

Maestra y Mujer, un retrato de historias de vida de docentes que construyen y configuran
perspectivas de género en la Universidad Pedagógica Nacional

LUISA FERNANDA LOZANO OLARTE

Monografía para optar al Título de Licenciada en Educación Infantil

Directora

Profesora OSANA MEDINA BONILLA
Magister en Investigación Social Interdisciplinar

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Infantil
Bogotá D.C.
2017

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a mi acompañante en este viaje, la profesora Osana Medina quien me ha ayudado a forjar este camino desde un trato afectuoso y comprensivo con sus inmensos conocimientos y precisas observaciones.


Agradezco a las profesoras Sonia Torres, Liliana Chaparro, Jeniffer Villa, Carolina Alfonso y Quira Sanabria por permitirme conocerlas y mostrarme sus otros roles fuera del aula. Por enseñarme que no hay una sola forma de ser feminista, ni de ser mujer.

Quiero agradecer a mi padre, por mostrarme otra realidad posible, otra masculinidad, el amor infinito, la paciencia y la bondad. Sería el primero en hacerme cuestionar las relaciones y roles de género, establecidos; al notar que es más una excepción que la regla.

Quiero agradecer a mi madre, por enseñarme que ser madre no es el olvido de sí misma, el sacrificio, la abnegación, ni la sobrevaloración del otro cuidado. Por mostrarme que ser mujer es tener carácter, es en ocasiones estar lejos de la cocina y cerca de la calle y el aula.


Agradezco también a mis hermanas, por dar el sostén y el apoyo en todos los momentos. Porque me han enseñado a valorar a la otra desde la diferencia y construir desde allí.

Finalmente agradezco a mis amigas por su amor y sororidad en cada palabra y abrazo de aliento. Estoy convencida que desde su singularidad me han aportado de innumerables maneras a mi construcción como mujer.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página III de 206	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Maestra y mujer, un retrato de historias de vida de docentes que construyen y configuran perspectivas de género en la Universidad Pedagógica Nacional.
Autora	Lozano Olarte, Luisa Fernanda
Directora	Mg. Osana Medina Bonilla
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 204 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	PERSPECTIVA DE GÉNERO, HISTORIAS DE VIDA, FEMINISMO, MUJERES EN LA EDUCACIÓN.

2. Descripción
<p>En el presente trabajo de grado se toman como referentes las historias de vida de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, partiendo de su formación y prácticas en el aula desde la pedagogía de género y el impacto de su ejercicio docente en los escenarios educativos donde se encuentran. Así, la propia forma en que se reconocen a sí mismas como mujeres y maestras, ubica su quehacer pedagógico en un escenario particular, en el cual, las propias experiencias de diferentes dimensiones, atraviesan su ejercicio en el aula y la forma como analizan y asumen los contenidos y la educación misma. A través del cuerpo, las maestras reproducen o cuestiona prácticas y concepciones culturales desde una dimensión biológica, simbólica, social y política, estas se ven reflejadas en las interacciones sociales de su diario vivir. Sin embargo, desde su ejercicio académico, pueden identificar y resignificar el cuerpo propio, como escenario de transformación.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página IV de 206	


3. Fuentes

Entrevistas


- Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.
 Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.
 Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.
 Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.
 Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.

Bibliografía


- ACPEM. (2003). *Acuerdo Nacional por la Equidad entre Mujeres y Hombres*. Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2005). Plan de igualdad de oportunidades. Para la equidad de género en el Distrito Capital 2004-2016. En *Política Pública de Mujer y Géneros*. Bogotá, Colombia: Bogotá Sin Indiferencia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). Decreto N° 166. Bogotá, Colombia: Registro Distrital.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2).
- Amaya García, N. I. (2015). *Mujer está escrito en infinitivo. Un estudio sobre representaciones sociales de mujer incorporadas por mí misma y las mujeres de mi ámbito familiar cercano*. (U. D. Caldas, Ed.) Bogotá: ASAB.
- Arana, I. (2015). *Las mujeres y el derecho humano a la educación en la perspectiva de la educación popular y las pedagogías feministas*. REPEM LAC.
- Bautista, E. (2004). *10 palabras clave sobre violencia de género*. (V. Divino, Ed.) Estella, España.
- Bonino, L. (2002). MASCULINIDAD HEGEMÓNICA E IDENTIDAD MASCULINA. *Dossiers Feministes, Masculinidades: mitos, de/construcciones y mascarar*(6), 7-35.
- C.Pol. (1991). *Artículo 1*. Bogotá, Colombia.
- Código Civil. (2016). En *Ley N° 1774*. Colombia.
- Código de Infancia y Adolescencia. (2006). En *Ley N° 1098*. Colombia.
- Código Penal. (2000). En *Ley N° 599*. Colombia.
- CONPES. (12 de Marzo de 2013). Documento 161. *Equidad de Género para las Mujeres*. Bogotá, Colombia.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinidades*. (I. Artigas, Trad.) México: Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página V de 206	

- Curiel, O. (2013). *La Nación Heterosexual. Analisis del discruso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Bogotá, D.C., Colombia: Impresol Ediciones.
- Decreto N° 4463, 4798, 4799, 4796. (2011). Bogotá, Colombia : Diario Oficial de la República de Colombia.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. España: Bilbao.
- García Suárez, C. I. (2003). *Edugénero: Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar*. Bogotá, Colombia: Universidad Central.
- García Vasconcelos, M. (2011). *Mujeres, Maestras y Diversidad. Historias de Vida*. Oaxaca, México: Universidad Internacional de Andalucía.
- García, C. (2015). No se nace Maestra. Recursos para investigar en historias de vida de maestras y profesoras. *TABANQUE Revista pedagógica*(28), 111-114.
- García, L., & Pineda, M. (2015). *Violencia de género*. Cataluña, España: Creación Positiva.
- Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala*. Ciudad de México, México: Corte y Confección.
- Gómez, D. (2014). Mi cuerpo es un territorio político. En Y. Espinosa, D. Gómez, & K. Ochoa (Edits.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (págs. 263-276). Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Grupo de Memoria Histórica. (2011). *Mujeres que hacen historia. Tierra, cuerpo y política en el Caribe Colombiano*. (Taurus Pensamiento, Ed.) Bogotá, Colombia: Ediciones semanas.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y tética como "ideología"*. (M. Jiménez, Trad.) Madrid, España: Letra e.
- Hernández, F., Sancho, J. M., & Rivas, J. I. (2011). *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto* (Cuarta ed.). (U. d. Barcelona, Ed.) ESBRINA – RECERCA.
- Hernandez-Hernandez, F., & E. A. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias Pedagógicas*(24).
- Jelin, E. (2001). *¿De qué hablamos cuando hablamos de memoria?* España: Siglo Veintiuno Editores.
- Kaufman, M. (2000). Masculinidad: armadura que paraliza. *La Jornada*.
- Lagarde, M. (1996). *Género y Feminismo. Desarrollo humano y democracia*. España: horas y HORAs.
- Lerner, G. (1986). *La Creación del Patriarcado*. Londres, Inglaterra: Crítica, Historia y Teoría.
- Ley N° 82. (1993). / 248. (1995) / 294. (1996) / 575. (2000). / 581. (2000). / 731. (2002). / 823. (2003). / 909. (2004). / 1257. (2008). / 1232. (2008). / 1761. (2015). / 1542. (2012). / 1822. (2017) Bogotá, Colombia: Diario Oficial de la República de Colombia.
- M. Santos, G. A. (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona, España: Biblioteca al aula.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página VI de 206	

- Minello, N. (2002). *MASCULINIDAD/ES. Un concepto en construcción*. Distrito Federal, México, México: Nueva Antropología.
- Naciones Unidas, A. G. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. París, Francia. Obtenido de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Naciones Unidas, A. G. (1974). Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. *CEDAW*. Obtenido de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw25years/content/spanish/Convention-CEDAW-Spanish.pdf>
- Naciones Unidas, A. G. (1993). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Obtenido de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/48/104>
- Naciones Unidas, A. G. (Septiembre de 2000). Objetivos de desarrollo del Milenio. Obtenido de http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf
- Núñez, C. (2014). *Ser mujer y maestra, ser en relación. La diferencia que interpela. Una vida puede ser narrada, otras vidas pueden ser contadas*. Universidad de Málaga, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. SPICUM.
- Pateti, Y. (Junio de 2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: Hacia la despedagogización del cuerpo. *PARADIGMA*, XXVIII(1), 105-129.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*(336), 189-201.
- Puyana, Y., & Barreto, J. (1994). Las historias de vida: recurso de investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. *Maguaré*(10), 185 - 196.
- Rapacci, M. L. (2015). *Experiencias de mujeres y educación popular en América latina y el caribe: aportes conceptuales y metodológicos*. REPEM LAC.
- Ruíz, J. O. (2013). *Masculinidades posibles, otras formas de ser hombres* (Vol. Colecciones Primeros Pasps). Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Stromquist, N. (2015). *Marco conceptual y temático para la construcción del debate contemporáneo sobre la perspectiva de género en la educación*. REPEM LAC.
- Tarducci, M. (2010). La profesora feminista como agente de transformación. En Y. Espinosa (Ed.). Buenos Aires, Argentina: En la Frontera.
- Thomas, F. (2001). *La mujer tiene la palabra*. Bogotá, Colombia : La Vanguardia.
- UNICEF. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Chile: Asenjo Impresores.
- Vásquez, M. E. (2000). La memoria, hilo que teje la vida. En *Escrito para no morir. Bitácora de una militancia*. Colombia: ILSA.


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página VII de 206	

4. Contenidos

Inicialmente, en *A Manera de Presentación*, se da a conocer la pertinencia del ejercicio investigativo, en tanto proceso investigativo de una educadora infantil, por lo que se presenta la estructura lógica de la investigación. Más adelante, está la descripción de la metodología se encuentra en el Capítulo I, *Cimentando el Camino* donde se determina el carácter cualitativo y detalla el método investigativo: la Historia de Vida, precisando los rasgos que le distinguen en educación; incluye los instrumentos metodológicos utilizados, donde se destaca la Entrevista Biográfica Narrativa. Luego está el Capítulo II, *Rememorando a las Otras y los Otros* que corresponde al estado del arte, donde se rastrearon diversos trabajos que responden a la relación de la educación y el género como categoría de análisis; con estos se evidencian múltiples abordajes pedagógicos y epistemológicos, en escenarios y poblaciones heterogéneas. A continuación, está el Capítulo III, *Encuentros Legítimos y Desencuentros Normativos* o marco legal, donde se hace una breve exposición de la jurisprudencia local, nacional e internacional relacionada con el objeto de estudio; como sustento básico para el desarrollo de las acciones dentro del territorio nacional. Enseguida está el Capítulo III, *Hilando Conceptos y Tejiendo Teorías* desarrolla el marco teórico y conceptual a partir de tres categorías de análisis: Prácticas Culturales, el Cuerpo como Escenario de Transformación y Pedagogía de Género y/o Pedagogía Feminista. Finalmente, encuentran el Capítulo V, *Narrar para Comprender-nos* donde se realiza la interpretación y comprensión analítica de las historias de vida de las maestras que hicieron parte de la investigación: Sonia Torres, Liliana Chaparro, Jeniffer Villa, Carolina Alfonso y Quira Sanabria.

5. Metodología

La presente monografía tiene un interés epistemológico es de tipo emancipatorio y está pensada como un ejercicio investigativo de orden *cualitativo*, en tanto reconoce a los sujetos partícipes como

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>— Educación de Calidad —</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página VIII de 206	


actores que contribuyen en el proceso de construcción de conocimiento. Así, se considera al ser humano de manera holística, entendiendo la complejidad de la realidad desde un todo polisémico.

Además, se inscribe en un enfoque epistemológico *socio crítico*, pues se fundamenta en un interés crítico de analizar la realidad, a partir de elementos autorreflexivos. Entendiendo que para Habermas, el conocimiento está enmarcado en un sistema sociocultural, por ende, no toda su producción es crítica, así que su emancipación deviene del deseo y la voluntad de los sujetos.

Atendiendo a la decisión de la investigadora, se escoge como técnica la *historia de vida*, en tanto medio para otorgar protagonismo a la experiencia vivida de las y los sujetos y la manera en que han construido sus recuerdos y olvidos. Esta técnica permite el registro sistemático de procesos implícitos que aportan en la constitución de los grupos humanos; siendo el conocimiento de fenómenos colectivos de una parte de la realidad social-histórica lo que interesa a éste campo.

Para lograr su construcción se utilizó como instrumento metodológico la entrevista semi-estructurada, pues permiten introducir preguntas y reforzar las que ya se tenían previstas, para ampliar la información brindada, y reorganizarla para su comprensión. Ya que, la historia de vida se parte de la percepción y experiencia del sujeto. En el desarrollo de los encuentros se dio uso de tres técnicas, inicialmente una autopresentación libre; luego, entrevistas biográficas narrativas, donde se adelantaba en las experiencias y las formas de ser de sí mismas; por último, en entrevistas focalizadas se aclaraban y/o ampliaban elementos necesarios.

Trasversalmente, se aborda la investigación desde una *perspectiva de género*, por lo que examina la forma en que el sistema patriarcal organiza la vida de las personas y explora las tensiones propias del modelo de sexo-género.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página IX de 206	

6. Conclusiones
<p>1. La perspectiva de género, como categoría conceptual ha sido ampliamente abordada por las Licenciaturas, desde diferentes posturas y ejercicios pedagógicos. Este ejercicio investigativo permite reconsiderar la formación de las/los educadores infantiles en la UPN.</p> <p>2. Las maestras que se dedican al tema en la universidad, crean nichos académicos concretos. Por ellos, existe un reconocimiento entre ellas mismas, y lo que la otra dice y construye se considera valioso y se recuerda.</p> <p>3. El componente ético de la investigación responde a la necesidad de visibilizar la pedagogía feminista y de género como alternativa política y académica divergente.</p> <p>4. La UPN está iniciando su transitar en esta perspectiva, por lo que se ha tenido que enfrentar a una realidad de violencias, discriminación y relaciones desiguales entre sus miembros. Así, que los esfuerzos que se emprendan en esa vía, no son solo importantes, sino que se hacen necesarios.</p> <p>5. Se reconoce el feminismo como una apuesta política clara, entendiendo que se trata de imponer una nueva posición hegemónica, sino de reivindicar otras formas de ser y estar consigo misma y con las otras y otros.</p> <p>6. Las maestras que se reconocen a sí mismas como feministas, conciben su práctica política, en una dimensión académica; por otra parte, como eje transversal a sus experiencias personales y por ende se considera primordial el activismo, en esta vía.</p> <p>7. Los relatos posibilitan aproximaciones a las distintas experiencias que construyen las personas.</p>

Elaborado por:	Luisa Fernanda Lozano Olarte
Revisado por:	Osana Medina Bonilla

Fecha de elaboración del Resumen:	27	09	2017
--	----	----	------

Tabla de Contenido

Tabla de Contenido.....	X
A Manera de Presentación.....	XIII
I Cimentando el Camino.....	1
Técnica Investigativa: Historia de Vida	5
Historia de Vida en Educación.	9
Instrumentos Metodológicos	11
Momentos de las entrevistas.....	12
Guía de la entrevista.	14
Población	15
II Rememorando a las Otras y los Otros	18
Universidad Pedagógica Nacional.....	18
Facultad de Educación.....	18
Facultad de Humanidades.....	31
Facultad de Ciencia y Tecnología.	39
Universidad Distrital Francisco José De Caldas	44
Sobre el estado de la cuestión.....	51
III Encuentros Legítimos y Desencuentros Normativos.....	55
Constitución Política	55
Leyes.....	56
Decretos	61
Acuerdos.....	63
Códigos.....	67
Sentencias.....	68

Jurisprudencia Internacional.....	74
Consideraciones.....	80
IV Hilando Conceptos y Tejiendo Teorías.....	84
Prácticas Culturales	90
Violencias y discriminación.	92
Masculinidad/es.....	96
Cuerpo como Escenario de Transformación	102
Cuerpo en la sociedad.....	104
Cuerpo en la escuela.	107
Cuerpos en transformación.....	110
Pedagogía de Género / Pedagogía Feminista	114
Situación en la escuela sexista.....	117
Pedagogía feminista.....	121
V Narrar para Comprender-nos	123
Interpretación y comprensión analítica.....	123
La relación del género es una relación cultural.	124
Cultura occidental, cultura judeo-cristiana.	127
Viviría con el mandato de ser madre.	128
Estereotipo de belleza frente a las estéticas.....	130
Vives un cuerpo sexualizado.	132
Una persona declarada mujer.	134
¿A qué horas va a aprender todo eso si matemáticas no sabe?.....	136
El cuerpo debería ser el punto central de la educación.....	139
Tuve que aprender que los muros existían y tuve que aprenderlo a golpes.	142
Vivimos en una universidad que todavía es sexista, racista, clasista.	145

La educación es una oportunidad.	149
Cómo hacer de mi profesión también una política.	150
Yo nací feminista.....	154
Yo sé que soy una persona fantástica.	158
Necesitamos nuevas y nuevos docentes, que cambien.	162
Un sujeto con mucha esperanza.....	165
La mesa de género.	169
A manera de Cierre.....	172
Referencias	176

A Manera de Presentación

El presente trabajo de grado contribuye a la discusión de la formación de la nueva generación de educadores y educadoras de las infancias y las juventudes, asunto que se encuentra necesariamente atravesada por el género, como categoría constitutiva del ser humano; toda vez que, la enseñanza de los maestros/as puede traer consigo una transformación de las esferas micro de la sociedad, tanto en el mediano como el largo plazo.

Se parte por reconocer que los sujetos sociales se construyen a partir de condicionamientos socioculturales e históricos que se reproducen intergeneracionalmente a través de prácticas normativas impartidas por las instituciones sociales. No obstante, siempre hay posibilidad de rupturas, de nuevas alternativas... y este trabajo no escapa de constituirse en una de ellas. En ese sentido, muchas veces en la escuela convergen niñas y niños, regulados por las relaciones binarias del sistema sexo-género, así la construcción de sus subjetividades diversas trasciende a la práctica pedagógica; he aquí el escenario de posibilidad para apostarle a un proyecto educativo distinto que redunde en un proyecto de nación otro.

En ese sentido, los procesos de socialización legitimados desde el sistema patriarcal, forman paulatinamente hombres en búsqueda de dominación por el uso de la fuerza y mujeres dóciles con quienes imprimir la violencia. Sin embargo, al no ser rígidas estas prácticas, cuentan con la posibilidad de ser resignificadas por los sujetos en procesos contra hegemónicos como el que este trabajo intenta visibilizar.

Cabe resaltar que para efectos de la presente investigación, no se toman los *sujetos masculinos* como personas particulares quienes instauran el sistema adrede, y como si todas las mujeres aceptaran su posición de subordinación como medio de obtención de beneficios, sin ningún tipo de cuestionamientos. En lugar de ello, se entiende que es la estructura patriarcal como sistema ideológico, la encargada de reorganizar la distribución social a partir de instituciones vigentes como la escuela y en esa misma vía, uno de sus actores principales: los maestros y maestras.

En ese sentido, la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ha sido un pregrado históricamente feminizado, lo cual se legitima con la

existencia de reglamentaciones y disposiciones especiales para maestros hombres y mujeres en instituciones educativas. Asunto que se visibiliza en la forma como la proporción de maestras disminuye conforme aumenta el ciclo educativo, lo cual se torna pertinente problematizar a la luz de las relaciones entre el género y la educación.

Se podría considerar entonces, que los varones estarían en un ambiente que no les es necesariamente propio cuando se trata de educación infantil. A este respecto, es necesario remarcar el carácter sociocultural que en tanto hombres, les ha sido conferido desde su constitución y su construcción progresiva mediante diferentes mecanismos que funcionan como dispositivos. Según Bonino (2002), uno de estos dispositivos es la fundación de *creencias existenciales* en las que, a partir de diferentes procesos de socialización, destacándose las prácticas de crianza, se moldea a los hombres para que se interiorice *una* forma de masculinidad que les impide el cuidado y consideración de los otros/as, lo que trae como consecuencia que sea el rol femenino el encargado de asumir dichas prácticas.

Dentro de estas creencias existenciales, se destacan cuatro: en primera medida, existe la creencia de posesión de una identidad privilegiada, lo que conlleva a la necesidad constante de conquistar y demostrar esa situación aventajada constante sobre los demás. La segunda creencia tiene ver con que la definición de ser hombre es mensurable; esto es, que los demás están juzgando su *grado* de masculinidad, asunto que se vería disminuida por labores como el autocuidado y el cuidado hacia los otros – niños niñas pequeños-. Por su parte, la tercera creencia existencial es que, mujeres y hombres tienen diferencias insalvables mientras que todos los hombres tienen semejanzas estructurales, así que, si un hombre no lo puede hacer, ninguno debería. Por último, la cuarta creencia está la problematización de los/las otros/as como una estrategia fundamental en la lucha por la demostración de la propia masculinidad, lo que supone atrofiar la vida emocional de los hombres, mediante “la insensibilidad, la falta de empatía, la dureza de corazón, la inexpresividad emocional, [rechazo y ausencia con los otros]” (Ruíz, 2013). En ese sentido, en el marco de las consideraciones anteriores ser hombre, desde una masculinidad hegemónica es constituirse desde la exclusión y subordinación de la otredad.

A partir de la problemática expuesta, la feminización histórica de la Licenciatura y las creencias existenciales de la masculinidad, se posiciona uno de los propósitos de formación de las y los educadores infantiles, el abordaje epistemológico de la relación entre

educación, sociedad y cultura; fundamental para hacer una lectura compleja de la realidad desde múltiples perspectivas. En ese sentido, la presente monografía se forja con los interrogantes que atraviesan la existencia de la propia investigadora, por su necesidad personal de profundizar en el tema. Considerando que en el campo social de la educación convergen de manera intersectorial una serie de fuerzas y poderes, que provienen de los demás campos, como pueden ser la familia, los niveles socioeconómicos, la raza, condiciones de discapacidad, entre otros.

Los hechos sociales confluyen a través de la interacción, en el aula; por lo que es un compromiso ético y político del maestro/a reconocer estas dimensiones y generar escenarios para prácticas más equitativas. Así que:

La formación inicial de quienes se van a dedicar a la docencia debería dedicar un espacio para la reflexión sobre las mujeres, su cultura y su papel en la ciencia y en la historia. No se trata sólo de aprender estrategias para trabajar en el aula actividades no sexistas, sino promover la toma de conciencia acerca de cómo influyen nuestros propios comportamientos docentes. (M. Santos, 2000)

Por consiguiente, el presente estudio investigativo pone de manifiesto la comprensión sobre cómo nacer mujer y construirse como tal, no es un proceso sencillo; existen condicionamientos y roles establecidos bajo imposiciones históricas, sociales y culturales que influyen en la crianza de los sujetos y a su vez éstas perpetúan la reproducción de roles de género, violencias y discriminación, en el marco de una cultura patriarcal. Esto se legitima desde las prácticas de crianza que varían poco intergeneracionalmente, y desde la masculinidad hegemónica, en tanto forma de configuración de los hombres para sostener una posición de privilegio en las relaciones sociales, asunto que será ampliado más adelante.

Para la consecución del presente ejercicio investigativo, se toman como referentes las historias de vida de docentes de la UPN, partiendo de su formación y prácticas en el aula desde la pedagogía de género y el impacto de su ejercicio docente en los escenarios educativos donde se encuentran. Las maestras –de acuerdo con sus propias palabras– pueden experimentar un proceso de tensión entre la teoría y sus prácticas cotidianas, debido a que se han formado dentro de la cultura patriarcal que permea como sistema ideológico y de pensamiento cada uno de los sujetos. Este aspecto primordial será ampliado de forma rigurosa, más adelante en el presente documento.

Así, la propia forma en que se reconocen a sí mismas como mujeres y maestras, ubica su quehacer pedagógico en un escenario particular, en el cual, las propias experiencias de diferentes dimensiones, atraviesan su ejercicio en el aula y la forma como analizan y asumen los contenidos y la educación misma.

A través del cuerpo, las maestras reproducen prácticas y concepciones culturales desde una dimensión biológica, simbólica, social y política, estas se ven reflejadas en las interacciones sociales de su diario vivir. Sin embargo, desde su ejercicio académico, pueden identificar y resignificar el cuerpo propio, como escenario de transformación.

Por ello, relatar los acontecimientos propios, bajo unos delimitados derroteros, permite dialogar con ellos y hacer un ejercicio de reflexión permanente, de la manera en que se narran, para constantemente ser leídas por el otro y la otra, a través del lenguaje, verbal y no verbal. Asunto que se hace manifiesto en escenarios como el aula.

En este marco, se interpela el papel de las/los educadoras/es infantiles y su formación, a partir de la pregunta investigativa: *¿cómo las historias de vida de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional con formación en pedagogía de género, reconfiguran concepciones históricas, sociales y culturales en las que su cuerpo y sus prácticas son un medio comunicante con los diversos escenarios educativos en los que desarrollan su ejercicio profesional?* Esta cuestión, marca el horizonte de sentido de la investigación, por lo que se hace necesario establecer tres categorías teórico-conceptuales, que contribuyen al análisis del corpus de estudio.

Esas categorías son: las *prácticas culturales* en relación con los vínculos de subordinación y las nuevas subjetividades que se están gestando. El *cuerpo como escenario de transformación*, en tanto categoría que permite comprenderlo desde una dimensión biológica, simbólica, social y política susceptible de ser resignificado y reapropiado. Por último, la *pedagogía de género / pedagogía feminista*, como categoría que permite cuestionar el papel del docente y de la escuela en la formación y socialización del género, que puede ser sexista o tener abordajes intencionados diferentes.

Con base en las categorías establecidas, se proyecta como objetivo general:

Comprender a partir de historias de vida, la construcción y reconfiguración de posturas históricas, sociales y culturales de mujeres maestras de la Universidad Pedagógica Nacional con formación en pedagogía de género, en las que su cuerpo y sus

prácticas son un medio comunicante en los diversos escenarios educativos en los que desarrollan su ejercicio profesional.

En la dirección trazada por este propósito, se plantean los siguientes objetivos específicos: a) caracterizar el corpus normativo nacional e internacional que existe en relación con mujer y género a fin de situar el lugar de la pedagogía de género en función de dichas disposiciones legales; b) Indagar sobre las historias de vida de las maestras que forman en pedagogía de género en la UPN y c) analizar los devenires del quehacer pedagógico de las maestras entrevistadas en su constitución histórica, cultural y social como mujeres y sujetos políticos.

Partiendo de un interés epistemológico emancipatorio, la presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo con enfoque crítico social, en tanto parte por considerar al ser humano de manera holística y reconoce la complejidad de la realidad -realidades- existentes, por lo que se acerca a los sujetos partícipes como actores que contribuyen en el proceso de construcción de conocimiento a partir del análisis de elementos autorreflexivos, pues pensar lo crítico social permite situarse de una manera particular como investigadora y relacionarse de modos distintos con los objetos/sujetos de la investigación.

En términos de configurar el corpus documental, que se constituye en objeto de estudio, se opta por realizar un estudio de tipo biográfico narrativo, cuya técnica desarrollada es la historia de vida, en tanto permite recrear las experiencias de las personas de manera subjetiva y narrarse a sí mismas en la otredad. En esa vía se propone la entrevista semi-estructurada biográfico-narrativa, como técnica conversacional de recolección de información que permite evidenciar las posiciones y comprensión de la otra.

Para efectos de delimitar la población con la que se trabaja, se realiza la elección metodológica de entrevistar a maestras de la Universidad Pedagógica Nacional que son activistas feministas dentro y fuera del aula. Asimismo, como se ha mencionado, son algunas de las maestras que tienen formación en perspectiva de género.

Hechas las observaciones anteriores, se establecen tres fases como ruta metodológica para el desarrollo del proyecto: una primera fase que responde al *momento de conceptualización*, en la que robusteció el problema de investigación y se buscaron los referentes teóricos suficientes para elaborar las categorías conceptuales que se convertirían en claves de lectura. Posteriormente, se dio una fase de *recolección de información* con el

desarrollo de las entrevistas biográfico-narrativas que se ejecutaron en tres momentos. A saber: a) planificación y construcción de la guía flexible de la entrevista, b) entrevista como tal, mediante una autopresentación, la narración de los relatos autobiográficos y focalización de aspectos puntuales, y c) transcripción de la totalidad de las entrevistas realizadas. Finalmente, se da lugar a una fase de *interpretación y comprensión analítica*, en donde se escudriñan las categorías conceptuales construidas en los relatos de las maestras; procurando establecer relaciones entre la teoría, los lugares de enunciación de las maestras y la voz de la investigadora, de manera que se dé lugar a un ejercicio de triangulación polifónica que posibilite la comprensión del fenómeno estudiado.

Así, se logra consolidar el presente informe que consta de cinco apartados. Inicialmente, el Capítulo I, *Cimentando el Camino* se piensa como la descripción de la ruta metodológica en donde se delimita el carácter cualitativo y socio crítico de la investigación, situando la historia de vida como técnica utilizada, precisando los rasgos que la particularizan en el campo de la educación. Este apartado incluye la descripción de los instrumentos utilizados, donde se destaca la trascendencia de la entrevista biográfico narrativa y los momentos de su ejecución.

Por su parte, el Capítulo II presenta el estado de la cuestión¹ que da cuenta del rastreo documental de aquello que se ha investigado respecto a la relación entre la educación y el género como categorías de análisis que posibilitan repensar las prácticas de formación de maestras y maestros, por lo que se titula, *Rememorando a las Otras y los Otros*. Se evidencian múltiples abordajes pedagógicos y epistemológicos, en escenarios y poblaciones heterogéneas. Con el que se constató que es un complejo campo de estudio, abordado sistemáticamente desde diferentes licenciaturas.

A continuación, en el Capítulo III, *Encuentros Legítimos y Desencuentros Normativos* se presenta el marco legal rastreado. Así se hace una breve exposición de la jurisprudencia local, nacional e internacional relacionada con el objeto de estudio, de manera que se visibilice el ordenamiento jurídico como sustento básico para el desarrollo de las acciones pedagógicas dentro del territorio nacional. Este rastreo permite aseverar que

¹ Para efectos del presente trabajo, se emplea la denominación de “estado de la cuestión” para hacer referencia al apartado metodológico que se corresponde con un primer momento del ejercicio investigativo que implica la realización de un estado del arte desde el cual se pretende rastrear aquello que se ha dicho y qué se ha hecho en relación con el objeto de estudio delimitado. Sin embargo, no se expresa abiertamente como estado del arte en tanto se procura evitar la confusión sobre el particular como apuesta investigativa en sí misma.

existe una condición de desigualdad y violencia de la mujer y la normatividad debe reiterar disposiciones en diferentes mecanismos, para hacerle frente a esta situación, especialmente desde el campo de la educación y la pedagogía.

Enseguida está el Capítulo IV, el cual se ocupa en desarrollar el marco teórico y conceptual que servirá para situar una clave de lectura sólida de los relatos que más adelante serán expuestos, por lo que se titula: *Hilando Conceptos y Tejiendo Teorías*. Su desarrollo se da a partir de tres categorías de análisis: Prácticas Culturales, que define el sistema patriarcal en las relaciones cotidianas, sus implicaciones y los retos que implica; el Cuerpo como Escenario de Transformación, lo ubica desde una dimensión biológica, simbólica, social y política que es susceptible de ser resignificado y reapropiado; Pedagogía de Género y/o Pedagogía Feminista, cuestiona el papel del docente y de la escuela en la formación y socialización del género.

Posteriormente se encuentra el Capítulo V, *Narrar para Comprender-nos* que compila el balance de la interpretación y comprensión analítica de las historias de vida de las maestras que hicieron parte de la investigación: Sonia Torres, Liliana Chaparro, Jeniffer Villa, Carolina Alfonso y Quira Sanabria². Este balance emerge con el ejercicio de triangulación de la información realizado a partir de las categorías conceptuales. Por tanto, presenta los mayores aportes de la investigación y se deja abierto para continuar la discusión una futura investigación sobre el objeto de estudio, en el ejercicio de reconocer que el campo abordado tiene una línea investigativa tanto en la universidad, como en esta licenciatura en particular.

² Los nombres de las maestras que formaron parte del estudio realizado se divulgan abiertamente por contar con su aprobación a partir de la aceptación de los términos en los respectivos consentimientos informados que se diligenciaron como parte de los compromisos éticos de la investigación.

I Cimentando el Camino

Muchas historias de educadoras son trivializadas y reducidas a una anécdota dramática. Hace no mucho emitieron en la televisión en dos capítulos la historia de María Montessori (Tavarelli, 2007). Al revisarla nos preguntamos ¿una mujer que influyó sobre la educación de medio mundo merece ser narrada en el cine únicamente como “otra” historia de amor?

Fernando Hernández-Hernández
Estibaliz Aberasturi Apraiz

En el presente capítulo se desarrollan los aspectos metodológicos que dan soporte a la investigación, cuyo interés epistemológico es de tipo emancipatorio. Este ejercicio investigativo es de orden cualitativo, la cual “toma en consideración el significado afectivo que tienen las cosas, situaciones, experiencias y relaciones que afectan a las personas” (Alvarado & García, 2008). Por ello, no se consideran objetos de investigación, sino sujetos participes en todo el proceso. Las investigaciones estructuradas dentro de este paradigma, consideran el ser humano de manera holística, entendiendo la complejidad de la realidad desde un todo polisémico, por ello las personas no se reducen a variables o datos inamovibles.

Así que, este enfoque investigativo se encarga de reconstruir las concepciones, imaginarios y representaciones del mundo y del problema específico a desarrollar. Considera que la realidad se construye a partir de la interacción dinámica entre los sujetos, dando lugar a una compleja red intersubjetiva a partir de las relaciones; por tanto, intenta explicar las relaciones humanas y los fenómenos sociales producidos por la misma.

Además, se inscribe en el enfoque epistemológico socio crítico, que se fundamenta en un análisis crítico de la realidad, a partir de elementos autorreflexivos, con el propósito de “promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (Alvarado & García, 2008). Entendiendo que para Habermas el conocimiento está enmarcado en un sistema sociocultural y tiene nexos con las influencias que generan la economía y el estado, como sistema de poder. Esto deviene del proceso de *racionalización* de la modernidad, en el que se generaría un proceso de deslegitimación de las tradiciones, pero no ataca las instituciones existentes. Por ello, para Habermas, no todo conocimiento es crítico, las emancipaciones vienen por el deseo y la voluntad de las personas racionales.

De esta manera, divide las ciencias en cuatro niveles según su finalidad, inicialmente, el *interés técnico*, corresponde a las ciencias analíticas, como matemáticas. Luego, el *interés de autocomprensión*, en el que estarían las ciencias histórico-hermenéuticas, como la historia. Después, estarían las ciencias sistemáticas de la acción, que se encargan del *interés técnico y práctico*, dentro de ellas, aparece la economía y la política. Finalmente, el *interés emancipatorio*, pertenece a las ciencias de orientación crítica. Así, el conocimiento con interés crítico es un acto de autoproducción de los sujetos, busca “sustituir la base efectiva de la obediencia a la cultura por una base racional” (Habermas, 1986).

En consecuencia, para este enfoque es fundamental una visión global de la realidad, teniendo en cuenta todos los elementos que allí convergen; el análisis de la construcción del conocimiento y los escenarios en los que aparece, puesto que no es un proceso neutral, como se ha descrito. En este se retoma permanentemente la relación de la realidad, puesto que “el interés emancipatorio posee un status derivado, garantiza la conexión del saber teórico con la práctica de la vida” (Habermas, 1986). Por consiguiente, el presente estudio tiene su postura frente un interés crítico por el conocimiento.

Para ello, se utilizó como técnica de investigación las Historias de Vida de maestras de la Universidad Pedagógica Nacional, para analizar los devenires de su quehacer pedagógico y la constitución histórica como mujeres y sujetos particulares. Según Carmen García, estudiar las trayectorias de vida de las personas requiere “la transversalización del género”, por lo que se tienen que analizar de manera distinta las construcciones subjetivas de una mujer y un hombre; dado el alto impacto sociocultural en la formación de la identidad individual. Para la autora, este hecho se magnifica en las Historias de Vida realizadas en educación, por los aspectos propios de la profesión, la alta feminización y la relación con la crianza y la maternidad.

Aquellas experiencias y trayectorias personales se han utilizado por distintas disciplinas a lo largo de la historia con diversos objetivos; como es el caso de la psicología, la sociología, la antropología, la medicina, entre otras. Por consiguiente, se tiene que especificar la manera en que se hará uso de la memoria. Elizabeth Jelin (2001), en su libro *¿De qué hablamos cuando hablamos de memoria?*, diferencia la memoria de carácter psicoanalítico, en la que se desarrolla una facultad psíquica, con la capacidad que tienen los

seres humanos de recordar, retener ideas en la mente; esta lectura se hace desde un punto de vista psicológico y psiquiátrico, examinando las zonas del cerebro encargadas de la memoria y sus vacíos como procesos inconscientes de olvido; además se aproximan al concepto de “trauma”.

Mientras tanto la memoria de carácter social analiza los conocimientos de la memoria según las experiencias individuales y sociales que se hayan dado. Por consiguiente, el marco social de la memoria, según Halbwachs (en Jelin, 2001) es una construcción social narrativa, donde los actores sociales hacen elaboraciones con otros/as y estas entran en disputa. En consonancia con esto, la memoria individual, está enmarcada por su grupo humano y la cultura donde está inmersa, por lo que su visión del mundo está “animada” por los valores sociales, como la familia, la religión y la clase social.

Otro rasgo de la Memoria son las formas de sus contenidos, primero los activos son evocaciones e interpretaciones importantes del pasado; los pasivos, son informaciones “archivadas” en la memoria, que no se utiliza con frecuencia por lo que se almacena, existe una sobreabundancia de estos contenidos; las experiencias, pueden ser vivencias directas e inmediatas o mediatizadas por el lenguaje. Estos últimos contenidos, son los múltiples sistemas discursivos con diversos significados, dados en un marco cultural interpretativo particular; allí se asentarían los estereotipos de género. Así mismo, la Memoria tiene unos parámetros de identidad, que mantienen la coherencia y continuidad entre los acontecimientos, personas/personajes y lugares.

Para Jelin (2001), al usar la memoria como herramienta teórico-metodológica, se podrían encontrar dos tipos de memorias sociales. La primera es la que está relacionada con la vida cotidiana y los comportamientos habituales que no son reflexivos, y se dan por repetición y aprendizajes sociales. La segunda es la *Memoria Narrativa*, que examina los recuerdos y olvidos, haciendo uso de una selección por parte de los sujetos. En los Recuerdos se recogen los afectos y sentimientos que ocurren por accidentes en la rutina o hábitos comunes, expresándolos de forma narrativa; con estos se busca reflexión y búsqueda de sentido, en un proceso subjetivo y social mediante el diálogo. Mientras que los Olvidos son “la representación de algo que estaba y ya no está, dado por acontecimientos traumáticos” (Jelin, 2001), estos producen grietas en la capacidad narrativa.

La autora subdivide estas memorias narrativas en tres, en primer lugar, *el olvido profundo* es de carácter definitivo, producto del devenir histórico, en ocasiones es producto de una voluntad política de silencio por parte de actores víctimas; así que puede incluir eliminación de pruebas para exigir el olvido. En segundo lugar, *el olvido evasivo*, es un intento de no recordar lo que puede herir, son producto del temor a la represión; se da posterior a grandes catástrofes sociales, masacres, genocidios y situaciones de destrucciones. En tercer lugar, *el olvido liberador*, deja las cargas del pasado para así poder mirar hacia el futuro, son necesarios para continuar la vida de manera armónica, luego de abusos de la memoria por grupos con intereses propios.

En el caso particular de este estudio, el interés por las historias de vida como fuente de conocimiento social, invita a reconocer una historia no oficial, como resultado de la homogenización androcéntrica del conocimiento. Las construcciones que presenta esta monografía, corresponden a las elaboraciones por procesos de memoria narrativa, en recuerdos y olvidos de todas las formas.

Las historias se cuentan y no se viven; la vida se vive y no se cuenta, aunque podamos revivirla, al narrarla, retazos de vida, selección de retazos, en definitiva, lo que deseamos contar y narrar. Es a través de la narración y del proceso de reflexión, que se produce un retorno a sí mismo/a y al sujeto. (Núñez, 2014)

La noción de “investigación narrativa” se configura así como un referente articulador, que incluirá una variedad de prácticas de investigación emergentes y que se articulan en las *narrativas del yo* o método biográfico narrativo, que corresponde al tipo de estudio actual.

Téngase en cuenta que, como se ha mencionado, este estudio avanzó de manera transversal en perspectiva de género. Esto implica una contribución “a la construcción subjetiva de una nueva configuración a partir de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres” (Lagarde, 1996), reconociendo las diferencias y semejanzas de géneros y la posibilidad de ambos. Así que examina el orden patriarcal existente, la forma en que este organiza la vida de las personas y las resistencias al modelo de sexo-género.

Técnica Investigativa: Historia de Vida

Quizás detrás de una historia de vida se esconde el mayor de los deseos humanos un gesto que nos humaniza, que nos hace visibles, un gesto que nos hace recordar la vida. Es como diría Alinsky (1976) la búsqueda de la identidad personal; es querer hacer saber a los demás que existimos.

Fernando Hernández
Juana María Sancho
José Ignacio Rivas

Esta técnica es particularmente problemática en su abordaje, ya que se está investigando sobre la vida de una persona y la manera en que él o ella ha construido sus recuerdos y olvidos. De esta manera, reconstruir las Historias de Vida no implica cualificar o cuantificar los sucesos en la vida de las personas, sino recrear los que de manera subjetiva se consideran más relevantes en la trayectoria vital y generan posiciones *biográficas* y *experienciales* específicas, entrecruzándoles con acontecimientos históricos. Por ello, “el desafío estaría en dar cuenta de la complejidad de lo que sucede a las personas que nos regalan su historia” (Hernandez-Hernandez & Estibaliz , 2014)

Así, la historia de vida es una manera de darle protagonismo a sujetos que generalmente no lo tendrían. Recordar los sucesos ayuda a evidenciar el valor y los significados de ese sujeto considerando las sensaciones, interacciones y acontecimientos de cada uno/a; y a la vez posicionándole con el mundo que le rodea e interpela constantemente, las narraciones de estas conectan “la finitud de la vida personal y la infinitud de la historia humano social” (Puyana & Barreto, 1994). Haciendo necesaria una reflexión de la propia existencia y la presencia del otro y la otra.

La narración de las experiencias incluye, biografías, autobiografías, relatos e historias; por lo que se hace necesario diferenciarles. Las dos primeras acepciones apuntan a la descripción de los hechos en la vida de una persona, que se consideran relevantes de forma “objetiva”, por ello, se incluye generalmente lugar y fecha de nacimiento, recorridos académicos y laborales; relatando hechos verificables reconocidos. La diferencia es el autor del texto, pues la autobiografía, la realiza el propio sujeto que vivió los hechos.

Para Puyana & Barreto (1994), los *relatos* son narraciones sobre la propia vida, contada o no a un investigador, para García Vasconcelos (2011) es “la historia de una vida tal como la persona que la ha vivido la cuenta, conservando los giros lingüísticos y

expresiones que dan mayor fuerza testimonial”; además, traduciría los términos “life story” y “récit de vie” como equivalentes a los *relatos*. Mientras que “*life history*” y “*histoire de vie*” según García corresponderían a la *historia de vida*, entendido como un estudio exhaustivo de caso en un sujeto, que permite una compleja reconstrucción de los hechos, haciendo uso de otras fuentes además de un relato inicial, ya que “requiere la revisión de una gran variedad de evidencias para sustituirla en un contexto” (Puyana & Barreto, 1994)

De esta manera, en nivel de complejidad estarían primero las narrativas biográficas, luego relatos de vida y las historias de vida, siendo para estas autoras, la versión más acabada dentro del género de métodos biográficos, nutrida con la obtención de narrativas vitales lo más completas posibles. Pues la historia de vida permite el registro sistemático de procesos implícitos en la constitución de grupos. Ya que no se trata de intentar comprender a un individuo determinado sino es el conocimiento de fenómenos colectivos de una parte de la realidad social-histórica lo que interesa a éste campo. Para Yolanda Puyana y Juanita Barreto, la historia de vida es:

Una estrategia de la investigación, encaminada a generar versiones alternativas de la historia social, a partir de la reconstrucción de las experiencias personales. Se constituye en un recurso de primer orden para el estudio de los hechos humanos, porque facilita el conocimiento acerca de la relación de la subjetividad con las instituciones sociales, sus imaginarios y representaciones simbólicas. La historia de vida permite traducir la cotidianidad en palabras, gestos, símbolos, anécdotas, relatos, y constituye una expresión de la permanente interacción entre la historia personal y la historia social. (Puyana & Barreto, 1994)

En el desarrollo del relato/s que dan lugar a estas construcciones, el sujeto reorganiza los acontecimientos discerniendo los hechos que narra de los que no, a partir de significados propios no necesariamente racionales delimitando períodos de la propia vida. Las experiencias personales se catalogan en transiciones, continuidades y discontinuidades. Por tanto, Hernández, Sancho, & Rivas (2011) proponen clasificar los relatos y por ende, las historias según tres nexos que dan lugar a cada uno. El primero es el nexo biográfico, en el que se ubican los hechos particulares de la persona, respecto a los puntos de quiebre propios que se presentan. El segundo es el nexo contextualizador, en el que se da más relevancia a los sucesos históricos que envuelven los cambios singulares. Por último, el nexo hibridador son las formas escriturales que buscan “quebrar” las formas académicas tradicionales; sin embargo, no especifica las formas no convencionales de escritura.

Para estos autores, los nexos que se configuran con el relato, implan también al investigador de manera personal, pues se tiene a identificar apartes, sentimientos o situaciones de la vida del otro. Así que de cierta manera “la investigación se puede decir que narra mi relación (como investigador) con el otro” (Hernández, Sancho, & Rivas, 2011). La interacción que allí se genera cuestiona de igual manera el ser y hacer en el mundo de quien pregunta y quien responde; fundando nuevos ángulos de aprendizaje, nuevos posicionamientos y conocimientos.

Aquella compleja relación acarrea cuatro “problemas” para construir las Historias de Vida. Inicialmente, la necesidad de mantener la *fidelidad* del relato, pues que reescribir los hechos desde un cierto lugar no puede llevar a cambiar los acontecimientos, intenciones o emociones relacionadas, la dificultad radica en escuchar para analizar manteniendo lo ocurrido. En segunda instancia, está la cuestión de conjugar los aspectos personales con el marco social, político e histórico. Luego, se encuentra el problema de la *línea argumental*, es decir, la manera en que se construye un texto coherente con cierta organización propia. Finalmente, está la *interpretación del texto*, en la que se considera de forma investigativa el relato, para reflexionar frente a un área de conocimiento; en este caso la relación entre género y educación. (Hernández, Sancho, & Rivas, 2011)

En cuanto al proceso escritural que se requiere, se debe “crear un enmarañamiento de relatos, percepciones, historias y contextos” (Hernández, Sancho, & Rivas, 2011) logrando conjugar la voz del otro/a y la intención con la que se hace el texto. Estipulando acuerdos entre los tiempos del sujeto entrevistado y los tiempos del investigador(a), quien orienta el proceso de conocimiento. Más aún, la “maraña” tiene que considerar el tiempo histórico, en cuanto a los elementos presentes en los relatos y el contexto preciso en el que se narra.

Por otra parte, entre los aportes de este método investigativo, se considera la oportunidad de construir aprendizajes de forma grupal a nivel personal e intersubjetivo; en palabra de Hernández, Sancho, & Rivas (2011), “desde las historias de vida, nos podemos transportar a través de la historia y diversos contextos de la mano de una persona que los ha vivido y que los revive en su narración”. Pues a lo largo de las conversaciones se tejen lazos afectivos entre las múltiples vivencias.

Además, según Puyana & Barreto (1994) a través de esta metodología, se crean analogías entre la realidad y la imaginación, por medio de los símbolos, signos y fantasía propia del lenguaje; pues este revela pensamientos y deseos del inconsciente, permitiendo esclarecer la creación de múltiples identidades y hechos sociales. De ahí que favorece el reconocimiento de otros actores sociales, más allá de los “héroes”, generalmente masculinos como experto de la esfera pública.

Con esta técnica se reconstruyen los eventos transcendentales del ciclo vital, desde las interpretaciones culturales, emocionales, biológicos o sociales; de tal forma que se prioriza la interiorización de los acontecimientos y no los impactos a nivel general. El desafío para Puyana & Barreto (1994) es “lograr generalizar lo común a las diversas historias, las convergencias y puntos de encuentro entre ellas y, al mismo tiempo, en reconocer y señalar lo más específico, esto es, lo que representa en esa totalidad cada particular.” Muestra de ello, son los pequeños apartes, que se muestran a continuación, de tres Historias de Vida de mujeres colombianas:

Como toda historia, ésta debe comenzar por el principio: el momento en el que un hombre mayor decide raptar a una menor de 13 años y abusar sexualmente de ella. Posteriormente fue rescatada por su madre sin saber que en sus extrañas se gestaba una nueva vida. La joven asumió el embarazo, que por poco le cuesta la vida durante el parto, un 31 de octubre de 1954, y ni siquiera pudo arrunchar a su pequeña hija, de nombre María Eugenia, tarea que le correspondió a su tía Salomé. La joven, cuyo nombre era Etelvina Herrera, decidió irse a buscar trabajo. Su madre, Bellarmina Mesa, y la tía Salomé se quedaron con la pequeña María. El padre abusador decidió darle el apellido a la niña, razón por la cual su nombre es María Zabala. (Grupo de Memoria Histórica, 2011)

"Para iniciar una expedición al pasado, como lo requería mi trabajo, fue necesario pulsar el recuerdo y echar a andar el engranaje de la memoria. Así, imágenes antiguas se activan con cualquier apoyo sensorial o emocional y aparecían en el momento y lugar menos esperados, como una avalancha incontenible. Yo vivía alucinada con mis recuerdos y los iba consignando en cuanto papel caía en mis manos: fichas, cuadernos, agendas, servilletas, reversos de recibos o cajetillas de cigarrillos; volví a sentir todas las emociones que llegaban con las imágenes del pasado. Aquél fue un periodo de mucha exaltación, porque con la alegría de revivir momentos intensos también se hacían presentes la añoranza y la ausencia. La mitad de mis recuerdos terminaban en llanto: hacia 1989, ya eran muchos los muertos y desaparecidos de nuestro movimiento. Mi pasado se parecía a los caminos del país, donde una o varias cruces en cada recodo dejan constancia de la muerte." (Vásquez, 2000)

La reconstrucción de la vida de Margarita -con sus vicisitudes y alegrías- sigue un orden cronológico, aunque en las conversaciones y entrevistas transcritas los recuerdos se

enlazan siguiendo un hilo que contiene su propia lógica y sus tiempos internos, como suele suceder con la memoria. Se tomó esa decisión porque en este caso, esta vida en singular se enmarca en un contexto histórico puntuado por distintos períodos que se entrecruzan con el relato de Margarita. Esta inscripción en un contexto regional permite desentrañar tanto el significado de las decisiones que la propia Margarita fue tomando frente a sus circunstancias como el sentido de las acciones que otros, sin su consentimiento, ejercieron con violencia contra ella. Para la reconstrucción de su experiencia nos apoyamos en distintas fuentes y entrevistas. Cuando una cita proviene de documentos consultados, en pie de página se reconoce la fuente, y cuando la cita aparece sin fuente, es porque proviene de las transcripciones de las entrevistas a Margarita. (Grupo de Memoria Histórica, 2011)

Historia de Vida en Educación.

Habiendo definido la metodología de la Historia de Vida, se explorará brevemente el caso específico en educación, trayendo a colación las particularidades que emergen de este contexto. En primer lugar, se debe subrayar que esta técnica es la manera idónea para rescatar la voz del maestro, frente a un escenario considerablemente jerárquico, normativo y patriarcal; pues responde a la intención de desarrollar la construcción social del proceso de enseñanza de forma colaborativa, desde nuevas interpretaciones y reflexiones.

En este sentido, Hernández (2004) citado por Núñez (2014), destaca tres tendencias en los estudios en esta línea: En primer lugar, *las narraciones de profesores y profesoras, su experiencia profesional, pero sin sujetos*; se observa desde la dimensión del rol como tal, recupera las experiencias de los maestros para reproducirlas. Investiga los “secretos” en el proceso de enseñanza-aprendizaje que funcionaron en un aula, para trasladarlo a otros escenarios. En este estilo se suelen usar anónimos y seudónimos.

En segundo lugar, *las investigaciones han optado desde una sensibilidad epistemológica diferenciada*, que es la perspectiva de las historias de vida dentro de un proceso reconstructivo de la experiencia vivida por otras profesoras. En esta Hernández (2004) destaca el papel del feminismo de la diferencia, pues es la corriente que comenzó a utilizarla. Estudia las relaciones de las profesoras, dándole un papel protagonista. Esta tendencia separa los conflictos que genera la dualidad entre vida profesional y personal. (Núñez, 2014)

En tercer lugar, *las historias de vida del profesorado, con la finalidad de comprender trayectorias profesionales vinculadas con determinadas áreas del curriculum*;

permite la reconstrucción intelectual de una trayectoria específica. Se usa en la explicación histórica de los fenómenos a partir de la experiencia individual de un docente destacado en cierta área del conocimiento. (Núñez, 2014)

Independiente de la tendencia, esta corriente específica de las historias de vida busca fortalecer las realidades del aula en la configuración personal de las subjetividades; configurando el escenario educativo como un complejo entorno social con relaciones propias. Al analizarles se favorece la comprensión de su funcionamiento y su dinámica interna, desde los protagonistas de los hechos. Es por tanto que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales, así “tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en la suyas propias.” Connelly y Clandinin (1995) citado por Hernández, Sancho, & Rivas (2011)

De ahí que a Yolanda Puyana y Juanita Barreto (1994), se les hace imprescindible estudiar al docente con estos relatos, para reconocer las influencias socializadoras en la formación del profesorado y mostrar las diferencias en las construcciones identitarias. En tanto que sus vidas están influenciadas por diversos factores y sujetos. Se evidencia con la narrativa la fuerza de sus saberes, lo que permite reconocer el impacto de su labor.

Así esta técnica se constituye en lo que llamaría García Vasconcelos (2011) como una “estrategia de fortalecimiento psicológico y profesional”, mediante la que el maestro/a cualifica su trabajo, hallando un sentido distinto a las acciones realizadas en la cotidianidad; pues se encontraba en capacidad de exteriorizar realidades internas, intensidades, adaptaciones, conflictos y situaciones que podían emerger gracias a esta perspectiva narrativa. Y si se entiende este como un actor social influyente, es un acto realmente revolucionario.

Instrumentos Metodológicos

La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla.

Gabriel García Márquez

Los instrumentos para la recolección de información se relacionan con el tipo de investigación que se desarrolla, el método y las técnicas propias de sí misma. Las historias de vida, se caracterizan por relacionarse con la fuente primaria, pues se parte de la percepción y experiencia del sujeto; está ligada a las técnicas conversacionales, entrevistas de diversos tipos, y técnicas observacionales, en la que entra en juego la subjetividad del investigador(a). Además, Puyana & Barreto (1994) sugieren hacer "Historias tipo" para su construcción, es decir, identificar acontecimientos presentes en toda la muestra y desde ahí desarrollarla; este puede ser, el ingreso a la docencia.

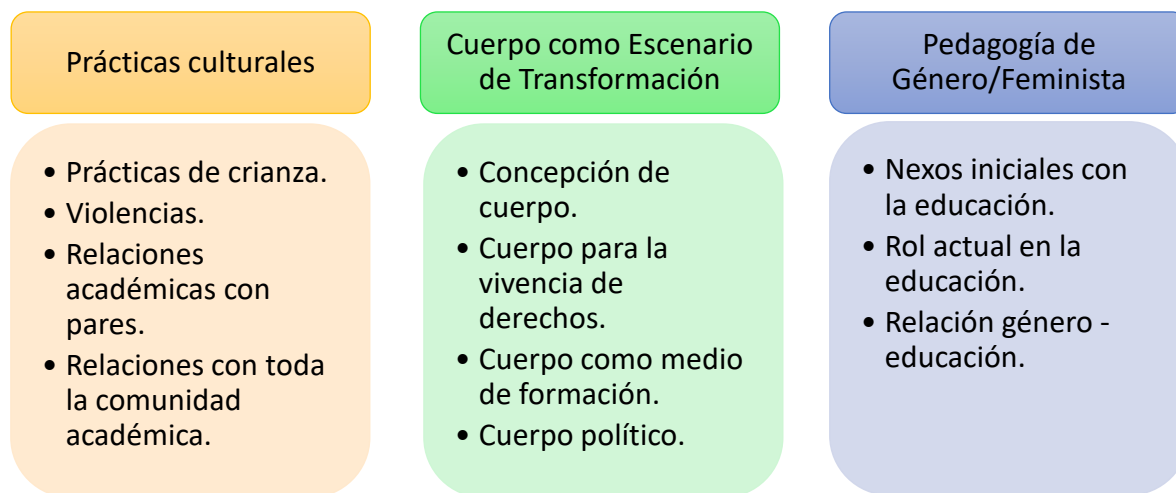
En este caso se utilizaron entrevistas, con fines particulares; entendiendo que, desde la investigación cualitativa, las entrevistas facilitan la recolección de datos, a modo de conversación, en las que el investigador(a) lleva el hilo conductor a partir de ciertos intereses particulares. Se buscaba llevar el dialogo de manera fluida, gracias a preguntas abiertas y flexibles, donde no hay respuestas correctas o incorrectas, sujetas a los cambios que se presentasen en el momento.

Las entrevistas fueron de carácter *semi-estructurado*, pues permitieron introducir preguntas y reforzar las que ya se tenían previstas, para ampliar la información brindada, y reorganizarla para su comprensión; entendiendo que “las narraciones producidas por las docentes entrevistadas nos representan un mundo estructurado en sí mismo. Las personas al narrar su biografía no construyen la historia real de su vida sino el relato de ella en circunstancias precisas.” (García Vasconcelos, 2011). Así, durante las conversaciones se hacía referencia a las categorías conceptuales, de modo que se encontrara la posición y comprensión de la otra.

Maricruz García (2011), propone tres fases para llevar a cabo con entrevistas biográficas narrativas, que sirvieron como guía para realizar las presentes historias de vida. En primer lugar, la *Planificación*, en la que se concretan los sujetos que harán parte de la investigación, sus características generales, el contexto, la construcción de la guía de la entrevista y los tiempos en que se realizará. En segundo lugar, está la *Entrevista* como tal,

mediada por una serie de preguntas subdivididas en: Preguntas Generadoras, las que desencadenan un amplio relato, para que cumplan su función no se debe interrumpir ni hacer juicios de lo que se está narrando, la autora insiste en tener empatía con lo que se está escuchando; Preguntas de Narración, con estas se busca ampliar la información, gracias a la escucha activa, de manera que se detalle algún fragmento; Preguntas de Balance, son “más abstractas” y anima a la argumentación de los razonamientos planteados. En tercer y último lugar, se pasa a *Transcribir e Interpretar las entrevistas*, analizando la comunicación verbal y no verbal.

Considerando esto, se pasó a construir ejes temáticos para las preguntas en consonancia con las categorías, como lo muestra la Ilustración 1. Es necesario recalcar que el orden en el que están dispuestos, responde a una presentación sistemática; mientras que en el desarrollo de las entrevistas se vieron interconectados, relacionándose entre sí y no necesariamente en ese orden.



Momentos de las entrevistas.

Ya en el desarrollo de los encuentros se dio uso de tres técnicas, inicialmente una autopercepción libre de las maestras; luego, entrevistas biográficas narrativas, donde se adelantaba en las experiencias y las formas de ser de sí mismas; por último, en entrevistas focalizadas se aclaraban y/o ampliaban elementos necesarios.

1. *Autopresentación.*

La entrevista se empezaba con una Autopresentación, con la que la maestra hacía una descripción relativamente breve de sí misma, sin pautas preestablecidas; lo que permite observar la autopercepción del sujeto de *quién es*. Esta técnica, según Parrilla (2004) “Facilita la descripción general de cómo cada persona, de manera libre y espontánea, se identifica a sí misma y define su identidad” (citado en, García Vasconcelos, 2011).

La autopresentación permitió a las entrevistadas, adecuarse a la encuentro y poner su estilo propio a los próximos encuentros. A pesar que, según García Vasconcelos, algunos autores proponen tener claros los datos que se les pedirán, en este caso se optó por hacerla abierta. Únicamente se implementaron algunos *Indicadores o Marcadores Libres* como “Preséntate a ti misma...”, “coméntanos sucesos importantes de tu vida”.

2. *Entrevistas biográficas narrativas.*

Más adelante, se daba paso a las entrevistas a profundidad biográficas narrativas, en las que se indagó por los sucesos relevantes de las maestras en relación con las categorías conceptuales. En este momento se recolecta el grueso de la de información, logrando identificar sus opiniones y sentires de las mismas, ya que como indica Gabriel García Márquez, “la vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla”.

Mediante estas entrevistas se pueden reconocer “la forma social, cultural y de grupo de su discurso y los condicionamientos de su proceso motivacional” (García Vasconcelos, 2011), puesto que su mirada del mundo, la educación y el género está atravesada por la posición que ocupa en el aquí y en el ahora como Mujer y Maestra.





3. *Entrevista focalizada.*

Para finalizar los encuentros, se utilizó la Entrevista Focalizada como instrumento complementario a la entrevista biográfica narrativa; lo que se buscó con estas era escudriñar en los aspectos puntuales que necesitaban mayor claridad o en los que faltaba información para completar el relato. Por tanto, requiere un mínimo de conocimiento frente a un tema, suceso o personaje; para delimitar la conversación, lo que se dio en las entrevistas anteriores. (García Vasconcelos, 2011)






Los encuentros se llevaron a cabo luego de una primera transcripción y una reconstrucción inicial de las historias de vida; lo que permitía centrar los tópicos en los que se iba a desarrollar. Este tipo de entrevista se despliega entre la necesidad por parte del investigador(a) de centrar las reuniones sobre el asunto previsto, evitando una dispersión; se incentiva una *inspección retrospectiva*, mientras se mantiene un tono fluido y no estructurado. De manera que responda a los cuatro criterios establecidos por Merton y Kendall (1946): ausencia de dirección, especificidad, amplitud, y la profundidad en el contexto personal (citado en, Nuñez, Claudio 2014). Las preguntas que se han definido deben permitir estos objetivos, siendo más abiertas o cerradas dependiendo de la dispersión de la entrevistada.

Guía de la entrevista.









Primeros acercamientos al enfoque de género/feminismo

-  ¿A qué edad conoció el feminismo? Y en ¿qué circunstancias?
-  ¿Quién fue su maestra/o en sus inicios? ¿qué aprendizajes recibió de ella/él?
-  ¿Qué otras personas han sido fundamentales en este proceso?
-  ¿Cómo ha influido el feminismo en su vida y la visión de sí misma?

Cuerpo como escenario de transformación

-  ¿Qué cuerpo habita?
-  ¿Cómo se construye un cuerpo de mujer?
-  ¿Piensa que su cuerpo es una construcción política?
-  ¿Considera el cuerpo como medio de formación para la adquisición de conocimientos?
-  ¿Cómo se puede construir un cuerpo para la vivencia de derechos?

Pedagogía de género/feminista

-  ¿Cuál es su concepción de educación?
-  ¿Qué rol desempeña actualmente en la educación?
-  ¿Cómo es su llegada a la educación?
-  ¿Por qué y para qué formar nuevos docentes?
-  ¿Qué relaciones y distancias encuentra entre género y educación?
-  ¿Qué le ha aportado su formación en género a su proceso de docencia?
-  ¿Cuáles es el papel de una maestra feminista?
-  ¿Qué retos tenemos como Universidad Pedagógica Nacional en relación con el género y la educación?

En cuanto al análisis e interpretación comprensiva, se construyó la siguiente ficha descriptiva-analítica, con el objetivo de hacer una re-lectura de las entrevistas biográfica-narrativas en función de las categorías conceptuales. Para ello, la revisión se hace inicialmente en el nivel locutivo, con los elementos que se encontraban de manera explícita en el texto; luego se reconocían las unidades perlocutivas y se rastreaban los componentes ilocutivos presentes en las entrevistas. Adicionalmente, se utilizaron marcadores textuales para el ejercicio de lectura inter y extratextual, como se evidencia en la parte inferior de la ficha.

FICHA DESCRIPTIVA - ANALÍTICA # 0	ENTREVISTADA:	FECHA DE REALIZACIÓN:	REFERENCIA APA:
CATEGORÍA 1: PRÁCTICAS CULTURALES	CATEGORÍA 2: EL CUERPO COMO ESCENARIO DE TRANSFORMACIÓN	CATEGORÍA 3: PEDAGOGÍA DE GÉNERO / PEDAGOGÍA FEMINISTA	INTERPRETACIÓN DE LOS ENUNCIADOS
			CATEGORÍA 1.
			CATEGORÍA 2.
			CATEGORÍA 3.
Relaciones entre categorías:			

■ Relaciones entre categorías
 ■ Relaciones con el cuerpo
 ■ Relaciones socioculturales
■ Relaciones con la pedagogía
 ■ Tendencia
 ■ Tensiones y distancias

Población

Para la definición y selección de la muestra, el estudio requería de una unidad de trabajo homogénea caracterizada por ser mujeres, maestras activas de la Universidad Pedagógica Nacional, que tienen prácticas feministas y por ende afectan la formación de docentes con la pedagogía de género. En este sentido, se reconstruyen las historias de vida de las maestras cuyos recorridos políticos, éticos y académicos las han llevado a la construcción de la Mesa de Género en la universidad, en la que se estudian las relaciones entre hombres y mujeres que se dan en esta institución.

Con base a estos criterios iniciales, se hace uso de un muestreo de casos críticos, en los que un pequeño grupo identificable tiene diferencias cruciales con el resto de la población. Pues a pesar del apoyo institucional con el que cuentan, no corresponden al común denominador de “los educadores de educadores”. De modo que, para definir el grupo poblacional, aludiré a la profesora Mónica Tarducci, quien expresa frente a su experiencia personal y sus pares, lo que es ser una profesora feminista:

“Es alguien que trata de superar la tensión entre la militancia anti intelectual y el academicismo con conexión con la vida. Alguien que tiene una historia de activismo feminista y que, además proviene de la izquierda y nunca renegó de ella, que expone claramente en sus clases una posición anticapitalista. Una profesora que cree firmemente que es necesario articular la teorización con la historia del movimiento feminista [...] La profesora es alguien que está relacionada con el movimiento feminista local y regional y que puede recurrir a los sucesos actuales para reflexionar desde lo teórico. Que puede hacerles sentir las pasiones y desencuentros, las distintas opciones y conflictos que tenemos como colectivo”. (Tarducci, 2010)

En consecuencia, las maestras que hicieron parte de este estudio se erigen como informantes claves por su grado de participación en la Mesa y a la vez la cercanía con la comunidad universitaria. Como Universidad Pedagógica Nacional, se construyó una mesa de género que reúne colectivamente la reflexión, el posicionamiento y el debate frente a la necesidad de incorporar el tema de género en todas las prácticas de la universidad. Esta surge como un ejercicio de cuestionamiento de prácticas misóginas como discriminación, acoso y todo tipo de violencias al interior de la universidad.

Por ello, se inicia con un diagnóstico que visibiliza la situación de las violencias y se sensibiliza a toda la comunidad frente a ello, con el fin de trabajar en pro de la necesidad que tienen las mujeres que hacen parte de esta comunidad de vivir una vida libre de violencias. Con este diagnóstico, se construye un plan de transversalización, para exigir, acompañar, diseñar y formular una propuesta que busca efectivamente la incorporación del género de manera institucional en todas las instancias de la universidad. Este plan busca atravesar todos los procesos de planeación, proyectos, programas e inversión.

En esa medida, la mesa de género la conforman dos escenarios, uno de carácter directivo, que es el comité institucional de género, que lo que hace es orientar las políticas que incorporan el enfoque de género. Por otro lado, esta construcción una mesa funcional, donde se abriría a la participación de estudiantes, maestros/as, administrativos y trabajadores; para que dinamicen, discutan, frente al tema de género. Cabe mencionar la

incidencia en el sindicato, donde funciona una comisión de género y derecho humanos; que es una oportunidad de reflexión desde esta categoría al interior de la misma práctica sindical de los maestros y maestras de la universidad.

II Rememorando a las Otras y los Otros

Cuántas mujeres olvidadas porque ellas mismas ni siquiera pudieron,
pueden o podrán decir, esta boca es mía, este cuerpo es mío,
esto es lo que yo pienso.
Virginia Woolf

A continuación, se presenta un riguroso rastreo cuyo eje de indagación es la mujer y el género como categorías de análisis, lo cual evidencia el estado de la cuestión sobre aquello que se ha hecho y se ha dicho sobre el objeto de estudio delimitado; una fase indispensable para la consecución de la presente monografía. Cabe mencionar que el rastreo permite evidenciar múltiples abordajes pedagógicos y epistemológicos, en escenarios y poblaciones heterogéneas por parte de las y los investigadores; con lo cual se logra constatar la complejidad del campo de estudio abordado.

Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional *Educadora de educadores*, es una institución de carácter unidisciplinar, lo que implica que todos sus programas de pregrado son licenciaturas, por lo que su foco es el aporte a una educación colombiana crítica, política y transformadora. Cuenta con 20 licenciaturas, 5 especializaciones, 9 maestrías y 1 doctorado interinstitucional; estos programas están congregados en 5 facultades, a saber, Bellas Artes, Educación Física, Ciencia y Tecnología, Humanidades y Educación. Para la presente indagación, se consideran las tres últimas.

Facultad de Educación.

Inicialmente se describen las tesis de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; la cual está dividida en el departamento de Posgrados y el departamento de Psicopedagogía; este abarca los programas de Licenciatura en Educación Infantil, Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Licenciatura en Educación Comunitaria y Licenciatura en Educación Especial. De esta manera, se encuentra un total de 27 trabajos de

grado que abordan el tema de género; que se organizan cronológicamente y se hace un breve recuento de sus hallazgos y el uso de la categoría de análisis en cada uno.

Cabe resaltar que la Licenciatura en Educación Especial, genera sus estudios en pregrado a partir de las líneas de investigación Pedagogía y Didáctica, Gestión y Ciudadanía, Artes y Lenguajes, Constitución de Sujetos y Mediaciones Comunicativas; relacionadas siempre con educación inclusiva para enriquecer la praxis pedagógica. Así que todos sus trabajos de grado están relacionados con una condición de discapacidad particular, o con talentos excepcionales.

Para el caso del programa de la Licenciatura de Educación Infantil, en el archivo existente aparecen doce trabajos de grado. De estos, el más antiguo corresponde al año 2008. Es importante mencionar, que de la totalidad de autores dos son hombres, cada uno acompañado en su trabajo por maestras en formación; estos estudiantes están presentes en investigaciones relacionadas con masculinidad.

En la Licenciatura de Psicología y Pedagogía el inicio de esta línea de investigación, data del año 2013. Sin embargo, a partir de entonces se han presentado trabajos de grado en los años subsiguientes, hasta 2015. Siendo todas las autoras mujeres, con un total de cinco trabajos correspondientes a género y mujer.

En la Licenciatura de Educación comunitaria, en el archivo que se tiene aparecen nueve trabajos de grado. De estos, el más antiguo corresponde al año 2012, es decir, en seguida de la apertura del programa y con publicaciones cada año; aumentando la cantidad de ellos en cada uno. Se consideran ahora en orden cronológico de publicación:

Inauguran esta línea en 2008, Ivonns Cárdenas, Oscar Penagos y Brigitte Rivera, de la Licenciatura en Educación Infantil, con un análisis histórico-hermenéutico, titulado *Imágenes del educador infantil: aproximación a un estudio de masculinidad*. El grupo poblacional son estudiantes hombres del programa y docentes hombres, ubicados en escuelas rurales. Se percibe de manera inicial, que encontrar y visibilizar a los educadores infantiles no es tarea fácil; por lo que se busca, por una parte, mostrar sus intereses y sentires, por otra parte, categorizar la identidad masculina. De esta manera, se entiende la categoría género, como un orden social y formas determinadas de interrelación, que surgen del movimiento feminista. Las luchas que se desarrollan, gracias a este movimiento pone en cuestión la masculinidad, dados los símbolos culturalmente disponibles; en los que la mujer

se relaciona con purificación e inocencia y el hombre con la conquista sexual y deberes económicos. Estos símbolos, construyen nociones políticas de la realidad, por ello, el análisis buscó resignificar la presencia y desempeño de los maestros hombres; alejándose de la figura de padre ausente, agresivo y frío, con la que se les relacionaba; buscó consolidar una sociedad “andrógena”, es decir, con cualidades masculinas y femeninas.

Para el año 2008, de la Licenciatura en Educación Infantil, Gloria Hernández y Diego Valencia en *Ser hombre y mujer a través de los medios*, hacen un análisis reflexivo de las representaciones sociales en los medios de comunicación, radio y televisión, que tienen los niños del grado Primero A y Preescolar C; registrando cómo se dan las representaciones de género en la infancia. En este estudio con enfoque histórico-hermenéutico, se toma el género como una categoría de análisis a partir del movimiento feminista; que diferencia el sexo, biológico, y las dimensiones sociales del mismo, aquellas características cuestionan la igualdad y el ser hombre y mujer. Introducen los “prejuicios sociales”, como una categoría de análisis que involucra los valores, vicios e ideas que brinda una imagen de referencia. En ese sentido, el largo tiempo que pasa la infancia frente a estos medios de comunicación moldea la identidad de género; entendida como proceso histórico de propia construcción simbólica.

En el 2010, se presenta la tesis “*influencia de la programación infantil en la construcción de la identidad de género*”, para optar por el título de Licenciatura en Educación Infantil por Marisol Buitrago, Adelaida Campos y Pilar Guzmán; el cual es un análisis documental histórico y hermenéutico sobre los contenidos de la televisión de los dos canales privados, Caracol y RCN; para dilucidar su impacto en la audiencia infantil, especialmente niños de entre 6 y 10 años. Es necesario resaltar que la monografía no se realiza desde la teoría género, sino a partir del interaccionismo simbólico. En ese sentido, analizan los procesos de identidad, con relación la categoría género y sexo; está última, entendida como sexualidad. Concluyen que la televisión es el medio de comunicación que se usa con más frecuencia en la infancia y no hay calidad en los programas, pues promueven antivalores. Sugieren una reflexión de los adultos acompañantes que contribuya en el desarrollo y formación de la identidad de los niños.

Ibonne Murcia, Viviana Peña, Liseth Pineda y Mónica Suarez, presentan en la Licenciatura en Educación Infantil en 2011: *Madres comunitarias: crianza, género y*

quehacer educativo. Aproximación a las prácticas de crianza de las madres comunitarias de la fundación Dorcas y su incidencia en la construcción de equidad de género con los niños y niñas. Este trabajo se hace en el marco de la educación comunitaria; su centro es el análisis en las prácticas de crianza que las madres comunitarias recibieron en su infancia y la incidencia de esto en su quehacer educativo. Se hace bajo un enfoque hermenéutico-interpretativo utilizando la teoría social sobre las categorías de género y prácticas de crianza, en torno a las expresiones de afecto, cuidado, juego, establecimiento de normas. Estos elementos dan cuenta, por un lado, de la asistencia, bienestar, protección y cuidado en las relaciones; por otro lado, que estas manifestaciones se exteriorizan en interacción y es de esa manera como son aprendidas por niñas y niños, con diferencias para cada uno. Así mismo, se evidencia que la escuela constituye un ambiente donde se generan y aprueban tensiones de género; el ámbito escolar esconde una serie de dinámicas, rutinas y costumbres que reflejan inequidad de género.

Para el 2012, Kelly Torres plantea el *proyecto pedagógico: “Participación y equidad de género con los niños y niñas del grado tercero en el Centro Educativo Fe y Alegría Garcés Naves”*; para el análisis reflexivo de los procesos de participación y equidad de género, como tesis de grado de la Licenciatura en Educación Infantil. La metodología utilizada, fueron los talleres pedagógicos con estrategias como el juego, la literatura y el juego de roles. En el desarrollo del proyecto se reconoce el género como: el significado que le otorgan las culturas a las diferencias de sexos, esta categoría es social y cultural; su perspectiva reconoce la desigualdad entre hombres y mujeres. Las concepciones de ambos géneros, comienzan desde niños a partir de los roles y actividades impuestas por los padres y la cultura, generalmente de manera inconsciente. Se concluye que la participación y el género están mediados por las experiencias de vida y las prácticas institucionales; sus diferencias se disminuyen con las estrategias metodológicas propuestas. En ese sentido, se busca la equidad, acceso a la justicia y participación y la igualdad en derechos y oportunidades. Para este fin, se debe reconocer el papel del lenguaje, que en la escuela es sexista, pues hace visible al hombre y desconoce a la mujer.

Martha Huertas y Sara Castro en 2012, plantean el proyecto pedagógico *Mujeres, moviéndose y trabajo de la memoria*, con el eje transversal de la condición de mujer víctima en el Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado; como requisito de grado para obtener el

título de la Licenciatura en Educación Comunitaria. El proyecto buscaba la reconstrucción de la memoria que visibilice la condición de mujer por razones políticas, sociales y pedagógicas; mediante trabajos de la memoria y la metodología de la IAP. Para las autoras, la memoria individual, es una estrategia contra la impunidad, que construye espacios para la rememoración, conmemoración y activación a través del cuerpo, donde “habita” el sujeto político y donde se “esencializa la subjetividad”. En este marco, la violencia sociopolítica, las otras violencias y las violaciones a los derechos humanos, marcan la vida emocional, psicológica, social, cultural y política. Se ha definido que, en la condición de mujer, las afectaciones que sufren sobre sus vidas son particulares. Sus cuerpos y formas de ser, se construyen en relación a los sistemas patriarcal y capitalista de subordinación, discriminación y opresión. Por ello, para las mujeres este movimiento es un escenario de crecimiento, sistematicidad y generalización de las violencias.

En el año 2013, se presenta en la Licenciatura en Educación Comunitaria la cartografía social, *Acciones de empoderamiento en las mujeres de sectores urbanos populares a partir del territorio y la construcción de género*, por Vivian Muñoz, con el apoyo de la profesora Sonia Torres Rincón; cuya finalidad es entender las relaciones y visiones de estas mujeres. Es un proceso de concientización en el contexto cultural y social de la Red de Mujeres Creando y Construyendo en Mujer Futuro. Para ello, se sistematizan las experiencias de la Red y documentan las prácticas y conocimientos de ella. Luego, se organiza la información en tres categorías: territorio, sujetos populares y género. Esta última, se concibe como la diferencia biológica y sexual, en la que participan todas las clases sociales evidenciando exclusión, discriminación económica, sexual, política y cultural; es una construcción histórica del sistema patriarcal y una categoría de análisis para el empoderamiento. En cuanto al territorio, se hace evidente la ubicación en la periferia y los valores, significados y símbolos para contrarrestar la opresión impuesta por el centro y las relaciones de poder que ello conlleva. Finalmente, como sujetas populares, se reconoce la incidencia de la mujer en estos sectores y la construcción organizativa, pues la comunidad moldea las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales para transformar la realidad.

Para el 2013, Sandra Vega realiza el análisis documental *El papel de la mujer en la política. Una mirada desde la subjetividad*, como primer trabajo de la Licenciatura en

Psicología y Pedagogía, del tema de mujer y género, acompañado por el docente Johan Torres. Este estudio utiliza la revisión de informes y la entrevista individual y grupal, con base en los cuáles se analizaron las principales categorías de estudio: La mujer en el mundo (género, discriminación), Subjetividad política y Participación política. En este análisis, se identifican los factores que intervienen en la construcción de la subjetividad política de la mujer. Así, en esa construcción de la mujer se encontraron diferentes factores que inciden en su participación política, los cuales se puede potencializar a través de los partidos políticos, las leyes en favor de la mujer y el apoyo internacional; sin embargo, hay ciertos factores de género, que generan discriminación e impiden la participación.

En ese mismo año, 2013, Yuly Cuellar y Laura Triviño, presentan en el marco del eje Educación, Cultura y Sociedad, el estudio acción *Fura choguas cumini uni. Tejiendo educación a través de las prácticas tradicionales de la mujer muisca*; como requisito de grado de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía. Que es tenido en cuenta en este rastreo por el papel preponderante que se le da a la mujer, sin embargo, no se aborda el género como categoría de análisis, sino que es subyacente a la identidad indígena. Cuellar y Triviño, encuentran en la comunidad “Muisca de Bacatá” que las mujeres de la comunidad son quienes mantienen y reproducen la identidad indígena. Las abuelas y las madres se organizan como equipo pedagógico para el fortalecimiento de la cultura Muisca.

Para el año 2014, de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía Laura Bolívar, Jessica Cruz y Liliana Torres realizan *Una aproximación al estado de la discusión sobre género y educación escolar en Colombia (2010 - 2014)*, en el que involucran 20 artículos de investigación de diversas índoles. Registran diferentes definiciones y posturas de género, mediadas por ópticas feministas y de entes gubernamentales; dentro de ellas se destaca: la diferencia entre lo femenino y lo masculino, organización social de las relaciones de sexos, diferencia sexo/género (natural/cultural y social), relación con connotaciones políticas, discursivas y de poder, relación cuerpo y sexualidad, conductas sociales atribuidas (lo que se espera de), reproducción del sistema de clases (transversalidad raza, clase, género). Además, encuentran que, para los escritos de habla hispana, género es equivalente a los estudios de mujer. Plantean la necesidad de reconocen la historicidad y transformación que ha implicado el uso de la categoría género; para su uso diferenciado.

Igualmente, en la Licenciatura en Psicología y Pedagogía en 2014, se realiza la revisión documental sobre violencia sexual y procesos de resistencia en mujeres del caribe colombiano, *El cuerpo como arma de guerra*, por Celene Herrán y Sonia Matallana. La búsqueda de los informes de Memoria Histórica, permite definir que las violencias de grupos paramilitares, sobre las mujeres de la región Caribe ha sido una práctica habitual en este contexto, además son ellas mayoritariamente las víctimas directas y colaterales. Entre las finalidades para este tipo de violencia se encuentran: la dominación, la búsqueda de silencio, la obtención de información (pues genera presión en la mujer, familiares y/o acompañantes), el castigo, la exterminación, la expropiación, cohesionar (establece unidad y control de un grupo por el disciplinamiento del cuerpo) y recompensar (felicitar u homenajear a un miembro del grupo paramilitar). De esta manera, la violencia sexual, es una forma de producir terror en las zonas de control paramilitar, como parte de una acción militar de guerra. El análisis interno y externo documental y las matrices de reconocimiento de la información, permitió determinar que luego de estos hechos, las mujeres gestan distintos procesos de resistencia.

En el 2014, se exponen los resultados en Licenciatura en Educación Comunitaria de Gina Ramos frente a *Los derechos de la mujer como acción de resistencia*, en la que problematiza la concepción de derechos humanos, a razón de ser una mirada particularista, de carácter androcéntrico y universalista de los mismos. Desarrolla una investigación acción a través de una lectura crítica de las interacciones del campesinado en torno a las problemáticas de la mujer. Ramos, desarrolla teóricamente los derechos de las mujeres desde un enfoque diferencial, basada en los postulados feministas al respecto; entre ellos, que muchas leyes que se han promulgado para el mejoramiento de la condición jurídica de la mujer, han producido posteriormente otras discriminaciones. Así, aborda las resistencias sociales como desarrollo teórico y como práctica que permite retomar el poder de sí mismas; comenzando con la organización comunitaria, rescatando sus sentidos en la vida de las mujeres rurales y posicionando los derechos de las mujeres como prácticas de resistencia.

Se presenta en la Licenciatura en Educación Infantil en el año 2014 *Mujer, afrodescendiente, educadora infantil. Una mirada desde los procesos identitarios formativos*; documento informe del estudio de caso donde las autoras, Jennifer Angulo y

Deisy Bejarano, hacen una mirada a los procesos identitarios y formativos de las mujeres afrodescendientes del Programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, con el interés de poner en cuestión la realidad educativa de la Universidad y las políticas de inclusión de las comunidades afro, proceso que es acompañado por la profesora Doris Patricia Torres Torres. Así mismo presenta las nociones de género y etnia que tienen las maestras en formación del Programa, para mostrar la necesidad de incluir los enfoques diferenciales y generar prácticas educativas alternativas e incluyentes.

Katherine Chaparro, Sandra Tavera y Yoli Zuleta, también en el 2014 por la Licenciatura en Educación Infantil publican, *Mujer, tejedora de sueños... tejedora de comunidad, un reconocimiento a la experiencia de tres madres comunitarias del barrio Sucre de la localidad de Usme*. Este trabajo evidencia el papel comunitario que llevaron a cabo tres mujeres del barrio Sucre, a partir del programa de hogares comunitarios y la modalidad FAMI del ICBF; en pro de brindar cuidado y atención a los niños y las niñas menores de seis años, así como el acompañamiento a las mujeres gestantes y lactantes de su comunidad. Se reconoce su protagonismo y participación como líderes en la consolidación de su barrio, sus iniciativas de cuidado y atención a la infancia y el acompañamiento y apoyo a las familias de esta. Esto las ha llevado a ganarse un reconocimiento como mujeres luchadoras, que le han hecho grandes y significativos aportes a los habitantes del barrio Sucre, a través de su labor como agentes educativos.

En ese mismo año 2014, se lleva a cabo el estudio de caso, gracias a entrevistas y encuestas, *Mujeres tejiendo historia. Aproximación a las concepciones de género de las maestras en formación de primer semestre de la licenciatura en educación infantil de la UPN*, por Jeimy Layton estudiante de ese programa. En este, se propone la transversalidad de género, como categoría histórica, en la educación superior, con un movimiento para la promoción de la mujer, la equidad de género y la igualdad entre hombres y mujeres; ya que no se han modificado los elementos estructurales de la desigualdad. Para lograr esto, se hace necesario la reflexión de las propias concepciones frente al tema, la resignificación de imaginarios y conceptos generales de ser mujer y ser hombre y la búsqueda de espacios para la diversidad y multiplicidad de formas de ser. Finalmente, recomienda a la licenciatura la necesidad de articular los procesos de formación a “la transversalidad del género”, para generar espacios incluyentes y diversos.

Elizabeth Rubio Cabeza, realiza un *Análisis del discurso de la política pública con enfoque de género en la educación y su ejecución para la equidad de género en Suba*, en 2015 para la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, con base en los relatos de la Red de Educación para la Equidad de Género en Suba. El desarrollo metodológico del trabajo se llevó a cabo, primero con la base documental de los referentes teóricos, luego con la sistematización de la información encontrada allí y un análisis de la experiencia formativa de la Red. Rubio precisa que la escuela perpetúa los imaginarios de lo que significa ser hombre y ser mujer, y que es un mecanismo de socialización y consolidación de la ideología patriarcal; mediante la subjetivación y mantenimiento de los roles de género. Concluye que el discurso político depende de los gobernantes de turno y en la Red se presenta una permeabilización directa o indirecta de la política pública que influye en sus experiencias personales, lo que se hace evidente en el discurso.

Para el 2015, se presenta la cartografía social *“Ha sabido ser mujer” Mujeres CIMA en la construcción de economía propia*, elaborada por María Alejandra Escobar, egresada de la Licenciatura en Educación Comunitaria, con el acompañamiento de Amadeo Clavijo Ramírez; quien utiliza el testimonio libre, la entrevista, bitácoras, sociodramas y cine foros para su construcción. Estas mujeres, pertenecientes al Comité de Integración del Macizo Colombiano (norte de Nariño), centran las acciones de su organización en necesidades concretas y urgentes; por lo que se pretende hacer un proceso de formación y así fortalecer el liderazgo. En este trabajo, la experiencia y la cotidianidad de las mujeres se retoma como parte de construcciones sociales; pues son productoras y reproductoras de formas de relación no mercantil. Para la construcción epistemológica, Escobar utiliza el feminismo para alejarse del androcentrismo, que impide la producción científica; permitiendo que emerjan otros sujetos de la investigación. Los ejes de trabajo utilizados son: político-organizativo, derechos humanos y su cultura política y el eje pedagógico-educativo; estos se conjugan para el desarrollo de las categorías: territorio, economía propia y derechos de las mujeres.

También en el 2015 de la Licenciatura en Educación Comunitaria, se presenta *El legado en la caja del viento: territorio y género en Cajibío. Una aproximación desde la reflexividad del maestro*, esta tesis elaborada por Giannina Dueñas y Darwin Quintana, se lleva a cabo en Cajibío-Cauca entre el 2012 y el 2015. En este contexto particular, se

aborda la relación entre territorio y conflicto, mediado por cuatro dimensiones: propiedad de la tierra, uso de los suelos, conflicto armado y territorio e interculturalidad. Para ello, se utiliza la IAPE (investigación acción pedagógica), en la que se construyen realidades colectivas durante la experiencia pedagógica, teniendo como eje central la reflexividad; entendida como la capacidad de volver una y otra vez sobre el quehacer pedagógico, es verse como sujeto perfectible con posibilidad de de-construir un saber. Además, se utiliza la perspectiva de género pues la amenaza de destierro responde a un modelo capitalista-patriarcal, como una relación simbiótica de la Colonialidad del poder y la correspondencia clase/raza/religión/sexualidad/género.

En el 2016, se presentan tres trabajos de investigación formativa en la Licenciatura en Educación Comunitaria; el primero de ellos son *lineamientos curriculares con enfoque de género e intersectorialidad en procesos de educación con mujeres adultas en el marco de la educación popular feminista*, realizado por Carolina González, proceso tutorado por la profesora Sonia Torres Rincón. Para organizar los lineamientos se realiza una sistematización de experiencias para reconocer y resignificar las intencionalidades desde un análisis pedagógico, teórico, organizativo y práctico; así, se tienen en cuenta antecedentes, avances, retrocesos, aprendizajes, momentos críticos, formas de organización curricular y acciones colectivas que dan cuenta de la experiencia educativa. Esta es una propuesta para el reconocimiento del quehacer de educadores y educadoras comunitarias con personas adultas. Da cuenta de dinámicas y connotaciones teóricas y prácticas del movimiento popular de mujeres La Sureña, con enfoque de género. En ese sentido, la educación popular es una categoría que permite realizar acciones concretas en la práctica pedagógica. Finalmente, González concluye que, en la licenciatura de Educación Comunitaria, al hacerse en énfasis en otros aspectos, hay un vacío frente a las dinámicas propias de la escuela.

El segundo trabajo de 2016 de esta licenciatura, son *las batallas del recuerdo: literatura, memoria y género en la escuela*, de Camila Castillo y Karen Sanguino, acompañadas por el profesor Fernando González Santos; que aborda la influencia del género en los procesos de lectura y producción de memoria colectiva, a partir de novelas históricas o testimoniales de la segunda mitad del siglo XX, sobre víctimas del conflicto colombiano. Para el desarrollo de ese trabajo, se tomaron aportes del proyecto “La

literatura como universo simbólico de la memoria”, en este la literatura es un dispositivo pedagógico mediador que muestra la intimidad de las personas, desde sus pensamientos y emociones evidenciando cómo son las personas en realidad. En ese sentido, el género está supeditado a la literatura, en ella se encuentra que a la mujer se le ha negado la posibilidad de contar-se y contar la historia, así que el recuerdo tiene lugar en el otro. Las verdades de la historia tienen que ver con interpretaciones y construcciones particulares; como sucede con el conocimiento, que es androcéntrico.

En 2016, está *la deconstrucción de la subjetividad femenina oprimida y su reconstrucción a partir de la educación en derechos de las mujeres. La experiencia en el proceso educativo y de alfabetización de mujeres adultas en Bosa – “La sureña”*, de la Licenciatura en Educación Comunitaria elaborado por Cindy Castillo. El estudio se hace por medio de la IA, de manera que se mantenga un diálogo constante con ellas. Ya que múltiples factores del sistema patriarcal hacen que la mujer esté en una esfera de subordinación a nivel político, social, cultural y económico. Así, nace la necesidad de aportar estrategias pedagógicas, para la transformación de subjetividades con relación al territorio-territorialidad, la vida cotidiana, sistemas de conocimiento predominantes e identidad. Lo anterior, con el eje de cualificación educativa desde la educación no formal y la perspectiva de género; visibilizando la realidad de vida de las mujeres y sus procesos de socialización. Castillo, concluye que un ambiente de violencias y discriminación construye una subjetividad oprimida y subordinada; por lo que son necesarias dinámicas de empoderamiento con un carácter emancipador.

Para la Licenciatura en Educación Comunitaria, Constanza García presenta en 2016 *Procesos subjetivos de mujeres al interior de FEDEMUCC – Federación Departamental de Mujeres Campesinas de Cundinamarca*. Particularmente, García no expresa que su proceso es autónomo y no tiene un director o directora de tesis. En ese sentido, este trabajo buscó entrever la construcción de subjetividad de las mujeres y su incidencia en las prácticas sociales, políticas y económicas dentro de los proyectos de la Federación. García, que “la subjetividad es una construcción que posibilita la configuración sobre sí mismo (...), entonces el sujeto se construye históricamente a través de la socialización”. Partiendo del dialogo de saberes encuentra que, las relaciones existentes en la federación corresponden a intereses, propósitos comunes y lazos afectivos y emocionales; que afectan

a cada uno de sus miembros. Concluye que esta organización ha articulado procesos territoriales de las mujeres campesinas, por lo que es una exitosa experiencia.

En el año 2016 se presentan cuatro trabajos de grado en la Licenciatura en Educación Infantil, el primero de ellos es: *Cuerpo entre lo oculto y lo visible: creencias de dos maestras acerca del cuerpo del grado tercero del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento*, presentado por Johanna Moreno, Angie Calboche, Cyndi Villegas. Realizan un estudio de caso, a partir de recolección de datos, desde dos ejes temáticos: cuerpo y creencias, con referente a las prácticas y discursos de las maestras. El estudio se fortalece con un análisis de contenido de videgrabaciones y observaciones a la cotidianidad de las maestras; este se desarrolla desde las categorías de análisis: contexto de las maestras, sus experiencias y significados de sus acciones cotidianas. Inician con una contextualización de la institución, para entender sus metodologías de enseñanza-aprendizaje, enfatizando con lo referente al cuerpo, luego contrastan con un recorrido histórico y teórico del cuerpo y finalmente análisis y conclusiones. Su principal hallazgo es que “Las creencias de cuerpo que poseen las maestras participantes en esta investigación, no son constructos desarticulados sino por el contrario redes de configuraciones que emergen de sus experiencias personales y bagaje cultural”

El segundo trabajo, lo realiza Geraldine Ospina, y lo titula *Identidad de género en la formación de educadores infantiles. Un estudio sobre las expectativas y experiencias de los (las) educadores(as) en formación de la Licenciatura en Educación Infantil*, esta investigación la acompaña la profesora Doris Patricia Torres Torres. Este trabajo busca reconocer, mediante entrevistas informales, la relevancia que tiene para los educadores y educadoras infantiles la perspectiva de género. Este estudio de caso, le permite concluir que la participación de algunas profesoras haga parte de la mesa de género; solidificar la transversalización de la perspectiva de género en la licenciatura. Sugiere que la elaboración del tema se actualice frecuentemente.

Paola Escobar y Erika Umaña, dan a conocer también en 2016 *Pensando el género, una perspectiva a la luz del análisis de contenido basado en las cartillas de escuela nueva, para transformar las prácticas docentes y propender por la igualdad en las aulas*, se retoman las cartillas dedicadas a grado 5° en el año 2010. Las categorías de estudio utilizadas son: presencia de cada sexo, espacios de socialización de las personas referidas,

roles desempeñados, protagonismo de los personajes y relación con los seres vivos. Este análisis permitió la reflexión en torno a las normas de género que se demandan hegemonícamente, como una construcción específica de identidad de las personas. El análisis buscó, formular orientaciones pedagógicas para prever reflexiones con el fin de transformar sus apuestas en la educación y su accionar pedagógico. Escobar y Umaña concluyen que los elementos de las cartillas se convierten en modos de representación del mundo y buscan incidir desde una visión determinada cómo ser hombre y mujer, en ese sentido, la normatividad del género se conecta con los constructos del poder.

Finalmente, Odilia Ramírez y María Fernanda Mahecha presentan *La niña que transita por una casa-hogar: reflexiones en torno a su cuerpo*, realizado en hogares Club Michín con niñas entre los 6 y los 11 años bajo un estudio colectivo de casos, esta investigación es dirigida por Erika Liliana Cruz. Con las siguientes categorías de análisis: sistema de protección a la niñez, infancia como categoría histórica, niña como sujeto de derechos y la niña y su cuerpo. Para las autoras “el cuerpo se presenta como lo que vemos, sin embargo, este va mucho más allá de lo evidente”, para estas niñas la forma en que se relacionan con el mundo y su cuerpo es particular; al estar en estado de protección sus cuerpos son objetos de atención, institucionalización y control. Así que ser niña en el Hogar es estar inmersa en un contexto de relaciones sociales patriarcales con inequidades de género. Ramírez y Mahecha, trabajaron para que sea un “lugar de manifestación, expresión y comunicación de emociones.” (2016) desde reconfiguraciones de las percepciones del cuerpo, partiendo de otras comunicaciones y resoluciones.

También en 2016, para optar el título de licenciada en educación comunitaria, Yeny Suarez presenta, *Amplificando nuestras voces: proceso de comunicación popular feminista caminando hacia un movimiento social en la sabana de Bogotá*. En este se estudia la organización feminista Fuerza Femenina Popular, de Funza-Cundinamarca; la cual fomenta la participación de mujeres, desde la experiencia de la Escuela de comunicación Mirabal. En esta se trabaja alrededor de cuatro estrategias, primero la formación para consolidar espacios que abarquen temas como derechos, políticas públicas y violencias; segundo, la economía para plantear proyectos solidarios; tercero incidencia, para aumentar la participación y programar movilizaciones de distintos tipos; finalmente, la comunicación, que es un espacio tradicionalmente de distorsión de la mujer y reproducción de

estereotipos, pero que se buscan resignificar. Para Suarez (2016) “la comunicación popular y alternativa aporta prácticas y experiencias desde lo participativo para fortalecer una propuesta feminista [...], dando protagonismo a temas de relevancia para las mujeres y sus exigencias como organizaciones sociales”. Esta experiencia se canaliza en una revista y radio popular, centradas en temas de la mujer, el territorio y su defensa.

Facultad de Humanidades.

Esta facultad está dividida en dos secciones, el Departamento de Lenguas conformado por las Licenciaturas en Español e Inglés, Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras y la Maestría en Lenguas Extranjeras; el Departamento de Ciencias Sociales integrado por la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, la Licenciatura en Filosofía y la Maestría en Estudios Sociales. Para este rastreo se tomaron los trabajos de pregrado desde el 2012, obteniendo un total de 19, en su mayoría de la licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.

Se inicia con el estudio *La Coeducación un espacio para la formación ciudadana*, de Patricia Franco en, 2012. Es una sistematización de la práctica pedagógica, realizada en el Colegio Americano entre 2008 y 2009 con el proyecto *educación en valores, convivencia y ciudadanía* de la Licenciatura en Ciencias Sociales, de la que hace parte. Para su desarrollo, utiliza la Investigación Acción con herramientas como la observación participante y no participante, entrevistas semiestructuradas, revisión de materiales escritos e historias de vida; y la coeducación, entendida como, una metodología feminista cuyo objetivo es eliminar el sexismo en las aulas. Inicialmente para el Proyecto se caracteriza el colegio y sus imaginarios en torno a las categorías ciudadanía, género y democracia vital. La propuesta se desarrolla en dos momentos, en el primero se observan a los/las estudiantes y se caracterizan sus imaginarios; en el segundo, Franco asume el reemplazo de un profesor de grados 10 y 11, lo que le permite incorporar elementos coeducativos al currículo establecido.

En 2013 Deissy Díaz publica *Cuerpos, mujeres y feminismo*, con el acompañamiento de la profesora Carolina Alfonso. Así, en el marco de la Línea de Formación Política y Reconstrucción de la Memoria Social, se realiza un análisis

documental, a partir de las apuestas políticas de la organización feminista Casa de la Mujer en relación con el cuerpo de las mujeres; y posteriormente un recuento de las dinámicas que allí se dan, a partir de entrevistas etnográficas y el uso de diarios de campo. Se desarrolla la categoría referida al cuerpo como un escenario de disputa, “cuerpos como objeto e instrumento de poderes, cuerpos disciplinados, sometidos a dispositivos y discursos de dominación; cuerpo y sujeto como un todo indisociable” (Díaz, 2013); el patriarcado, que es “el poder masculino sobre las mujeres”, como organización de las sociedades, familia y estado de carácter histórico; el sistema sexo-género establecido por el patriarcado; el feminismo como “vehículo de transformación sustancial, ha creado nuevos horizontes, interpretaciones y prácticas de la vida”; las prácticas de autocuidado, desde la ética feminista y forma de emancipación. Finalmente, la apuesta de la autora es repensar el propio cuerpo y habitarlo de otra manera, iniciando por un reconocimiento profundo de él y sanar las heridas que les han dejado diferentes violencias.

Erika Rodríguez, ese mismo año, 2013, presenta una investigación de tipo documental de segundo orden, con reflexiones vivenciales a partir de la práctica pedagógica en la Corporación Casa de la Mujer, alimentada con su diario de campo: *El Movimiento Feminista de la Segunda Ola en Colombia y la Reivindicación de Derechos para las Mujeres*. La Corporación busca cambios en las estructuras y las relaciones “socio-sexuales”, es “un viraje hacia la reivindicación de derechos y la incidencia política desde los escenarios más institucionalizados” (Rodríguez, 2013). Tiene una metodología propia con una práctica pedagógica tendiente a una transformación política de las prácticas. El estudio pretendía reconstruir la memoria del movimiento feminista, desde el Feminismo de la segunda ola, que se marca en Colombia con la Asamblea Nacional Constituyente. La autora concluye que “el movimiento social de mujer y el movimiento feminista en particular presentan una serie de dinámicas y fluctuaciones propias; como un sujeto que no es estable” (Rodríguez, 2013), lo que ha dificultado su identificación.

Grace Ávila en 2013, publica *Sujeta política y autonomía en la casa de la mujer*; un estudio etnográfico reflexivo, basado en Rosana Guber; esta autora propone que en la investigación se ponen en juego la reflexión de quien investiga con su perspectiva teórica, la cultura del investigador y la población que se estudia. Esto le da otro lugar a la investigación; se privilegia el uso de la entrevista, abordada en este trabajo. Por tanto, inicia

con una descripción del modelo pedagógico en la Casa de la Mujer, encontrando que se desarrolla desde una perspectiva feminista, buscando una “acción transformadora”. Para esto utilizan estrategias como: talleres, cartillas, campañas (acciones comunicativas para divulgar un aspecto de las violencias), foros, conmemoraciones. Ávila aborda las categorías: construcción de nuevas subjetividades en las mujeres, sexualidad y derechos entre 1982 y 2012; encontrando que como sujetas políticas las feministas se ven avocadas a la “doble militancia”, como movimiento propio y participando de organizaciones de izquierda; pues ésta no recoge todas sus reivindicaciones. Finalmente, concluye que “es importante que las mujeres reconozcamos que somos un sector oprimido de la población si deseamos empezar a construir procesos de construcción de autonomía en nuestras vidas”.

Nayive Castellanos en 2013 publica *La pintura como herramienta pedagógica para el análisis de las representaciones sociales de género de las mujeres colombianas en la segunda mitad del Siglo XX*, en la Licenciatura Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, con el acompañamiento de la profesora Mónica Godoy. Es una reflexión frente a la relación entre arte y mujer para dilucidar la comprensión de las categorías género, sexo y representaciones sociales; desde una mirada histórica.

Liz Álvarez y Karen Jiménez dan a conocer ese mismo año, la *Importancia de la categoría género en la enseñanza del espacio geográfico en las ciencias sociales*. Este proyecto se da en tres momentos: caracterización del escenario escolar en el Colegio Técnico Palermo IED, grupos 802 y 803; implementación de la propuesta pedagógica; análisis y reflexión de los resultados. Para esto se utilizan la observación, diarios de campo, encuestas, registros fotográficos, cine foros, mesa redonda, puestas en escena y diversas actividades lúdicas. La propuesta pedagógica está inscrita dentro de la geografía humanística, es decir, la que ubica las relaciones humanas en el espacio y entiende el género como las “características socioculturales que se han construido de manera diferenciada a través de la condición biológica de hombre y mujer, permitiendo analizar las relaciones de ambos como sujetos sociales diferenciados en sus atributos biológicos”. Así, en la relación género y geografía se busca dilucidar los roles de la mujer, las experiencias geográficas de las mujeres, espacios de relación y la percepción de la mujer en todo ello.

En el año 2013, Alejandra Leal presenta la monografía *Sobre el cuerpo como marco estratégico de poder: desde una perspectiva feminista*; en la Licenciatura en Filosofía, con

la dirección de Consuelo Pabón. Este estudio se genera a partir de un análisis histórico-deductivo desde el marxismo y el feminismo, que se triangula con la teoría y encuestas, testimonios y relatos de la práctica pedagógica de la autora. En ese sentido, encuentra que el cuerpo es un sistema, un espacio politizado, sexuado, territorializado, finito, diferente a otros y afectado por estos; está atravesado por relaciones de poder y relaciones sociales que componen su docilidad o resistencia. En ese sentido, su establecimiento corresponde a un proceso de “Codificación, Descodificación, Recodificación / Territorialización, Desterritorialización, Reterritorialización, la cual sostiene un análisis del capitalismo y el patriarcado como estructuras que representan la descodificación de las antiguas sociedades, abriendo paso a un nuevo orden social.” (Leal, 2013).

Ya para el 2014, Alejandra Muñoz expone su trabajo frente a *La acción colectiva en los procesos de identidad y memoria de las mujeres habitantes del barrio Potosí*, de la localidad de Ciudad Bolívar. Esta reconstrucción de la memoria colectiva, se da por los estudiantes del grado 9° del Colegio Gimnasio Sabio Caldas; mediante una investigación histórica, entrevistas semi-directivas con mujeres habitantes del barrio y observación participante del método etnográfico. Las categorías desarrolladas son: la acción colectiva, entendida como la organización y protesta social; la memoria, desde las marcas territoriales, el tiempo desde una realidad social y los olvidos; la identidad, como práctica múltiple y de resistencia.

Aura María Sierra y Karen Linares licenciadas en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, con el acompañamiento del profesor Jorge Enrique Aponte Otalvaro presentan en 2014, *“Ya nos cansamos de callar”: violencia sexual contra la mujer como arma de guerra del paramilitarismo en la región de los Montes de María*; en tanto que es una práctica utilizada frecuentemente por este grupo armado, trasgrediendo el cuerpo de las mujeres y catalogándole como botín de guerra. Este estudio de caso se realiza gracias a un ejercicio etnográfico, alimentado por el trabajo de campo de Sierra y Linares, y las entrevistas que allí realizaron. Las autoras inician con una contextualización geográfica y social de la región; luego hacen una diferenciación de las violencias contra las mujeres, el delito sexual y la violencia sexual, haciendo especial énfasis en este, describiendo las prácticas en el marco del conflicto armado colombiano. Más adelante, se puntualiza la situación del municipio Carmen de Bolívar, en donde se han naturalizado estas prácticas.

Finalmente, se contrastan las vidas de las mujeres entrevistadas en el trabajo de campo y los documentos del tema, entre ellos los informes del Centro de Memoria Histórica.

Igualmente, en 2014 Daisy Joya y Julieth Cadena en la línea en investigación y enseñanza de la historia desarrollan la Investigación Acción Educativa *Descubriendo la pedagogía feminista en la educación media*. Bajo la consigna que es necesario incluir la mujer de manera consiente en el currículo, planear, contenidos, talleres, arte, evaluación. Es relevante, ya que la “investigación demostró que los/las estudiantes reconocen que existen prácticas de género inmersas en las diferentes formas de enseñar de los/las maestras/os de administrativos y estudiantes” (Cadena, 2014). Como resultado se elaboró una cartilla de orientaciones didácticas dirigida a los/las docentes para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media desde la pedagogía feminista, que se centra en “eliminar los mandatos patriarcales y empoderar a las mujeres a través de la enseñanza-aprendizaje” (Cadena, 2014). La cartilla inicia con un autodiagnóstico para los maestros *¿soy patriarcal en mis clases?*; pautas de cómo implementarla: visibilizar las mujeres actuales y en la historia, reconocer las prácticas de género, relación con el cuerpo y la sexualidad, solidaridad, sororidad, eliminar violencias en el aula, uso de lenguaje incluyente; contiene ejemplo de actividades.

En 2014 Luisa Díaz publica, *El teatro construido a través de miradas femeninas, experiencia del grupo sueños de juventud en el proyecto mujer artes y parte en la paz de Colombia (2007-2008)*. Esta sistematización de experiencia, se desarrolla desde la perspectiva de género, la creación colectiva y el binomio teatro subjetividad. Se plantea desde la experiencia del grupo teatral “Sueños de Juventud” y su participación en el proyecto Mujer Arte y Parte en la Paz de Colombia durante los años 2007 y 2008; enfocado en las historias de vida de las participantes. Para la autora esta experiencia es “un encuentro en el que a partir del reconocimiento de cada sujeta, como una persona con la capacidad para participar en la construcción del conocimiento y, fundamentalmente, para decidir sobre su subjetividad, se aporta a la constitución de otros y de otras y transformar el mundo” (Díaz, 2014).

La tesis *Casa violeta; una acción afirmativa para la reivindicación de los derechos humanos de la mujer víctimas del Conflicto Armado en Colombia* es presentada por Alejandra Pérez en 2015, con la orientación de la profesora Osana Medina en la línea de

proyecto “formación política y reconstrucción de la memoria social”. A partir de un análisis de la política pública de mujer en Bogotá entre 1991 – 2016, con un estudio documental de las intervenciones psicosociales. La Casa Refugio Violeta, descrita por sus propios documentos, busca el “fortalecimiento de escenarios para el restablecimiento psicosocial de las mujeres y sus sistemas familiares, víctimas de conflicto armado interno en Colombia, propende por la reivindicación de sus derechos humanos en el Distrito Capital” (Pérez, 2015). Para la elaboración del estudio en primer lugar, se realizó un reconocimiento de la Casa, mediante exploración y observación; luego, se realizó la práctica pedagógica con la utilización de talleres, unidades didácticas y la elaboración de un diario de campo; con apoyo del análisis documental mencionado. Finalmente, la autora encuentra que la importancia de la Casa Refugio Violeta es “recordar las luchas que promueven las mujeres en Colombia, es no dejar el olvido, las victorias, condignas y derrotas” (Pérez, 2015).

Para el 2015 también, se publicó *Mujeres populares en constante transformación* de Claudia Márquez, a partir de la experiencia y relatos de vida del Centro de Promoción y Cultura Fasol; este trabaja en la defensa de los derechos de las mujeres y su objetivo es cambiar las concepciones culturales “de ser mujer”. Funciona desde la educación popular para transformar realidades complejas, como la de Kennedy, en donde se encuentra; mediante tres ejes: analizar los cambios que se han dado, observar los contextos y personas, para sistematizar el proceso. Para ella, “la categoría de mujer popular se basa en la estructura de clase social, en este caso en la estructura de opresión o exclusión (...) se enfoca en su quehacer cotidiano al cambio estructural frente a esa condición de desigualdad” (Márquez, 2015). Esta categoría la utiliza como dimensión transversal de análisis de la identidad femenina, las subjetividades y la construcción del género. Márquez evidencia que el trabajo en la organización se han formado lazos solidarios para reconocerse distintas.

Carlos Maldonado presenta en ese mismo año, la *Producción y materialidad del género y la sexualidad en las dinámicas escolares: tensiones y desafíos*. El propósito de este estudio fue analizar los procesos de producción y materialidad del “sexo/sexualidad” y el género en la escuela. Maldonado encuentra que la escuela tiene dos dispositivos para mantener el “orden heterosexual”: difundir ciertos saberes al respecto y la prevención de embarazos y ETS; mostrando la heterosexualidad como el único modelo de la sexualidad

desde una mirada “natural”. Para la autora “el sexo como tecnología de poder se plasma en los cuerpos como una marca biológica determinante, para la producción de la masculinidad y la feminidad” (Maldonado, 2015), de manera que la sexualidad en la escuela opera desde marcos *hetero y binario*, para la construcción de relaciones específicas entre los sujetos. El análisis busca entender la cotidianidad en la escuela y las diversas relaciones discursivas que allí se presentan; por ello, la propuesta pedagógica se hace desde el afecto para reconstruir y dialogar las realidades.

En el 2016, Jesika Zambrano con la orientación de la profesora Marlene Sánchez Moncada, presenta *Luchas laborales de las escogedoras de café a finales de la década de los años treinta del siglo XX en el Viejo Caldas y Norte del Valle*; donde hace un informe del trabajo femenino en la producción de café, sus reivindicaciones y relación con la protesta de su momento. Mediante un balance historiográfico entre los siglos XIX y XX de los documentos referentes al agro y la industria, con una contextualización en el resto de Suramérica y Europa. Zambrano encuentra en primera medida, que hay poca producción del tema de estudio no había unificación de las luchas y que “la incorporación de la mujer en el mundo laboral no se presentó como una forma de darle las mismas posibilidades que tenía el hombre, sino para obtener mano de obra barata bajo el pretexto de que el sexo femenino era débil e incapaz y por esto no merecía un buen salario” (Zambrano, 2016). Por lo que las “luchas” se dieron para que los patrones generaran mejores condiciones laborales.

Dora Hernández, en 2016 asimismo, presenta el Proyecto Pedagógico: *Las mujeres en el movimiento de los comuneros*, como parte de la línea de Historia y el acompañamiento del profesor Alejandro Mojica Villamil. Es una investigación dirigida a analizar y reconocer la participación de las mujeres en este periodo de tiempo. El estudio se ubica en 1781 y parte de caracterizar el movimiento de los Comuneros, revisar su cotidianidad y sus orígenes desde la colonia. Para ello, se elabora un análisis hipotético-deductivo con base documental de las mujeres que vivieron la realidad colonial desde diversas clases, razas y/o tradiciones. Teniendo en cuenta que era por lo general “desconocida, servil, sumisa y con roles domésticos definidos”. La autora concluye que “La historia colombiana ha negado desde siempre el papel que ha desempeñado la mujer en el

transcurrir del tiempo, desconociendo la condición a la que las mujeres estaban sujetas, los limitantes y las barreras que habrían de atravesar y romper” (Hernández, 2016).

En 2016 Diana Díaz, publica en la Licenciatura en filosofía *El ser de la mujer latinoamericana desde la Meta-física de la Alteridad de la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel*, con la orientación de Israel Arturo Orrego. En este marco, la alteridad de una mujer es “negada y subsumida ontológicamente en los sistemas de pensamiento occidentales” (Díaz, 2016), como determinante de una sociedad falocéntrica y eurocéntrica, llevándoles a “no-ser”. Además, América Latina es entendida como lo “otro”, desde un proyecto de occidente; en ese caso estas son la “otra mujer”, enmarcada en un ideal erótico. Díaz realiza un análisis de discurso, es decir, un proceso interpretativo contextual y de las intenciones del texto, los postulados de Enrique Dussel; desde las categorías: exterioridad, alteridad, totalidad, alineación, subsunción, liberación y proximidad. Por tanto, la autora concluye que “la mujer se referencia por su distinción frente a la masculinidad, esta referencia se debe a que siempre se va a encontrar como sujeto en los campos erótico, político y pedagógico”; lo que implica su igualdad en tanto sujetos.

También en 2016, Lorena Rubio presenta *Creación literaria: identidad narrativa y feminidad*. Para optar por el título de licenciada en Español e Inglés. Este estudio, se realiza en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, en el grupo 502 de la jornada de la tarde, entre el 2015 y 2016. Parte del bagaje cultural de las niñas, en el que el reconocimiento de la literatura son los cuentos tradicionales de princesas; “debido a esto, las estudiantes reproducían los estereotipos de mujer, a través de la escritura y sus prácticas” (Rubio, 2016). El trabajo de campo, se desarrolla desde la Investigación Acción, en cuatro fases. La primera, *¿Cómo nos han contado qué son las princesas?*, que parte de la sensibilización del tema y el reconocimiento de su influencia; esto mediante la lectura en voz alta y la descripción e identificación de imágenes. La segunda fase, *¿Y si las princesas nos quitamos el vestido y los tacones?*, reflexiona sobre otros modos de ser mujer; específicamente con la colección de cuentos antiprincesas. Luego, se desarrollaron los talleres *Mujeres no tan princesas*, en estos se realizaron creaciones literatura; con el hijo de imágenes de mujeres que rompen el esquema tradicional. Finalmente, en la cuarta fase, *Yo también soy protagonista de mi propio cuento*, las estudiantes hacen libros de narrativas personales.

En 2016, Viviana Molina presenta, *Promoción de lectura: literatura infantil e imaginarios sobre masculinidad y feminidad*, como requisito de grado para la Licenciatura en Español e Inglés. El interés de este estudio nace de identificar la ausencia de espacio de lectura y la presencia de imaginarios sexistas en el grado 202, del Colegio Hernando Durán Dussan, donde Molina realizó su práctica pedagógica. Por esto, se plantea el ejercicio de una Investigación Acción, para la reflexión y reconocimiento de los imaginarios sobre feminidad y masculinidad presentes en la historia de la literatura; lo que ha apartado, según el autor a la construcción de estereotipos sexistas y roles asignados según el género del personaje. “Esta idea se refuerza a partir del mensaje fueron felices por siempre, ya que cuando aparece este enunciado, los lectores asumen que estos imaginarios son los pertinentes” (Molina, 2016). Así a la mujer se le identificaría con una figura materna, cuidadora y de cuidado, con aptitudes artísticas y con una aparición en el ámbito privado; mientras que a los hombres se les asigna papeles importantes en la escogencia de sus parejas, rendimiento y fuerza física, dejándoles el “terreno del poder”.

Facultad de Ciencia y Tecnología.

Esta Facultad abarca la mayor cantidad de departamentos de la Universidad Pedagógica Nacional, tiene adscritos los Departamentos de Biología, Física, Matemáticas, Química, Tecnología y el Centro de Informática; incluyendo tres especializaciones y cuatro maestrías en el sector de Posgrados. Para el caso de Pregrado, abarca las licenciaturas de Biología, Física, Matemáticas, Química y Diseño Tecnológico. En el desarrollo de este estado del arte se tienen en cuenta las tesis de pregrado únicamente, encontrando para esta facultad 9 trabajos de grado.

Yulitza Corres, en 2013, presenta una investigación arqueológica-genealógica, desde una visión foucaultiana, *Una mirada a las prácticas discursivas en torno a los derechos sexuales y reproductivos en Colombia en el periodo comprendido entre 2000 y 2010*. Estos derechos Corres los entiende como la responsabilidad, toma de decisiones, igualdad entre hombres y mujeres en el campo social, cultural y económico; promueven la noción de autocuidado, para mantener un alto nivel en la calidad de vida. Ponen en discusión la prevención de embarazos, planificación familiar, las enfermedades e

infecciones de transmisión sexual Ya que está de acuerdo con esta concepción, considera que el maestro debe actuar como “repetidor” de esos discursos dentro y fuera del aula. Estos derechos aportan a la calidad de vida de las mujeres para tomar decisiones informadas y con criterio, “estimulan a la mujer para tener control y decidir libremente sobre todas aquellas cuestiones que refieren a su sexualidad” (Corres, 2013); marca una mayor participación de la mujer en la sociedad.

Diana Díaz y Karen Susa, presentan *Visibilidad de las mujeres científicas químicas*, en 2013. Un estudio presentado para la licenciatura de esta disciplina, es de carácter cualitativo-descriptivo enmarcado en la línea de ciencia y género. Desarrolla la idea de la división sexual del trabajo; entendiendo el "rol femenino" como tareas domésticas, mientras que el conocimiento es androcéntrico. En ese sentido, "se encontró que existe una cantidad considerable de mujeres científicas en química, pero su visibilidad es baja" (Díaz y Susa, 2013), siendo que la primera doctora en química en Colombia, obtiene su título en 1993. Aborda diversos escenarios y organismos que promueven y trabajan el pensamiento científico de las mujeres, como el premio L’Oreal-UNESCO La Mujer y la Ciencia; OEA; OEI; Red de Mujeres en Ciencia (Colombia) desde 2011. Esta última trabaja por la participación de mujeres en ciencia y la búsqueda del impacto social de su conocimiento. Finalmente, Díaz y Susa ratifican que esta es una situación global de carácter sistemático, Colombia no es un caso aislado.

En ese mismo año, 2013, Carmen Bernal y Luis Castro, publican la *Historia de tres mujeres matemáticas en cómic*. Con esta herramienta pedagógica, se desarrollan el pensamiento social sobre la mujer en la historia, es decir, los diferentes relatos que se les han hecho; de esta manera, el cómic se valora como herramienta narrativa y pedagógica, desde una mirada histórica. “El objetivo de estas historietas es que estén planteadas de forma dinámica, con una trama atractiva [...] para lograr una aceptación por parte de los lectores, y con esto facilitar la divulgación de hechos históricos de las mujeres” (2013), así Bernal y Castro se aproximan al papel de Teano, Hipatía y Sophie Germain en la historia de las matemáticas. Para la creación de cada cómic se dio una recolección de información y material histórico, construcción de una cronología (formación matemática y ámbito personal), realización de guiones, elaboración de storyboard y finalmente digitalización.

Javier Arias en 2014 presenta las *Perspectivas de género: el perfil profesional y la imagen científica femenina, el caso de profesores de la Licenciatura en Química*. Buscando indagar la relación del género y la ciencia, mediante un análisis de contenido del discurso de los/las profesores en formación de esta licenciatura; con el instrumento “Tres historias, tres mujeres, tres referentes de ciencia”, este taller aborda el legado de Rosalind Franklin, Marie-Anne Pierrette Paulze y Dorothy Crowfoot Hodgkin. Encuentra que los/las estudiantes tienen la idea que la actividad científica es masculina, el conocimiento es androcéntrico y su desarrollo se da por hombres. Para las estudiantes las científicas son cariñosas, sensibles y colaboradoras; mientras para los estudiantes el imaginario está erotizado, lo que es para Arias violencia simbólica, sin embargo “se evidenció un ejercicio de deconstrucción en pro de una imagen femenina no erotizada, que se refleja en las afirmaciones de los participantes en las entrevistas finales” (Arias, 2014). Finalmente, reconoce que es necesario una muestra mayor para lograr caracterizar las perspectivas de género de los/las estudiantes de la licenciatura.

Carlos González en 2015 presenta *Una aproximación a la transversalización de la perspectiva de género en el currículo de biología y ecología de los grados 6 a 9 en la IED, El Porvenir*. Cuyo objetivo fue problematizar las representaciones de masculinidades y feminidades, mediante observación participante y no participante, talleres, testimonios y fotografías. Esta propuesta pedagógica, implica reconocer el androcentrismo en el currículo y el desmontaje del mismo. Se desarrolla en tres momentos, en el primero se comparten vivencias y experiencias de las prácticas cotidianas; luego, se da una reflexión profunda frente a la malla curricular en biología; finalmente se elabora una propuesta de transversalizar el género, diseñando una nueva malla curricular con perspectiva de género en biología y ecología. Esta transversalización del género, entendida como el hecho que los conceptos que cobran mayor sentido si se integran a una comunidad amplia de conceptos. Por tanto, Ospina propone talleres para incorporar la perspectiva de género a todos los procesos escolares y reconoce que la igualdad y equidad en la escuela “es un desafío”.

Francy Roa en 2015, publica los *Elementos para el desarrollo de una propuesta educativa en sexualidad basada en las concepciones que tienen los estudiantes de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, regional centro Valle de Tenza, en torno a la sexualidad y a la Educación Sexual*. Estudio desarrollado en el

paradigma interpretativo, desde la teoría fundamentada para la construcción de una propuesta educativa en sexualidad; con el objetivo de aportar elementos pedagógicos para la formación de las/los estudiantes de la sede Valle de Tenza, partiendo de sus concepciones. De esta manera, se encuentra que los estudiantes relacionan y confunden sexualidad, educación sexual, salud sexual y reproductiva. Sin embargo, para Roa la “sexualidad es una dimensión humana que cuenta con un componente biológico, psicológico y sociocultural (...) Se habla de la educación sexual como un proceso formativo que da cuenta de la sexualidad, sus dimensiones y la salud sexual y reproductiva” (Roa, 2015). El estudio se configura en 5 etapas: la primera de contextualización del municipio de Sutatenza-Boyacá y planteamiento del problema; la segunda es el diseño de técnicas; la tercera es la caracterización de las concepciones con la teoría fundada; la cuarta es la identificación de elementos orientadores para la formación en sexualidad; finalmente, está la consolidación del documento. Con lo anterior, Roa concluye que la sexualidad se continúa viendo desde lo morfológico, construido desde las pautas de crianza.

Para 2015, Catalina Hoyos, enseña los resultados de *Representaciones y prácticas de las mujeres adultas del proceso educativo la Sureña, alrededor de algunos aspectos de salud sexual y reproductiva en la localidad de Bosa*. La cual es una investigación de tipo mixto, por el análisis de datos cualitativos y cuantitativos; realizado en el movimiento popular de La Sureña. Para estas mujeres la salud sexual y reproductiva tiene que ver con disfrutar la sexualidad sin riesgos de procrear; aunque sólo poco más de la mitad había escuchado hablar de los Derechos Sexuales y Reproductivos. Hoyos quiere posicionar la salud sexual y reproductiva en el movimiento para su bienestar físico, mental y emocional; con aspectos como los métodos anticonceptivos, procesos biológicos del cuerpo (menstruación, embarazos y maternidad) y la posibilidad de transmisión de enfermedades. Así que, ya en el desarrollo de los talleres se toman en cuenta: el ciclo menstrual, lo que les genera incomodidad, para ellas esto se relaciona con el “paso de niña a mujer”; evidenciando un desconocimiento a este proceso biológico. Además, aborda las imágenes del cuerpo, reflejando desagrado e inconformidad con su apariencia; para Hoyos, esto refleja que su autoreconocimiento está atravesado por miradas patriarcales y violencias como ejercicio de control.

Para la Licenciatura en Biología Jorge López en 2016, publica *El cuerpo como territorio: las distintas nociones de cuerpo de acuerdo a la historia de vida de cuatro mujeres en la localidad de Bosa*. Esta es una investigación interpretativa-narrativa para caracterizar las nociones de cuerpo, con el método biográfico, basado en entrevistas abiertas a mujeres hacen parte de un programa de educación no formal con enfoque de género, donde el cuerpo juega un papel fundamental. Para López el cuerpo es en una primera dimensión materia, pero también es diferenciador, es un “constructo de las subjetividades, alteridad y diversidad [...] es un territorio para la comunidad con los otros”. Mediante historias de vida, diarios de campo y dibujos realizados se hacen reflexiones de la biografía en ese contexto, relación entre la vida y los factores sociales. Analiza las Historias de Vida desde las categorías de maternidad, creencias religiosas, educación del cuerpo, escuela, abuso intrafamiliar (por el que pasaron las cuatro) y cuerpo como territorio de memoria y poder. Así, López encuentra que el reconocimiento del propio cuerpo está enmarcado en un proceso de emancipación y empoderamiento, recogido en el colectivo del que hacen parte.

Finalmente, María Carolina Cifuentes en 2016, presenta *KILLAYPI: luna/mes – ciclos biológicos de la mujer, un aporte desde el mundo andino*. Este trabajo se configura desde el grupo de investigación Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural. En un ejercicio etnográfico se trabaja la relación del manteamiento de la vida y la menstruación, tomada como “una renovación energética y espiritual” (Cifuentes, 2016), es decir, la interdependencia de la mujer-cuerpo-territorio; con los habitantes del resguardo Yurak Mayu en Sotorá, Cauca. Para los indígenas Yarakunas, el cuidado del cuerpo es fundamental, desde dietas y plantas medicinales para lograr la “armonía corporal”. En ese sentido, la autora analiza el Wawa Mama (útero sagrado), entendido como creación de conocimientos desde los procesos biológicos; “reconocer el conocimiento que poseen los pueblos indígenas, su manera de concebir el mundo, sus prácticas culturales, que al ser reivindicadas y visibilizadas desde a academia, logran ser un aporte a la enseñanza de la biología” (Cifuentes, 2016).

Universidad Distrital Francisco José De Caldas

La Universidad Distrital de carácter público, posee un Facultad de Ciencias de la Educación, la cual aglomera diez licenciaturas, cinco especializaciones, siete maestrías y dos doctorados en diferentes áreas de la educación. Para el presente rastreo se consideran 17 trabajos de grado, que investigan frente a la mujer, el género y/o el feminismo; desde el año 2015. Estos son los estudios que están a disposición del público general.

Sergio Abello y Hollman Hernández publica en 2015, la *Construcción de identidades de género de algunos integrantes de la comunidad Colombia Diversa a través de la mediación YouTube*, en esta se estudia la relación de los sujetos y el entorno; bajo la premisa que se estaría en un momento de cambio en el sistema de valores frente al género dándose nuevas interacciones. Para los autores, “dichas prácticas que se dan dentro de la perspectiva de género a través de las redes permiten expandir los horizontes de su postura, abandonan su calidad de singularidad para plantearse como un acto de comunidad” (Abello & Hernández, 2015). Dada la población en la que se centraron, se hace un análisis teórico de la identidad de género y la forma en que se construyen en la comunidad LGBT; ceñido a un escenario de debates. Por ello, la organización Colombia Diversa hace materiales audiovisuales educativos, que pone a circular en la red; de manera que se pueden socializar posturas claras y sencillas frente a este tema.

María Victoria Aponte también en 2015, presenta *Visibilización de las formas de violencia de género en mujeres jefas de hogar y la configuración de sus identidades en una realidad comunitaria local*, desarrollada con una población del barrio Ciudad Bolívar en el marco de la línea de investigación de Identidades y Subjetividades. La investigación se preguntaba por los imaginarios de las violencias y los derechos de la mujer, desde sus propias perspectivas y las construcciones colectivas. En ese sentido, se examinan las relaciones de poder a la que están sometidas, evidenciado subordinación en diferentes esferas de su vida. Además, Aponte busca no sólo un ejercicio hermenéutico, sino que las reflexiones se llevaran a un plano práctico para el empoderamiento y la reivindicación de la autonomía.

Luz Esperanza Buitrago presenta las *Prácticas de subjetivación política en mujeres jóvenes estudiantes de la Universidad Distrital* en 2015, desde una perspectiva del

feminismo de la diferencia, por ello se analiza de manera especial la relación entre las diferencias sexuales y sus implicaciones sociopolíticas. Para la reconstrucción de las subjetividades Buitrago estudia “los modos de existencia en la sociedad contemporánea”, desde 4 ejes. El primero es el Cuerpo, donde desarrolla las teorías de este sin órganos o como servicio útil; para la autora, los cuerpos son entes desorganizados, que se dejan afectar a profundidad por el entorno, donde los afectos y el deseo son el foco. El segundo es la subjetivación como tal, siendo seres nómadas, en el sentido de su mutabilidad constante y al comprender distintos los conceptos de tiempo y espacio. El tercero Devenires, territorios y des(re)territorialización, por el eje anterior, se entiende el territorio como los espacios más allá de lo físico, pues estos no son estables; nuevamente se relaciona con las emociones. Finalmente, “Lo arbóreo y el actuar rizomático”, en ese sentido, Buitrago, sostiene que el pensamiento es como una raíz, fragmentada y dirigiéndose a varios lugares de manera simultánea.

Andrea Cepeda, publica sus tesis *Visibilización de los modos de subjetivación de los grupos y/o colectivos de mujeres de la Universidad Distrital*, más exactamente, esta población estuvo compuesta por cuatro mujeres de colectivos vinculados al departamento de Bienestar, Grupo de mujeres afrocolombianas CEUNA, Udiversia, Semillero Leidy Tabares (LETA) y Ud.es.igual. Para su desarrollo, se usó el método de Historias de Vida Grupales, empleando tres categorías de análisis. Existencia Política, en la que se promovían otras formas de poder a la estructura jerárquica tradicional. Con la Resistencia Política, se buscaba generar espacios de movilización y acciones concretas. Finalmente, Actividades de Participación Política, engloba los escenarios en los que se evidenciaba un poder de decisión o la posibilidad de incidir.

Este mismo año, John Mario Gama de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, presenta *NI DELINCUENTES, NI PUTAS, NI PELUQUERAS. Estereotipo de mujeres trans construido por la prensa en contraste con historias de vida dentro de la vivencia en diversidad de género*. Su tesis central es que este grupo poblacional “son víctimas de actos de discriminación social en gran parte alimentadas por relatos que emiten los medios masivos de comunicación y que reproduce la sociedad como estereotipos que estigmatizan” (Gama, 2015); esto repercute en el trato que les dan, exclusión laboral, incumplimiento de sus derechos fundamentales y asesinatos sistemáticos.

Para lograr el contraste se usa metodológicamente un análisis crítico del discurso del periodismo, en ocho artículos de prensa; por otra parte, entrevistas cualitativas, grupos focales, historia de vida y relatos de la Mujeres Trans, que pusieran en conversación los estereotipos. De esta manera, se categorizan en: Hombres vestidos de mujer, Trabajadores sexuales, Delincuentes y Condiciones de marginalidad y El arte y la cultura a partir de sus performance artísticos.

Luz Alejandra Garzón, de la Licenciatura en Biología, realiza en 2015 un plan de estudio denominado: *Enseñanza de las ciencias naturales: los conceptos biológicos “sistema endocrino, hormonas y mecanismos de acción hormonal” de 9º grado, en madres entre los 16 a los 65 años, utilizando el enfoque de enseñanza para la comprensión, como propuesta de pasantía en el proyecto “mujeres para la vida” del IDIPRON*, en el que desempeña un papel de tutora desarrollando en nueve sesiones la unidad didáctica “Conozco mis hormonas y eso me hace digna frente al conocimiento de mi cuerpo”, involucrando la menstruación, reproducción y hormonas como eje de trabajo; por la caracterización de la población el proceso de enseñanza -aprendizaje se dio con relación a sus actividades cotidianas. A partir de los encuentros caracteriza a las mujeres como mayoritariamente solteras, donde 10 son menores de edad y las demás entre 30 y 65 años, con un máximo de 15 hijos. La autora encuentra que la escolaridad de las mujeres ha sido sistemáticamente inferior a la masculina, relacionada con sus lugares de origen.

Para ese mismo año, se presenta la investigación – producción desde un modelo comprensivo: *Crítica y prosumo: transformación de las representaciones sociales de identidad femenina del discurso publicitario en juventudes escolares*, elaborada por Diana Lozano en el Colegio Francisco de Paula Santander, sede A, Grado 1102 del 2015. Considera la escuela como un escenario en el que se puede fomentar un pensamiento crítico a través de la alfabetización mediática desde un papel activo, político y creativo de los estudiantes. Para ello, Lozano define las representaciones sociales, la identidad, la performatividad, medios de comunicación y a la producción de sentido desde su dimensión simbólica y cultural. Toma elementos de la etnografía y la investigación acción educativa para lograr la construcción de nuevos saberes y subjetividades en los estudiantes.

Adriana Marín Villa, también en 2015, desarrolla un análisis de las narraciones biográficas en el estudio de caso, *Los estereotipos de género en el contexto de la escuela*

con respecto a las proyecciones profesionales y laborales de los y las adolescentes de educación media del IED Villa Rica, de la localidad de Kennedy con respecto a cuatro categorías: el auto concepto, los roles y la cultura, las proyecciones futuras y la relación con los pares y el contexto escolar. Concluye que los y las adolescentes construyen sus identidades en relación, por lo que aprenden y replican comportamientos con frecuencia, dándoles sensación de seguridad. Por ello, sus relatos “evidencian los estereotipos desde sus experiencias y sus roles; los que han sido permeados por la cultura, los modelos de las familias, los pares y los maestros y que constituyen esas redes, en las cuales los adolescentes soportan su quehacer cotidiano y reconocen su condición de género.” (Villa, 2015).

Fanny Montenegro y Maritza Saldarriaga desarrollan su estudio feminista bajo el título *Imaginarios sociales juveniles sobre género desde Facebook*, de los estudiantes grado Undécimo de una institución educativa; mediante observación online no participante y entrevistas semiestructuradas. La investigación le permitió poner en “evidencia una marcada tendencia por sobreponer una visión del género que sitúa al hombre como centro de todas las cosas y ubica la mirada masculina como la principal.” (Montenegro & Saldarriaga, 2015). Dando paso a las categorías: *amor y control*, en la se considera que es necesaria una posición de subordinación para que la relación afectiva sea exitosa, llegando a ser el otro el centro de su vida, generalmente el hombre; *desigualdad de poder*, reafirma la sumisión de la mujer al tiempo en que se le exige una mayor expresividad de sus emociones, incluyendo la reafirmación de los celos; y la *sexualización*, siendo para las autoras la concentración de las acciones en la atracción del otro por medio de la conducta sexual.

Por último, para el 2015, Ángela Torres y Jorge Rincón, publican *Educación popular en perspectiva de género: Caracterización de la propuesta de educación de mujeres adultas liderada por el Movimiento Popular La Sureña en la localidad de Bosa*. La búsqueda de los elementos fundantes se da mediante una investigación acción colaborativa, con el objeto de promover la transformación social de todas/os los participantes y el dialogo de saberes entres los mismos; desde el análisis del género, el feminismo y la Educación Popular. De esta manera, se entiende la educación en su sentido amplio, como una “condición necesaria” para lograr la igualdad entre los hombres y mujeres. Lo que se busca

es armonizar elementos de la Educación Popular con la perspectiva de género, para que mantenga su relación con la realidad de las mujeres.

Ya para el 2016, Juana Amado presenta *La sociedad de consumo, el narcotráfico y la mujer, un acercamiento a la obra “sin tetas no hay paraíso”*, como análisis de esta “narconovela” en la Maestría en Comunicación-Educación, por la convicción de que afecta la forma de ser y estar del público. Para Amado, en este tipo de textos los lectores entienden a “la mujer como un objeto o mercancía de uso y desecho que se muestra con un ser que nace para ser imagen y producto” (Amado, 2016), mientras que se exalta la posición de los hombres como seres poderosos y adinerados, aunque estén en el marco de la ilegalidad. En este contexto, hay una búsqueda desmedida de aceptación y dinero, que se consigue momentáneamente por medio de la prostitución. Además, la autora reafirma que los medios de comunicación masivos endurecen la idea de consumo desmedido, incluyendo los cuerpos de las mujeres.

En ese mismo año, se publica *Mujer está escrito en infinitivo. Un estudio sobre representaciones sociales de mujer incorporadas por mí misma y las mujeres de mi ámbito familiar cercano* realizado por Natalia Amaya en la Maestría en Estudios Artísticos. En esta Investigación – Creación se indaga por las configuraciones que han construido como mujeres de sus pares, considerando que esto afecta las relaciones que se pueden dar con las otras y con sí mismas. La autora considera central la relación y representaciones que se le da al cuerpo o la corporeidad. En última instancia pretende la reflexión de los roles asignados históricamente para proyectar nuevas formas de “re-existencia”.

A continuación, se nombran cada una de las mujeres encontradas y definidas en las que se logra evidenciar las autorepresentaciones de Amaya: La madre, La madre cabeza de familia, La mamá-papá, La esposa, La novia, La hija mayor, La consentida – la hija menor, La incondicional, La mártir – la virgen – la sufrida, La niña del servicio o la muchacha, La mujer niña, La mujer suave, La puta - mujer loca, La madre - la suegra – la bruja, la monja, La mujer sola, La mujer osca, La tonta, La esclava, La mujer joven, La mujer vieja – cucha, La mujer sensual, La mujer coqueta, La matriarca, La mujer migrante - la viajera, La mujer con poder y finalmente La mujer profesional - estudiada – educada – académica. En contraposición a estas, encuentra otras representaciones con otras características: La altiva,

La mujer que se oculta, La mujer artista – creadora, La mujer no madre, La puta, La mujer rebelde, La lesbiana, La mujer que menstrua.

John Aranzalez en 2016, presenta *Mujeres y subjetividades, construyendo acción política*, con población de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; entendiendo esta institución enmarcada en sistemas de dominación patriarcales, lo que ha dado lugar a movimientos de mujeres que reivindicquen su papel e injerencia en la misma. El autor investiga sus Modos de Existencia, Lenguaje y Género, Territorialidad y Acción Política; concluyendo que su accionar político tiene significados y sentidos distintos donde la relación con la otras en primordial encontrando objetivos comunes para su participación. De esta manera, estos grupos generan nuevos procesos históricos, para el desarrollo humano.

También en 2016, Alejandra Ávila y Erika Vaca realizan *Una perspectiva de género de los proyectos de vida de los niños y las niñas asistentes a la casa de memoria y lúdica "Seminis Bacatá" en el marco de la sistematización de la estrategia atrap sueños*. En esta se piensa en el enfoque de género en el marco del conflicto armado y el impacto de la guerra, sus relaciones de poder y múltiples violencias en la vida de los niños(as). Para esto, se utilizó la memoria colectiva en diálogos reflexivos, que pusieron de manifiesto las inclinaciones de sus roles actuales y los que esperaban ocupar en su vida adulta, como reproducciones de los modelos con los que se relacionaban. Las autoras rescatan el impacto de la investigación, ya que consideran que en el país no se analizan las relaciones de poder basadas en el género en los estudios del conflicto armado colombiano en relación con los niños y las niñas.

Para 2016 igualmente, Oscar López presenta la *Enseñanza de la química a mujeres en situación de vulnerabilidad socioeconómica que cursan los grados decimo y once*, en el marco del PROYECTO MADRES del IDIPRON. El objetivo de esta pasantía era crear un proceso educativo en el que a las participantes se les permite participar activamente, se aumenta su autoestima y se restablecen sus derechos fundamentales. Para López (2016) estas mujeres “lograran tener una mejor calidad de vida después de concluir sus estudios de bachillerato”, ya que pueden ubicarse en mejores empleos, aumentando su independencia económica y a mediano plazo ampliar su educación a instituciones técnicas y universitarias.

Ayda Taborda en 2016 muestra el estudio fenomenológico *Patriarcado, estéticas femeninas, consumo y violencia simbólica. El caso de jóvenes mujeres del Colegio Tomás Cipriano de Mosquera*, que analiza la Subjetivación de ideales estéticos establecidos por los medios de comunicación, la familia y la escuela en el grado décimo de esta institución. Así, se encuentra que la subordinación de la estética al patriarcado en patrones fisiológicos estáticos y difíciles de conseguir genera inseguridades, baja autoestima e incluso complejo de inferioridad en las estudiantes. Mientras tanto, el consumismo a través de la televisión, define la belleza en concepciones binarias, así que la feminidad se daría en términos de sensualidad y ser voluptuosa.

En ese mismo año, Lady Tovar y Stephania Vargas presentan la propuesta pedagógica *Igualmente diferentes imaginarios de género de la población infantil de 8 a 11 años de Hogares Club Michín jornada tarde sede Diana Turbay*. Para las autoras los imaginarios son producto de “una actividad de imaginación que construyen grupos de imágenes coherentes, conformando una auto-organización” (Tovar & Vargas, 2017) y están relacionados con las formaciones históricas sociales. En este sentido, analizan las relaciones, los roles y la identidad de género; donde las figuras de autoridad interfieren desde sus preconcepciones, además, en los talleres propuestos se hallaron diferencias de asociaciones y comportamientos entre las niñas y niños. En estos últimos, se encontró una “naturalización” de actos y expresiones de violencia, en ellos, sus pares y adultos cercanos. En cuanto a los roles, se evidenció la relación entre las actividades del hogar y las proyecciones propias, para los niños/as las mujeres realizan doble labor, de cuidadoras y responsabilidades económicas, mientras el hombre no está en la obligación de interferir en el hogar. En las identidades, parece característica natural “fuerza y violencia” para ellos y “belleza” para ellas.

Sobre el estado de la cuestión...

Como se puede evidenciar, para la presente indagación se revisó un total de setenta y dos (72) trabajos de grado, en los cuales se evidencian aproximaciones metodológicas que privilegian en su apuesta investigativa el paradigma cualitativo. Cabe señalar que solamente el trabajo: *Representaciones y prácticas de las mujeres adultas del proceso educativo la Sureña, alrededor de algunos aspectos de salud sexual y reproductiva en la localidad de Bosa*, se presenta como una investigación de tipo mixto.

Llama la atención que el 36.6% de las investigaciones tengan un enfoque hermenéutico, en donde se busca dotar de sentido los objetos de estudio indagados con once análisis de tipo documental de diferentes índoles, siete estudios históricos, cinco análisis de discurso, cinco análisis de tipo reflexivo-hermenéutico, un análisis de contenido y un análisis jurídico.

Además, se da una preponderancia a la práctica pedagógica de las/los maestros en formación, encontrándose diez propuestas pedagógicas; todas ellas buscan transformar los escenarios educativos donde se encuentran. Para lograrlo se privilegian estrategias como los proyectos de aula, intervenciones a partir de talleres concatenados, modificaciones y/o creaciones de planes de estudio tanto en instituciones formales, como informales, producción de materiales para el fortalecimiento y transformaciones de las prácticas pedagógicas con orientaciones didácticas desde la pedagogía feminista, materiales presentados en cartillas.

Igualmente, se encuentra un notable número de sistematizaciones, como una forma de reivindicar los escenarios en donde se encuentran las/los maestros, desde un análisis crítico de los procesos desarrollados por los diferentes actores educativos. Estas investigaciones buscan teorizar las experiencias y contribuir a la transformación y cualificación de los espacios de práctica pedagógica.

Se encontraron también, diferentes estudios llevados a cabo con una mirada desde la investigación acción (IA), en un enfoque crítico social, en donde las prácticas se cuestionan como un ejercicio autorreflexivo que pretende modificar las experiencias instituidas. Se despliega la IA con diferentes variaciones como: la investigación acción participativa, la investigación acción pedagógica, la investigación acción colaborativa, la investigación –

producción y la investigación – creación; estas dos últimas, desarrolladas desde una perspectiva artística del conocimiento.

Siendo la experiencia de los sujetos tan relevante se realizan además, estudios de caso, reconstrucciones de la memoria generalmente de manera colectiva, cartografías sociales, ejercicios etnográficos, historias de vida y construcción de relatos. Así, se privilegia el uso de diferentes tipos de entrevistas y encuestas. Además, se encuentran unos pocos estudios fenomenológicos y una sola investigación desde la teoría fundamentada y una investigación arqueo-genealógica.

Por otra parte, las investigaciones revisadas presentan su desarrollo epistémico y trabajo de campo en relación con asuntos muy concretos, encontrándose un especial interés por el cuerpo como objeto de estudio, con 30% de investigaciones, de las cuales siete trabajos le sitúan como eje central y en las demás, forma parte de las categorías emergentes. Acerca del tema, dichas investigaciones examinan la relación con el poder, el cuerpo en vínculo con la territorialidad y él mismo como territorio, la menstruación y el lugar que ocupa en la escuela; en especial el cuerpo de la niña.

Otro cúmulo de trabajos responde a preocupaciones por las condiciones socioculturales, en las que hombres y mujeres cumplen roles sociales distintos. Por ello, algunos se cuestionan por las concepciones de género y los imaginarios, estereotipos y roles a su alrededor. Además, se encuentra la pregunta por la construcción de una subjetividad femenina, en medio de una cultura patriarcal. Así mismo, se indaga por la sexualidad, en contraste con la educación sexual, salud sexual y reproductiva. Algunos autores discuten sobre las dimensiones reales de la violencia sexual y la discriminación por razones de género en distintos escenarios en los que se cuenta el conflicto armado.

Por otra parte, se indaga por la sexualidad y sus nexos con una heterosexualidad obligatoria. Al respecto, ciertos trabajos se centran en construcción de la identidad de género, distintos procesos identitarios y concepciones culturales sobre la mujer.

Cabe señalar en este punto, los distintos análisis de las prácticas de crianza, como ejercicio de reproducción o tensión del orden vigente. Así, otros tantos estudiarán el contexto de igualdad entre hombres y mujeres, en los que se cuestiona el papel de la masculinidad. Mientras tanto, otras investigaciones se ocupan de los Derechos Humanos y la niña como sujeto de derechos; siendo el resultado de luchas de mujeres para subsanar sus

condiciones de vida. Además, se encuentran reflexiones sobre la política pública con enfoque de género y su impacto en la educación.

Ahora bien, no solo se reconoce el discurso jurídico al respecto, sino que se dan a conocer considerables procesos de resistencia de las mujeres en las organizaciones en diecisiete (17) trabajos. Dentro de estas revisiones se estudia el escenario laboral de las mujeres.

Para el análisis de las condiciones socioculturales, algunos trabajos indagan sobre las situaciones especiales que viven diversos grupos de mujeres, como: las mujeres afrodescendientes, indígenas, las mujeres trans y las particularidades de ser mujer latinoamericana.

En relación al quehacer pedagógico como tal, se indaga desde escenarios educativos de diferentes índoles. En la universidad se examinan los procesos llevados por organizaciones estudiantiles de mujeres; mientras que en el aula y la escuela se investiga por los vínculos del género y la educación escolar en Colombia, las representaciones de género en la infancia y la equidad de género con los niños y niñas en el aula. Otros autores proponen ejercicios para la transformación de prácticas desde la coeducación, las relaciones entre género y literatura en la escuela, las nuevas maneras de concebir la ciencia en el aula con la perspectiva de género y los procesos formativos de las mujeres adultas.

En último lugar, un número reducido de ejercicios investigativos aborda los imaginarios presentes en los distintos medios de comunicación y la difusión de los mismos por medio de las TIC. Habría que mencionar aquellos que cuestionan el arte y el rol que la mujer ha cumplido allí, siendo la estética un elemento fundante en esa discusión.

Dado este escenario, la presente monografía busca generar puentes conceptuales entre el cuerpo desde una dimensión biológica, simbólica, social y política; las prácticas históricas, culturales y sociales; y, el rol que cumple la educación en la reproducción del sistema sexo-género, con la posibilidad de transformar las prácticas desde una pedagogía de género o feminista.

Cabe destacar el único trabajo encontrado en donde se reconoce el esfuerzo de las profesoras que hacen parte de la mesa de género: *Identidad de género en la formación de educadores infantiles. Un estudio sobre las expectativas y experiencias de los (las)*

educadores(as) en formación de la Licenciatura en Educación Infantil, un trabajo cuya su población objeto de estudio son las/los educadores en formación.

Es por el panorama trazado en el presente proyecto que la población seleccionada constituye una primicia dentro del campo, pues los y las docentes universitarios no son referenciados como sujeto/objeto de estudio. En pocas ocasiones se les menciona y de acuerdo con el rastreo, sólo se les toma en cuenta para hacer alusión a aquello que “está mal en sus prácticas” o que faltaría por realizar. De ahí, una de las vertientes importantes del presente ejercicio investigativo, en tanto escenario de posibilidad para visibilizar aquellas acciones que han emprendido nuestras maestras en su quehacer como educadoras y que permiten resignificar la mirada sobre los procesos de formación de maestras y maestros; una reflexión particularmente necesaria en la facultad educación.

III Encuentros Legítimos y Desencuentros Normativos

El sistema social no ha hecho sino establecer bases legales para la igualdad, pero no culturales ni de otro tipo, para la equivalencia.

Miguel Santos Guerra

Para el desarrollo del presente estudio, es necesario enmarcarlo dentro del ordenamiento jurídico colombiano. Se partirá de la Constitución Política, como los principios básicos de legislación del país que dan cimiento a su organización. En seguida, se exponen las leyes como reglas de un tema específico en la legislación vigente. Los decretos, como actos normativos que reglamentan esas leyes o apartes de las mismas. Los acuerdos, entre los que se destaca, el 091 de 2003 del distrito, conocido como “Plan de igualdad de oportunidades. Para la equidad de género en el distrito capital 2004 – 2016” y el acuerdo nacional por la equidad entre mujeres y hombres del mismo año. Por su parte, los códigos regulan las materias específicas del ordenamiento jurídico, se analizaron el de Procedimiento Civil, el Penal, Administrativo y de Comercio. Además, se consideraron las sentencias hito, es decir, las que han marcado diferencias notables en los derechos de las mujeres. Finalmente, se reflexionó frente a los tratados internacionales, pues son los pilares del desarrollo jurídico internacional, a partir de estos se desarrolla la legislación interna de quienes hacen parte del convenio. De esta manera, se hace una breve exposición de la jurisprudencia relacionada con el objeto de estudio.

Constitución Política

La Constitución Política en su Título I, referente a los principios fundamentales; en su artículo 1 ordena que “Colombia es (...) democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana” (C.Pol., 1991), lo que implica el reconocimiento de las mujeres como personas y ciudadanas, titulares de derechos en igualdad de condiciones. El Título II relativo a los derechos, las garantías y los deberes, en el art. 13 consagra que “todas las personas nacen libres e iguales ante la ley (...) sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.” (C.Pol., 1991), buscando superar cualquier situación de inferioridad social de la

mujer; además, consagra que “El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de los grupos discriminados o marginados” (C.Pol., 1991).

Asimismo, en el Artículo 16 se reconoce a la mujer como persona autónoma con plena capacidad para decidir sobre sus propios actos, pues “todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico”. En el Art. 40, dentro del mismo título, dice que “todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político (...) Las autoridades garantizarán la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de la administración pública.” (C.Pol., 1991); así ordena a las autoridades garantizar la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de la Administración Pública.

La carta magna dictamina en el Capítulo dedicado a los derechos sociales, económicos y culturales, mediante el artículo 42 la igualdad de derechos del hombre y la mujer en sus vínculos conyugales, ya que “las relaciones familiares se basan en la igualdad de derechos y deberes de la pareja y en el respeto recíproco entre todos sus integrantes” (C.Pol., 1991). Además, establece la igualdad de sexos, pues la “mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades” (C.Pol., 1991), la no-discriminación y el apoyo especial a la mujer embarazada y a las mujeres cabezas de familia en el artículo 43. Específicamente frente a los derechos laborales, dictamina en el Artículo 53, que el estatuto del trabajo debe tener entre sus principios mínimos fundamentales la “igualdad de oportunidades para los trabajadores; (...) protección especial a la mujer, a la maternidad y al trabajador menor de edad” (C.Pol., 1991).

Leyes

En 1993 el congreso decreta la Ley 82, “Por la cual se expiden normas para apoyar de manera especial a la mujer cabeza de familia” (Ley N° 82, 1993) en la que se dictan normas eficaces para su protección. En el art. 2 se define a este tipo de población como mujeres que, “siendo soltera o casada, tenga bajo su cargo, económica o socialmente, en forma permanente, hijos menores propios u otras personas incapaces o incapacitadas para trabajar” (Ley N° 82, 1993). Dentro de estos mecanismos está el ingreso al sistema de salud

de ella y su familia, trato privilegiado en instituciones educativas y bibliotecas para sus hijos, creación de planes de capacitación y desarrollo de microempresas, mejoras en su participación, beneficios para la adquisición de bienes y definición del principio de igualdad. Además, en su art. 10 establece que “El Gobierno Nacional establecerá estímulos especiales para el sector privado que cree, promociones o desarrolle programas especiales de salud, educación, vivienda, seguridad social, crédito y empleo para las mujeres cabeza de familia” (Ley N° 82, 1993), también se establecen incentivos para las entidades estatales territoriales, en los artículos 13 a 16.

En 1995 el Congreso decreta la Ley 248, que ratifica la convención para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (CEDAW); estableciendo los mecanismos judiciales y administrativos para el resarcimiento y reparación del daño; pues “toda mujer tiene derecho a una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado” (Ley N° 248, 1995, art. 3). Esta norma, considera la violencia contra las mujeres como la discriminación y la educación con estereotipos de comportamiento y todas las prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación; “que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado” (Ley N° 248, 1995, art. 1). Incluye las formas de violencia física, sexual y psicológica y los casos especiales de vulnerabilidad, como lo expone el artículo 9, “que pueda sufrir en razón, entre otras, de su raza o de su condición étnica, de migrante, refugiada o desplazada (...) embarazada, discapacitada, menor de edad, anciana, o está en situación socioeconómica desfavorable o afectada por situaciones de conflictos armados o de privación de su libertad” (Ley N° 248, 1995).

Para prevenir, remediar y sancionar la violencia intrafamiliar, penalizando la violencia sexual entre cónyuges y compañeros permanentes, se promulga en 1996 la Ley 294; nuevamente en la base de la igualdad de derechos y oportunidades del hombre y la mujer (Ley N° 294, art.3,1996). Reconoce acciones de violencia intrafamiliar en donde se maltrata física, síquica, sexualmente y/o se priva de libertad y/o se causa la muerte (Ley N° 294, art. 22-27, 1996). Dentro de las sanciones está el desalojo de la casa del agresor, prohibición de acercarse a la víctima y tratamiento reeducativo. Se contemplan también medidas de protección para las mujeres y menores, entre ellas que “las autoridades de Policía prestarán a la víctima de maltrato intrafamiliar toda la ayuda necesaria para impedir

la repetición de esos hechos, remediar las secuelas físicas y psicológicas que se hubieren ocasionado y evitar retaliaciones por tales actos.” (Ley N° 294, art. 20, 1996).

La anterior ley se modifica de manera parcial en el 2000, por la Ley 575, entre los cambios sustanciales está el artículo 5, que decreta “la petición de medida de protección podrá ser presentada personalmente por el agredido, por cualquier otra persona que actúe en su nombre, o por el defensor de familia cuando la víctima se hallare en imposibilidad de hacerlo por sí misma” (Ley N° 575, 2000). Igualmente, que se debe contar con la asistencia a las víctimas de un equipo interdisciplinario en todo momento (Ley N° 575, art.10, 2000). Establece sanciones por incumplimiento a medidas tomadas con anterioridad (Ley N° 575, art.11, 2000). Las demás modificaciones corresponden a las instancias judiciales que se encargan de los casos y reglamentaciones de los Comisarios de Familia. Para el caso de las comunidades indígenas, los castigos los impone la autoridad propia.

En ese mismo año, se publica la conocida Ley de cuotas, 581, para la equitativa participación de las mujeres en los niveles de decisión de las diferentes ramas y órganos del poder público; es decir, en todos los niveles jerárquicos a nivel nacional, departamental y municipal y en sus representaciones en el exterior (art. 13). Contempla que esa participación debe ser efectiva y adecuada (art. 1), por ello define que mínimo un 30% de los cargos públicos deben ser ocupados por mujeres (art. 4); excluyendo los que se designan por méritos. Por otro lado, deberá hacerse una “promoción de la participación femenina en el sector privado” (Ley N° 581, art. 9, 2000); mediante educación en la igualdad, comprensión y superación de obstáculos, capacitación, disposición y divulgación para mujeres. Todo lo anterior, en un marco de igualdad de remuneración económica (art.14).

En el 2002, se establecen acciones para mejorar las condiciones de vida de las mujeres rurales y su afiliación al Sistema General de Riesgos Profesionales, mediante la Ley 731. Esta contempla su inclusión en procesos de formación y de participación social, económica y política, planes, programas, proyectos y entidades, para “acelerar la equidad entre el hombre y la mujer rural” (Ley N° 731, 2002). Insta la “creación de cupos y líneas de crédito con tasa preferencial para las mujeres rurales de bajos ingresos” (Ley N° 731, art.8, 2002), y su acceso al fondo agropecuario de garantías (art.9); de manera que aumente su impacto en las diferentes actividades rurales. Decreta la participación equitativa

de la mujer rural en diferentes órganos de decisión, planeación y seguimiento a nivel territorial (art. 19). Finalmente, ordena la participación en diferentes programas de capacitación, como el SENA; la necesidad de igualdad en la remuneración (art. 29); y la ejecución de jornadas de cedulación para mujeres rurales (art. 31).

En el año 2003 El Congreso decreta la Ley 823, por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres. Ya que se evidencia la necesidad de “divulgar los principios constitucionales, leyes e instrumentos internacionales suscritos por Colombia que consagren la igualdad real y efectiva de derechos y oportunidades de todas las personas, y en especial los relacionados con los derechos de las mujeres y las niñas.” (Ley N° 823, art. 4, 2003). Se requiere la aplicación del principio “a trabajo igual, igual remuneración” e implemento de acciones que garanticen los derechos sexuales, reproductivos y de salud mental de las mujeres y su permanencia en el sistema educativo en Colombia. De nuevo reglamenta la obligación de incrementar el acceso de las mujeres a los servicios de salud, mejorar los procesos de formación y capacitación e inclusión en proyectos.

La Ley 909 de 2004, por la cual se expiden normas que regulan el empleo público, la carrera administrativa, gerencia pública y se dictan otras disposiciones; contempla en el artículo 51 la protección a la maternidad. Entre sus disposiciones está el caso en que “deba suprimirse un cargo de carrera administrativa ocupado por una empleada en estado de embarazo y no fuere posible su incorporación en otro igual o equivalente, deberá pagársele, a título de indemnización por maternidad” (Ley N° 909, 2004). Le ordena a la mujer avisar al jefe de la entidad, inmediatamente obtenga el diagnóstico médico de su embarazo.

En 2008 se dispone la Ley 1232, que avanza en la línea dispuesta en la ley 82 de 1993, redefiniendo la figura de madre cabeza de familia, por Jefatura femenina de hogar; por lo que reconoce “los cambios sociodemográficos, económicos, culturales y de las relaciones de género que se han producido en la estructura familiar” (Ley N° 1232, art. 2, 2008); dándole otro lugar a sus representaciones sociales y las propias identidades de estas mujeres. Continúa considerando especial protección para “establecer condiciones de vida dignas, promoviendo la equidad y la participación social” (Ley N° 1232, art. 3, 2008). Asimismo, ahonda en el apoyo a las organizaciones sociales de mujeres, mediante el Artículo 12, para que mejore su calidad de vida. Es importante resaltar, que esta ley

desarrolla el principio de igualdad, mencionado anteriormente; entendiéndole como igualdad de oportunidades a favor de las mujeres en instituciones públicas nacionales y territoriales, fijación de programas para lograr este objetivo apoyo a procesos organizacionales, generación de recursos y empleo digno (Ley N° 1232, 2008).

También en 2008, se dicta la Ley 1257, por la cual se prescriben normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, tanto en el ámbito público como privado. Este tipo de violencia la ley la define como “cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de ser mujer” (Ley N° 1257, 2008). Esta ley busca la igualdad real y efectiva, los derechos humanos de las mujeres, el principio de corresponsabilidad, integralidad, autonomía, coordinación de todas las entidades para la atención de víctimas, la no discriminación y la atención diferenciada (art. 6). Insta la necesidad de medidas de sensibilización y prevención a nivel estatal, departamental, municipal, educativas, laborales, en la salud, la familia y la sociedad en general.

Ley 1542 de 2012 “por la cual se reforma el artículo 74 de la Ley 906 de 2004, Código de Procedimiento Penal”, para garantizar la protección en casos de violencia contra la mujer y optimizar los procesos de investigación. Elimina las expresiones violencia intrafamiliar e inasistencia alimentaria; además, le quita el carácter desistible a estos delitos, por lo que declara una pena privativa. Obliga a las autoridades a investigar todo caso de violencia contra la mujer, con el fin de sancionar todas las cuestiones referentes a la misma; esas investigaciones se realizarán con el apoyo del concepto de medicina legal (Ley N° 1542, 2012).

En el año 2015, se promulga la Ley 1761, conocida como la Ley Rosa Elvira Cely, por la que se crea el tipo penal de feminicidio como delito autónomo; con el fin de diferenciar las violencias y discriminación ejercidas por motivos de género, es decir, por el hecho de ser mujer. La conducta tiene agravante si la realiza un servidor público, varias personas, en presencia de otros, antecedentes del continuum de violencias o si es contra poblaciones especialmente vulnerables (art. 3). Las investigaciones deben desarrollarse bajo los principios de diligencia, imparcialidad y exhaustividad; el retiro de la denuncia por parte de la víctima no archiva el caso (art.8), que siempre se investigará de oficio. Al mismo tiempo, contempla la orientación y asesoría en diferentes entidades y la asistencia

técnico legal y la representación jurídica a las mujeres víctimas (art. 9). Decreta que el “Ministerio de Educación Nacional dispondrá lo necesario para que las instituciones educativas de preescolar, básica y media incorporen a la malla curricular, la perspectiva de género y las reflexiones alrededor de la misma” (Ley N° 1761, 2015). Finalmente, ordena la creación de un Sistema Nacional de Estadísticas sobre Violencia Basada en Género, por parte del DANE, el Ministerio de Justicia y el INMLCF.

Finalmente, el año en curso se decreta la Ley 1822, por medio de la cual se incentiva la adecuada atención y cuidado de la primera infancia, se modifican los artículos 236 y 239 del código sustantivo del trabajo. Así que “toda trabajadora en estado de embarazo tiene derecho a una licencia de dieciocho (18) semanas en la época de parto, remunerada con el salario que devengue al momento de iniciar su licencia.” (Ley N° 1822, 2017). Cabe aclarar que las mismas disposiciones aplican a las madres adoptantes y los padres, sólo en caso que no esté la madre. En ese sentido la “licencia de paternidad” es de sólo ocho días hábiles (parágrafo 2; art.1). Ratifica la prohibición de despido y establece las indemnizaciones correspondientes en caso de que suceda.

Decretos

En el 2010 el Distrito publica el Decreto 166, por el cual adopta la Política Pública de Mujeres y Género, con el fin de garantizar los derechos de las mujeres rurales y urbanas de Bogotá, desde un enfoque de equidad de género. Esta política se fundamenta en el principio de igualdad de oportunidades, igualdad de trato, equidad de género, justicia de género, diversidad, autonomía, solidaridad, participación y sororidad (Decreto N° 166, 2010). Busca un pleno ejercicio de los derechos, transformación de las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales, disminución de la pobreza, erradicación de todas las formas de violencia y una representación paritaria en el distrito. Para lograr esto se hace necesario el uso de un lenguaje no sexista, acciones afirmativas de género, transformación de referentes culturales, sensibilización, capacitación y formación, viviendas dignas entre otros. De esta manera, el distrito se propone transversalizar el género en todas sus entidades y sectores.

El Congreso de la República ordena en 2011 mediante el Decreto 4463, la modificación parcial de la ley 1257 de 2008, de manera que se logren acciones concretas para el reconocimiento del trabajo de las mujeres, tanto en el sector público como privado. Se proyecta el Programa de Equidad Laboral con Enfoque Diferencial y de Género para las mujeres del Ministerio del Trabajo; con el fin de sensibilizar y dar a conocer los beneficios a todo el sector laboral en las normas que protegen a las mujeres. Como ya se ha mencionado en otros ordenamientos, se alude a la urgencia de capacitación y formación de las mujeres; para llegar a una igualdad de condiciones. Además, el Ministerio del Trabajo deberá generar condiciones de garantía de los derechos de manera interinstitucional (Decreto N° 4463, 2011).

Ese mismo año se publica el Decreto 4796, que reglamenta parcialmente la ley 1257 de 2008, esta vez para “definir acciones necesarias para detectar, prevenir y atender integralmente a través de los servicios que garantiza el Sistema General de Seguridad Social en Salud a las mujeres víctimas de violencia” (Decreto N°4796, 2011). Este decreto define las medidas de atención, situaciones de riesgo, sistemas de información y guías y protocolos para las mujeres maltratadas. Precisa la garantía del servicio de habitación, alimentación, transporte, subsidios monetarios y afiliación al Sistema General de Salud; en el marco del Plan Decenal de Salud Pública.

También en 2011, el congreso establece mediante el Decreto 4798 la última reglamentación a la ley 1257; en lo referente a la sensibilización prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres. Evoca las obligaciones del Ministerio de Educación Nacional, frente a la garantía de derechos de las niñas, adolescentes y mujeres en el ámbito educativo en todo el territorio nacional; de tal manera, que todas las instituciones deben llevar a cabo proyectos pedagógicos para la formación en libertades, autonomía, igualdad y respeto entre hombres y mujeres (Decreto N° 4798, 2011). Además, este Ministerio, está en la obligación de articular orientaciones, estrategias y lineamientos para el desarrollo de la Política de Equidad de Género, en todos los niveles educativos, articulando otros sectores de la sociedad.

Finalmente, para ese mismo año, es publicado el Decreto 4799 para reglamentar las competencias de las Comisarías de Familia, la Fiscalía General de la Nación, los juzgados civiles y los jueces de control de garantías. En ese marco, el artículo 4 dispone el derecho

de las mujeres a no ser confrontadas con su agresor y establece la capacidad de no conciliar con él. En caso de incumplir esta norma, se contempla para el agresor sanciones desde multas a arresto. En último lugar, el decreto señala que no podrá ser “interpretado de manera tal que se restrinja el derecho a de acceso a la justicia de las mujeres y a vivir una vida libre de violencias” (Decreto N° 4799, 2011).

Acuerdos

La Alta Consejería Presidencial Para la Equidad de la Mujer, en el año 2003, define el acuerdo nacional por la equidad entre mujeres y hombres; como búsqueda de la consolidación de una Política de Estado para la Equidad de Género, que “establezca metas específicas y cuantificables para el corto, mediano y largo plazo” (ACPEM, 2003). Se proyecta la transversalización del género en todas las políticas públicas y los planes de trabajo e introducirlo en todos los órganos del poder. Plantea fomentar en todos los espacios de nuestra sociedad una educación para la vida que promueva el aprecio por la diversidad, la tolerancia y el respeto a las diferencias de género de las personas, e impactar todas las áreas de influencia de la Alta Consejería.

Bogotá como distrito especial, con las implicaciones que ello tiene, difunde en el 2005 la política pública de mujer y géneros: *Plan de igualdad de oportunidades. Para la equidad de género en el distrito capital 2004 - 2016*; como cumplimiento a lo dispuesto por el Concejo de Bogotá en el Acuerdo 091 de 2003. En el marco de las Leyes 051 de 1981 y 823 de 2003, y del tercer objetivo de desarrollo del milenio de la ONU; que es “promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2005). En ese sentido, busca el respeto de los derechos de las mujeres de todas las edades, culturas, orientaciones sexuales, condiciones étnico-raciales, situaciones socioeconómicas vulnerables o de desplazamiento y capacidades que habitan el Distrito.

Esta política alude a diferentes derechos como son: a una vida libre de violencias, a la participación y la representación de las mujeres, al trabajo en condiciones de igualdad y dignidad, a la salud plena, a una cultura libre de sexismo, a la educación con equidad. Para lograr avanzar en el reconocimiento, garantía y restitución de estos derechos; la política

establece objetivos específicos y acciones concretas que se deben realizar de manera intersectorial e interinstitucional.

En cuanto al derecho a una vida libre de violencias; se reconoce que se presentan con frecuencia en todas las localidades de Bogotá, casos de violencia de género contra las mujeres, con especial énfasis en la violencia sexual; esto “refleja las relaciones basadas en un ejercicio de poder desigual entre hombres y mujeres” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2005). Se presentan diferentes estadísticas frente a la distribución de casos por localidades, grupo etario, relación con el agresor, lugar de atención a las víctimas; por lo que se asevera que la mayoría de casos se dan en los hogares por familiares de una mujer joven. Como acciones concretas se buscan estrategias de sensibilización de este fenómeno en los ciudadanos/as, avanzar en el empoderamiento de las mujeres, favorecer su acceso a la justicia y el fortalecimiento del enfoque de género en el distrito.

Para el derecho a la participación y la representación de las mujeres, “la Política Pública de Mujer y Géneros concibe la participación como un derecho, un principio, un medio, un fin y un deber” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2005), esto se basa en la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y la Constitución misma. Este derecho es fundamental para la construcción de democracia y una sociedad más igualitaria. Sin embargo, se muestra que la capacidad de decisión en el Distrito es desequilibrada, con una participación de entre el 20% y 30% de mujeres, dependiendo de la institución. Para las acciones de realización está el promover y propiciar condiciones de participación y cualificar la participación de las mujeres y sus organizaciones.

Considerar el derecho al trabajo en condiciones de igualdad y dignidad, alude a la división social del trabajo y la jerarquización y estatus que ello conlleva. En el caso de Bogotá, “las mujeres no sólo se encuentran en situación de desventaja, sino también de sobrecarga, ya que el trabajo doméstico no remunerado, que se suma a la jornada laboral, sigue siendo invisible.” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2005). Ellas se encuentran en mayor medida en sectores informales o de baja remuneración, además, las tasas de desempleo muestran que las mujeres tienen índices más altos de desocupación. Las acciones contempladas para garantizar este derecho son la cualificación de los programas de capacitación y formación, fortalecer las iniciativas orientadas a la generación de ingresos,

promover redes de mujeres productoras y promover el reconocimiento económico, jurídico y político de la economía de las mujeres.

El derecho a la salud plena comprende la equidad de género en situación de buena salud, en la atención diferenciada (sufragando el costo de la maternidad por parte de la sociedad), en su gestión para una distribución de recursos y en la contabilidad del producto interno para hacer visibles y cuantificables los aportes de las mujeres. El Distrito no cuenta con datos “que permita correlacionar las condiciones de vida, las cargas domésticas-reproductivas, las múltiples jornadas de las mujeres y las enfermedades y causas de muerte femenina más allá de lo que médicamente reportan las enfermedades comunes” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2005). Las acciones trazadas en este derecho son: forjar y ejecutar programas de atención, prevención y promoción del Sistema de Salud del Distrito Capital que favorezca la calidad de vida de las mujeres, diseñar un sistema de medición del número de horas de trabajo no remunerado, dar a conocer los derechos Sexuales y Reproductivos y ajustar programas para la atención materna.

Garantizar el derecho a una cultura libre de sexismo, se hace fundamental en el Distrito ya que en los rasgos que caracterizan nuestra sociedad están elementos que conducen a la reproducción y mantenimiento de la inequidad de género; de ahí la complejidad en su abordaje. Esto implica el reconocimiento del androcentrismo y el sexismo mismo en los imaginarios, en todos los espacios de relación, el conocimiento, proceso de producción, la recreación, el arte, la moda, los medios de comunicación, etc. Por ello, las acciones son más ambiciosas y abstractas que en los demás derechos, la primera es “Avanzar en procesos de cambio cultural que produzcan el reconocimiento de las mujeres, como sujetos de derecho.” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2005), también está la transformación de las prácticas cotidianas buscando la equidad, eliminación de estereotipos de género y reconocer los aportes de la mujer a la cultura e historia.

Finalmente, para esta política “la equidad de género en educación se logra cuando los intereses, necesidades, demandas, derechos y propuestas de las niñas, las jóvenes y las adultas se convierten en parte constitutiva de los proyectos del Sector Educativo” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2005). Esto se lograría con la aplicación del principio de la autonomía, que promueve la autodeterminación individual y colectiva, incluido en el ámbito de la

sexualidad, como potencialidad; y el principio de equidad e igualdad de oportunidades para ellos y ellas en el acceso y permanencia de la educación.

La política evidencia mediante diversas estadísticas la cobertura según el sexo en los distintos niveles: preescolar, primaria, secundaria, superior; según la localidad en el sector oficial. Se muestran también, niveles de acceso a personas con discapacidad según el nivel, sin distinción a qué condiciones específicas corresponde. Es importante mencionar que, aunque en todos los niveles el acceso de niños es mayor, la diferencia porcentual no es mayor al 5 %, por lo que vale la pena preguntarse si la equidad se debe pensar únicamente en términos de acceso a la educación.

Se plantean cinco objetivos para realizar acciones concretas y las entidades que son responsables de desarrollarlas. El primero es la creación de estrategias y metodologías para la producción de conocimiento de las mujeres en los distintos planes, programas y proyectos; la investigación es un componente importante. El segundo objetivo el reconocimiento y puesta en marcha de las competencias ciudadanas relacionadas con la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, esto implica un marco más global que el de género; para ello, es necesaria la modificación de los manuales de convivencia. El siguiente objetivo, es la visibilización de las prácticas cotidianas del aula en un marco de la equidad; se contemplan fenómenos como violación, acoso, abuso y explotación sexual. El cuarto objetivo es “promover el acceso equitativo de las mujeres a los procesos educativos formales y no formales en todos los niveles” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2005); conlleva programas de alfabetización a mujeres adultas, en distintas condiciones de vulnerabilidad. Finalmente, está la medición del número de horas de trabajo no remunerado de las mujeres en educación formal e informal.

El documento 161 del Consejo Nacional de Política Económica y Social del Departamento Nacional de Planeación publicado en el 2013, bajo el título *Equidad de Género para las Mujeres*; contempla la igualdad de género como un beneficio social y económico para el país, que genera mayor competitividad y productividad. Este documento desarrolla el Plan Indicativo Nacional de 2013-2016 para garantizar una vida libre de violencias. Su objetivo es "garantizar el pleno ejercicio goce de los derechos de las mujeres colombianas aplicando los principios de igualdad y no discriminación" (CONPES, 2013, pág. 41). Así, pretende aportar a la eliminación de prácticas de violencias, generar

condiciones de autonomía económica, fomentar la participación y fortalecer el enfoque diferencial.

El Plan de Acción se desarrolla basado en los siguientes ejes: transformación cultural y construcción de paz, autonomía económica y acceso a activos, participación en escenarios de poder y toma de decisiones, enfoque de género en educación, salud y derechos sexuales y reproductivos y garantía de una vida libre de violencias. Todos estos se despliegan a través de una comisión intersectorial y de acciones nacionales y territoriales. El documento culmina haciendo recomendaciones puntuales a cada uno de los Ministerios, Colciencias, el Departamento Nacional de Planeación y la Alta Consejería para la Equidad de la Mujer; para la puesta en marcha del Plan y la realización de acciones concretas.

Códigos

El Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) en su Artículo 12 presenta la perspectiva de género, para alcanzar la equidad. Esta perspectiva es concebida como “el reconocimiento de las diferencias sociales, biológicas y psicológicas en las relaciones entre las personas según el sexo, la edad, la etnia y el rol que desempeñan en la familia y en el grupo social” (Código de Infancia y Adolescencia, 2006). Por ello, reglamenta que la dimensión del género se debe tener en cuenta siempre que se vaya a ejecutar este código. Sin distinción de entornos en donde se desenvuelven los niños, las niñas y los adolescentes. Por otra parte, busca desde diferentes mecanismos garantizar y proteger la cobertura y calidad de la atención a las mujeres gestantes, lactantes y durante el parto.

Por su parte, el Código Penal Colombiano contempla penas en el artículo 118 si el Parto o aborto no se realiza bajo consentimiento y causa lesiones a la mujer o a la nueva vida. Contrario a ello, en el capítulo cuarto, desarrolla las penas referidas al aborto; el primer artículo de este apartado, 122 declara “La mujer que causare su aborto o permitiere que otro se lo cause, incurrirá en prisión de uno (1) a tres (3) años. A la misma sanción estará sujeto quien, con el consentimiento de la mujer, realice la conducta prevista en el inciso anterior” (Código Penal, 2000), el tiempo se disminuiría según las situaciones en las que suceda y aumenta si se hace en menor de dieciocho o adulto mayor, personas

discapacitadas. Además, en todos los delitos hay agravantes si se realizan contra mujeres en estado de embarazo.

El Código Civil, que reglamenta las relaciones entre las personas, en su artículo 33 se explica que la palabra “personas” designa a todos los seres humanos; mientras que mujer y niña designan el sexo femenino, para mostrar que se cumpliría sólo en ellas. Cabe mencionar el art. 113 que dicta “El matrimonio es un contrato solemne por el cual un hombre y una mujer se unen con el fin de vivir juntos, de procrear y de auxiliarse mutuamente” (Código Civil, 2016); restringiendo las formas de familia ante la ley. Finalmente, la Corte está pendiente de revisar el Art. 207, donde expresa que “Si la mujer separada de bienes confiere al marido la administración de alguna parte de los suyos, será obligado el marido a la mujer como simple mandatario”.

Se debe remarcar que varios artículos han sido derogados, algunos siendo declarados inexequibles, como el 87 que dictaba que los datos personales de las mujeres casadas eran los mismos que su esposo; el art. 116 en el que la mujer podía contraer matrimonio tres años antes que los hombres; art. 173, por el que una mujer embarazada no podía casarse por segunda vez; todo el Capítulo II, referente a las profesiones de la mujer. Otros fueron modificados parcialmente como el art.92, el cual consagraba la concepción como un derecho de la vida en gestación; el art. 140, parágrafo 2, donde se anulaba el matrimonio a niñas menores de 12 años y niños menores de 14; art. 181 el que establecía “Sin autorización escrita del marido no puede la mujer casada parecer en juicio, por sí” (Código Civil, 2016). Esto ha mejorado las condiciones de la mujer y el ejercicio de su autonomía.

Sentencias

A continuación, se estudian las sentencias hito relacionadas al tema de la mujer en Colombia, con las que se muestra la situación de sus derechos. Estos fallos judiciales son emitidos por las altas cortes. Así, se entenderá las “Sentencias C”, como aquellas que estudian la constitucionalidad del ordenamiento jurídico, es decir, si tienen o no cabida bajo la óptica de la Constitución Política. Las “Sentencias T”, son resultado de los veredictos que emite la Corte Constitucional frente a las tutelas impuestas por los ciudadanos.

Finalmente, las “Sentencias SU”, corresponden a la unificación de la línea jurisprudencial frente a un mismo punto.

La Sentencia C/410 de 1994 define la Igualdad Formal, el Principio de No Discriminación, el Principio de Igualdad, la Discriminación por Sexo y la Discriminación Laboral. Así, es fundamental entender que entiende la igualdad como “la necesidad de distinguir situaciones para otorgarles tratamientos distintos, hipótesis, esta última, que expresa la conocida regla de justicia que exige tratar a los iguales de modo igual y a los desiguales en forma desigual” (Corte Constitucional, C/410, 1994). Reconoce la presencia de discriminación en las diferentes esferas de la vida de la mujer y que esta es de carácter sistemático e histórico. Llama a todas las instancias estatales a acciones concretas para disminuir este fenómeno, en concordancia con lo establecido en la Constitución.

En 2005 la Sentencia T/918 alude al caso de Aida Silena Cárdenas contra el Instituto Nacionalizado Litoral Pacífico de Nuquí, frente al manual de convivencia escolares y al derecho al libre desarrollo de la personalidad. Esta institución exigía la transferencia a jornada nocturna de estudiantes embarazadas, por lo que insiste que “la Corte Constitucional ha señalado de manera reiterada que someter a una estudiante embarazada a portar uniforme de otro color, incluirla en un proceso de desescolarización, hacerla estudiar en una jornada distinta, o imponerle cualquier otro trato discriminatorio constituye una sanción moral que es constitucionalmente inadmisibles” (Corte Constitucional, T/918, 2005); situación que implica que ha sucedido en varias ocasiones. La sentencia ratifica que el embarazo de la estudiante no limita el ejercicio educativo, pero en ocasiones los manuales de convivencia lo enuncian como falta o mala conducta. En el caso concreto se le ordeno al instituto la reforma del manual de convivencia.

Ese mismo año, la Corte se pronuncia en la Sentencia T/778-05, frente al derecho de elección de autoridad indígena, con un mínimo de representación nacional, y los derechos de la mujer indígena. Se acentúa el concepto de identidad cultural, relacionado con la diversidad étnica para una convivencia pacífica en medio de la pluralidad. Frente a estas mujeres, se plantea que hay prejuicios dentro de la misma comunidad, de la manera cómo se ejerce la autoridad; aunque se hayan elegido por voto popular. Justifica su elección ya que son consideradas personas adultas, pues “de acuerdo a las tradiciones y costumbres del pueblo Arhuaco se considera que una mujer adquiere el poder de la palabra y

responsabilidades sociales y políticas una vez ha pasado por los ritos correspondientes al bautizo y a la menstruación” (Corte Constitucional, T/778, 2005). Por tanto, ordena que se respeten sus espacios de participación.

En 2005, la Sentencia T/251 desarrolla los conceptos de derechos fundamentales del niño y adolescente a recibir educación sexual, por el caso de expulsión del plantel educativo de una niña de 12 años, que estaba realizando “comportamientos sexuales indebidos”. La Corte obliga a las instituciones a desarrollar medidas pedagógicas oportunas para un espacio de educación sexual, desde una mirada científica para llegar a una formación integral. Además, estable un vínculo entre los compromisos de la institución y la educación familiar en este tema.

La Sentencia C/804 de 2006, referida a los derechos de la mujer, su evolución histórica, protección constitucional especial y la mujer como sujeto constitucional de especial protección. En primer lugar, aclara que en el lenguaje jurídico se utilizan los genéricos y la palabra “hombre”, para referirse a todos, de manera que se ha “perpetuado el dominio masculino sobre la mujer pues, como se mencionó, todas las disposiciones referentes a la mujer en el Código Civil estaban dirigidas a reafirmar la inferioridad de la mujer respecto del varón, a recalcar la incapacidad de la mujer para manejar su propia vida y administrar sus bienes o para orientar la educación de sus hijos” (Corte Constitucional, C/804, 2006); por tanto, admite que las definiciones legales son sexistas y discriminatorias. Así que los ordenamientos se hacen “por contraste”, es decir, se reglamenta a hombre y mujeres o sólo a estas últimas, mencionándoles por separado.

La Sentencia C/667 de 2006 desarrolla el derecho a la igualdad, desde acciones afirmativas de los municipios a favor de la mujer en bloque de constitucionalidad (CEDAW), de manera que se satisfagan las necesidades insatisfechas en salud, educación, saneamiento ambiental, agua potable, servicios públicos domiciliarios, vivienda, recreación y deporte; en tanto sujeto especial de protección. En ese sentido entiende las acciones afirmativas, como medidas a favor de grupos particulares, que han sido discriminados y marginados; buscan la igualdad entre estos y la demás población.

La Sentencia C/355 de 2006 se refiere a la interrupción voluntaria del embarazo y la autonomía de la voluntad de la mujer. Tal como se expresa el debate está en sopesar el carácter de la vida de la mujer o la vida que está en gestación; para ello se considera la

Convención de los Derechos del Niño, los Derechos de la Mujer, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer y los Derechos Sexuales y Reproductivos. Frente a estos últimos declara que “parten de la base de reconocer que la igualdad, la equidad de género y la emancipación de la mujer y la niña son esenciales para la sociedad” (Corte Constitucional, C/355, 2006). En este marco, la Corte decide que su prohibición total es inconstitucional, pero continúa refiriéndose a proteger la nueva vida.

Por tanto, se despenaliza el aborto en caso de incesto, por el hecho que está relacionado con otro delito y que se ve comprometida la autonomía de la mujer. También, en caso de ser resultado de violación o inseminación artificial no consentida, nuevamente por corresponder a otro tipo penal. En caso de “existir grave malformación del feto que haga inviable su vida” (Corte Constitucional, C/355, 2006), es decir, cuando después de su nacimiento probablemente no viva o lo haga muy poco tiempo. Finalmente, si existe algún riesgo en la salud de la mujer embarazada, tanto física como mentalmente; para esto debe cumplirse con las certificaciones médicas precedentes.

Para el 2007, la Sentencia C/347 desarrolla el derecho a la educación de las menores embarazadas. Maternidad; precisamente por el caso de una estudiante de 16 años, embarazada en el Colegio de la Divina Providencia de Manizales. Resuelve, que se les está vulnerando no sólo el derecho a la educación, como garantía del desarrollo personal y social; además el derecho a la igualdad y el libre desarrollo de la personalidad, siendo las mujeres embarazadas sujetos de protección especial. Declara que la Corte en repetidas ocasiones se ha pronunciado para salvaguardar los derechos de las mismas y “ha estimado que, en principio y salvo demostración en contrario, debe considerarse que tales medidas tienen carácter discriminatorio, pues someten a la estudiante embarazada a un trato distinto al de sus restantes compañeros” (Corte Constitucional, C/347, 2007); es decir, solo en casos específicos donde haya restricciones médicas al respecto, la institución estaría obrando inconstitucionalmente.

La Sentencia T/926 de 2009 despliega su contenido frente al derecho a la estabilidad laboral reforzada de madre cabeza de familia, en este caso en una empresa en liquidación. Ordena la protección que como sujeto especial requiere, mientras se da la total disolución, previniendo las medidas oportunas para subsanar sus necesidades, posterior a la pérdida

definitiva de su cargo. De no ser así, se le debe indemnizar y reintegrar a la empresa en el mismo cargo o uno donde la remuneración sea equivalente.

La Sentencia T/629 de 2010 resuelve la tutela impuesta por una trabajadora sexual. Por ello, se contempla regulación de la prostitución y las formas de neutralizar la discriminación y garantías de igualdad material para los sujetos víctimas de ella. Inicia recalando la existencia de un contrato laboral entre quien ejerce la prostitución y el establecimiento con la comercia; por tanto, merecen respeto y todas las garantías legales de los demás trabajadores, estando en la actualidad en situación de vulnerabilidad. En este caso específico, se le reconoce la protección de madre cabeza de familia y en estado de embarazo; por lo que ordena al bar, donde trabajaba, la integre de nuevo a sus funciones, le cancele una indemnización y posterior al parto le conceda la licencia de maternidad remunerada.

En la Sentencia T/841 de 2011, se reglamenta la obligación de reservar la identidad de las mujeres que interponen acción de tutela para exigir la Interrupción Voluntaria del Embarazo; cuidando su derecho fundamental a la intimidad, el derecho al libre desarrollo de la personalidad y el desarrollo de la sexualidad; luego corresponde a la espera privada de la mujer “pues es una decisión que le afecta solamente a ella y por la cual la sociedad no se ve perjudicada” (Corte Constitucional, T/841, 2011). Además, esto garantizaría el acceso al sistema de salud y al de justicia, en caso de ser necesario; previniendo situaciones que pongan en riesgo la vida de la mujer. Asimismo, reconoce la Interrupción Voluntaria del Embarazo como un derecho fundamental y reproductivo.

La Sentencia SU/070 de 2013 da los fundamentos normativos de la protección laboral reforzada de mujer embarazada o en lactancia, ya que se constituye en “Vulneración del mínimo vital de la madre y su hijo(a)” (Corte Constitucional, SU/070, 2013). Aclara que en caso de que suceda, “se asume que el despido se basó en el embarazo y por ende en un factor de discriminación en razón del sexo” (Corte Constitucional, SU/070, 2013), sin importar el tipo de contrato que tenga. De esta manera, para despedirla se debe solicitar una autorización ante el Inspector del Trabajo o el Alcalde Municipal, presentando la justa causa; de esta manera, el concepto de un tercero dificulta la pérdida de su cargo. Reglamenta que la notificación de su embarazo se puede hacer por cualquier medio y en el momento en que considere pertinente. Finalmente, explica que la “Protección se extiende

por el término del periodo de gestación y la licencia de maternidad, es decir, los tres meses posteriores al parto” (Corte Constitucional, SU/070, 2013).

Para el 2014 la Sentencia T/878 analiza la violencia de género, sufrida por “Esperanza” en la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco de Cartagena, cuando le terminaron su contrato laboral luego de ser agredida por su expareja en el ámbito privado. Analiza las implicaciones de la convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, que hace parte del bloque de constitucionalidad; siendo un objetivo del país buscar una vida libre de violencias para las mujeres. De esta manera, “la supuesta neutralidad” de los otros, es una postura violenta para las víctimas; por la indiferencia es incumplimiento a las medidas de protección. Así que “el despido de la accionante contribuyó a acrecentar los efectos de la agresión y le impuso unas graves consecuencias sociales consistentes en la inestabilidad económica” (Corte Constitucional, T/878, 2014). La Corte considera como un acto de violencia la falta de solidaridad con la mujer.

En la Sentencia T/594 de 2016 se reitera la prohibición de discriminación a trabajadores sexuales, siendo un grupo históricamente marginado y vulnerado por distintos sectores. Así, dictamina que la Alcaldía de Bogotá debe generar acciones concretas para el beneficio de esta población e “implemente el programa de oportunidades”, máximo en un año; contribuyendo a la garantía del derecho a la igualdad y a la libertad personal. Por otra parte, resuelve “ordenar a la Policía Metropolitana de Bogotá que se abstenga de utilizar la política de recuperación del espacio público para limitar el derecho a la libre circulación” (Corte Constitucional, T/594, 2016) a las/los trabajadores sexuales pues esto viola el derecho a la libre locomoción. Pide al Ministerio del Trabajo que regule a las/los trabajadores sexuales con medidas que los protejan.

La Sentencia T/027 de 2017, desarrolla un caso de protección a una mujer por violencia intrafamiliar de su ex pareja y padre de sus hijos. Para este estudio, llama la atención que se toma como parte de la violencia estructural contra la mujer, por lo que se va a “analizar los hechos, las pruebas y las normas con base en interpretaciones sistemáticas de la realidad”, reconociendo que hace falta protección judicial para este tipo de violencia. La Corte entiende el caso desde la protección a una sociedad machista e intolerante. Finalmente, resuelve que “la defensa ejercida por una mujer ante una agresión de género,

no puede convertirse en la excusa del Estado para dejar de tomar las medidas adecuadas y eficaces para garantizarle una vida libre de violencia.” (Corte Constitucional, T/027, 2017).

Jurisprudencia Internacional

A continuación, se referencian los pactos, tratados y protocolos internacionales que hacen parte del Bloque de Constitucionalidad, que tienen relación con la mujer y su situación de derechos como ciudadana. Al ser así, lo expuesto en cada uno de ellos es de obligatoriedad para Colombia, tal como una ley de la República; el país tiene el compromiso de ratificarlos y garantizar su cumplimiento.

De esta manera, la primera normatividad, que aún tiene vigencia y es la base del ordenamiento jurídico es la Declaración Universal de Derechos Humanos, firmada por la ONU el 10 de diciembre de 1948. Ya en su preámbulo, enmarca la carta en principios de equidad, al declarar que expresa los derechos fundamentales “en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad” (Naciones Unidas, Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948). Este mismo concepto, de la igualdad lo ratifica en el artículo 1, siendo un compromiso el buen trato para con los otros.

Por su parte, el artículo 2, lo desarrolla al goce de los derechos más allá de cualquier etiqueta social que pueda tener la persona; entre estas, el sexo. Como lo hace el resto de fundamentos legales al referirse a la mujer, trata el aspecto del matrimonio; en la DUDH, por sus siglas, el artículo 16, presenta esta actividad como un derecho, al que todos tienen acceso sin ninguna restricción. Además, en ese mismo artículo se resuelve que “La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado” (Naciones Unidas, Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948). Cabe anotar que, a diferencia del caso colombiano, no especifica la composición familiar.

Para el año 1975, declarado por Naciones Unidas como el año internacional de la Mujer, se empieza a desarrollar el texto de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, firmado finalmente en 1979 y ratificado en

Colombia en 1981 mediante la ley 051. Este tratado es conocido también como CEDAW, por sus siglas en inglés, Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women; es desarrollado por la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer de la ONU y está compuesto por seis partes y un total de 30 artículos.

Al iniciar recuerda que la Declaración Universal de Derechos Humanos reafirma el principio de la no discriminación, “sin embargo, al comprobar que a pesar de estos diversos instrumentos las mujeres siguen siendo objeto de importantes discriminaciones” (Naciones Unidas, 1974), agravados por situaciones de vulneración asociadas, como la pobreza, el racismo, la dominación extranjera; se hace necesario un tratado específico para remediar esto. En ese sentido, fundamenta su importancia en que la participación de la mujer, aportaría al orden mundial, en diferentes ámbitos; pero esto se debe presentar en situaciones de igualdad, lo que requiere la transformación de los roles tradicionales de hombres y mujeres.

En la primera parte, el artículo 1 define la *discriminación* como “toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer” (Naciones Unidas, 1974), en todas y cada una de las esferas. Obliga a crear políticas públicas en todos los países tratantes, de manera que se provean medidas pertinentes y suficientes para eliminar la discriminación; incluyendo disposiciones legales para el cumplimiento de este propósito.

La segunda parte, está relacionada con los derechos civiles y políticos de la mujer. Dentro de estos se destacan el derecho al voto; participación real y efectiva en cargos públicos, tanto a nivel interno como internacional; relativos a la nacionalidad, de la mujer y sus hijos. Todo lo anterior, en las mismas condiciones que los hombres.

La tercera parte, trata inicialmente de la educación, como derecho de todas las personas, no sólo desde el acceso a las instituciones, sino la misma permanencia, graduación, condiciones, oportunidades y participación, para hombres y mujeres. Además, en uno de los literales del artículo 10 se lee “eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, [...] mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza” (Naciones Unidas, 1974). Este apartado considera también, la

situación laboral, el campo de la salud y economía de la mujer; abarcando el ámbito público. Hace una consideración especial a la mujer rural y sus derechos, en el artículo 14; teniendo en cuenta sus aportes al desarrollo del campo.

Los escenarios de protección jurídica están contemplados en la cuarta parte, allí se le ordena a los Estados la afirmación de la igualdad ante la ley, en otras palabras, “los Estados Partes reconocerán al hombre y a la mujer los mismos derechos con respecto a la legislación relativa al derecho de las personas” (Naciones Unidas, 1974). Establece que cualquier normatividad que limite y discrimine a la mujer, se declarará nulo inmediatamente; incluyendo los acuerdos en el derecho privado.

En la quinta parte se dan las directrices necesarias para cumplir la CEDAW, encabezando esta labor el Comité sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, compuesto por los diferentes países de la Convención. Además, cada Estado debía mostrar las acciones concretas, que se adoptaron para su eficaz desarrollo. Finalmente, en la sexta parte, ratifica el compromiso de los países firmantes; ya que, “los Estados Partes se comprometen a adoptar todas las medidas necesarias en el ámbito nacional para conseguir la plena realización de los derechos reconocidos en la presente Convención” (Naciones Unidas, 1974).

En esta misma línea de trabajo, la Asamblea General de la ONU el 20 de diciembre de 1993 se promulga la Declaración Sobre la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer, pues se concibe como una violación a los derechos humanos; reconociendo que, de no ser así, no se podría acceder a la paz, igualdad y desarrollo mundial. Insiste en que este tipo de violencia es de carácter histórico y transnacional, además que se conecta con otros dispositivos de vulnerabilidad. Así considera que lograr la igualdad general se ve restringida al ser esta violencia “continua y endémica”, reforzada por las instituciones sociales.

En ese sentido, la Declaración entiende la *violencia contra la mujer* como “todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada” (Naciones Unidas, 1993). Esto indica

su naturaleza polisémica, afectando la vida de las víctimas de distintas formas y momentos; así que no se restringe a golpes o lesiones observables.

Por otro lado, muestra que los agresores tienen diferentes orígenes, incluyendo el Estado, como se describe en el artículo 2; con la certeza que también pueden ser sus seres cercanos y familiares. Cabe señalar que, estas conductas son reforzadas por las religiones, por lo que aclara “Los Estados deben condenar la violencia contra la mujer y no invocar ninguna costumbre, tradición o consideración religiosa para eludir su obligación de procurar eliminarla” (Naciones Unidas, 1993). Finalmente, no elude su propia responsabilidad, dado que, enumera los pasos a seguir por la Asamblea General; en concreto, crear espacios de cooperación en todas las instancias gubernamentales e independientes, establecer directrices para el tratamiento de la violencia contra la mujer e incluir este tema como fundamental para Naciones Unidas.

Dos años más tarde, del 4 al 15 de septiembre de 1995 se lleva a cabo la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, en Beijing, China; cuyo texto en español se publica el 17 de octubre de 1995, un mes después. Se fundamenta en la persistencia de desigualdades profundas entre hombres y mujeres; busca la defensa de los derechos humanos y la dignidad de todas y todos. En ese sentido, suplir las necesidades básicas de las mujeres contribuye al empoderamiento de la mujer favoreciendo la equidad del mundo.

Su plataforma de acción busca intervenir la situación de la mujer, desde doce ejes de trabajo. En primera instancia, *La mujer y la pobreza*, siendo esta de carácter internacional y en aumento desmesurado y constante, llevando a la feminización de la pobreza, con una baja remuneración y ninguna en las labores del hogar; esta situación lleva a la explotación sexual, reducción de servicios básicos, bajos niveles educativos y dificultades para acceder a la justicia y la política. En segunda instancia, *Educación y capacitación de la mujer*, desde una mirada de aprendizaje permanente, como medio indispensable para lograr la equidad; se considera no sólo el acceso, sino la permanencia y las relaciones que se dan allí. En tercera instancia, *La mujer y la salud física y mental*, agravada por los niveles de desnutrición crónica y embarazos prematuros, causados por la pobreza; busca la igualdad en el acceso a los servicios básicos. En cuarta instancia, *La violencia contra la mujer*, que impide el desarrollo de los derechos humanos fundamentales, incluye la violencia física, sexual y psicológica en la familia, la comunidad y actores del Estado. Se contempla

también, *La mujer y los conflictos armados*, en los que se ven especialmente afectadas de forma masiva por los grupos bélicos, con situaciones constantes de violación de niñas y adultas; las obliga a refugiarse en lugares lejanos, donde constantemente se agrava su situación.

Otro rasgo tomado en cuenta es, *La mujer y la economía*, considerando su grado de acceso a las estructuras económicas y medios de producción, se evidencia un aumento paulatino en la remuneración, no obstante, continúa siendo en condiciones de desigualdad, aumentado por la falta de capacitación; a su vez, la globalización de la economía amplía las brechas de acceso a los sistemas monetarios. En séptima instancia, *La mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones*, donde se presenta que “a pesar de que en la mayoría de los países existe un movimiento generalizado de democratización, la mujer suele estar insuficientemente representada en casi todos los niveles de gobierno”; esto se ha tratado de disminuir con las leyes de cuotas, más no se trata sólo de esto, sino que son necesarias condiciones donde ellas sean una opción válida y aceptada por la mayoría de la población. Hay que mencionar, además los *Mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer*, en este apartado se muestra los esfuerzos nacionales, regionales y universales para este propósito. Así mismo en, *Los derechos humanos de la mujer*, se reafirma lo convenido en otros escenarios, siendo estos inalienables a todos los seres humanos; sostiene la necesidad de los Estados y Naciones Unidas de hacerlos efectivos en todas las personas.

Cabe señalar el ítem de, *La mujer y los medios de difusión*, donde se evidencia su papel protagónico como reproductoras de estereotipos contrarios para sí mismas (hípersexualidad o amas de casa) y alejadas de cargos decisorios o de influencia; sin embargo, se reconoce su potencial como posibilidad de cambio social. También se considera, *La mujer y el medio ambiente*, como parte del “desarrollo sostenible”, así se le reconoce que ha sido la creadora de consumos responsables y racionales; aunque estos se han desestimado históricamente. Finalmente, se tiene en cuenta *La niña*, ya que “la discriminación y el descuido de que son objeto en la infancia pueden ser el comienzo de una espiral descendente que durará toda la vida, en la que la mujer se verá sometida a privaciones y excluida de la vida social en general”; por tanto, una atención oportuna, desde antes del nacimiento, mejorará las condiciones de vida de las mujeres a mediano y largo plazo.

Para iniciar el nuevo milenio, septiembre de 2000, se planean unos *objetivos de desarrollo* que garantizarían el mejoramiento en la calidad de vida de las personas de los 189 países miembros de las Naciones Unidas en plazo de quince años. Para garantizar su cumplimiento, se definen unos indicadores medibles estadísticamente. En total se trazan ocho objetivos, relacionados con satisfacer las necesidades básicas de las personas; de estos, dos están directamente relacionados con la mujer.

El tercer objetivo expresa “promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer”, se debe subrayar que, en inglés su idioma original, es “promote gender equality and empower women”; sin duda alguna, el *empoderamiento* de la mujer implica demandas distintas al plano de la *autonomía*. Sus indicadores tienen que ver con el acceso a la educación y condiciones laborales dignas, con una baja participación política. Según el informe de 2015, “las regiones en desarrollo en su conjunto han alcanzado la meta de eliminar la disparidad de géneros en la enseñanza primaria, secundaria y terciaria.” (Naciones Unidas, 2000), esto medido según el acceso de las niñas en su conjunto, sin desglosarlo por regiones y/o países. En el ámbito laboral, expresa que también se han dado avances en los “empleos vulnerables”, mientras tanto en la política su participación es de una a cinco. Reconoce que “las mujeres también tienen mayor probabilidad de vivir en la pobreza que los hombres.” (Naciones Unidas, Objetivos de desarrollo del Milenio, 2000) y en América Latina la desigualdad aumentó, además ganan un 24% menos que los hombres en los mismos cargos.

En segundo lugar, “mejorar la salud materna” es el quinto objetivo con dos metas, Reducir un 75% la tasa de mortalidad materna, fundada en que muchas de estas muertes son evitables; y Lograr el acceso universal a la salud reproductiva, teniendo en cuenta la situación de las mujeres en áreas rurales y de madres adolescentes (debido a falta de educación y pobreza). El informe muestra la reducción del 45% de la mortalidad materna, aumento del 59% en la atención del parto y uso “de anticonceptivos entre las mujeres de 15 a 49 años, casadas o que viven en pareja, se incrementó al 64%” (Naciones Unidas, 2000). Registra que millones de personas siguen sin acceso a los servicios básicos, y muchas otras están fuera del espectro de medición.

Consideraciones

El presente marco jurídico ha pretendido hacer una exposición sobre la situación del objeto de estudio en el ámbito social, así en cada una de las normas se hace un breve recuento de su contenido, en lo relativo a las mujeres maestras. Por tanto, indudablemente el actual ejercicio investigativo se ubica dentro del ordenamiento jurídico, ahondado su pertinencia, pues la ley limita lo que se puede hacer o no dentro de un territorio específico, dadas sus condiciones socioculturales.

Realizar esta exploración normativa fue necesario para evidenciar, por un lado, el paulatino desarrollo normativo alrededor de las formas de visibilización de la mujer en relación con los “cambios sociodemográficos, económicos, culturales y de las relaciones de género que se han producido” (Ley N° 1232, art. 2, 2008) en la sociedad y que implican nuevas formas de reconocerlas, tal como lo sustentan las diferentes leyes revisadas.

Cabe mencionar que el trabajo alrededor de los diferentes obstáculos legales que históricamente han permeado la vida de las mujeres y, la existencia actual de un marco normativo como el expuesto, responde –entre otros aspectos– a las luchas emprendidas por el movimiento feminista de *la primera ola* desarrollado principalmente en Inglaterra en la primera mitad del siglo XX, asunto que dio lugar a la apuesta jurídica por los derechos igualitarios, aun cuando su camino se encuentre en continua construcción.

De esta manera, se evidencian unas ganancias en términos políticos que permiten ubicar las mujeres como sujetos de derecho; otorgándoles reconocimiento como personas y ciudadanas, titulares de derechos en igualdad de condiciones, al adjudicarles legalmente, autonomía y capacidad para decidir.

Ahora bien, es importante problematizar esta idea, pues aunque se evidencia que las distintas normas buscan superar situaciones de inferioridad y generar condiciones para la igualdad de derechos del hombre y la mujer, en la jurisprudencia citada se deja ver la necesidad de continuar emprendiendo transformaciones en pro de una sociedad más incluyente; toda vez que en las diferentes políticas se observa la condición de desigualdad y discriminación en la que aún se encuentra la mujer colombiana, asunto que se logra detectar, no sólo en el uso del lenguaje jurídico –en el cual se utiliza la palabra “hombre” para referirse a todos los sujetos– sino también en la reglamentación del ámbito privado y

familiar, pues allí continúan ocurriendo diferentes formas de violencias y discriminación hacia la mujer.

Lo anterior guarda relación con expresiones constitucionales que continúan considerando a la familia como aquella conformada únicamente por un hombre y una mujer; lo cual deja por fuera, entre otras, la figura de las mujeres cabezas de familia – llamadas luego como jefatura femenina del hogar–, quienes requieren un apoyo especial desde las distintas instituciones, por ejemplo, respecto a la necesidad de garantizarles estabilidad laboral reforzada y posibilidad de ascenso profesional. Este último dado que la pobreza afecta en mayor medida a las mujeres.

Es así como en relación con las condiciones laborales se viene exigiendo igualdad de oportunidades; es decir, igual remuneración frente a las mismas funciones desarrolladas. Lo anterior, en respuesta desde el enfoque diferencial que surge en 2008, ante la no existencia de condiciones laborales equiparables entre ambos sexos. Varios ordenamientos solicitan una remuneración justa para las mujeres, en especial las que tienen condiciones particulares de vulnerabilidad como es el caso de las mujeres cabeza de familia.

Respecto a dicha reglamentación de las esferas pública y privada de la mujer, vale la pena detenerse en otro asunto que se constituye en lugar de diferenciación; esto es, la maternidad vs la paternidad. Mientras que una mujer embarazada no sólo está obligada a avisar de su condición en el campo laboral para poder acceder a beneficios legales como la cobertura de su licencia de maternidad o la garantía de permanencia en su trabajo, un hombre accede a una “licencia de paternidad” equivalente a sólo ocho días hábiles. Esta situación deja ver que el Estado y la sociedad en general continúa considerando la crianza y el cuidado de los niños y niñas como un asunto exclusivamente delegado a la madre, situando de nuevo la desigualdad entre roles.

En este ámbito privado de la familia, existe otro fenómeno que continúa aquejando a las mujeres y que vale la pena mencionar; se trata de aquello que en un primer momento las leyes tipifican como agresiones, más adelante como violencia intrafamiliar, posteriormente como violencia contra la mujer y finalmente como feminicidios. Reunidas estas denominaciones en la Ley 1761 de 2015 en el cual se ratifica lo acordado en la Convención para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, se precisa que las víctimas deben contar con el acompañamiento de un equipo interdisciplinario, en el

cual la educación y particularmente la pedagogía juega un papel fundamental en tanto mecanismo de transformación social desde el cual tiene lugar la formación de sujetos capaces de replantear sus modos de asumirse con el otro, para generar relaciones más equitativas, armoniosas, solidarias, respetuosas por la humanidad del otro.

Cabe mencionar que al rastrear el marco normativo expuesto, se demuestra que el desarrollo legislativo por sí mismo, carece de apropiación, por lo que resulta imprescindible apostarle a realizar acciones concretas, principalmente desde el ámbito educativo con estrategias pedagógicas que redunden en formas de concientización de la ciudadanía para que en realidad el objetivo de las leyes se materialice en el plano de la vida cotidiana.

Es importante situar que lo que refiere al campo de la educación, el marco jurídico revisado se circunscribe en una perspectiva para la igualdad, la comprensión y la superación de obstáculos. En él se presenta la necesidad de una urgente capacitación y formación de las mujeres para llegar a una igualdad de condiciones a partir de preparación en diferentes niveles para superar las brechas de desigualdad. En ese sentido, se le ordena al Ministerio de Educación, articular orientaciones, estrategias y lineamientos para el desarrollo de una política de equidad de género, en todos los niveles educativos, articulando otros sectores de la sociedad. Por lo cual, se proponen escenarios para la disposición, divulgación y capacitación de mujeres adultas. Al respecto, podría pensarse que la Universidad tendría allí un lugar relevante toda vez que se reconoce como formadora de formadores.

Al respecto es importante mencionar que se proyecta la transversalización del género a nivel nacional en todas las políticas públicas; en el caso del Distrito, se pretende incidir en todas las entidades y sectores, incluyendo las educativas para lograr la:

“eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, [...] mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza” (Naciones Unidas, 1974).

En ese sentido, asuntos como la formación de docentes en perspectiva de género comienza a situarse de modo cada vez más notorio, particularmente en escenarios universitarios, pues en la medida en que el sistema educativo promueva mejores condiciones sociales y tratos más equitativos, la sociedad en general podría funcionar de manera distinta. Una sociedad en la que hay

tratos más armoniosos entre sus ciudadanos requiere menos leyes abstractas y más acciones conscientes; de este modo, su sistema jurídico es más sólido, en tanto que la normativa es más concisa y los modos de regulación de la vida social no asuntos impuestos externamente sino que responden a nuevas formas de apropiación de la realidad por parte de los sujetos.

Los actores sociales son quienes construyen las realidades alternas, siendo las/los maestros los primeros llamados al cambio. En ese sentido, la pedagogía puede ser leída como un escenario potente para la transformación social, en tanto campo de posibilidades en el cual el centro del quehacer son las vivencias de los seres humanos –maestros y estudiantes– que convergen en las instituciones.

IV Hilando Conceptos y Tejiendo Teorías

*Asumir la perspectiva de género requiere un gran esfuerzo
y conduce a una revolución intelectual
interna de tipo personal y a una revolución cultural de las mentalidades.*

Marcela Lagarde

Aproximarse a indagar sobre las historias de vida de las maestras que forman en pedagogía de género en la Universidad, implica detenerse a conceptualizar previamente las especificidades teóricas y posibles relaciones que se tejen entre las categorías: pedagogía feminista, prácticas culturales y cuerpo como escenario de transformación, de manera que se consolide un horizonte de comprensión sólido que permita alcanzar el propósito del presente estudio.

En este punto, vale la pena recordar que el carácter de esta monografía se cierne desde la perspectiva de género, lo que no es en ninguna medida la búsqueda de la supremacía de la mujer sobre el hombre, sino que alude a una forma de estudiar un fenómeno y cada uno de sus elementos, teniendo en cuenta especialmente el componente *género* y su relación con la clase, la raza y la educación. El análisis de género, permite ubicar el estudio dentro de relaciones de poder del patriarcado, en un sistema de vínculos entre lo femenino y masculino, donde se da una relación de dependencia de subordinación. Así, esta perspectiva analiza la construcción social, entendiendo que el sexo es un atributo biológico y el género se construye históricamente, a partir de roles y estereotipos diferentes para cada uno.

Gerda Lerner (1986) describe este sistema de pensamiento, como el control sexual de la mujer, desde la vigilancia de su capacidad reproductiva, en el marco de la heteronormatividad y producción de servicios sexuales. Esto “implica que los varones tienen el poder de todas las instituciones importantes de la sociedad y que se priva a las mujeres de acceder a él (...), es la manifestación y la institucionalización del dominio masculino” (Lerner, 1986) Este sistema ideológico ajusta todos los escenarios de la vida, para sus propósitos, iniciando por la organización económica, donde prima la propiedad privada dada por el intercambio o la venta. Además, se ocupa de ordenar la familia, dando origen a una forma específica “la familia patriarcal”, está es flexible y se ajusta a los

diferentes modos de vida, pueden ser polígamas o monógamas. Así paulatinamente, en el interior de las familias, se crean y recrean las jerarquías de clase y el sistema político y económico; en el que la mujer tiene una posición desfavorable.

El apoyo simbólico y fáctico de las propias mujeres permite que el sistema siga en funcionamiento, acentuando una *dominación paternalista*, en la que el grupo dominante se considera superior y el grupo subordinado, se considera inferior. Ambos están unidos por una serie de deberes recíprocos, obligaciones mutuas e intercambios no escritos, que se siguen proveyendo, aunque el grupo de los hombres los incumpla. De modo que, el colectivo sometido recibe protección y soporte económico, a cambio de servicios sexuales y trabajos no remunerados, en especial el doméstico.

Bajo este escenario, para Lerner, la mujer que tiene un mayor control económico tiene un mayor control de su propia vida. Esta sumisión sistemática, continuada por la cooperación de las mujeres, produce en ellas un letargo a lo largo de sus vidas, “ella cambiaba de protectores masculinos sin superar nunca la etapa infantil de estar subordinada y protegida” (Lerner, 1986); a su vez esto impide la creación de un referente histórico de autonomía, reprimiendo la posibilidad de crear una conciencia colectiva.

Dado su carácter cambiante, se hará un recorrido cronológico del Patriarcado por diferentes civilizaciones y momentos hito para la humanidad; corroborando su origen social, no natural. La autora, Gerda Lerner, en su libro *El origen del Patriarcado*, hace referencia incluso a comunidades prehistóricas, gracias a hallazgos arqueológicos; iniciando en el periodo del Neolítico, cuando se daban intercambio de mujeres entre tribus, estas eran recursos que se adquirían de la misma manera que la tierra. Allí se inicia el concepto de cosificación de la mujer, capitalizando la sexualidad y la reproducción.

Ya para Mesopotamia, II milenio a. C., los hijos pobres son vendidos y comienza el matrimonio y la prostitución; en este lugar, con el primer código normativo, las leyes Hammurabicas, se regula la sexualidad femenina. En cuanto a la vida cotidiana, la clase se expresa en términos de género, se condicionaban subestatus de acuerdo a la relación con los hombres. Ser Esposa, le da un lugar a la mujer, ellas son de élite, debido a la posición de los esposos, por lo que se otorgan algunos privilegios; si no le satisfacían al hombre se reemplazaban. Un peldaño más abajo, estaban las concubinas, a su alrededor se creaba un comercio sexual. Por otro lado, a los esclavos se les considera por sus servicios sexuales.

Las primeras personas que conformaron este estatus social fueron mujeres, los hijos producto de esta reproducción eran inmediatamente atribuidos a sus amos. En el caso de los hombres, la esclavitud se ligaba con el trabajo; sus clases se determinan por los medios de producción, su accionar en ellos y la dominación de otros, condicionando la autonomía y libertad de sus pares. Finalmente, el status más bajo, era para las mujeres “no respetables” o con ciertas “desviaciones sexuales”.

Cabe señalar, que las mujeres tenían un rol importante “al mediar entre los humanos y los dioses en su calidad de sacerdotisas, videntes, adivinatoras y curanderas. El poder metafísico femenino, en especial el poder de dar vida” (Lerner, 1986). Para Esperanza Bautista, este periodo se refiere al *rostro femenino de la divinidad*, en el que se adoraba la fertilidad y se consideran sagradas las relaciones entre naturaleza-mujer-religión. Se liga su presencia a la continuidad y regeneración de los ciclos naturales. Para la autora, en los rastros arqueológicos es contundente que las primeras divinidades son femeninas, además “los mitos de la culpabilidad de la “mujer” primera, Eva, Pandora, etc., son posteriores y reflejan un cambio de mentalidad importante,” (Bautista, 2004).

Por consiguiente, “el derrocamiento de esas diosas poderosas y su sustitución por un dios dominante” (Lerner, 1986), es la constitución de dioses distintos por función y uno superior masculino durante la era imperialista. Más adelante, la divulgación del monoteísmo hebreo influye más en la desaparición de las diosas y sacerdotisas; relegando la relación “divina” al papel de madres, que sería la única manera de alejarse de su sexualidad, pues la mujer es per se mala y pecadora. Este “es el paso de la “diosa” a la “bruja” como peligro que debe ser dominado, el paso a la mujer vencida. Es el cambio de la pureza y la veneración, a la “impureza”, el tabú, el rechazo, la prohibición” (Bautista, 2004) Para Lerner, esta idea es fundante en la civilización occidental, “la devaluación simbólica de las mujeres” permite la supremacía de lo masculino, en un plano espiritual y metafísico, y en adelante todos los demás ámbitos del ser, así se instaura la idea de imperfección, por ende, de la *inferioridad natural*.

La hegemonía en el sistema de símbolos, da lugar a un monopolio masculino de las definiciones, transformando el poder divino femenino en inferioridad permanente. De esta manera, comienza la *falacia androcéntrica*, transformando el *hombre* como norma general y la *mujer* como un término que en ocasiones se incluye en este; al hacer precisiones, se

estaría mostrando la falta de autonomía y su carácter incompleto y mutilado. Esta falacia genera nuevos modelos conceptuales y orden de ideas, a partir del pensamiento abstracto. Depende de educación para ellos y privación para ellas, en la que se absorben esos conocimientos y un grupo élite de instruidos acepten estas condiciones, con ciertas críticas e intercambios, para hacerle más sólido.

Como resultado, el conocimiento femenino, cae a ser simples conclusiones de la intuición y las mujeres que trasgreden las ideas establecidas por el androcentrismo o presentan alguna distinta se empiezan a considerar *desviadas*. Habría una búsqueda del pensamiento universal, excluyendo la mirada de género. Por esto, las mujeres que deseaban una vida intelectual empiezan a ingresar al mundo del conocimiento bajo estos parámetros, se les educa para que “piensen como hombres”, con la incapacidad de concebir nuevos modelos mentales. Así, durante varios siglos las pensadoras tuvieron que aceptar estas condiciones alejándose de una vida placentera al anularse a sí mismas.

Teniendo en cuenta esta situación y haciéndole frente al desconocimiento de su historia propia, se empiezan a considerar los pocos registros del accionar de las mujeres, en el siglo XVIII. Grupos de novelistas revisan los relatos de la nobleza, las mujeres instruidas y menciones en la Biblia; se hallaron múltiples lenguajes femeninos que se oponían a la tradición. Ya para el siglo XIX, abordan los aportes de las mujeres en la historia; sin embargo, se tropieza con *La nada existencial*, es decir, “La nueva mujer afronta el reto de su definición de individuo” (Lerner, 1986), partiendo de las ausencias, ya que había sido invisible e inexistente. Esta búsqueda desencadenó en la pérdida, o en el mejor de los casos, deterioro de la comunicación, amor y aprobación de los hombres que rodeaban a estas mujeres. La mezcla emocional en la labor intelectual, produjo otro obstáculo para las mujeres; de modo que muchas aspirando agradar y repudiando la desaprobación, se educaban en y para el pensamiento patriarcal.

Habiendo constatado el carácter histórico y cambiante del patriarcado, se hace necesario definir el *sistema sexo-género*, que le da soporte en todos los momentos y esferas vitales, según la sociedad en la que se presente. Este sistema relaciona las características naturales y sociales que se le asignan a unos y otras; al analizar sus implicaciones, se busca diferenciar los elementos de ambos conceptos, ya que se presentan como una amalgama. En este sentido, el *sexo* son los diferentes rasgos biológicos, que reducen a un ser como

hembra o macho; establecido desde el lenguaje y antes del nacimiento. Esta identificación, se comienza a relacionar con el *género*, que se define “como una construcción simbólica que contiene un conjunto de atributos socioculturales asignados a las personas a partir de su sexo” (Lagarde, 1996), estas características se evidencian a nivel psicológico, corporal, sexual, económico y político, definiendo ciertos roles.

Estos *roles de género*, son las funciones sociales atribuidas a un grupo, por las directrices culturales en las que están inmersos; en nuestro caso, son sexistas, debido a que la división del trabajo atribuye valores positivos a las acciones desarrolladas por los hombres y menosprecia las realizadas por las mujeres, lo que legitima las desigualdades históricas. La afirmación de la naturalidad de este fenómeno, da lugar a los *estereotipos*, que son “creencias populares sobre los atributos que caracterizan a una categoría social y sobre los que hay un acuerdo sustancial”. (M. Santos, 2000). A su vez, la permanencia de los mismos, por la transferencia a lo largo de la historia establece *arquetipos* que fundan el modelo de pensamiento actual, reafirmando su carácter natural aparente.

Así, el género como categoría de análisis, se dedicaría a estudiar esas relaciones de poder entre la naturaleza, el propio concepto y lo constitutivo de las relaciones sociales; observando las construcciones simbólicas, las preconcepciones culturales, los discursos e ideologías sociales y experiencias personales. En este sentido, según Joan Scott, el género indaga por los símbolos y “mitos culturales”, puesto que los conceptos no son universales y varían en cada sociedad; los conceptos normativos, en otras palabras, los códigos específicos que se establecen en una comunidad, sin que estén escritos o plasmados en algún lugar. Estudia también las instituciones y organizaciones sociales, como la familia, el trabajo, el estado y la escuela. Además, cuestiona la construcción de identidades, personales y colectivas, y lo que se espera de ellas.

En este marco de profundas y complejas jerarquías; un movimiento social, político, epistemológico y filosófico, el Feminismo, ha abordado el problema de las mujeres, de distinta manera a lo largo de la modernidad. Inicia su recorrido, propiamente dicho, en el siglo XVIII, bajo el dominio de la Ilustración y la potestad de la razón. Se destaca en este momento la labor de Olimpia de Gouges, quien en 1791 redacta los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana, al ser excluidas por el documento oficial que se redacta únicamente para los hombres. Este periodo se caracteriza por el encuentro inicial de mujeres,

específicamente burguesas, europeas y alfabetas. En el siglo XIX, se centra la lucha en Europa y Estados Unidos por los derechos civiles y políticos de todas las mujeres.

Para el Siglo XX, la *primera ola* del feminismo, se centra la en el movimiento sufragista y organizaciones obreras, para mejorar sus condiciones y tener acceso a la educación. En los años 40 se logra el derecho a la ciudadanía para las latinoamericanas, bajo los parámetros europeos de igualdad y universalidad.

La *segunda ola*, estudia la subjetividad y la diferencia, desde los principios de identidad, cultura y sexualidad; esta última, con una gran apertura social, iniciando el autocontrol que brindaba la píldora anticonceptiva, a partir de la década del 70. En este momento, se empieza a concebir la maternidad de una manera distinta, para lograr politizarla y que la relación con ella fuera distinta, dada por elección. Se centra en el reconocimiento de la autoridad femenina, creando lazos de sororidad y no competencia con la que sobresale más que el grupo.

La *tercera ola*, comprende el final del siglo XX y lo corrido del siglo XXI. Esta nueva etapa, encuentra que se han dado importantes avances a nivel socio-jurídico, tal como lo presenta el capítulo anterior, e incipientes adelantos en cuestionar los elementos fundantes del patriarcado. Además, le apuesta a diversificar las apuestas prácticas, entendiendo las desigualdades por razones culturales, sociales, religiosas, raciales, dentro del colectivo de mujeres; por lo que no busca fundar un nuevo ideal de mujer. Finalmente, estos feminismos comienzan a dialogar con los demás géneros, abandonando una idea binaria del mismo.

Prácticas Culturales

Las mujeres no piden nada del otro mundo: sólo piden que se piense desde una ética basada en principios de equidad y justicia social.

Las mujeres no están pensando en una lógica inversa, no desean el poder como mecanismo de subordinación de los otros, no desean el poder para someter a los hombres

Florence Thomas

Las Prácticas Culturales, como primera categoría, implica la constatación del sistema patriarcal en las relaciones cotidianas. Como punto de partida, se retoma la ilusión de la inferioridad de la mujer por designio divino o realidad natural. En ese sentido Esperanza Bautista, recordaría como las exegesis bíblicas demostrarían este hecho, ya que “la imagen de Dios se encuentra en el hombre de forma que no se verifica en la mujer; el hombre es el principio de toda la creación, escribiría solemnemente santo Tomás interpretando a san Pablo” (Bautista, 2004). Así, el hombre, su cultura y conocimiento, no estarían libres de elegir la subordinación de sus congéneres femeninos; esto estaría fuera de su capacidad de elección.

Se trae a colación este fenómeno, pues esto no es una cuestión única para las personas religiosas, la imperfección y “fragilidad” es un fenómeno que trasciende a las representaciones sociales de la mujer. La imagen de ellas en los textos religiosos, que son por un gran periodo de la historia los únicos, ubica a la mujer en un segundo plano. En ese sentido, la autora refiere múltiples ejemplos en los que son las causas de la maldad, iniciando con el papel que desarrolla Eva, y otros donde se justifica la violencia contra ellas como un medio para lograr objetivos más importantes para el bien común.

Así que se instaura una realidad en la que “naturalmente” algunos estarían designados para el poder, actividades físicas, fuerza, ciencia y otras estarían provistas de necesidades, bajos desempeños, amor y ternura. Los roles de género, entonces, determinan binomios de categorías contrarias, siendo unos valores más importantes que los otros. Este panorama genera que cada uno desempeñe sus tareas y desarrolle distintos autoconceptos, por las respuestas de los otros/as, así que:

Los hombres se conciben a sí mismos como más activos, más independientes, superiores y con una mayor confianza en sí mismos que las mujeres. Por su parte, las mujeres se describen como más amables, más cooperativas, más comprensivas y más cariñosas que los hombres. (García Suárez, 2003).

Estos autorretratos de capacidades y valores intrínsecos desencadenan luego aspiraciones y planes de vida diferentes. García Suarez (2003), ilustra como las mujeres desde tempranas edades limitan sus opciones a labores tradicionales y de cuidado; mientras los hombres lo harían de manera variada, incluso inverosímil, pues tienen una mayor confianza en sus fortalezas. Dadas las proyecciones que se hacen, prontamente se eligen oficios y profesiones determinados por los roles de género; a esto se le denomina *división sexual del trabajo*, puesto que en cierta medida se pueden prever las ocupaciones por el sexo de quien lo desempeña.

Esta división estaría relacionada con la esfera pública y privada de la sociedad, en la primera está la cultura, la política y el conocimiento; en la esfera privada está el cuidado de los otros y labores domésticas, por ende, oficios no remunerados. “Este contrato sexual (implícito) de las sociedades modernas impide que las mujeres tengan un pleno acceso a la participación política y a la ciudadanía” (Curiel, 2013). Esto aumenta la dependencia económica y psicológica, lo que a su vez consolida la debilidad como grupo social. Dando lo que algunos/as autores han denominado como *feminización de la pobreza*, la distribución de los recursos está ampliamente marcada dentro del ámbito familiar y social. Ya que se le ha asignado el rol de cuidado, las mujeres sacrifican el bienestar personal por el de sus cercanos, aumentando aún más, la brecha de pobreza.

Para Curiel (2013), esta necesidad de satisfacer las insuficiencias básicas, llevaría a algunas a una *heterosexualidad obligatoria*, donde se ejerce presión a través de la maternidad y las relaciones que allí se establecen; muchas veces esas imposiciones se dan con el control físico y de la propia conciencia. En este sentido, la heterosexualidad no sería una orientación sexual de elección para las mujeres, sino “una imposición institucionalizada para asegurar el acceso físico, económico y emocional de los hombres a las mujeres” (Curiel, 2013). Retomando a Adrienne Rich, explica que esta institución social, está tan arraigada que es difícil de identificarla y que estaría relacionada con los medios de producción, específicamente del sistema capitalista, y con el amor romántico.

Precisamente, este tipo de amor, es en el que se idealizan las personas y las prácticas patriarcales, en otras palabras, las relaciones románticas, constituyen una forma de relación que surge en un momento socio histórico específico, es sólo una posibilidad de creación de vínculos, por ende, organizan la vida de las personas de una manera particular. Para Florence Thomas, “en una relación amorosa nunca somos dos, cuando todo va bien ya somos por lo menos cuatro: yo, tú, el otro que me estoy soñando y la otra que te estás soñando” (Thomas, 2001), lo que indica, que este amor requiere trascender a la persona y no entenderle como otro real que tiene defectos. Se refiere además, a la disposición humana al goce y al dolor, es decir, la búsqueda incansable por dar todo de sí misma para satisfacer al otro/a.

Este amor, estaría lleno de sumisión y negación de la autonomía y libertad propia. Además, trae consigo, violencias dentro del núcleo familiar, embarazos adolescentes y no deseados. Esta forma de relación tan arraigada en la cultura occidental, se refuerza mediante prácticas de crianza, los medios de comunicación, cuentos de hadas y juegos definidos para niñas y niños; en consecuencia, “su adoctrinamiento, desde la primera infancia en adelante, subrayaba sus obligaciones de aceptar un compañero para casarse acorde con los intereses familiares.” (Lerner, 1986).

Violencias y discriminación.

Dado este marco, se hace necesario precisar las violencias contra la mujer y la *violencia de género*; que son términos complejos y multidimensionales, que implican la inferioridad de la mujer en las relaciones humanas. Es necesario recalcar que ambos términos no son estrictamente equivalentes, sin embargo, debido a la frecuencia de estos se usan ambos. Esperanza Bautista, haciendo un recorrido etimológico expone que la palabra violencia está relacionada con la fuerza y las violaciones, en el sentido amplio de la palabra. Para García y Pineda:

“La violencia de género contra las mujeres es aquella violencia machista ejercida contra las mujeres solo por el hecho de ser mujeres. Pero no por el hecho de ser mujeres desde una concepción biológica sino de los papeles y la posición que se asigna a las mujeres desde una concepción social.” (García & Pineda, 2015)

Este tipo de violencia ratifica el poder del colectivo masculino, donde en ninguna circunstancia se puede considerar que la víctima no provoca los actos, aunque en este tipo

específico se trate de mostrar así por algunos sectores de la sociedad, llevando a revictimizar a la mujer. Esta *victimización secundaria*, afecta tanto o más que la violencia inicial, por el carácter de indefensión de la víctima, puede ser provocada por victimarios, familiares u organismos encargados de reestablecer los derechos. Así que, “las mujeres son sólo el sujeto “culpable” -mejor dicho, culpabilizado- en casos de violación o de cualquier otro atropello.” (Bautista, 2004).

Por consiguiente, la violencia de género se debe entender inicialmente en una dimensión amplia, con factores de violencia directa, estructural y cultural, como lo explica Johan Galtung. Para el sociólogo, la *violencia directa* se evidencia en actos verbales o físicos que atenten contra otros y puede ser detectada fácilmente. Mientras que la *violencia estructural* es “la suma total de todos los choques incrustados en las estructuras sociales y mundiales” (Galtung, 1998), ya que no hay una relación clara sujeto-acción-objeto de la violencia, es decir, son las acciones que suceden, pero son evitables, como el hambre. Por último, la *violencia cultural* son las ideas, imaginarios y actitudes de una comunidad, que legitiman represiones y violencias; se podría incluir allí todo conocimiento androcéntrico, clasista y racista que da lugar a desigualdades. Estos tres elementos dan lugar a lo que Galtung llama *triángulo de la violencia*, atravesados por la visibilidad e invisibilidad, según se el grado de afectación.

De otra parte, la violencia de género se puede analizar por los actores y lugares donde ocurren. Así, la violencia se puede dar *por la pareja*, que como su nombre lo indica, la realiza un compañero/a sentimental actual o pasado de la mujer; es muy común que se presente. La *violencia en el ámbito familiar*, se dan en este entorno, nuevamente en medio de relaciones afectivas. Se consideran *violencias en el ámbito laboral* las “se puede producir tanto en el centro de trabajo y durante la jornada de trabajo, como fuera del centro y de las horas de trabajo, siempre que tengan relación con el trabajo” (García & Pineda, 2015). En cuanto a al a la *violencia contra los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres*, son las vulneraciones de estos derechos, los abusos, abortos selectivos, esterilizaciones forzadas, no utilizar métodos anticonceptivos, la homofobia y transfobia. Por su parte, la *violencia derivada de los conflictos armados*, incluye todos los actos que suceden bajo esas situaciones especiales. Por último, La *violencia en el ámbito social* “Comprende las agresiones sexuales, el acoso sexual, el tráfico y explotación sexual de

mujeres y niñas, la mutilación genital femenina o el riesgo de sufrirla, los matrimonios forzados” (García & Pineda, 2015).

Con respecto a las manifestaciones de la violencia de género se hace otra clasificación, por el grado de afectación. Inicialmente, la *violencia física*, son las acciones no accidentales u omisiones que produzcan daño en el cuerpo de una mujer, produciendo una lesión, el deterioro funcional de alguna parte, diversos síntomas físicos, incapacidad parcial o permanente y enfermedades crónicas. También, se considera la *Mutilación sexual femenina* que “incluye cualquier procedimiento que implique la eliminación total o parcial de los genitales femeninos o que produzca lesiones.” (García & Pineda, 2015) Las acciones de *violencia sexual y abusos sexuales*, son actos de esta índole no contenidos, incluyendo la exhibición, la observación y la imposición; sin importar la relación que tenga con la otra persona. Esto puede llevar a situaciones de embarazos no deseados, transmisión de ETS, abortos no deseados, hijos de bajo peso, complicación en el embarazo y todo tipo de trastornos ginecológicos.

Ya en la *violencia psicológica*, se consideran las conductas u omisiones que producen una desvalorización personal mediante “amenazas, humillaciones, vejaciones, exigencias de obediencia o sumisión, coerción verbal, insultos, aislamiento o cualquier otra limitación de su ámbito de libertad” (García & Pineda, 2015); originando situaciones de depresión, ansiedad, trastorno de pánico, trastornos alimenticios, estrés postraumático, disfunciones sexuales y baja autoestima. La *violencia económica*, se refiere a retirar recursos monetarios de manera injustificada, afectando el bienestar de la mujer; además, se consideran las prohibiciones totales y parciales para adquirir los recursos propios o compartidos, aislando a la víctima económicamente. Esto puede conducir a la “Precariedad económica”, es decir, capitales inferiores a los mínimos establecidos por el Estado o a la pobreza. Se presenta también una *violencia política*, manifestada en la falta de participación, el terrorismo, los totalitarismos y genocidios. Finalmente, se incluye una *violencia religiosa*, por el papel de la mujer en este discurso y los impedimentos para participar activamente en esta.

Dadas sus amplias expresiones, Esperanza Bautista recalca que es un tipo de violencia compleja, que se presenta en todos los sectores de la población; reforzada por las instituciones sociales y las mismas mujeres, por ello:

La violencia sexista, machista, de género o contra las mujeres recibe muchos nombres y tiene diversos matices, pero puede considerarse una auténtica pandemia. No afecta solo a las pobres analfabetas, ni solo a las mujeres musulmanas, ni solo a calladas sumisas. Cualquier mujer es o puede convertirse en objeto de violencia en mayor o menor grado. (Bautista, 2004)

En ese sentido, Gerda Lerner, plantea que las mujeres se encuentran en una situación de *opresión*, lo que involucra una conceptualización de todo el colectivo de mujeres como víctimas. Para la autora este término “implica una lucha de poder, una derrota que termina con la dominación de un grupo sobre otro” (Lerner, 1986); en la que además ellas mismas han contribuido a la opresión, lo que mantiene en funcionamiento el sistema. Por tanto, se requeriría una intervención integral para abordar todos los elementos en juego. De esta manera, acciones como el sufragio femenino o acceso a la educación, serían solamente “ilusiones de libertad”.

Un aspecto fundamental a tratar son las políticas financieras, en las cuales y, como ya se ha mencionado, las mujeres resultan especialmente desfavorecidas. Por la reducción de los niveles salariales, reducción de empleos y servicios sociales asociados; afectando los núcleos familiares más marginados. “Naciones Unidas afirma que las mujeres en el mundo trabajaban dos tercios de las horas totales de trabajo en el mundo, perciben el 10% de los salarios y beneficios y disfrutan del 1% de la propiedad.” (Bautista, 2004).

De allí la necesidad, según Bautista (2004) de reducir las tasas de natalidad, lo que ha llevado a políticas públicas de esterilizaciones forzosas, en países latinoamericanos. Para la autora una forma más eficiente de controlar este fenómeno es garantizar el derecho a la educación; pues según datos presentados de Brasil se disminuiría en promedio en 4 hijos las mujeres que terminan la secundaria, de las que no lo hacen. Por otra parte, “dos tercios de las mujeres asiáticas, la mitad de las africanas y una de cada seis latinoamericanas padecen algún tipo de anemia por desnutrición, exceso de trabajo o reiterados embarazos” (Bautista, 2004); recalcando el carácter sistemático y global de la violencia estructural contra la mujer.

Otro elemento a considerar es la subordinación en cuestiones sexuales, iniciando por el tráfico de mujeres, redes de compra de esposas, clubes de prostitución que las obligan a pagar cantidades imposibles que nunca llega a completar. No obstante, se deben observar también los casos de violencia en el hogar, donde la misma estructura tradicional se da en términos de género:

De hecho, la situación de mayor riesgo en la violencia suele ser la demanda de separación; el maltratador no soporta la emancipación de su víctima, pues su propia identidad se ve marcada por esa dependencia patológica, sin la que se siente nadie. (Bautista, 2004)

Al tratar de subsanar esto, pues se cree la responsable, la mujer asume posturas de sacrificio. En las que oculta y/o justifica las nuevas agresiones, empeorando la sensación de angustia e incompreensión de la situación; por ende, se daña aún más su salud psicológica y posiblemente física. Por otro lado, según Bautista, se puede defender la actitud del agresor, por los roles y estereotipos sexuales; despojándole la responsabilidad personal que esto conlleva.

En vista de esto, Bautista (2004) presenta el escenario de la cultura y la sociedad occidental como una *clitoridectonomía mental*, lo que simboliza cortes totales o parciales en la conciencia de las mujeres, para desechar sus valores y legitimar las violencias, mediante una “ideologización larga y decisiva”, con la intervención de las instituciones sociales. Este fenómeno habilita la degradación del cuerpo femenino, sus ideas y palabra; por lo que se justifica el accionar de los victimarios y se desvalorizan las agresiones “Así pues, se puede afirmar que la violencia es omnipresente y multiforme” (Bautista, 2004).

Masculinidad/es.

La situación actual que se ha presentado, genera la necesidad de preguntarse por la manera en que los hombres actúan en esta sociedad y la masculinidad, entendiendo esta como su lugar en las relaciones, las prácticas que les constituyen, el papel del cuerpo, la personalidad y emociones en una cultura y sociedad específica. La masculinidad es un concepto histórico *relacional*, por lo que se construye en oposición a una feminidad específica; por tanto, son producto de un sistema de relaciones de género específico y son susceptibles de variaciones. (Connell, 1995)

De esta manera, se encuentra que “el sistema sexo-género implica las relaciones binarias que se dan entre hombres y mujeres y en el caso de los hombres se construye una imagen de Masculinidad Hegemónica” (Ruíz, 2013). De modo que, los procesos de socialización patriarcal, paulatinamente van formando hombres machistas en búsqueda de la dominación, por la fuerza y la violencia. El autor ejemplifica esto con las altas tasas de

homicidios, violencia intrafamiliar, violencia interpersonal, accidentes de tránsito, abuso sexual y suicidios; donde son ellos los perpetradores, con amplios márgenes de diferencia a los cometidos por mujeres. Al igual que sucede con ellas, su género parte de las construcciones sociales y las demandas que este le hace a cada sujeto.

En este sentido la *masculinidad hegemónica (MH)*, es el modelo con variaciones, con el que se limita el accionar de los hombres, en palabras de Luis Bonino (2002), es “un formato organizador, un sistema normativo obligatorio”. Este complejo reglamento sirven de guía para obrar realmente como *hombre* y a su vez diferenciarse de ser mujer. Marcar la diferencia es un aspecto fundamental, siendo en ocasiones una búsqueda de no tener atributos que se considerarían femeninos; es decir, valores de fuerza, poder y violencia, en todos los planos, pero con una incidencia importante en la sexualidad.

Al constituirse como forma hegemónica, este tipo de masculinidad, trae implícito una jerarquización, en la que su lugar es privilegiado y busca anular las demás construcciones. Cabe resaltar que, para Bonino en este momento la globalización ayuda a homogenizar los grupos humanos, para que respondan a este modelo. Así que, “tal modelo de masculinidad supone la persuasión a partir de los medios, de la escuela, de la familia, etc.; una división sexual del trabajo; la participación del Estado, por medio de la legislación” (Minello, 2002), además imposición de dificultades para ejercer otro tipo de subjetividades.

El mantenimiento de la MH, supone que su ejecución se de en acciones desde un amplio nivel de desigualdad e inferiorización del otro/a, ya que da sostén al sistema patriarcal y sus ideales culturales. “Esta es un producto del paradigma histórico que ha naturalizado la superioridad masculina y de la heterosexualidad” (Bonino, 2002), es decir, su propia existencia requiere instaurar la subordinación y de ser necesario la creación de estos grupos inferiores.

Ahora bien, es necesario remarcar su carácter sociocultural y su construcción progresiva mediante diferentes mecanismos. Según Bonino (2002), uno de estos dispositivos es la fundación de *creencias existenciales* en las que, a partir de diferentes procesos de socialización, destacándose las pautas de crianza, se moldea a los hombres para que se interiorice esta masculinidad.

La primera creencia es la *posesión de una identidad privilegiada*, esto trae la necesidad de conquistar y demostrar esa situación aventajada, y si no se tiene aparentarla, pero no defraudar a quienes lo esperarían. Para Ruíz (2013), esta idea se sostiene con afirmaciones como “los hombres son de calle”, en la que se les anima a que se pronuncien socialmente y ocupen el mundo como les parezca conveniente. Sin embargo, la exigencia desmedida, propia y social, de manifestar la capacidad de conquista disminuye el autocuidado, dejando la seguridad personal en un segundo plano.

La segunda creencia es que *la definición de ser hombre es mensurable*, esto quiere decir, que habría una conciencia que las mismas acciones pueden ser valoradas y rechazadas dependiendo del público. Esto a su vez, impulsaría a tomar medidas más profundas, para recibir mayor aprobación y subsanar la descalificación, aunque no se logre. Por tanto, el ser hombre genera reacciones bivalentes, a pesar de esto se reafirma la conciencia existencial superior.

La tercera creencia existencial es que, *Mujeres y hombres tienen diferencias insalvables y todos los hombres tienen semejanzas estructurales*. Este imaginario sustenta las desigualdades entre ambos y justifica la falta de comprensión de la otra; además, las mujeres reciben la sensación de analogía entre su colectivo. Para Ruíz (2013), esto se refuerza con las proposiciones “todos los hombres son iguales” y “el último que llegue es una niña”; para el autor, ambas premisas indican posiciones preferentes para la masculinidad. Además, se crean desafíos de superar lo femenino.

Finalmente, está *La problematización de los/las otros/as como una estrategia fundamental en la lucha por la demostración de la propia masculinidad*, esto indica que lo otro se analiza de forma negativa y nuevamente es preciso indicar que se es hombre, desde una MH. Esta creencia se perfecciona con la confesión de que “los hombres no lloran”, al ser una acción claramente femenina, en este contexto. Lo que supone atrofiar la vida emocional de los hombres, mediante “la insensibilidad, la falta de empatía, la dureza de corazón, la inexpresividad emocional” (Ruíz, 2013), rechazo y ausencia con los otros y la guerra.

La MH, se organiza por cuatro ideologías que dan sustento a la cultura occidental. En primer lugar, el pensamiento patriarcal, como ya se ha mencionado y constatado. La otra ideología es la modernidad y su principio constituyente, el individualismo,

conformando sujetos autosuficientes, capaces y racionales; dando lugar a sujetos capitalistas y protestantes. En tercera instancia, está la ideología de la exclusión y subordinación de la otredad, relacionada con la anterior. Finalmente, se fundamenta en la ideología de un heterosexismo homofóbico. Todo esto evidencia una socialización para la dominación, pero que afecta psicológicamente a los sujetos que la han internalizado, para Michael Kaufman:

“El poder se construye como la capacidad para dominar y controlar, si la capacidad de actuar de maneras "poderosas" requiere de la construcción de una armadura personal y de una distancia temerosa de los otros, si el propio mundo del poder y privilegio nos aparta del mundo de la crianza y la educación infantil, estamos creando hombres cuya experiencia de poder está plagada de problemas paralizantes.” (Kaufman, 2000)

De esta manera, la exigencia de fuerza y violencia de la MH, trae una problemática psicopatológica a todos los hombres por la “absolutización, exageración y/o caricaturización en la subjetividad de la influencia de una o más de las creencias y mandatos” (Bonino, 2002). Esta manera de entender la estructura patriarcal y el sistema sexo-género, complejiza la situación de la opresión de las mujeres, a lo que Gerda Lerner (1986) designa como la *subordinación de las mujeres*; este concepto elimina la intención maligna del dominador, ya que hay una relación entre la víctima y el victimario. Además, concibe la posibilidad de aceptación de la posición de subordinación, con el entendido de obtención de beneficios, como la protección.

La producción de desequilibrios internos, temor, aislamiento y ausencia de afectividad; ha venido cuestionando la tradicional forma de la MH. Para Connell (1995), esta masculinidad puede ser fracturada y transformada, ya que la construcción de la masculinidad se da en un ejercicio de tipo dialéctico, mediante la socialización y la reconfiguración en las relaciones. Por ello, se ha empezado a discutir el papel del hombre en la esfera privada, en las labores domésticas y el rol de padres más amorosos y cercanos, así “se abre camino posibilidades más afectivas de paternidad y mayores compromisos con la crianza.” (Ruíz, 2013). Esto ha llevado a incipientes reconfiguraciones de las relaciones sociales entre hombres y mujeres.

Con respecto a las otras masculinidades, Connell (1995) identifica tres. La primera de ellas es la de *complicidad*. En esta se entiende, en primera instancia que no todos los

hombres cumplirían los parámetros exigidos por la MH, aunque pretendan hacerlo o estén en vía de lograrlo. En segunda instancia, plantea que la mayoría de los hombres se benefician de la situación de desigualdad, aunque el individuo no genere sus propios escenarios de sumisión, “el hombre obtiene ventajas de la subordinación general de las mujeres”.

La autora pone el caso de la acumulación masculina del capital, a nivel geopolítico, y las condiciones laborales; esta es una situación que beneficia a los sujetos particulares, sin importar cómo se construyan las relaciones próximas con sus pares. La socióloga enfatiza en la diferencia de la masculinidad por complicidad y la MH, pues los primeros tienen profundos compromisos con las mujeres de su entorno, sin entrar a cuestionar y/o disgregar todo el sistema patriarcal.

Para la conceptualización de las otras relaciones de masculinidad que advierte Connell (1995), se deben reconocer los diversos contextos de los hombres y las diferencias categóricas por clase, raza, orientación sexual, entre otras; que influyen en su constitución. En el caso de las relaciones de *subordinación*, se tiene en cuenta la situación de los homosexuales, al tener una posición inferior a los hombres heterosexuales, pues “la homosexualidad es el depósito de todo aquello que la masculinidad hegemónica desecha simbólicamente” Connell (1995).

Para garantizar esta situación se tienen una serie de prácticas: sabotajes personales, violencia legal, violencia en la calle, discriminación económica y exclusión política y cultural; en este último la socióloga revela cómo los homosexuales son el objetivo de críticas y discriminación, por parte de la derecha política de Estados Unidos. Esta situación es comparable a la que ha sucedido en los últimos años, en Colombia, igualmente por motivos religiosos.

Por otro parte, la masculinidad *marginada*, se ilustra con las comunidades afroamericanas de Estados Unidos, en donde se han usado históricamente medios violentos para su control; con la intervención de fuerza policiaca, reclusión en centros carcelarios y prescindir de educación de calidad. Ya que, “la marginación siempre es relativa a la forma de autoridad de la masculinidad hegemónica del grupo dominante” (Connell, 1995), la violencia es para los hombres negros una manera de reclamar su propia masculinidad,

aminorada por la opresión institucional. A su vez, el uso de la fuerza individual en ellos, fortalece la construcción de una MH racista.

Cuerpo como Escenario de Transformación

Asumir mi cuerpo como un territorio político,
es un aprendizaje cotidiano e incesante, que ha requerido mucho amor,
fuerza de decisión y valor para renunciar a lo que atenta contra
mi salud corporal, espiritual y emocional
Dorotea Gómez

En esta categoría, se discute la idea del cuerpo, entendiendo que éste tiene y ha tenido diferentes concepciones en el devenir histórico, y que esto ha implicado connotaciones especiales en la forma como los sujetos se relacionan consigo mismos y con los demás, luego tiene implicaciones a nivel simbólico y social. Por ello, desde el enfoque como se asuma desarrollará ciertos cánones de comportamientos socialmente admitidos y esperados, por cada uno de los individuos.

Con respecto a esto, la profesora Yesenia Pateti (2007), manifiesta que históricamente los sujetos se han acercado al cuerpo desde dos posiciones, la primera de ella es el *dualismo*, en la que se fragmenta a la persona en cuerpo/alma, carne/espíritu o cerebro/mente, este último ha tomado fuerza recientemente; así que, para este punto de vista, se privilegia uno de los elementos y se relega el segundo. La segunda posición, es el *monismo*, donde también se divide el ser, pero esta vez se le reduce a una de las partes; se busca ser completamente cuerpo o mente, el otro es un suplemento que proyecta su imagen. Para Planella (2005), esta visión ha sido reforzada por el pensamiento platónico y la doctrina judeo-cristiana, desde el Antiguo Testamento; donde el cuerpo es un elemento negativo, y se anhela la liberación del espíritu, en un estado ideal.

Acorde con esta visión, el cuerpo se empieza a relacionar con la escópica y sus prácticas, es decir, en lo visual y la apariencia, es “la puesta a la vista a través de la construcción de sintagmas de componentes espaciales, visuales, objetuales” (Mandoki, 2006, citado en Amaya García, 2015), como el uso del maquillaje, vestidos, zapatos altos, en el caso de los cuerpos femeninos. Estas *marcas* visuales generan la identidad específica de un sujeto y forman elementos específicos para la relación de los otros/as consigo. No obstante, la escópica no es una construcción individual, sino que corresponde al contexto específico donde se desarrolla un cuerpo, organizando paulatinamente los elementos de la

historia personal. Las exigencias escópicas, tienen implicaciones especiales en los cuerpos de las mujeres, ya que es más restrictiva la estética femenina.

Otro rasgo importante del cuerpo desarrollado por Foucault es, la confluencia del poder en sí, pero no como una posibilidad de negociación, sino como un ejercicio de dominación, por lo que hay un uso desmedido de fuerzas. Para el autor, el poder es introducido en el cuerpo y este se muestra todo el tiempo, para ejercer su control. Esta función se da por las “disciplinas” de los ciudadanos y por las “regulaciones” a través de las instituciones sociales. De manera, que se garantice que le grueso de la población cumpla con lo esperado en sus cuerpos. (Planella, 2005)

Se puede condensar lo dicho hasta aquí, como una noción del cuerpo *Körper*, es decir, que se le entiende como un objeto obediente y dócil, desde una dimensión orgánica, así que es “un cuerpo que puede ser objetivado fácilmente y construido o modelado a imagen de una sociedad que define qué espera a priori” (Planella, 2005). Por el contrario, se puede entender como *Leib*, el cuerpo como un ejercicio intencional del sujeto, en la totalidad de las acciones, este concepto “identifica el carácter vital, existencial, experiencial, la totalidad viviente y actuante.” (Pateti, 2007). Dentro de esta concepción hay diferentes corrientes, a saber, la corporeidad, la unidualidad, el quiasma y la conciencia corporal.

Para empezar la *corporeidad*, es la relación intrincada entre lo visible del cuerpo y una dimensión invisible de los sentimientos, de esta manera, el cuerpo es protagonista en su totalidad, como “cosa” y como sujeto susceptible a la acción. Así que, “es necesaria una visión integradora que se superponga a lo cósmico y también a lo intangible como aspectos únicos” (Pateti, 2007) Es además, cuerpo en relación, coexiste con todo en un tiempo y espacio determinado y con todos; por lo que las prácticas personales influyen en los demás. Para Amaya García (2015), cada persona tiene una corporeidad particular y en construcción constante.

En segunda instancia la *unidualidad*, que es una propuesta más reciente, fundada en la perspectiva de Merleau – Ponty donde se desintegra la dicotomía cuerpo/mente, para dar paso, a vínculos más ecuánimes, desde una lógica holística del ser; sin la inferioridad o dependencia de otras visiones. Se entiende el cuerpo como una “configuración doble” pero

con una unidad. Se debe agregar que, el “cuerpo y mente son un encabalgamiento entre el mundo subjetivo y el objetivo” (Pateti, 2007).

En tercera instancia el *quiasma*, que quiere decir cruce, es decir, dualidad donde el cuerpo “se asume en términos de reciprocidad, entrecruzamiento, encabalgamiento, reversibilidad, mutua referencia” (Pateti, 2007); como la unión de los dos elementos dicotómicos y de dimensiones biológica y social. A su vez, se entiende que en ocasiones prevalece uno y en otras se colaboran y complementan; sin romperse nunca el nexo existente. El cuerpo es causa y productor en toda experiencia. El conocimiento está en las partes individuales y en el todo, estos se afectan entre sí.

Para terminar la *conciencia corporal*, concepto desarrollado por Rico Bovio (citado en Amaya García, 2015), concibe el cuerpo como construcción en cuatro dimensiones, a través de la conciencia de sí. Inicialmente la dimensión del cuerpo vivido, es propio de cada sujeto y las experiencias de cada uno, tanto negativas como positivas. Mientras tanto, el cuerpo pensado, es la lectura que se hace de sí mismo, construyéndolo como idea abstracta. Simultáneamente, el cuerpo actuado, son los cánones y las normas. Al mismo tiempo, el cuerpo valorado, tiene que ver con los estereotipos que tiene la sociedad específica, sobre sus miembros.

Cuerpo en la sociedad.

Habiendo aclarado las diferentes posturas frente al cuerpo, se expondrán a continuación las implicaciones sociales que esto tiene tanto para hombres como para mujeres; ya que en la diferencia sexual se condicionan los usos del cuerpo. Puesto que, al colocarle a una persona recién conocida un sexo biológico por su apariencia física, nos ayuda a caracterizar la relación que se tendrá con él/ella, con las prácticas, roles que se le asignen, sentimientos y emociones. En ese sentido, el cuerpo es:

el que media el encuentro, el que permite las relaciones sociales reales. Estas relaciones se concretan a partir de lo que denominamos «encarnación del cuerpo del individuo» en su cultura. (Planella, 2005)

Esta encarnación, se manifiesta de forma distinta por categorías biologicistas, es decir, por la naturalización de los roles que deben tener los cuerpos sexuados como machos

o hembras; correspondiendo estos a las cualidades sociales femeninas y masculinas. Al estar en una cultura patriarcal, estas diferencias se han organizado de forma jerárquicamente desigual, en un plano de carácter histórico; atribuyendo características positivas a las condiciones físicas de los hombres.

Como muestra, en la tradición griega y judeo-cristiana la sangre producto de la menstruación es un tipo de semen deficiente, sucio, impuro; mientras que la sangre masculina se relaciona con la guerra y el heroísmo consecuente con ella, por lo que era exaltada. Se debe agregar que, en esta doctrina, a la mujer se le pone como modelo de María, puesto que encarna valores de virginidad y maternidad excepcional. De no seguir este prototipo se le acusa con la culpa y el pecado. (Amaya García, 2015)

Para ilustrar mejor, en la Edad Media, en la dicotomía de lo masculino y femenino, se consideraba los genitales de las mujeres como una versión atrofiada o en desarrollo de los masculinos. De manera que eran inferiores y menos valorados. Así que, “el clítoris era comprendido como un órgano femenino entendido desde el placer masculino” (Amaya García, 2015). En este contexto, la satisfacción sexual de las mujeres era repudiada y castigada.

Es por esto que las diferencias biológicas del cuerpo, refuerzan los estereotipos de género. De manera, que se esperan ciertas actuaciones que se hagan con él, que son intencionales y que transmiten un preconcepto establecido, simultáneamente. Estas ideas, han sido aceptadas socialmente y no se cuestionan, porque tal como lo expone Amaya García (2015), tienen una constante “repetición ritualizada”; constituyéndose en una realidad naturalizada e inamovible.

En el caso de las características atribuidas a la “feminidad”, como ser “suave, delicada, extremadamente arreglada, peinada, maquillada, noviera” (Amaya García, 2015); han sido valoradas de forma negativa o inferior, naturales y ahistóricas. Lo que reafirma entonces su contraste, la masculinidad, es alejarse de esos atributos de docilidad y ternura; de manera que reduce a la mujer, la excluye de la esfera pública y la separa del protagonismo social. Por consiguiente, los hombres feminizados son puestos también en una relación de inferioridad, ridiculizados, y por ende no aceptados. Se debe remarcar que, lo femenino y masculino se enseña y aprende culturalmente, en medio de los intercambios

sociales que se dan a lo largo de la existencia y se refuerzan con prácticas culturales cotidianas.

En este marco la estética, cobra especial relevancia, con parámetros mucho más intensos e inalcanzables para las mujeres, al grado que se privilegian sobre otros elementos de la persona. En un estudio realizado por Pérez (2000, citado en Planella, 2005), se muestra como en el grupo investigado las personas relacionaban la belleza física con atributos emocionales y/o espirituales, considerados positivos; por lo que las personas que no corresponden a esos parámetros iban a tener repercusiones negativas en sus relaciones sociales.

Como resultado, en la socialización de los sujetos se da una sobrevaloración del físico, especialmente femenino, desde la estructura corporal a los atuendos y accesorios utilizados; en efecto los objetos, también referencian las representaciones sociales. Estos son reforzados, indudablemente por los medios masivos de comunicación y por la publicidad. Por consiguiente, “no es algo que se considere positivo. Muy al contrario, supone que en muchas ocasiones van a estar discriminadas por esa razón” (M. Santos, 2000). Luego, la mujer se estructura para él otro o la otra, para ser observada y disfrutada; también en el ámbito de su sexualidad.

En este sentido, a lo femenino se le atribuye la función de seducción, con ciertos vestuarios y actitudes permanentes. Pues las mujeres se deben mostrar como “disponibles”, lo que se convierte en una tarea inevitable y tormentosa en el ámbito público. “Así, las mujeres son visibles como seres sexuales, aunque como seres sociales sean invisibilizadas. Las mujeres, por tanto, no pueden ser concebidas fuera de la categoría de sexo” (Curiel, 2013). Para esta autora, Ochi Curiel, la sexualización de los cuerpos femeninos, se convierte en un servicio sexual forzado; donde sólo se excluyen las mujeres casadas, por “pertenecer” ya a un hombre.

Aunque, en las últimas décadas se ha venido reforzando la hedonización del cuerpo, donde se deja la visión de un cuerpo únicamente reproductor, sino que busca el placer y experimentarlo en todos los momentos de la vida (Planella, 2005); la noción básica de la mujer es la equivalente a reproductora, no productora, más aún enmarcada en la obligatoriedad, no en la elección. Lo que implica, además, relaciones heterosexuales forzadas. “Se asume que las mujeres “paren el colectivo” al ser las reproductoras biológicas

de la nación, [...] quienes, además, deben siempre cuidar del producto de esa reproducción” (Curiel, 2013).

Razón por la cual se equipara la maternidad con el maternaje (Cremades, 1991, citado en M. Santos, 2000). En otras palabras, es claro que el suceso biológico de la procreación, concierne a las mujeres, por sus aptitudes anatómicas; pero lo que se refiere a los lazos afectivos y emocionales construidos alrededor de la nueva vida, faculta la participación de mujeres y hombres. Pues estos últimos, tienen la capacidad de generar los cuidados y protección necesaria para la crianza y socialización.

Por otra parte, a los cuerpos femeninos igualmente se atañe la *menstruación*, que se centra en el concepto de reproducción y en la incapacidad de lograrlo. En cuanto, a su llegada es “convertirse en mujer”, ahora si se es completamente femenina. Al ser atributo femenino, es igualmente poco valorado, pues se ha extendido la supuesta necesidad de ocultar, este proceso fisiológico, que sí es natural; adicionalmente se relaciona la sangre menstrual, con lo desagradable, repulsivo y sucio, de manera que, la aproximación que se hace, es en una perspectiva higienista. Por otra parte, la medicina la describe mediante palabras como «desintegración», «descomposición», «reducción», «derrame», «descarga» y «mutación», hecho que refuerza la idea negativa respecto la menstruación (Amaya García, 2015). En cuanto a la menopausia, también es rechazada, pues sería el fin de la fase reproductiva, el propósito de la mujer.

Cuerpo en la escuela.

Con respecto al caso particular de la escuela, el cuerpo se ha tratado tradicionalmente desde la dicotomía mente/cuerpo; la educación, como institución social, funciona como un rompecabezas, donde cada parte (disciplinas, grados, proyectos) actúa de manera independiente, así que no se ve al sujeto de manera holística, en su complejidad. En la división de saberes, “la escuela que acorralla la formación del cuerpo en una asignatura escolar: la Educación Física” (Pateti, 2007); siendo otras materias consideradas más importantes, por ocuparse del desarrollo de la mente, utilizando metodologías absolutamente teóricas. De modo que se desatiende el cuerpo y se instaura la superioridad de la mente.

Entonces, al limitarlos constantemente se construyen cuerpos colmados de carencias e inseguridades. Bajo este panorama, los cuerpos en la escuela se anulan, “en el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del cuerpo, nada debe permanecer ocioso o inútil. (Foucault, citado en Planella, 2005). En los discursos pedagógicos se caracterizan estos cuerpos restringidos, de diferentes maneras, dado su grado de inhabilidad.

En primer lugar, está la *corporeidad agnosognósica*, que “se refiere a la preconciencia de no poseer las habilidades y destrezas necesarias” (Pateti, 2007), en este sentido se entiende que la implicación histórica de la ausencia del cuerpo en el aula. Al no haber tenido experiencias enriquecidas en este aspecto, el maestro/a evita situaciones en las que necesite aptitudes que no desarrolló, es el reflejo del temor al fracaso.

A continuación, estaría el *cuerpo educado*, (Planella, 2005) el cual tiene amplias imposiciones normativas, para lograr ser controlado y contenido. Este acercamiento, demuestra la incomodidad que despierta el movimiento en el aula a algunos docentes, por lo que busca disciplinarlos, de manera uniforme, a su deseo particular. Al proceso de enseñanza, subyace el debilitamiento de la autonomía.

Luego, la noción de *corporeidad fantasmática* tiene que ver con un estado torpe o nulo de la corporeidad, de acuerdo a lo preestablecido para la edad del sujeto. Sin embargo, el individuo no es consciente de sus dificultades, pues se ha eliminado la idea de cuerpo, siendo este “una presencia/ausencia, es un fantasma” (Pateti, 2007). Presencia, en cuanto a la realidad material del sujeto en la escuela, y ausencia porque se le ha anulado en todo el ciclo escolar.

Finalmente, está el *cuerpo-objeto*, que es la negación completa de la corporeidad en los discursos y en las prácticas. Esta negación se ha dado en tanto que no se le permite ser, ni intervenir en la escuela y se busca reducirle cada vez más de todas las prácticas escolares. De donde resulta que se priva a la persona de toda su dimensión corporal (Planella, 2005).

Estas limitaciones tienen particularidades, en cuanto al género en la escuela. En el caso de los cuerpos masculinos, el aspecto central es el uso de la fuerza física, “al punto que parece revelar la construcción de una rudeza ritual” (García Suárez, 2003). Al tener una ocupación del espacio, desde la apropiación y la autonomía, les permite hacer de su cuerpo un elemento mucho más notorio y dominante.

En cambio, los cuerpos femeninos, son más quietos y con contactos armoniosos, regulados por un vínculo emocional. Así mismo, están atravesados por el pudor, como una medida de protección a las posibles miradas de los otros. Se desarrollan medidas de ocultamiento de lo que es “apropiado” o no mostrar en la escuela, de manera que se disciplina más sus cuerpos. Para constatar que se cumple este canon, los docentes y sus propios pares, crean mecanismos de vigilancia, así “es notorio que en ocasiones las propias chicas se convierten en guardianas del pudor de sus compañeras” (García Suárez, 2003).

Cabe resaltar que, para Carlos García (2003), la predisposición de vigilar los cuerpos femeninos, por parte de toda la comunidad académica, se hace más evidente en la pubertad. Puesto que en ese momento se tiene la certeza que el cuerpo es susceptible del deseo propio y de los demás. Como institución social, la escuela se atribuye la tarea de contralar la sexualidad femenina; mientras que se legitima e impulsa la sexualidad masculina.

Por otra parte, aunque en ocasiones se puede dar un trato preferencial a las estudiantes mujeres, ellas sienten que tiene que ver con sus cualidades físicas, por lo que lo sentían como un *hándicap*. Este término, introducido por Santos y otros (2000), se refiere al sistema para establecer ciertas ventajas, en competiciones deportivas, a través de compensaciones entre diferentes competidores de manera que se igualen sus posibilidades de victoria. Lo que representa, en sí mismo, una ridiculización de las características propias de su género; ya que se da el trato desde un supuesto de carencia.

Si bien es cierto que la escuela ha dicotomizado el cuerpo, desde otra perspectiva, se busca entenderle como un cuerpo-propio. Es decir, “cuerpo en cuanto experimentado por la conciencia personal, no coincidiendo con el cuerpo estudiado e intervenido por los tecnocientíficos de la educación” (Fullat, 1989, citado en Planella, 2005); por lo que no se entiende como objeto, sino como la existencia completa. Para Fullat, el acto educativo transforma el cuerpo paulatinamente.

Para lograr este cometido, lo primero es avanzar de la dualidad mente y cuerpo, y entenderle desde dimensiones amplias y complejas. Los saberes se deben dar de manera interdisciplinar, buscando un currículo integrado, donde la corporeidad haga parte de todo proceso de enseñanza - aprendizaje “no situando al cuerpo en un territorio al margen de la persona, sino ocupando el espacio central de la escenografía” (Planella, 2005). Por

consiguiente, se debe tener claro que los aprendizajes trascienden el plano mental y se construyen a través de todo el cuerpo, de forma holística. Así que:

La apropiación de las posibilidades corporales como base de una educación para la vida, no es responsabilidad sólo de una asignatura que se encarga de la pedagogización del cuerpo, sino un compromiso y una necesidad para la formación de ciudadanos en una realidad cada vez más compleja, cambiante y vertiginosa. (Pateti, 2007)

Cuerpos en transformación.

Esta última perspectiva que se aleja de la dualidad mente-cuerpo, acercándose a la noción de cuerpo Leib, trasciende las fronteras de la escuela, en realidad es la sociedad la que ha influido en trastocar el concepto tradicional en las aulas. Así, se puede considerar el cuerpo como un territorio que está en construcción, “el cuerpo no está finalizado y todos podemos añadir nuestra propia *marca*, nuestro propio signo de identidad” (Planella, 2005). Esta identidad, diferencia a cada ser humano y es cambiante, estos elementos pueden incidir corporalmente en mayor o menor medida.

Un indicador de cambio en el cuerpo son los tatuajes, para Jordi Planella (2005), estas marcas intencionales tienen una dimensión simbólica, ya que comunican mensajes desde un lenguaje distinto al oral, pero, por otro lado, representan una apropiación del cuerpo propio y le imprimen *marcas* diferenciadoras. Al mismo tiempo, refiere que en las sociedades contemporáneas, especialmente en la población joven, este tipo de alteraciones son normalizadas y no representan atributos ético negativos.

Ahora bien, como se ha mencionado las nociones de cuerpo median la relación que se tiene con el de sí mismo/a y de los demás. En ese sentido, considerar el cuerpo de forma holística implica transformarlo, pues al considerar la influencia de las emociones y del otro/a adquiere una nueva dimensión. Al respecto, Dorotea Gómez (2014) describe cómo sanar sus afectos y ámbito psicológico, trae consecuencias observables.

Así, Gómez narra una etapa prolongada de su vida en la que, por las afectaciones de la violencia sociopolítica guatemalteca, su cuerpo empieza a tener reacciones crónicas. Más adelante, comienza a dar seguimiento de la situación dermatológica, mientras recibe acompañamiento psicológico y encuentra una notable mejoría. Para la autora, “comprender y conocer cómo mis emociones influyen en el bienestar físico de mi cuerpo y cómo son de

importantes para conocer su lenguaje, es fundamental para entender que todas las dimensiones de mi ser están estrechamente interconectadas entre sí” (Gómez, 2014).

Define su cuerpo desde tres dimensiones emocional, espiritual y racional; entonces *habitar el cuerpo* significa entenderlo de manera holística, con la interrelación de estos tres elementos. Esta concepción de cuerpo, implica eliminar las jerarquías de la modernidad, en la que la razón domina las emociones y lo espiritual, o las desaparece. Gómez (2014), invita a vivir cada experiencia a plenitud, sin importar si es positiva o negativa, pues “las tres dimensiones son igualmente importantes para revalorizar el sentido y la forma como quiero tocar la vida a través de este cuerpo” (Gómez, 2014). Como resultado, paulatinamente habría una mayor apropiación de este primer territorio, alejándose de las imposiciones patriarcal, racista y heterosexual, de la sociedad actual.

En consonancia con esto, el cuerpo se puede vivir como una construcción política, para ello, Amaya García (2015) acuña el término nueva mujer, refiriéndose a las mujeres de la posguerra a la actualidad, cuando se modifican los elementos de la esfera social. Por ello, “una de sus características es la fuerte «androginización» para incluirse en espacios que se consideraban masculinos, como el trabajo y la política” (Amaya García, 2015), como se observa en este caso, lo andrógono no se refiere a características físicas de las mujeres, sino a sus roles.

La nueva mujer, por lo tanto, por las ausencias que se presentaron en ese momento por las guerras, tuvo que romper las relaciones de dependencia y modificar paulatinamente las instituciones sociales. Otra característica de las nuevas mujeres, es el hecho de ser educadas, pues el acceso al saber, le ayuda a emanciparse a nivel económico y social; como se ha mencionado, el grado de escolaridad disminuye el número de hijos potenciales de la mujer. En definitiva, “son mujeres independientes y decididas, [que] exigen revisiones de los roles de género” (Amaya García, 2015)

Además, ellas tienen una relación particular con su cuerpo y su sexualidad. Pues se acercan al mismo, desde la premisa de que lo personal también es político. Por ello, el cuerpo es un territorio político, que para Dorotea Gómez (2014), se construye de manera cotidiana e incesante. La formación de este escenario para esta autora, requiere de poner en juego la capacidad de decisión, pues responde a criterios de la voluntad particular del sujeto; necesita “renunciar” a los elementos que le sean negativos y atenten contra su

integridad, en todas sus dimensiones; finalmente, demanda la contribución amorosa de los otros/as en su construcción. En ese sentido, Gómez expresa que:

“Considero mi cuerpo como el territorio político que en este espacio tiempo puedo realmente habitar, a partir de mi decisión de re-pensarme y de construir una historia propia desde una postura reflexiva, crítica y constructiva”. (Gómez, 2014)

Así, el nombramiento del cuerpo como territorio político, responde a la teoría feminista y la lectura que hace de la realidad. Por lo cual, entenderlo de esta manera, incluye analizarle como suceso histórico, en tanto, se manifiestan en sí diferentes usos y nociones. Examinar su existencia desde una postura política, implica también que su construcción no es biológica, sino que responde a doctrinas e ideologías específicas de mundo y de ser humano. Además, reconoce que ha sido objeto de represión, explotación y violencias en diferentes momentos.

Al respecto, Pateti (2007), trae a colación, el concepto de autoapoderamiento, que se refiere a la conciencia, que pueden desarrollar tanto hombres como mujeres, de las aptitudes que tiene por el hecho de ser humano; esto es conocer el potencial que tiene cada uno. El autoapoderamiento, tiene que ver también con el contexto de la persona y la manera en que se asume en él; logrando su estado superior cuando es actuante, e impacta este espacio. En esa etapa, es para el autor, cuando realmente el sujeto es y tiene cuerpo.

Otro indicador de cambio en la apropiación del propio cuerpo, sucede con las personas que tienen identidades en tránsito. Estas se refieren a las personas que se reconocen a sí mismas como travestis, transexuales, transgéneros, Drag Queen o Drag King. Cabe aclarar que, las decisiones corporales de estas personas, son independientes a los sujetos de deseo erótico-afectivo.

Además, se debe considerar como de múltiples maneras se busca ajustarlos a los códigos binarios de la sexualidad; ejemplo de ello, es la posibilidad que tienen de cambiar su identidad, en documentos oficiales, como la cédula de ciudadanía, al sexo opuesto, más no tienen la oportunidad de declararse indefinidos. Siendo que algunos/as se pueden sentir cómodos/as con distintos grados de su transición.

A pesar que están protegidos constitucionalmente, como sujetos y ciudadanos/as, en las experiencias de la vida cotidiana estas personas son víctimas frecuentes de situaciones de discriminación y violencias. Para Amaya García (2015), esto se presenta puesto que se

les relaciona con la idea de perversión y búsqueda desmedida del placer. Jordi Planella, sostiene que el espectro de discriminación se da a todo tipo de cuerpos diferentes, como son los cuerpos discapacitados, los cuerpos envejecidos, los cuerpos enfermos y los cuerpos de las personas inmigrantes. Por lo que “se hace evidente la radicalización, la condena y la marginación de las personas que encarnan esos cuerpos” (Planella, 2005).

Finalmente, el cuerpo y su noción misma se transforma al entrar en correlación con la virtualidad. Para Planella (2005), el cuerpo en Internet permite, por un lado, una reconfiguración de su esencia, según como sea presentado; por otro lado, se puede llegar a la nulidad absoluta, por los escenarios que ofrecen representaciones especiales en el ciberespacio. Esto implica, en cierta medida, desdibujar la existencia misma de la corporalidad, puesto que “arruina la tarea del espíritu nuestro aferrándose estrictamente al pensamiento cartesiano”, no sería necesario estar para ser en el mundo.

En ese sentido, volviendo a los cuerpos diferentes, el ciberespacio provee las herramientas para que las personas con dificultades motoras, se transporten a donde deseen. Para este autor, esto representa, nuevos escenarios para la igualdad de oportunidades, pues se borrarían las situaciones de enfermedad y sufrimientos.

Cabe señalar, que la virtualidad ofrece también momentos-escenarios para una nueva forma de sexualidad. Planella (2005), determina la cibersexualidad como “una especie de psicoanálisis alternativo donde todos los usuarios pueden «desnudarse» de sus máscaras, de sus corazas, sin que nadie se ría de nadie” (Planella, 2005). Este acto trae consigo la individualización de los sujetos, por la falta de contacto con el otro/a. El autor expone que su éxito se basa en una nueva generación en la que las relaciones están mediadas por Internet y que le sospecha de la unión con los demás, entre otras cosas, por la posibilidad de contagio de las ETS y las ITS.

No obstante, Pateti (2007) encuentra la virtualidad del cuerpo como un potencial peligro de la posmodernidad, ya que es la ratificación de estar fuera de sí mismo/a. Le preocupa los nexos con los otros y con el mundo, pues en esa no-existencia, no son necesarios, ni importantes. Puntualiza que es una manera de *debilitar lo humano*, al llegar al punto de suprimir la corporalidad, en su totalidad.

Pedagogía de Género / Pedagogía Feminista

Aunque la escolarización conjunta es un gran corrector de las desigualdades por razón de sexo, se transmiten contenidos (explícitos y ocultos) que desde un modelo hegemónico pretende la igualdad de los sexos. La “escuela de todos” ha sido en primer lugar escuela de hombres.
Emilia Moreno

La tercera categoría cuestiona el papel del docente y de la escuela en el proceso de socialización, específicamente en cuestión de los roles de género. Se entiende que la labor del maestro implica un papel político que reconozca e intervenga de manera oportuna y eficaz sin importar condiciones de edad, género, raza, condiciones biológicas diversas, etnia y estrato social que respondan a los diferentes contextos en los que están los niños/as y adolescentes y que lo hagan con una variedad de modalidades de atención.

En cuanto a la relación de género y educación, es trascendental la conceptualización del Currículo Oculto de Género, que para Lovering Dorr y Sierra (1998) es el “conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres”. Estas construcciones de roles están tanto en hombres como en mujeres, y se refuerzan a través de las distintas instituciones sociales; que a su vez se alimentan de subjetividades.

Ejemplo de esto, son los juegos infantiles diferenciados y diferenciadores para niños y niñas; estos se constituyen en aprendizajes necesarios sobre cómo desempeñarse en la vida como hombres o mujeres. Este tipo de juegos instauran ideas de naturalidad, al ser un ejercicio de simbolización de la realidad, ya que no son evidentes las diferentes acciones para unas u otros, como lo es el caso de la maternidad. Esta idea, en las niñas, se refuerza constantemente con los juguetes de “bebes” y “muñecas”; en los que el éxito está dado por cuidados del otro y simulación de tareas del hogar. En la socialización de los niños va a ser fundamental practicar algún deporte, estos son dinámicas de jerarquía en un ambiente competitivo, pues “no sólo están aprendiendo un juego, sino que incursionan en una institución organizada” (Connell, 1995).

Todas estas actitudes y aptitudes frente a situaciones cotidianas les preparan para expectativas relacionadas con el éxito profesional, de allí que se relacionan tradicionalmente algunos oficios, labores y profesiones para uno de los sexos. En los que para las mujeres se le asignan los concernientes a los cuidados y al hombre de lógica, negocios y competencia.

En la infancia, en tanto construcción social, cultural, histórica, política e incluso, discursiva; también se consolidan estos significados en los cuentos infantiles, que tienen, generalmente, una marcada división de roles y son ampliamente utilizados en la escuela. Así, “al estar tan instaurado en la cultura, el currículum oculto de género a la vez que es aprendido en forma inconsciente, instituye, fundamenta y atraviesa conceptos, valores, los modos de acceder a los conocimientos, y sostiene un discurso que lo instituye y le da forma y poder.” (Lovering Dorr & Sierra, 1998). Esto es en términos sociológicos, un *adoctrinamiento* en el sistema sexo-género que comienza en la infancia (Lerner 1986).

Por lo anterior, podemos afirmar que, si no hay una postura crítica en las adultas y los adultos, se interioriza los patrones establecidos de lo permitido y los reproduce sin mayor cuestionamiento. Así, “las fuerzas y la estructura del currículum oculto de género están íntimamente relacionadas con la educación formal y no-formal, y que es mediante de la educación como se instaura.” (Lovering Dorr & Sierra, 1998), para llegar a ser perpetuada por los niños y niñas de manera inconsciente, dándose el relevo generacional en las cuestiones de género.

De esta manera, se puede constatar la trascendental tarea de los docentes. Sin embargo, las condiciones reales de las maestras son *precarias*, como lo describe el Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe de UNESCO; que se repite a lo largo del sistema educativo básico. Según el informe, una de las problemáticas de esta situación, está relacionado con el hecho de la feminización de la profesión, tal como lo muestra el estudio, en toda América Latina; la ocupación está cerca del 100%, en Primera Infancia, por mujeres y el hecho que las labores ejercidas por ellas siguen teniendo una menor remuneración.

Además, al relacionarse con la idea del cuidado y crianza, y a su vez con la naturalización de la maternidad, “quienes asumen labores docentes con los niños más

pequeños son más jóvenes, de menor experiencia y calificación” (UNICEF, 2016).

Mientras tanto, se afirma que los hombres estarían en una instancia que no les es propia y en la que siempre están bajo sospecha, por dudas referentes a su sexualidad. Como lo expresa la profesora Carmen García:

“Se encuentran atrapadas en lo que las sociólogas feministas denominan el suelo pegajoso (sticky floor) formando parte del harén pedagógico. La invisibilidad de las mismas como pedagogas e innovadoras es un ejemplo de paradoja de masa crítica, que les impide despegar al tener sobre sus cabezas un techo de cristal, invisible pero real (glass ceiling)” (García C. , 2015)

En nuestro país, las docentes calificadas que laboran con la Infancia Inicial, representan solo el 19%, las demás cumplen con “perfiles de idoneidad”. Sumado a ello está la falta o escases de tiempos y escenarios diferenciados para realizar las planeaciones, evaluaciones y trabajo en equipo. Por lo que no se evidencian mejoras en los ambientes territoriales y locales; sino que la maestra en el aula reproduce de manera automática directrices nacionales, realizadas por quienes sí serían los expertos en la materia.

Por tanto, a quienes les compete la creación del conocimiento y las maneras de transmitirlo escolar es a los maestros hombres; esto repercute en mejores salarios y mayor participación en instancias decisorias, evidenciando el carácter sexista de la organización institucional de la escuela y del currículo. En palabras de Jonathan Zimmerman, el objetivo de la escuela es “convertirlas [a las maestras] en un ventrílocuo pagado que repite los tópicos que ponemos en su boca” (Jonathan Zimmerman, citado en García Suárez, 2003), poniendo de manifiesto la incapacidad de la producción propia de conocimiento.

En este escenario surge, lo que ha denominado García Suárez como “el estatus académico”, que es la división del conocimiento en áreas duras, como ciencias y matemáticas, y blandas, referidas a las artes y la educación primaria e inicial; que como se ha expuesto es tarea de las mujeres. De igual modo, hay una “baja mención a las mujeres en los libros de texto y su aparición, cuando así ocurre, es en papeles tradicionales y subordinados; la invisibilización de las mujeres en el lenguaje usado en los centros educativos; y un nivel de atención superior concedido a los varones en la relación pedagógica” (García Suárez, 2003, pág. 10).

Situación en la escuela sexista.

En primer lugar, se debe tener en cuenta que, al hablar de la Escuela, se usa en un sentido amplio, por lo que apuntan a todas las instituciones de educación infantil, preescolar, básica y media, como parte de la *triada de la práctica pedagógica*; esta se encuentra constituida de la pedagogía como saber privilegiado con ciertos fundamentos teóricos y de los sujetos, máxime, maestra/o e infancia. En este sentido, se analiza la práctica pedagógica desde la perspectiva de género, ya que “la educación no contempla casi en absoluto las diferencias sexuales ni la realidad de género, para contar con ello y educarlo, de manera que puedan desdibujarse discriminaciones y segregaciones en razón de sexo o género” (M. Santos, 2000).

Esta cuestión es fundamental, debido a la labor social que desarrolla la escuela, siendo la encargada de transmitir la cultura y valores para que los sujetos se socialicen de manera exitosa. Para Santos (2000), las instituciones escolares entretejen los comportamientos de las personas, siendo el aspecto de género fundamental en las relaciones entre hombres y mujeres.

Para abordar inicialmente esta cuestión, se pensó en las escuelas mixtas, especulando que la reunión de ambos sexos per se generaría condiciones más equitativas. Sin embargo, luego de más de un siglo de este paso, a la mayoría de la escuela, “se transmiten contenidos (explícitos y ocultos) que desde un modelo hegemónico pretende la igualdad de los sexos” (M. Santos, 2000). Por lo que, en la actualidad, se entiende la perspectiva de género en educación como un análisis estructural y no sólo de presencia o ausencia de mujeres en el aula.

Así, “desde una perspectiva de género es preciso conocer qué sucede en las escuelas, como una institución compuesta de “estructuras y prácticas que condicionan la producción y permanencia del género” (Stromquist, 2015). Sin embargo, el Fondo de Documentación *Mujer y Género* de la Universidad Nacional (1997), presenta una limitada investigación, sobre la construcción de los géneros o sobre la relación entre los mismos en el ámbito escolar, hasta 1997; pues ninguno de los documentos analizaba directamente el tema, sino que reseñaban cuantitativamente los avances en el acceso por la población femenina (García Suárez, 2003).

Por su parte, Nelly Stromquist (2015), miembro de la Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe; ratifica la necesidad de conocer los procesos de género, dentro y fuera del aula; para entender los patrones sexistas de la escuela latinoamericana,

En una cultura sexista, aún con un barniz equitativo y cambios sociológicos significativos, no es de extrañar que la educación sea reflejo de esa exclusión cultural de las mujeres que legitima la de otros ámbitos. Por eso mismo es un instrumento imprescindible de transformación y emancipación. Y lo cierto es que muchos de los avances producidos se han gestado en la formación escolar de nuestros chicos y chicas (Bautista, 2004)

El entendimiento de las relaciones de género en una escuela polisémica y compleja requiere el desglose de sus elementos, mediante la figura de *Dispositivo Pedagógico de Género*, acuñado por García Suárez y se refiere a “cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad. Corresponden a muy variados escenarios, dinámicas y acciones sociales” (García Suárez, 2003). La escuela es el lugar privilegiado donde se presentan debido al encuentro con pares, figuras de autoridad y establecimiento de normas y valores.

El primer Dispositivo Pedagógico de Género (DPG), son las formas jerarquizadas de relación. Esto entraña una compleja red de relaciones, que García Suárez (2003) asemeja a los productores de cine. En primer lugar, estaría el *Director/a*, papel desarrollado por el/la docente, por ser quien encamina todas las acciones en el aula-escenario. Así mismo, los *Protagonistas* serían los estudiantes varones que sobresalen en los grupos mixtos y tienen una buena relación con el director; figuran de manera distintiva en las actuaciones en el tablero, exposiciones y discusiones frente a los demás. Para Connell (1995), una característica importante para destacar en los hombres, sería la relación con las competencias deportivas, estas destrezas “en las escuelas muestran patrones de hegemonía claros”.

De otra parte, hay que mencionar los *Scripts*, quienes se encargan del mantenimiento continuo de la película, con el control del vestuario, la utilería y la locación; este papel lo desempeñarían las estudiantes mujeres que permiten el “flujo temático de la clase”, es decir, las que recuerdan los temas vistos o responden preguntas puntuales, ya que el fondo temático es asunto de los protagonistas. Un pequeño grupo, son *Actores*

Secundarios, y son quienes tienen una personalidad ruda y no tienen una participación tan activa en el aula, pero siguen siendo tenidos en cuenta por el director/a.

Por otro lado, se encuentran las *Protagonistas Contrahegemónicas*, estudiantes mujeres que al no lograr o no estar interesadas en las dinámicas directas de la/el docente, se centran en lo pedagógico, “concentrándose en el tablero o en su cuaderno y desarrollando en un buen número de ocasiones formas de apoyo, monitoreo y retroalimentación con sus propias compañeras.” (García Suárez, 2003). Por último, están los *Extras*, mujeres también, que permanecen en silencio y no se involucran directamente en el escenario; generalmente, juegan un papel social de empatía con las otras estudiantes y atracción con los hombres.

Como se puede observar este DPG, favorece la construcción de roles de género diferentes dentro y fuera del aula y creación de lazos afectivos a partir de estos. Está íntimamente relacionado con los nexos que se dan con el/la docente. Lo que se evidenciaría en el protagonismo que se les da a sus intervenciones, el lenguaje (verbal y no verbal) que se use con cada grupo y las tareas asignadas. Así que “nos encontramos con una presencia desequilibrada, que podríamos denominar de discriminación vertical, en los espacios educativos” (M. Santos, 2000). Se corrobora que la presencia de mujeres y hombres no cambia la estructura sexista del aula.

Otro DPG, son las acciones y reacciones comunicativas; en las que los estudiantes dominan *juegos de lenguaje*, en otras palabras, ellos son conscientes de la influencia de su palabra y los posibles alcances que tienen; por lo que la usan de manera estratégica, para beneficio propio, lo que con el tiempo aumenta su autoconfianza. En el caso de las estudiantes, se comprueban situaciones de baja autoestima y poca confianza en sí mismas, por lo que no negocian las normas y exigencias académicas; y se ubican en una situación de inferioridad en relación con el conocimiento. En este dispositivo, se contemplan además todas las interacciones del lenguaje sexista y no incluyente, como lo ilustra Stromquist, (2015):

Un relato de la interacción docente/estudiante a nivel primario en el contexto mexicano capta con agudeza una situación recurrente:

Un niño pregunta: - ¿Cómo se forma el femenino, maestra?

La maestra responde: - Partiendo del masculino, “o” se sustituye por una “a.”

El niño vuelve a preguntar: - ¿Y el masculino cómo se forma, maestra?

Y la maestra afirma: - El masculino no se forma, existe.

Razón por la cual, se infiere que la “Palabra es masculina”, tanto en sus usos como en el tiempo que se da para ello en el aula. Este atributo, además, le concede la facultad de interrumpir a las mujeres, para refutar o ahondar en un aspecto.

El siguiente DPG es la *imaginería del género*, que abarca todas las concepciones compartidas frente a estos roles y estereotipos y las afectaciones que estas producen. Al tratarse de patrones mentales, trascienden el escenario de la escuela y se manifiestan en todos los entornos de la vida del ser humano, incluso antes de su nacimiento. Estas representaciones se construyen desde y por medio del lenguaje, mediante las experiencias que se tienen con otros. Para el caso específico que se está revisando, los y las docentes construyen y reafirman elementos de la imaginería del género; mediante las expresiones para hombres y mujeres, las generalizaciones y nociones presentadas a través del currículo expreso y oculto.

El siguiente DPG se refiere la *ocupación en el espacio*, ya que “hombres y mujeres, trátense de estudiantes o docentes, al tenor de estas reglas se comportan de manera diferencial en el uso del espacio, en las actividades y tareas que demanda de unos y otras” (García Suárez, 2003). Los roles que desempeñan facilitan o impiden su empleo, además la seguridad que se tenga en sí mismo/a influye. El autor concluye, que el espacio en la escuela es masculino, ya que se le conceden los ambientes más importantes para su disfrute y apropiación, como el aula y las canchas deportivas. Mientras, las estudiantes tendrían a su disposición los pasillos y sectores periféricos en los salones.

Finalmente, se debe analizar la presencia de hombres en las estructuras directivas de las organizaciones escolares, en un ambiente que está claramente ocupado en mayor medida por mujeres. Esto produce un reflejo de la realidad social, en la que la mujer estaría en ocupaciones secundarias, dejando las decisiones a una perspectiva masculina. Habría que mencionar que este hecho afecta a las estudiantes, pues no tienen un ejemplo cercano de poder por parte de una figura femenina. Por tanto,

“Las mujeres ingresan masivamente a un sistema educativo que refuerza la tradicional distribución sexual del trabajo y que reproduce el orden patriarcal en el que se considera la formación de mujeres un medio que facilita el mantenimiento del equilibrio social y la disminución de los efectos de las perennes inequidades sociales.” (Arana, 2015)

Cabe señalar que la situación de la escuela no cambia en la Educación Superior, pregrados y posgrados; es más, al ser más próximo al mercado laboral, se agudiza la

segregación del conocimiento por la división sexual del trabajo. En el caso específico de Colombia, según la Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe, es el único país donde se observan agravios en las tasas de ingreso y permanencia en las universidades. (Arana, 2015)

Pedagogía feminista.

Luego de aclarar la situación de la escuela y por ende la relación educación y género, en el siguiente aspecto se muestran las posibilidades que tiene, pues el ser humano no es violento y discriminatorio desde el nacimiento. Se transforma en un sujeto individualista a lo largo de su vida, en especial en los primeros años, en los que se forman el carácter y la personalidad. Se parte del supuesto de que al ser una institución social puede sufrir cambios, negativos o positivos, así que intervenir el escenario escolar es apostarle a una sociedad distinta, más equitativa y justa, para García Suárez (2003) “la escuela puede también cumplir un papel de resistencia y de transformación bien importante”.

De esta manera, la educación formal es la manera en que se pueden agenciar cambios a largo plazo en la sociedad. Sin embargo, esto requiere una mirada de abordaje intencional en los procesos de enseñanza y aprendizaje, partiendo de las diferencias de sexo que se pueden tener en el aula; de manera que se construyan currículos y prácticas pedagógicas más solidarias. Estos procesos en perspectiva de género, reciben distintos nombres, coeducación, pedagogía de género o pedagogía feminista; de acuerdo a las concepciones epistemológicas y las apuestas éticas o políticas. En cuanto a la Coeducación, la tarea es “inventar formas, saberes, paradigmas, métodos, que tienen que contener la virtualidad de actuar como motor de cambio de las relaciones personales, profesionales y políticas.” (M. Santos, 2000)

La Pedagogía del Género, María Lucia Rapacci (2015) la define como una “condición básica para lograr la realización plena y democrática de los procesos emancipatorios”. Como su nombre lo indica, está basada en la perspectiva de género, por lo que cuestiona la invisibilización de las mujeres en el sistema escolar, desde las estudiantes, a las docentes y las directivas. Con esta pedagogía se busca dar cuenta de las relaciones

construidas en sociedades patriarcales, que llevan a situaciones de subvaloración de la mujer; de esta manera, para modificarlas y tener un sistema más justo y equitativo.

Con respecto a la Educación Feminista, se encarga en gran parte de la formación popular de mujeres adultas, para ajustar los procesos llevados por las organizaciones femeninas y ordenar el movimiento social que aboga por las mujeres. En la agenda política, la educación feminista popular se relaciona con otros factores de opresión, distintos al patriarcado, como las condiciones de clase, raza, etnia, contextos socioeconómicos, entre otras. Pone en cuestión la vida de las mujeres, ya que “lo personal es político”. Ha logrado “que muchas mujeres de sectores populares se organicen y reflexionen sobre la vida comunitaria, se empoderen y participen activamente para cambiar estructuras machistas y patriarcales” (Rapacci, 2015).

V Narrar para Comprender-nos

*“Si yo no rompo esos esquemas,
 por qué lo tienen que romper los profesores que están formándose conmigo,
 no tienen por qué hacerlo,
 porque no hay nada que les diga que es importante”.*
 Quira Sanabria

El presente capítulo da cuenta de la reconstrucción de las historias de vida de las maestras mencionadas, a partir de los relatos compartidos y las categorías teórico-conceptuales situadas previamente, entendiendo las construcciones de sus trayectorias personales como una reconfiguración a otras posibilidades de ser educadora. En ese sentido, se presenta una *interpretación y comprensión analítica*, que busca trenzar las categorías establecidas desde los tópicos compartidos entre las maestras, evidenciadas tras la tematización entre las fichas de cada una. Cabe resaltar que la designación de cada subapartado, responde a enunciados de las mismas. Finalmente, en el apartado denominado: *a manera de cierre*, se despliega el balance que sitúa las conclusiones construidas a partir del ejercicio investigativo.

Interpretación y comprensión analítica

Partiendo de la triangulación polifónica realizada desde la cual se entrecruzan las voces de las maestras entrevistadas, las categorías teórico-conceptuales y la voz de la investigadora, se lleva a cabo el análisis de las historias de vida buscando tejer los puentes entre los elementos internos del relato, las apuestas pedagógicas de cada una y las construcciones socioculturales e históricas de sí mismas, posicionando las cuestiones en un marco más amplio, para evidenciar la trascendencia y/o los posibles obstáculos en los recorridos personales. Por ello cabe resaltar que la designación de cada subapartado, responde a enunciados de las maestras.

Este apartado se presenta como una comprensión, en tanto que al descubrir a la otra desde una dimensión empática, las narrativas se resignifican de manera compartida no sólo por los sentires de sus pares, sino por el lugar que ocupa la investigadora, pues:

presentar las historias de vidas conectadas entre sí, unidas, desde puntos comunes o divergentes, en una ‘co-reflexión’ con los profesores, conmigo mismo y los contextos históricos, sociales; desde la retrospectiva de las experiencias es lo que permitirá que se vayan elaborando los significados y las interpretaciones de los relatos (Hernández, Sancho, & Rivas, 2011).

La relación del género es una relación cultural.

Para Marcela Lagarde (1996), a cada mujer la constituye la sociedad en la que nace, sus relaciones de clase y producción –lo que impacta en la clase social en la que está inscrita– y las ocupaciones o profesiones en las que se desempeña. Asimismo, la configura como mujer el grupo etario, la lengua, la religión, los conocimientos, las preferencias sexuales y las relaciones que establece con los demás, entre otras, mediadas por el género. En ese sentido, podría decirse que la mujer es producto de la construcción social y cultural de cada época.

Dicha construcción social del género se constata a partir de los relatos, en tanto mecanismos para dar cuenta de la experiencia que varía según determinado grupo humano. Estas configuraciones se construyen en comunidad y se refuerzan por las instituciones sociales en distintos momentos de socialización. Entiéndase la socialización como el proceso en el cual los sujetos internalizan ideas, valores, creencias, actitudes y aptitudes, que son aprendidas y apropiadas a lo largo del ciclo vital a partir de la interacción con los otros y con lo otro. A razón de esto, los comportamientos legitimados como “correctos” ayudan a la sociedad a que se perpetúen modos de ser y estar intergeneracionalmente. Al respecto, las maestras plantean:

“la relación del género es una relación cultural, entonces los profesores y las profesoras, las mamás, los papás, los abuelos, los vecinos, las familias; cumplen una función muy específica en la configuración del género, entonces la relación ahí es completamente estrecha” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017).

Las mencionadas instituciones sociales, actúan de distintas maneras en relación con los sujetos. La familia como agente socializador es crucial para la construcción del género, al ser la primera institución con la que se encuentran los niños y las niñas. De igual modo,

el nuevo miembro social se encuentra con los grupos de pares, el barrio, los medios de comunicación, la/s iglesia/s, la escuela y otros; todos estos con funciones específicas para introducirle en el escenario histórico, social y cultural en el que desarrolla su vida. Las estructuras sociales tienen efectos en las relaciones, por lo que afectan la visión de mundo que se tiene.

En consonancia con ello, sus familiares cumplen la función social de transmitir los roles, estereotipos y arquetipos establecidos en la cultura. En ese sentido, para las maestras las preguntas alrededor del género comienzan con las experiencias iniciales de sus hogares, antes de codificarlas y construirlas de forma académica.

“las situaciones de maltrato de las mujeres, se encuentran en la vida cotidiana, en la propia familia, en las propias tías, en las propias amigas; también incluso en el núcleo familiar, en la madre y el padre” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017).

Más adelante la docente relata cómo esta situación en un inicio la desconcierta, porque no consideraba a su padre un hombre violento, lo que haría reconsiderar la imagen que tiene de ambos. Luego, en la adolescencia, empieza a alejarse de la situación al parecerle negativa, en diferentes dimensiones, no solo física.

Al respecto de esta situación la maestra Liliana relata que:

“crecer en una familia monoparental, en donde la cabeza de la familia era mi madre y ver después como esa situación de la familia se reproduce, mi hermana mayor que también resulta separándose de su compañero por una situación de violencia de género; y pensar un poco en esos ciclos que se reproducen con el tema de las mujeres, sobretodo de las violencias, en el caso de mi familia” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Las situaciones de maltrato y violencias en el núcleo familiar, son muestra de la reproducción de prácticas patriarcales en donde las víctimas son mujeres. En el caso de la maestra Quira, ella evidencia otro tipo de violencia en su núcleo familiar:

“la principal maestra que he tenido ha sido mi mamá, porque pues ella va estudiar porque su mamá va a esconder dinero para que ella termine el bachillerato en la noche, en la normal, porque dentro de esa concepción de familia, las mujeres no estudian, las mujeres buscan casarse” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

De allí, que el papel de los padres en conceptualizar el género y sus roles es crucial, pues el sexo ha contribuido a jerarquizar la vida social, donde al ser los hombres quienes tienen el poder, se asignan valores positivos a sus prácticas, para evitar cuestionamientos e insubordinación.

En este horizonte para las mujeres que sufren en su vida situaciones de injusticia y violencia, es alentador encontrar a otras que estén pensando y trabajando en ello. En este accionar, la profesora Liliana cuneta que:

“el asunto de la indignación frente las particularidades de las injusticias de las violencias que vivimos las mujeres, creo que eso ha hecho que siempre encuentre más que todo mujeres. Como la posibilidad de encontrar alguien significativo en ese camino” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Cabe resaltar que en los contextos donde no se presentaron situaciones de violencias en la casa, se discuten las cuestiones de género desde otros lugares. Estas maestras evidencian en su cotidianidad que aún ser mujer es que los otros/as puedan estar diciendo y mostrando cual es el “deber ser” para todas, tal como se evidencia en este relato:

“son agobiantes, como el hecho de salir a la calle todos los días y darte cuenta que eres mujer porque te lo están diciendo, te lo están haciendo caer en cuenta permanentemente” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

En ese escenario de subordinación, la voz de la mujer y la validez de su discurso están en juego constantemente. Incluso en su caso, siendo académicas y profesoras universitarias, tal como lo evidencia el ejemplo de esta maestra:

“el hecho de que los hombres fácilmente te manden a callar, porque es que tú eres mujer; o que en reuniones en las que yo he estado sentada, académicas, yo dé una idea, mi compañero del lado que se llama Pedro, tomó mis ideas, pero cuando, Miguel se va a referir a una de las ideas de lo que se dijo, nombre a Pedro y no me nombre a mí; entonces toda la conversación gira en torno a Pedro, Miguel y Juan, Juan, Pedro, Miguel y nunca hayan nombrado” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Cultura occidental, cultura judeo-cristiana.

Dentro del escenario sociocultural se convierte en tendencia en los relatos, las relaciones con lo judeo-cristiano, que se plantea como constituyente del pensamiento occidental. En la discusión religiosa el cuerpo es un elemento fundamental, pues es la “oportunidad” que se tiene para pecar, los otros dos elementos que según la tradición judeo-cristiana, constituyen al ser humano, alma y espíritu, estarían más relacionados con Dios.

“yo creo que soy mi cuerpo, no es que el cuerpo sea como un recipiente, no, lo que pasa es que nuestra concepción sobre la vida está muy atravesada, obviamente por las reflexiones judeo-cristianas, así uno no sea católico, su cultura occidental es judeo-cristianas; en la que hay un cuerpo, en la que habita un espíritu, que luego se va a devolver como a una dimensión distinta cuando muera el cuerpo” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

Es tan cercana su correspondencia con lo negativo, que el mismo Jesús, protagonista en el texto bíblico, diría que “si tu ojo derecho te hace pecar, sácatelo y títalo. Más te vale perder una sola parte de tu cuerpo, y no que todo él sea arrojado al infierno.” (Mt. 5:29), más adelante plantea lo mismo con otros órganos. En este marco, es innecesario, o por lo menos vano el cuidado de sí. El objetivo del cuerpo sería el sometimiento del espíritu.

Cabe resaltar, que estar inmersa dentro de las dinámicas de la religión, no limita el rol a la reproducción de los parámetros establecidos, puede ser un lugar de cuestionamiento y resistencia de ciertas prácticas. Tal como lo plantea Sonia en el siguiente apartado:

“A pesar de haber estudiado en un colegio de monjas, nos trabajaron mucho el tema de las mujeres”. (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Así, se encuentra en diferentes momentos de los relatos, que la ideología judeo-cristiana impacta el quehacer educativo, por lo que deja su huella en la escuela. Habría que cuestionarse:

“A mí si mi parece que una religión en la escuela, cuando entra en los discursos de género, son los discursos ideológicos de la religión católica y cristiana, cuando tu planteas una tensión entre género y educación, lo primero es: eso es pecado, que nació Adán y Eva, y la gente sigue argumentado todo desde lo judeo-cristiano” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

La profesora Liliana relata que al iniciar la universidad, su pretensión era por una mirada teológica del conocimiento, pero la lectura de género impla tensiones con la religión, por todo lo que se ha planteado, así que se rompen los lazos con lo judeo-cristiano.

Por otra parte, se tendría que reconocer, la fuerza política y social que este punto de vista ha tenido en Colombia, incluso en elementos decisorios de representación política.

Este fenómeno tiene una carga social importante, tal como lo narra Yennifer:

“Justamente ayer hablábamos con mi mamá de mi abuela materna, íbamos pasando con mi mamá por una iglesia del barrio, y estaba el padre en la misa, pero habían solo dos personas, una abuelita y un abuelito; entonces me dice mi mamá que ella se acordaba de su abuela paterna, porque era muy rezandera, dice mi mamá que ella iba todos los días a la misa de 5:00 am y 5:00 pm, ellos son chaparralunos, ella era la mamá del papá suyo, o sea que era la suegra de mi abuela, y yo le decía a mi mamá “¿por qué insiste?” Y ella dice, “porque mi abuela no tenía nada que ver con la iglesia, o sea mi abuela nada de lo cristiano, de lo católico”, y yo “¿entonces?”, “pues no la querían” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Con anterioridad, mostró como su abuela tenía varias relaciones afectivas en simultáneas y tenía varias amigas prostitutas. Es de imaginarse la situación de señalamientos, máxime en una población pequeña y hace varias décadas. No obstante, es una preocupación replicable en la ciudad, en el caso de Quira con un rótulo más intenso:

“señaladas de ateas, y otro montón de cosas, entonces el tema de la religión va a ser también muy fuerte, porque mientras mis papás toman la decisión de irse distanciando, el resto de la familia, esperaban que a nosotras nos exorcizaran para que el demonio que les había entrado a nuestros papás no nos entrara a nosotras. Terminar en esos ejercicios de socialización por presión” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

Viviría con el mandato de ser madre.

Por otra parte, las discusiones de estas mujeres pasan por la maternidad y esa compleja relación con el cuerpo, como un posible uso utilitario de unos *otros*, ya sean familia, pareja, sociedad. Al estar dispuesto biológicamente, inicialmente se vuelve un requerimiento para prolongar la especie, no desde su dimensión social.

“Esa protección [a los hijos], es una imposición social, y como imposición social uno sufre por lo que otros le han impuesto, pero además uno no lo entiende” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

Repensar la maternidad desde el feminismo, les ha posibilitado situarse frente a ella como la capacidad de ejercer una decisión personal, que les concierne solo a ellas mismas. En ese sentido, la disposición es personal y tajante. Tal como lo plantea Carolina:

“en lo personal, [el feminismo] me permitió, pensar el tema de la maternidad, si lo quería o no, como una posibilidad y una decisión, no como una imposición o una tradición social” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

De lo contrario, en repetidas ocasiones expresan que sería obligación, y que lo han visto en otras mujeres. Incluso algunas, sin la capacidad de cuestionar esto que pasa en sus propios cuerpos, por lo que:

“pasaría un poco desapercibido o simplemente estaría viviendo con el mandato de ser madre, pero por otro lado no la contradicción en el fondo de no querer serlo.” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

No obstante, las construcciones y de-construcciones de la maternidad como acto de decisión, Yennifer lo sitúa como *otra forma de maternidad, otra forma de sensibilidad* que permiten concebirla y vivirla de manera armoniosa, desde otros lugares. En tanto que se recoge toda su carga social y cultural y se repiensa el lugar del hombre en este momento vital, para devolverle la sensibilidad. Así mismo, se explora esa dimensión maternal en otras medidas, más allá de la procreación, se puede ser madre simbólica, no es necesariamente dar a luz los propios hijos.

“decido no ser madre, por lo menos no natural, soy madre simbólica, tengo mascotas que quiero como mis hijos, y todo este rollo, de la manera en que uno vive por extensión esa maternidad” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Ahora bien, reflexionar sobre la maternidad, también da cabida a alejarse de ella completamente:

“he tenido esa reflexión, todo el tiempo, creo que, desde mi adolescencia, que ha hecho que yo rechace, también casi de manera corporal, desde la dimensión muy física y anatómica, el hecho de la maternidad. Pues porque definitivamente, yo he optado de manera consiente, por no ser madre” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Estereotipo de belleza frente a las estéticas.

La construcción de sujetos ideales, necesariamente pasa por el cuerpo, en donde las imposiciones sociohistóricas definen la apariencia *perfecta* de los hombres y con más fuerza la de las mujeres, con parámetros de extrema delgadez y extravagante voluptuosidad al ser individuos especialmente oprimidos. En el modelo capitalista, el cuerpo es una mercancía más, susceptible de ser consumido, lo que agudiza los cánones de belleza, difundido por los medios de comunicación.

Por tanto, la belleza estética es una forma de segregar y sectorizar a las mujeres. Clasificándolas entre más cercanas o alejadas de un modelo abstracto, difícil de alcanzar. En consecuencia, la idea de cuerpo se desarrolla en consonancia con la estética, la apariencia física se piensa para un otro, no para la propia mujer:

“yo no he tenido que hacer nada, para que los hombres me miren o me busquen, no siendo el estereotipo de belleza, ni antes ni ahora” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

Para Ochy Curiel (2013), en el marco de la heterosexualidad obligatoria los cuerpos femeninos se ponen al servicio de sus parejas de forma incondicional, por ende, de la sociedad en general, negándose este primer territorio. El ideal de belleza define el vestuario, las posturas, el maquillaje, en definitiva, el comportamiento *apropiado*, para todas.

“Por qué, porque entonces mi cuerpo no tiene ningún lugar, no sirve para nada. ¡ah! Para tener bebés, para no engordar, porque se vuelve en una perspectiva estética,” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Dentro de estos cuerpos, están los feminizados, los trans, que tiene una carga doblemente negativa al despreciar en cierta medida lo masculino y por otra parte querer acercarse a lo femenino. Amaya García (2015), muestra que la carga *monstruosa* que la sociedad le impone a estas personas tiene que ver por ese engranaje con lo binario, a tal punto que diferentes sociedades les han catalogado como enfermos/as. Esta designación permite subordinar estas personas, al no tener plenas capacidades mentales.

Así, la idea de belleza inalcanzable se pone en tela de juicio y se supera. Al cuestionar la necesidad de “tapar el propio cuerpo, esconderlo bajo vestidos o kilos de

grasa, defender el derecho a no mostrarlo, enojarse frente a la desnudez de otras, [...] el rechazo a un cuerpo socialmente construido para la invisibilidad y la sumisión, un cuerpo racializado.” (Gargallo, 2014). Habría otras formas de repensar la belleza, más allá del consumismo vacío, entendiendo lo femenino a profundidad. Como lo plantea Liliana, en el relato posterior:

“hay muchas formas de construirse o de deconstruirse como mujer. Pasando por esos asuntos que parecen un mandato, como la belleza, como la maternidad, como la “feminidad”, entre comillas; y encontrar otras formas de belleza, otra forma de maternidad, otra forma de sensibilidad, incluso de lo femenino y entender lo femenino, que es muy plural” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Yennifer ratifica esa construcción desde la pluralidad, en comunidad, con un sentido profundo de lo que el otro/otra hacer ser a sí misma:

“creo que no hay una sola forma de vivirlo, lo que yo he aprendido es que hay muchas formas de construirse o de deconstruirse como mujer. Pasando por esos asuntos que parecen un mandato, como la belleza, como la maternidad, como la “feminidad”, entre comillas; y encontrar otras formas de belleza, otra forma de maternidad, otra forma de sensibilidad, incluso de lo femenino y entender lo femenino, que es muy plural” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

La construcción de otros cuerpos femeninos, requiere según Carolina, que se de en ejercicio autónomo y reflexivo de cada mujer,

“Hay mujeres que se mantienen en el primer escenario [el escenario de lo cultural, histórico], pues porque es lo que han aprendido, lo que les han enseñado, y ha sido parte de su vida personal; pero digamos no han tenido otras conversaciones, para pensarlo de otra manera. Pero también hay otras mujeres que logran, digamos tener una perspectiva, una visión distinta de eso, para aceptarlo y hacerlo consiente.” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

En el caso de Quira, ella narra cómo es el proceso para repensarse a sí misma, desde un escenario educativo, pero que afectaría su vida, en los demás factores. Pues la construcción de una mujer desde el deseo y el placer, es profundamente trasgresor:

“una profesora de biología; que se va a sentar, y hablar con nosotros, porque era un colegio mixto, donde el respeto esto, esto, esto es agresión, esto acceso carnal violento, entonces

van a haber una serie de cosas, que van a ir amalgamando ese respeto por sí misma, por el otro, por el reconocimiento de la corporalidad, desde otros lugares, desde el reconocimiento de la belleza, de ese concepto de complementario” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

Vives un cuerpo sexualizado.

Una dimensión fundamental en la relación con el propio cuerpo es el reconocimiento de la corporalidad y la posibilidad de una sexualidad consiente. En los relatos de estas mujeres, se encuentra que este es un aspecto primordial en la mediación de las relaciones con los demás.

“yo creo que, con el tiempo, haces una reflexión de que efectivamente vives un cuerpo sexualizado, de una manera en el mundo, que eso te ha implicado también desventajas en ciertos momentos, o también ventajas, lugares de privilegio a otras mujeres” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

El cuerpo es la sexualidad, no solo es el medio para ella; se da en correlación con las emociones y los sentimientos, no se puede dicotomizar, para experimentarla únicamente de manera física, es una vivencia completa. Por ello, la sexualidad está mediada por las características que se asumen para un cuerpo, sea feminizado o masculinizado.

“cuando piensas que es un cuerpo que está marcado, por el asunto de también una forma de vivir la sexualidad en el mundo, eso también te trae como otras reflexiones” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

En repetidos momentos, mencionan que parte de la socialización como mujeres es encontrarse con la negación del cuerpo, en especial con las zonas erógenas y los genitales. Así que en la constitución de un tipo de mujer ideal, la formación para una sexualidad sucumbida es esencial, tal como lo expresa Yennifer en el siguiente apartado:

“llegamos a la sexualidad y dejamos que el hombre decida cómo queremos la sexualidad, en qué tiempo queremos, en qué pose queremos, de qué manera queremos; al final ni siquiera descubrimos nuestro erotismo, porque el hombre decide, porque nos negaron el cuerpo” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Llama la atención la fuerza que se le da a la relación binaria de los sexos, pues la heteronormatividad como sistema dominante restringe las demás formas de manifestaciones erótico-afectivas. Por consiguiente, al salirse de ese reducido espectro, interroga el ámbito privado de las personas, para poner en escena las decisiones tomadas en él.

“también ha tenido que ver con la forma también de pensar, pensarme mi sexualidad, que no se inscribe y no se ha inscrito nunca creo, dentro de la heteronormatividad. Pero que la heteronormatividad, de alguna u otra manera si ha restringido, o sea, esa sexualidad que vivo a través de mi cuerpo” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

A partir de las lecturas críticas de la realidad se desentrañan y reflexionan supuestos que retundan en lo cotidiano, sin embargo, estos imaginarios siguen cuestionando las decisiones tomadas en el ámbito privado de las mujeres. A su vez, las relaciones erótico-afectivas son complejas y en ocasiones tensionan las prácticas cotidianas y los discursos feministas.

Manifiestan que se puede caer en hacer cosas que se entiende no son sanas y que están contra ciertas reflexiones y principios teorizados. Por ellos, los derechos sexuales y reproductivos se tienen que entender como vivencias personales, no como un discurso abstracto, que ya se planteó anteriormente en el presente escrito:

“el tema de las sexualidades, de la reflexión sobre los derechos sexuales y reproductivos; digamos no sólo como un discurso, que tiene un lugar jurídico y todo esto, sino la vivencia de una vida libre de violencias, unas formas de pensar esas pluralidades en los cuerpos y en las sexualidades. Yo creo que afirmando esa potencia que hay ahí, también podemos afirmar la vida y ahí está el tema de los derechos.” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

En consecuencia, entender la sexualidad como algo potente es romper estructuras y empezar a reapropiar el cuerpo, ser reflexivo con él. Desplegando las posibilidades a múltiples corporalidades, desde lo femenino; pero también en lo masculino, que ya se está empezando a evidenciar, pues “los hombres jóvenes se narran desde una sexualidad más abierta, menos culposa, más recreativa.” (Ruíz, 2013).

Se debe agregar, aquellos cuerpos que desbordan lo binario, como lo expresa Yennifer en múltiples narraciones:

“tenemos la entrada de todo lo andrógono, de todo lo queer, de todo lo que implica los tránsitos, transitar también. Todo lo que implica, por ejemplo, que quieras perturbar el cuerpo, pero no es necesariamente tu orientación sexual, o mejor, erótico-afectivo.” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Una persona declarada mujer.

Todas las relaciones humanas están atravesadas por la forma en que se ha construido el género en cada uno/a, además por las relaciones que surgen con otras categorías. Estar con el otro o con la otra es jugar con su carga sociohistórica. Así que declararse mujer, como lo hace Quira es entender las necesidades sociohistóricas que ello implica, y enmarcarle como decisión arbitraria que sólo tomo el sujeto particular:

“construir cuerpo de mujer me sitúa en lugar en que además de tener una vagina, una predisposición biológica, en términos hormonales, hay un ejercicio identitario. Yo diría mejor un ejercicio subjetivo, en términos que pasa por las decisiones que tomo de mi feminidad y mi lugar como mujer, pasa por vivencias” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Para algunas, la familia es el lugar en donde se empiezan a poner en tela de juicio las relaciones patriarcales. Yennifer posiciona a sus padres como formadores particulares, menciona a su papá como un sujeto que la reta constantemente, mientras que su mamá:

“siempre muy empoderada conmigo, al punto de llevarme a cuestionarme las estructuras, las maneras, las tradiciones, todo el tiempo.” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Así, las casas son ambientes enriquecidos para el dialogo, donde se apuesta por ejercicios de autonomía, independencia, empoderamiento y emancipación. En el caso de Quira, la cercanía con escenarios académicos desde muy pequeña, posibilitó su constitución como mujer de maneras distintas, como lo relata:

“mi mamá era la que decía, usted no se puede dejar, usted tiene derecho a vestirse como quiera, usted tiene derecho a ir donde quiera, píntese el pelo, córtese el pelo; entonces, ella fue nuestra principal maestra en el término de la liberación, [...] era la que decía, usted tiene que trabajar, no pueden estar supeditadas a un hombre, no pueden estar supeditadas a

una familia, miren cómo me ha tocado” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

En todos los casos, las maestras encuentran que sus inquietudes personales por el sistema sexo-genero, y lo que ello implica a nivel cotidiano y personal; responden a un discurso feminista que se estructura como tal, en la universidad.

“la inquietud por las preguntas que tenían que ver con la condición de ser mujer, con el tema de la diferencia sexual, sin hablar en ese momento de diferencia sexual sino como pensando desde mi realidad como mujer [...] Me acuerdo que fui a un seminario con Mara Viveros, y con ella decir un poco esto que yo había intuido tiene también un lugar en la academia y hay gente que reflexiona sobre el tema. Para mí era nuevo, porque yo nunca había leído sobre feminismo, ni había reflexionado, ni había pensado como en clave de feminismo como tal” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Como resultado, de la influencia feminista se entiende que ser mujer parte de la pluralidad, coexistiendo diversas formas de construirse o de deconstruirse como mujer. No se puede hablar *mujer*, como si tuviera una única definición, implica entender las condiciones socioculturales e históricas donde se desarrollan. Las mujeres, no se pueden homogenizar. Para Sonia:

“no podemos hablar de la mujer en plano o en absoluto, sino que está mediado, creo yo por toda nuestra condición histórica, nuestras condiciones identitarias, de género, de clase, de etnia, de orientación sexual, de religión de generación. Entonces creo que cada una va formando, va construyendo su noción de cuerpo de mujer” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

En conclusión, los seres humanos son multidimensionales, así que la categoría género entra en juego con otras marcas vitales. La intersectorialidad de la categoría género, implica generar relaciones con otras categorías porque como personas se tienen múltiples facetas. No se es sólo mujer, se tienen otros lugares de exclusión y discriminación, pero se tienen ciertos privilegios también, que deben ser igualmente cuestionados. Existen diferencias, incluso jerárquicas entre las mismas mujeres.

“mi condición es la de una mujer, pero que además es mestiza, en un país que es profundamente racista; además, mi condición es de una mujer de ciudad, entonces hay que

partir de esos lugares de enunciación también para saber que uno también tiene privilegios” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Al ser intersectorial, la perspectiva de género reconoce las maneras distintas a las impuestas en el contexto, donde la mujer es poco valorada y considerada inferior. Por tanto, parte de la lectura feminista es entender las desigualdades propias de los seres humanos. Así, el autoreconocimiento, implica una posición política en el feminismo.

¿A qué horas va a aprender todo eso si matemáticas no sabe?

Como ya se ha definido la división del trabajo se da en el actual contexto por razones sexuales, como preparación para el ingreso al mercado laboral, cabe subrayar el asunto del acceso al conocimiento. Sus posibilidades están marcadas históricamente por el género, pues se conecta con las ocupaciones que se van a desarrollar.

“[mi mamá] tuvo la oportunidad de estudiar en una normal, no recuerdo en este momento el nombre, que era en la noche. Y se abre precisamente para abrirle la posibilidad a las mujeres de que estudien, terminen su sexto grado y puedan acceder a la universidad; entre esas, a esta universidad” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

En este relato Quira presenta el inicio de la formación de maestras como un asunto de y para mujeres, en la actualidad la enseñanza, al menos en los primeros años de vida continúa siendo feminizada casi en su totalidad. Mientras que existe un imaginario sobre el conocimiento científico, el que sería un dominio preferente para hombres.

“Cuando entro a la universidad y elijo ciencias, me voy a encontrar con un grupo hecho de hombres, y en ese grupo de hombres a todos nos trataban como hombres. A nosotros no nos decían Quira o el nombre que fuera, sino allá Sanabria, el señor Sanabria; la mayoría de los profesores no llamaban por el apellido, y nos decían señor” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

Precisamente esta designación en masculino, permite inferir como se considera que para los hombres la racionalidad es innata, hace parte de las características de la masculinidad. Volviendo al carácter histórico de este fenómeno, este paralelismo se remonta al inicio de la modernidad, donde es el hombre quien comienza a gestionar el conocimiento científico. Este periodo es llamado el triunfo de la razón, donde la naturaleza juega un papel

instrumental para el progreso y el desarrollo y se deslegitiman otras formas de saber y otros atributos como sentir, amar, cuidar, llorar; acciones consideradas femeninas.

“un imaginario cultural, sobre el conocimiento científico, que media sus actuaciones como mujer, pero también media las actuaciones del hombre, no pues es razonable, yo, hombre, ciencias, sí, eso es un equivalente, ¡no! no lo es” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

Es particular repensar la situación de los homosexuales en el nicho científico, al ser hombres que se consideran feminizados, por lo que se pierden las características masculinas, que lo hacen idóneo para este campo:

“Entonces el hombre, que se declara homosexual, entonces su conocimiento se desdibuja desde su relación sexual con el otro, y es objeto de violencia simbólica, muy fuerte ¡Qué tal! Nunca habíamos tenido en este departamento homosexuales, que vergüenza verlos ahora por todas partes” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

Dado este panorama las mujeres pasan a ser incapaces o por lo menos puestas bajo sospecha, en el campo de las ciencias. Al ser un asunto de facultades mentales, desde el inicio se espera que sólo alcancen a esbozar algunos rudimentos:

“Es que: ‘¿mamita usted ¿qué va a hacer?, pongámosle un tres porque usted no dio para más’. Ese tipo de discursos en la ciencia, tienen una estrecha relación con el género, pero, sobre todo desde la mirada del racismo científico, sostenida en la capacidad cognitiva para el aprendizaje” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

Llama la atención el lugar que tiene también en la universidad, para las estudiantes:

“estas mujeres son dependientes emocionalmente, pero tienen miedo, a entablar una relación emocional porque no les va a quedar tiempo para estudiar, ¿eso es real? No, no es real, pero es una construcción que se ha hecho, desde la construcción del conocimiento científico, en el que las mujeres como tienen tanto que hacer, entre esas hacerse cargo de su familia, pues no tienen tiempo para estudiar, y si lo hacen tienen que renunciar a su vida social, ¿a qué horas va a aprender todo eso si matemáticas no sabe? Entonces el novio, que las presiones, hay una preocupación por un imaginario cultural, sobre el conocimiento científico, que media sus actuaciones como mujer” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

Al respecto la profesora Mónica Tarducci (2010), plantea que la producción de conocimiento es un asunto que está enlazado con el sujeto particular que lo elabora y reelabora. Para la Argentina las concepciones teóricas responden al contexto cultural, social, político y económico; especifica que este fenómeno se agudiza en los maestros/a, al ser verbalizados en clase todo el tiempo. Quira presenta el caso particular de Medio Oriente:

“en Turquía hay mucho trabajo y uno dice ¿Turquía, la India? Acaso no es allá la mujer con la burka, acaso no tenemos un problema desde la religión monista fuertísimo, de la diferencia entre mujeres y hombres, pues como le parece y hay doctoras, todas las que tú quieras en el campo de las ciencias, con postdoctorado y todo. Pero por ser practicantes de su religión, ellas aceptan no participar, entonces ¿qué le digo? Que es ignorante, que es bruta, que es qué” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

Por lo que se refiere a Occidente, las mujeres sí reclaman una visibilidad de la producción de conocimiento científico, sin embargo, es una preocupación reciente con pocos avances

“en el campo de las ciencias, mi énfasis ha sido en historia, epistemología y filosofía de las ciencias, entonces en ese aproximarme a esa línea de investigación, me encuentro con un problema muy latente que es, la invisibilidad de la producción académica de las mujeres, y como toda la línea comienza a emerger hacia los años 90, más o menos, y a pesar que ya hay una mayor productividad, sigue siendo como un problema y una deuda, en la línea que estoy, de historia y filosofía de las ciencias.” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

Al ser un debate que se está posicionando hasta ahora, las perspectivas para su abordaje son diversas; lo que denota desconocimiento y desinterés en el tema.

“si uno agrupa todo lo que se ha hecho en el campo de las ciencias, por lo menos ya nos cuentan, que eso no es el resultado de lo que debería pasar; pero digamos que es parte del inicio, se encuentran posturas divididas. Las que dicen que es suficiente con contarlos, y los otros que dicen que ni siquiera, para qué se cuenta, si esto no es relevante” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

Al ser la pedagogía un saber androcéntrico, conocer las corrientes teóricas feministas, es sentirse cobijadas y acompañadas, simbólicamente. Alejarse de otros

discursos para darle el lugar al feminismo y dedicarse a él, más adelante posibilita hacer visiones críticas del conocimiento.

El cuerpo debería ser el punto central de la educación.

La relación que tiene el cuerpo y la escuela es un tanto sombría, todas las maestras encuentran que las prácticas pedagógicas están diseñadas para anular el cuerpo, se le tiene en cuenta como el lugar para el disciplinamiento, Desde su experiencia como maestra de escuela, Yennifer relata que:

“en la escuela pasa un fenómeno particular, y es que el estudiante que se mueve mucho, que utiliza su cuerpo, que está ahí con su cuerpo en constante diálogo, ese estudiante es señalado: el hiperactivo; no es gratuito que tengamos ahora un alza enorme de niños diagnosticados con hiperactividad y trastornos de atención. Pero luego pasa por que, si eres muy quieto, eres el introvertido, que cosa tan aterradora, el niño no se mueve, toca arriarlo. Entonces uno dice, bueno, ¿a qué le jugamos? Malo en cualquier lugar que me situé, no, es que tienes que ser equilibrado, pero esa idea de ser equilibrada/o, me perturba un poco” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Además, la aparición de la escuela moderna es conexas con la búsqueda de higienismo y salubridad de la población. La perspectiva higienista de la educación pretende moldear los cuerpos

“creo que la forma de trabajar el cuerpo en la educación ha sido mucho del disciplinamiento del cuerpo, es decir, lo que hace la pedagogía, incluso más moderna, es la perspectiva higienista de moldear el cuerpo; que, si el cuerpo está limpio, los hábitos, la disciplina, el deporte” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Esto comienza a aparecer en un momento histórico en el que aparece la infancia, como categoría conceptual de análisis de los niños/as. Así que se encuentra una multiplicación de las especialidades que le tratan, teniendo un importante impacto en las áreas médicas. Todo ello respaldado e impulsado a nivel estatal con la creación de diferentes entidades como Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la construcción de un robusto soporte legal. Por ello, el discurso por el cuerpo, pasa a ser tan relevante en los primeros grados de escolarización, como lo nota Yennifer:

“eso es un tema de la infancia. Entonces es ahí donde se instaura el discurso pedagógico, a la infancia sí, en la infancia usted si tiene que correr, jugar, pero en la escuela no; si usted es de primero no, acuérdesse sentadito, en el bachillerato menos, y en la universidad cuando uno lo hace... terrible” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Se evidencia el quiebre que se da en la formación, entre las instituciones de los niños y niñas menores de 5 años y la escuela primaria y educación básica y media. El recorrido por este engranaje busca, como ella lo nombra, *intelectualizar* los sujetos; la pedagogía es el método para cercenar el cuerpo paulatinamente, hasta desaparecerlo completamente. Por ello,

“habría que pensarse la manera en que pareciese que el cuerpo es importante en los primeros años de vida, entonces si tu estas situado en la Primera Infancia, ahí el cuerpo es importante, hay que jugar y las corporeidades, bueno mejor en los discursos de las infancias.” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

En contraste con ello, desde el lugar de estas maestras, la pedagogía debería ser una praxis, en la que el cuerpo como elemento central de la educación comunique su propia existencia. Planella (2005) sostiene que “es necesario educar la conciencia corporal o cuerpo propio, en el sentido de avivarla y alimentarla, y no en el sentido de manufacturarla o confeccionarla”. Así que debe posibilitar ejercicios liberadores, rompiendo la negación y el silenciamiento de los cuerpos, Sonia asevera que:

“una perspectiva mucho más holística del cuerpo en términos del lugar y el primer territorio que se habita, es una perspectiva muy nueva que ha venido trabajando el feminismo, unas corrientes de coloniales de la pedagogía, y creo que todavía nos hace falta darle mucho más lugar a ese ejercicio dentro de la pedagogía y la educación” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Se trata de retomar la discusión sobre el lugar de lo femenino en la escuela, de resignificar lo naturalizado, de reconocer la irrupción en la escena pública de los saberes que las mujeres producen, las interpelan y las cuestionan. (Núñez, 2014) En esta perspectiva, el aprendizaje significativo requiere construir conocimiento desde el cuerpo, de esta manera realmente se hará una articulación con la vida cotidiana y la realidad de los/las estudiantes.

“Sin cuerpo no tenemos posibilidades de conocer, ni de aprender, por esa misma unidad, que te mencionaba con anterioridad; cuando decimos mente, cuerpo, sensaciones, percepciones, todo eso construye en nuestro ser, como sujeto” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

Por su parte, Quira enfatiza el rol que juegan en la construcción de conocimientos de las ciencias:

“El cuerpo es el medio de conocimiento, porque finalmente las ciencias emergen en su primer estadio, desde la experiencia directa con el entorno, así que conoces a través del cuerpo, hablas a través del cuerpo” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

De manera que, el cuerpo debería ser el punto central de la educación, para alcanzar ese aprendizaje significativo; más aún si se pretende ser un maestro ético y político. La educación desde una perspectiva ética se tiene que encontrar con la cuestión por el otro/otra, desde una alteridad que implique la presencia de la diferencia para ser por sí mismo, reflexión por sujetos no ideales ni universales, de manera que dé cabida a nuevos mundos posibles:

“Si nuestra apuesta educativa es política, o es desde una perspectiva ética, cualquiera que sea, o incluso una perspectiva religiosa, una perspectiva moral, lo que tú quieras, tiene que pasar por el cuerpo” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Así, se pone en juego las distintas posturas que se encuentran en aula, sin embargo, la escuela lo resuelve con el establecimiento de reglas externas a los individuos en los manuales de convivencia que legitiman y reglamentan las diversas situaciones. Estas normas delimitan las acciones que se pueden tener o no consigo y con los demás.

“no puedo hablar de una perspectiva liberadora de los cuerpos, mientras tengo que obligar a la gente a utilizar un uniforme, por ejemplo” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Con el ejemplo del uso del uniforme, se pone de manifiesto que limitar el cuerpo en la escuela, es una coacción polisémica para el sujeto que se está formando, reduce la independencia, restringe la libertad y atrofia la construcción de autonomía.

Mientras tanto, la escuela es reticente al reconocimiento de los otros cuerpos, en ello el análisis del cuerpo es incipiente en la educación. Yennifer lo evidencia así:

“tenemos la entrada de todo lo andrógono, de todo lo queer, de todo lo que implica los tránsitos, transitar también. Todo lo que implica, por ejemplo, que quieras perturbar el cuerpo, pero no es necesariamente tu orientación sexual, o mejor, erótico-afectivo. Esto es un llamado grande, a una escuela muy cimentada desde lo patriarcal, y una educación cimentada desde el patriarcado, con unas intenciones de formación” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Tuve que aprender que los muros existían y tuve que aprenderlo a golpes.

En el caso de Sonia, la relación con la pedagogía inicia como una necesidad económica, al ser una labor que puede ser remunerada en poco tiempo.

“mi mamá nos metió a hacer la normal porque éramos chinas pobres, entonces teníamos que tener alguna profesión con que ganarse la vida. Entonces ser maestra era la mejor opción, para que cuando saliéramos del colegio tuviéramos una opción de ingreso económico, fundamentalmente” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

A la escuela le cuesta y tensiona considerar dentro de su currículo la pluralidad de seres humanos y los múltiples lugares desde donde se construyen. Por sus propias experiencias, se conoce el impacto socioemocional que generan las maestras, ellas pueden ser agentes de cambio y de transformación o que siembren la desesperanza. La maestra Yennifer, relata como las diferencias socioeconómicas intervienen en el aula.

“maestras que eran clase media, enseñando a niños pobres y niñas pobres, y eso generó la idea de que ellas nos vendieron la desesperanza; una desesperanza basada en la idea de “no vas a poder hacer nada con tu vida” pero además “agradece lo poco que tienes, y confórmate, porque no vas a tener nada más” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

En este caso no sólo entender la pobreza como la carencia de dinero y objetos materiales o la imposibilidad de acceso a los mismos; sino que tiene un carácter multidimensional al alimentarse de aspectos que remiten al nivel político, social y cultural. La tenencia de capital económico está anclado a las posibilidades de adquisición de capital cultural y social, y el disfrute de condiciones mínimas de vida.

Además, la cotidianidad de las estudiantes incluso de la universidad, es invariable pues no hay grandes transformaciones intergeneracionales, pues las prácticas de crianza son las mismas.

“en las aulas se da cuenta que las personas al contarte sobre sus realidades, sus cotidianidades, cuentan cosas que uno diría que eso lo vivió una mujer, por allá en los años 20, pues no, resulta que lo están viviendo hoy en día.” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Más adelante Liliana especifica cómo construyen lazos emocionales nocivos para sí mismas y relaciones de dependencia económica con sus parejas. Yennifer ejemplifica esta situación de la siguiente manera:

“yo creo que algo que he notado últimamente, tiene que ver con que los estudiantes hombres. Pasan por los grupos de las chicas, utilizan a las chicas, les venden ideas a las chicas. Al punto que he conocido estudiantes que han embarazado hasta a tres chicas en el mismo semestre, en diferentes carreras, y él es el Superman. Pero las chicas siguen creyendo en el amor romántico, y es que él era lindo, es que ‘él me llevaba hasta el Transmilenio, es que él me invitaba la cerveza’. Y entre los mismos hombres hay comentarios que uno escucha como maestra, como ‘¡ay!, es que ya pasó por mis manos, ahoritica que pase por las suyas, no hay ningún problema’ ‘¡No marica!’ ‘yo soy de mente abierta’.” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Es evidente que ambos grupos, han tenido una socialización ampliamente diferente. Agravando la situación con la presencia de distintas violencias: física, sexual y emocional. Para Quira la más frecuente es esta última, calcula que aproximadamente el 90% de las mujeres de su departamento la han sufrido, en distintas medidas:

“la mayoría de estas mujeres son dependientes emocionalmente, pero tienen miedo, a entablar una relación emocional [...] muestran dependencia sexual, la dependencia económica, la dependencia física, nosotros somos una sociedad enferma, en la medida en que somos altamente dependientes. Entonces tenemos que tener algo que nos supla lo que creemos que nos ha quitado, pero la cuestión es que no lo hemos construido” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

La violencia física es una realidad en la escuela entre pares e históricamente se presentó entre maestros y estudiantes. Antes de la presente era constitucional el disciplinamiento se daba de manera más explícita, con agresiones físicas:

“era un montón de cosas, un mundo tan distinto que, por supuesto cuando yo ya entro al proceso formal, en la escuela, para mí fue un choque terrible ¡terrible! Porque yo no tenía muros y tuve que aprender que los muros existían y tuve que aprenderlo a golpes, porque voy a estar estudiando en una época en la que los profesores todavía le pegaban a uno, y tener que avisar en mi casa, y ver que mi mamá, mi papá, todo el mundo se encrespaba porque nos pegaban, pero como la constitución de 1886 todavía estaba vigente” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

Sin embargo, en la actualidad la violencia invisible, es mucho más compleja y difícil de identificar y frenar. Al estar las relaciones medidas por Internet, las violencias y discriminación, se trasladan a esos escenarios también. El bullying hace parte de las relaciones

“que siempre tengas que estar cuidado o que tengas miedo permanente que te pase una cosa, que no te pase otra; o en los contextos institucionales el que te hagan bullying, en el internet también que seas una persona socialmente activa, porque ahora la relación social pasa por ahí, por las redes sociales.” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Dado este complejo escenario, las instituciones educativas pueden ratificar y reproducir el orden social imperante. La escuela no sabe cómo enfrentarse a las diferencias y la asume desde la exclusión y la desigualdad.

“la educación no es natural, no es que todos tengamos una predisposición a la educación, no, la educación se creó en un momento particular, bueno más allá que la educación, la escuela. Y la educación pareciese que viene ligada a muchos conceptos” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

La realidad desborda los imaginarios de cómo funciona la escuela, esto se convierte en un reto para las maestras, que puede ser ignorado como un obstáculo o tomado como un reto para construir desde allí

“luego hago una especialización en pedagogía aquí en la Pedagógica, porque veía que no era suficiente como pararse uno y tener como un conocimiento ahí en un aula, sino que

había muchas cosas más sobre las cuales había que ahondar y además responder a los retos que estaba viviendo” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Vivimos en una universidad que todavía es sexista, racista, clasista.

Dentro de la UPN también se han presentado situaciones de violencias, entre ellas por razón de género, indiscutiblemente situaciones más graves y siniestras con personas perteneciente a población LGBTI. La mesa de género, se origina con la necesidad de que se visibilicen estas situaciones, pues las profesoras que la fundan notan una falta de accionar frente a ello, por parte de la administración.

“hicimos un ejercicio simbólico de denuncia y convocamos a la gente a que escribiera de manera anónima situaciones de violencia de género que hubiesen vivido en la universidad” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

La gravedad de la situación en la universidad desencadenó en un principio un rechazo por las evidencias y reportes de las maestras

“en la universidad se presentaron algunos hechos y nosotras comenzamos a denunciarlos, sin embargo, en ese primer momento, decían que eso era mentira, que eso no pasaba aquí, que aquí no había violencia de género que aquí no maltrataban en los baños a las chicas lesbianas y a los chicos homosexuales; cuando como maestras nos habíamos enterado” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Parte de esos hallazgos, es que era una situación que no sólo se presentaba entre pares, sino que los maestros también son quienes generan estas violencias. En esos casos, eran generalmente de tipo simbólico, psicología e invisible. En algunas circunstancias se cuestiona la presencia de las mujeres en la universidad.

“nos permitió decirle a la universidad vea que sí pasan estas cosas, vea que, si hay maestros que discriminan a los maestros en las aulas de clases porque son mujeres, vea que si hay profesores que les dicen a las mujeres que por qué están aquí si deberían estar buscando marido, para qué estudia si para tener marido no necesita saber algebra, sociales, historia o lo que sea” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Ante este panorama, se evidencia una necesidad de difundir el papel de la mesa de género, sin embargo, se encuentran con resistencias, por el desconocimiento del arduo trabajo que realizan estas maestras

“claro que la perspectiva de género es necesaria, pero qué sucede, en esta universidad, por las razones que sea, pero eso es la realidad el 90% de las personas creen que cuando hablamos de género creen que estamos hablando de orientación sexual, no tienen ni idea de la formación política, no tienen ni idea de la ideología, no tienen ni idea de la relación con los derechos, no tienen idea de configurarme como sujeto de saber, de poder, de conocimiento, político, social, no, esa vaina no” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

En el marco de estas violencias, se han presentado escenarios de discriminación por razón de la procedencia geográfica y las diferencias físicas que esto conlleva. Se anula la diferencia en la universidad. Los cuerpos son discriminados si son de otros lugares, de “tierra caliente”:

“en la universidad ha habido circunstancias en los que los cuerpos son relegados, de maestros o de estudiantes, por su procedencia geográfica; entonces, si vienes de una provincia, si vienes de tierra caliente, de cierta zona, ya hay allí unos señalamientos y unas segregaciones frente a los cuerpos” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Este discurso se recrea en el país desde la época de la colonia, para justificar la dominación de los otros/as; en el desarrollo de este pensamiento, se empieza a utilizar la noción de determinismo geográfico, en el que la región natural donde viven las personas, determina algunos comportamientos. Así, Yennifer, relata como en la universidad a las mujeres originarias de las provincias se le llaman *calentanas*, de manera despectiva y se les pide que se ajusten a como es el ideal femenino en Bogotá:

“esa idea de la calentana, de la costeña, son palabras que no dicen con la amorosidad sino con la lupa de mire anda en chanclas, mire la blusa que se puso, mire los colores que usa. Cómo me voy a construir desde mi origen, si usted me está pidiendo que sea como usted, que me vista de negro, que me ponga sacos, que ande con bufandas; es que esa no es mi cultura, yo me construí desde otro lugar. Que tienen que hablar duro, entonces se encuentran con mujeres pastusas, por ejemplo, y hay un movimiento muy fuerte feminista, de mujeres que hablan desde el no tener que levantar la voz. Se encuentran con mujeres

indígenas con toda su tranquilidad para hablar, y no entienden por qué no se levantan” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Este discurso viene anclado al discurso de la superioridad de las razas, al ser la zona céntrica del país habitada principalmente por personas mestizas y hacia las costas por personas negras. Este racismo científico, se comprobaba con los avances de las sociedades que buscaban el blanqueamiento.

“en el caso de las ciencias, en el caso de las niñas y los niños negros, en el caso de las niñas y los niños indígenas tiene algo que se llama racismo científico, sostenido desde la mirada eugenésica y la diferencia de las razas, y la potencia de la raza; entonces la relación es completa” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

Por otra parte, se refieren en sus narraciones a la situación de maternidad en la universidad. Desde su valoración este fenómeno se ha proliferado en las estudiantes en los últimos años, trayendo situaciones que ponen en riesgo la permanencia de las futuras madres:

“Tenemos un tema de embarazos fuertísimo en la universidad, qué implica para una mujer asumir la maternidad y qué implica para el hombre, pero vamos a ver quiénes están en desventaja” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Por ello, se empiezan a crear otras condiciones para las madres y sus hijos, sin embargo, se alcanza a problematizar sólo un pequeño espectro de la situación real que tienen estas mujeres:

“Chévere que se halla creado el lugar en el edificio B, para que uno se pueda extraer la leche de sus senos cuando tiene bebés, chévere; pero yo también necesito tiempo, resulta que soy mamá, pero eso no se discute, son las condiciones laborales [...] es que yo tengo dos hijos, tengo que irlos a recoger, yo llego a cocinarles, porque además asumí mi maternidad sola, pero ahí no hay ajuste, porque el hombre tiene la igualdad; ahí si aplica la igualdad, no la equidad, eso habría que discutirlo [en la universidad]” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Por supuesto que todo este panorama no es exclusivo de la UPN, hace parte de un fenómeno sistémico, que responde a la situación de la mujer en todas las esferas de su vida y el contexto sociocultural del país,

“acaba de salir un artículo muy fuerte en Colombia sobre el abuso sexual en las universidades, y aparece el estudio de públicas y privadas; donde a ti los profesores te acosan, bajo la lógica de qué pasa “no está grandecita”, “¿no ha crecido?” Donde te cogen y te encierran en una oficina a decirte que tu nota está en juego, y lo describen en el artículo. Denuncias de estudiantes y de maestras. Donde tu jefe te dice que tú no vas a ascender, porque simplemente no tienes el carácter para manejar a todo ese mundo de profesionales.” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

En definitiva, es necesario generar escenarios de cambios intersectoriales a largo, mediano y corto plazo que involucren toda la comunidad universitaria:

“vivimos en una universidad que todavía es sexista, racista, clasista y que es un poco también la historia de las instituciones occidentales; esas transformaciones, como te decía antes, son de orden cultural, que se tienen que dar, a veces en periodos muy largos de tiempo, y por eso es necesario, también emprender como microrevoluciones en esas prácticas y en esas lógicas, y que no son fáciles, porque te encuentras con que los obstáculos tienen que ver con las mismas concepciones de las mismas personas que están apuntándole al proceso educativo” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Inicio del tránsito por otros caminos, lo propone Yennifer como generar un índice sociodemográfico de la situación de ingreso y permanencia de las maestras en la universidad. Tal como lo remite en el siguiente relato:

“No es que están pensando una cosa en borrador, cuántos de los profesores/as ocasionales son mujeres, cuántos hombres y mujeres son de planta. Ese ejercicio, en términos demográficos, que nos de luces de bueno, somos más las mujeres ocasionales, tiempo completo. Cuántas mujeres están pasando de planta en los concursos docentes, y el caso de los maestros. Cuántas estudiantes ingresan por semestre, cuántos desertan, de los que desertan que son una masa ahí como rara, cuántas son mujeres. Tenemos un tema de embarazos fuertísimo en la universidad, qué implica para una mujer asumir la maternidad y qué implica para el hombre, pero vamos a ver quiénes están en desventaja” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Para estas maestras la universidad hoy tiene posibilidades para el cambio, existen canales de comunicación, que antes no estaban abiertos:

“hoy es políticamente correcto hablar del tema de género en la universidad, eso no pasaba hace diez años o hace ocho años” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Así que se están generando espacios para el análisis y la discusión de estos temas, pensando que logren impactar todas las personas que habitan la UPN:

“yo creo que hay voluntad y pues esto no es la universidad de los 80s, 90s, ni siquiera la de cuando yo ingresé a ser estudiante. Esta es una universidad que se ha abierto por lo menos, a posibilitar que existan escenarios como que en ASPU, que es el sindicato de maestros de aquí de la universidad, haya una comisión de género, por ejemplo, y estemos más o menos 12 maestras trabajando allí, y que sea la comisión más grande; eso deja ver que hay avances” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

La educación es una oportunidad.

Llama la atención la concepción que tienen sobre la educación, que responde necesariamente a la posibilidad de cambiar la estructura vigente. Quira enfatiza en el carácter histórico, por lo que deja de entrada la posibilidad a que sufra modificaciones a lo largo del tiempo; además, indica que fue creado en la humanidad en un contexto sociopolítico y cultural específico:

“la educación es una construcción histórica, es una construcción colectiva, es una construcción social. Es ese ejercicio para reconocernos, desde el mismo lugar. La educación es eso, una construcción social, una construcción colectiva, que tiene peso histórico.” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

Para Liliana, cobra preponderancia el ser un hecho de comunidad, de representación de la alteridad. Cabe subrayar, que enmarca la educación como una oportunidad, lo que es importante en un momento en que la escuela sufre transformaciones y es interrogada por la realidad de la infancia y la juventud:

“Yo pienso que la educación es una oportunidad de vivir, de pensar y de crear con otros, y de pensar también, reflexionar con otros, dialogar.” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Otro rasgo importante que pone en escena Carolina es el hecho que la educación no sólo se da en la escuela. Tiene una dimensión informal, no formal y formal, esta sería la que

preocupa a los maestros/as. Además, menciona su potencial político desde unos objetivos claros, en otro apartado diría que los maestros son gestores culturales

“la educación, se constituye en un ejercicio, no solamente, en un proceso de aprendizaje que se puede dar en casa, sino que básicamente el proceso educativo es un ejercicio político, con una intencionalidad de constituir una sociedad bajo unos valores y nos principios establecidos o pensados políticamente, para el desarrollo de ese sujeto y de cuerpo en sociedad. Por eso, creo que es un proceso de socialización, intencionada, permanente y política” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

En el caso de Sonia, es mucho más explícito el deseo por generar otras prácticas, ahora corresponde preguntarse por esa *educación distinta* que quiere posibilitar:

“Pues para mí la educación es mi opción de justicia, o sea, yo me dedico a la educación porque yo creo que es posible construir una educación distinta y mi punto de actuación es ese [...] yo sí creo que la educación tiene un potencial transformador y renovador de las circunstancias sociales” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

De igual modo, Yennifer lo pone en el plano de la transformación:

“yo pienso que la educación, vienen a ser esas construcciones históricas que posibilitan en el sujeto la transformación de su realidad [...] tiene que ubicarse en la transformación, y por otro, tiene que posibilitar la libertad. Y la libertad implica, que yo cuando me pare, digamos en términos de lo educativo, tanto el maestro, como la familia, digamos que mis múltiples roles; me permitan vivenciar mi subjetividad, eso que quiero, eso que anhelo” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Cómo hacer de mi profesión también una política.

El acercamiento al feminismo se da por la lectura y reflexiones de la vida cotidiana; más adelante se encuentran con el feminismo y sus luchas particulares. Se conoce que tiene un recorrido histórico importante y que aglomera problemáticas diversas de una amplia población, especialmente de mujeres, aunque no se restringe a ellas. Sin embargo, por la ausencia en los momentos iniciales, de espacios de formación formales, se empezaron a formar de manera autónoma. Las aproximaciones hacen que el ejercicio educativo se dé desde allí:

“Pensando desde la academia, cómo hacer de mi profesión también una política, digamos en términos de las premisas del feminismo, no como algo universal.” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Sus recorridos personales y teóricos les permiten aseverar que feminismo y educación, tienen grandes diferencias epistemológicas, que se deben tener en cuenta. Yennifer es muy crítica con la entrada de discursos feministas a las instituciones y a las aulas, advierte que no todas las disertaciones propias tienen cabida en la educación. Por lo que se pretende encontrar los ejes que puedan potenciar su conexión:

“si la educación es un ejercicio político y el feminismo es un ejercicio político, los dos deben unirse en un mismo propósito, que es orientar bajo un enfoque de género y ampliar las relaciones que hay en la escuela sobre la reflexión del cuerpo mujer-hombre y de los roles que existen en la sociedad, para buscar un trato más equitativo, no igualitario; porque en una sociedad las mujeres y los hombres hemos sido construidos de una manera diferente, pero sí desde un punto de vista del trato equitativo, entre hombres y mujeres.” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

El descontento con situaciones específicas de la vida cotidiana, como el posicionamiento como trabajadoras y específicamente educadoras, las sitúa en situaciones de discusión y reivindicación del rol; donde se empieza a repensar el ser de la maestra

“El tercer elemento, que creo que es muy importante, entre educación y género, es justamente el lugar que ocupa ese maestro, dentro de ese proceso, es decir, los maestros también somos gestores culturales, gestores de la cultura” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

Además, esta perspectiva materializa la desnaturalización los nexos pedagogía y maternidad, desde un énfasis del cuidado sobreprotector de los sujetos educados. Así que es mirar el rol social de la maestra como un lugar de conocimiento y producción de conocimiento, más allá de la protección. Es posicionar la pedagogía como un campo de saber primordial que, aunque tiene vínculos con otras disciplinas y se puede nutrir de ellas, no está supeditada a las mismas.

“la manera en que también el feminismo me ha aportado el poner en escena esa idea desnaturalizada de ser maestra, esa idea de compensación académica y también develar prácticas comunes.” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

La construcción personal tiene dimensiones sociales, donde media la subjetividad de los otros. En ese sentido, toca la educación, al ser un acto social de socialización entre pares; así que puede convertirse en posibilidades infinitas en el aula y no de coacción.

“se vuelve como una apuesta ética y política de vida, profesional, frente al tema de incorporar en las propias prácticas una lectura compleja de lo que son las relaciones educativas, de lo que es una apuesta por una pedagogía y una educación menos vertical.”
(Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

No obstante, se reconoce que la posición teórica no es la preponderante. A pesar de los propios esfuerzos, en la vida cotidiana, fuera de las revisiones teórico-conceptuales, se continúan experimentando desigualdades.

“no es como que tú te sabes todas las premisas y de un día para otro ya las aplicas, y mágicamente el mundo es igualitario, ni mucho menos, eso no pasa así. Pasa por tener siempre un poco de angustias y de desazón y de estar con unos lentes que siempre te permiten o te obligan a mirar cosas; incluso sorprenderte de que después de muchos años de que tu supuestamente tienes las cosas claras en la cabeza, a veces actúas de manera poco reflexiva, reafirmando lo que cuestionas” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Más aún, Carolina advierte que puede generar situaciones negativas con las familias, incluso con las instituciones; pues ya se ha expuesto ampliamente el carácter tradicional de la sociedad colombiana. Sin embargo, eso no impide orientar el ejercicio educativo y pedagógico en esta vía, sino que genera otra arista para complejizar las reflexiones:

“esa maestra [feminista] debe tener la claridad de que su planteamiento y su posición política no son la hegemónica, son la excepcionalidad, por tanto, en el aula de clase se va a encontrar con niños y niñas, pero sobretodo con padres de familia que pueden entrar en controversia con los planteamientos que ella tiene” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

El equilibrio se encuentra en lograr poner en discusión en el aula con los niños y niñas los temas concernientes al género. El objetivo no es que se vuelvan feministas, sino considerar un eje transversal en el currículo de la maestra que si lo es. Así, se dan cuestionamientos al lenguaje, la biología y su determinismo, las ciencias y el papel de la mujer en ellas, la educación física como ejercicio o pretensión de cierto cuerpo idealizados:

“Entonces, la educación de una maestra feminista debe estar enfocada desde un enfoque de género, que no busca imponer, sino abrir una brecha de reflexión sobre esas construcciones para que los mismos jóvenes, puedan sacar sus propias reflexiones asumirlo desde ese escenario.” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

Sonia, lo pone en términos de afectar el currículo, entendiendo la complejidad de ello, en tanto formal, real y oculto. Esto involucra las prácticas, discursos, normas, conocimientos, dentro y fuera del aula.

“el agenciamiento que hacemos las maestras feministas en las universidades o en los centros educativos, tiene que ver con el desarrollo de la docencia, con afectar el currículo, con el proceso de investigación, con el proceso de extensión, de posicionamiento de dinámicas cotidianas en la universidad.” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Ser una maestra feminista, es la posibilidad de transformación de la escuela y de la sociedad en general, pues las acciones pedagógicas se dan a partir de posturas distintas frente al mundo, al conocimiento y la vivencia en comunidad.

“la educación puede aspirar es a transformar los sujetos primero, y allí, en la transformación de los sujetos sociales, hay una transformación de la sociedad; que es una tarea grande, titánica, sí, los resultados en la educación no se dan de un día para otro, porque mínimo tienen que pasar 14 años para mirar qué ha pasado con ese sujeto que entró un día a la escuela, de 3 o 4 años de edad y empezó su proceso educativo.” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

Para Quira, esa transformación se da inicialmente en el cambio de sí misma:

“Una maestra feminista no solamente dice, es apersonarse de la vida, es transformar sus propias prácticas y asumir con valentía esa posibilidad. Es el reconocimiento del otro como es, como se siente, como logra concertarse con este planeta Tierra.” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

Un atributo ampliamente relatado para ser una maestra feminista es lograr un ejercicio dialéctico entre los esfuerzos realizados en el aula y demás escenarios universitario y el activismo feminista:

“yo creo que una maestra feminista tiene que ser una activista y debe seguir siendo una activista feminista, por lo menos en mi caso, yo concibo el feminismo como una práctica

política; eso implica, como es política, que tiene unas intencionalidades, como una práctica, es que hay que hacer cosas.” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Parte de su rol en la universidad, la maestra feminista debe propender por relaciones más equitativas para toda la comunidad:

“Entonces, como maestra universitaria, la perspectiva de género, lo que me está mostrando a mí es eso, que si nosotros estamos hablando desde ese feminismo social, por ese feminismo, por esa disminución de las diferencias culturales, de la marginalización social, desde los poderes, desde el acceso; pues necesariamente necesitamos empoderar, pero ese empoderamiento no puede ser desde mi conocimiento, sino que tiene que ser desde el respeto y el empoderamiento cultural donde está la otra persona.” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

En ese sentido, debe visibilizar las diferentes situaciones de violencia de género, que se presentan. Como primer paso para cambiar las prácticas violentas de relación al interior.

“Yo creo que una maestra feminista o un maestro feminista, puede ser alguien muy sensible frente a esas lógicas de exclusión, y a entender que la práctica educativa es una apuesta muy transformadora.” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Yo nací feminista.

Cabe resaltar que las circunstancias de desigualdad personal se estructuran como discurso feminista en la universidad. Para cada una en situaciones distintas.

“Me acuerdo que fui a un seminario con Mara Viveros, y con ella decir un poco esto que yo había intuido tiene también un lugar en la academia y hay gente que reflexiona sobre el tema. Para mí era nuevo, porque yo nunca había leído sobre feminismo, ni había reflexionado, ni había pensado como en clave de feminismo como tal” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

En esas búsquedas que para Sonia se dan en la década del noventa, implica relacionarse con las prácticas políticas tradicionales, donde no encuentra aperturas reales al tema de la mujer

“Me formé en la nacional, nosotros empezamos a trabajar con organizaciones estudiantiles y de ahí salió todo el acercamiento al feminismo. Entonces formamos un grupo aparte de mujeres, que veníamos de diferentes organizaciones estudiantiles y empezamos a hacer

nuestra propia dinámica de formación, de discusión, de aprendizaje, lecturas.” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Acercarse al género, metafóricamente, es tener unas gafas que permiten ver desde una perspectiva específica y clara la realidad. Por lo que se comienza a escudriñar por el entorno y los sujetos de alrededor. Es interesante de ese panorama, la posibilidad que abre, para reconfigurar forma particular que se tiene de comprender y ver el mundo que le rodea y las propias relaciones.

“una vez te pones las gafas es muy difícil ya mirar el mundo como lo veías antes; como de una manera tal vez ingenua, o sin esa posibilidad de hacer esas lecturas de poder. Entonces yo creo que, si implica unas transformaciones de tipo muy estructurales en la vida personal” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

En los recorridos propios se encuentra que el género y el feminismo es un lugar donde predomina la presencia de las mujeres. El feminismo no solo afecta la forma en que se concibe a sí misma, sino como se entiende a los otros/as. En raras ocasiones han estado con hombres, se cree que eso tiene que ver precisamente por los cuestionamientos de la propia experiencia.

“siempre me he encontrado y ahora más reciente me he encontrado a compañeros feministas, pero siempre han sido sobre todo mujeres. Y las estudiantes, la mayoría casi siempre mujeres, no es que no haya tenido también varones también con la sensibilidad, claro que sí, y cada vez hay más varones que se inscriben dentro del feminismo. Pero creo que una constante ha sido, algo que nos une, que es como la sensibilidad alrededor del tema, como la propia experiencia, en la vida personal, eso definitivamente es un eje de articulación” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Por más que se tienen miradas críticas, no se puede salir de la estructura social general. Así, se puede ser víctima de acoso callejero, por ejemplo. El sistema que se ha entendido y construido teóricamente afecta de manera puntual la propia experiencia vital. Con todo, el común denominador de la población no entiende la importancia social de pensarse estos temas.

“el tema de lo femenino puede ser como un botón estratégico, muchas veces para vivir en el mundo; también a veces corre en contra, cuando vives la discriminación, o cuando sufres el acoso, o cuando vives muchas cosas que por lo menos que son agobiantes” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

El feminismo teóricamente aporta en la comprensión de lo otro distinto, siendo que la mujer, muy a pesar de ser poco más de la mitad de la población global, ha sido tratada históricamente como una minoría.

“Creo que el feminismo, digamos cuando tú piensas en las pedagogías feministas, en las pedagogías queer, aporta mucho en esa vía; es que las discriminaciones no solo se dan con base en las relaciones de género, se da por la interseccionalidad de estas situaciones que viven las personas, los seres humanos.” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

El feminismo desde su apuesta intersectorial, permite conjugar las propias particularidades con las diferencias de los otros, para valorarlas y construir desde allí. Así el cuerpo se construye con otros.

“para mí hubo un libro, que leyéndolo me marcó ese derrotero, en los Viajes de Marco Polo, hay una narración, donde él está en un pueblo oriental, no me acuerdo cuál, y algo que a él le llama la atención, es porque las mujeres, en ese pueblo a donde llegan, hay unas mujeres con muchas joyas y hay otras mujeres con pocas joyas y le ofrecen una mujer con pocas joyas para que lo acompañe. Él pensó que sólo le iba a arreglar la cama, cuando le ofrece tener un encuentro sexual, pero a cambio debía darle una joya, entonces el pregunta el por qué, y ella le explica que dentro de su cultura, es importante aprender a contemplar a los hombres, querer a los hombres, pues porque eso le va a permitir a ella, escoger el hombre con el que realmente quiere vivir y que el hombre aceptará esa escogencia en la medida en que vea que su esposa tiene una amplia trayectoria y está siendo sabia para escoger a su pareja. Entonces, las mujeres con muchas joyas son aquellas que son más apetecidas para el matrimonio, pues toda vez, que tenían experiencia. Entonces, para mí eso marcó muchísimo, porque decíamos, que mientras a nosotras nos dicen que tenemos que llegar pura, virgen al matrimonio, idiota e ingenua; hay otras culturas que su concepción es completamente contraria, en las que el asunto de la corporalidad, de la sexualidad, no está centrado en lo genital.” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

Se considera que hablar de género hace parte de la agenda política, su inserción desborda opiniones personales y las voluntades políticas particulares. Así, el discurso de los derechos de las mujeres tiene unas connotaciones políticas en el marco de los movimientos feministas, son logros que se le han “arrancado” al Estado, eso lo hace importantes.

“Me acuerdo que en esa época [2008] estaban un poco en el rollo de se aprobó la ley 1257, que es todo el tema de la no violencia contra la mujer. Ese contexto ya me lleva a confrontar el hecho de que no era suficiente teorizar sobre el asunto, sino que había necesidad de hacer un trabajo mucho más político alrededor del tema; porque era una necesidad, una necesidad muy sentida desde la realidad, desde las mujeres en el país” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

En algún punto, las preguntas por el género, al cuestionar el orden dominante, tienen que desestabilizar, en diferentes niveles. Es ahí cuando genera incomodidades, pues pasa por cuestionar privilegios y lugares de poder.

“Yo siento que yo nací feminista, yo me llamo así a mí misma, tensioné desde muy pequeña las prácticas de los juegos, de las vestimentas, las relaciones en mi casa, aunque tengo unos padres bastante críticos, digamos que sí había relaciones que me tensionaban” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

El feminismo como práctica política, implica la individualidad de que quien se adscribe a la corriente; define los propósitos con los que se hace; genera la necesidad de actuar en concordancia. Conocer el contexto implica reflexionar en el papel propio, por lo que hay que llevarlo más allá de la academia, entra en juego el activismo y las manifestaciones, en diferentes vías.

“a partir de ahí mi experiencia y mi exploración ha sido y ha estado más ligada a la reflexión desde la academia, pero también el activismo, pensándolo siempre desde la academia” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Sin embargo, al ser una sociedad que busca homogenizar, también a un estereotipo de cómo es ser o no feminista, de forma correcta. Se debe partir de las diferencias, sino se cae en lo que se critica.

“te pone unos listones, unas marcas, unos fines, unas formas de actuar, unos principios éticos y políticos, con los que esperas estar cumpliendo para ser coherente; que no todas las veces los puedas cumplir, o ser totalmente coherente, porque el mundo no es ni blanco ni negro, las lecturas de poder tienen que ser complejas, a veces como que cumplir eso no es tan fácil” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Pero, el feminismo enseña a las mujeres y hombres a reconocerse como personas con debilidades y errores, no es necesaria la perfección. Además, a ser resilientes con argumentaciones que circundan esta perspectiva.

“Duele porque he pasado por comentarios de personas que quiero de “es que tú siempre impones lo que crees”, ¿imponerte es decirte que no estoy de acuerdo? Y sí, creen que me estoy imponiendo; pasar por exigencias sociales y culturales, donde y ¿por qué no eres mamá? Y ¿por qué vas hasta el trabajo de tu compañero? Y él no viene a recogerte, se pegan de eso ¿por qué tendría que venir?” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Yo sé que soy una persona fantástica.

Enunciarse como feminista, es complejo, implica cuestiones políticas claras, y como se mencionó caer en el escrutinio público para cumplir con los estereotipos externos.

Entonces, en ocasiones, se asume luego de tener prácticas feministas.

“con el tiempo hemos devenido como feministas y nos hemos encontrado con esa realidad. No porque uno lo enuncie, sino porque en el ejercicio se da cuenta, que esto se corresponde a una práctica feminista; entonces empiezas a reconocerte y a enunciar desde ahí” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

El feminismo impacta la vida de las mujeres, trayectorias vitales y la manera en que forja su escenario laboral. Es una reflexión de sí, de lo personal, de las fortalezas y debilidades es pensar en la vida misma, en las experiencias. No puede ser sólo una mira epistemológica de una teoría.

“Yo creo que, de manera fundamental, estructural y de todas las formas, porque realmente una de las cosas con las que se engancha [el feminismo] es con la experiencia de la vida cotidiana de uno. Es decir, tal vez los puntos de inicio sean una reflexión teórica, pero eso siempre tiene un correlato en términos de tu vida cotidiana y de tu realidad; habiendo nacido en este sistema, asignada como mujer, entonces, eso te marca” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Al relacionarse con la vida de las mismas mujeres, el feminismo implica analizar y releer las propias prácticas. Por eso la teoría se apropia, se experimenta y trasciende a la

cotidianidad. Exige que se planteen conexiones entre la esfera pública y privada, lo que se muestra y lo que es.

“Yo creo que a diferencia de otros elementos políticos o corrientes políticas, el feminismo te exige ser muy coherente con tu vida cotidiana.” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

De manera que ayuda al autoreconocimiento de cada una y la valoración de sí

“En el amor propio, creo que esa es la clave del feminismo y ha sido que yo me diga a mí misma que soy lo que quiero, que salga de la comparación, que ame mi cuerpo, que crea en mis sueños, que pueda levantar la voz cuando hay una injusticia, que me permita ver a mis estudiantes con tanto respeto, reconociendo que las prácticas de violencia son diferentes a las que en algún momento viví, que me genere reflexiones diferentes, que duelen también. [...] donde académicamente no estudio para compensar nada, no me falta nada, estudio porque tengo un gusto personal por lo que hago.” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

“el feminismo influyó en mí en hacerme mucho más fuerte, en tener un carácter con más determinación, para lograr lo que quiero y entender que una vida digna, una vida buena tengo que pensar primero por mí, en mí como persona y como ser humano, para luego sí poder ayudar y apoyar a otras personas.” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

Por otra parte, acompaña en el entendimiento de que no se es perfecta, asumirlo y vivir con ello:

“Me ha marcado en la medida que puedo significar lo que hago, entre esas, asumir los resultados de mis propias equivocaciones, sobre todo, devolverme la oportunidad, de comenzar cada vez que sea necesario.” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

En un punto el feminismo explica situaciones de la propia vida, lo que permite reconciliarse con ello, inicialmente de manera racional, luego psicoemocional.

“fue muy importante, de manera personal, encontrarme con el feminismo y poderme explicar cosas que tenían que ver con mis relaciones amorosas o erótico-afectivas, eso fue clave para mí y creo que sí ha generado unos retos importantes en vía de transformación de esas prácticas, en las formas en que yo me comprendo en esas relaciones, en las formas

como me situó y como espero vivirlas” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Al ser una apuesta personal, el feminismo afecta diferentes instancias de la vida personal, en este panorama, el cuerpo es fundamental como primer territorio para ser transformado. Esto se convierte en acción política, que más adelante será reconocida por los otros y las otras.

“mi cuerpo es propio, es un territorio de cada uno de nosotros; y que es de allí donde podemos empezar a decidir, si no es desde nuestro cuerpo pues no podemos tener otro tipo de decisiones políticas, de igual importancia como esa. También en lo personal, me permitió, pensar el tema de la maternidad, si lo quería o no, como una posibilidad y una decisión, no como una imposición o una tradición social” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

El feminismo permite lecturas de poder, dentro de ellas se destaca, el poder ejercido en el cuerpo por parte del sistema sexo-género. Sin embargo, es susceptible de ser resignificado, no considerándolo únicamente desde lo biológico, pues “estamos hablando de procesos históricos que involucran el cuerpo y no una serie fija de determinantes biológicos.” (Connell, 1995), el género es una práctica social.

“mientras no haya esa transformación, sobre la concepción del cuerpo, sobre los roles, sobre que esto no es un asunto natural no es un asunto de la religión; sino que es un asunto ético y político de una sociedad, difícilmente va a haber una transformación” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

Desde esta perspectiva, lo importante es cómo es la construcción personal para sí misma, no lo que los demás esperan. Llámese ese otro, sociedad, pareja, familia, escuela.

“me enseña a vivir la vida como más tranquila, como menos angustias como en términos de qué esperan de mí. Realmente lo que te decía al comienzo, yo sé que soy una persona fantástica, no porque me lo digan, sino porque me valoro de esa manera; y de ahí para allá, pues que piensen lo que quieran, es decir, lo demás es ganancia.” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Así que, en definitiva ser mujer es hacer una lectura plural, no es universal. Una visión particular es encasillar a las otras en lo que se considera pertinente de forma arbitraria. Ser mujer es una construcción social, que parte de elecciones de vida consientes.

“una de las cosas que a mí me ha enseñado el feminismo es a no sentirme inscrita dentro de una sola forma de ser mujer, ni yo ni las otras, eso cambia también mi forma de ver las otras mujeres. Entonces, tener cuidado, por ejemplo, con no universalizarlo, tratar de universalizar discursos digamos, que tienen que ver con las mujeres” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

El feminismo va haciendo quiebres en el sistema patriarcal, como es la competitividad entre mujeres, impuesta para evitar crear colectivos empoderados. Estas mujeres encuentran satisfactorio trabajar con otras mujeres, al punto que crean lazos afectivos.

“Al punto de generar vínculos sanadores con las personas que quiero, incluidas estudiantes, mamá, hermana, amigas,” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Ver a la otra como rival es parte del sistema patriarcal. Dejar de hacerlo es construir y fortalecerse.

“No es cierto que no se pueda trabajar con otras mujeres, crean lazos afectivos entre sí, no son sólo compañeras, son amigas.” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Definitivamente, ubicarse en este lugar, pasa por lecturas de ser radical y/o fragmentaria en sus acciones y alcances teóricos y prácticos:

“son cosas que uno ha logrado alcanzar consigo misma y no está dispuesta a negociar, son decisiones sobre mi cuerpo y si alguien quiere estar conmigo, también tiene que saber cuáles son esas condiciones, y si no es posible, pues no es posible; porque hay cosas que uno ya no cede, y eso puede que incluso a gente le parece muy radical, pero no tiene que ver con los radicalismos, sino con la reflexión y comprensión de lo que es uno y lo que uno quiere para su vida.” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

Yennifer lo plantea como un reto

“Aunque yo tenga que escuchar en clase todo el tiempo que mi discurso no es científicista, aunque arranquen con una broma de “ay no, no voy a decir nada, porque con usted que todo se siente” y decir, bueno sí, puedo dejar pasar cosas, pero no todo.” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Necesitamos nuevas y nuevos docentes, que cambien.

Los maestros, al ser quienes introducen los nuevos individuos en la cultura, tienen una labor trascendental para la reproducción del sistema vigente o pueden ser críticos para generar puntos de divergencia

“Un ejercicio que necesitamos los docentes en el aula de clase, es poder disminuir la asimetría de poder, y la perspectiva de género, nos da los elementos teóricos, pero también elementos prácticos, para disminuir esa desigualdad de poder.” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017)

Sin embargo, se deben dar ciertas condiciones para que ello se pueda dar. La escuela, como institución social, tiene un recorrido de formación histórico bastante largo; donde sus procesos de cambio se dan lentamente

“sino hay la posibilidad de que las y los docentes en las aulas cambien las prácticas, o en los contextos educativos donde se trabaja, no van a haber transformaciones culturales, no van a haber transformaciones ideológicas. Eso nos pone en la mayoría de los casos, en lugares anquilosados, de no renovación de prácticas, de no responder a las necesidades que este mundo imparte, sobre todo para la juventud, para la niñez.” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

La universidad es el lugar para comenzar a pensar el feminismo como su opción política y ética, en tanto se forma y se de-forma el pensamiento para definirse como maestra feminista.

“como maestra universitaria, la perspectiva de género, lo que me está mostrando a mí es eso, que si nosotros estamos hablando desde ese feminismo social, por ese feminismo, por esa disminución de las diferencias culturales, de la marginalización social, desde los poderes, desde el acceso; pues necesariamente necesitamos empoderar, pero ese empoderamiento no puede ser desde mi conocimiento, sino que tiene que ser desde el respeto y el empoderamiento cultural donde está la otra persona” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

Cabe resaltar la práctica política del feminismo, pues es la educación la ocasión para materializar otro tipo de relaciones y socializar las personas de otra manera, generando un importante impacto en la construcción de tejido social.

“Pues yo creo que una maestra feminista tiene que ser una activista y debe seguir siendo una activista feminista, por lo menos en mi caso, yo concibo el feminismo como una práctica política” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

De esta manera, las acciones que se emprendan con las maestras y los maestros de aula, como protagonistas del escenario escolar, traen consecuencias titánicas para el resto de sociedad.

“formar maestros no tiene un campo restringido, al escenario de lo escolar, que ya es muy importante, sino también a un escenario social mucho más amplio, de lo que quiere una sociedad y cómo se proyecta, es allí donde también creo que está un potencial muy grande” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

Así, el feminismo en la educación debe crear una atmósfera de posibilidades para todos los sujetos que convergen allí. No puede ser una coyuntura para la de coacción.

“Entonces el lugar de una maestra feminista, como el de cualquiera que tenga una ideología, o que tenga una orientación política, me refiero, por ejemplo, hasta los maestros ecologistas o ambientalistas, o un maestro que sea vegetariano, pues no le puede pedir a sus estudiantes que se vuelvan vegetarianos, porque él cree que esa es la opción.” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

Al afectar la vida personal de las maestras, este accionar compromete de manera semejante, su quehacer educativo.

“¿por qué trabajo? Por la consolidación del feminismo, como maestra de maestros, con mis propios hijos. Ha sido una lucha personal, ha sido una lucha en mi casa, ha sido una lucha en la familia, ha sido una mucha con mis hijos, ha sido una lucha con mis estudiantes, ha sido una lucha con mis colegas; donde efectivamente uno siento eso, siente la persecución, no es un reconocimiento, es todo lo contrario, es una persecución, por tratar de cambiar el orden vigente, entonces es fuertísimo, y uno tiene que ser muy muy fuerte.” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

Esa relación con la constitución propia de los sujetos, redundando en prácticas pedagógicas más conscientes del otro, pues se le ha entendido en su complejidad, como una potencia para la propia construcción

“necesitamos maestros críticos, maestros y maestras que respondan como a lo que está pasando. Sí, es importante que tengan contenidos, pero también es importante que sepan

leer sus realidades, que sepan actuar de acuerdo a sus realidades, que se atrevan a innovar, que se atrevan a hacer cambios” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Como se mencionó, los maestros tienen el potencial transformador, sin embargo, se necesita formación en esta perspectiva, para entender la complejidad del asunto, pues se puede caer en desestimar la corriente de pensamiento por desconocimiento y falta de claridades.

“Los maestros son agentes de cambio, las maestras son agentes de cambio. Entonces necesitamos gente que realmente tenga una apertura epistémica, social, política, que sea capaz de generar procesos de transformación.” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Pensar en afectar el currículo, no es una acción que permea las aulas únicamente; es una apuesta por una nación distinta, para Carolina

“sí la educación es el corazón de una sociedad, es decir, todos aquellos que son profesionales, han pasado por un escenario educativo, la forma como nos pensamos un país, una nación, tiene que pasar por una reflexión de tipo educativo y pedagógico” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

Por lo que se refiere a la formación de nuevos maestros/as, es imprescindible pensar en el relevo generacional y la posibilidad que ello implica. Permite profundizar la discusión por lo educativo.

“el diálogo intergeneracional entre maestros, sí es muy interesante, yo creo que la apertura que debemos tener los maestros, a la llegada de otros nuevos docentes tiene que ser desde el diálogo.” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Ese encuentro con otras generaciones se debe pensar, en los niños, niñas y jóvenes, los maestros que realizan su ejercicio profesional desde hace décadas, con formaciones particulares y los que recién entran al campo educativo. Sonia sugiere que,

“Lo que tenemos que generar es un diálogo permanente, incluso lo que llaman en educación popular, una negociación cultural, porque los maestros somos eso, agentes socioculturales de transformación; cada uno trae su historia, sus experiencias y demás, pero no tiene sentido si eso no se comunica con el presente con el que estamos trabajando.” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Para Quira, aportarle al cambio trae consigo obstáculos, dentro del mismo escenario educativo, con todo es necesario pasar por ello para generar los cambios necesarios.

“necesitamos nuevas y nuevos docentes, que cambien. Si eso no sucede, pues ni siquiera tiene sentido lamentarse, sino nos interesa el cambio, y los cambios siempre serán fuertes, serán lentos, habrá muchas resistencias; porque finalmente todos vivimos en la zona de confort” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017)

Se sabe que es una tarea gigantesca, por eso, se proyectan sólo como una de las posibilidades para transformar la escuela. Encuentran nexos con las pedagogías de-coloniales y críticas; una no excluye a la otra, se deben generar puentes de comunicación entre sí

“No podemos garantizar que todos se formen de esa manera, pero por lo menos lo que podamos sumar a esa propuesta, de una educación crítica, de una educación propositiva, de una educación para la transformación; pues definitivamente si es un compromiso, más que profesional, también político” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Un sujeto con mucha esperanza.

Acercarse con esa certeza de posibilidad de cambio, se da como un anhelo personal para emprender proyectos y transformaciones colectivas, desde otros lugares. Florence Thomas, propone para generar cambios éticos en la sociedad, considerar otras formas de relación, a partir del amor, pero de un *amoroso distinto*. Es decir, uno que tenga la capacidad de curar y beneficiar quien lo ejerce, “el amor es la locura más curativa del mundo. Es, incluso, la única locura curativa.” (Thomas, 2001). En ese contexto amoroso, Liliana identifica su lugar como maestra:

“tendría que reconocerle no solo a la universidad, sino al contexto laboral en el que estoy inscrita, en la licenciatura en la que trabajo, que es la de Educación Comunitaria con énfasis en derechos humanos, en que hemos podido jugarla por hacer una apuesta con un equipo por trabajar en todo este tema” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

En este marco, se asume la labor docente como una labor políticamente definida con unos propósitos claros, que Quira los relata de la siguiente forma:

“Quira es eso, una académica que le apostó a trabajar desde la perspectiva del género, del rol cultural del género, para la formación de maestras y maestros. Entonces, esa es mi vida, este no es sólo un trabajo, es mi vida, por el viviendo me pagan y creo que eso es lo mejor, porque hace que yo disfrute cada cosa que hago, por difícil, por simple, por sencilla que parezca” (Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.)

De esta manera, Sonia se presenta como un agente que moviliza esos cambios, desde sus diferentes roles en la universidad, y con otro tipo de relaciones con sus pares y los/las estudiantes. Al no considerarse un ejemplo a seguir, sino que se ubica en una posición de diálogo horizontal.

“frente a esa teoría [feminismo], eso a mí me ha permitido situarme en este proceso de construcción como maestra, con unos enfoques que yo creo que son de apertura, que son necesarios en la educación” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Dentro de las posibilidades de acción como maestra feminista, está directamente la que tiene que ver con la creación de conocimiento en las aulas:

“el agenciamiento que hacemos las maestras feministas en las universidades o en los centros educativos, tiene que ver con el desarrollo de la docencia, con afectar el currículo, con el proceso de investigación, con el proceso de extensión, de posicionamiento de dinámicas cotidianas en la universidad” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Pero al entender que ese conocimiento no es neutral, sino que tiene unas marcas socioculturales e históricas de creación, que en este caso sería androcéntrico; se tiene que cuestionar cada noción y principio que la academia presenta. Además, teniendo en cuenta que estas nociones teóricas llegarán a un escenario concreto, con situaciones particulares.

“Creo que una labor fundamental del maestro y de las maestras es justamente poder mirar esa realidad social, que implica la posibilidad de acercarse al fenómeno educativo desde una dimensión de complejidad y de totalidad; que, si no cuestionas esos fundamentos epistémicos en principio, es muy difícil que también lo llegues a comprender” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Así que en la escuela desembocan todas las problemáticas sociales, de los complejos contextos en los que habitan los niños y las niñas; estas median las relaciones en el aula.

“en el escenario cultural y político, considerar que el asunto del género tiene que ver con un planteamiento ético, cultural y político, en el marco de una sociedad y de una historia.” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

Estar en el aula, es exponer toda la construcción personal, al darse desde lugares de reflexión de sí y el quehacer pedagógico, la transformación de las prácticas pedagógicas son transformaciones culturales.

“nuestra propia concepción sobre la vida, nuestra propia forma de verla, de concebirla, también la trabajamos en el aula, cuando se le dice a un niño o a una niña que la niña no puede jugar a tal cosa, porque eso no es de niñas, en cambio, al niño hay que decirle que hay que ser fuerte y pegarle al otro para que no se deje; muchos maestros acolitán eso, porque también ha sido su propia construcción, lo que implica, que no han pasado por una reflexión profunda de lo que implica la construcción del cuerpo, y están trabajando con seres humanos, y esos seres humanos, se comunican a través del cuerpo, y formamos una idea de cuerpo a través de nuestro ejemplo, de nuestras palabras” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

Otro lugar para pensarse las relaciones y tensiones entre el género y la educación en la universidad, es posicionar la discusión para toda la UPN

“yo creo que la apuesta de la Universidad Pedagógica tiene que ser por una educación que justamente logre superar esos obstáculos y esos retos; en tanto que la universidad tiene una apuesta por la educación pública del país. Definitivamente, creo que sí hay como unos puntos precisos en términos de género, que son unos retos complejos, pero que se pueden ir construyendo de otro modo.” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Esto implica, *transversalizar el género* en la universidad; que ha sido una acción que se han desarrollado estas maestras, de forma rigurosa, Sonia plantea que

“hay que ir avanzando más en términos de la incorporación del enfoque de género en todo institucionalmente, tanto en la misión y la visión de la universidad, porque fíjate que es la formadora de maestros y maestras” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Liliana enfatiza, en los alcances que tiene una propuesta de transversalización para toda la comunidad universitaria, es una tarea gigantesca que debe involucrar todas las dependencias de la universidad

“pensar cómo la política educativa de la misma universidad, las dinámicas educativas de la misma universidad incorporan la dimensión del género en sus prácticas institucionales. Bueno, en ese sentido, hay todavía muchas tareas, por ejemplo, pensar en un reglamento estudiantil, pensar en unas prácticas institucionales, estructura de reforma de la universidad

que contemple esa dimensión. Pues eso es todavía como tarea larga, pero creo que eso es una tarea muy importante de la mesa también” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Por lo anterior, requiere el máximo apoyo por parte de la administración, en este caso ha sido satisfactorio,

“Este es un tema de voluntad política, yo creo que con el aval del profesor Adolfo, se fue abriendo un espacio importante a nivel de las directivas de la universidad. Si tú miras, hoy es políticamente correcto hablar del tema de género” (Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

En un momento la transversalización pasa por afectar el currículo y los saberes y debates que se tienen en las clases

“uno no le podría pedir a los estudiantes que se vuelvan feministas, pero sí puede abrir dentro de sus líneas temáticas de clase un eje transversal, que permita hacer unas reflexiones de la historia, de la memoria, o de la biología, de la misma matemática con un enfoque de género” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

Además, en esos escenarios educativos para generar otras prácticas universitarias, las maestras valoran el trabajo que se ha hecho desde el Grupo de Orientación y Acompañamiento Estudiantil (GOAE):

“las personas que han vivido, que han sufrido, que han tenido que padecer en sus propios cuerpos esos ejercicios de violencia, de discriminación o de acoso; y que a través del GOAE, afortunadamente se ha podido acompañar” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

Para Yennifer, la particularidad de esta dependencia en la universidad radica en la perspectiva feminista que tiene, lo que la hace una novedad y evidencia los procesos y logros que han tenido estas maestras:

“la misma constitución del GOAE, con una perspectiva feminista clara, que usted no lo coloque en documentos, igual tú llegas y sabes que es un tema feminista; el hecho de que nos enuncien como ellas y ellos; es un avance” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

La mesa de género.

Finalmente, la mesa de género de la Universidad Pedagógica, que en adelante será denominada: (MG), se constituye como un escenario fundamental para la acción de las maestras y que es el espacio de reunión de las mismas; tal como lo plantea la maestra Sonia.

“la mesa de género ha sido un ejercicio de coincidencia, de esas individualidades que habíamos venido trabajando algunas maestras y que nos encontramos en un ejercicio de sensibilización frente al tema específicamente de violencias. Pero que viene agenciando colectivamente ahora, la reflexión, el posicionamiento, el debate frente a la necesidad de incorporar el tema de género en todas las prácticas de la universidad, creo que eso es fundamental.”

Cabe resaltar que para todas las maestras, la dimensión de posibilitar una vida libre de violencias, es una tarea central para la MG; pues, como se ha mencionado la situación con la que se encuentran en 2015, en el momento en que se forma, es de profunda desigualdad y presencia de múltiples violencias contra las mujeres de la universidad.

“[como mesa de género] hemos tenido que enfrentar mucho es al tema de visibilizar las violencias y trabajar en pro de la eliminación de violencias de género al interior mismo de la universidad. Es decir, caminar en pro de una transformación en las prácticas, en la forma de relacionarnos al interior mismo de la universidad. Pero también de visibilizar la necesidad de las mujeres que hacen parte de esta comunidad, puedan vivir una vida libre de violencias” (Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.)

En ese sentido, la maestra Yennifer posiciona la MG como:

“un lugar de denuncia y creo que tendría que posibilitar que las mujeres encuentren, en este caso hablemos de maestras, de estudiantes, de trabajadoras de servicios generales; un espacio para ponerle fin a las problemáticas, que se puedan documentar; está pasando esto en los baños de las mujeres, está pasando esto en las aulas de clase, está pasando esto en términos contractuales, a las que les quitan la carga laboral es a las mujeres y las bajan” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

A pesar que la MG es un espacio en donde se inició la visibilización de las violencias, en comunión con el GOAE, las acciones que se puedan emprender en vía de subsanar esa situación no restringe a estos dos escenarios.

“no podría ser que a mí me llegue una estudiante violentada sexualmente y a mí me parezca que no me corresponde en la clase, que para eso está el GOAE” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Para la maestra Yennifer la MG es un escenario pertinente para generar otras acciones, por ello, es relevante ampliar su campo de acción a todas las dependencias y sedes de la Universidad.

“¿Qué no puede pasar con la mesa de género? Que genere prácticas de centralización, la mesa de género tendría que ser como el lugar de reflexión, pero con acciones dirigidas a diferentes entes de la universidad; sino pasa eso, se queda en una mesa particular que asume todo y no compromete ni a vicerrectoría académica, ni a la vicerrectoría de gestión, ni a la rectoría, ni a Bienestar, ni a las coordinaciones [...] Yo pienso que la mesa de género tendría que ser un espacio de reflexión en torno a las relaciones de género que están en la Universidad Pedagógica Nacional, y allí es donde tiene que llegar el análisis de lo cotidiano, no solamente lo que pasa en la 72. Porque es ahí donde yo también digo, nos quedamos cortos ¿qué pasa arriba en el Parque Nacional? ¿qué está pasando en el Nogal? Con los de música ¿qué pasa en Valmaria? Entonces, cómo entramos a generar escenarios de reflexión sobre las cotidianidades de la universidad” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

Otro rol que debe tener la MG, es la posibilidad de construir otros conocimientos educativos, para generar otras prácticas pedagógicas. De manera que en un futuro próximo la UPN asesore estos procesos a nivel distrital, regional y nacional.

“que la mesa de género tendría la capacidad de formar un equipo de trabajo sobre investigación sobre educación y género en la universidad. Lo cual, le permitiría incluso tener influencia en instituciones escolares, en proyecto de grado de estudiantes, en proyectos de investigación de la misma universidad, en proyectos de asesoría a entidades como la Secretaría de Educación, la Gobernación de Cundinamarca y otras; que buscan mucho la universidad para muchos temas sobre formación” (Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.)

Al pensar un plan de transversalización implica que la perspectiva de género atraviese todo el currículo de la Universidad. Sin embargo, en el fortalecimiento de la MG se entiende que la posición no es hegemónica, por lo que la participación en esta no será total, sino un escenario anexo a la UPN:

“No todo el mundo estaría interesado, pero que haya personas para que estén ahí en la mesa, mira tienes tantas horas para estar trabajándole a la mesa; y que lo volvamos objeto político de discusión de esta universidad, en la rendición de cuentas, en los PDI, en las autoevaluaciones; que la perspectiva de género atraviese” (Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.)

A manera de Cierre

En este punto del balance interpretativo, se vislumbran unas consideraciones que más que propuestas para situar el final de la discusión frente al tema, pretenden dejar abierta la posibilidad de continuar pensando estas cuestiones -que no son menores- dentro de la Licenciatura en Educación Infantil y, por supuesto, en otros escenarios pertinentes.

En ese propósito, se puede afirmar que el presente ejercicio investigativo permitió, por un lado, la reconsideración de los procesos de formación de las y los educadores infantiles de la Universidad Pedagógica, para asumirnos como maestras/os políticos con una visión crítica de la educación, de la escuela y de las prácticas pedagógicas, en donde no sólo es posible, sino además, urgente, reconocer nuevas formas de acercarnos a los otros/as, en especial a la infancia, para posibilitar otro tipo de experiencias con los niños y las niñas. Experiencias quizá más consecuentes con aquello que tanto promulgamos en el campo educativo; esto es, el reconocimiento de la diferencia dentro y fuera de las aulas.

Por otra parte, este ejercicio permitió un acercamiento desde los relatos y las narrativas como posibilidad para aproximarse a otras maneras de concebir y posicionar la investigación. Al respecto, es importante subrayar que, al hacer la elección de este tipo de estudio, se pretende realizar un acercamiento a los sujetos desde un lugar distinto a aquel que les sitúa de modo distante en su condición de objetos de investigación. Asimismo, vale la pena resaltar que este tipo de aproximaciones distintas sólo fueron posibles gracias a que los encuentros con las maestras -por sus mismos modos de asumirse no sólo consigo mismas sino además con los otros/as- se dieron en un ambiente sororo y armonioso que condujo a ubicar unos horizontes de sentido reflexivos desde los cuales se construyeron las comprensiones que a lo largo de este documento han sido expuestas.

Hechas las consideraciones anteriores, se hace necesario rescatar que la realización de este ejercicio investigativo me ha permitido reflexionar desde distintos lugares de enunciación y establecer nuevos interrogantes alrededor de mi quehacer pedagógico; del feminismo como postura ética y política válida para asumir mi lugar en la construcción de país; de las comprensiones del cuerpo en tanto territorio por el cual también transita el aprendizaje y, por último, sobre el lugar arbitrario que tiene toda construcción de conocimiento y qué puedo hacer en función de ello.

La Universidad Pedagógica está iniciando su transitar en esta perspectiva, al tener que enfrentar una realidad de violencias, discriminación y relaciones desiguales entre sus miembros. Así, que los esfuerzos que se emprendan en esa vía, no son solo importantes, sino que se hacen necesarios en la Universidad.

En este escenario, es fundamental no sólo que las mujeres continúen enseñando y formándose, sino además, reconocer su voz y visibilizarla desde mecanismos de participación en escenarios decisorios. El trabajo en esta vía, empodera desde perspectivas alternativas, el acto educativo para los niños, niñas y jóvenes; lo que lo posiciona como un hecho trascendental para el presente y futuro de la sociedad.

Como se ha visto a lo largo del presente documento, dichas perspectivas alternativas pueden ser, por ejemplo, aquellas que se gestan en nichos académicos concretos, como los referidos a través de las historias de vida de las maestras que se dedican a formar en pedagogía de género en la Universidad. Ahora bien, se expresa como *nichos académicos*, en tanto estos saberes no circulan de manera amplia en la academia aún cuando existe la necesidad de hacerlo.

Es por ello que las maestras se refieren entre sí, de modo que en diversos relatos se remiten a la voz y las acciones de las otras que forman parte de este proyecto educativo. El reconocimiento entre ellas mismas, y lo que la otra dice, contribuye a construir desde allí, pues se considera valioso y se recuerda constantemente; sin embargo, sería importante que cada vez existieran otros referentes dentro y fuera de la Universidad. He aquí uno de los aportes de este ejercicio investigativo, en tanto posibilidad de dar conocer las importantes aportaciones a la educación que estas maestras construyen desde sus prácticas pedagógicas.

Por otra parte, el camino recorrido en este trabajo, permitió reconocer el feminismo como una apuesta política clara, entendiendo que no se trata de la posición hegemónica, sino de la excepción. Es por esta razón que las maestras que se reconocen a sí mismas como feministas, realizan un ejercicio dialéctico en tanto conciben su práctica política -activista- en una dimensión académica y, en esa misma lógica, conciben su práctica académica desde una dimensión política. Esto permite que realicen una lectura compleja de aquello que les constituye, trasladando a la escena de lo cotidiano los postulados teóricos. Así, cada mujer, desde su intersectorialidad y componente socio histórico configura su concepción personal de mujer y de maestra.

El feminismo, en tanto apuesta política, comporta comprensiones otras sobre la noción de cuerpo, en tanto no lo concibe como un hecho dado, sino como una construcción que puede ser transformada según sean sus posturas epistemológicas, emocionales, políticas y éticas.

En ese sentido, el feminismo aporta elementos para resignificar el propio cuerpo y para habitarlo de otras maneras, transfigurando las nociones que se han legitimado socialmente y reconociéndolo como un ejercicio político, en tanto primer escenario de resistencia, de reivindicación, de cuestionamiento, de empoderamiento que se relaciona con los lugares de enunciación que los sujetos construyen.

Se trata entonces de repositonar las relaciones que se tienen con uno mismo, al entender el cuerpo como construcción única y personal, más allá de las críticas y posturas externas que lo interpelan. Es encontrarse con la propia riqueza. Ya no es sólo tener cuerpo o ser cuerpo, es amarle por lo que es y permite pues no es sólo físico, sino que tiene una importante dimensión desde las emociones.

Se puede aseverar entonces que la perspectiva de género, como categoría conceptual, aunque ha sido ampliamente abordada por las licenciaturas desde diferentes posturas teórico-conceptuales y posicionamientos pedagógicos -de acuerdo al rastreo expuesto en la primera parte del presente documento-, no ha dado la discusión sobre un elemento que resulta oportuno señalar aquí; esto es, el contraste entre la formación diferencial que configura cada facultad en términos de género. Lo anterior, podría explicarse en consonancia con sus enfoques, y la manera como circulan allí sus saberes, un asunto que también permite ser leído en clave de cómo se relacionan con dichos saberes los sujetos, particularmente, las mujeres.

Pese que este aspecto desborda los propósitos de la presente investigación, sí implica traerlo a escena en tanto se relaciona con el asunto de la formación de maestros y el modo como históricamente los programas de licenciatura en la Universidad, privilegian el lugar de lo femenino en el espacio de las “ciencias blandas” o humanas y en esa misma vía, privilegian el lugar de lo masculino en el espacio de las denominadas “ciencias duras” o exactas. Este fenómeno da cuenta del corto tránsito que hemos recorrido como humanidad desde los postulados de la modernidad en donde la emergencia de las ciencias y las disciplinas se vinculaba con el ideal del sujeto cartesiano: hombre blanco, europeo, letrado

y de clase privilegiada, capaz de forjarse como científico. Asunto que diferentes autores incurren en situar como la raíz androcéntrica del conocimiento.

En este panorama, todo aquello que quedara por fuera: niños, niñas, indígenas, negritudes, mujeres, entre otros, fueron excluidos, o leídos como minorías, por lo incluso hoy en día, su discurso y producción académica tiende a ser menospreciada.

Ante esta realidad, se encuentra una urgente necesidad de visibilizar las mujeres científicas, en diferentes áreas del conocimiento; un ejemplo de ello sería el caso de la maestra Quira, en tanto sus prácticas pedagógicas pensadas desde la perspectiva de género, fungen como ruptura y tensión del escenario descrito.

Por último, la realización de esta apuesta investigativa permitió, en lo que concierne a niños, niñas y jóvenes, inquietarse por la situación que en relación con el fenómeno estudiado, se vive en las instituciones educativas, toda vez que con la revisión del marco jurídico, se hallaron numerosas sentencias que muestran los contextos reales en las escuelas, en donde se violan los derechos de quienes allí asisten en términos de la perspectiva de género. Se debe subrayar que los manuales de convivencia son meras expectativas que tiene la institución, es decir, se ordenan conductas para que las relaciones dentro del plantel educativo sean armoniosas. Sin embargo, estas trasgresiones están incluso, consignadas de manera explícita en estos documentos; como es el caso de la discriminación a estudiantes embarazadas, homosexuales y la coacción impuesta distintos niveles de sus libertades. Por supuesto, no es un tema que para efectos del presente trabajo encuentre solución, pero sí emerge como interrogante luego de realizar el balance interpretativo, para continuar ubicando las posibilidades que al respecto podría brindar una práctica pedagógica desde la perspectiva que aquí se ha defendido.

Referencias

Entrevistas

- Alfonso, C. Comunicación personal. Septiembre 04 de 2017.
- Chaparro, L. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.
- Sanabria, Q. Comunicación personal. Septiembre 11 de 2017.
- Torres, S. Comunicación personal. Agosto 22 de 2017.
- Villa, Y. Comunicación personal. Agosto 28 de 2017.

Bibliografía

- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2).
- Amaya García, N. I. (2015). *Mujer está escrito en infinitivo. Un estudio sobre representaciones sociales de mujer incorporadas por mí misma y las mujeres de mi ámbito familiar cercano*. (U. D. Caldas, Ed.) Bogotá: ASAB.
- Arana, I. (2015). *Las mujeres y el derecho humano a la educación en la perspectiva de la educación popular y las pedagogías feministas*. REPEN LAC.
- Bautista, E. (2004). *10 palabras clave sobre violencia de género*. (V. Divino, Ed.) Estella, España.
- Bonino, L. (2002). MASCULINIDAD HEGEMÓNICA E IDENTIDAD MASCULINA. *Dossiers Feministes, Masculinidades: mitos, de/construcciones y mascararas*(6), 7-35.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinidades*. (I. Artigas, Trad.) México: Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género.
- Curiel, O. (2013). *La Nación Heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Bogotá, D.C., Colombia: Impresol Ediciones.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. España: Bilbao.
- García Suárez, C. I. (2003). *Edugénero: Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar*. Bogotá, Colombia: Universidad Central.
- García Vasconcelos, M. (2011). *Mujeres, Maestras y Diversidad. Historias de Vida*. Oaxaca, México: Universidad Internacional de Andalucía.

- García, C. (2015). No se nace Maestra. Recursos para investigar en historias de vida de maestras y profesoras. *TABANQUE Revista pedagógica*(28), 111-114.
- García, L., & Pineda, M. (2015). *Violencia de género*. Cataluña, España: Creación Positiva.
- Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala*. Ciudad de México, México: Corte y Confección.
- Gómez, D. (2014). Mi cuerpo es un territorio político. En Y. Espinosa, D. Gómez, & K. Ochoa (Edits.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (págs. 263-276). Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Grupo de Memoria Histórica. (2011). *Mujeres que hacen historia. Tierra, cuerpo y política en el Caribe Colombiano*. (Taurus Pensamiento, Ed.) Bogotá, Colombia: Ediciones semanas.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como "ideología"*. (M. Jiménez, Trad.) Madrid, España: Letra e.
- Hernández, F., Sancho, J. M., & Rivas, J. I. (2011). *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto* (Cuarta ed.). (U. d. Barcelona, Ed.) ESBRINA – RECERCA.
- Hernandez-Hernandez, F., & E. A. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias Pedagógicas*(24).
- Jelin, E. (2001). *¿De qué hablamos cuando hablamos de memoria?* España: Siglo Veintiuno Editores.
- Kaufman, M. (2000). Masculinidad: armadura que paraliza. *La Jornada*.
- Lagarde, M. (1996). *Género y Feminismo. Desarrollo humano y democracia*. España: horas y HORAs.
- Lerner, G. (1986). *La Creación del Patriarcado*. Londres, Inglaterra: Crítica, Historia y Teoría.
- M. Santos, G. A. (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona, España: Biblioteca al aula.
- Minello, N. (2002). *MASCULINIDAD/ES. Un concepto en construcción*. Distrito Federal, México, México: Nueva Antropología.
- Núñez, C. (2014). *Ser mujer y maestra, ser en relación. La diferencia que interpela. Una vida puede ser narrada, otras vidas pueden ser contadas*. Universidad de Málaga, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. SPICUM.
- Pateti, Y. (Junio de 2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: Hacia la despedagogización del cuerpo. *PARADIGMA*, XXVIII(1), 105-129.

- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*(336), 189-201.
- Puyana, Y., & Barreto, J. (1994). Las historias de vida: recurso de investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. *Maguaré*(10), 185 - 196.
- Rapacci, M. L. (2015). *Experiencias de mujeres y educación popular en América latina y el caribe: aportes conceptuales y metodológicos*. REPEM LAC.
- Ruíz, J. O. (2013). *Masculinidades posibles, otras formas de ser hombres* (Vol. Colecciones Primeros Pasps). Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Stromquist, N. (2015). *Marco conceptual y temático para la construcción del debate contemporáneo sobre la perspectiva de género en la educación*. REPEM LAC.
- Tarducci, M. (2010). La profesora feminista como agente de transformación. En Y. Espinosa (Ed.). Buenos Aires, Argentina: En la Frontera.
- Thomas, F. (2001). *La mujer tiene la palabra*. Bogotá, Colombia : La Vanguardia.
- Vásquez, M. E. (2000). La memoria, hilo que teje la vida. En *Escrito para no morir. Bitácora de una militancia*. Colombia: ILSA.

Documentos Oficiales

- ACPEM. (2003). *Acuerdo Nacional por la Equidad entre Mujeres y Hombres*. Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2005). Plan de igualdad de oportunidades. Para la equidad de género en el Distrito Capital 2004-2016. En *Política Pública de Mujer y Géneros*. Bogotá, Colombia: Bogotá Sin Indiferencia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). Decreto N° 166. Bogotá, Colombia: Registro Distrital.
- C.Pol. (1991). *Artículo 1*. Bogotá, Colombia.
- Código Civil. (2016). En *Ley N° 1774*. Colombia.
- Código de Infancia y Adolescencia. (2006). En *Ley N° 1098*. Colombia.
- Código Penal. (2000). En *Ley N° 599*. Colombia.
- CONPES. (12 de Marzo de 2013). Documento 161. *Equidad de Género para las Mujeres*. Bogotá, Colombia.
- Decreto N° 4463. (2011). Bogotá, Colombia : Diario Oficial de la República de Colombia.
- Decreto N° 4798. (2011). Bogotá, Colombia: Diario Oficial de la República de Colombia.
- Decreto N° 4799. (2011). Bogotá, Colombia: Diario Oficial de la República de.
- Decreto N°4796. (2011). Bogotá, Colombia : Diario Oficial de la República de Colombia.
- Ley N° 1232. (2008). Colombia : Diario Oficial de la República de Colombia.

- Ley N° 1257. (2008). Bogotá, Colombia: Diario Oficial de la República de Colombia.
- Ley N° 1542. (2012). Bogotá, Colombia: Diario Oficial de la República de Colombia.
- Ley N° 1761. (2015). Bogotá, Colombia: Diario Oficial de la República de Colombia.
- Ley N° 1822. (2017). Bogotá, Colombia: Diario Oficial de la República de Colombia.
- Ley N° 248. (1995). Bogotá, Colombia: Diario Oficial de la República de Colombia.
- Ley N° 294. (1996). Bogotá, Colombia: Diario Oficial de la República de Colombia.
- Ley N° 575. (2000). Bogotá, Colombia: Diario Oficial de la República de Colombia.
- Ley N° 581. (2000). Bogotá, Colombia: Diario Oficial de la República de Colombia.
- Ley N° 731. (2002). Bogotá, Colombia: Diario Oficial de la República de Colombia.
- Ley N° 82. (1993). Bogotá, Colombia: Diario Oficial de la República de Colombia.
- Ley N° 823. (2003). Bogotá, Colombia: Diario Oficial de la República de Colombia.
- Ley N° 909. (2004). Bogotá, Colombia: Diario Oficial de la República de Colombia.
- Naciones Unidas, A. G. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. París, Francia. Obtenido de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Naciones Unidas, A. G. (1974). Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. *CEDAW*. Obtenido de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw25years/content/spanish/Convention-CEDAW-Spanish.pdf>
- Naciones Unidas, A. G. (1993). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Obtenido de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/48/104>
- Naciones Unidas, A. G. (Septiembre de 2000). Objetivos de desarrollo del Milenio. Obtenido de http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf

Trabajos de Grado

- Abello, S. & Hernández, H. (2015). Construcción de identidades de género de algunos integrantes de la comunidad Colombia diversa a través de la mediación YouTube. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Álvarez, L. & Jiménez, K. (2013). Importancia de la categoría género en la enseñanza del espacio geográfico en las ciencias sociales. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Amado, J. (2016). La sociedad de consumo, el narcotráfico y la mujer, un acercamiento a la obra "sin tetas no hay paraíso". (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Amaya, N. (2015). Mujer está escrito en infinitivo. Un estudio sobre representaciones sociales de mujer incorporadas por mí misma y las mujeres de mi ambito familiar cercano. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Angulo, J. & Bejarano, D. (2014). Mujer, afrodescendiente, educadora infantil. Una mirada desde los procesos identitarios formativos. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Aponte, M. (2015). Visibilización de las formas de violencia de género en mujeres jefas de hogar y la configuración de sus identidades en una realidad comunitaria local. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Aranzalez, J. (2016). Mujeres y subjetividades, construyendo acción política. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Arias, J. (2014) Perspectivas de género: el perfil profesional y la imagen científica femenina, el caso de profesores de la Licenciatura en Química. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Ávila, G. (2013). Sujeta política y autonomía en la casa de la mujer. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Ávila M. & Vaca, E. (2016). Una perspectiva de género de los proyectos de vida de los niños y las niñas asistentes a la casa de memoria y lúdica "seminis bacatá" en el marco de la sistematización de la estrategia atrapasueños. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Bernal, C. & Luis Castro, L. (2013). Historia de tres mujeres matemáticas en cómic. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Bolívar, L., Cruz, J. & Torres, L. (2014). Una aproximación al estado de la discusión sobre género y educación escolar en Colombia (2010 - 2014). (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Buitrago, L. (2015). Prácticas de subjetivación política en mujeres jóvenes estudiantes de la Universidad Distrital. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Buitrago, M., Campos, A. & Guzmán, P. (2010). Influencia de la programación infantil en la construcción de la identidad de género. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Cárdenas, I., Penagos, O. & Rivera, B. (2008). Imágenes del educador infantil: aproximación a un estudio de masculinidad. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Castellanos, N. (2013). La pintura como herramienta pedagógica para el análisis de las representaciones sociales de género de las mujeres colombianas en la segunda mitad del Siglo XX. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Castillo, C. (2016). La deconstrucción de la subjetividad femenina oprimida y su reconstrucción a partir de la educación en derechos de las mujeres. La experiencia en el proceso educativo y de alfabetización de mujeres adultas en Bosa – “La sureña”. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Castillo, C. & Sanguino, K. (2016). Las batallas del recuerdo: literatura, memoria y género en la escuela. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Cepeda, A. (2015). Visibilización de los modos de subjetivación de los grupos y/o colectivos de mujeres de la universidad distrital. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Chaparro, K., Tavera, S. & Zuleta, Y. (2014). Mujer, tejedora de sueños... tejedora de comunidad, un reconocimiento a la experiencia de tres madres comunitarias del barrio Sucre de la localidad de Usme. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Cifuentes, C. (2016) KILLAYPI: luna/mes – ciclos biológicos de la mujer, un aporte desde el mundo andino. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Corres, Y. (2013). Una mirada a las prácticas discursivas en torno a los derechos sexuales y reproductivos en Colombia en el periodo comprendido entre 2000 y 2010. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Cuellar, Y. & Triviño, L. (2013). Fura choguas cumini uni. Tejiendo educación a través de las prácticas tradicionales de la mujer muisca. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Delgado, Y. & Moreno, J. (2017). Subjetividad e identidad en la construcción del proyecto de vida a través del pensamiento narrativo con niños y niñas de 7 a 10 años de la fundación hogares club michín sede diana Turbay. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Díaz, D. (2013). Cuerpos, mujeres y feminismo. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Díaz, D. (2016). El ser de la mujer latinoamericana desde la Meta-física de la Alteridad de la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Díaz, D. & Susa, K. (2013). Visibilidad de las mujeres científicas químicas. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Díaz, L. (2014). El teatro construido a través de miradas femeninas, experiencia del grupo sueños de juventud en el proyecto mujer artes y parte en la paz de Colombia (2007-2008). (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Dueñas, G. & Quintana, D. (2015). El legado en la caja del viento: territorio y género en Cajibío. Una aproximación desde la reflexividad del maestro. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Escobar, M. A. (2015). “Ha sabido ser mujer” Mujeres CIMA en la construcción de economía propia. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Escobar, P & Umaña, E. (2016). Pensando el género, una perspectiva a la luz del análisis de contenido basado en las cartillas de escuela nueva, para transformar las prácticas docentes y propender por la igualdad en las aulas. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Franco, P. (2012). La Coeducación un espacio para la formación ciudadana. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Gama, J. (2015). Ni delincuentes, ni putas, ni peluqueras. Estereotipo de mujeres trans construido por la prensa en contraste con historias de vida dentro de la vivencia en diversidad de género. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- García, C. (2016). Procesos subjetivos de mujeres al interior de FEDEMUCC – Federación Departamental de Mujeres Campesinas de Cundinamarca. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Garzón, L. (2015). Enseñanza de las ciencias naturales: los conceptos biológicos “sistema endocrino, hormonas y mecanismos de acción hormonal” de 9º grado, en madres entre los 16 a los 65 años, utilizando el enfoque de enseñanza para la comprensión, como propuesta de pasantía en el proyecto “mujeres para la vida” del IDIPRON. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Gómez, A. & Santa, K. (2017). El devenir histórico - cultural de la mujer en Colombia en la novela "los días ajenos". (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- González, C. (2015) Una aproximación a la transversalización de la perspectiva de género en el currículo de biología y ecología de los grados 6 a 9 en la IED, El Porvenir. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- González, C. (2016). Lineamientos curriculares con enfoque de género e intersectorialidad en procesos de educación con mujeres adultas en el marco de la educación popular feminista. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Hernández, D. (2016) Las mujeres en el movimiento de los comuneros. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Hernández, G. & Valencia, D. (2008). Ser hombre y mujer a través de los medios. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Herrán, C. & Matallana, S. (2014). El cuerpo como arma de guerra. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Hoyos, C. (2015). Representaciones y prácticas de las mujeres adultas del proceso educativo la Sureña, alrededor de algunos aspectos de salud sexual y reproductiva en la localidad de Bosa. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Huertas, M. & Castro, S. (2012). Mujeres, movice y trabajo de la memoria. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Joya, D. & Cadena J. (2014) Descubriendo la pedagogía feminista en la educación media. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Layton, J. (2014). Mujeres tejiendo historia. Aproximación a las concepciones de género de las maestras en formación de primer semestre de la licenciatura en educación infantil de la UPN. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Leal, A. (2013). Sobre el cuerpo como marco estratégico de poder: desde una perspectiva feminista. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Londoño, P. & Ballesteros, D. (2016). Soy cuerpo, soy arte historias de vida y vivencias corporales a partir del arte de la tierra con los niños y niñas de nivel 7 d de la escuela pedagógica experimental (EPE). (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- López, J. (2016). El cuerpo como territorio: las distintas nociones de cuerpo de acuerdo a la historia de vida de cuatro mujeres en la localidad de Bosa. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- López, J. (2017). Relatos de sexualidad y género tras las arrugas y las canas. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- López, O. (2016). Enseñanza de la química a mujeres en situación de vulnerabilidad socioeconómica vinculadas al IDIPRON. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Lozano, D. (2015). Crítica y prosumo: transformación de las representaciones sociales de identidad femenina del discurso publicitario en juventudes escolares. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Maldonado, C. (2015). Producción y materialidad del género y la sexualidad en las dinámicas escolares: tensiones y desafíos. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Marín, A. (2015). Los estereotipos de género en el contexto de la escuela con respecto a las proyecciones profesionales y laborales de los y las adolescentes de educación media del IDE Villa Rica. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

- Márquez, C. (2015). *Mujeres populares en constante transformación*. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Muñoz, A. (2014). *La acción colectiva en los procesos de identidad y memoria de las mujeres habitantes del barrio Potosí*. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Molina, V. (2016). *Promoción de lectura: literatura infantil e imaginarios sobre masculinidad y feminidad*. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Montenegro, F. & Saldarriaga, M. (2015). *Imaginarios sociales juveniles sobre género desde Facebook*. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Moreno, J., Calboche, A. & Villegas, C. (2016) *Cuerpo entre lo oculto y lo visible: creencias de dos maestras acerca del cuerpo del grado tercero del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento*. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Muñoz, V. (2013). *Acciones de empoderamiento en las mujeres de sectores urbanos populares a partir del territorio y la construcción de género*. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Murcia, I., Peña, V., Pineda, L. & Suarez, M. (2011). *Madres comunitarias: crianza, género y quehacer educativo. Aproximación a las prácticas de crianza de las madres comunitarias de la fundación Dorcas y su incidencia en la construcción de equidad de género con los niños y niñas*. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Ospina, G. (2016). *Identidad de género en la formación de educadores infantiles. Un estudio sobre las expectativas y experiencias de los (las) educadores(as) en formación de la Licenciatura en Educación Infantil*. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Pérez, A. (2015). *Casa violeta; una acción afirmativa para la reivindicación de los derechos humanos de la mujer víctimas del Conflicto Armado en Colombia*. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Ramírez, O. & Mahecha, M. A. (2016) La niña que transita por una casa-hogar: reflexiones en torno a su cuerpo. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Ramos, G. (2014). Los derechos de la mujer como acción de resistencia. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Roa, F. (2015). Elementos para el desarrollo de una propuesta educativa en sexualidad basada en las concepciones que tienen los estudiantes de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, regional centro Valle de Tenza, en torno a la sexualidad y a la Educación Sexual. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, E. (2013). El Movimiento Feminista de la Segunda Ola en Colombia y la Reivindicación de Derechos para las Mujeres. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez P. & Sánchez, A. (2017). Reconfiguración de subjetividades políticas con perspectiva de género en jóvenes desde un centro de medios de comunicación. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Rubio Cabeza, E. (2015). Análisis del discurso de la política pública con enfoque de género en la educación y su ejecución para la equidad de género en Suba. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Rubio, L. (2016) Creación literaria: identidad narrativa y feminidad. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Sierra, A. & Linares K. (2014). “Ya nos cansamos de callar”: violencia sexual contra la mujer como arma de guerra del paramilitarismo en la región de los Montes de María. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Suarez, Y. (2016). Amplificando nuestras voces: proceso de comunicación popular feminista caminando hacia un movimiento social en la sabana de Bogotá. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Taborda, A. (2016). Patriarcado, estéticas femeninas, consumo y violencia simbólica. El caso de jóvenes mujeres del colegio Tomás Cipriano de Mosquera. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

- Tovar, L. & Vargas, S. (2016) Igualmente diferentes imaginarios de género de la población infantil de 8 a 11 años de hogares club michin jornada tarde sede diana Turbay. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Torres A. & Rincón, J. (2015). Educación popular en perspectiva de género caracterización de la propuesta de educación de mujeres adultas liderada por el movimiento popular la sureña en la localidad de bosa. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Torres, K. (2012). Participación y equidad de género con los niños y niñas del grado tercero en el Centro Educativo Fe y Alegría Garcés Naves. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Vega, S. (2013). El papel de la mujer en la política. Una mirada desde la subjetividad. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Zambrano, J. (2016). Luchas laborales de las escogedoras de café a finales de la década de los años treinta del siglo XX en el Viejo Caldas y Norte del Valle. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.