulados en el capital corporal femenino” (Pedraza, 2011, p.12).

De igual modo se toma el trabajo de grado *Género y orientación vocacional en la educación Media*, del año 2011, desarrollado por Barrera Luz Ángela para la Universidad Nacional de Colombia, trabajo en el cual la autora realizó una investigación del género en relación con la orientación vocacional, dejando en evidencia que a través de ésta se presenta una decisión individual de cada ser, pero también, la construcción socio-cultural del género que, en nuestro país, ha traído consigo una violencia simbólica y estructural de género, al reproducirse socialmente unos

roles tradicionales. Lo anterior da cuenta de cómo la familia y la escuela son instituciones determinantes en la decisión de adolescentes, en el momento en que estos optan por cierta carrera o área, en educación superior. Por tanto, permite develar la escuela como un escenario de tensión, pues legitima a través de sus prácticas unos roles específicos, pero también presenta unos estudiantes que identifican la necesidad de una igualdad y equidad de roles entre hombres y mujeres; aparte de querer resignificar los mismos y transformarlos socialmente.

Así mismo, son retomadas las Boletinas publicadas por la Escuela de estudios de género en los años 2011 y 2012 que tienen como objetivo “generar reflexiones alrededor de artículos cortos, escritos en un lenguaje sencillo y accesible a todo tipo de público, que intenten dar cuenta de las discusiones tanto políticas como teóricas que suscita un evento relevante de cada año para las mujeres o los grupos sexuales minorizados” (p.8). La Boletina anual # 1 (2011) intitulada *Las mujeres y el género en Colombia: 20 años después de la Constitución* desarrolla, por ejemplo, como eje central un análisis a la constitución de 1991 y da cuenta de cómo dicho pacto social influencia en las percepciones construidas hasta el 2011 entorno al papel de la mujer en la sociedad, desde el avance que dicha constitución produjo a favor de los derechos de las mujeres. Del mismo modo los autores en los diferentes artículos realizan un balance en relación, por un lado, a la participación de la mujer en la esfera pública, y por otro, a la adquisición de derechos fundamentales tales como la educación, la salud y el trabajo, para finalmente plantear los retos y límites que sugiere dicha Constitución para la lucha de la mujer.

Por otro lado, la Boletina anual # 2 (2012) que lleva por título *Educación en la equidad* tiene como objetivo principal analizar desde diferentes experiencias y teorías de género, aspectos relevantes de la educación universitaria en el contexto actual. Es así como los autores muestran desde perspectivas académicas y vivenciales, las problemáticas y los debates que han llevado a dudar de la capacidad de la educación para favorecer la movilidad social, la inclusión y la equidad, sin desconocer los análisis de género que redimensionan y complejizan, de manera actual, las nociones vigentes de feminidad y masculinidad. Por el contrario, autores como Sandra Toro y Dora Munévar parten de dichos análisis buscando cuestionar y visibilizar las nuevas alternativas que se relacionan en la escuela y el contexto universitario.

De manera consecutiva, se retomó un trabajo realizado por Montoya, Silvia, en el año 2012, para la Universidad Nacional de Colombia, titulado *Las Escuelas Normales Superiores y la*

feminización de la docencia en Colombia. En el presente texto, se estudia la labor docente desde la feminización que se le ha otorgado socialmente (al ser considerada una labor de cuidado y servicio, asumida por las mujeres), permitiendo la comprensión del por qué hoy el hombre se encuentra estigmatizado y poco valorado en la labor docente, aún más si su desempeño en aula se da con niños de edades tempranas. De igual modo, el documento deja en evidencia que desde la educación de docentes y desde los lineamientos estatales y políticos, no se genera una construcción más abarcadora de otras formas de concebir los roles de género, pues sólo se asumen aquellos otorgados socialmente y de manera tradicional, es decir, aquellos que asignan un rol específico para cada género, partiendo de un sexo. Lo anterior, desde un estudio realizado en la Escuela Normal de Bogotá: María Montessori.

Por otra parte, el artículo científico publicado en la revista *Latinoamérica de Psicología*, *Autoatribuciones académicas: diferencias de género y cursos en estudiantes de educación secundaria* de Candito, Ingles y colegas (2012) evidencia un estudio realizado en las aulas de una institución escolar pública de Bogotá, que tuvo como objetivo la recopilación de datos que permitió generar un análisis a las percepciones de los jóvenes de grado décimo sobre las diferencias existentes entre los géneros, frente al desempeño favorable o no favorable en materias tales como matemáticas, español, danzas, entre otros, que reconoce por medio de dicha encuesta que “los chicos atribuyeron sus éxitos significativamente más a su capacidad, mientras las chicas los atribuyeron significativamente más al esfuerzo. Respecto a las atribuciones de fracaso escolar, los resultados indicaron que los chicos los atribuyeron significativamente más a la falta de esfuerzo que las chicas” (Candito, 2012, p.4). Lo relevante de este estudio es que permite un acercamiento cuantitativo a las percepciones actuales sobre los logros que se esperan de cada sexo, aunque desconoce el género como factor cuantificable.

También se analiza el libro *El telar de los valores, una formación en valores con perspectiva de género*, producido por Rico de Alonso, A, Estrada, M, entre otros, en el año 2013. Este nos presenta un estudio realizado en el colegio Agustín Nieto Caballero, ubicado en Bogotá, realizado por el grupo *política, género y democracia* de la Pontificia Universidad Javeriana, en el cual se evidencia la formación de valores -en dicha institución- desde unas relaciones de género como herramienta para alcanzar una comunidad más justa. Pero para ello devela, en primera instancia, una escuela que a través de los agentes que interactúan en ella, replica unas prácticas entorno al género, y los roles de género, que legitiman una desigualdad. Lo que lleva a determinar la

importancia y la necesidad inaplazable de formar unos valores que puedan “ofrecer al país una nueva generación de colombianas y colombianos con verdadero sentido de nación, con autonomía personal y solidaridad hacia los demás” (Alonso, 2013, p. 17).

Por último, en el texto *Ser madre, joven y mujer...de la escuela y la adolescente embarazada*, realizado por Roa, Andrea y colegas (2013), el equipo Violencia y Escuela creado en la Universidad Pedagógica Nacional en el 2004, del cual las autoras hacen parte, buscó proponer un análisis en el que se hace énfasis en la mirada hegemónica sobre la sexualidad. Específicamente generan una crítica al hecho de que las representaciones y concepciones que se dieron en la escuela frente a la sexualidad durante la primera parte del siglo XXI fueron determinadas por el psicoanálisis, dejando de lado y descalificando las aportaciones realizadas por la pedagogía. Es así como lo que se presenta en dicho texto es el rastreo realizado hasta el año 2013 por este equipo de investigación sobre la sexualidad y sus diferentes representaciones sociales.

En esta medida, el análisis documental permitió recopilar las anteriores ocho (8) producciones académicas que tenían como objetivo mostrar la relación directa e indirecta de la construcción de los roles de género en la escuela de Bogotá, así como poner en evidencia los nuevos debates, desafíos y discursos en torno al género.

Lo anterior permitió estructurar el siguiente análisis en cuatro (4) ítems: en un primer momento, se encuentra el contexto histórico, titulado *Los roles de género desde la constitución de 1991* que tiene como objetivo develar la importancia de las políticas en las percepciones generales que se establecen en una población determinada, así mismo amplía el contexto histórico en el que se han construido los roles de género en Bogotá permitiendo rastrear la creación de estereotipos y la asignación de lugares específicos para cada sexo, establecidos por la sociedad. En un segundo momento, se encuentra el apartado que lleva por nombre ‘*Ser mujer*’ y ‘*ser hombre*’ en los debates modernos, en donde se evidencian las concepciones actuales que se generan alrededor de la feminidad y la masculinidad, dejando a estas bajo un único margen de pensamiento heteronormativo reafirmado por instituciones que históricamente han generado influencia directa en las formas de pensar y de ser de los sujetos de este entorno. En un tercer momento, se encuentra el apartado que lleva por título *Roles de género en la educación formal*, en el cual se muestran los discursos y los debates generados alrededor del papel de la escuela en Bogotá frente a la influencia en la construcción de los roles de género. Y, finalmente, en el cuarto apartado titulado *Decolonizar*

y re pensar los roles de género en la escuela, se realiza una visualización de los discursos emergentes que impactan de manera directa en la escuela, así mismo, permite generar una representación de los escenarios que se pueden enmarcan en estos mismos sentires.

1.1 Los roles de género desde la constitución de 1991

Abordar los R.G, en un primer momento, requiere identificar de manera breve las concepciones que se han construido históricamente en Colombia desde la constitución de 1991, frente a los mismos. De igual modo, requiere realizar un recorrido por los abordajes dados al rol de la mujer y del hombre en el actual contexto, para finalmente poder comprender los cambios históricos que se han venido manifestando a través de la educación formal en Bogotá en el periodo 2010-2014, desde la consolidación de políticas públicas que han reflejado cambios en las dinámicas del entendimiento de dichos roles y que han generado fuertes debates y estudios en la actual sociedad colombiana.

Es a partir de las luchas sociales del movimiento de mujeres y de diversos movimientos sociales que se han gestado cambios en las políticas públicas, en donde específicamente el movimiento de mujeres en Colombia ha cobrado mayor relevancia, ya que ha logrado generar dinámicas que han permitido consolidar reformas y decretos garantes de los derechos de las mujeres y la equidad de género, como es el caso del decreto 166 del 2010, en Bogotá. No obstante, hay que reconocer que aún estos avances judiciales y políticos no son suficientes, pues no se generan prácticas educativas que lleven a los sujetos al cumplimiento de las normativas o al análisis de la conducta, ni se generan prácticas sociales eficientes para llegar a entender la igualdad entre los sexos.

En el marco de lo anterior, es importante señalar que desde la constitución de 1991 el movimiento de mujeres generó un fortalecimiento en la participación política y social (entendida como la esfera pública), lo que ha permitido en otros campos, como por ejemplo el educativo, entender una nueva forma de ver a la mujer. Desde luego, estos cambios también han permitido al

movimiento de nuevas masculinidades²³ generar entendimientos diversos en el rol del hombre, punto que será desarrollado con mayor énfasis en los próximos apartados.

De esta manera, se recuerda que el papel de la mujer en Colombia ha pasado por una lucha social y política desde hace muchos años. Así, la primera mujer en acceder a la universidad o al voto, es muestra de una transformación social que propendía hacia una igualdad civil y jurídica sin distinción de sexo o género. Es de este modo que 1933, 1936 y 1955 (entre otras fechas), se han configurado como momentos importantes en los avances de mujeres colombianas por ser reconocidas e incluidas en un país patriarcal; es por ello que con el decreto para educación y terminación del bachillerato, así como la primer mujer que ingresa a la universidad en nuestro territorio, y la consolidación de la Universidad Pedagógica Nacional (que en primera instancia era femenina), marca una oportunidad de equidad y empoderamiento de la mujer, frente a la forma de reconocerse a sí misma y en sociedad. Lo anterior permitió que la mujer se estableciera como un ser de derechos que cuenta con capacidades para crecer académica y profesionalmente, tanto o más que el hombre.

Empero, aunque se había accedido a la educación, el papel de la mujer como sujeto político aún quedaba invisibilizado, por lo que el movimiento de mujeres persistió en la lucha por el derecho al voto. Lo anterior llevó a que en el año 1957 la mujer votara por primera vez -se le otorgó la oportunidad de decidir políticamente-, y a que en el año de 1954, se instaurara la ciudadanía femenina en Colombia. Cambios socio-políticos que generaban el imaginario de un escenario más justo y equitativo -en términos de R.G- entre hombres y mujeres pues, aunque fuese un avance social, aún había distintos medios de opresión social hacia la mujer y hacia otro tipo de población (LGBTI), que no se abordaban y se siguen presentando hasta el día de hoy.

Así, el fortalecimiento del movimiento de mujeres consolidado desde años anteriores, se encontraría con el posicionamiento normativo de la constitución de 1991, que demarcaría una serie de cambios político-sociales, como lo señala Guzmán y Uprimmy en la Boletina 2011:

la constitución de 1991 y los avances en el reconocimiento de los derechos de las mujeres se vieron dirigidos en cuatro pilares: i) la consagración del principio de Estado Laico; ii)

23 Colectivo que ha tomado fuerza, en los últimos tiempos, en Bogotá- Colombia. Tiene como fin la igualdad entre géneros, la contribución a la terminación de un sistema patriarcal (que también ha afectado a hombres, en cuanto la forma como se han de ver los mismos socialmente) desde otras formas saludables de vivir, de entender el cuerpo y las relaciones con la naturaleza, las mujeres y otros hombres.

el reconocimiento de que las mujeres tienen derecho a que se les garantice la igualdad en todos los ámbitos y la prohibición de discriminación por razones de género; iii) la inclusión del derecho a la libre opción de la maternidad y la protección de la misma; y iv) el reconocimiento de la violencia contra la mujer como un asunto público que debía ser afrontado con políticas de Estado (p. 15).

Por ello, es necesario resaltar que dichos pilares han dado durante estos últimos años pautas para los cambios en muchas prácticas cotidianas ejercidas por los sujetos, propias de nuestro contexto. Prácticas como el control de la natalidad y la incursión de la mujer en diferentes campos laborales.

Así mismo estos pilares permitieron entender, en el margen de la historia, un factor determinante para la distribución de los roles de género en el campo público en la medida en que se generó una apertura masiva en esta esfera al rol de la mujer. Cabe resaltar, sin embargo, que esta esfera pública (laboral) no dejó de lado el papel de la mujer como administradora del hogar; por el contrario, hoy la mujer se enfrenta al ámbito público y privado en un afán de cumplir con todas las obligaciones que la sociedad demanda de ella, generándole una construcción personal culposa; pongamos por caso a las mujeres que son madres y solteras que intentan construir una carrera universitaria y ascender laboralmente, suelen estar sobrecargadas de actividades que ocupan la totalidad de su tiempo, entre el afán de su ámbito personal: en su rol de madre y, las obligaciones de la vida pública: entre ser profesional y trabajadora.

Es necesario, en esta medida, reconocer el desarrollo del género en el ejercicio continuo de la reubicación del posicionamiento de lo femenino y lo masculino como socialmente bien visto, al pasar por el reconocimiento social mediado por el Estado, la iglesia, la escuela y sin duda alguna, la familia. Pues estas instituciones sociales han permeado las políticas públicas y las prácticas cotidianas en la manera de ser hombre y mujer.

Así, el fortalecimiento del Estado laico permitiría entonces comprender al hombre y a la mujer en roles diferentes y diversos a los dados eclesiásticamente; permitiría romper con la brecha social que se refleja aún en actos discriminatorios y violentos entre los sujetos. Vale la pena considerar que la mediación de la iglesia católica y, en general, desde las diferentes confesiones religiosas vinculadas al cristianismo, aún en la actualidad, se genera el mayor debate a las prácticas sociales correctas o incorrectas que se ven reflejadas en una enmarcada construcción de un único hombre:

entendido por su varonil comportamiento y, una única forma de ser mujer al ser vista como ama de casa. Así la inmersión de la mujer en la construcción personal culposa, por co-existir entre la esfera pública (laboral) y la esfera privada (hogar), permite comprender por qué aún existe una brecha entre las normas legislativas y la realidad de las mujeres, sin desconocer factores tales como el machismo, la educación diferenciada para cada sexo y las prácticas propias de las familias, en donde todavía la mujer se dedica al hogar y el hombre a la vida pública. Este fenómeno suele presentarse especialmente con un mayor índice en los contextos más vulnerables y de escasos recurso socio-económicos, sin desconocer que es un fenómeno social.

Con todo, a pesar de que la Constitución de 1991 generó un cambio en los esquemas sociales comprendidos para las mujeres y los hombres, estos paradigmas aún hoy limitan la igualdad, ya que el papel de la mujer históricamente ha sido comprendido en la administración del hogar, el cuidado de los niños y desde luego, del marido u hombre productor, quien asegura en lo monetario un poder imaginario que garantiza y reafirma, la brecha de los roles de género; papeles impuestos, por supuesto, por un sistema capitalista y hegemónico basado en patrones heteronormativos para poder controlar las dinámicas familiares.

Ahora bien, lo más importante en el entendimiento de los cambios dados por la Constitución del 91, es que -como señalan Mazo y Caicedo en la Boletina del 2011- “la “nueva” Constitución Política, como se le denominó por largos años, rompió viejos paradigmas, anacronismos y odiosas discriminaciones que por décadas afectaron a sectores sociales, étnicos, de diversidad sexual y a las mujeres” (p. 20). Esto permite abrir un campo conceptual, basado en los cambios generados en la Constitución, a partir de la apertura de los derechos reconocidos a indígenas, afros y mujeres, que permite visualizar un cambio en la educación de Colombia, en la medida que genera nuevas pautas en las instituciones educativas, las cuales están encaminadas desde 1991 a romper con los esquemas de discriminación.

Así, a fin de permitir la construcción de sujetos igualitarios que se reconozcan entre ellos, y permitan concebir la construcción de los R.G partiendo de sus intereses personales, la Nueva Constitución reconoció una diversidad sexual, en donde la educación se vería atravesada por los debates sociales, dados por el movimiento social y por movimientos “conservadores” que abarcarían el pensamiento mismo del cristianismo, lo que generó en instituciones como la familia y la escuela, una disputa por educar en lo aceptado tradicionalmente por la sociedad. De esta

manera, la influencia generada por las políticas públicas en la construcción de las perspectivas y auto definiciones de cada sujeto se vio reflejada de manera directa, y ha solido constituirse en cambios históricos que dejan, para el caso de la construcción de los R.G en Bogotá, un campo político, social y cultural que permitirá para el periodo 2010- 2014 la apertura de políticas públicas que favorezcan a la igualdad entre los géneros.

1.2 'Ser mujer' y 'ser hombre' en los debates modernos

Por otra parte Bogotá, siendo la capital del territorio colombiano, se ha configurado como un lugar donde se concentra la diversidad por etnia, clase y género; pues es allí donde se encuentran personas de diferentes partes del país, al considerarse por muchos como un escenario que brinda una oportunidad monetaria o, simplemente, por dinámicas sociales y políticas del país. Esto hace de Bogotá un verdadera Cosmopolita Moderna.

Es por ello que en la capital los R.G también han sido una categoría de cuestionamiento y estudio, pues aún en su intento por configurarse como ciudad democrática y justa, se evidencian situaciones de desigualdad y diferenciación por género. Lo anterior evidenciado en las carreras de ciencias exactas, de las diferentes Universidades de Bogotá, donde sus estudiantes en su mayoría son hombres; mientras que *el grueso* de las mujeres se evidencia en carreras como ciencias humanas y/o de la educación. Esto responde a que las mujeres en Colombia han sido educadas por años, desde el lugar pasivo de lo privado (como espectadoras), lo que traería consigo ciertas condiciones y pensamientos de inferioridad en la mujer (que se seguirían desplegando por años), los cuales posicionarían a la misma desde relaciones más interpersonales, de cuidado y entendimiento de otros, creando así, el imaginario que las aptitudes para ciencias exactas, son más dadas en los hombres que en las mujeres.

Lo descrito anteriormente ha llevado a que diferentes administraciones de la capital se preocupen por el tema e intenten generar políticas de inclusión. Es así como en el año 2008, con la alcaldía de Samuel Moreno, y en un afán por trabajar con la población vulnerable del territorio (LGBTI y mujeres) a causa de la discriminación y violencia que vivían en la sociedad, se adapta

la política pública de Mujer y equidad de género, en pro de la igualdad, lo que intentaría mitigar las violencias a las cuales se veían sometidas esta población, por razón de ser.

Así mismo, desde diferentes áreas del conocimiento (sociología, antropología, etc.) se ha estudiado la categoría R.G, pues se comprende que en Bogotá aún se escenifica -en sus dinámicas sociales y en los diferentes campos laborales que en ella se presentan- una división de R.G relegada a dos sexos: hombre y mujer; por tanto, dichos estudios han permitido identificar las relaciones y dinámicas de aquellos roles en diferentes instituciones de la Ciudad. Ello en virtud a que esta categoría permea la escuela y entra allí generando una influencia en el currículum, en las prácticas y metodologías de los docentes, etc. Por lo cual también sería abordada y estudiada por diferentes intelectuales, en relación con la escuela de nuestra capital; pues es un escenario donde converge la diferencia y la normativa, pues es una institución social en la cual se dan unos parámetros que permiten la formación y educación de personas que respondan a unos estándares, roles y posiciones sociales, como se verá en el siguiente apartado.

Ahora bien, para comprender lo anterior, es importante señalar que en relación con la construcción de los R.G: feminidad y masculinidad en Bogotá, es necesario recordar que desde antes de nacer a cada sujeto se le otorga un sexo al cual se le atribuyen una serie de cargas ideológicas sobre la especificidad de un género, y desde este ordenamiento “natural” se le empieza a educar y a distinguir en sus formas de hacer, ser, sentir y hasta entenderse en la sociedad donde se encuentra. Pues como lo señalan Roa y Correa, el sujeto “durante su crecimiento, va adoptando distintas formas de pensarse y actuar, derivadas de la información que circula y que el individuo asume como propias” (2013, p. 16). Esta información dada en un primer comienzo por su núcleo familiar y recalcada durante su vida por instituciones como la escuela, la iglesia y desde luego, la sociedad misma, permiten entender por qué la construcción de la feminidad y la masculinidad se ve atravesada por el señalamiento de los comportamientos aceptables para cada sexo.

En el caso específico de Bogotá, estos comportamientos históricamente han sido señalados en un primer momento por la iglesia y retroalimentados por el capitalismo y el patriarcado, que han sido reproducidos procesualmente en los ambientes educativos en los que el sujeto se ve inmerso, ejemplo de ello es la asignación profesional dada como aceptable para cada sexo, como lo señala Roa (2013) en sus investigaciones:

el mercado laboral y los sistemas educativos y formativos interactúan en el fomento de la segmentación profesional iniciada en el discurso escolar y cristalizada en las opciones vocacionales. Los preconceptos sobre la inadaptabilidad femenina para los trabajos técnicos han limitado su acción, condicionado la ajenidad con la máquina y la baja autoestima (p. 30).

Así mismo, estos comportamientos calificados como aceptables o no en la sociedad para cada sexo, han generado discriminación en otras áreas sociales que no sólo albergan la construcción vocacional o laboral de la mujer, sino que también generan rechazo a otras formas de entender el ser hombre o mujer en esta sociedad. Dichos comportamientos en los hombres suelen estar referidos a su corporalidad, una evidente estabilidad económica, y la construcción heterosexual de una familia; desde luego este estereotipo de hombre suele estar relacionado con el papel histórico que el machismo en Colombia ha jugado, ya que el papel de subordinación de la mujer y de superioridad del hombre (como sustento de la familia) es comprendido en el margen de la desigualdad, pues marca constantemente la brecha entre el hombre público y la mujer privada.

Habría que decir también que los comportamientos aceptados para la mujer, actualmente en el contexto de Bogotá, están mediados por los estereotipos de belleza de una mujer “exitosa”, blanca, heterosexual, que se desarrolle técnicamente en un ambiente laboral apropiado para su sexo y sea capaz, al mismo tiempo, de administrar su hogar. Desde luego que estos comportamientos han desarrollado un sinfín de reproches a la aceptación de una mujer autónoma y profesionalmente superior a los hombres, en espacios históricamente pensados para ellos (Forero, 2008), ejemplo de esto son las tasas de mujeres ingenierías aceptadas y egresadas de instituciones públicas y privadas, en las que la mujer es una minoría, y son estigmatizadas como lesbianas o muy masculinas, por encontrarse en una profesión históricamente relacionada con el rol masculino. Lo anterior sólo por mencionar uno de los tantos campos donde el papel de la mujer es menor comparado con el del hombre.

Cabe aclarar que lo anterior responde a unos comportamientos representativos del género - socialmente aceptados por un sistema conservador y tradicionalmente católico- en donde el hombre asume una postura de protector y proveedor, mientras la mujer asume cierta fragilidad y representa esa necesidad de protección.

Lo anterior permite señalar otro punto crucial en la construcción de los R. G: el entendimiento de la maternidad como tarea primordial y crucial en el desarrollo de la mujer, pues:

debido a las condiciones biológicas y fisiológicas de la mujer, parece que se le asigna la maternidad como parte de su ser, en otras palabras, a la mujer debe brotarle la maternidad (sentido de cuidado, protección, afecto) como le brota la leche, lo que puede explicarse desde la teoría de las representaciones sociales (Roa et al., 2013, p. 31).

Estas representaciones sociales responden a las imágenes tradicionales de ser hombre y ser mujer, imaginarios que como ya se ha señalado en reiteradas ocasiones, se refuerzan en las instituciones sociales y que enmarcan una serie de segregaciones étnico-razales, sexuales y laborales, que no son más que ejemplos de una serie de significados que desfavorecen la construcción de entornos igualitarios donde los sexos puedan comprenderse en el marco de las potencialidades y, no de las brechas biológicas.

En esta medida, es necesario recalcar que las configuraciones de los R.G modernos están atravesadas por ideas e ideologías históricamente aceptadas en nuestro entorno. Por tanto, Pedraza (2011) señala que el caso de la mujer moderna se encuentra entendido en el ordenamiento de las prácticas propias de las mujeres y el conjunto de actividades propias de la feminidad dadas desde la escolarización de las mismas, es aquí donde

la confluencia de los valores específicos de género que se exponen corporalmente y que se ejercitan, entre otros planos, en la sexualidad brota en la modernidad de minuciosos y largos procesos de educación que son en sí mismos resultado de conocimientos específicos y, a su vez, transmiten conocimientos especializados (Pedraza, 2010, p.3),

lo que permite aclarar el papel de las instituciones bogotanas en la construcción de los roles.

A causa de estas representaciones minuciosas del hombre y de la mujer, el género se constituye en cada sujeto como una carta de principios inquebrantables de una manera de entender la masculinidad y feminidad que conlleva a la división práctica y simbólica de los sexos en los diferentes ambientes sociales, permitiendo responder al sistema capitalista y heteropatriarcal,²⁴

²⁴ Hay que tener en cuenta que el patriarcado es un sistema relacional, ya que las relaciones entre los individuos y su posicionamiento social dependen de los discursos que recaigan sobre ellos. (Pérez, 2012)

impidiendo así la comprensión y aceptación social a las otredades y diversidades que están presentes en los sujetos, ejemplo de ello es la comunidad LGBTI en su totalidad.

De aquí que el sistema educativo juegue un papel determinado en la construcción de identidad de cada sujeto, un papel que permite el análisis de los roles de género en un ambiente más concreto y no en el margen de las dinámicas sociales cotidianas, como único medio de divergencia en los sexos. En la atmósfera de la institución educativa o escuela, las dinámicas de los sujetos jóvenes o adolescentes determina un entendimiento actual de lo que significa y significará en un futuro próximo la masculinidad y la feminidad, así como el debate por lo que debe ser educado y como debe ser educada la construcción de los R.G para la actual sociedad colombiana.

1.3 Roles de género en la educación formal

La escuela en la ciudad de Bogotá es, de una u otra forma, una institución social donde converge una amplia gama de manifestaciones culturales y étnicas que muestran la diversidad racial, económica y sexual, propia del contexto colombiano. Es necesario en este punto recordar que la educación formal en Colombia, se encuentra atravesada por las propuestas políticas propias de la reglamentación del MEN; por lo cual, cumple el rol de mediador social entre las prácticas educativas, las políticas públicas y las interacciones sociales que cada sujeto realiza en ella, sin desconocer el papel de la misma en la construcción de significados y significantes en cada sujeto.

En este sentido la escuela cumple la función de transformar o reafirmar las pautas dadas en la familia; así es señalado en el *Telar de los valores* por Alonso y co-autores (2013):

La escuela –al igual que otras instancias socializadoras– reafirma tanto como modifica lo aprendido durante la socialización primaria. En relación con los patrones de género que interesan en este estudio, la escuela puede reafirmar lo que viene de la familia, o también ofrecer contenidos diferentes a los transmitidos en la familia, dentro de un abanico de opciones que van desde una adscripción naturalista de atribuciones y valoraciones, según el sexo del niño, o bien una valoración igualitaria de capacidades y potencialidades de unas y otros (p. 12).

Por consiguiente, la escuela como instancia socializadora -que se propone permitir la interculturalidad en sus aulas, desde sus prácticas educativas- ha reafirmado sesgos sexistas, evidenciados en acciones constantes en donde se diferencia el trato entre los niños y las niñas. En este punto no se busca desconocer que, a su vez la escuela, desde diferentes propuestas pedagógicas que apuestan a construir sujetos en igualdad de derechos, ha modificado patrones discriminatorios; conociendo aquí que cada institución educativa maneja un ideal de sujeto, que se diversifica y manifiesta en la ciudad. Es necesario aclarar entonces, que los R.G presentes en las diferentes instituciones educativas de Bogotá, son en muchos aspectos, una reproducción del ordenamiento sexo-género existente en nuestra sociedad y responden a los fenómenos propios del momento histórico, sin desconocer por supuesto, el papel fundante de la familia en este ordenamiento “natural” atravesando por la reproducción de valores, la ética y la moral acordes a la sociedad actual e impuesto en los sujetos de manera unilateral.

De este modo, se encuentra en la escuela unos “manuales de convivencia -donde- aparecen pautas de género, en cuanto al uso diferenciado de uniformes, de baños, aretes por parte de los jóvenes y los aspectos relacionados con el embarazo en jóvenes” (Barrera, 2011, p. 31). Es así como se aprecia en la escuela de Bogotá, que aún hoy el docente relega la tarea de limpiar el aula a las niñas y las de fuerza a los niños, baños para niñas y baños para niños, además de la falta de importancia que da el docente a los cuestionamientos de las niñas mientras desarrolla una transmisión androcéntrica de contenidos. Es aquí donde todavía se evidencia la división de sexos al aceptar que las niñas lleven aretes, pero los niños no, al ver que cuestiones como el embarazo y el cuidado del cuerpo es una tarea que –por el docente- empieza a recaer en la niña, más no en una responsabilidad conjunta entre los niños y las niñas. Una escuela en la que las mujeres obtienen mejores resultados académicos que los hombres, empero, cuando fallan, creen que es por falta de capacidad, mientras que, si es el hombre el que falla, se considera que es por falta de esfuerzo; lo que refuerza la autoestima, seguridad y confianza de sólo los estudiantes de género masculino (Rico et al., 2003).

Lo anterior ha generado que los estudiantes manifiesten un cambio frente aquellas normas impuestas históricamente como una verdad, las cuales se evidencian muchas veces como “rebeldía”, pero, en realidad, son una definición identitaria, que le permite al joven la construcción de vínculos, y un reconocimiento como sujeto. Es decir, que un joven tenga el cabello largo, que use un arete o que una mujer prefiera usar en su uniforme un pantalón a una falda, no debería ser

considerado desobediente, pues simplemente corresponde a la libre expresión y al sentido de identidad de género que puede llegar a tener aquel estudiante y que lo manifiesta desde su estética.

De igual modo, se evidencian en la escuela de Bogotá falencias presentes en la construcción de las competencias educativas, determinadas como aquella cantidad de habilidades y actitudes que cada sujeto debe poseer y con las cuales se determina si es útil, dependiendo en gran medida en la superación constante del otro. Pues no se puede desconocer una división entre aquellas competencias esperadas por los hombres y por las mujeres, dejando aquellas prácticas que respondan a lo afectivo o lo doméstico a las niñas, excluyendo así a los niños o estereotipándolos con etiquetas como “marica” y “afeminado”, cuando suelen presentar preferencia por aspectos emocionales, lo que genera una educación diferenciada, que clasifica a las mujeres desde la adolescencia a sentirse el “sexo débil” y a los hombres en el papel de los protectores y el “sexo fuerte”.

Lo que permite determinar que la educación tiende a involucrar, en algunas ocasiones, a las niñas en lo que se consideraría socialmente “el campo de los niños”, pero no a los niños en “el campo de las niñas”. Para ser más comprensible:

(...) anota Marina Subirats en diferentes escritos, ninguna sociedad considera imprescindible enseñar ni aprender a cuidar un recién nacido, a preparar una comida, a conocer los efectos de un lavado sobre los tejidos, a atender las necesidades cotidianas, a tejer o coser. Tales conocimientos parece que no ameritan ser objeto de una asignatura en el pensum. “[...] En este sentido, la unificación de currículos para niños y niñas ha supuesto la pérdida del aprendizaje de unos conocimientos y actividades que, por ser antaño exclusivos de la educación de las niñas, se han desvalorizado, (Alonso et al., 2013, p.46)

actividades que de igual modo siguen siendo relegadas socialmente a niñas y mujeres, lo que lleva a expresar que la escuela se ha masculinizado al invisibilizar y no darle importancia aquello que vendría “siendo de mujeres”. Lo que quiere decir que sigue existiendo una escuela en la desigualdad.

Es así como la masculinidad y la femineidad se comprenden en las instituciones educativas públicas de la ciudad, en la medida que los adolescentes asimilan pautas propias de ser hombre y ser mujer. Desde luego, se comprende aquí, que esta construcción no está desligada de los procesos

de construcción de ciudadanía o del reconocimiento de las ciencias; es una más de las dinámicas existentes en la escuela, pero eje central del presente trabajo.

Hay que mencionar además que el análisis de los R.G en la escuela de Bogotá requiere así mismo un reconocimiento del currículo oculto²⁵, propio de las instituciones educativas y evidenciado en las prácticas educativas de los maestros y maestras, ya que este genera una influencia directa a la manera en cómo los jóvenes se entienden a sí mismos, pues como lo señala Barrera (2011) citando a Mingo:

el currículum oculto de género es movilizador de “ventajas relativas” para los chicos y de “desventajas acumulativas” para las chicas. (Mingo, 2006). Las/los docentes tienen un papel significativo en la reproducción de la desigualdad cuando su quehacer está movilizado por percepciones prejuiciadas (Mingo, 2006). Esto adquiere un importante matiz cuando se identifica a las/los docentes como “modificadores de autoconceptos” del estudiantado, porque el apoyo o abandono del/la docente influirá en su autoconcepto, por lo tanto en la motivación, las expectativas, las competencias académicas e intereses (Mingo, 2006; Barrera, 2011, p.35).

La construcción de estereotipos, diferencias sexuales y discriminaciones por diferentes ídoles, suelen verse, en consecuencia, enmarcadas o ausentes en los sujetos por la influencia de la educación y el papel mediador que el docente pueda brindar. Es en esta medida que se comprende el papel de la escuela y del docente como primordial en los cambios sociales que se puedan dar, al ser parte esencial de las transformaciones generadas en la movilidad social, en este caso en el rompimiento de las prácticas heteronormativas y patriarcales existentes aún en nuestro contexto. Prácticas que se evidencian en los contenidos androcéntricos, donde el papel histórico de la mujer se ha visto invisibilizado, dicho de otro modo, por Ana Rico (2003):

la escuela tiene la responsabilidad de formar en comportamientos; al transformarse los contenidos, las funciones y las conductas en las clases, se afectarán necesariamente las relaciones entre hombres y mujeres, y su acceso no sólo a los recursos del intelecto sino a otros recursos y bienes que circulan en la escuela (p.25).

²⁵ Según Philip W. Jackson, el currículo oculto corresponde a aquellos aprendizajes que no aparecen “declarados” en los proyectos curriculares oficiales, es decir son el conjunto de reglas, sentimientos, valores, formas de comportamiento, normas que rigen la vida escolar y adaptación a distintos espacios, que aprende el educando.

Con esto se quiere decir que el currículo oculto atraviesa la esfera privada de la escuela, al manifestarse explícitamente en la relación de los jóvenes entre sí.

Pero volviendo al eje central del análisis, siendo Bogotá uno de los epicentros de los cambios sociales propios de Colombia, se pretendería en esta medida identificar en las aulas de sus instituciones educativas, discursos que generen una igualdad de derechos entre los sexos. No obstante, como lo señala Osorio -en la Boletina- frente a la educación en Bogotá “el proyecto educativo vigente no incentiva la autonomía de las niñas, su seguridad en sí mismas y el desarrollo de sus capacidades de logro, de empoderamiento y de toma de decisiones” (2010, p. 12). Esto sólo como un ejemplo de las diferencias educativas marcadas entre los sexos.

Igualmente, la educación en Bogotá se ha basado en una doctrina que se reproduce socialmente de una manera moral y ética, que históricamente ha caracterizado a los sexos en puntos homogenizantes según sus cualidades físicas. Así pues, los adolescentes se ven enfrentados a un sistema pensado para roles específicos. La educación de las mujeres se vio enmarcada en la economía doméstica y el servicio en muchos sectores sociales, sin dejar de lado la educación diferencial que recibió por mucho tiempo. Ejemplo de lo anterior fue la construcción de las normales que buscaba la formación de mujeres para ser maestras (algo proveniente aproximadamente desde el siglo XIX) mientras, la educación del hombre, se encontró en un sistema en el cual se evidencia un entrenamiento de su fuerza corporal, el que a su vez no permitía la educación de emociones, ni sensibilidades para los mismos y sólo se genera un reconocimiento en las áreas científicas y deportivas.

Roles que se ven afianzados por aquello que los padres de diferentes estudiantes piensan, pues consideran muchos que la docencia es para mujeres ya que hay contacto con menores que requieren ese rol protector y de cuidado -el cual deben asumir en muchos casos-, y que los hombres no pueden desempeñar por su fuerza y varonilidad. Además, muchos padres creen que los hombres *tienen como una mala fama porque algunos hombres violan los niños*. De éste modo y en compañía de directivas como la rectora de la normal María Montessori, quien afirma que es “favorable la separación por sexo de los estudiantes en algún momento del proceso educativo “para que haya una identidad y se logre el tema de la dignidad del ser mujer o ser hombre” (Montoya, 2012, p. 109), se siguen perpetuando unos R. G. que luego, quienes llegan a ser docentes, al tenerlos

interiorizados, los reproducen en el aula interviniendo en la orientación vocacional de sus estudiantes al dividirla también en géneros específicos.

Lo anterior permite identificar cómo las profesiones son pensadas y diseñadas en torno a unos R.G que se medían por unas pautas de reproducción donde se legitima un conocimiento científico atravesado por la masculinidad, donde se presentan los cuerpos femeninos como los primeros en ser destinados a la protección y como aquellos sobre los que ellas mismas no toman decisión alguna. En este punto se permite resaltar el siglo XVIII en la educación colombiana como un periodo en que en cierta medida se relegó a la mujer a la casa en un cumplimiento social, y a su vez, le manifestó la importancia del ejercicio laboral. Así pues, la enfrenta a una construcción personal culposa que, en el siglo XX en Colombia, se vio reflejada en la creación de proyectos educativos propios para el ejercicio obrero que, lentamente, han garantizado cambios sociales, sin desconocer la brecha que aún hoy se perpetúa de desigualdad entre los sexos.

Lo antes dicho nos refleja que la escuela se enfrenta a las nuevas generaciones mediante la discursiva de la igualdad de derechos, pero aún en margen de prácticas históricamente patriarcalistas en la construcción de R,G que relegan un espacio particular a la mujer. Pues

este fenómeno lo ilustra el entramado de prácticas, disposiciones y discursos que estrecharon las relaciones entre la familia, la escuela y el aparato sanitario, en el cual se coció el carácter biopolítico del Estado moderno. En Colombia, el apoyo incondicional de la Iglesia católica contenido particularmente en el esfuerzo de fortalecer los asuntos vinculados a la gestión de la familia y la educación formal, bien puede sumarse a los principios de la voluntad biopolítica de gobierno del Estado nacional moderno (Pedraza, 2011, p. 73).

Empero, es con estas nuevas generaciones que se presenta una resistencia y, en algunos casos, un rompimiento de unos roles de género tradicionales. Pues son los adolescentes quienes desde una postura crítica y a través de la inserción de la tecnología y, consigo, de la manifestación de los nuevos y diferentes movimientos presentes en la sociedad, han permitido conocer e identificar otros discursos que amplían aquellos R.G y visiones de mundo, pues presentan individuos que se identifican de maneras diferentes y que, en algunas circunstancias, lo hacen visible a través de su cuerpo. De esta manera, aun siendo la escuela una institución social, se observa que en ella se pueden desestabilizar aquellas prácticas hegemónicas frente a los R.G, desde los mismos estudiantes que reconociéndose a sí mismo y a la diferencia (tan evidente en la sociedad) permean

sus cuerpos por otras formas de sentir y/o concebirse que surgen en la misma relación con otros y en luchas presentes en el mismo campo: la sociedad.

Visto de esta manera, la educación en Bogotá, se representa en el marco de las posibilidades entre lo que el Estado-Nación y lo que los movimientos sociales esperan en la construcción de un sujeto ideal, sujeto que se permita en el entendimiento de la igualdad. Desde luego esta identificación, aún en los últimos años, se ve atravesada por los discursos de igualdad y el pensamiento conservador de los movimientos políticos de derecha que, difícilmente, han permitido avances frente a los confrontamientos entre ambos sexos.

Como resultado, la educación en Colombia se ve como reflejo de una sociedad en continuas transformaciones, la cual busca disminuir la brecha entre las desigualdades vigentes entre el entendimiento de la posición de la mujer y del hombre. Es así como el avance del movimiento social y el movimiento de mujeres recobra una fuerza importante que se verá reflejada en las nuevas propuestas circulantes en las instituciones escolares. Lo anterior al dar cuenta que la escuela

tiene una responsabilidad en formar en comportamientos; al transformarse los contenidos, las funciones y las conductas, afectarán necesariamente las relaciones entre hombres y mujeres, y su acceso no solo a los recursos del intelecto sino a otros recursos y bienes que circulan en la escuela” (Alonso et al., 2013, p. 43) y en la sociedad.

1.4 Decolonizar y re-pensar el papel de los roles de género en la escuela

En cuanto a lo que se refiere a los discursos emergentes en la escuela bogotana, que buscan abrir el campo de pensamiento de los jóvenes frente a las formas de ser mujer y de ser hombre y, así mismo, de desarrollarse y entenderse en nuestra sociedad, encontramos el Movimiento Nuevas Masculinidades de Colombia presente en varias partes del país, como Manizales, Atlántico, la Costa Pacífica y Bogotá. Movimiento que ha puesto en práctica proyectos como “Arco Iris” y “Participación Juvenil e Interlocución Ciudadana”, que en la praxis han permitido la visibilización de los estereotipos de género, que han sido fortalecidos en la educación familiar, escolar y social.

Es así como repensar los R.G pasa por el ejercicio mismo de comprender los pensamientos heteronormativos impuestos en nuestras conductas, lenguaje y prácticas de relacionamiento social,

al mismo tiempo que se educa en una participación e inclusión igualitaria que se entienda en el beneficio de todos (as). Es en esta medida que el Colectivo Nuevas Masculinidades permite comprender una manifestación por una nueva forma de ser hombre, que permite ejercer una paternidad cariñosa, un ejercicio hogareño no culposo, un respeto a la mujer sin el dominio de la misma, entre otras posibilidades que se buscan comprender en el cambio de las prácticas machistas y heteronormativas.

En este punto no se puede dejar de lado las propuestas de otros colectivos populares que han apuntado a una resignificación de los R.G a través de un trabajo cooperativo y comunitario, ya que busca pensarse un mundo donde quepan todos los mundos, es decir, una sociedad incluyente donde todos se puedan reconocer a sí mismos sin sufrir por ello una desigualdad y/o rechazo por etnia, posición socio-económica, ni género. Colectivos que muchas veces, sin ser reconocidos por una población gruesa, trabajan en Bogotá la diversidad desde la educación popular, mientras se cuestionan el sistema heteronormativo en el cual se está inmerso, permitiendo generar así otros saberes y marcos de comprensión frente a lo que es ser hombre y ser mujer. Ello para intentar generar transformaciones desde lo popular frente a únicas formas de ser y frente a unos R.G tradicionales; pues conciben que, a través de pequeños cambios dados desde lo cotidiano, se puede consolidar una sociedad crítica -frente a los diferentes medios de opresión que la atraviesan-, además de justa y democrática.

Además, aquí se hace necesario reconocer que el movimiento social de mujeres (que también nace desde lo comunitario) se ha visto fortalecido frente a los cambios sociales, con la ayuda de estas nuevas prácticas que buscan cambiar el entendimiento de la sociedad y el desenvolvimiento de la misma. También es necesario recordar que estos cambios no son una manifestación abrupta que produzca una ruptura social radical, sino por el contrario, son cambios que se dan a largo plazo y que se entienden en el reconocimiento de derechos y nuevas propuestas al ejercicio de la construcción de sujetos críticos, igualitarios y en derechos.

En contraste con lo anterior, la decolonización y el feminismo decolonial, son dos entradas de pensamiento contemporáneo que permiten comprender estas dinámicas de transformación como necesarias para el reconocimiento de las diferencias y similitudes de opresión existentes entre raza, género y sector económico. Así mismo, permiten entrar en una comprensión diferente del papel real de la mujer y del hombre en las diferentes sociedades; es necesario en este sentido aclarar que

el feminismo decolonial en la práctica colombiana no se encuentra evidenciado en muchas propuestas, pero es un punto central en los nuevos debates emergentes en América Latina.

Por otra parte, se tiene en cuenta que en esta línea de apuestas que se piensan la igualdad de derechos en clave de género (aunque no partan netamente desde una puesta decolonial), en Bogotá ha surgido entre los años 2014-2015, el PETIG (proyecto educativo de transversalización de igualdad de género), el que está enfocado en dar espacios de equidad de género, desde el campo educativo, teniendo en cuenta los R.G que se presentan de manera transversal en la sociedad y en la escuela. Lo anterior para fortalecer, desde tempranas edades, unos niños y niñas que se piensen en igualdad de oportunidades, que cuenten con habilidades comunicativas, físicas y mentales, que les permitan tener una vida digna. Vida en la que no sean señalados/as por tener dentro de su identidad aspectos que, hoy en día, son relegados sólo a un sexo.

Para finalizar, los R.G en la escuela de Bogotá, son una construcción social cambiante ya que, por una parte, se han acomodado de acuerdo a las necesidades de su contexto a través de la enseñanza y, por otra parte, se encuentran permeados por diferentes movimientos, colectivos y proyectos que intentan pensarse otras formas de concebirse en sociedad y de reconocerse, por medio del género y de los R.G. Sin embargo, en la actualidad, muchos educadores acatando a este punto presente en la educación, se han pensado la educación en niños, niñas y jóvenes, en el respeto y la comprensión por la otredad. Empero, aún con estos avances educativos, se puede percibir que estos roles tradicionales -emergentes desde años atrás- que son reafianzados por la manifestación patriarcal occidental traída a nuestros territorios por medio de la colonización, se da cuenta que el tema de género no es abordado desde su globalidad, por el contrario, es seccionado como si en este no interfirieran otros factores como la raza, la territorialidad y la condición socio-económica.

Es por lo anterior, que la escuela y los docentes, deben permitir el ingreso de otros conocimientos no necesariamente académicos, que le permitan reconocer y conceptualizar sobre los R.G para ponerlo a dialogar con las prácticas educativas y pedagógicas que se desarrollan en la institución; pues intentando abordar las raíces de aquellos roles y comprendiendo al ser humano de una manera holística, se podrá resignificar y romper con unos R.G tradicionales. De este modo, reconociendo otros pensamientos, se fortalecen las discusiones dadas frente al papel de la mujer y del hombre, en los diferentes escenarios sociales, así como el uso del cuerpo como escenario de culpa para los géneros. Entonces, la escuela como perpetuadora de estereotipos sexistas, en el uso

de prácticas ejercidas sobre los niños, niñas y jóvenes, puede dar una mirada a movimientos sociales, como el feminismo decolonial, que a través de su construcción de saberes le permitirá otros marcos de comprensión. Feminismo que será abordado en el siguiente capítulo.

2. Feminismo decolonial: rompiendo los imaginarios de género en la escuela

En el presente capítulo se expone el rastreo realizado al *Feminismo decolonial* (también llamado feminismos de periferia), el cual permite evidenciar y contextualizar las nuevas teorías que han emergido en torno a las relaciones de género. De tal modo, a lo largo del capítulo el lector podrá evidenciar el origen, concepciones, análisis y críticas desarrolladas por el feminismo decolonial, así como el significado de colonialidad y la misma decolonialidad.

Cabe resaltar que esta categoría se ha construido por medio de la revisión, la lectura y el estudio de diferentes documentos (indicados en la bibliografía), producidos a lo largo de la historia por distintos académicos e investigadores de problemáticas sociales actuales. Producciones que han analizado elementos, conceptos e instituciones que hoy son retomados en el proyecto: Roles de Género en la escuela Bogotana: Un escenario en constante transformación.

2.1 Colonialidad y Decolonialidad: una lucha desde la opresión

Para entender el feminismo decolonial es necesario enunciar, en primera instancia, qué es la colonialidad, cómo se evidencia, qué áreas del ser humano abarca, para así, comprender la decolonialidad y el trabajo de diferentes intelectuales en este campo. Esto para permitir conocer los fundamentos del feminismo decolonial, lo que es aquellas bases que demarcan sus ideas y luchas por la equidad y la justicia social.

Partiendo de lo anterior, es menester enunciar que la colonialidad comúnmente se entiende como la dominación de un país o de un territorio sobre otro. Lo que permite evocar la colonización y la conquista de 1492, fecha del “descubrimiento” de América, fecha en la que Abya Yala²⁶ sería posicionada y desangrada, en la que se instaurarían unas relaciones de poder. Es entonces cuando el extranjero entra a este territorio a generar un dominio que se ha extendido a lo largo de los años, pues se ejerce ahora por medio de una dominación mental. Dominación que no requiere que el

²⁶ Nombre dado por los cuná de Panamá (grupo indígena) a América Latina, como un proceso de decolonialidad del saber y poder.

europeo -o el estadounidense- se traslade a otras tierras (como se dio con el “descubrimiento” de América), sino que se ejerce por modas a través de los medios masivos de comunicación, generando una colonialidad del ser (Walsh, 2007) en la que hay una pérdida de sí, mientras el ser, busca reconocerse en su territorio. Así, se da una colonialidad que pasa por el cuerpo de las personas, por su mente, por aquello considerado conocimiento, por la geopolítica y las ideas de poder y sumisión que hoy se tienen arraigadas. De tal modo nace una dominación, unos dominadores y unos dominados.

Dicha dominación, en nuestros tiempos, se expresa desde el hombre blanco heterosexual hacia poblaciones indígenas, afro, rom, LGBTI, etc. Dominación expresada por relaciones verticales impuestas desde la raza (donde se hace una división del trabajo), desde el género, desde un juego de poderes y condicionamientos que configuran un mundo heteronormativo. Así se da un orden social impuesto, aceptado e interiorizado por todos y todas al no darle valor y/o sentido a lo autóctono, a la diferencia, a las creaciones de indígenas, a los productos de campesinos, a la posición de nuestras mujeres, a los saberes ancestrales de los negros y mulatos de nuestro territorio... todo, por la importación de un aprendizaje, de unas costumbres con las cuales también se desarrollan experiencias. Una configuración del mundo vista desde el individualismo y no desde Ubuntu²⁷, una configuración que se replica también con el racismo y el sexismo en la escuela coartando la paz, pues como lo mencionó Boaventura de S. Santos en Clacso 2015: la paz debe ser anticapitalista, antipatriarcal y anticolonial.

Esa dominación, por tanto, se ha traducido en nuestro territorio como colonialidades (del ser, poder y saber), frente a las cuales se han generado análisis críticos por diferentes intelectuales, análisis que han generado teorías de resistencia en torno a las mismas colonialidades. Lo escrito ha llevado a que se conforme un colectivo de pensamiento crítico activo en Latinoamérica (Grupo modernidad/colonialidad) donde de manera multidisciplinar y multigeneracional (sociólogos, semiólogos, antropólogos, críticos literarios y filósofos) han aportado a la academia desde una perspectiva decolonial que parte de aquellas discusiones de poder emergentes desde 1492, poder que implica una racialización que está instaurada hoy en un sistema económico capitalista y en una modernidad europea. Lo que devela, 524 años después del descubrimiento, un poscolonialismo desde la historia, la cultura, el sistema económico, la forma como nos

²⁷ “Yo soy porque nosotros somos”. Regla ética Sud Africana.

reconocemos, desde la academia, etc. Desde el ser, el saber y el poder como medios de colonización a través de los cuales, aunque no se pone un grillete a los pies, esclaviza cuerpos y mentes perpetuando un sistema de dominación euro- estadounidense.

A partir de lo anterior se resalta que diferentes colectivos y movimientos sociales han surgido en contraposición de aquellas colonialidades que permean a Abya Yala. Contraposición dada desde el reconocimiento del territorio, desde la visibilización de otros saberes, desde la multiplicidad, desde la diferencia que siempre ha estado pero que se ha intentado encubrir. Todo, para analizar y criticar el sistema en el que nos encontramos inmersos ya que, si se presenta una diferencia de género, de culturas, de saberes, de poderes, etc. ello responde al capitalismo que se centra en la individualidad.

De este modo, diferentes movimientos sociales hoy pretenden dar otras miradas a la sociedad y a las instituciones que se constituyen en la misma, rediseñando otras formas de pensar y ser a través de las particularidades que constituyen el diario vivir de los seres humanos. Es así como también vuelcan la mirada a la escuela, aquella que por medio de sus procesos de formación entablan posibilidades de resistencia a aquellas colonizaciones en las cuales también se encuentra el patriarcado. Lo anterior desde sus prácticas y el reconocimiento de la pluralidad existente en el aula, permitiendo el reconocimiento de derechos humanos y de un escenario más democrático.

2.2 Un feminismo desde el sur

El feminismo decolonial ha surgido, en los últimos tiempos, en Latinoamérica como un espacio abierto y de diálogo que se mantiene en una revisión constante, como un campo constituido por personas y epistemologías que no se han de nombrar necesariamente como feministas (aquel desarrollado por occidente) y cuyo discurso habla en términos anticoloniales, antiimperialistas y anticapitalistas; empero, cuyo objetivo común es el cuestionamiento y la oposición a la razón imperial racista. Por este motivo considera la importancia de la diversidad de saberes, personas, ideas, lo que inevitablemente retorna a lo comunal.

Por consiguiente, el feminismo decolonial no se nutre solamente de las élites intelectuales asentadas en la academia o de aquellos quienes han tenido acceso a aquel saber reconocido que ha

implantado el eurocentrismo; por el contrario, se nutre también de saberes comunitarios y populares, de memorias del territorio en el cual se desarrolla. Es a partir de allí que el feminismo decolonial va construyendo una crítica a la manera en que el feminismo europeo ha planteado una emancipación de las mujeres, las sexualidades y los géneros binarios (Feminismo comunitario, 2014). Ello puesto que el feminismo decolonial hace una revisión al mismo concepto de mujer en su pretensión de universalidad y, además, cuestiona la mirada lineal de la historia en la que se intenta ver que el presente que se tiene es mejor que el pasado que se deja, llevando a la necesidad de revisión del feminismo que hasta un momento se ha seguido: del feminismo hegemónico. Es entonces esta crítica la que ha unido a quienes tratan de pensar la relación entre feminismo y la apuesta decolonial, pues no pretenden dar nada por sentado.

Es así como el feminismo decolonial se nutre de varias tradiciones, de epistemologías otras²⁸, desde una tradición filosófica y política latinoamericana, desde un pensar latinoamericano visto también desde autores que, a pesar de venir del marxismo, han contribuido a ampliar la mirada marxista deslocalizándola para que intente dar cuenta de lo que ocurre en América Latina (Espinosa, 2014). Por consiguiente, académicos como Mariátegui, la filosofía de la liberación y algunas filosofías que provienen de luchas populares de izquierda, son también retomadas y estudiadas desde el feminismo decolonial.

No obstante, es necesario señalar que el feminismo decolonial ha recurrido a fuentes importantes como el post feminismo (que plantea una crítica a la categoría de “mujer” e intenta desestabilizarla) y el feminismo negro y de color que surgió en Estados Unidos. Este último corresponde a una unión de feministas no blancas que junto al feminismo negro plantea la necesidad de superar la mirada del feminismo que intenta explicar la opresión de las mujeres en sentido general, es decir, por medio del género. Estas feministas plantean entonces la necesidad de superar el análisis que se centra en un sistema sexo-género²⁹, pues se plantea la necesidad de entender que no se puede explicar la opresión de la mayoría de las mujeres desde una mirada que atiende solamente frente a un aspecto que las atraviesa, por el contrario, debe tener en cuenta también la raza, la clase y el heterosexismo.

28 Epistemologías que han excedido o hacen rupturas con las epistemologías modernas de occidente y el eurocentrismo; es decir: saberes comunitarios, indígenas, afros, populares urbanos.

29 Referente a un sistema en el cual de acuerdo a la condición biológica de un individuo se enseña una serie de patrones y roles que se constituyen culturalmente para cada sexo (el género). El cual es causante de desigualdades e injusticias para las mujeres en relación con los hombres. (Martínez, 2011- 2012)

De este modo, la apuesta decolonial es superar la fragmentación de luchas, por lo que se atiende el feminismo, pero también la lucha antirracista, los diferentes movimientos negros e indígenas, mostrando los límites de una mirada que acepte la fragmentación de la opresión, pues con ello se acepta -de un modo- la misma (Espinosa, 2014). Motivo por el cual el feminismo decolonial no atiende solamente el lugar de la opresión, sino también, cuestiona el lugar del privilegio; pues si se concentra en una sola situación de subordinación (como el feminismo en el caso de las mujeres) el marxismo hablaría de la clase proletaria o trabajadora. Es decir, el ser se encuentra en un sistema que tiene diferentes tipos de dominación que se engranan entre sí y recaen en el mismo individuo (un sujeto oprimido) que beneficiará a quien lo oprime. Entonces, se tiene la idea que se lucha para llegar al lugar del oprimido, se tiene la idea de una igualdad bajo unas mismas condiciones (sin cuestionar un sistema), se termina pensando erróneamente que se dejará de ser esclavo si todos somos integrados en el sistema capitalista moderno para constituirnos como sujetos con un mayor bienestar y libertad que justamente define la modernidad.

Es en este orden que desde una mirada decolonial-antirracista, el sujeto que se encuentra en mejor posición, también es cuestionado; pues en la lucha se puede considerar como el ideal al que se podría querer llegar. Empero, esto es algo que algunos movimientos no dan cuenta, algo que la teoría del feminismo europeo no considera, pues aquellas ideas de bienestar que han empezado en la modernidad, las siguen reproduciendo. Es por esto que no solamente hay que de-construir el lugar del subalterno, sino también el lugar del opresor, pues es este un lugar que se mantiene en la medida que una gran cantidad de gente sigue dentro de la subalternidad. Por consiguiente, se señala que, si no se cuestiona aquella posición, los movimientos reivindicativos y que se creen con fines emancipatorios, terminan defendiendo una serie de estrategias políticas que perpetúan el modelo impuesto por el estado moderno colonial y por el sujeto burgués blanco.

Lo anterior invita no sólo a hacer una crítica al cómo se produce el sujeto subalterno sino también el cómo se produce el ideal de ciudadano libre, autónomo e igualitario de la humanidad. Porque, en el caso del feminismo, cuando las mujeres blancas se politizan, éstas terminan teorizando el lugar de opresión que tenían dentro de un sistema que, ahora, las coloca en un lugar de poder o dentro de las clases dominantes, siendo para ellas prácticamente imposible ver cómo esto se relaciona con la clase y la raza (Espinosa, 2014). Lo que es diferente a las críticas dadas por otras personas que vienen de diferentes experiencias y lugares de opresión, pues señalan que

el género no es un análisis suficiente por parte de las feministas, pues oculta y actúa en beneficio de unas pocas mujeres y en detrimento de la gran mayoría.

Es por esto que diferentes mujeres no se relacionan con aquel argumento del feminismo que denuncia que la opresión de las mismas se ha dado porque han estado relegadas al espacio privado en la división público-privado. Lo anterior debido a que feministas racializadas y subalternas mencionan que esto no corresponde con su experiencia histórica, pues en su mayoría han trabajado en el sistema capitalista y antes para el esclavista; siempre han estado en un escenario que trasciende más allá del hogar (Espinosa, 2014). Por el contrario, es este último el espacio que se constituiría para muchas como el único para su realización, en su intimidad, ya que por fuera, en el espacio de la máquina, del trabajo cotidiano; sólo se vive y se siente una opresión, pues la vida pasa a manos del patrón, del amo, de aquel que cuente con los medios de producción y sólo se terminan sintiendo que la vida vale en el espacio que se denomina privado.

Sin embargo, lo señalado no significa que no existan violencias en dicho escenario privado, pues allí se presenta una violencia en la medida que la gente racializada pretende adecuarse a un modelo que se impone para llegar a ser humano, para llegar a ser varón con poder y una mujer feminizada. Es aquello que María Lugones (2010) denuncia como sistema moderno colonial de género reemplazando aquella idea de un sistema sexo-género, enunciado que Lugones usa para mencionar que el género, en la colonización sólo aplicaba para quienes estaban dentro del canon de humanos, o sea para aquellos blancos europeos, mientras, para el resto de gente que era pensado como “no humana” se era imposible aplicar dicha categoría.

Esto teniendo en cuenta que, en Europa, muchas mujeres que decían llamarse feministas -tanto como hombres- asumían el género como aquella mujer que se encuentra en casa y atiende a sus hijos mientras el hombre se encuentra laborando; roles en los que varias mujeres (e incluso hombres) en América Latina no se reconocen, pues la mujer ha sido también explotada desde la colonización al igual que el hombre, ha tenido y sigue trabajando hoy de sol a sol enfrentando en paralelo la violencia que viene del estado capitalista. Es aquí donde se evidencia que todos los sistemas se dan correlativamente, por tanto, el género se encuentra atravesado por la raza y la situación socio- económica.

Lo anterior ha servido para que

(...) en estos momentos esté intentando dar una apertura al discurso que se viene produciendo desde el feminismo decolonial, antirracista e indígena porque está necesitando encontrar otros discursos para seguir legitimándose y seguir encontrando un lugar propositivo en la agenda movimientista en general (Espinosa, 2014, p.30).

Empero, ello no quiere decir que el feminismo eurocéntrico esté cambiando en sus bases epistemológicas, por el contrario, lo que se está haciendo es popularizando los discursos de la mujer negra, afro, campesina, etc los está poniendo como cliché, así acoge luchas autónomas y radicales sin apropiarse realmente de ellas.

No obstante, sigue siendo un momento interesante y de triunfo para el feminismo decolonial, pues como lo señala Espinosa (2014), es una oportunidad para incidir en los espacios que se habita con los temas de clase, raza, y etnia. Ello a través de un compromiso de hilar conciencia de necesidad, de abandonar aquella mirada que sólo se encierra en el género para poder pensar la opresión desde muchos puntos y entablarlos en relación a éste, para generar luchas que atiendan el cómo se produce la opresión, de una manera más compleja. Es una oportunidad para desestabilizar el feminismo europeo, el blanco-burgués, dando una mirada política menos fragmentada.

2.3 Otras formas de 'ser' y de 'pensar'

A partir de lo expuesto, se retoma el feminismo decolonial que concibe más que un único feminismo, una pluralidad de estos que contribuyen a la construcción de sociedades más igualitarias e identificadas con el territorio y la naturaleza. Pues entiende al ser humano, desde una diversidad y no desde una única forma de ser mujer o de ser hombre, ni comprende el territorio como único o igual a otro, razón por la que el feminismo decolonial abarca esas otras miradas frente lo femenino y lo masculino en Latinoamérica, miradas que resignifican el cuerpo y consigo la conexión de éste con el territorio en el cuál se encuentra, además de construir otras formas de pensar las luchas sociales.

Es por ello que se retoman dos corrientes de pensamiento que han surgido desde el feminismo decolonial, y que permiten concebir el ser desde otras formas de entenderse con el territorio y con los otros, así mismo permiten identificar nuevas construcciones de roles de género, basadas

específicamente en la igualdad de derechos y la construcción en colectividad. Estos feminismos (o corrientes) se han empezado a desarrollar en Abya Yala con el fin de decolonizar los cuerpos, mentes y territorios de un machismo que se ha arraigado a la cultura haciéndolo parecer natural y legítimo, así *Las nuevas masculinidades* y el *feminismo comunitario*, permiten visualizar otras formas identitarias de las cuales se pueden sustraer sustanciales aportes para la escuela y para ser puestos en práctica en diferentes marcos de la sociedad, como posibles formas de entendimiento entre los sexos.

Feminismo Comunitario.

El feminismo europeo impedía reconocer otros feminismos que debían ser leídos para dar cuenta de los vacíos sobre el racismo y el colonialismo, vacíos que el feminismo en sus inicios no abarcaba. De este modo, el colonialismo sería la cuna para el racismo, el capitalismo y ahora, el neoliberalismo (Feminismo comunitario, 2014). Es por ello que se hizo necesario que comunidades rurales e indígenas partieran de aquella opresión y la reconocieran en su cuerpo, desde sus realidades, permitiendo re plantear la interpretación de la realidad, el cuerpo y el territorio (siendo el lugar significado para la vida) como una consigna política que se debía recuperar.

Es así como se da cuenta que el feminismo radical europeo -que acerca a la mujer a un “ideal”- contiene racismo y elitismo en sí mismo, motivo por el que emergen alternativas como el feminismo comunitario (también conocido como feminismo indígena) que al reconocer las ordenanzas coloniales, y la cultura dominante tomada como legítima (que hace que las demás sean vistas como tradiciones y costumbres), parte de mujeres en comunidades latinoamericanas que invisibilizadas, retoman del feminismo de occidente su historia; pues se entiende que sin la emergencia de aquel feminismo europeo no se hubiesen generado esas otras miradas -y respuestas al mismo- desde Abya Yala. Alternativas que permitiesen entender a la mujer y al hombre desde otra perspectiva. Por tanto, el feminismo comunitario asume en sus estudios aquel feminismo racista (europeo) de una manera crítica, permitiendo adoptar para sí mismos la importancia y la necesidad de un feminismo interracial y movido en la solidaridad.

Así, el feminismo comunitario entiende que las mujeres han sido racializadas y que esto ha llevado a crear unas barreras de diálogo entre ellas mismas, barreras que no han permitido la socialización de experiencias, impidiendo que las situaciones de unas sean conocidas por otras.

Por tanto, se rescata la importancia de espacios comunitarios, ya que es en estos donde mujeres y hombres (que pertenecen a una misma sociedad o a una mixta) pueden entrelazar diálogos que les permitan transformar sus territorios para el bienestar de las mujeres. Lo anterior pensando el cuerpo-vida y el cuerpo-territorio, entendiendo así una relación entre el cuerpo y su entorno, aquel que en diferentes casos ha sido destruido por la minería.

Por tal motivo, las mujeres que defienden su libertad mediante el cuerpo-territorio lo hacen contra el machismo dominante, pero también contra quienes destruyen la tierra que es cuerpo de todos. Lo que conlleva a que estos pueblos indígenas feministas le aporten la idea de volver al “nosotros” y “nosotras” al feminismo latinoamericano; conceptos que no sólo incluyen a las personas, sino que construyen al ser humano en relación con la tierra, con el agua, con el mundo animado e inanimado generando una posibilidad de diálogo para tomar decisiones colectivas (Feminismo comunitario, 2014). Así, se rescata que el feminismo comunitario permite filosofar - algo necesario en la academia- y no sólo estudiar los pensamientos de otros.

De este modo, se presenta un feminismo que no parte de la mujer blanca burgués, sino de mujeres con otro tipo de interpretación sobre la opresión construida en su propio cuerpo. Mujeres que nacen desde la organización comunitaria que deseaban dar aportes y reconocer elementos del feminismo colonial para hilarlos con el feminismo comunitario, mujeres indígenas que se niegan a ser vistas como sujetos pasivos, mujeres que interpretan la realidad a través de conocimientos producidos por sus culturas -en diálogo intercultural con otras- con el propósito de una emancipación femenina. Mujeres indígenas que tienen como referente un territorio: su cuerpo en Abya Yala, para resistir y construir marcos de referencia propios que permitan interpretar el mundo y construir con sus conocimientos, aportes epistémicos.

Nuevas Masculinidades.

Es un movimiento que ha emergido en los últimos tiempos, en diferentes países, con el fin de re significar aquello considerado hombre en territorios patriarcales. De este modo, rescatan aquella hombría que se ha dado desde la familia y que se ha visto reforzada y aprendida por medio de la interacción con amigos y amigas, por lo visto en la escuela, la televisión y el internet, armando un equipaje de masculinidad³⁰; la rescatan para asumir una posición crítica que permita la liberación

30 El colectivo se refiere con equipaje de género (feminidad o masculinidad) a aquellas características y/o roles que socialmente se consideran pertenecen a determinado sexo-género, y que construye el ser a lo largo de su vida.

de aquellas cargas en el “equipaje” que no le gusten al hombre. O simplemente, para dejar la contingencia que el hombre se pueda mover entre ambas posibilidades, es decir, entre aquella nueva forma de reconocer su masculinidad (desde el afecto, desde la diferencia), hasta con aquellas prácticas que han sido enseñadas en familias patriarcales, como lo es cuando retoman de sus padres los consejos sobre los buenos modales con las mujeres.

Por lo anterior, señalan que en el hogar se empiezan a crear estereotipos o formas únicas de ser que empiezan desde impedir el llanto al niño hasta hacerle entender que es grande desde pequeño y que, por consiguiente, cuenta con libertad desde este entonces, lo que constituye un privilegio en comparación de las mujeres quienes su libertad se ve restringida aún más en los primeros años de vida. Así, se forma un hombre que “nunca puede lavar la ropa o la loza, (porque) eso es una bajeza. Para eso está la mujer. Si lava ropa es que se la dejó montar de la mujer” (Ruíz, 2012, p. 17), un machista que ve a la mujer como objeto o como quien debe prestarle los “servicios” necesarios para vivir bien.

Así, el movimiento ha permitido evidenciar las perspectivas de aquellos hombres frente a la mujer y su masculinidad, perspectivas que han apuntado en algunas oportunidades (como lo fue en una experiencia realizada por este colectivo en Nariño) a limitar y restringir a la mujer. Por consiguiente, algunos hombres han señalado que si le pudiesen quitar algún derecho a la mujer, este sería el de libertad de expresión, el de salir a la calle y tener derecho a asistir a fiestas, mientras otros simplemente las reconocen como iguales y reafirman que deberían contar con igualdad de derechos y oportunidades como los hombres. Ahora bien, esta primera expresión, da cuenta de un hombre que se cree administrador de los derechos de las mujeres, de un “paquete” de tolerancia - y en algunos casos indiferencia- frente a las violencias de género, paquete que está inmerso dentro del equipaje de género masculino; pues el coartar derechos se presenta una violencia a la mujer. Lo que lleva a señalar que mientras el equipaje femenino se encuentre cargado de sumisión y silencio, habrá una violencia que aumenta el poder del patriarcado.

Lo anterior, permite entender que se construyen unas masculinidades que marcan unas características específicas que forman un varón, características que se arraigan al hombre hasta posicionarse en su forma de ver y entender el mundo generando rechazo a quienes no pertenecen o no encajan en esta perspectiva. Es por esto que muchos consideran inadmisibles e incómodos el afecto con otro hombre: dar un abrazo, un beso en la mejilla o bailar con otra persona de su mismo

sexo, así como el uso de aretes, el cabello largo y el cuidado estético de sí mismos, pues son roles que se han asignado al género femenino y que apreciarlos en un hombre, se entiende socialmente como “amanerado”³¹ o gay.

En consecuencia, el movimiento Nuevas Masculinidades ha evidenciado también aquellos hombres que, a través de valores sociales y morales como la honradez y la estética, crean un puente a posibilidades de masculinidades menos machistas, pero que aún siguen unos rasgos base tradicionales del patriarcado, hombres que consideran se deben llevar “los pantalones bien fajados y respetar a las mujeres ya que un día -van- a formar un hogar con ellas” (Ruiz, 2012, p. 22). Esto permite dar cuenta de la reducción de la mujer a una cuidadora, a la prestadora de un servicio doméstico mientras él se ve con un rol de autoridad y de proveedor.

Es en este punto donde el movimiento, a través de sus dinámicas, permite visibilizar prácticas no patriarcales y consigo, otras oportunidades de construir la masculinidad. Oportunidades que cambien el equipaje de género masculino, que entremezcle elementos con el femenino o que simplemente desechen algunos de ellos. Así se parte de una posición de respeto a la mujer y del reconocimiento de sus derechos (aceptar la libertad de las mismas), tanto como de su expresión afectiva y emocional o de manifestaciones corporales que rompen con las prácticas tradicionales.

Empero, este movimiento no sólo remite su mirada al hombre, también permite ver a la mujer y explorar la posición de la misma en un sistema patriarcal de género. Mujeres que en algunos casos han asimilado su equipaje de género y lo han cargado tal cual como se lo dieron socialmente, otras que se cuestionan el mismo, que desde posiciones críticas se liberan de cargas que no les gustan, mientras otras tantas -al igual que los hombres- se mueven en un intermedio planteándose en algunos momentos desde posturas patriarcales y en otras, desde posturas de libertad.

Por tanto, este movimiento por medio de talleres y dinámicas en diferentes poblaciones e instituciones educativas, permite tanto que hombres como mujeres reconozcan aquel equipaje que nos fue dado para que consigo lo modifiquen: le quiten o le agreguen elementos que les permita reconocerse consigo mismos. Una nueva construcción, otras formas de ser que rompan con los roles y estereotipos sociales y, que así mismo, permitan despatriarcalizar territorios.

31 Según la RAE amanerado es aquello que es “propio de mujer”, es decir, aquellos roles que son asignados al género femenino.

Es así como por medio de actividades las nuevas masculinidades brindan espacios pedagógicos para identificar historias y la construcción de género en cada uno de sus participantes, para así dar cuenta de las reproducciones del modelo patriarcal en las que puede estar participando el sujeto, así como de aquellas en las que el mismo puede estar tomando distancia. Ello para mostrar el valor positivo que tienen las prácticas de cambio (de género en equidad e igualdad) al traer ganancias personales y sociales, al resignificar el cuerpo y la esfera afectiva del ser. Así, el movimiento expresa esas ganancias personales y sociales en el asimilarse de otra forma, en el mejorar las relaciones con otros: con sus esposas (os), hijos (as), compañeros (as), conocidos y conocidas, basándolas en el afecto, en el cariño, en la escucha, en el diálogo, en el reconocimiento de derechos, del otro, en el respeto, en la aceptación de la diferencia y en un cambio en sí mismo frente a aquellas configuraciones de género y de R.G.

Finalmente, se comprende que desde el análisis del feminismo comunitario desde su propuesta del trabajo en comunidad, en donde el marco central sea el entendimiento con las problemáticas propias de cada territorio y entorno enmarcadas en la igualdad de derechos y deberes entre las mujeres y los hombres, permite en la educación urbana de Bogotá construir espacios dinámicos y abiertos al diálogo, los que comprendan el ejercicio de los derechos humanos y la participación, más allá de una discusión parcializada dada por pequeñas problemáticas. Así mismo, las nuevas masculinidades permiten aportar a la escuela una comprensión de otras posibles formas de comprender la masculinidad y por ende resignificar el papel de la feminidad en la sociedad, visualizando de esta manera otras formas de comprensión que tienen como objetivo cuestionar los actuales roles de género asumidos.

2.4 Re-pensar la escuela desde una perspectiva decolonial

Basados en lo anterior, se comprende que el Feminismo decolonial entiende que el cambio social no radica exclusivamente en la familia ni se presenta únicamente en ella, por el contrario las instituciones sociales que son determinadas por el entorno en donde se encuentra la persona, contribuyen e influyen las diferentes concepciones que cada sujeto realizara a lo largo de su vida, es de esa manera que se hace necesario llevar la mirada al análisis de otras instituciones que también requieren un punto de atención. Instituciones como la escuela, la iglesia y el Estado, a

través de las cuales se ha reproducido una ideología y una colonialidad que, a lo largo de la historia, han generado un sentido único de comprender tanto al ser, como al pensar, conocer y reconocerse con la naturaleza.

Es en esta medida que se resalta la importancia y necesidad que en aquellas instituciones se dé cabida a miradas emergentes, o se permita resignificar las miradas ancestrales, así como otras posibilidades y saberes, con el fin de ser integradas en sus actividades cotidianas y/o en sus estándares sociales. En el caso de la escuela se hace necesario que esta permita estas otras miradas a la constitución del género y los R.G como ejes transversales (como lo señala el MEN para temas como la sexualidad), o que sean puestos en práctica en el currículo o proyectos institucionales. Lo anterior con el fin de decolonizar el entendimiento del ser, del hacer y de estar, con pequeñas prácticas que se convertirán en un pensamiento constante que, en sí mismo, le signifique al sujeto a largo tiempo una construcción social más pacífica e igualitaria, tanto con el otro como con su entorno.

Es aquí donde el feminismo decolonial -de mano de la pedagogía crítica- puede generar aportaciones a la escuela, al pensarla de una manera diferente a la tradicional. Para así consolidar el desarrollo y culminación de una pedagogía que permita crear en el docente una mirada diferente sobre el ser que está formando, para generar a través del quehacer pedagógico una transformación social que parte de la forma como se apropia, fomenta e instaura la visión de género y, por ende, de R.G.

De tal modo, dicho feminismo permitirá que el docente se cuestione sobre las prácticas pedagógicas que desarrolla cotidianamente en el aula y que son percibidas a través del lenguaje, los gestos, los contenidos que desarrolla, etc. las cuales pueden llegar a incidir en la formación de R.G de un estudiante y que en muchos casos -inconscientemente- contribuyen a la construcción de pensamientos racistas, o de discriminación, y con ello, mantienen la perpetuación de una colonialidad del ser, saber y poder. Así, el feminismo decolonial permite preguntarle al docente y a la escuela, si en las aulas de clase se están generando estereotipos o una diferenciación de género a los estudiantes o si, por el contrario, está creando una resistencia frente a esta ideología patriarcal a través de las prácticas educativas y prácticas escolares que en ella se desarrollan (las actividades diarias que se dan en las instituciones, el currículum, etc.).

Así, el feminismo decolonial, entre otras corrientes, aporta a la escuela otras miradas que buscan una transformación social y la deslegitimación de un sistema, para que así el mismo docente y la escuela se permitan reconocer la diferencia de sus propios estudiantes, de aquellos con los que comparten un espacio diario y a quienes forman con el transcurrir de los años influyendo en sus subjetividades, sentires y configuración de identidad. Todo lo anterior contribuye a la pedagogía crítica y permite entender los procesos de enseñanza aprendizaje de una manera distinta, desde las particularidades de los estudiantes, pues se debe reconocer que las diferentes esferas que involucra la vida (familia, sociedad, emociones, sentires, etc.) influyen de manera significativa y directa en el aprendizaje y apropiación de contenidos de un estudiante.

De tal modo, como lo señala Giroux (1992) se entiende que la cultura del dominante y el dominado se enseñan en la escuela. Lo que configura dicha institución como un espacio que, aunque ya ha tenido una resistencia frente a la hegemonía dominante (a través de las pedagogías críticas), aún puede seguir reproduciendo la misma y, por consiguiente, necesita seguir resistiendo. Por tanto, la escuela puede recibir aportes y generar una articulación de la misma desde diferentes perspectivas, en este caso desde el feminismo decolonial (al buscar una igualdad política y social, a través del reconocimiento de todos los seres con sus diferencias), ya que buscan cambios sobre el mismo referente: la sociedad.

Lo anterior sin desconocer lo importante que ha de ser para la escuela el reconocer a la persona que se está formando, pues es necesario que dicha formación se base en el pensamiento crítico y analítico del entorno en el cual se está desarrollando el individuo, para que así se empodere de su saber y posea una apropiación y reconocimiento de su territorio que lo lleven transformarlo en colectivo. Algo que el feminismo decolonial aporta de manera constructiva a la escuela, pues su pensamiento se basa en la decolonialidad y en la construcción de saberes colectivos, lo que permite a docentes y estudiantes pensarse en una conciencia crítica y transformadora del contexto en el que se encuentran y en el que han de estar como sujetos activos.

Así, para finalizar, se tiene en cuenta que una escuela pensada desde la corriente del feminismo decolonial, es aquella que se entiende en la reflexión de la construcción de género en la medida en que permite el reconocimiento del sistema opresor y se pregunta sobre el oprimido, generando un sentido político que dará unos cambios a las representaciones actuales de las concepciones de hombre y de mujer, así como al racismo, en las luchas de clases. Lo que lleve y encamine a una

pedagogía donde prime la democracia, donde se reconozcan las diferencias, donde se pueda generar una emancipación que abarque términos de igualdad y equidad, donde se reconozca todos, donde la escuela sea un espacio pensado para la formación de conciencia y pensamiento, más que como una institución que está a disposición de una ideología o de un Estado que responde a unos intereses particulares guiados por el capitalismo, donde se pueda pensar en una escuela diversa.

3. Propuesta educativa: *Kurumi*³², otras formas de ser hombre y de ser mujer

3.1 Aspectos preliminares

Tema

Roles de género, como punto de análisis en las prácticas educativas de los y las maestras (os) de ciclo uno, en educación formal.

Introducción

La presente propuesta educativa discierne que las prácticas docentes, en diferentes instituciones de la ciudad de Bogotá, han generado la reproducción y perpetuación de unos R.G socialmente aceptados (femenino y masculino) como únicas formas de ser. Formas que se han gestado y transmitido por generaciones a través de diferentes instituciones sociales. Por consiguiente, dichas prácticas han influenciado las concepciones de niños, niñas, jóvenes y adolescentes creando percepciones hegemónicas frente a costumbres y hábitos en lo que se refiere a ser hombres y mujeres, lo que evidencia claramente una dominación frente a cuerpos y mentes.

Ahora bien, las influencias dadas por las prácticas docentes en el aula parten de la misma interiorización de un modelo económicamente capitalista, racista y patriarcal por parte de los diferentes maestros y maestras. Estructuras de poder que han de ser reconocidas y cuestionadas para, permitirse consigo, una transformación frente a lo entendido como masculino y femenino en cada sujeto. Lo anterior con el fin de generar cambios en su accionar cotidiano, lo que se refiere consigo a aquellas prácticas que se despliegan en la institución educativa.

De este modo, los y las maestras han de reconocer no sólo los medios de opresión que giran en torno al género -y consigo a los R.G- sino también aquellos aportes de distintos movimientos sociales y teorías (en esta propuesta educativa, específicamente el feminismo decolonial) que se han permitido preguntarse y reevaluar dichos conceptos, así como el sistema sexo-género. Ello permitirá -desde lo comunal- el reconocimiento de otras voces, de otras luchas, de mujeres y

³² Palabra que en el pueblo indígena Inga significa arcoíris.

hombres que desde el mismo sistema opresivo en el que se encuentran fomentan alternativas críticas de pensamiento que cuestionan los medios de opresión. Alternativas que han de ser contempladas por las distintas instituciones sociales -dentro de ellas la escuela- para una transformación en sus prácticas, que a su vez permitan generar cambios en el sistema para acercarse a una emancipación de hombres y mujeres.

Todo lo anterior permite el planteamiento de la presente propuesta educativa, diseñada para el colectivo de maestros y maestras del ciclo uno de educación formal, pues permitirá -como ya lo hemos señalado- el estudio de las concepciones de R.G y buscará aportar a la transformación de dichas apropiaciones, para que así maestros y maestras en su accionar pedagógico incorporen otras formas de entender a los niños y las niñas.

Es importante señalar que el ciclo uno es entendido en la educación formal en Bogotá, según la SED (2011), como aquel que abarca los grados: preescolar, primero y segundo, y donde cuya impronta del ciclo es *infancias y construcción de sujetos*, mientras que su eje de desarrollo es la *estimulación y exploración*, por consiguiente -al comprender los 3 y 8 años- se entiende que se construyen las primeras apropiaciones y concepciones sobre el mundo y sobre otros. Lo que permite señalar que es la etapa en la que el niño empieza a interiorizar los R.G desde el seno del hogar y donde se empiezan a perpetuar a través de la escuela, ya que es en aquellas edades donde se enmarcan más los géneros: rosa para las niñas, azul para los niños, y consigo, es donde también se aprecian reproducciones de dicha hegemonía en el aula por parte de los y las docentes: “Se fuerte, eres un niño” “Los niños no lloran, papito” “Niña siéntese bien y cierre bien las piernas, eso no es de niñas” “Las niñas no juegan a correr ni a ser bruscas”.

Por tanto, esta propuesta se cimienta en cuatro ejes temáticos: *Pensando la opresión: lo femenino y masculino como medios de dominación, Medios de resistencia en Abya Yala: Anticolonialismo, Decolonialidad: poder, ser, saber y naturaleza, Feminismo decolonial: emprender el viaje por unas formas de ser, y Coeducación: educando en diversidad y autonomía* (que surgen desde los aportes del feminismo decolonial), los cuales a través de sus contenidos desarrollan una serie de actividades que permiten al maestro y la maestra el re- evaluar sus concepciones sobre femenino y masculino, así como recoger aquellas miradas sociales que han surgido históricamente en contraposición a un sistema de dominación que acoge los sexos y los géneros. Para así, en razón de lo expuesto, cuestionar y analizar críticamente aquellas

concepciones de R.G en los y las maestros/as, con el fin de aportar a transformar aquellas prácticas docentes que se despliegan en el aula y que pueden estar perpetuando y/o legitimando una ideología dominante frente al género y los R.G.

Justificación.

El presente proyecto educativo se realiza a partir de los estudios realizados sobre las concepciones de R.G en la escuela de Bogotá, en el periodo 2010- 2014, en donde se evidencio aún hoy la reproducción y perpetuación de una determinada manera de comprender al hombre (masculinidad) y a la mujer (feminidad), generando en estudiantes ciertas pautas de comportamiento adecuado, que a su vez son aceptados socialmente como única forma de ser. Así bien los sujetos adoptan conductas que han resultado históricamente en la construcción de estereotipos y discriminaciones, en este caso desde el machismo. Práctica arraigada -en su mayoría- a los sujetos de condición socioeconómica baja o vulnerable, en donde la mujer es entendida como ama de casa y suele estar vinculada laboralmente en tareas domésticas o del cuidado de otros, y el hombre es comprendido como proveedor del hogar.

Con lo anterior no se quiere decir que dichas conductas sólo se presentan en esta condición social, por el contrario, la reproducción de esta forma de ser hombre y mujer y comprenderse en la sociedad, atraviesa las instancias económicas, políticas, sociales y culturales al encontrarse impuesta en los sujetos desde muy tempranas edades a través de la familia (que es la primera organización social de cada persona) y desde la escuela de diferentes maneras. Por consiguiente, para el presente proyecto se trae a colación las prácticas educativas de los maestros y las maestras, pues es una de las formas por medio de las cuales se evidencia la perpetuación de estereotipos. Sirva como ejemplo el uso del lenguaje, que suele ser cariñoso para tratar a las niñas y tosco y seco para tratar a los niños. En relación con ello, no se desconoce que en las instituciones escolares aún existe una fuerte segmentación por sexo desde las normas organizativas y disciplinarias, las cuales naturalizan el comportamiento como femenino y o masculino rechazando la diversidad étnica y sexual, mientras generan perspectivas diferenciadas del rendimiento académico de cada niño y niña dependiendo de su sexo, clase social o étnica racial.

Es necesario resaltar que para este proyecto se retomara la primera infancia en cuanto la maestra o el maestro (reconociendo en este punto el predominio de mujeres educadoras en esta etapa)

normalmente suele enseñar pautas de convivencia y de conducta que se ven reflejadas constantemente en la adolescencia y en la adultez, sin dejar de lado que son conductas recalçadas y que siguen siendo aprendidas y legitimadas a lo largo de la vida, pero que es desde el reconocimiento de la educación primaria que el ejercicio de la construcción de sujeto genera mayor impacto en cuanto es el primer nivel de estimulación de cada ser.

Así bien, se buscará a partir de la implementación de un esquema de trabajo basado en el feminismo decolonial (como enfoque conceptual y de entendimiento de lo social en cuanto estudio de la sociedad y de las conductas ya señaladas) y desde la coeducación (como práctica educativa diferencial que permite la construcción real de la igualdad entre los sexos en cuanto entiende a la escuela como generadora de sujetos críticos), el generar aportes a la construcción de nuevas prácticas educativas que puedan ser llevadas a las aulas bogotanas, para así generar cambios reales en la sociedad. Esquema de trabajo que tendrá una duración de diez (10) meses (febrero-noviembre), con un total de cuarenta (40) sesiones programadas con el colectivo de maestros y maestras, cada ocho (8) días una vez a la semana durante 4 horas -comprendiendo las distintas dinámicas académicas de cada sujeto- para así, en éste periodo, desarrollar espacios de reconocimiento, análisis y reflexión, frente a la diversidad existente en nuestro país; posibilitando entonces, nuevas actitudes y herramientas en pro de mejorar los espacios de convivencia (en respeto por la diversidad y en equidad de género) en las instituciones educativas y fuera de ellas.

Objetivo General:

Aportar a las transformaciones de las prácticas educativas de los y las maestras (os) de ciclo uno de educación formal para al reconocimiento de otras maneras de concebir los R.G, desde los aportes del feminismo decolonial.

Objetivos Específicos:

- Analizar con los maestros y las maestras, las prácticas educativas y concepciones de R.G que se encuentran presentes en ellos y en la sociedad.
- Exponer los aportes del feminismo decolonial para develar a los y las maestros (a) las reproducciones de R.G, en las aulas de ciclo uno.

- Generar espacios de socialización en los que los y las maestras (os) de ciclo uno, analicen algunas propuestas sobre otras maneras de concebir los R.G, en Latinoamérica.
- Construir con los y las maestras (os) propuestas que permitan, desde la coeducación, el concebir los R.G desde otras perspectivas, en las aulas de ciclo uno.

Metodología.

Para la ejecución de la presente propuesta, se utiliza la coeducación como método educativo que permite la igualdad entre hombres y mujeres. Así, se comprende que el coeducar parte de educar en común y en igualdad, al margen del sexo de las personas. Por consiguiente, este método busca detectar todos los estereotipos y R.G y reflexionar sobre ellos para poner en marcha medidas para eliminarlos. Toma en cuenta entonces el lenguaje y el comportamiento, potenciando aspectos que han quedado anulados por asumir los R.G tradicionales, tales como la afectividad en varones y el desarrollo profesional en mujeres (Secretaría de las mujeres, S. A).

Así la coeducación toma en cuenta la formación de profesorado al entender que informando y sensibilizando en la desigualdad de género y sus consecuencias, se podrá cambiar en cierta medida dicha perpetuación de roles desde el aula. Por tanto, (Red2red, 2007) pretende que profesores y profesoras identifiquen aspectos sexistas y cuestionen su práctica para promover la transformación de las relaciones de género, convirtiéndose entonces en ejemplos para sus estudiantes, en agentes de cambio que por medio de una elaboración de material no sexista (para sus espacios académicos) encaminen la educación escolar a un espacio de igualdad de géneros.

De tal modo la coeducación busca identificar el androcentrismo y el sexismo en el que se vive, crear estrategias que ayuden a impedir las diferencias por género que se han convertido en motivo de discriminación para hombres y mujeres, comprender un conocimiento amplio y complejo del devenir de la humanidad -que permita visibilizar la experiencia de las mujeres a lo largo de la historia y en la actualidad- y, articular un modelo de fortalezas de la cultura masculina y femenina, con el fin de contribuir a la prevención de la violencia de género y una educación incluyente en la diversidad (Torres et al., SF).

Es por ello que la coeducación como metodología, se enfoca en los derechos de la mujer, de niños, niñas y en una memoria de iguales. Por tanto, cuenta con las siguientes características: ha de ser dinámica, participativa, dialéctica y crítica, con cierto carácter lúdico que permita adaptar

los contenidos y las estrategias a las capacidades y necesidades de los grupos con los que se trabaje, además debe adaptarse a la realidad y al entorno del colectivo al que se dirige la experiencia, ha de modificar la situación de la que se parte transformando relaciones y R.G, debe usar estrategias a corto y mediano plazo para modificar actitudes y mentalidades, lo que enseñe ha de ser transferible a otros contextos, debe sensibilizar y fomentar la participación y la dimensión cooperativa y comunitaria y por último, debe promover el pensamiento, descubrimiento y debate; se ha de cuidar del lenguaje sexista (Secretaría de las mujeres, S.A).

En consecuencia, la presente propuesta educativa parte de cinco ejes temáticos basados en la coeducación y en los aportes del F.D: *Pensando la opresión: lo femenino y masculino como medios de dominación, Medios de resistencia en Abya Yala: Anticolonialismo, Decolonialidad: poder, ser, saber y naturaleza, Feminismo decolonial: emprender el viaje por unas formas de ser, y Coeducación: educando en diversidad y autonomía*. Ejes que a su vez escenifican los pasos a seguir:

1. Sensibilizar al o la maestra (o) sobre sus concepciones en torno al género, los R.G y prácticas docentes, ya que pueden estar permeadas por unas concepciones tradicionales (que responden a la lógica heteronormativa) generando una inequidad de género en el aula que solo refuerza y perpetuará unos estereotipos y roles tradicionales.
2. A partir del cuestionamiento, reflexión y sensibilización el o la maestro (a) reconocerá aquellos medios de opresión que han legitimado una normalización hegemónica frente a los R.G y la forma de entendernos.
3. De manera consecutiva el maestro y la maestra se permitirán conocer aquellas propuestas que han surgido en torno al cómo decolonizar esos medios de opresión que perpetúan unos estereotipos, y que se han arraigado a nuestro contexto.
4. El o la docente entenderá otras miradas, otras luchas sociales que han girado en torno al género (más específicamente desde el Feminismo Decolonial) y que han posibilitado otras formas de ser y entenderse desde la diferencia, en el mundo.
5. Para finalizar el maestro ha de apropiarse aquellas otras miradas, aquellos aportes del Feminismo, para ser tomados en cuenta no solo en su diario vivir sino también en su accionar en el aula, en la elaboración de nuevas prácticas educativas que permitan transformar las ya existentes.

Lo anterior para permitir que él o la maestra (o) que participe en la presente propuesta, reconozca una educación conjunta de un grupo heterogéneo: por clase, sexo, etnia, credo, etc. Que apunte a la no discriminación, a una perspectiva de género que reconozca las diferencias como

aquellas que nos hacen únicos, como aquellas que permiten una pluralidad y la construcción de una sociedad incluyente.

3.2 Aspectos Prácticos.

Ejes temáticos

Con el fin de dar una secuencia y una organización a los contenidos a desarrollar por medio de la presente propuesta educativa, se plantean cinco ejes temáticos: *Pensando la opresión: lo femenino y masculino como medios de dominación*, *Medios de resistencia en Abya Yala: Anticolonialismo*, *Decolonialidad: poder, ser, saber y naturaleza*, *Feminismo decolonial: emprender el viaje por unas formas de ser*, y *Coeducación: educando en diversidad y autonomía*; los cuales surgen desde los aportes significativos dados por el feminismo decolonial, con el fin de re- pensar lo masculino y lo femenino, el hombre y la mujer ideal, así como las distintas luchas sociales. De este modo, cada eje cuenta con determinados contenidos que permiten su explicación, así como entender el surgimiento de los mismos. Se explican a continuación:

1) Pensando la Opresión: lo femenino y masculino como medios de dominación

Dicho eje emerge con la finalidad de identificar las concepciones, nociones y percepciones de los y las maestras (os) frente a lo femenino y lo masculino, al entender que para cuestionar y transformar sus prácticas educativas se hace necesario el volcar la mirada sobre sí mismos y, a partir de allí, reconocer y dar cuenta sobre cómo se han construido aquellas concepciones, que tan hegemónicas son y bajo qué medios de opresión se han legitimado. De esta manera al re- pensar lo concerniente al género y a los R.G se permite también el cuestionar, analizar y ser crítico frente a las prácticas docentes que se despliegan en el aula, pues estas se encuentran permeadas por las apropiaciones y esquemas mentales de los y las maestras (os).

Por tanto, el presente eje cuenta con (3) tres contenidos: *De lo femenino y lo masculino: una construcción social*, *el hombre y la mujer ideal como una herramienta de dominación y del ejercicio docente: la legitimación o resistencia frente a la reproducción de R.G*. Temas que permiten hacer una introspección en él y las docentes, para así cambiar el accionar cotidiano de los mismos.

2) Medios de resistencia en Abya Yala: Anticolonialismo

El presente eje surge en la medida en que se analizan aquellos medios de opresión que permean el sexo y el género de hombres y mujeres. De éste modo, se entiende que el sistema político, económico, y cultural de América Latina se ha visto permeado por una colonización dada -en algunos casos- desde el encubrimiento³³ de este territorio en 1492, por lo que se ha implantado una hegemonía dominante que busca formas únicas de ver el mundo.

Por tal motivo, este eje pretende el análisis y el reconocimiento de aquellos medios de dominación que han permeado nuestras vidas y que son tomados como propios. Por consiguiente, abarca contenidos como el *antirracismo*, *antipatriarcalismo*, *anticapitalismo* y *antiimperialismo*, al ser éstos medios de poder y opresión identificados por el feminismo decolonial y consigo, puestos en sus luchas para una equidad de género.

3) Decolonialidad: poder, ser, saber y naturaleza

El eje permitirá el reconocimiento de la decolonialidad en el marco de la teoría crítica contemporánea, desde el conocimiento y debate de las actuales problemáticas de América Latina y el Caribe, siendo estas el punto central del estudio de esta teoría. Así bien, se buscará aportar al colectivo en dos sentidos complementarios, por un lado, desde la apropiación de las líneas conceptuales básicas del pensamiento decolonial y sus principales debates, y por el otro, desde la incorporación de dichos elementos teóricos en el análisis de problemáticas específicas ligadas -en lo posible- a los intereses intelectuales de cada participante.

En este sentido, este eje tendrá como objetivo principal presentar en un primer momento la teorización de la decolonialidad, así como las construcciones teórico- prácticas generadas desde dicha línea de pensamiento, para en un segundo momento, llegar a la reflexión y análisis del sistema mundo moderno/colonial. En esta medida se presentan como contenidos para el presente eje: *Historia y características del pensamiento decolonial: otra forma de vernos*, *La Colonialidad: ser, poder y saber* e *Interculturalidad y diferencia colonial: reconociendo lo propio*.

4) Feminismo decolonial: emprender el viaje por unas formas de ser:

³³ Término utilizado por Dussel al comprender que en América no se dio un descubrimiento, sino por el contrario, con la llegada de los españoles se encubrió, se tapó la cultura, las creencias, las costumbres de nuestros pueblos originarios con aquellas traídas de occidente.

Este eje comprende los análisis actuales del feminismo occidental, así como la propuesta del feminismo decolonial, entendiendo en esta medida la necesidad de comprender la lucha de la mujer en todos los aspectos donde la opresión ejerce, pues es en este sentido donde hablar de la mujer pasa por comprender que ésta es un oprimido entre los oprimidos. Así bien, se busca el fortalecimiento de la capacidad colectiva, el estudio de la decolonialidad, de la identidad social y política, y a su vez, al fortalecimiento del cuerpo como territorio de lucha e igualdad. Del mismo modo el presente componente permitirá abrir nuevos marcos de pensamiento sobre la manera de entender al hombre y a la mujer desde unos R.G diferentes a los tradicionales.

Así bien, este eje tendrá como objetivo principal evidenciar las luchas sociales que han permitido generar cambios en las dinámicas socio-políticas y a su vez reivindicar el papel de la mujer en igualdad con el hombre, igualmente buscara el entendimiento de otras formas de comprender los R.G en nuestro entorno. Por lo cual se reconocen los siguientes contenidos: *Feminismo decolonial: una perspectiva para la lucha social, La Otridad: otras formas de ser hombre y de ser mujer, Mujeres intelectuales: campesinas, indígenas, negras, lesbianas, transexuales e indefinidas y Nuevas Masculinidades: propuestas para las construcciones de hombres amorosos.*

5) Coeducación: educando en diversidad y autonomía:

El propósito de este eje será la construcción colectiva de nuevas prácticas educativas, las cuales permitan a los niños y niñas escolarizados favorecer una comunicación entre ambos sexos basándose en el respeto mutuo, en la aceptación convivencial y en el diálogo creativo, para así lograr la superación de sesgos sexistas, de lo masculino y lo femenino como categorías hegemónicas y auto excluyentes. Así, se propone para dicho objetivo presentar la coeducación como modelo de enseñanza y aprendizaje donde los sujetos puedan generar situaciones reales de igualdad que atiendan a oportunidades académicas, profesionales y sociales, mientras se considera el análisis de pautas sexistas de la sociedad; en especial desde aquellas instituciones donde se desarrolla la vida social y donde suelen perpetuarse los estereotipos de lo masculino y la femenino, es decir, desde la escuela.

En síntesis, este eje permitirá a los y las maestras conocer otras formas de llevar sus prácticas educativas de forma igualitaria entre sus estudiantes, así como pensar en colectivo

estrategias pedagógicas que permitan a los niños y niñas comprenderse en un escenario más equitativo que atiende a la diversidad. Es en esta medida que las temáticas de dicho eje estarán encaminadas en un primero momento a mostrar teóricamente los conceptos de dicha práctica, para en un segundo momento -desde la construcción comunitaria- crear aquellas propuestas o alternativas prácticas, así tendrá como contenidos: *La coeducación en la educación primaria, Buenas prácticas educativas en Colombia: un recorrido histórico por las políticas colombianas, Género y diversidades: otras formas de ser en el entorno escolar y proyecto comunitario: otras formas de comprender los Roles de Género.*

Actividades a desarrollar.

Esquema de trabajo que tendrá una duración de diez (10) meses (febrero-noviembre), con un total de cuarenta (40) sesiones programadas con el colectivo de maestros y maestras, cada ocho (8) días una vez a la semana durante 4 horas³⁴.

EJE	CONTENIDO	SESIONES	DESARROLLO
	<i>De lo femenino y lo masculino: una construcción social</i>	Aquello llamado género: una mirada al pasado.	<p>Se realizará una telaraña con el fin de conocer al colectivo que participará en la presente propuesta educativa, así como sus expectativas frente a la misma.</p> <p>De manera consecutiva se realizará una actividad de introspección que permita al colectivo recordar su niñez, su pasado, para intentar dar cuenta del cómo se veían allí los roles de género.</p> <p>Por último, se dividirá el grupo en subgrupos para que socialicen los términos: género, roles de género, sexo, identidad de género y orientación sexual (un término por grupo). Se continúa la siguiente sesión.</p>
			<p>Partiendo de la sesión anterior, se pedirá a cada subgrupo socialice a todas/os las conclusiones</p>

³⁴ Se tiene en cuenta que, en las sesiones de la presente propuesta, se pueden agregar actividades “rompe hielo” o de cierre según él o la docente guía lo considere, pues se tiene en cuenta la población y el contexto en el cual se desarrolle la misma.

<p>Pensando la Opresión: lo femenino y masculino como medios de dominación</p>		<p>Trenzando diferencias.</p>	<p>a las que llegaron frente al término. El o la docente guía aclara partes del tema y/o dudas. Por último, para la presente sesión se tendrán dos manojos de hilos de dos colores diferentes (uno representando lo femenino y otro lo masculino), de manera que con los hilos el colectivo pueda tejer una manilla (cada uno) que señale su personalidad. Entendiendo que tenemos características de aquello que socialmente es o netamente femenino o masculino</p>
	<p><i>El hombre y la mujer ideal como una herramienta de dominación</i></p>	<p>Construyendo la idealidad.</p>	<p>En primera instancia se realiza una actividad corporal en la que el colectivo camine por el espacio, en la que expresen sentimientos por medio de su cuerpo: abrazando, acariciando al otro, reconociendo a ese otro tan similar y diferente a cada uno de ellos.</p> <p>Luego se le dará plastilina a cada uno de los y las maestras para que con ella construyan el hombre o la mujer ideal (el inverso para cada sexo). Así por medio de preguntas orientadoras por el la docente guía, se dará cuenta de aquellos estereotipos y de los diferentes que somos frente a los mismos.</p>
		<p>Escuchándonos y escuchando a otros.</p>	<p>Se pondrá al colectivo la canción <i>El gran varón</i> de Willie Colón. Por medio de la cual se analizará desde dónde se construye aquello considerado femenino y masculino, la relación de los roles de género con el sexo y esas otras formas de construirnos.</p> <p>Además, se presentará a los y las maestras (os) unas caricaturas de Quino que permiten reflexionar sobre la mujer y consigo el papel del oprimido, del opresor y los medios para romper con aquella opresión, en cierta medida.</p>

	<p><i>Del ejercicio docente: la legitimación o resistencia frente a la reproducción de R.G.</i></p>	<p>El arte como medio de resignificación.</p>	<p>En primera instancia se pedirá al colectivo que cada uno realice un chiste, el que desee. A partir de ello se identifica que chistes son racistas, sexistas, etc. Y consigo se evidencia la apropiación de aquellos medios de opresión en cada uno de los y las maestras (os), que luego se reproduce en espacios como las aulas. Por último, para dicha sesión, se dividirá el colectivo en grupos, cada grupo sacará al azar de una bolsa el nombre de una leyenda, cuento o ronda infantil: mamburú, arroz con leche, la cenicienta y la patasola. Deberán resignificarlo quitando el contenido discriminatorio o de roles de género de ellos. Se tiene en cuenta que muchos de aquellos cuentos, etc. Son contados a los niños y niñas precisamente en el primer ciclo de educación formal, por parte de los y las docentes.</p>
	<p><i>Evaluación</i></p>	<p>Coevaluación y autoevaluación</p>	<p>En ésta sesión los integrantes del colectivo llevarán sus diarios de campo para ser leídos por el o la docente guía. De igual modo se realizará la evaluación colectiva por medio del cotejo, analizando si se cumplió o no con los contenidos que se pretendían desarrollar, así como la pertinencia de las actividades del presente eje.</p>
	<p><i>Introducción al eje.</i></p>	<p>Conocer el medio para empoderar.</p>	<p>Para la presente sesión se recoge una lluvia de ideas sobre qué se considera por colonialismo. De igual modo se abre un conversatorio sobre los medios de dominación de acuerdo a lo trabajado con anterioridad. Por último, por grupos se plasma en pliegos de papel (con pinturas, marcadores y demás herramientas) la importancia o no de generar resistencias frente a aquellos medios de dominación. Ello por dibujos, escritos, lo que</p>

Medios de resistencia en Abya Yala: Anticolonialismo			<p>deseen. Se generan reflexiones en torno al mismo tema y se comunica los siguientes contenidos a abordar.</p>
	<i>Antirracismo</i>	<p>Los colores de la diferencia.</p>	<p>En primera instancia se hará una actividad de biodanza por medio de la cual el colectivo se exprese con el cuerpo y se relacione.</p> <p>El o la docente guía pondrá la canción <i>La rebelión</i> del Joe Arroyo y el vídeo de un hombre que habla sobre su condición como afrodescendiente en Bogotá (vídeo que fue viral en el año 2015). Así se analiza la procedencia del racismo, los años de opresión de la población afro e indígena, el que ha cambiado o que se ha seguido reproduciendo desde la colonización hasta nuestros días.</p>
	<i>Antipatriarcalismo</i>	<p>El grito de quienes no están.</p>	<p>En primer momento se realizará la actividad “¿Quién es quién?, ¿Quién soy?”, por medio de la cual se evidenciará que tantos de los personajes escogidos son Latinoamericanos, mujeres, gays, lesbianas, hombres, etc.</p> <p>Luego se realizará un análisis de coyuntura con el colectivo en torno a cinco lecturas: 1. <i>La muerte de Rosa Elvira Cely, un crimen abominable</i> (encontrado de manera virtual en la revista semana). 2. <i>El joven que se habría suicidado por discriminación sexual</i> (encontrado de manera virtual en la revista semana). 3. <i>Mujer asesinó a un joven que salía de un Baby Shower en Bogotá</i> (encontrado de manera virtual en el espectador). 4. <i>Polémico concurso de Miss tanguita con niñas en Santander</i> (encontrado de manera virtual en el tiempo). Y 5. <i>No es tiempo de callar</i> (encontrado de manera virtual en el espectador).</p>

			Aquel análisis permite evidenciar el patriarcado como una ideología dominante que oprime a hombres y mujeres.
	<i>Anticapitalismo y Antiimperialismo</i>	En la pantalla la desigualdad.	<p>En primera instancia se realizará un conversatorio con el colectivo en torno a qué es el imperialismo, qué el capitalismo, qué territorios colonizan a otros por estos medios, por qué se genera la desigualdad y si esta misma es un medio de dominación. Así como la relación de estos temas con el género y los roles de género.</p> <p>Luego se analizará aquello conversado por medio de unas imágenes y vídeos publicitarios llevados por el o la docente guía.</p>
		Rompiendo cadenas mentales.	<p>Para la presente sesión se presenta el cortometraje <i>Caricatura de los roles de género</i>, presente en YouTube, así como el corto <i>Actuar como niña</i>, también presente en dicha plataforma. A partir de ellos y por medio de unas preguntas orientadoras, se analiza la relación de los roles de género con el capitalismo, con el sistema de producción en el que nos encontramos inmersos.</p> <p>Con ello se cuestiona al colectivo sobre cómo se pueden crear resistencias frente aquella colonización, y en qué espacios.</p>
	<i>Evaluación</i>	Coevaluación y autoevaluación	En ésta sesión los integrantes del colectivo llevarán sus diarios de campo para ser leídos por el o la docente guía. De igual modo se realizará la evaluación colectiva por medio del cotejo, analizando si se cumplió o no con los contenidos que se pretendían desarrollar, así como la pertinencia de las actividades del presente eje.
			Se tomarán como referentes los textos de Nelson Maldonado “ <i>Walter Mignolo: una vida</i>

Decolonialidad: poder, ser, saber y naturaleza	<i>Historia y características del pensamiento decolonia: otra forma de vernos</i>	Diversidad epistémica más allá del capitalismo global.	<i>dedicada al proyecto decolonial.”</i> y Arturo Escobar. <i>“Mundos y conocimientos de otro modo”</i> ; para realizar una presentación de los aportes realizados por dichos autores a la propuesta decolonial, y construir con el colectivo un estudio en la conceptualización de la decolonialidad y sus modos de estar en la academia.
		Colombia un proyecto decolonial posible.	Esta sesión tiene como objetivo la construcción de un marco conceptual sobre la actual necesidad de generar espacios de igualdad en el marco de los cambios actuales en Colombia. Para ellos se traerá a colación el texto <i>“Ese indiscreto asunto de la violencia. Modernidad, colonialidad y genocidio en Colombia”</i> de Mónica Espinosa que permitirá al colectivo reconocer que las problemáticas del conflicto armado en Colombia han generado una manera de entendimiento en nosotros. Así mismo se construirán cartas en donde cada participante podrá reflexionar sobre su experiencia personal y su historia de vida como fundamental para el reconocimiento de los cambios.
		Arte, música y folclor una lucha por la decolonialidad	Se resaltarán la importancia de la relación con los entornos en donde el colectivo podrá expresar lo tratado en las cartas, en una representación corporal escogida grupalmente que permita el trabajo en comunidad y al mismo tiempo, la construcción de herramientas que puedan ser utilizadas por cada participante en su relación laboral con los niños y niñas del ciclo uno. Así mismo se mostrarán las diferentes maneras de trabajar el folclor sin que signifique el uso de esta como herramienta para el colonialismo.

	<p><i>La Colonialidad: ser, poder y saber.</i></p>	<p>Produciendo arte desde la docencia</p>	<p>Para esta sesión se pedirá a cada participante que en colectivo generen una obra que permita en un momento representar lo que se ha trabajado en las anteriores sesiones, así mismo se pedirá al colectivo, reconocer la autónomo en cada una de las obras, se generara un espacio de socialización pública en donde el colectivo se encargara de mostrar como el saber propio puede ser una herramienta de lucha contra la colonialidad, además se permitirá compartir un espacio de reflexión en donde cada participante pueda ver como la descolonización del saber pasa por la producción intelectual y el reconocimiento del trabajo propio.</p>
<p>Construyendo cuentos, dibujos y expresiones</p>		<p>Decolonialidad del ser, reconocimiento de las culturas indígenas por medio de la imagen y la palabra, en donde se les pedirá a las participantes generar producciones escritas en donde identifiquen la cultura indígena desde sus propios conocimientos, así mismo se pedirá que después de eso se reúnan en colectivo y generen una sola producción que permita el reconocimiento de todos los participantes y la desmitologización de sus saberes. Finalmente se genera una reflexión frente las ideas preconcebidas socialmente de la cultura indígena.</p>	
<p>Biocolonialidad: nuestros territorios olvidados</p>		<p>Para dicha sesión será preciso la lectura previa de “<i>La biocolonialidad del poder. Amazonía, biodiversidad y ecocapitalismo</i>” de Juan Camilo Cajigas-Rotundo en donde se permitirá la reflexión acerca de la invasión de las multinacionales en el territorio colombiano y como estas han generado una serie de cambios sociales que desgastan culturalmente lo ideal</p>	

			de los territorios, así mismo se dará evidencia de la importancia de los recursos naturales y como estos por medio de la colonización han sido utilizados para la explotación, cada participante deberá llevar un texto analítico que permita la comunicación y la discusión en torno a la biocolonialidad en Colombia y un manejo positivo de como esto podría ser modificado y llevado a las aulas en las propuestas futuras.
	<i>Interculturalidad y diferencia colonial: reconociendo lo propio.</i>	Interculturalidad para niños	Lectura sugerida: Walsh, Catherine. 2007. "Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo". En: Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino. pp 27-43. Quito: Académica de la Latinidad Construcción de actividades que propicien la interculturalidad por parte de los y las maestras (os) en sus estudiantes de ciclo uno, en donde cada participante por medio del juego la lúdica y el dialogo llevaran a la práctica actividades que permitan conocer en un primer momento el territorio de cada estudiante a su cargo, así mismo reconocer que existen diferencias en donde cada uno puede aportar a la interacción social, seguido de esto cada participante expondrá su experiencia en las aulas y podrá contar con las diferentes ideas del colectivo para dicha práctica.
	<i>Evaluación</i>	Coevaluación y autoevaluación	En ésta sesión los integrantes del colectivo llevaran sus diarios de campo para ser leídos por el o la docente guía. De igual modo se realizará la evaluación colectiva por medio del cotejo, analizando si se cumplió o no con los contenidos que se pretendían desarrollar, así

			como la pertinencia de las actividades del presente eje.
Feminismo decolonial: emprender el viaje por unas formas de ser	<i>Feminismo decolonial: perspectivas para la lucha social</i>	Dossier: Nuevas voces feministas en América Latina.	Análisis de la lectura: Nuevas voces feministas en América Latina: ¿continuidades, rupturas, resistencias? Presentación del Dossier de Liset Coba y Gioconda Herrera Profesoras investigadoras, FLACSO-Ecuador. Que permitirá en un primer momento incorporar el termino feminismo decolonial como una nueva propuesta surgida en los marcos de pensamiento de Latinoamérica así mismo será un referente teórico frente a los análisis que la academia ha generado para comprender las actuales luchas sociales.
		Conferencia los aportes del feminismo antirracista y descolonial.	Seguidamente del estudio de las nuevas aportaciones del feminismo, se proyectará la conferencia de Yurlekis Espinosa en donde se plantean los planteamientos del feminismo decolonial, así mismo se explican los puntos centrales donde los cambios se pueden realizar, así el colectivo podrá tener una idea concreta de cuales son dichos cambios, después cada participante pensara como llevar esas aportaciones al aula y si es posible dicho trabajo.
		Botero, un análisis al cuerpo femenino en el arte.	Esta sesión tendrá como finalidad acercar los conceptos trabajados anteriormente al mundo real, y llevarlos a la práctica, con el estudio de las obras de botero, en el museo Botero de la ciudad de Bogotá que permitirá un reconocimiento al uso del cuerpo como herramienta y como mecanismo de lucha, así los participantes podrán escoger una obra y analizarla después las nuevas aportaciones que ha surgido de la implementación de dicha propuesta. Lo anterior para finalmente

			compartir con el colectivo los análisis generados.
		<p>Descolonizar la teoría feminista: aportes a la economía, la política y la cultura.</p>	<p>Se pedirá al colectivo con anticipación llevar una noticia en donde se hable de economía, política, cultura o educación y se pedirá que analicen cada aporte que el sistema hegemónico ha hecho para llevar a que esa situación específica se realizara, así bien se comportarían los descubrimientos hechos al colectivo y entre todos se generan propuestas que puedan llevar a efectuar un cambio real en dicho escenario, así se discutirá de la actualidad del entorno donde se encuentran los niños y niñas del ciclo uno y se permitirá el reconocimiento de ideas que puedan ser puestas en práctica para tratar los temas actuales con los estudiantes de diferentes edades para el análisis de las coyunturas.</p>
		<p>Color de tierra: las mujeres y los hombres hacia la autonomía alimentaria.</p>	<p>En esta sesión se pedirá a los y las maestras llevar una planta que contribuya a la alimentación, que con sus cuidados puedan ser utilizadas para evitar la compra de la misma, cada participante deberá exponer su siembra, cuidado y sobre todo su utilidad en el beneficio del cuerpo, así bien el discurso no pasara solo por la transformación en las aulas si no en los sentires de los participantes, buscando así el reconocimiento de la importancia de los alimentos en las luchas sociales.</p>
		<p>Otra vez veinte años: el género una construcción imaginaria</p>	<p>Presentación de la herramienta “Relatos para la diversidad”; lectura del texto “Otra vez veinte años”, en donde se buscará en esta sesión mostrar a los participantes textos que permitan hablar y dialogar con los niños y niñas del ciclo uno, así mismo se presentará nuevos materiales para el uso del lenguaje en el aula, y como este</p>

	<p><i>La Otridad: otras formas de ser hombre y de ser mujer</i></p>		<p>contribuye a prácticas igualitarias en el aula. Los participantes podrán construir nuevas propuestas y llevarán a cabo el ejercicio propuesto para que puedan comprender las diferentes posturas que posiblemente se vean en el aula y puedan tener en el colectivo ideas para ser manejadas en cada clase.</p>
		<p>Arco Iris: nuevas masculinidades</p>	<p>Debate acerca del proyecto arco iris realizado por el colectivo nuevas masculinidades, en donde se contará con la producción de los textos reflexivos en torno a la masculinidad. Lectura sugerida: El espejismo coeducativo de Carlos Iván García Suárez. 2004</p>
		<p>Silvia: las niñas señaladas.</p>	<p>Reflexión del texto “Silvia” de Rosana Díaz presente en “relatos para la diversidad” y construcción de herramientas colectivas que permitan trabajar la imagen y proyección de metas en los estudiantes, buscando estimular su deseo por la vida y la alegría.</p>
	<p><i>Mujeres intelectuales: campesinas, indígenas, negras, lesbianas, transexuales e indefinidas</i></p>	<p>Aniquilar la diferencia: una manera de entender la violencia en Colombia.</p>	<p>Texto de referencia: “Aniquilar la diferencia, Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano” capítulo “Violencias heteronormativas en el marco del conflicto armado: actores armados y repertorios de violencia” pg. 127-170 Reflexiones acerca de las condiciones que llevaron a violencias específicas contra mujeres, hombres y mujeres Trans. Así el colectivo generara textos en donde podrán identificar las diferentes propuestas que se pueden llevar al aula.</p>
		<p>Los textos de la reivindicación femenina.</p>	<p>Construcción de cuentos por cada uno de los participantes del colectivo que busquen reivindicar o mostrar problemáticas propias de las mujeres, pensado para ser trabajos con los y las estudiantes del ciclo uno donde ejercen</p>

			los y las maestras (os). Los cuentos serán presentados a sus compañeros para generar, al final, un cuento grupal en donde se encuentren los puntos vistos por cada uno.
	<i>Nuevas Masculinidades: propuestas para las construcciones de hombres amorosos.</i>	De machos a hombres	Debate sobre las prácticas culturales que educan a los niños en el machismo y en la desigualdad, el papel de la madre y del padre en la construcción de sujetos estereotipados. Texto sugerido: De machos a hombres: Violencia de género y desplazamiento forzado. Promotoría Juvenil Campaña Lazo Blanco. 2008
		Los textos de la reivindicación masculinidad	Construcción de historietas por cada uno de los participantes del colectivo, que busquen reivindicar o mostrar problemáticas propias de los hombres. Historietas pensadas para ser trabajadas con los y las estudiantes del ciclo uno, donde ejercen los y las maestras (os). Serán presentadas al grupo para analizar la pertinencia o no de las mismas, así como los conceptos y/o temas que abordan.
	<i>Evaluación</i>	Coevaluación y autoevaluación	En ésta sesión los integrantes del colectivo llevarán sus diarios de campo para ser leídos por el o la docente guía. De igual modo se realizará la evaluación colectiva por medio del cotejo, analizando si se cumplió o no con los contenidos que se pretendían desarrollar, así como la pertinencia de las actividades del presente eje.
	<i>La coeducación en la educación primaria</i>	Orientaciones coeducativas	En esta sesión se presentará el texto “Coeducación en Primaria” de la Universidad de España en donde se propone un modelo educativo dirigido al equilibrio de la igualdad de condiciones entre mujeres y hombres, así los participantes podrán tener la idea de cómo generar un análisis por materias de aquello necesario para llevar a la práctica los

Coeducación: educando en diversidad y autonomía			contenidos vistos hasta el momento, así mismo podrán generar coyunturas frente a la que significan las nuevas propuestas educativas frente al modelo tradicional de educación.
	<i>Buenas prácticas educativas en Colombia: un recorrido histórico por las políticas colombianas</i>	Análisis crítico de la realidad	Por medio de noticias actuales, se construirán premisas acerca del conocimiento que pueden tener nuestros estudiantes de dicha información, así mismo los participantes en un trabajo grupal tendrán que generar una herramienta que permita el análisis crítico de la realidad por parte de los y las niñas de las aulas del ciclo uno; considerando que los aprendizajes se producen cuando hay una interacción significativa entre una serie de concepciones preexistentes y nuevas experiencias o informaciones. Así bien se podrá buscar llevar a cabo en nuestros entornos uno de los objetivos principales de la coeducación.
		Situaciones compartidas: la inexistencia de los individuos	Con la pregunta ¿Cuándo somos individuos? Los participantes empezaran la sesión dándole respuesta en un texto reflexivo que compartirán con el colectivo para ser discutido y cuestionado, así se llevara a la práctica el recorrido real por las políticas y sus afectaciones, igualmente se llevara a cabo la reflexión acerca de que tanto los participantes, como sus estudiantes, tiene entornos y situaciones compartidas que pueden llevar a un entendimiento real de lo que es la sociedad en sí misma.
	<i>Género y diversidades:</i>	El juego una herramienta	Por medio del juego en esta sesión se buscará que cada participante ponga en práctica una actividad lúdica que realice comúnmente con sus estudiantes y se llevara al final de la participación de todas las actividades al

	<i>otras formas de ser en el entorno escolar</i>	para la identificación	análisis de los estereotipos que se puedan estar manejando en estas, así mismo se buscará que lleven consigo ideas de actividades que busquen y construyan identificación en cada estudiante, para finalmente poder evidenciar que cada sujeto es libre de una expresión particular.
		La coeducación: una tarea en equipo	Para dicha sesión cada participante llevara un análisis de sus entornos laborales actuales, tanto de su equipo de trabajo como de sus estudiantes, buscando la comprensión y la reflexión en torno a la necesidad del trabajo en equipo para espacios igualitarios tanto en los niños y niñas como en los maestros y maestras. Así se permitirá reconocer los cambios reales y posibles que se podrían llevar a la práctica y que podrán ser fundamental para los proyectos o unidades didácticas que dichos participantes puedan construir.
	<i>Proyecto comunitario: otras formas de comprender los Roles de Género</i>	Autonomía profesional	Por medio de los conocimientos previos y con las herramientas recibidas, conocidas y construidas a manera personal y en colectivo, cada maestra y maestro deberán construir un proyecto real que puedan llevar a la práctica en sus aulas con el ciclo uno. Esto con el fin de llevar estos conocimientos a la realidad actual de las aulas. Se buscará que el maestro y la maestra comprendan la “utilidad” real del entendimiento social. Así bien podrán compartir diferentes unidades didácticas entre todos, permitiéndoles consignar un banco de herramientas para trabajar los R.G y la diversidad, en las aulas.
	<i>Evaluación</i>	Coevaluación y autoevaluación	En ésta sesión los integrantes del colectivo llevaran sus diarios de campo para ser leídos por el o la docente guía. De igual modo se

			<p>realizará la evaluación colectiva por medio del cotejo, analizando si se cumplió o no con los contenidos que se pretendían desarrollar, así como la pertinencia de las actividades del presente eje.</p>
--	--	--	---

Evaluación

La evaluación definida para el presente proyecto será auténtica³⁵, ya que a través de ella se fomenta el trabajo con los pares y rescata que es importante el aprender y conocer, mientras reconoce los conocimientos previos del educando y retoma el contexto en el cual está inmersa la persona. Se desenvuelve en contextos reales y significativos mientras desarrolla tareas de igual modo significativas.

Por consiguiente, el objeto de la evaluación es el proceso del educando para la construcción de una postura crítica, reflexiva y analítica en torno a los roles de género en sus prácticas docentes. Es así como la evaluación para el presente proyecto partirá desde la autoevaluación y la coevaluación.

Así bien, la relación maestro-educando se comprenderá de manera horizontal, desde la cual los o los docentes que desarrollen la presente propuesta educativa, se verán como facilitadores, mediadores y sobre todo motivadores de los educandos en las distintas sesiones, respetando y tomando en cuenta los aprendizajes previos que poseen e intentando enlazarlos con los nuevos para de esta manera lograr un aprendizaje significativo. Es para lo anterior que como parte primordial está el reconocimiento del entorno en cual se encuentran inmersos los y las maestras (as) que participen en la presente propuesta, pues así se puede lograr de una manera coherente el optimizar el desarrollo de las habilidades que se esperan.

Por otra parte, las docentes guía estarán dispuestas a la aclaración de dudas y buscarán mantener un ambiente cómodo de participación de los educandos, manteniendo el orden y respeto durante todas las actividades. Además, se tomarán en cuenta las propuestas y sugerencias de estos últimos, propuestas que se recogerán al final de cada sesión para mejorar las posteriores actividades. Siempre conociendo que, así como el educando aprende del maestro, el maestro aprende del educando cada día.

Ahora bien, como técnica de evaluación a través de la que se dará cuenta del proceso establecido durante el desarrollo del presente proyecto por parte de los y las maestras (os) que participen en él, otorgando unos claros y definidos aportes a la auto-evaluación de los mismos y a la evaluación

35 La evaluación auténtica corresponde a un enfoque de evaluación muy cercana a aquella conocida como evaluación para el aprendizaje, donde se parte de la noción de aprendizaje como un proceso de creación de significado, se parte del conocimiento previo para crear una síntesis con sentido que se media por experiencias complejas que involucran procesos emocionales, motivacionales, cognitivos y sociales.

del programa (que permite dar cuenta de la construcción significativa de las dinámicas diseñadas por parte del docente guía), los y las maestras (os) realizarán de manera individual un diario de campo en el que registrarán por sesión las experiencias que han recibido, los conocimientos que han apropiado, sus reflexiones dudas y sugerencias. Pues a través de él se pretende plasmar la experiencia personal del educando, sus pensamientos y actos de manera sintetizada.

De este modo, el diario de campo permite observar el progreso de los y las maestras (os), por parte del docente que ejecute la propuesta educativa, como por parte de los mismos maestros (as) partícipes. Pues a través de esta herramienta, el o la docente guía puede dar cuenta si las actividades implementadas han sido adecuadas o no para favorecer el aprendizaje, para una adecuada retroalimentación. Así se sensibiliza al educando sobre su manera de aprender, recordando sus experiencias y el cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos, procesos de interiorización y reflexión frente a los roles de género tanto en su cotidianidad, como en sus prácticas docentes. Se tiene en cuenta que dicho diario de campo será recogido por el o la docente que desarrolle la propuesta al final de cada eje temático.

ESTRUCTURA DIARIO DE CAMPO.

Fecha: _____

Eje temático: _____

Tema de la sesión: _____

Conceptos vistos en clase: _____

Descripción de la actividad: _____

Reflexiones: _____

Dudas: _____

Sugerencias: _____

En última instancia, para evaluar el proceso del educando durante la implementación de la presente propuesta educativa, él o la docente guía, en el proceso de la coevaluación, al final de cada eje temático presentará un cotejo con unos criterios específicos que responden a los contenidos inmersos en los mismos. Así dicho cotejo será desarrollado de manera colectiva con el

fin de crear un espacio de socialización y retroalimentación que permita al o la docente guía reconocer los avances de los educandos, así como generar aportaciones en la evaluación entre pares que permita el reconocimiento de la colectividad. De éste modo se encuentra que los cotejos son:

- **Eje temático: Pensando la Opresión: lo femenino y masculino como medios de dominación.**

CRITERIOS	Hecho	Pendiente	No realizado	Observaciones
Identifica las concepciones sobre femenino y lo masculino como una construcción socio cultural.				
Cuestiona sus prácticas educativas.				
Reconoce como se han construido las concepciones de los R.G y bajo qué medios de opresión se han seguido legitimando.				
Participación activa en las diferentes sesiones.				
Atención respetuosa por parte del o la maestra (o) frente a las diferentes dinámicas propuestas por la o el docente y las y los compañeros (as) de aula.				

- **Eje temático: Medios de resistencia en Abya Yala: Anticolonialismo**

CRITERIOS	Hecho	Pendiente	No realizado	Observaciones
Analiza los medios de dominación que permean la				

construcción del sexo y el género en el hombre y la mujer.				
Estudia la colonización histórica ejercida en América Latina.				
Genera un análisis de la legitimación propia de los medios de dominación.				
Participación activa en las diferentes sesiones.				
Atención respetuosa por parte del o la maestra (o) frente a las diferentes dinámicas propuestas por la o el docente y las y los compañeros (as) de aula.				

- **Eje temático: Decolonialidad: poder, ser, saber y naturaleza**

CRITERIOS	Hecho	Pendiente	No realizado	Observaciones
Reconoce los aportes de la decolonialidad en el marco de la teoría crítica contemporánea.				
Identifica las actuales problemáticas de América Latina, desde en análisis decolonial.				
Promueve prácticas de descolonización en las aulas				
Participación activa en las diferentes sesiones.				

Atención respetuosa por parte del o la maestra (o) frente a las diferentes dinámicas propuestas por la o el docente y las y los compañeros (as) de aula.				
--	--	--	--	--

- **Eje temático: Feminismo decolonial: emprender el viaje por unas formas de ser**

CRITERIOS	Hecho	Pendiente	No realizado	Observaciones
Analiza los planteamientos del feminismo occidental y su construcción histórica.				
Identifica las luchas sociales en el marco histórico, desde el estudio de los aspectos políticos, económicos y sociales.				
Genera espacios en donde se permita la acción colectiva.				
Participación activa en las diferentes sesiones.				
Atención respetuosa por parte del o la maestra (o) frente a las diferentes dinámicas propuestas por la o el docente y las y los compañeros (as) de aula.				

- **Eje temático: Coeducación: educando en diversidad y autonomía**

CRITERIOS	Hecho	Pendiente	No realizado	Observaciones
Genera propuestas frente a su práctica educativa encaminadas a la				

reivindicación de los derechos sociales.				
Elabora herramientas lúdicas- creativas que permitan en los niños y las niñas del ciclo uno la superación de sesgos sexistas, de lo masculino y lo femenino.				
Participación activa en las diferentes sesiones.				
Atención respetuosa por parte del o la maestra (o) frente a las diferentes dinámicas propuestas por la o el docente y las y los compañeros (as) de aula.				

Conclusiones

El presente proyecto de grado, por un lado, estudió e indagó la influencia de la escuela a las concepciones de roles de género en la ciudad de Bogotá en el periodo 2010–2014, y por otro, a partir de las principales aportaciones del feminismo decolonial a las relaciones de género en la educación formal, se permitió la construcción de una propuesta educativa que permitiera poner en práctica los referentes conceptuales trabajados con el fin de aportar a la construcción de espacios más igualitarios en la escuela.

De esta manera, la investigación permitió encontrar: en primer lugar, un entorno en la ciudad de Bogotá con insuficientes políticas públicas para la construcción de una sociedad más igualitaria. En segundo, estereotipos perpetuados en la escuela por medio de las prácticas sexistas que se dan en ella a través del currículo oculto, del ejercicio de docentes, directivas, etc. que han generado en los sujetos una determinada manera de entender lo masculino y lo femenino. En tercer lugar, se permitió evidenciar la convergencia de teorías contemporáneas en la escuela que permiten cuestionar la construcción de únicas formas de ser hombres y mujeres, aportando nuevas concepciones a dicha institución, en donde se es capaz de entender a las personas desde esferas económicas, políticas, étnicas y culturales diferentes. En cuarto lugar, que las propuestas sociales emergentes, como las nuevas masculinidades y los enfoques de género, impactan parcialmente a la sociedad, y en la mayoría de casos son desconocidas por la escuela, generado una perpetuación de la cultura hegemónica, para finalmente comprender que la sociedad colombiana aún se puede considerar conservadora, ya que difícilmente ha permitido generar una diferencia entre las categorías sexo y género que suelen dar consigo cargas discriminatorias para algunos sujetos.

Es así como en un primer momento se encontró que en Bogotá las políticas públicas, como el decreto 166, encaminadas al reconocimiento de la igualdad de género, acompañadas de una lucha social ejercida principalmente por mujeres, permite ver los avances en la reafirmación de los derechos de las mujeres y los cambios en las construcciones sociales, pero también evidencia la falta de cubrimiento de estas políticas, lo que deja entrever que en la construcción de éstas no se contempla la implementación de prácticas que lleven a un cambio duradero en el entendimiento de los roles ejercidos tanto por las mujeres como por los hombres.

En un segundo momento, el análisis documental permitió identificar que existe aún en la escuela de Bogotá, y en la sociedad en general, un ideal de hombre y mujer que está determinado por conductas enseñadas a cada sexo y con las cuales se regulan las interacciones sociales, así se reconoce un papel dominador para el hombre y un rol sumiso para la mujer, dejando en evidencia la existencia de prácticas machistas y heteropatriarcalistas. En esta medida, en la escuela de Bogotá suelen encontrarse manifestaciones de discriminación o rechazo a las diferencias étnicas, raciales y económicas encontradas entre los jóvenes que, en algunos casos, lleva a la estigmatización o al desconocimiento cultural, y en otros suelen ser mitificadas, pero rara vez en las escuelas se encuentra un modelo de educación basado en las diferencias existentes o que parta del compromiso frente a la igualdad de derechos.

Lo anterior permitió, a su vez, evidenciar prácticas educativas por parte de los docentes que recalcan una diferenciación entre niños y niñas, respondiendo al discurso heteropatriarcal y que parten de pautas sociales que identifican a las mujeres y a los hombres por separado. Interacciones socio afectivas que reproducen el lugar de los niños como cuidadores, productores y protectores de una futura aspiración familiar, y a las niñas de reproductoras, sumisas y recibidoras de dicho rol social, definiendo unos roles de género heteronormativos.

En un tercer momento, frente a la indagación de las teorías y las propuestas contemporáneas que pueden converger en la escuela, es pertinente señalar que el reconocimiento de las principales aportaciones del feminismo decolonial, permitió identificar y analizar que aunque el género ha sido una categoría determinante para el feminismo y un escenario de lucha y resistencia que ha permeado diferentes movimientos sociales, el enmarcar la inequidad y desigualdad social de la mujer únicamente como consecuencia de un sistema sexo-género, ha fragmentado las distintas luchas que involucran al ser humano desde su integralidad. Es decir; aunque el género, y consigo los R.G, han sido una forma de dominación tanto para hombres como para mujeres, no se puede desentender que la salud, la educación, la raza, etnia, identidad y orientación sexual -entre otros-, también se configuran como medios de dominación que deben ser vistos y cuestionados en su totalidad al entender que atraviesan todas las esferas que involucran al ser humano.

Por tanto, las luchas sociales se deben comprender y desarrollar de una manera holística (como lo es el ser humano), pues no hay una sola condición que atravesase a un hombre, mujer, niño o niña, encontrando así que los sujetos se encuentran dimensionados por su sexo, rol social, y sus

diferentes posicionamientos socio-culturales, lo que lleva a comprender que hay más de dos condiciones o medios por los cuales un sujeto pueda sentirse discriminado. Dicho de otra manera, como mujer u hombre existen diferentes situaciones que conllevan a una lucha pensada en un cambio en el sistema mientras cuestiona la posición y los medios de dominación del opresor.

De esta manera, las propuestas surgidas en los marcos sociales de las diferentes luchas, han impactado a la escuela de manera progresiva y han permitido el ingreso de proyectos como *arco iris*, diseñado por el colectivo Nuevas Masculinidades, y llevado a la práctica en diferentes escuelas de Bogotá. Propuestas en donde colectivos como éste han generado otras maneras de comprenderse en una sociedad aún conservadora como lo es la nuestra, dejando visibilizar otras formas de entender lo masculino y lo femenino en las construcciones entre hombres y mujeres. Es necesario señalar que dichas propuestas son producto de necesidades de cambio que permitan tanto en el campo laboral, social, económico, como en la esfera de lo privado, comprender al ser humano como igual en el encuentro con el otro. Así la decolonialidad permite en el estudio de los R.G, visibilizar aquella manera de ser específica que ha marcado el sistema hegemónico para consigo analizarla, criticarla y transformarla.

Con lo anterior se permite, en un cuarto momento, evidenciar que las propuestas emergentes socialmente impactan de manera parcial en las instituciones educativas, ya que se puede decir que han sido manifestaciones dadas en determinadas comunidades y que, aunque el discurso actual contemporáneo se encuentra atravesado por el debate de los enfoques de género, la escuela en muchos sentidos se ha visto aislada de lo competente a este tema. Es evidente para este estudio que tanto lo académico como en la práctica, existe una barrera que no permite unificar el entender la igualdad de género con la construcción de sujetos pensados para esta sociedad.

Es importante señalar aquí que la invisibilización de estas propuestas decoloniales, nos permite -a lo largo del trabajo- identificar que dentro de aquellos territorios de primer mundo que han colonizado otros países con sus ideas y sus estándares heteronormativos, también se presenta una diversidad de géneros, sentidos e identidades. De este modo, en naciones como Estados Unidos, se libran luchas como el feminismo de color, que buscan ser reconocidos, que rompen con el encubrimiento y exclusión que todavía sufren. Lo anterior permite descolonizar aquella idea de que quienes se encuentran en países hegemónicos cuentan con igualdad de derechos y

reconocimiento; permite, además, que en países tercer mundistas (como lo es Colombia) se escuchen las voces de esos otros, de los oprimidos presentes en estos territorios dominantes.

Así, también se permite identificar y analizar que por medio de un capitalismo que nos ha permeado e individualizado, no se nos ha recalcado el poder vernos y distinguirnos con otros (independientemente del territorio que habiten) desde las luchas compartidas, desde nuestras similitudes sino, por el contrario, desde una polarización, para concebirlos como “rivales”; se nos ha señalado el vernos desde la diferencia, desde lo ajeno, lo que no permite reconocer a esos otros que también son oprimidos. Lo expuesto nos lleva a unas luchas fragmentadas que sólo generan una falta de unidad que da poder a un dominador. Es pertinente concluir aquí la importancia de cuestionar y cambiar el sistema hegemónico desde el retorno a lo comunitario, pues como lo señala el feminismo decolonial, si esto no se realiza y sólo se pretende que el opresor acceda al sistema hegemónico, la dominación se seguirá perpetuando y reproduciendo con otros oprimidos, ya que sólo existiendo estos últimos coexistirá el papel del opresor con su posición privilegiada.

En consecuencia a lo anterior y para terminar, se permite la construcción de la propuesta educativa Kurumi que busca visibilizar alternativas de formación que permitan a los y las maestras abrir campos de pensamiento encaminados a la transformación de la hegemonía, sin desconocer que la formación de docentes, es base primaria para la escuela en la medida en que en esta convergen por medio de los discursos, herramientas y prácticas educativas una educación basada en el ideal de sujeto que cada institución busca. Partiendo de lo anterior, la propuesta permite comprender escenarios en donde la escuela pueda construir aulas igualitarias para las personas desde los primeros ciclos de formación de las y los niños.

Finalmente, para dar por terminado este trabajo, se evidencia que Colombia se configura como un país conservador con una ideología capitalista, heteropatriarcal influenciada por instituciones como la iglesia, en donde prima el dogma por la conservación de patrones determinados de conducta, la cual sigue imponiendo formas, roles y características a cada sexo (hombre y mujer). Formas de ser que se presentan desde el hogar y permean las prácticas escolares dificultando, de este modo, que sean trabajados temas como el género, los R.G, la identidad sexual, la orientación sexual -entre otros- en el aula. Por consiguiente, al no considerarse la importancia de hablar sobre el sexo y el género, la educación en género se constituye como un tabú, desdeñando la importancia de la misma aun cuando se ha sido testigo de casos como el del estudiante Sergio Urrego.

Es entonces importante para todos los docentes y para aquellos maestros en formación, hacer frente a estos temas, pues la educación en Colombia debe ser vista también desde la pluralidad, la diferencia, desde el respeto al otro y a su forma de sentirse. La educación debe reconocer las luchas sociales para una formación de seres humanos integrales, críticos, que permitan reconocerse a sí mismos con otros desde la igualdad en la diferencia.

Bibliografía

- Althusser, L. (1988) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva Visión.
- Arango, L. Castellanos, G. Fuller, N. Lamas, M. León, M. y Otros (1995). *Género e identidad: Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Ediciones Uniandes.
- Barrera, L. (2011). *Género y orientación vocacional en la educación media*. Universidad Nacional de Colombia, facultad de ciencias humanas- postgrados. Escuela de estudios de género. Bogotá.
- Bolívar, L. Cruz, J. Torres, L. (2014) Proyecto de grado: *Una aproximación al estado de la discusión sobre género y educación en Colombia (2010-2014)*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá: Licenciatura en Psicología y Pedagogía.
- Bosch, G. (1990) *La técnica de INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL*. D.F, México: Editorial Trillas.
- Bouteldja, H. (2014) *¿Feministas o no? Pensar la posibilidad de un «feminismo decolonial» con James Baldwin y Audre Lorde*. En: Revista Tabula Rasa. Instituto para el Diálogo Global, España.
- Cabrera, M. Vargas, L. (2013) *Transfeminismo, decolonialidad y el asunto del conocimiento: algunas inflexiones de los feminismos disidentes contemporáneos*. Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n78/n78a02.pdf> el 15 de agosto del 2016.
- Callaway, A. (1976). *Fronteras de la educación extraescolar*. En C.S. Brembeck y T.J. Thompson. Nuevas estrategias para el desarrollo educativo. Investigación Intercultural de alternativas no formales. Buenos Aires, Guadalupe.
- Candito, Ingles y colegas (2012). *Auto-atribuciones académicas: diferencias de género y cursos en estudiantes de educación secundaria* En: Revista Latinoamericana de Psicología. No. 44, pág. 57 - 68. Bogotá.
- Curiel, O. (2011) *Los límites del género en la teoría y práctica política feminista*. En: El género: una categoría útil para las ciencias sociales. Título del libro. Colección "Biblioteca Abierta". Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, p. 203-226.

- Echavarría, G. (2003) *La escuela: Un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud. Volumen 1, No. 2, pp. 145-175. Manizales, Colombia.
- Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. In M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós MEC. Pp. 203-47.
- Escuela de Estudios de género (2011). *Boletín anual, Las mujeres y el género en Colombia: 20 años después de la constitución* Bogotá.
- Escuela de Estudios de género (2012). *Boletín anual: educar en equidad*. Bogotá.
- Estrada, J. (2015). *Imaginario social de género en la interseccionalidad sexo/etnia/clase desde la perspectiva del feminismo decolonial en estudiantes de los programas de formación de maestros y maestras de la Universidad de Antioquia*. Trabajo de grado. Facultad de educación; Universidad de Antioquia.
- Fontenla, M. (2008). *¿Qué es el patriarcado?* En Diccionario de estudios de género y Feminismos. Editorial Biblos. Tomado de <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1396> el 20 de marzo del 2017.
- Forero, J. (2008). *Memorias de ciudad: Feminismos, postfeministas en construcción*. Alcaldía Mayor de Bogotá: Bogotá D.C.
- García, B. Loredó, J. Carranza, G. (2008) *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. En: Revista electrónica de investigación educativa. Tomado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/200> el 05 de Enero del 2017.
- García mina freire A. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad*. Madrid: Editorial: Narcea.
- García, C. (2004). *El espejismo coeducativo*. Recuperado de: http://colectivohombresymasculinidades.com/wpcontent/uploads/publicaciones_pdf/Textos_CHM/espejismo.pdf. El 20 de Marzo del 2016.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI. Editores.
- Gómez, D. y Ochoa, K. (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala*. Colombia: Editorial: Universidad del Cauca

- Guzmán, L. (Sin año). *Roles sexuales, roles de género y poder*. Instituto interamericano de derechos humanos. Programa mujer y derechos humanos.
- Hernández, A. y Reybert C. (2008) *Ruidos y Murmullos: Las configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares*. En G. Morgade y G. Alonso (comp.): *Cuerpos y Sexualidades en la Escuela: de la “normalidad” a la disidencia* (pp.43-63). Buenos Aires: Paidós.
- Herranz G, Y. (2012). *Igualdad bajo sospecha: el poder transformador de la educación*. Bogotá: Cooperativa Magisterio: Narcesa.
- Huberman, H. y Trufó, L. (2012), adaptación: *Masculinidades plurales: reflexionar en clave de géneros*, ilustrado por Lucas Giono. Buenos Aires: PNUD (Programa Naciones Unidas para el Desarrollo).
- León, M. (2011). *Bibliografía sobre relaciones de género en tesis de pregrado y posgrado (Varias Universidades)* Universidad Nacional de Colombia, Bogotá: Fondo de documentación Mujer y género; escuela de estudios de género.
- Lugones, M. (2010). *Hacia un feminismo decolonial*. En: *Hypatia*, vol 25, No. 4.
- Martínez, A (2011- 2012). *Los cuerpos del sistema sexo/ género: Aportes teóricos de Judith Butler*. Revista de psicología (12), 127- 144. En Memoria Académica. Tomado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5641/pr.5641.pdf el 4 de septiembre del 2016.
- McLaren, P. (1994). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires, Argentina.
- Mejía G, M. (2012). Trabajo de grado: *Construcción de roles de género a través de las prácticas educativas de los y las docentes, en el colegio Didascálico Hermana Josefina Serrano, de la ciudad de Bello*. Universidad Tecnológica de Pereira: Licenciatura de etnoeducación y desarrollo comunitario.
- Ministerio de educación nacional (MEN), (1994) *Ley 115, Ley general de educación, sobre educación formal, educación para el trabajo y el desarrollo humano, y educación informal*. Colombia.
- Ministerio de educación nacional (MEN). (2011). *Decreto 4798 del 20 de diciembre del año 2011*. Bogotá D.C.

- Money, J. (1955). *Hermafroditismo, el género y la precocidad en hiperadrenocorticismo: hallazgos Psicológicos*.
- Montoya, S. (2012). *Las Escuelas Normales Superiores y la feminización de la docencia en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de ciencias humanas, departamento de sociología. Bogotá, Colombia.
- Mosquera, F. (2013). *Educación formal y no formal en Colombia. Un análisis a los estudios bachilleres*. SENA, Bogotá. Pp. 16-27.
- Morgade, G. (2008). *Toda educación es sexuada*. NE, Argentina.
- Nassif, R. (1970). *Teoría de la Educación, problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Editorial Cincel.
- Páez, R. (2014). *Coeducación y educación diferencial. Una opción por la igualdad de género en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pedraza, Z. (2011). *La "Educación de las mujeres": el avance de las formas modernas de Feminidad en Colombia*. En: Revista de Estudios Sociales No. 41, pág. 72- 83. Bogotá.
- Peña, C. (2007). *Los tesoros documentales y su aplicación en la información impresa, digital y multimedia*. Alfagrama Editoriales. Pp. 122, 127-128.
- Rico de Alonso, A. Estrada, M. y otros. (2013). *El telar de los valores, una formación en valores con perspectiva de género*. Ciencia política, política y Gobierno. Pontificia universidad Javeriana, Bogotá.
- Ruiz, J. (2012). *Nuevas masculinidades y feminidades, una experiencia de ciudadanía en género*. Acnur, Colectivo hombres y masculinidades. Bogotá, Colombia.
- Roa, A. y colegas (2013). *Ser madre, joven y mujer...de la escuela y la adolescente embarazada*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Secretaría distrital de planeación (SDP). (2010). *Decreto 166 del 4 de mayo del 2010*. Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2015). *Plan Educativo de la Transversalización de la Igualdad de Género*. Alcaldía mayor de Bogotá. Recuperado de: <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/2841/1/FINAL%20PUBLI-PETIG.pdf>. El 15 de febrero del 2017.
- Trilla, B. (1993) *Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Universidad Pedagógica Nacional, México. Editorial: Antropos.

- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial síntesis S.A.
- Vicent, J. (1997). *Varón y patriarcado*. Origen: Masculinidad/ es. Poder y crisis. Valdés, Teresa y Olavarría, José. Editorial ISIS- FLACSO. Santiago de Chile, Chile.
- Walsh, C. (2007). *Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo*. En: Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino. Pp. 27-43. Académica de la Latinidad, Quito.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Santa fe de Bogotá. Editorial: Universidad de Antioquia.

Entrevista (sistematizada).

- Espinosa Y. (2014). *Feminismo Decolonial: Una ruptura con la visión hegemónica Eurocéntrica Racista y Burguesa*. Universidad de Buenos Aires. Recuperada de: http://www.red-redial.net/doc_adj/9028-iberoamerica-social-n3-luchas-derechos-y-espacios.-iberoamerica-repensada-desde-la-diversidad-y-el-genero.pdf el 16 de Diciembre del 2015.

Video.

- Canal UCR (2014. Abril. 28). *Feminismo Comunitario*. Recuperado de : <https://www.youtube.com/watch?v=lltk0ieb1yM> el 20 de Marzo del 2017.

Bibliografía propuesta educativa

- Cajigas, R. (2007). *La biocolonialidad del poder. Amazonía, biodiversidad y ecocapitalismo*. En: *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Universidad Javeriana, Bogotá. Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre.
- Castro, G. & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Universidad Central, Universidad Javeriana, Bogotá: Siglo del hombre.

- Centro nacional de memoria h. (2015). *Aniquilar la diferencia. Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano*. Bogotá D. C, Colombia.
- Coba, L. & Herrera, G. (2013). *Nuevas voces feministas en América Latina: ¿continuidades, rupturas, resistencias? Presentación del Dossier*. En: Revista de Ciencias Sociales, núm. 45, enero, Pp. 17-23. Facultad Latinoamericana de ciencias sociales, Quito-Ecuador.
- Domínguez, B. (2004). *Equidad de género y diversidad en la educación colombiana*. En: Revista electrónica de educación y psicología, núm. 2, diciembre. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- El TIEMPO. (2015). *Polémico concurso Miss tanguita con niñas en Santander*. Periódico El Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/polemica-por-concurso-de-miss-tanguita-con-ninas/15090438> el 20 de octubre del 2016.
- Escobar, A. (2003). *Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/ colonialidad Latinoamericano*. En: Tabula Rasa, núm. 1, enero – diciembre, Pp. 51-86. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia.
- Espinosa, M. (Sin año). *ESE INDISCRETO ASUNTO DE LA VIOLENCIA. Modernidad, colonialidad y genocidio en Colombia*. Recuperado de: <http://www.ramwan.net/restrepo/inv-antrop/espinosa.pdf> el 19 de octubre del 2016.
- Fundación triángulo. (Sin año). *Relatos para la diversidad*. Edición: Fundación Triángulo. Recuperado de: http://www.trabajemosporelmundo.org/ong-nd/documentos/e_books_ong_nd/e_book_relatos_para_trabajar_diversidad_fundacion_triangulo.pdf el 20 de octubre del 2016.
- Maldonado, N. (2007). *Walter Mignolo: una vida dedicada al proyecto decolonial*. En: Nómadas (Col), núm. 26, Pp. 186- 195. Universidad Central, Colombia.
- Mendoza, C. (2013). *Guía metodológica para la elaboración de la propuesta de intervención educativa*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/133261143/Guia-Metodologica-Para-La-Elaboracion-de-La-Propuesta-de-Intervencion-Educativa> el 15 de Octubre del 2016.
- Red2red consultores S.L. Instituto de la mujer: Observatorio para la igualdad de oportunidades. (2007). *Guía de coeducación. Documento de síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. España. Recuperado de:

http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/old/Doc_208_Guia_de_CoeducacionIM.pdf el 15 de octubre del 2016

- Redacción Bogotá. (2016). *Mujer asesinó a un joven que salía de un Baby Shower en Bogotá*. Diario el Espectador. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/carcel-mujer-asesino-un-joven-salia-de-baby-shower-bogo-articulo-661097> el 20 de octubre del 2016.
- Redacción país. (2015). *No es tiempo de callar*. Diario el Espectador. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/no-tiempo-de-callar-articulo-562259> el 20 de octubre del 2016.
- Secretaría de educación distrital. (2011). *Reorganización curricular por ciclos*. Alcaldía mayor de Bogotá; Colombia. Recuperado de: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf el 20 de Octubre del 2016.
- Secretaría de las mujeres, Alcaldía de Medellín. (Sin año). *Coeducación*. Medellín, Colombia. Recuperado de: https://www.medellin.gov.co/portal_mujeres/coeducacion.html el 14 de octubre del 2016.
- SEMANA. (2012). *La muerte de Rosa Elvia Cely, un crimen abominable*. Revista Semana. Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/la-muerte-rosa-elvira-cely-crimen-abominable/258867-3> el 20 de octubre del 2016.
- SEMANA. (2014). *El joven que se habría suicidado por discriminación sexual*. Revista Semana. Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/sergio-urrego-se-habria-suicidado-por-la-discriminacion-sexual-en-su-colegio/402016-3> el 19 de octubre del 2016.
- Torres, F. Arjona, S. (Sin fecha). *Coeducación en educación infantil*. Recuperado de: www.oei.es/genero/documentos/.../Educacion_Infantil/Coeducacion_en_EInfantil.pdf el 16 de octubre del 2016.

Vídeos.

- Always (Dypia.com). (2014. Jun. 28). “*Actuar como niña*” cobra un nuevo significado con estas asombrosas respuestas. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=QuV0DyIqtk4> el 20 de octubre del 2016.
- Arroyo J. (Joe Arroyo T.V). (2011. Julio. 29). *Vídeo canción: La rebelión*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=oWBf9hfW_4Y el 20 de octubre del 2016.
- Colon W. (JasonConBongos). (2008. Ago. 24). *Vídeo canción: El gran varón*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=uAVs0m3Xak4> el 20 de octubre del 2016.
- Desconocido. (Enfoque DE IGUALDAD A.C). (2012. Nov. 28). *Caricatura de los roles de género*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=GwQ4Ngc9GIg> el 22 de octubre del 2016.
- Espinosa Y. (Taller de pensamiento Latinoamericano). (2014. Abr. 02). *Conferencia: Los aportes del feminismo antirracista y descolonial*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=gKV-hGmuzIc> el 19 de octubre del 2016.

ANEXOS

Se adjunta CD de anexos, con:

Anexo 1. Archivo teórico: La “Educación de las mujeres”: el avance de las formas modernas de Feminidad en Colombia.

Anexo 2. Archivo teórico: Género y orientación vocacional en la educación media.

Anexo 3. Archivo teórico: Boletín anual, Las mujeres y el género en Colombia: 20 años después de la constitución.

Anexo 4. Archivo teórico: Boletín anual: educar en equidad.

Anexo 5. Archivo teórico: Las Escuelas Normales Superiores y la feminización de la docencia en Colombia.

Anexo 6. Archivo teórico: Ser madre, joven y mujer...de la escuela y la adolescente embarazada.

Anexo 7. Archivo teórico: El telar de los valores, una formación en valores con perspectiva de género.

Anexo 8. Archivo teórico: Auto-atribuciones académicas: diferencias de género y cursos en estudiantes de educación secundaria.