



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**Imaginarios sociales de género en la interseccionalidad sexo/etnia/clase desde la perspectiva del feminismo decolonial en estudiantes de los programas de formación de maestros y maestras de la Universidad de Antioquia.**

**Juan Camilo Estrada Chauta**

**Asesora:**

**Teresa Castro Mazo**

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN DIVERSER**

**INFORME TÉCNICO DE INVESTIGACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS  
MEDELLÍN  
2015**



TABLA DE CONTENIDO

Facultad de Educación

Resumen divulgativo .....	4
MARCO CONCEPTUAL .....	6
Planteamiento del problema .....	6
Propósito general .....	7
Propósitos específicos.....	7
Referente teórico y conceptual.....	8
MARCO METODOLÓGICO.....	14
Población participante .....	15
Técnicas de recolección de información.....	16
<i>La encuesta</i> .....	16
<i>La entrevista semi-estructurada</i> .....	19
Análisis de la información.....	20
RESULTADOS .....	21
Imaginarios sobre sexo, género y roles asignados .....	21
Identidades: sexualidad-etnicidad-clase social.....	25
Imaginarios en interseccionalidad.....	29
Institucionalidad: ¿Qué pasa en la universidad y en la escuela? .....	30
DISCUSIÓN .....	35
Hombres fuertes, mujeres débiles: tensiones entre lo natural y lo cultural .....	35
El sexo y la norma heterosexual .....	38
“El espectáculo del otro”: etnicidad e identidades.....	39
Identidades cruzadas: una mirada desde el feminismo decolonial al entramado sexo/etnia/clase social....	42
La institucionalidad a debate: el malestar por la diferencia .....	46
Una formación docente en y para la diversidad.....	48
A manera de conclusión.....	51
REFERENCIAS .....	53
Informe financiero.....	58



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

### LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1:</b> Encuesta aplicada a los y las estudiantes de los programas de formación docente de la Universidad de Antioquia	16
<b>Tabla 2:</b> Número de respuestas a la encuesta según programa de formación	18
<b>Tabla 3:</b> Nivel o semestre en curso de los y las estudiantes participantes de la encuesta	18
<b>Tabla 4:</b> Entrevista realizada con estudiantes de los programas de formación docente de la Universidad de Antioquia	19
<b>Tabla 5:</b> Instrumento para codificar las entrevistas	21

### LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Agencias y espacios de socialización donde se han aprendido los roles de género	24
<b>Gráfico 2:</b> Palabras y términos asociadas con "racismo"	27

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803



## Resumen divulgativo

---

Este proyecto de investigación se inscribe en la agenda del grupo de investigación DIVERSER de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, específicamente en la línea de “Género y educación” que tiene como objetivo profundizar en las visiones alternas que vienen aportando los estudios de género y las teorías feministas sobre la sociedad, la ciencia y el conocimiento, y las relaciones entre los diversos seres y grupos humanos. En el campo de la investigación educativa y la aplicación pedagógica es de vital importancia reconocer los ejes de discusión y categorías de análisis que arrojan estos estudios y teorías para repensar las relaciones de poder y dominación que se ejercen en la escuela y la sociedad.

Esta indagación que inició en el mes de julio de 2014, parte de intereses e inquietudes compartidas a partir del encuentro con la perspectiva del Feminismo Decolonial que se ha ido consolidando en la región como una propuesta epistemológica, metodológica y política para comprender que las relaciones de opresión y subordinación de las mujeres trascienden la distinción de género y se vincula con los discursos sobre la raza, la etnicidad, las jerarquías económicas, la heteronormatividad y las disposiciones religiosas que recaen sobre los cuerpos ahora no sólo de las mujeres, sino también de los hombres. Esta realidad se mantiene y perpetúa desde la transmisión cultural de una generación a otra, basada en imaginarios sociales que históricamente han circulado en las diferentes sociedades y que asignan roles y lugares de poder/subordinación a las personas en función de categorías como el sexo, la raza, la etnia, la clase social, la orientación sexual, etc., en este sentido nos preguntamos ¿Cuáles son los imaginarios de género de las y los estudiantes de los programas de formación de maestros/as con respecto a las interseccionalidades entre sexo, clase, y etnia?

Ubicamos nuestro lugar de indagación en la Universidad, porque ésta como institución educativa, específicamente formadora de formadores, es un espacio muy potente para coadyuvar en la formación de pensamiento crítico pero que aún no se pregunta por la transversalización de la perspectiva de género y por la interculturalidad. Las voces de los y las estudiantes dan cuenta de la naturalización que se tiene por parte del profesorado y de la comunidad académica en general de los roles de género, de la educación sexista que promueve a los varones en profesiones catalogadas como superiores y de mayor prestigio social.

Con el propósito de avanzar en la comprensión los imaginarios de género en la interseccionalidad sexo/etnia/clase que tienen los y las estudiantes de los programas de formación de maestros/as de la Universidad de Antioquia, para aportar a la transversalización de la perspectiva intercultural y de género en la formación pedagógica que ofrecen los programas de formación docente de la Universidad de Antioquia, llevamos a cabo esta investigación de tipo cualitativa, desde un paradigma constructivista y un enfoque hermenéutico, aplicando encuestas a 36 estudiantes y entrevistas semi-estructuradas a otros 6 estudiantes de los programas de formación docente, hombres y mujeres.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Encontramos una permanencia en los roles asignados a mujeres y hombres en función de la diferencia de género, masculino y femenino, que ubica a las mujeres en lugares de subordinación con respecto a los hombres, que históricamente han ostentado el poder económico, político, cultural e ideológico. Así mismo, una visión esencializante de las poblaciones indígenas, negras y afrodescendientes que habitan territorio colombiano, fundamentada en prejuicios y estereotipos raciales, que se asumen como identidades estáticas, exclusivas y excluyentes, problematizando fuertemente el ingreso con puntaje diferenciado de personas provenientes de comunidades indígenas y afrodescendientes a la Universidad de Antioquia.

A partir de los resultados obtenidos, llevamos a cabo la discusión en diferentes apartados con intenciones específicas. En primer lugar problematizamos los roles de género asumidos por los y las estudiantes, basados en la diferencia biológica, pero reconociendo su construcción cultural que denominamos *“Hombres fuertes, mujeres débiles: tensiones entre lo natural y lo cultural”*; en el segundo apartado analizamos la heteronormatividad hallada en las respuestas de los y las estudiantes, que al no enunciarse se da por sentada, esto es *“El sexo y la norma heterosexual”*; posteriormente problematizamos las concepciones sobre etnicidad e identidad étnica expresadas por los y las participantes, teniendo como referente principal, la obra de Stuart Hall, apartado que nombramos *“El espectáculo del otro: etnicidad e identidades”*; en el cuarto apartado utilizamos la categoría de interseccionalidad, propuesta desde el feminismo negro norteamericano, para analizar los imaginarios sociales que denominamos *“Identidades cruzadas: una mirada desde el feminismo decolonial al entramado sexo/etnia/clase social”*; como ya lo expresábamos, los y las estudiantes consideran segregadora e injusta la acción afirmativa que implica el ingreso de personas provenientes de comunidades indígenas y afrodescendientes a la universidad con un puntaje de corte más bajo, situación que analizamos en el apartado *“la institucionalidad a debate: el malestar por la diferencia”*; por último, desde las propuestas de las personas participantes y nuestra posición desde la interculturalidad interpelamos a la formación brindada por la Universidad y la escuela como instituciones reproductoras de sistemas de representación sexista, clasista y racista en el apartado *“Educar en y para la diversidad”*.

Las preguntas que formulamos en la entrevista y en la encuesta; por sus respuestas, dan a entender que el debate y la reflexión respecto a la discriminación de género, racial, sexual, por capacidades diversas, de clase, aún está ausente en las aulas y en los procesos de interacción escolar, es decir, podríamos decir que hace falta una relación de los sujetos educativos con sus entornos socio-culturales, que no seamos unos sujetos únicos y homogéneos, sin historias socioculturales particulares, sin una relación del texto con el contexto.

Una de las tareas de la educación hoy es reconocer que la diversidad significa fracturar los órdenes de poder colonial y patriarcal, cuestionar las asimetrías e injusticias sociales, las exclusiones culturales, es decir, en sentido epistemológico es desestructurar formas de pensar que han naturalizado y normalizado la ciencia, el conocimiento y los sujetos, anclados en la neutralidad y la objetividad, es decir, requerimos decolonizar el poder y el saber, para tejer reales diálogos de saberes con reconocimiento del *“otro-otra”*.

1 8 0 3



### Planteamiento del problema

Facultad de Educación La construcción del “género” como categoría analítica ha servido al campo de las ciencias sociales para develar relaciones de subordinación de las mujeres en relación con el sujeto varón, no obstante, una revisión más rigurosa y a profundidad del uso de esta categoría y del encuentro con otros feminismos/feminismos poscoloniales, ha permitido identificar la existencia de una *colonialidad del género* que se expresa en la proliferación de trabajos en torno a las realidades de las mujeres blancas-occidentales, negando/des-ontologizando a las otras mujeres, mujeres afrodiáspóricas, indígenas, mestizas, en resumen mujeres no-blancas; además, se oculta la fuerte influencia que tiene “la raza” en la vida y en la construcción de identidad de las mujeres con una historia de racialización. En este sistema moderno-colonial de género se ha naturalizado la escisión de clase, raza, género y etnia, como si no existiese una relación y una matriz colonial/patriarcal que los sustenta. Por tanto, nuestra inquietud parte de cómo se han construido estos imaginarios sociales de género en las y los estudiantes de los programas de formación de maestros/as de la universidad, y cómo esa construcción socio-cultural en interseccionalidad con el sexo, la clase, la etnia y la raza construyen comportamientos sociales, expresiones de poder, saber y ser, que impactan las prácticas educativas y pedagógicas de las y los futuros docentes.

La interseccionalidad, a la que recurrimos como categoría conceptual y metodológica, permite abordar de forma amplia el concepto de género, que contempla tanto a los hombres como a las mujeres, a los que la cultura patriarcal occidental les asignó roles diferenciados y jerarquías de poder de inferiorización a lo femenino y de superioridad a lo masculino, construyendo en los varones un imaginario de hombre fuerte, agresivo y dominante, despojado de la ternura y ocupado del espacio público, aislado del cuidado de la vida y del espacio privado, a su vez, el hombre no-occidental también ha sido víctima de un sistema que lo subordina y le asigna un lugar de inferioridad a partir de los estereotipos y actos de discriminación resultado de la relación con el hombre blanco-occidental en todo el proceso de colonización. En este sentido, lo que se busca con el presente proyecto, es hacer una indagación por imaginarios sociales que se han construido sobre las mujeres y los hombres, no sólo desde su sexualidad ligada a la genitalidad, sino también, en relación a los roles asignados y a la identidad que se construye desde el origen étnico/racial y la clase social-económica, este último elemento es de vital consideración en la medida en que, en las actuales condiciones económicas globalizadas, las poblaciones indígenas y afrodescendientes han tenido que afrontar procesos de empobrecimiento.

Al hacer una revisión de antecedentes que aporten a la pregunta en torno a la cual planteamos este proyecto<sup>1</sup>, encontramos en la fase inicial a nivel nacional pocos resultados, siendo estos, pensados desde la costa pacífica colombiana y la población negra y afro; una de estas investigaciones realizada por Fernando Urrea, José Ignacio Reyes y Waldor Botero en el año 2006 en la ciudad de Cali, se preguntó por la construcción de identidad sexual en hombres negros lo que develó una fuerte tensión entre la orientación sexual y el color de piel, encontrando allí unos estereotipos hipermasculinos heterosexuales asociados al hombre negro; ésta fue también una preocupación trabajada por Mary Lilia Congolino en la misma ciudad durante los años 2003 y 2004 en una

<sup>1</sup> La búsqueda fue realizada en el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, en las bases de datos bibliográficas Ebsco, Dialnet y Scielo, en Google y en Google académico.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

investigación de tipo descriptivo, interpretativo y analítico a partir de entrevistas en profundidad a hombres y mujeres negras estudiantes de la Universidad del Valle ¿hombres negros potentes y mujeres negras candentes? se pregunta la investigadora al indagar por las sexualidad y los estereotipos raciales. Otro trabajo investigativo - publicado en el año 2008- en la ciudad de Bogotá fue realizado por Mara Viveros Vigoya quien se preguntó por las representaciones y experiencias en relación con los encuentros y desencuentros heterosexuales entre mujeres y hombres negros y “no-negros” en una localidad del sur de la ciudad, revelando allí estereotipos raciales presentes en las relaciones interraciales. Estos tres trabajos se encuentran consignados en el libro “Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina” editado por Wade, Urrea y Viveros (2008).

En un artículo de 2012, Doris Lamus Canavate expone los resultados arrojados por dos proyectos de investigación, uno realizado entre los años 2007-2008 sobre el lugar de las mujeres en los movimientos afrocolombianos, mostrando cómo las mujeres negras/afrocolombianas toman lugar visible dentro y fuera de los movimientos de comunidades negras, así como en otros promovidos por el Estado, por organizaciones masculinas o mixtas, o independientemente de uno y otros, a partir de la Constitución de 1991 en el Pacífico colombiano; y otro trabajo, entre los años 2009-2010 ahora en la costa Caribe en el cual, la búsqueda se centró en el lugar de las organizaciones de mujeres negras/afrocolombianas en los procesos endógenos de formación, fortalecimiento y activismo político. Respecto a las producciones teóricas sólo se encuentran dos artículos de revista que hablan sobre la interseccionalidad de género/sexo/etnia/clase y/o sobre la perspectiva del feminismo decolonial en el país. A partir de los resultados encontrados en esta primera revisión, consideramos que es necesario realizar trabajos investigativos en torno a esta problemática, tanto para fortalecer el campo a nivel nacional -ya que a nivel internacional se ha adelantado el trabajo en países como Argentina, Brasil, México y en países árabes-, como para develar realidades en contextos específicos; así mismo se espera generar un pequeño aporte a la línea de énfasis que tiene la Maestría en Pedagogía y diversidad cultural orientada por el grupo Diverser sobre Feminismo Decolonial, y al componente de interculturalidad que tienen los programas de formación de maestros en la universidad. Por lo tanto este trabajo se pregunta ¿Cuáles son los imaginarios de género de las y los estudiantes de los programas de formación de maestros/as con respecto a las interseccionalidades entre sexo, clase, y etnia?

### **Propósito general**

Avanzar en la comprensión los imaginarios de género en la interseccionalidad sexo/etnia/clase que tienen los y las estudiantes de los programas de formación de maestros/as de la Universidad de Antioquia, para aportar a la transversalización de la perspectiva intercultural y de género en la formación pedagógica que ofrecen estos programas.

### **Propósitos específicos**

- Identificar los imaginarios de género en la interseccionalidad sexo/etnia/clase que tienen los y las estudiantes de la los programas de formación de maestros/as de la Universidad de Antioquia.
- Aportar elementos desde la perspectiva del feminismo decolonial para generar reflexiones en torno a los imaginarios de género en la interseccionalidad sexo/etnia/clase que tienen los y las estudiantes de los programas de formación de maestros/as de la Universidad de Antioquia.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## Referente teórico y conceptual

Néstor García Canclini (En entrevista con Alicia Lindón, 2007) afirma que “los imaginarios corresponden a elaboraciones simbólicas de lo que observamos o de lo que nos atemoriza o deseáramos que existiera”. Estos imaginarios se entienden de manera individual e idiosincrásica, no obstante éstos se pueden generar o transformar a partir de los espacios de socialización que acogen al sujeto, como lo expresa Baeza (2000) “Los imaginarios pasarían a ser sociales, porque se producirían en el marco de las relaciones sociales, condiciones históricas y sociales favorables para que determinados imaginarios sean colectivizados, es decir instituidos socialmente”.

Desde una perspectiva ligada a la ciencia histórica, Juan Camilo Escobar (2000) define lo imaginario, o más específicamente un imaginario como

Un conjunto real y complejo de imágenes mentales, independiente de los criterios científicos de verdad y producidas en una sociedad a partir de herencias, creaciones y transferencias relativamente conscientes; conjunto que funciona de diversas maneras en una época determinada y que se transforma en una multiplicidad de ritmos. Conjunto de imágenes mentales que se sirve de producciones estéticas, literarios y morales, pero también políticas, científicas y otras, como de diferentes formas de memoria colectiva y de prácticas sociales para sobrevivir y ser transmitido. (113)

Este autor atribuye varios elementos a dicha definición de imaginario que permiten tener una concepción más compleja del mismo, afirmando que el imaginario específico de una persona debe ser ubicado en el contexto general de su tiempo ya que dicho imaginario se pone en relación con los de otras personas. El imaginario, como ya lo expresaba en su definición, es un conjunto de imágenes mentales, son por lo tanto, el contenido mismo del imaginario, y dichas imágenes mentales “son además, independientes de los criterios científicos de verdad. No se discuten. Tienen un status particular de verdad. Se aprueban, por ejemplo, gracias a la convicción, la fe, la tradición. Las imágenes mentales son válidas en sí mismas” (Escobar, 2000: 115).

Estas imágenes mentales son producto de un proceso de construcción social e histórica, por lo tanto no son ni naturales ni biológicas, “esta producción de imágenes mentales debe tener en cuenta las determinaciones sociales en general, pero no debe olvidar que estas determinaciones son también el resultado de la acción de los individuos” (Escobar, 2000: 116)

En consecuencia con lo mencionado por Baeza y Escobar, los imaginarios sociales son construcciones más específicas, que pueden ser fechados y ser objeto de conocimiento en el curso de los tiempos históricos.

Las imágenes mentales siempre se producen en una sociedad. Estas imágenes provienen de diversas fuentes del pasado, o nacen de nuevas condiciones del presente. Obedecen por consiguiente a las herencias y a las creaciones, son el resultado de transferencias y préstamos. Las generaciones se transmiten los imaginarios en la vida de todos los días. Transferencias que se hacen de manera relativamente conscientes porque pueden convertirse en discursos, en formas verbales teóricas y aceptadas detrás de las cuales se construye un imaginario complejo. (Escobar, 2000: 117)

En este sentido, los imaginarios sociales dan cuenta de la potencialidad creativa de las sociedades en un determinado momento de su historia y atendiendo a unas condiciones particulares del contexto, que recoge a la vez, construcciones existentes de las generaciones pasadas, imaginarios que se transmiten de individuo a individuo, de generación en generación, que se institucionalizan, e incluso, se naturalizan, asumiendo que su existencia es independiente a toda acción subjetiva del



ser humano, se dan por reales y se vive en función de ellos. Esta realidad de los imaginarios sociales funciona de especial manera con la forma de entender la sociedad basada en la diferencia sexual y la dicotomía hombre-mujer que trata de explicar y analizar el género.

Entendemos el género como una categoría explicativa de la construcción social y simbólica histórico-cultural de los hombres y las mujeres sobre la base de la diferencia sexual (Hernández, 2006); o como bien lo señala Joan Scott, este concepto “parece haberse convertido en una palabra particularmente útil a medida que los estudios, sobre el sexo y la sexualidad han proliferado, porque ofrece un modo de diferenciar la práctica sexual de los roles sociales asignados a mujeres y hombres” (1996), aunque el sexo también es una construcción social y cultural, no solo una analogía biológica, “el género denota las construcciones culturales que van haciendo parte de los imaginarios sociales sobre los roles apropiados para mujeres y hombres” (Scott, 1996).

Este concepto se incorpora como categoría analítica en la década de los 70 en el siglo XX a los estudios de las mujeres y posteriormente dan lugar a los estudios de género, de acuerdo a lo dicho por Hernández (2006), y sin duda ha revolucionado las ciencias sociales abriendo un camino para cuestionar el sexismo en la ciencia, en la educación, en el aula de clase y la sociedad patriarcal en su conjunto, contribuye a desestructurar los imaginarios sociales que configuran y ordenan relaciones de género desiguales entre mujeres y hombres. Al respecto, Butler (2007) afirma que el género se construye culturalmente: por esa razón, el género no es el resultado causal del sexo ni tampoco es tan aparentemente rígido como el sexo, en este sentido, si el género es los significados culturales que acepta el cuerpo sexuado, entonces no puede afirmarse que un género únicamente sea producto de un sexo. Llevada hasta su límite lógico, la distinción sexo/género muestra una discontinuidad radical entre cuerpos sexuados y géneros culturalmente construidos.

Es así como en la cultura del mundo occidental ha existido históricamente una distinción cultural de los sexos, como lo expresa Pichardo Galán (2008)

La diferencia de los sexos está en la base de nuestro sistema de parentesco y filiación: existen dos sexos opuestos, biológicamente inconmensurables y complementarios. En nuestra sociedad tienen que existir dos sexos y sólo dos géneros (hombre y mujer). A cada uno de estos dos sexos se les asigna culturalmente una serie de características, atribuciones y roles. Pero esta distribución de roles y características no es igualitaria, sino que sitúa al hombre como superior a la mujer y a ésta como subordinada, produciéndose entonces el sexismo. Para justificar el sexismo se acude de nuevo a la naturalización: las características de género están escritas en los genes (en la naturaleza) y, por tanto, no se pueden cambiar. (37)

Esta distinción de los sexos en función del género ha ocasionado también la configuración de imaginarios con respecto a lo que deben hacer los hombres por ser hombres, y las mujeres por ser mujeres, basándose en funciones y roles asignados culturalmente que parecieran estar inscritos en el código genético por naturaleza.

Para comprender mejor esta falsa dicotomía, surge lo que se denomina “sistema sexo-género que consiste en que por nacer con un determinado sexo, mujer/hombre, es decir, con unas diferencias biológicas, se nos adjudica un género, femenino o masculino” (Escudero, 2003), y en esa construcción se le adjudica a lo masculino un valor social en comportamientos, trabajos, profesiones, espacios, cualidades, en detrimento y desvalorización de lo femenino. Lo masculino entonces asociado la capacidad de razonar, de proveer, proteger, de decidir, de lo fuerte y lo femenino relacionado con los sentimientos, la sumisión, la subordinación. Implica que el argumento de la

diferencia biológica “se construye una desigualdad social que coloca en una posición de desventaja a las mujeres con respecto a los hombres en la sociedad. (Pérez, 2011:12)

Ahora bien, los imaginarios sociales de género que son compartidos por un grupo de personas, dan cuenta de la representación simbólica de lo que significa nacer con un órgano reproductor masculino o un órgano reproductor femenino, incluso, gracias a la tecnología actual, la designación de los roles basada en el género es previa al nacimiento: desde que se conoce el sexo biológico del individuo que va a nacer, comienza a desarrollarse todo un proceso de construcción adelantado que cómo se va a comportar, a hablar, a vestir, a jugar, etc., esa persona que aún no nace ya se le ha preparado y condicionado su sexo: hombre o mujer y esta determinación conlleva a todo el equipamiento respecto a las pautas culturales que debe incorporar, lo que se supone la prepara para insertarse y acomodarse a las normas compartidas socialmente en función del género: sea una mujer o un hombre

El modo “apropiado”, “correcto”, de ser hombre o de ser mujer no ha sido el mismo a lo largo del tiempo ni lo es en las culturas que coexisten hoy en día. No obstante, todas las sociedades sí le han concedido una importancia fundamental a realizar esa distinción. Para ello, crean unas representaciones simbólicas sobre los géneros que son compartidas por un colectivo; ellas son las que de manera explícita o implícita regulan los comportamientos que se consideran adecuados para mujeres y hombres, así como la dinámica de sus relaciones (García Suárez, 2003: 4)

Varios son los caminos que se exploran para resignificar las subjetividades femeninas, pero también las masculinas, hoy se hace necesario incluir el tema de las masculinidades, puesto que el género como concepto relacional “implica aprender sobre las mujeres [y] también sobre los hombres” (Conway, Bourque & Scott, 1987:178).

La construcción de identidades masculinas ha cobrado interés tanto social, cultural como académicamente, porque las identidades de género tienen incidencia y relación con el devenir social. El sólo hecho de que en

Los programas públicos han empezado a tomar en cuenta que las maneras como se estructura la identidad de los varones tiene que ver directamente con diversas dilemas y problemáticas sociales, por ejemplo, la violencia intrafamiliar, la guerra, la drogadicción y comportamientos adictivos como el alcoholismo, adicción al trabajo, al estrés, al sexo y la pornografía, al maltrato, etc., la accidentalidad en el tránsito y en el ámbito laboral, la violencia callejera o cotidiana, las múltiples formas de abuso sexual, etc. (Gómez, s.f.: 2; leído en Castro Mazo, 2011: 199).

De allí, que la Escuela en general y la educación como espacio de socialización debe incorporar este tema, puesto que es necesario reflexionar acerca de la constitución de su identidad de varones, desestructurar la singularidad que el patriarcado les ha constituido como un modelo universal que como hegemónico y dominante no requiere ser pensado y replanteado, porque la identidad masculina se ha construido en el ideal del éxito laboral, de la competitividad, de la virilidad que les otorga la condición de “supermachos”, de la racionalidad negando los sentimientos y la emocionalidad. Esta construcción de la subjetividad masculina enajena y subyuga a los hombres, no es nada fácil sustentar el rol de proveedor, de protector, así no se cumpla, sin embargo, prevalece como la representación que existe de su rol que se ha naturalizado y se convierte en una obstáculo al momento de hacer el discernimiento acerca de las desigualdad en las relaciones de género y de proponer la deconstrucción de este imaginario masculino porque “Padecer de normalidad es tal vez



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

el estereotipo más constante y silencioso que los varones hacen al tributo de género. A costa de su alineación como personas”. (Gómez, s.f.: 2).

En este sentido, partiendo de la idea de género como una categoría construida culturalmente que designa características específicas al sujeto en relación con su sexo biológico, no se puede negar la relación inherente de la identidad sexual ligada a otras identidades de las y los sujetos, es así como se propone la interseccionalidad en el trabajo de Kimberlé Williams Crenshaw (1989) quien se inscribe en la corriente del feminismo negro, como concepto metodológico

Permite experimentar, diagnosticar, las epistemologías de la dominación como estrategias de resistencia que de ellas se desprenden; aunque jamás defina positivamente una política de lucha e impugnación [...] la doble, hasta la triple opresión, que las mujeres experimentan, supondría que cada relación de dominación se añada a la otra. Por ejemplo, todas las mujeres padecen el sexismo, pero algunas de ellas padecen el sexismo y una opresión de clase, algunas el sexismo y el racismo, otras el sexismo y la lesbofobia, o incluso acumulan el conjunto de tales dominaciones. (Dorlin, 2009: 70)

El uso de la categoría de Interseccionalidad permite evidenciar la doble o múltiple discriminación de la que pueden ser víctimas tanto hombres como mujeres que no se acomodan al modelo de ser occidental-blanco-heterosexual, generando así relaciones de fuerte complejidad, al respecto Luz Gabriela Arango (2006; Leída en Gil Hernández, 2009) comenta

Las interrelaciones entre los sistemas de clase, raza y género son complejas y variables. La posición en el orden de género y en el orden racial no es dicotómica: las personas concretas no se definen por el rótulo simple y unívoco de “hombre” o “mujer”, “blanco” o “negro”. Opera más bien un continuo de posiciones que se modifican de acuerdo con la situación y las relaciones que se involucran. La marca del género y la raza, aparentemente corporal y evidente, depende de esquemas de clasificación que no sólo interpretan el tono de piel en la gama de color o los atributos físicos “sexuales”, sino que manejan un conjunto de propiedades “enclasadadas” y “enclasantes” que incluyen el “cuerpo externo” (vestido, peinado, maquillaje) y la hexis corporal (modales, tono de voz, postura)... De este modo, la clasificación de una persona en el orden racial y en el orden de género dependerá de las relaciones que definen su posición en un momento dado y en un espacio o campo determinado y se modifican en el tiempo y en el espacio. (P. 4)

La interseccionalidad es utilizada entonces, como una herramienta conceptual-metodológica que permite develar la interrelación que existe en la construcción de identidades múltiples y los imaginarios que de ello se tiene, específicamente en los y las estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, estos imaginarios sociales no resultan de la nada, son un fenómeno socio-cultural que puede variar en cada sujeto desde su experiencia de vida, lo que se busca es entender que el imaginario que se tiene de mujer negra en Cartagena es cualitativamente distinto al de una mujer blanca o indígena en esa misma ciudad, ser un hombre negro homosexual o ser un hombre blanco-mestizo homosexual, solo por poner algunos ejemplos.

Es en este contexto de múltiples interseccionalidades que oprimen a las mujeres –aunque los hombres también son atravesados por categorías de orden colonial- y sus diversas formas de habitar la realidad que la autora chicana Gloria Anzaldúa (1987) propone la existencia de sujetos/as cuya identidad se forja en “la frontera”, fronteras geográficas, reales (como el caso del muro que separa a México de Estados Unidos de Norteamérica) que al mismo tiempo representan una metáfora para exponer los lugares de enunciación donde se forjan las identidades.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Borderland/Frontera explicada por Bidaseca (2010; leída en Medina Martín, 2013: 71) “es una categoría ontológica, étnica y topográfica que muestra la necesidad de una epistemología fronteriza que pueda aceptar que los inmigrantes, homosexuales, refugiados, etc. Son, desde una epistemología monotípica, categorías fuera de la ley”.

Creo que la relevancia del concepto *borderland* descansa en su significado geopolítico así como en la denotación de la experiencia individual, grupal y local, es decir, en el entendimiento metafórico implícito del movimiento y de la yuxtaposición de los diferentes niveles de poder en la experiencia subjetiva. (Esguerra Muelle, 2014: 157).

Ahora bien, como perspectiva teórica en esta investigación hemos optado por un lugar de enunciación tanto epistemológico como metodológico, desde el cual se intentará analizar la realidad objeto de estudio, esta es, la perspectiva del Feminismo de(s)colonial como

Una forma de entender la manera en que la opresión sexualizada y de género está enlazada en la sociedad de hoy en día, como un artefacto del legado duradero de la colonización, un subproducto del capital neoliberal, una manifestación de un sistema mundial diferenciado por una jerarquía racializada, y un sistema de creencias profundamente arraigado en nuestro inconsciente colectivo. (Jaramillo, 2013)

Un feminismo descolonial significa una transformación radical de las relaciones sociales que han oprimido y subordinado a las mujeres indígenas, afro y mestizas pobres en Abya Yala. El feminismo descolonial se mueve hacia una afirmación de la vida y de todas las posibilidades propias y comunales de las mujeres racializadas. (Espinoza, Gómez, Lugones & Ochoa, 2013)

Para hablar de un feminismo decolonial es necesario partir de la idea de que existe una “Colonialidad del género” como propone María Lugones, después de hacer una revisión al concepto de Colonialidad del Ser en la obra de Anibal Quijano

Al pensar la colonialidad del género, yo complejizo su comprensión (*de Quijano*) del sistema global capitalista de poder, pero también critico su propia comprensión del género como sólo visto en términos del acceso sexual a las mujeres. Al usar el término colonialidad mi intención es nombrar no sólo una clasificación de pueblos en términos de la colonialidad de poder y el género, sino también el proceso de reducción activa de las personas, la deshumanización que los hace aptos para la clasificación, el proceso de sujetificación, el intento de convertir a los colonizados en menos que seres humanos. Esto contrasta fuertemente con el proceso de conversión que constituye la misión de cristianización. (2011: 108-109)

Como antecedente se encuentran también los denominados “Feminismos Poscoloniales” que surgen en la década de 1970 como respuesta a la ausencia de la pregunta por el proceso de racialización producto de la colonización y la disidencia sexual en el trabajo del movimiento feminista de la época, “las mujeres negras y lesbianas fueron las primeras en expresar su inconformidad [...] no se sentían reflejadas en las reivindicaciones de derechos que realizaban los colectivos femeninos a nivel mundial y que favorecían a un tipo específico de mujeres” (Ron Erráez, 2014).

Entre los Feminismos Poscoloniales Ron Erráez (2014) identifica 3 propuestas:

1. *Feminismos del tercer mundo*: a partir de las obras *Under western eyes* (1991) y *Under western eyes Revisted* (2003) de la autora India Chandra Talpade Mohanty, se ponen en cuestión las categorías de análisis y estrategias metodológicas de los ‘feminismos occidentales’ llamados así en contraposición a los feminismos del tercer mundo en los cuales según Mohanty, se deben entender dos cuestiones básicas; por un lado, la crítica a los feminismos occidentales hegemónicos que implica cuestionar tres supuestos de las teorías feministas occidentales: el término “mujeres”, considerar que los enunciados teóricos



y prácticos de los feminismos occidentales son universalizables y por último, la existencia de un único modelo de poder y lucha femenina. Por el otro lado, las preocupaciones y estrategias a partir de contextos geográficos, históricos y culturales específicos.

2. *Feminismos africanos*: desde la propuesta de la teórica feminista nigeriana Oyeronke Oyewumi contemplada en su obra *“The invention of women: making an african sense of western gender discourses”* de 1997 donde cuestiona la visión eurocéntrica en los estudios sobre mujeres africanas; también en un ensayo publicado en 2004 titulado *“Conceptualizing gender: the eurocentric foundations of feminist concepts and the challenge of African epistemologies”* esta autora sostiene que la mayor parte de las preocupaciones en torno a la realidad de las mujeres se fundamentan casi exclusivamente en la experiencia de mujeres europeas y norteamericanas, existiendo allí una tendencia a universalizar las categorías de análisis, lo que la lleva a afirmar que los estudios sobre mujeres africanas deben comenzar en África y coloca como ejemplo representativo el modelo de familia nuclear occidental, el cual es imposible de ajustar a las realidades diversas del continente.
3. *Feminismos indígenas mexicanos*: Aída Hernández Castillo, feminista mexicana, presenta en su ensayo *“Entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico. Las mujeres indígenas y sus demandas de género”* publicado en 2011, algunos cuestionamientos del grupo de mujeres indígenas mexicanas al interior del Movimiento Zapatista sobre el etnocentrismo presente en el feminismo mestizo hegemónico de su país. La autora reconoce que las feministas indígenas se encuentran en una situación de doble opresión y en consecuencia de lucha en dos dimensiones: por la autonomía de sus pueblos y comunidades y, por el reconocimiento y respeto de sus derechos como mujeres al interior de sus comunidades. Expone también la lucha de estas mujeres indígenas en contraposición a las feministas mestizas/urbanas que las consideran víctimas naturales del patriarcado y subestiman sus estrategias de oposición a la opresión; así mismo, cuestionan al feminismo mestizo por considerar a todas las mujeres como víctimas del patriarcado sin considerar que no existe una sola forma del patriarcado ni una sola forma de hacerle oposición y búsqueda por la reivindicación y reconocimiento de derechos.

Con este panorama, la invitación de la autora es a desoccidentalizar los feminismos, ya que identifica en las propuestas tradicionales un tono eurocéntrico y etnocéntrico que, en primer lugar tiende a universalizar a las mujeres y sus realidades, y en segundo lugar, no reconoce otras formas de resistir a la opresión de aquellas mujeres y movimientos que se desacomodan al modelo blanco/occidental

las mujeres excluidas representan realidades periféricas que se ignoran o invisibilizan, es decir, las “otras” dentro de las otras o como las denomina Boaventura de Sousa Santos *“habitantes paradigmáticas del otro lado de la línea”*, considerando que según este autor, el pensamiento moderno occidental es un pensamiento abismal, que divide la realidad en un universo “de este lado de la línea” que contiene aquello que es considerado válido para el pensamiento norte céntrico dominante; y, el universo “del otro lado de la línea” que contiene aquello considerado inexistente, intrascendente, insignificante. (Ron Erráez, 2014: 59).

Rocío Medina Marín (2013) aclara que no existe consenso teórico en cuanto a la relación entre los denominados “feminismos poscoloniales” y “el feminismo decolonial” planteado por María Lugones, más allá de una relación de continuidad genealógica, sin embargo la autora se propone explorar una relación profunda y parte por denominarlos conjuntamente como *“Feminismos otros/feminismos*



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

*periféricos*". Medina sostiene que las propuestas teóricas feministas del 'norte' tienden a ocultar la diferencia colonial, que se evidencia en la deslegitimación de las propuestas de las otras mujeres

En esta dirección, los estudios feministas poscoloniales y los estudios decoloniales coinciden en proponernos otra ideología construida ahora desde las periferias, los bordes, los restos, las fronteras (Ibid.); desde quienes por colonizados/as, abyectos/as, bárbaros/as, incultos/as e irracionales; nunca, diría Eduardo Galeano, "*salieron en la foto*". (Medina Marín, 2013: 57)

En este proceso llevado a cabo por las propuestas teóricas feministas que podrían denominarse como 'subalternas', se ha insurgido en el pensamiento tradicional feminista y las ciencias sociales enraizadas en la racionalidad occidental, para cuestionar sus sesgos racistas, clasistas, androcéntricos y heteronormativos; entre estas propuestas Medina (2013: 63-64) identifica las siguientes: Feminismo del tercer mundo, Feminismo lesbiano, Feminismo negro, Feminismo chicano/de color, Feminismos indígenas, los Feminismos islámicos, y por último, el Feminismo decolonial. Todas estas propuestas han aportado conceptos, categorías analíticas y herramientas metodológicas; cabe entonces destacar para los propósitos de este trabajo, la conceptualización que desde el feminismo negro se hace a la interseccionalidad entre género, raza y clase.

Es así como esta perspectiva pretende poner en tensión el feminismo blanco en todas sus formas y las relaciones que establece con diversas instituciones de accionar social, también busca avivar las voces de aquellos sujetos subalternizados por el sistema moderno-colonial quienes han estado silenciados y representados por hombres y mujeres blancos/as burgueses/as, como lo expresa Bidaseca (2011) "que el feminismo 'blanco' se inscribe en una narrativa imperialista cuando se sostiene en lo que denominó una 'retórica salvacionista' de las mujeres color café". No obstante, Rita Segato (2011) pone esta idea en tensión cuando se trata del sujeto varón no-occidental, al analizar la transformación de la masculinidad ancestral producto de la intrusión colonial, la autora comenta que al interior de su comunidad el hombre tiene un lugar de poder en relación a la mujer, sin embargo, al salir a negociar/interlocutar con el hombre blanco-occidental su situación cambia y se subordina generando una ruptura y reestructuración del orden.

Ochy Curiel nos brinda algunas pistas para entender esa interrelación entre el sexo, la raza y la clase, desde la interseccionalidad que hemos asumido como postura de análisis, desde nuevos marcos interpretativos que den cuenta de la complejidad subyacente en la construcción de los sujetos que viven -no de manera esencialista- condiciones negativas de sexismo, racismo y empobrecimiento; así, la autora afirma que

Un análisis de las relaciones de sexo/género debe contener las maneras como la raza se instaló en esta región que hoy se llama Latinoamérica y el Caribe y cómo ello ha producido un neocolonialismo, cuyas mayores afectadas son las mujeres, sobre todo las racializadas y pobres, pues ambas opresiones, racismo y sexismo han estado presentes en sus vidas y sus relaciones (2011: 20)

## MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación es de tipo cualitativa, por lo tanto se concibe la realidad como socialmente construida, no se parte de hipótesis sino de teorías previas y unas categorías iniciales/deductivas que podrán ser o no modificadas en el proceso de investigación.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

El paradigma de investigación que asumimos como punto de enunciación para nuestra indagación es el constructivista, que según Guba & Lincoln (1994) cumple con unas características específicas relacionadas con sus dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica:

*Ontología:* (Es relativista) Las realidades, desde este paradigma, son aprehensibles como construcciones mentales múltiples e intangibles, que pueden ser producto de la socialización o a partir de la propia experiencia, así mismo, dichas realidades pueden ser locales o ser compartidas a través de diferentes culturas. Estas construcciones no están determinadas como verdaderas o no, más bien son flexibles y modificables ya que no son absolutas.

*Epistemológica:* (Es transaccional y subjetivista) Se reconoce el vínculo entre quien investiga y su objeto de indagación, y los resultados arrojados son re-construidos a medida que avanza el proceso investigativo.

*Metodológica:* (Es hermenéutica y dialéctica) las realidades construidas mentalmente (por socialización o experiencia) se refinan a partir de la interacción entre quien investiga y sus informantes. Se utilizan técnicas hermenéuticas para comparar y contrastar a través de un intercambio dialéctico. Se busca entonces la reconstrucción de construcciones previas, de una manera consensual más informada y sofisticada, esto es, poner en diálogo.

Así, desde un enfoque hermenéutico para esta investigación se llevó a cabo la interpretación desde la interacción contextual con la población participante, el significado mismo que dan a través del lenguaje no sólo hablado sino también corporal y gestual a la información que están proporcionando, al respecto comenta Toledo (1997) que

El referente es la existencia y la coexistencia de los otros que se me da externamente, a través de señales sensibles; en función de las cuales y mediante una metodología interpretativa se busca traspasar la barrera exterior sensible de acceder a su interioridad, esto es: a su significado; así queda descrita la esencial actitud frente a las cosas humanas que, condensada en el término griego *hermeneuein* alude a desentrañar o desvelar; dicha actitud ha dado lugar a una teoría y práctica de la interpretación conocida con el nombre de hermenéutica (205)

### **Población participante**

Desde el grupo de investigación Diverser hemos asumido que la Universidad es un espacio propicio para realizar actividades investigativas, especialmente cuando éstas están dirigidas a generar reflexiones en torno a la formación que ofrece dicha institución, por esta razón, decidimos realizar la indagación con estudiantes (hombres y mujeres) de los programas de formación de maestros de la Universidad de Antioquia que se ofertan en distintas unidades académicas:

#### *Facultad de Educación*

- Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales
- Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental
- Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana
- Licenciatura en educación básica con énfasis en Matemáticas
- Licenciatura en Matemáticas y Física
- Licenciatura en Educación Infantil
- Licenciatura en Educación Especial
- Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

*Instituto de Filosofía*

- Licenciatura en Filosofía

*Facultad de Artes*

- Licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística y Cultural

*Escuela de Idiomas*

- Licenciatura en Lenguas Extranjeras

*Instituto de Educación física y deportes*

- Licenciatura en Educación Física

### Técnicas de recolección de información

Las técnicas de recolección de la información utilizadas fueron la encuesta y la entrevista semi-estructurada.

*La encuesta*

Este instrumento se diseñó con un cuestionario conformado por 20 preguntas de diverso tipo, en su mayoría de respuesta abierta, y se aplicó como un cuestionario virtual a través de la herramienta “Formularios de Google”

Un cuestionario nos puede ayudar a obtener la información necesaria si nuestra investigación tiene como objetivo conocer la magnitud de un fenómeno social, su relación con otro fenómeno o cómo o por qué ocurre, especialmente en el caso de que sea necesario conocer la opinión de una gran cantidad de personas (Martínez, 2002).

ENCUESTA SOBRE IMAGINARIOS SOCIALES DE GÉNERO EN LA INTERSECCIONALIDAD SEXO/ETNIA/CLASE
Programa de formación de maestros al que pertenece
Nivel/semestre:
1. ¿Qué significa para usted “ser hombre”?
2. ¿Qué significa para usted “ser mujer”?
3. ¿Qué entiende por “género”?
4. ¿Se ha sentido discriminado/a por ser mujer/hombre? (si su respuesta es “SI” explique en la casilla “Otro”)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• SI</li> <li>• NO</li> <li>• Otro:</li> </ul>
5. ¿En qué lugares ha sentido que se le ha tratado diferente por ser mujer/hombre? (El trato diferenciado puede ser positivo o negativo)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hogar</li> <li>• Escuela</li> <li>• Universidad</li> <li>• Trabajo</li> <li>• Iglesia</li> <li>• Grupo de amigos</li> <li>• Ninguno</li> <li>• Otro:</li> </ul>
6. ¿Qué roles y/o comportamientos asocia con lo femenino?
7. ¿Qué roles y/o comportamientos asocia con lo masculino?
8. ¿Dónde aprendió los roles diferenciados para los hombres y las mujeres? (en cual/es de los siguientes



<p>espacios de socialización)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hogar</li> <li>• Escuela</li> <li>• Trabajo</li> <li>• Universidad</li> <li>• Iglesia</li> <li>• Grupo de amigos</li> <li>• Ninguno</li> <li>• Otro:</li> </ul>
<p>9. ¿Considera que existen profesiones/labores/oficios para hombres y otros para mujeres? (si su respuesta es "SI" explique en la casilla "Otro")</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• SI</li> <li>• NO</li> <li>• Otro:</li> </ul>
<p>10. ¿Qué es para usted ser indígena?</p>
<p>11. ¿Qué es para usted ser Afrocolombiano/a?</p>
<p>12. ¿Qué es para usted ser mestizo/a?</p>
<p>13. ¿Qué palabras asociaría con Racismo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminación</li> <li>• Diferencia</li> <li>• Xenofobia</li> <li>• Raza</li> <li>• Prejuicio</li> <li>• Etnia</li> <li>• Historia</li> <li>• Color</li> <li>• Pobreza</li> <li>• Lenguaje</li> <li>• Segregación</li> <li>• Superioridad</li> <li>• Estereotipo</li> <li>• Etnocentrismo</li> <li>• Cultura</li> <li>• Separación</li> </ul>
<p>14. ¿Alguna vez ha sido discriminado o discriminada por su condición de género, sexo, etnia o clase social? ¿Dónde?</p>
<p>15. ¿Considera que existen profesiones/labores/oficios diferenciados según la identidad étnica (indígena, afro, blanca, mestiza)? (si su respuesta es "SI" explique en la casilla "Otro")</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• SI</li> <li>• NO</li> <li>• Otro:</li> </ul>
<p>16. ¿Considera que al interior de la Universidad existe un trato diferenciado en función de lo étnico? ¿cómo lo ha evidenciado?</p>
<p>17. ¿Qué le recomendaría a la Universidad para atender a la población diversa?</p>



18. ¿Cómo se visualiza en su futura labor docente respecto a la población diversa?
19. ¿Considera que para trabajar con población diversa en la escuela, el/la docente requiere de algunas competencias específicas? ¿cuáles?
20. ¿Cómo cree que se debe trabajar la diversidad en la escuela? ¿Qué le propondría a la escuela para afrontar el reto de la diversidad cultural, étnica, sexual, de género y de clase?

**Tabla 1:** Encuesta aplicada a los y las estudiantes de los programas de formación docente de la Universidad de Antioquia

En la etapa de formulación de la investigación, proyectamos recibir al menos 10 respuestas por cada uno de los programas de formación de maestros y maestras, para lo cual difundimos el instrumento a través de redes sociales, correo electrónico, con docentes y coordinadores de los programas de licenciatura; la encuesta estuvo disponible durante 15 días para ser diligenciada por los y las estudiantes, sin embargo, recibimos un total de 36 respuestas.

Programa de formación de maestros/as al que pertenece		
Licenciatura en educación básica con énfasis en Matemáticas	0	0%
Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales	18	50%
Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	1	3%
Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana	4	11%
Licenciatura en Matemáticas y Física	1	3%
Licenciatura en Educación Infantil	2	6%
Licenciatura en Educación Especial	2	6%
Licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística y Cultural (Artes plásticas, Teatro, Danza)	1	3%
Licenciatura en Educación Física	0	0%
Licenciatura en Filosofía	3	8%
Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra	1	3%
Licenciatura en Lenguas Extranjeras	3	8%

**Tabla 2:** Número de respuestas a la encuesta según programa de formación

Nivel o semestre en curso		
1 nivel	0	0%
2 nivel	3	8%
3 nivel	2	6%
4 nivel	4	11%
5 nivel	8	22%
6 nivel	2	6%
7 nivel	5	14%
8 nivel	6	17%
9 nivel	3	8%
10 nivel	3	8%

**Tabla 3:** Nivel o semestre en curso de los y las estudiantes participantes de la encuesta



### La entrevista semi-estructurada

En el proceso de investigación se aplicó una entrevista semi-estructurada a 6 estudiantes, de los cuales 3 son mujeres y 3 son hombres, de 5 programas de formación de maestros: Ciencias sociales, Ciencias naturales, Lenguas extranjeras, Filosofía y Educación especial; entre las personas entrevistadas contamos con la participación de 3 indígenas-estudiantes de Antioquia, Cauca y Putumayo, y una estudiante afrodescendiente de Córdoba; esta técnica es importante en la medida que permite una relación de escucha que no es posible en la encuesta, por lo cual resulta muy valiosa, entre otras ventajas que presenta esta técnica

por su carácter conversacional que desde el interaccionismo simbólico se recomienda a fin de que no oprimir a las personas participantes, generando un ámbito coloquial que facilita la comunicación entre quienes interactúan, sabiendo que no hay nada en contra de investigar asuntos en los que se esté involucrado emocionalmente (Díaz Martínez, 2004; Leído en Ozonas & Pérez, 2005: 200).

La entrevista semi-estructurada es una conversación cara a cara entre entrevistador/entrevistado, donde el investigador plantea una serie de preguntas, que parte de los interrogantes aparecidos en el transcurso de los análisis de los datos o de las hipótesis que se van intuyendo y que, a su vez las respuestas dadas por el entrevistado, pueden provocar nuevas preguntas por parte del investigador para clarificar los temas planteados. (Munarraz, 1992).

Las preguntas orientadoras que conforman la entrevista, son en su mayoría similares a las preguntas de la encuesta, la diferencia radica en la forma como se llevó a cabo el proceso de comunicación con las personas participantes, ya que la encuesta como se enunció, permitió develar otros lenguajes más allá de lo escrito en el caso de las respuestas a la encuesta, así mismo, da lugar a nuevas preguntas en el curso de la conversación. Antes de iniciar la entrevista, las personas firmaron un consentimiento informado. El instrumento se muestra a continuación

ENTREVISTA SOBRE IMAGINARIOS SOCIALES DE GÉNERO EN LA INTERSECCIONALIDAD SEXO/ETNIA/CLASE	
<b>Consideraciones generales. Imaginarios de género</b>	
1.	¿Qué significa para usted “ser hombre”? ¿Qué significa para usted “ser mujer”?
2.	¿Qué significa para usted ser mujer/hombre en relación con el sexo opuesto y con el mismo sexo?
3.	¿Qué ha podido hacer o no por ser hombre/mujer?
4.	¿Qué es lo masculino/qué es lo femenino?
5.	¿Es consciente de sus marcas de género?
6.	¿Dónde ha aprendido a ser? ¿en qué espacios ha sido socializado/a en esas marcas de género?
7.	¿Consideras que existen algunas profesiones o labores propias para las mujeres y otras para los hombres?
<b>Identidad e interseccionalidad sexualidad/etnicidad/clase social</b>	
8.	¿Qué es para usted “diversidad”? ¿qué es para usted “diversidad sexual”?
9.	¿Qué es ser indígena, negro/afrodescendiente y mestizo/a? ¿En qué radica la diferencia?
10.	¿Qué entiende por racismo?
11.	¿Qué entiende por clase social?
12.	¿Qué entiende por discriminación? ¿ha sido alguna vez discriminado/a en función de cierta identidad?
13.	¿Consideras que existen algunas profesiones o labores diferenciadas en función de lo étnico?
14.	¿Qué significa cumplir con esas identidades cuando se relacionan en la interseccionalidad?
<b>Institucionalidad, ser maestro/maestra, ¿Qué pasa en la escuela?</b>	
15.	¿Cómo te has sentido al ser mujer/hombre afro, hombre/mujer indígena, mestizo/a al interior de la universidad? ¿has recibido un trato diferenciado?



16. ¿Crees que tu identidad étnica, sexual y/o de clase a afectado tus relaciones con las demás personas al interior de la universidad?
17. ¿Qué oportunidades se te han presentado –o no- para el acceso a los diferentes servicios de la universidad?
18. ¿Qué le recomendarías a la universidad para atender a la población diversa? ¿qué le recomendarías agregar, quitar, modificar al comité de carrera/currículo de tu programa de formación como maestro/a?
19. ¿Qué piensas que pasa con las personas que tienen una identidad étnica diferente a la blanca/mestiza en la escuela? ¿cómo te visualizas en tu futura labor docente?
20. ¿y qué pasa con las diversidades sexuales? ¿qué pasa con eso en la escuela?
21. ¿Cómo crees que se debe trabajar la diversidad en la escuela? ¿qué le propondrías a la escuela para afrontar el reto de la diversidad cultural, étnica y sexual?

Tabla 4: Entrevista realizada con estudiantes de los programas de formación docente de la Universidad de Antioquia

### Análisis de la información

En este trabajo consideramos que el análisis de la información es una labor que se realiza desde el inicio hasta el final del proyecto en su globalidad, en este sentido, el análisis de la información recolectada se llevó a cabo de manera artesanal en una serie de fases:

- *Recolección de la información:* que como ya se enunció en la descripción de las técnicas, para el caso de la encuesta se llevó a cabo a través de un formulario de google, lo que permitió la ponderación inmediata de los datos; y en el caso de las entrevistas, realizamos encuentros concertados con los y las participantes, quienes aceptaron voluntariamente hacer parte del estudio.
- *Transcripción y organización de la información:* las entrevistas se capturaron en una grabadora de audio y posteriormente se realizó la transcripción, con la descripción de él o la informante en cada caso. La herramienta de formularios de google, arrojó la información ponderada de las respuestas a la encuesta, por tal razón, la organización de la misma fue un proceso sencillo para facilitar la lectura.
- *Codificación de la información:* la codificación como una manera precisa de acercarnos a los datos recolectados, nos permite generar conceptos a partir de ellos con el uso de los códigos. En las respuestas recibidas de la encuesta, realizamos varios procesos de lectura identificando patrones, temas y regularidades que nos permitieran arrojar algunas generalizaciones, pero al mismo tiempo irregularidades, aquello que se moviera por fuera del marco común, para posteriormente llevar a cabo la asociación con la información recolectada en las entrevistas. Para las entrevistas diseñamos un instrumento (Ver tabla 5) para leer el texto resultado de la transcripción y los códigos a partir de colores asociados a categorías que formulamos a priori, pero con la flexibilidad para generar nuevas categorías, por lo tanto fue un proceso mixto (Strauss, 1987; leído en Rodríguez Sabote, Lorenzo Quiles & Herrera Torres, 2005) inductivo y deductivo; en esta etapa se llevó a cabo tanto el proceso de codificación como de categorización

Mientras categorización es el proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad, la codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida. (Rodríguez Sabote, et. al, 2005: 141)



- **Integración de la información:** Después de haber realizado las lecturas tanto de las encuestas como de las entrevistas, y haber codificado, procedimos a integrar toda la información relacionada con cada categoría específica, tanto las iniciales como las emergentes, para luego realizar cruces entre ellas y con la fundamentación teórica de la investigación, para proceder con la interpretación de la información ya organizada e integrada.

El análisis responde a la interpretación de la totalidad de la información recolectada y analizada de manera fraccionada en el momento previo, esto implica transformar los datos codificados en datos significativos. Delamont (1992, Leído en Coffey & Atkinson, 2003) propone buscar temas, patrones y regularidades, pero también contrastes, paradojas e irregularidades. Entonces se puede pasar a la generalización y a la teorización de los datos. En esta investigación no pretendemos llevar a cabo una confirmación de la teoría a partir de los datos obtenidos, más bien buscamos una comprensión de los datos teniendo como referente una postura teórica que se encuentra en desarrollo y que poco a poco encuentra su lugar en diversos espacios tanto académicos como políticos y culturales. Por lo tanto, la perspectiva del feminismo decolonial que aquí asumimos, no pretende ser confirmada o desacreditada, es un punto de enunciación que nos permite mirar la globalidad de la información con respecto a un fenómeno concreto.

Imaginario sociales de género en la interseccionalidad sexo/etnia/clase desde la perspectiva del feminismo decolonial en estudiantes de los programas de formación de maestros y maestras de la Universidad de Antioquia					
Juan Camilo Estrada Chauta		Asesora	Teresa Castro Mazo		
<b>Instrumento para la codificación de las entrevistas</b>					
<b>Grupo de investigación Diverser: pedagogía y diversidad cultural</b>					
Universidad de Antioquia, Medellín.				2015	
Códigos de color y Categorías					
	Género		Roles		Sexo
	Estereotipos raciales		Preferencias sexuales		Agencias socialización
<b>Categorías emergentes (A posteriori):</b>					
•					
Unidad de análisis			Descripción-observaciones		

Tabla 5: Instrumento para codificar las entrevistas.

## RESULTADOS

A partir de las encuestas aplicadas a 36 estudiantes, y las entrevistas realizadas con otros 6 estudiantes de los programas de formación de maestros y maestras de la Universidad de Antioquia, encontramos lo siguiente:

### Imaginario sobre sexo, género y roles asignados

Cuando se le pregunta al estudiantado por el significado de ser mujer y ser hombre, son recurrentes dos concepciones: primero, lo que se asocia con el concepto de sexo a partir de un determinismo

biológico, segundo la creencia en que esas diferencias biológicas “naturales”, asociadas al sexo, definen comportamientos, valores, actitudes y roles tradicionales diferenciados entre los géneros, incluso una naturalización de los mismos; esto es lo que se piensa respecto al ser hombre:

*“Pues yo en si no le veo la diferencia en cuanto a que ser hombre es esto o aquello, considero que tanto la mujer como el hombre tienen sus mismos, están en el mismo nivel, lo único que los diferenciaría es... su sexo, para mí. De resto sus modos de pensar, su manera de actuar, su hacer cotidiano lo puedo hacer yo también y en ese sentido no hay diferencia”* (Entrevista 1: Est. Lic. Leng. Ext. 12-ago-2014)

*“que le gusten mucho las mujeres, que sea caballeroso y masculino”* (Est. Lic. Mat. y Fis. Encuesta respondida el 9/25/2014)

*“ser hombre significa para mí cumplir los roles sociales definidos para el hombre, y colocar mi objeto de deseo en una mujer”* (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/26/2014)

*“Representa lo masculino, la fuerza, el proveedor, la autoridad”* (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/28/2014)

*“significa tener unas características particulares, significa ser débil en sentimientos, fuerte en físico”* (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/25/2014)

*“es contar con características físicas como la fuerza, agilidad y destreza que lo convierten en un apoyo en labores dentro de la comunidad, es parte de la mujer, es un complemento, el hombre es más sensato porque no se deja llevar por sus emociones, pero a la vez es cruel si no cuenta con una buena orientación de la mujer”* (Est. Lic. Ped. Mad. Tie. Encuesta respondida el 9/27/2014)

Lo que se piensa respecto al ser mujer:

*“desde la biología, atiende a unas conductas biológicas, o sea que tú tienes un falo y nosotras una vagina”* (Entrevista 2: Est. Lic. C. Nat. 13-ago-2014)

*“que le gusten los hombres, que sea delicada y femenina”* (Est. Lic. Mat. y Fis. Encuesta respondida el 9/25/2014)

*“Cumplir un rol social que se enfoca en desempeñar un papel de protección, inteligencia y ternura para con los suyos”* (Est. Lic. Leng. Cast. Encuesta respondida el 9/25/2014)

*Ser mujer significa vida. Una de las cualidades más interesantes de la mujer es el hecho de “que pueda dar vida a otro ser, no solo biológicamente sino también a nivel personal y emocional. Ser mujer significa feminidad, compañía, ternura, solidaridad, esperanza y amor”* (Est. Lic. Ed. Inf. Encuesta respondida el 9/25/2014)

*“un ser humano sensible, honesta, dedicada a su familia no solo como madre sino como una hermana o tía, es un ser humano que nació para dar amor y protección”* (Est. Lic. Filo. Encuesta respondida el 10/5/2014)

*“es ser el sexo débil, dependiente todo el tiempo de alguien que me ayude en algunas situaciones de la cotidianidad, como destapar una botella exageradamente apretada, levantar cosas pesadas, etc. También es muy incómodo ir por la calle a altas horas de la noche o muy temprano en la mañana, se siente uno presa de cualquier peligro. Es bonito eso de que somos el origen de la vida, damos la vida, pero es una responsabilidad grande, debemos cuidar a alguien todo el tiempo, al esposo, a los hijos, a los nietos. Todo esto nos resta libertad”* (Est. Lic. Fil. Encuesta respondida el 10/6/2014)

*“Es sabiduría, es el pilar de la familia, de la comunidad, es amor, comprensión, es la que hila todo un proyecto de vida, y orienta al hombre a vivir bien, en armonía con una kiwe (madre tierra)”* (Est. Lic. Ped. Mad. Tie. Encuesta respondida el 9/27/2014)

Sin embargo, aparecen concepciones del ser hombre y el ser mujer, entendidas desde la construcción social y cultural que se ha hecho sobre los sexos:

Ser hombre es *“asumir un rol masculino en la sociedad, según las características de un hombre. lo cual no implica comportamientos machistas, sino ser persona igual a las demás en derechos y dignidad”* (Est. Lic. Ed. Inf. Encuesta respondida el 9/26/2014)



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1 8 0 3

Facultad de Educación

Ser hombre es “nacer biológicamente “equipado” con órganos sexuales masculinos (con la capacidad de fecundar un óvulo), y además, asumir los comportamientos y la imagen que la sociedad ha designado como adecuada para este género” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/25/2014)

“las significaciones de mujer están condicionadas por el contexto y el momento en que se determina que es lo femenino. Sin embargo, también considero que el ser mujer está íntimamente ligado a la fisonomía orgánica y los condicionamientos de su cuerpo y su mente, de ahí que sea más “común” que el ser mujer se relacione con lo delicado, lo tierno, lo sensual, ya que su cuerpo como tal inspira tales cosas, mientras que el ser hombre está más relacionado con lo fuerte, lo recio o hasta lo insensible, pero otra vez evidenciamos que son condicionantes y clichés que cada cultura le otorga al hombre o a la mujer” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/25/2014)

“Ser hombre es asumir un rol impuestos socialmente, por lo que hace, cree y lo que le han enseñado a ser, uno diría que no es un hombre el que está llorando todo el tiempo o haciendo cosas de mujeres aunque eso históricamente ha ido cambiando, especialmente en los últimos 10 años, y respecto a ser mujer, pues la sociedad le plantea a usted dos roles, el del hombre y el de la mujer, de acuerdo a lo que usted se acomode, pero si uno nació con órganos sexuales femeninos y quiere asumir el rol de hombre es para problematizar” (Entrevista 6: Est. Lic. C. Soc. 25-ago-2014.)

Esto da cuenta de una tendencia a considerar el ser hombre y ser mujer como construcciones sociales y culturales, que superan la diferenciación biológica.

Aparecen también recurrentes descripciones poéticas, figurativas y metafóricas del ser mujer, asunto que no aparece al preguntar por el ser hombre:

“Es un ser humano que nació para dar amor y protección” (Est. Lic. Fil. Encuesta respondida el 05/10/2014)

“Una bendición de la naturaleza, el ser maravilloso” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/25/2014)

“Mujer es ser un sol de verano, una luz en la oscuridad, esperanza, vida” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/25/2014)

Cuando se le pregunta a los y las estudiantes con respecto a la categoría de género, se evidencia una concepción de la misma como aquella que permite comprender los roles desarrollados en diversas formas dentro de cada contexto sociocultural, dando cuenta de aquello que se define como masculino y femenino. Es entendida también como una categoría de análisis académica.

“la clasificación que determina según unas características sociales particulares que “es” usted hombre o mujer por ende cómo debe comportarse, vestirse, hablar, en función de una serie de aspectos” (Est. Lic. C. Sociales. Encuesta respondida el 9/23/2014)

“Género es una palabra inventada por los hombres para esquematizar los sexos. Para ubicar lo que se supone es idéntico y crear un discurso para uniformar lo que es femenino y lo que es masculino” (Est. Lic. Fil. Encuesta respondida el 9/30/2014)

Partiendo de esta comprensión, se le preguntó a los y las estudiantes sobre experiencias de discriminación en función del género, 50% de las personas encuestadas se han sentido discriminadas en diversos espacios, especialmente las mujeres:

“No creen que soy capaz de desempeñar un buen papel, no confían en mis capacidades” (Est. Lic. Leng. Cast. Encuesta respondida el 9/25/2014)

“Me saca de quicio que me hayan dicho en muchas ocasiones que no puedo hacer una determinada cosa por no ser hombre” (Est. Lic. Leng. Cast. Encuesta respondida el 9/25/2014)

“lo ponen en cargo menores, lo tratan como si uno no supiera. etc.” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/22/2014)



Igualmente cuando se le preguntó a las personas entrevistadas sobre ¿Qué han podido hacer o no por ser hombre/mujer? las mujeres respondieron no haber sentido que se les hubiera negado la posibilidad de hacer algo por ser mujeres, contrario a las



experiencias de los hombres:

*“trabajar en casas de familia, aunque alguna vez tuve la oportunidad, me parece un trabajo muy teso y no veo porque un hombre no lo pueda hacer, me parece que es un asunto moral de la sociedad que dice que un hombre no pueda barrer, lavar, lavar un baño, lavar los platos, planchar, cierto? es algo que puede hacer cualquier hombre y no por eso deja de ser hombre, pero eso es el constructo social que le meten a uno hoy en día desde niño, de pronto eso”* (Entrevista 1: Est. Lic. Leng. Ext. 12-ago-2014)

*“Sí, yo creo que hay muchos deportes que por ser hombre no puedo, como hacer porrismo que puede pensar la sociedad y mis amigos, aunque a mí me guste, les parece incómodo. Hay muchas cosas que yo he querido hacer que me gustan, pero que se asocian con prácticas de la población LGBT entonces me da miedo hacerlo por el qué dirán, esta es una sociedad netamente machista, goda, conservadora”* (Entrevista 5: Est. Lic. C. Soc. 23-ago-2014)

Con respecto a los espacios o agencias de socialización, se le preguntó a las personas encuestadas ¿En qué lugares han sentido que se les ha tratado diferente por ser mujer u hombre? así, los lugares o espacios donde más se manifiesta la diferenciación en función del sexo son: Trabajo (61%), Hogar y escuela (39% C/U), Iglesia (31%). Igualmente se les preguntó por ¿Dónde han aprendido los roles diferenciados para los hombres y las mujeres?, el hogar y la escuela aparecen como los lugares esenciales donde se producen y reproducen los roles de género (94% y 92% respectivamente)

**Gráfico 1:** Agencias y espacios de socialización donde se han aprendido los roles de género

A las personas entrevistadas se les preguntó por los espacios en que han sido socializados/as en las marcas o roles de género, apareciendo de manera preponderante, el hogar y la escuela:

*“Yo pienso que eso viene desde el contexto en el que me eduque, que me crié, yo soy el hijo de doce hermanos y crecí con 3 de ellos, 5 mujeres y el resto hombres, yo soy el último, mi papá nunca estuvo ahí, sí estuvo pero no estuvo, no hizo esa figura de padre entonces para mí no estuvo, mi rol de hombre lo formé tomando por decir así del prototipo de hombre de uno de mis hermanos entonces he notado que me comporto como el, de ahí mi construcción básicamente”* (Entrevista 1: Est. Lic. Leng. Ext. 12-ago-2014)

*“La escuela aunque no era tan católica, pero el bachillerato lo hice en un colegio salesiano, mi mamá y mi papá, mi mamá me inculcaba como ser, como comportarme, como conversar, ella me decía que yo tenía que*



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1 8 0 3

Facultad de Educación

*llegar virgen al matrimonio para casarme de blanco. a mis hermanos les decían que se tenían que cuidar, usar protección” (Entrevista 3: Est. Lic. Fil. 14-ago-2014)*

*“En mi comunidad, en mi casa, vivo con mis padres, ellos también siempre me han enseñado que uno no tiene que discriminar entre hombre y mujer, ellos tienen el equilibrio, ser equitativos en la relación, siempre me han enseñado eso, hombres y mujeres tienen los mismos derechos. En la escuela dentro de mi comunidad, ahora no sé cómo funcione, pero antes los profesores en algunas cosas como que discriminaban a las mujeres cuando iban a hacer algún deporte, porque siempre que las mujeres jugaban baloncesto y los hombres fútbol” (Entrevista 4: Est. Lic. Ed. Esp. 19-ago-2014)*

Con respecto a las profesiones, labores y oficios diferenciados en función del género, el 69% de las personas encuestadas respondió que éstas no existen, sin embargo, aparece una tendencia tanto en las personas encuestadas como en las personas entrevistadas a asociar las labores de fuerza con los hombres:

*“como la construcción, nunca dejan mujeres” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/22/2014)*

*“uno como mujer puede trabajar en construcción, pero en algunos lugares no aceptan mujeres sólo hombres” (Entrevista 4: Est. Lic. Ed. Esp. 19-ago-2014)*

*“Yo no pienso que en todo, pero sí algunos que son más de fuerza que son para los hombres” (Entrevista 3: Est. Lic. Fil. 14-ago-2014)*

### **Identidades: sexualidad-etnicidad-clase social**

Le preguntamos a las personas participantes sobre el ser relacionado con 3 identidades étnicas que tradicionalmente reconocemos.

Con respecto al ser indígena, hay una evidente esencialización de éstas personas:

*“Se puede ser indígena por herencia o por convicción. Es indígena por herencia aquel que todavía conserva los rasgos y las tradiciones de nuestros ancestros. Es indígena por convicción aquella persona que a pesar de la mutación a la que nos hemos visto sometidos por los procesos de mestizaje, todavía siente un alto grado de identidad con sus raíces y culturas precedentes” (Est. Lic. Leng. Ext. Encuesta respondida el 9/23/2014)*

*“Haber nacido en una comunidad indígena y asumirse como tal siguiendo su forma de vida” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/25/2014)*

*“Hacer parte de una comunidad ancestral, donde sus creencias y costumbres son más espirituales y preocupadas por el medio ambiente, que el supuesto contexto de “civilización” (Est. Lic. Leng. Cast. Encuesta respondida el 9/25/2014)*

*“pertenecer a otra cultura diferente a la que se vive en la ciudad y vivir en lugares apartados” (Est. Lic. Mat. y Fis. Encuesta respondida el 9/25/2014)*

*“es una persona que tiene unos evidentes rasgos físicos, vive en una comunidad y tiene unas creencias políticas, religiosas, económicas, sociales que pertenecen a ese contexto particular, entonces uno dice indígena es el que viene de un resguardo y conserva sus características, yo diría siendo políticamente incorrecto que una persona indígena es indígena más por rasgos físicos que por cultura” (Entrevista 6: Est. Lic. C. Soc. 25-ago-2014.)*

Tres estudiantes entrevistados/as se reconocen como indígenas, dos hombres y una mujer, éstas fueron sus respuestas:

*“ser indígena para mí es identificarse con un idioma propio y diferente al español y venir de una cultura y costumbres diferentes en las que me formaron y esas costumbres están marcadas por lo oral y la transmisión de algunos conocimientos que son propios de esa comunidad o cultura” (Entrevista 1: Est. Lic. Leng. Ext. 12-ago-2014)*



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

*“Indígena para mi es algo que uno no puede explicar bien, obviamente nosotros ya tenemos nuestra propia lengua, el vestido, las costumbres, es difícil de explicar”* (Entrevista 4: Est. Lic. Ed. Esp. 19-ago-2014)

*“Indígena, es un orgullo y me siento orgulloso de serlo, a veces discuto mucho con la gente, yo digo que todos somos indígenas en Colombia, pero algunos tenemos rasgos y costumbres, entonces para mi es ser diferente a los demás, pero al mismo tiempo lo que tú tienes y yo no, debe ser un complemento, y definiendo el ser indígena en todo lugar”* (Entrevista 5: Est. Lic. C. Soc. 23-ago-2014)

Cuando se le preguntó a las personas participantes por el ser afrocolombiano/a, varias respuestas que emergieron, están fundadas en estereotipos raciales:

*“Formar parte de un gueto de afrodescendientes. Tener una cultura de origen africano: excesivo consumo de alimentos fritos, apego por la música afro, reivindicación de las acciones políticas de los negros”* (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/21/2014 )

*“sabor”* (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/25/2014)

*“Son personas que tienen ascendencia negra (africana), aunque están en todo el país, habitan o provienen generalmente de zonas costeras, y tienen sus propias expresiones culturales”* (Est. Lic. Ed. Esp. Encuesta respondida el 9/26/2014)

Al mismo tiempo, a diferencia de la pregunta por el ser indígena, hay un reconocimiento de la historia de población afrodescendiente:

*“tener el amargo sabor del sufrimiento de sus ancestros y luego vivir la estigmatización de la sociedad”* (Est. Lic. Fil. Encuesta respondida el 10/6/2014)

*“Ser un afrocolombino es pertenecer a una comunidad que históricamente ha sido despreciada y subyugada a la norma de la hegemonía dominante”* (Est. Lic. Fil. Encuesta respondida el 9/30/2014)

Igualmente se le preguntó a las personas participantes sobre su idea del ser mestizo mestiza, dando cuenta de la concepción convencional de la “mezcla de razas”, la asociación directa con el “ser Colombiano/a” pero al mismo tiempo con una falta de identidad racial concreta:

*“Hasta donde sé, es una mezcla que no importa si es entre negro y blanco, negro e indio, tienen otro nombre pero siguen siendo lo mismo”* (Entrevista 1: Est. Lic. Leng. Ext. 12-ago-2014)

*“Mestizo, son las personas de la ciudad, tienen su costumbre pero son muy diferentes a los indígenas, supuestamente dicen que son los más civilizados”* (Entrevista 4: Est. Lic. Ed. Esp. 19-ago-2014)

*“diría que ser mestizo debe ser algo que te halague porque estás mezclando pensamientos y comportamientos, rasgos diferentes, yo digo que es más la combinación de las culturas que te hacen un ser único”* (Entrevista 5: Est. Lic. C. Soc. 23-ago-2014.)

*“esos somos todos indiscutiblemente, lo característico del ser mestizo, hay unas personas que revelan más facciones que otras, sería simplemente el resultado de años de mezcla étnica, pero si usted quiere aparentar o ser europeo o de otra descendencia es otra cosa, pero básicamente cualquier persona colombiana nacida de padres colombianos es mestizo, excepto los indígenas y afros que han tenido poco o ningún contacto con otras personas de diferente origen étnico”* (Entrevista 6: Est. Lic. C. Soc. 25-ago-2014)

*“Estar mezclado en su sangre, costumbres, historia, sin identidad”* (Est. Lic. Fil. Encuesta respondida el 10/6/2014)

*“tener que cargar con la culpa de unos y de otros”* (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/26/2014)

*“Uno dice que es mestizo cuando no está seguro de qué raza/etnia es”* (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/25/2014)

Le preguntamos a las personas entrevistadas ¿qué entendían por racismo?:



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

*“Yo lo relaciono con la discriminación bien sea por su color, por su gusto sexual, por su modo de pensar, religión, porque es más bonito o menos bonito que otro u otra, no solamente lo étnico o lo cultural”* (Entrevista 1: Est. Lic. Leng. Ext. 12-ago-2014)

*“Para mí el racismo es una idea muy vieja en la cual se ha creído que las personas de tez blanca tienen el poder, tienen alma, autonomía y son libres, y el resto de culturas de etnias no significan nada”* (Entrevista 2: Est. Lic. C. Nat. 13-ago-2014)

*“lo entiendo como la segregación de alguna comunidad o una persona, depende del color y la cultura”* (Entrevista 4: Est. Lic. Ed. Esp. 19-ago-2014)

*“yo digo que el racismo tiene múltiples cosas, no solo por la piel, también por el olor, la mirada, los gestos, es muy amplio, no considero que hayan sido racistas conmigo por comentarios, pero por los gestos uno lo nota, y yo pienso que somos iguales”* (Entrevista 5: Est. Lic. C. Soc. 23-ago-2014.)

*“yo diría que para que el racismo exista hay que reconocer que el otro existe pero lo considera inferior, pero en este caso por características fenotípicas, así sea una cultura o sociedad muy avanzada en cualquier ámbito pero no comparten características fenotípicas se les coloca una etiqueta negativa”* (Entrevista 6: Est. Lic. C. Soc. 25-ago-2014.)

A las personas encuestadas se les preguntó ¿Qué palabras asocian con racismo?:

### ¿Qué palabras asociaría con Racismo?

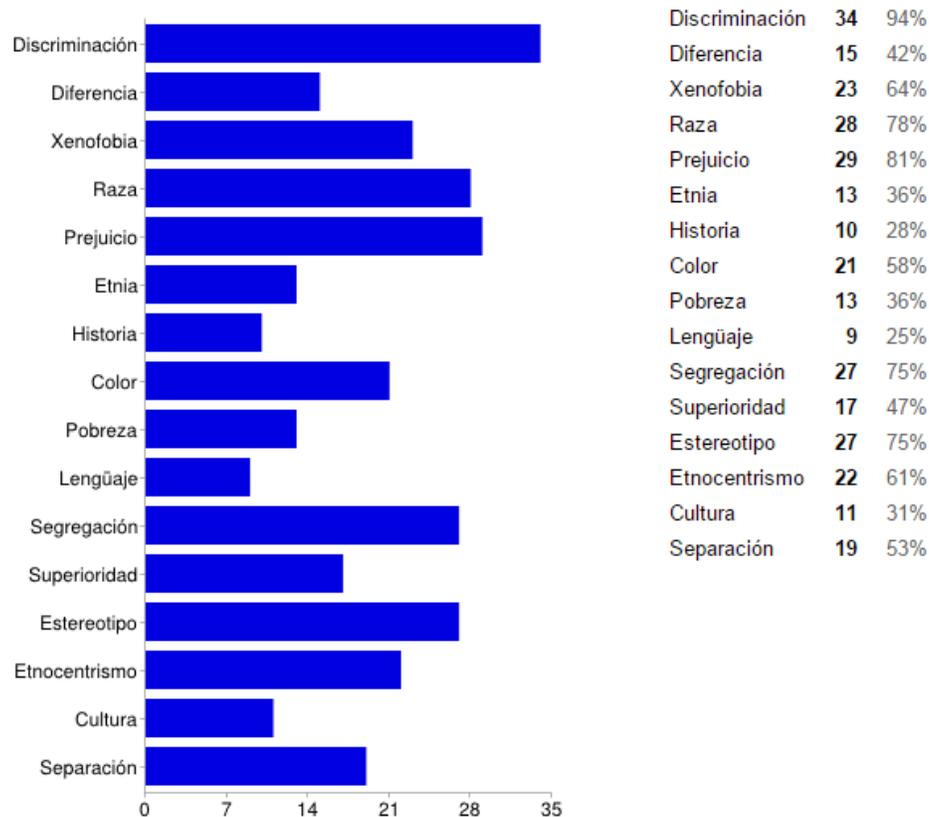


Gráfico 2: palabras y términos asociadas con “racismo”

Pocas personas asocian el racismo con conceptos como historia, lenguaje y cultura, esto podría dar a entender que hay una comprensión del racismo como un asunto dado en la inmediatez sin reconocer unas condiciones históricas y culturales, y una reproducción a través del lenguaje.

Sobre la clase social, las personas entrevistadas respondieron:



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

*“Como estatus, como allí, lo que los caracteriza por vivir en un barrio mejor pintado que tiene mejores servicios, que son más caros pero iguales a los míos, yo lo relaciono con eso y de pronto con el grado académico que tenga esa persona, eso para mí sería clase social. Yo vivo allí en un lugar donde la gente es pobre pero trabaja y a pesar de que trabajan no tienen un nivel intelectual o académico o alto, no siempre lo académico está ligado a lo económico”* (Entrevista 1: Est. Lic. Leng. Ext. 12-ago-2014)

*“Es un estatus dado por la misma sociedad a ciertas condiciones que presentan personas, empleo, dinero, estatus social.”* (Entrevista 2: Est. Lic. C. Nat. 13-ago-2014)

*“Es más marcado, por ejemplo mi papá tenía esa concepción de nosotros como pobres, y nosotros crecimos con esa idea, es una condición social y la visión que se tenga de eso, pero no me gusta que se remarque eso, por ser pobres no podemos hacer o tener algo, es la distinción entre los ricos que pueden, los pobres que no pueden, y a los otros que no se les permite como los afro”* (Entrevista 3: Est. Lic. Fil. 14-ago-2014)

*“varía mucho entre la cultura o la sociedad, la clase social la entiende como las personas que tienen su estatus social más alto y entonces tienen mucha diferencia entre uno que vive en estrato 6 y uno que vive en estrato 1”* (Entrevista 4: Est. Lic. Ed. Esp. 19-ago-2014)

*“La clase social para mí requiere de dos elementos, el primero es el poder adquisitivo y el segundo es el “dominio cultural”, de las buenas maneras y esos elementos que en un contexto colombiano llamamos “gente de bien”, básicamente es un escalafón jerárquico y en el nivel más alto están quienes cumplen con esas dos características”* (Entrevista 6: Est. Lic. C. Soc. 25-ago-2014)

Las personas indígenas-estudiantes, dieron cuenta a través de sus experiencias de la existencia de relaciones de clase al interior de sus comunidades:

*“he visto algunas cosas sí, sobre todo ya en estos tiempos, como que la gente ya se da cuenta, he visto casos, ya están empezando a surgir eso”* (Entrevista 4: Est. Lic. Ed. Esp. 19-ago-2014)

*“Es muy evidente, yo me he dado cuenta en Antioquia el que tiene poder económico manda, pero en mi comunidad se ve eso igual, así sea una comunidad indígena es una jerarquía, con las reglas que tiene el cabildo hacen que vos sientas ese orden jerárquico”* (Entrevista 5: Est. Lic. C. Soc. 23-ago-2014)

Después de haber transitado por las categorías presentadas, se le preguntó a las personas entrevistadas ¿Qué entiende por discriminación? y ¿ha sido alguna vez discriminado/a en función de cierta identidad?

*“El racismo viene ligado netamente a un color de piel a una cultura, y la discriminación es más general, en cuenta a una religión, a una clase social entre alta y baja, si vos sos un nerd y yo soy muy bruta, eso es discriminación en todos los ámbitos. Discriminar al otro es no aceptar su condición. Pues uno por ser negro uno siempre en su vida ha pasado por ese tipo de cosas, comentario feo, no se algo por el estilo, o que no encajas en un grupo social. Mira que por lo general los chistes más duros son hacia los pastusos o hacia los negros, pero me he puesto en la tarea de decir “eso no me gustó, y eso no está bien”* (Entrevista 2: Est. Lic. C. Nat. 13-ago-2014)

*“Yo una vez me sentí discriminada, cuando estábamos en la finca los patrones podían hacer ciertas cosas y nosotros no, por ejemplo mi familia creía que estudiar era para los ricos y no para uno, o sea para los dueños de la finca, yo tenía el deseo de estudiar pero no podía concebir en mi mente que solo ellos podían estudiar”* (Entrevista 3: Est. Lic. Fil. 14-ago-2014)

*“Lo mismo que el racismo, en un marco más amplio, pasa de lo racial y fenotípico, y se vuelve más amplio, segregación de personas o grupos por factores sociales, económicos, políticos, culturales, educativos, independiente de la apariencia. Digamos que yo soy conservador Godo y me encuentro con una persona que tenga elementos en común con uno pero si es liberal ya la voy a discriminar y joderle la vida”* (Entrevista 6: Est. Lic. C. Soc. 25-ago-2014.)

De igual forma se le preguntó a las personas encuestadas si ¿Alguna vez ha sido discriminado/a por su condición de género, sexo, etnia o clase social? ¿Dónde? encontrando experiencias de discriminación asociadas en mayor medida a la clase social, la orientación sexual y el sexo:



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

*“Fui discriminada por mi orientación sexual en el colegio, lo sigo siendo en la familia, también por mi sexo en casa. No pertenezco a una etnia determinada así que no he sido discriminada por eso, pero por mi clase social sí en algunos eventos de la ciudad”* (Est. Lic. Leng. Cast. Encuesta respondida el 9/25/2014)

*“Sí. En varias ocasiones me he sentido discriminado por mi condición económica y por mi orientación sexual. Aún lastima mucho ese hecho pero uno tiene que vivir con eso. En el colegio solían molestarme mucho por vivir en el lugar donde vivo (el cual es un barrio marginado) y en la universidad me he sentido muy mal cuando se abordan temas como la bisexualidad (aunque no mucha gente sabe que lo soy). La iglesia también ha sido un espacio en el cual estas cosas no marchan del todo bien”* (Est. Lic. Fil. Encuesta respondida el 9/30/2014)

*“sí en las oficinas gubernamentales, en los centros de salud, en convocatorias laborales, en agencias de viaje”* (Est. Lic. Ped. Mad. Tie. Encuesta respondida el 9/27/2014)

*“Sí por mi orientación sexual. En la escuela”* (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/21/2014)

*“por condición social, en ciertos almacenes no me han atendido bien, no se toman la molestia de atenderme pues suponen que no voy a comprar. Y en la sociedad en general, siento un peso por ser mujer, que por ser mujer debo tener siempre buen comportamiento, debo ser ejemplar”* (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/22/2014)

### Imaginarios en interseccionalidad

En este apartado damos cuenta de aquellos imaginarios que los y las estudiantes manifiestan de manera explícita y que pueden ser leídos en clave de interseccionalidad:

*“En las empresas, la gente de oficina parece modelos en su mayoría, la gente del aseo y obreros son los negros o mestizos”* (Est. Lic. Mat. y Fis. Encuesta respondida el 25/09/2014)

*“A las mujeres afro continúan ligándonos al oficio doméstico”* (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 25/09/2014)

*“Yo vuelvo al tema de la construcción, en ese sentido los hombres negros físicamente tienen más fuerza que los hombres indígenas, entonces tienden a cargar más peso”* (Entrevista 1: Est. Lic. Leng. Ext. 12-ago-2014)

*“depende del contexto en el que yo esté, no es lo mismo que se lo preguntes a un chico de El Poblado, yo infiero que diría que la negra nada que ver conmigo, ella de pronto es una bruta, creo que tienden a hacer ese tipo de cosas la gente de estratos más altos, y son menos conscientes que el otro por su color de piel no deja de ser un ser humano, no le veo la diferencia”* (Entrevista 1: Est. Lic. Leng. Ext. 12-ago-2014)

*“He escuchado que cuando algunas personas negras tienen dinero, tienen un mejor estatus social, otras personas dicen “eso no le quita lo negro”* (Entrevista 2: Est. Lic. C. Nat. 13-ago-2014)

*“Con los hombres negros uno ve que siempre están en trabajos como albañil, pero a los hombres blancos y de mejor estatus social se les atribuye ser abogados, ingenieros, políticos”* (Entrevista 2: Est. Lic. C. Nat. 13-ago-2014)

*“Una mujer negra y pobre, de una yo diría que la veo como empleada de una casa o embarazada de alguien que no le va a responder sentada en la casa sin saber qué hacer y esperando que el gobierno le dé algo”* (Entrevista 3: Est. Lic. Fil. 14-ago-2014)

*“Un hombre negro y pobre, creo que tengo una actitud muy prejuiciosa, pues depende del tipo de hombre, si es muy perezoso va a ser una vida como muy ociosa y mirando cómo aventajar a los otros, engañar para obtener lo que quiere, si es un hombre trabajador pienso que andaría buscando cómo trabajar en lo que sea”* (Entrevista 3: Est. Lic. Fil. 14-ago-2014)

*“yo creo que el colegio es clasista, a la rectora no le gustan los niños negros, ella los tiene porque le toca, pero no los quiere”* (Entrevista 3: Est. Lic. Fil. 14-ago-2014)

*“sí, pero casi no se habla de eso, no han tratado de hablar eso, pero el cabildo no ha tomado medidas sobre eso, porque hay mucha gente que por ejemplo se van a trabajar fuera de la comunidad sobre todo en Bogotá, y desde allá ya vienen así a la comunidad, el propio cabildo y la comunidad creo que ni siquiera saben de esos temas, pero la gente empieza a distinguirlos y son gays o lesbianas, y la gente cree que tienen alguna enfermedad, pero una medida así no se ha tomado”* (Entrevista 4: Est. Lic. Ed. Esp. 19-ago-2014)

*“Respecto a las identidades de las mujeres, afro, indígenas, mestizas en la ciudad, en la sociedad, las mujeres indígenas se reconocen a primera vista y que a uno lo reconozcan como diferente ya se tiene una idea. Hay*



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

*gente en mi comunidad hay gente que por ser un poco más blanca se creen “el putas”, y acá en Antioquia eso se ve. eso genera que se creen esos grupos para evitar mezclarse” (Entrevista 5: Est. Lic. C. Soc. 23-ago-2014.)*

*“Aunque me atrevo a decir que en asuntos de esfuerzo físico, el rendimiento es mayor en las personas negras, el que puede chupar más sol sin quejarse y meterse en la sombra” (Entrevista 6: Est. Lic. C. Soc. 25-ago-2014.)*

*“Eso va a ser dependiendo del contexto, en un salón de 40 estudiantes y hay uno negro eso es un problema, pero en otro contexto, sobre todo en la periferia, de esos 40, 15 o 20 son negros entonces la situación es diferente, no habría una separación sino una integración más natural, contrario a si es realmente una minoría” (Entrevista 6: Est. Lic. C. Soc. 25-ago-2014.)*

*“En mi formación como docente he tenido la ventaja de que la UdeA es un espacio donde se convive constantemente con la diversidad, que tal vez sea diferente en Bolivariana o en Eafit, esa es una gran ventaja de la Universidad pública” (Entrevista 6: Est. Lic. C. Soc. 25-ago-2014.)*

### **Institucionalidad: ¿Qué pasa en la universidad y en la escuela?**

Consideramos de vital importancia cuestionar el papel de la Universidad como institución formal en la producción y reproducción de relaciones basadas en jerarquizaciones de género, etnia, clase social, para develar, a partir de las experiencias de las y los sujetos que la habitan, maestros y maestras en formación en este caso, posibilidades para impactar los currículos y los programas de formación desde perspectivas intercultural y de género.

Les preguntamos a las personas encuestadas si *¿considera que al interior de la Universidad existe trato diferenciado en función de lo étnico? ¿Cómo lo ha evidenciado? encontrando allí tres asuntos importantes:*

Primero, un malestar entre los y las estudiantes no indígenas y no afrodescendientes, con respecto al ingreso de las personas de estas comunidades con un puntaje menor en el examen de admisión a la Universidad, desconociendo así, el proceso de acción afirmativa y sus fundamentos:

*“Pienso que en la parte de matrículas se da mucha prioridad a los rurales, indígenas, considero que la oportunidad debe estar medida más por capacidades que por población” (Est. Lic. C. Nat. Encuesta respondida el 9/25/2014)*

*“Realmente cuando ingrese a la universidad y durante un tiempo creí que este lugar era diferente, que no había ninguna clase de trato diferenciado que todos éramos vistos como iguales. Sin embargo tiempo después me enteré por ejemplo que a los indígenas se les daba un puntaje de corte diferente y que eran beneficiados por encima de los demás estudiantes. Hablo desde el comentario que alguna persona alguna vez me hizo, pero sí es cierto no lo comparto pues considero que tienen las mismas capacidades y hasta superiores como para que les rebajen su puntaje y les den beneficios “especiales” (Est. Lic. Ped. Inf. Encuesta respondida el 9/25/2014)*

*“Sí claro. Los negros y los indígenas, y algunos blancos aprovechados, tiene muchas ventajas respecto a los blancos y mestizos de la Universidad. Por ejemplo estos grupos, consagrados en guetos, presentan un examen de admisión diferenciado, es decir, aunque es el mismo examen, el valor que le dan al de las minorías versus al de las mayorías (blancos y mestizos) es muy grande” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/21/2014)*

*“si con el examen de admisión, es diferenciador y segregador” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/22/2014)*

*“Una cosa favorecer el ingreso a las personas con discapacidad (cognitiva, sensorial (ciegos y sordos), modificando el examen de admisión o interpretándolo en su lengua (la lengua de señas colombianas, y el braille), cosa que hasta ahora no hacen del todo bien; y otra es darle ventaja a sujetos que para la ley no están insertos en la cultura occidental, pero que luego sí que lo están (han estudiado en colegios occidentales, y estudian carreras occidentales) . Esto es algo desmedido” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/21/2014)*



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Segundo, la percepción de éstas personas al interior de la Universidad como aisladas y organizadas en grupos exclusivos y excluyentes:

*“si, hay un grupo que está enmarcado en el reconocimiento con las raíces afro, y he sabido que no permiten que ingreses al grupo si no eres afrodescendiente”* (Est. Lic. Leng. Ext. Encuesta respondida el 9/23/2014)

*“no, al contrario pienso que son las mismas comunidades las que se encierran y discriminan al que no pertenece a estas”* (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/25/2014)

*“No, pienso más bien que ellos mismos se hacen a un lado en ocasiones”* (Est. Lic. Ed. Esp. Encuesta respondida el 9/25/2014)

*“Si, porque todo el tiempo se habla de inclusión, y le dan un trato especial a los indígenas, y a algunos grupos de afrocolombianos, aun ellos mismos cierran sus círculos a otras personas”* (Est. lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/25/2014)

*“no tanto como trato diferenciado, pero creo que cuando hacen eventos de alguna etnia, no son muy tenidas en cuenta las otras personas, creo que algunos nos interesaría”* (Est. Lic. Ed. Inf. Encuesta respondida el 9/26/2014)

Tercero, el reconocimiento al programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra como posibilidad para otra educación:

*“No, cada vez trata de integrar, una muestra de eso, es la licenciatura de la madre tierra”* (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/25/2014)

*“No. Yo creo que antes de que comenzara a impartirse la pedagogía de la madre tierra no había muchos discursos acerca de las etnias colombianas y esas cosas que hoy podemos decir que están reclamando sus espacios negados durante tanto tiempo y podemos conocer mucho mejor estas culturas tan geniales gracias a los que hoy participan de esto”* (Est. Lic. Fil. Encuesta respondida el 9/30/2014)

*“En el último tiempo sí se ha hecho más evidente con el hecho de abrir una licenciatura en Lenguas Indígenas. No estoy muy bien informada sobre ello, pero pienso que la universidad hace el esfuerzo por hacer más apto el espacio para la diversidad étnica”* (Est. Lic. Ed. Art y Cult. Encuesta respondida el 10/6/2014)

Las personas entrevistadas también se expresaron al respecto:

*“Por ejemplo en cuanto a las políticas de la U, yo como indígena tengo derecho a que si excedí la edad para estar en uno de los servicios que ofrecen ellos como el complemento alimenticio... una de tantas tengo derecho a continuar dentro del programa y a no ser excluido por superar la edad que es una de sus políticas, otra por ejemplo siendo estudiante de la U puedo acceder a ciertas becas para indígenas que los otros no pueden acceder, y lo otro ha sido normal”* (Entrevista 1: Est. Lic. Leng. Ext. 12-ago-2014)

*Yo no niego que al principio tenía miedo porque pensaba y cómo me iban a tratar, es “Antioquia, todos supuestamente eran blancos, yo soy de la región Caribe, en la costa es todo muy mezclado, pero cuando llegué acá me di cuenta que todo era diferente, muchas personas afrocolombianas, mujeres estudiando en la facultad, la Universidad es muy diversa y permite pensarse de manera diferente y permite abrirse el panorama y no ser tan cerrado por la condición que uno tiene”* (Entrevista 2: Est. Lic. C. Nat. 13-ago-2014)

*“Por ser indígena si, uno aquí está en clase y siempre como que a uno lo resaltan más, porque le dicen que usted viene de tal parte, le queda difícil, pero también lo están marcando por ser indígena y no ser de acá, lo siento como malo y bueno, a uno tampoco le gusta como que están marcando que uno no es de acá”* (Entrevista 4: Est. Lic. Ed. Esp. 19-ago-2014)

*“Llevo 4 años y medio en la misma carrera, yo digo que la U se ha prestado a colaborar con las comunidades y eso lo rescato, las oportunidades y los espacios, el hecho de que a uno le den la posibilidad de ir a almorzar y valorar la procedencia de uno, y los espacios para interactuar y compartir con otra gente”* (Entrevista 5: Est. Lic. C. Soc. 23-ago-2014)

*“Antioquia está muy cerrada a que son blancos, que vos seas conservador y olvides tus rasgos ancestrales es otra cosa, pero rescato mucho lo que hace Madre Tierra porque está llegando donde las comunidades lo necesitan, la educación debe llegarle a las personas, también me gusta la experiencia en el Cauca de la Universidad Misak en Supía”* (Entrevista 5: Est. Lic. C. Soc. 23-ago-2014)



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Le preguntamos a las personas entrevistadas y quienes respondieron la encuesta ¿qué le recomendarías a la Universidad para atender a la población diversa? encontrando que en general hay una percepción de la universidad como espacio que conoce y reconoce la diversidad, pero con la necesidad de generar más posibilidades de encuentro y formación para vivir esa diversidad:

*“traer los sabios y líderes de las comunidades. Cátedras para los profesores. Cátedras de pensamiento originario indígena y afro para estudiantes” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/22/2014)*

*“Mayor flexibilidad y apertura a la diversa manera de ver el mundo, de acercarse a los conocimientos. Mayor conocimiento y abordaje en la Universidad de los saberes de otras comunidades y culturas” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/22/2014)*

*“La universidad en sí es diversa ya que la universidad no es solo cargos administrativos, la universidad es tanto la comunidad académica como los espacios en los que se habita y creo que para atender a la población es necesario mostrar cuales son las necesidades. crear espacios para compartir y aprender de la diferencia” (Est. Lic. Leng. Ext. Encuesta respondida el 9/23/2014)*

*“Capacitar docentes de otras poblaciones, sin suprimir sus lenguas y costumbres. Involucrar programas de conciencia frente a la discriminación que se hace a algo tan natural como la diversidad” (Est. lic. Leng. Cast. Encuesta respondida el 9/25/2014)*

*“la universidad atiende a la población diversa, lo que pasa es que no genera proyectos o estrategias para enseñarle a todos los estudiantes que como iguales tenemos los mismos derechos tanto hombres, mujeres, negros, blancos, lo que sea” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/26/2014)*

*“Buscar otras alternativas como cursos, encuentros universitarios para fortalecer la equidad dentro del espacio universitario” (Est. Lic. Ed. Art y Cult. Encuesta respondida el 10/6/2014)*

Llama la atención el hecho de que, a pesar de que se reconozca a la universidad como un espacio que permite convivir en y con la diversidad, algunas personas participantes dan cuenta de experiencias de discriminación y racismo al interior de ella, sea que las hayan vivido o evidenciado:

*“En ese semestre fue una materia muy rica, que me gustó mucho y yo me enfermaba constantemente y a veces no venía y yo me daba cuenta que ella tenía una afinidad hacia las personas monas, de cabello largo, les hablaba muy bien [...] esa materia yo la perdí, y una compañera que no es afro me decía “no es posible, no creo que seamos las más malas de ese curso, algo nos faltó” y luego me di cuenta que personas que estaban en cero que no sabían nada y ganaron la materia [...] luego vimos de nuevo la materia con ella, y hacía comentarios feos sobre los negros, cuando yo no iba a clase era que hacía los comentarios. Luego mis compañeros con los que vi esa materia la primera vez, me contaron que ella era racista y yo no creía, pero efectivamente uno se da cuenta con sus actitudes, en un momento llegó a decir que “como era posible que la gente se estaba mezclando, que se estaba dañando la raza” porque una compañera era afro, su papá era negro y su mamá paísa y ella decía eso. Era muy triste ver eso” (Entrevista 2: Est. Lic. C. Nat. 13-ago-2014)*

*“uno si dice que hay profesores que tienen cierta preferencia por las mujeres, u otros que desprecian a las mujeres y tienen prelación con los estudiantes hombres, tanto profesores y profesoras, de acuerdo a la preferencia sexual del profesor puede tener cierto recelo con las mujeres esa es mi impresión” (Entrevista 6: Est. Lic. C. Soc. 25-ago-2014)*

*“Sí, porque soy negra me han discriminado en la universidad, porque las personas tienen un discurso de inclusión pero no son consecuentes con él” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/25/2014)*

Las personas entrevistadas, con una percepción positiva de la universidad como espacio para la diversidad, recalcan la necesidad de repensar los procesos formativos:

*“Con los indígenas, para la Escuela de Idiomas e Ingeniería, nosotros venimos de comunidades y no tenemos la misma educación que tienen los de afuera que hacen más énfasis en física, química, matemáticas, y entonces tendemos como a tener un nivel académico más bien bajo, he visto casos en los que compañeros pasan a esta universidad y desertan porque piensan que la carga académica y la exigencia en lo lectoescritural*



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1 8 0 3

Facultad de Educación

no les llega, en ese sentido la Universidad debería brindar asesorías, o conseguir compañeros que ayuden que sean de la misma comunidad para mejorar esa falencia, pero entonces también que a esos estudiantes se les reconozca esa labor, porque me parece injusto que un estudiante que venga de por allá pase y tenga que desertar después de un semestre o porque su nivel académico es bajo según el estándar” (Entrevista 1: Est. Lic. Leng. Ext. 12-ago-2014)

“Para mí no es necesario crear una materia que sea sobre diversidad porque no resuelve el problema, más bien sería tratar la diversidad en todas las áreas” (Entrevista 2: Est. Lic. C. Nat. 13-ago-2014)

“Brindar más espacios, más cupos, las comunidades indígenas en Colombia somos muchos y necesitamos espacios para capacitarnos y la Universidad debería abrirse más, porque para mí es un orgullo estudiar acá y si tengo la oportunidad de quedarme acá, o a la Guajira o a mi comunidad, pero siempre trabajar para la comunidad pero pensando en el sustento económico para vivir” (Entrevista 5: Est. Lic. C. Soc. 23-ago-2014.)

“con las comunidades indígenas es más complejo, sobre todo con aquellos que vienen de comunidades muy alejadas, es más complicada la situación para ellos en la ciudad, para uno es muy difícil caracterizar a un indígena, uno tiende a asociarlos como si fueran un mismo pueblo, yo creo que la U si podría fortalecer eso para que uno pueda determinar las diferentes culturas indígenas de Colombia, puede que lo que uno haga con alguien del Amazonas pueda ser mal visto con una persona de La Guajira, entonces pensaría en una cátedra de comunidades indígenas especialmente en humanidades y ciencias sociales, porque como es posible que en un país que supuestamente es multicultural y reconoce la diversidad salga un licenciado o un científico social metiendo a todos los indígenas en el mismo costal, pienso que esa sería una posibilidad” (Entrevista 6: Est. Lic. C. Soc. 25-ago-2014.)

Con respecto a la escuela, las personas participantes respondieron a la pregunta ¿cómo se visualiza en su futura labor docente respecto a la población diversa?, Por un lado, algunas personas manifestaron no contar con las herramientas conceptuales y metodológicas para dicha labor, por otro lado, aparecen dos posturas con respecto a la población diversa en la escuela, quienes consideran necesario formarse para llevar a cabo proceso pedagógicos incluyentes y respetuoso en el aula:

“tratando de hacer visible esa diversidad y de valorar todo lo que esa diversidad significa para que todos podamos mirar más allá de lo evidente y aprendamos a ver desde múltiples perspectivas” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/22/2014)

“Ante todo siendo respetuosa con cada niño(a) que comparte conmigo en la institución, Inculcando e invitando a que ellos así como yo respeten las diferencias de los demás y se enriquezcan asimismo con estas. Siendo responsable, paciente, solidaria, honesta y comprensiva” (Est. Lic. Ped. Inf. Encuesta respondida el 9/25/2014)

“Aún no tengo los conocimientos aptos para trabajar con estas poblaciones, pero me gustaría aprender su idioma para un mejor acercamiento a ellos y por otro lado creo que no debe haber discriminación ni positiva ni negativa, creo que ellos pueden nutrir el aula desde sus experiencias, cultura y costumbres diversas” (Est. Lic. Leng. Cast. Encuesta respondida el 9/25/2014)

“Aunque reciba la formación para ello, comprendo que va a ser un camino arduo, sobretodo porque me comprendo cómo una persona en constante aprendizaje que primero debe luchar con sus propios prejuicios, para poder hacer una diferencia, aunque mínima en mi trabajo” (Est. Lic. Ed. Esp. Encuesta respondida el 9/26/2014)

“me visualizo escuchando e interactuando con diversidad de pensamientos y actos, todos con un mismo propósito... el de vivir reconociendo, aceptando y compartiendo diferencias para vivir bien” (Est. Ped. Mad. Tie. Encuesta respondida el 9/27/2014)

“tener en cuenta la condición de unos y de otros y trabajar para la superación de las desigualdades que muchos creen normales” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/26/2014)

“Me gustaría poder decolonizarme de tantas cosas que desde niña he aprendido. Quiero brindar un trato justo a todos por igual, sin importar raza, condición sexual ni socioeconómica” (Est. Lic. Fil. Encuesta respondida el 10/6/2014)

Y quienes consideran que no es una necesidad ya que la diversidad es inherente al escenario escolar:



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

*“¿La población diversa? ¿por qué hacer énfasis en lo diverso cuando lo que nos hace similares es mucho mayor? Lo que nos hace diferentes es lo que salta a la vista, el color, el género, la raza” (Est. Lic. Leng. Ext. Encuesta respondida el 9/23/2014)*

*“Olvidando que son diferentes, y tratandolos como a todos” (Est. Lic. Leng. Ext. Encuesta respondida el 9/23/2014)*

*“Me visualizo trabajando de forma normal y corriente... la “población diversa” está compuesta de personas, es todo lo que necesito saber para tratar con ellas” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/25/2014)*

Así mismo, se le preguntó a los y las estudiantes por ¿cómo cree que se debe trabajar la diversidad en la escuela? ¿Qué le propondría a la escuela para afrontar el reto de la diversidad cultural, étnica, sexual, de género y de clase? en las respuestas, aparece como una tarea imprescindible actualmente y proponen diversas acciones:

*“difícil, lo he pensado pero no he encontrado la manera, debe ser porque no me ha tocado el caso, pero no debe ser un tema que se da por entendido, es algo que sí hay que meterle mano. Esa diversidad en el aula es algo muy bueno, porque el aula es una pequeña sociedad y si tú eres capaz de resolver o no de resolver, sino de responder tú eres capaz de responder ante la sociedad. Mientras no sea un problema no me lo he pensado, uno actúa en el momento” (Entrevista 2: Est. Lic. C. Nat. 13-ago-2014)*

*“Por ejemplo los niños que son indígenas se les va dificultar mucho socializar e interactuar con los niños de acá, cuando los niños hablen ellos no van a entender porque vienen con otra lengua, buscar docentes que vengan de las comunidades para facilitarle a los niños” (Entrevista 4: Est. Lic. Ed. Esp. 19-ago-2014)*

*“en el colegio yo pienso que es más delicado porque el colegio está normalmente atravesado por la iglesia sea público o no, pero yo pienso que es una cosa que va a requerir más intervención de académicos e intelectuales por la situación de los niños, ya que ese tipo de cosas se deben conocer e interiorizar más jóvenes, y eso que a nivel administrativo es muy complicado introducir ese tipo de asuntos especialmente por la presencia de los padres de familia, quienes si no tienen consciencia de ese tipo de situaciones, por lo tanto yo comenzaría con una escuela de padres, y luego con los hijos de esos padres, en ese caso hay que educar primero a los padres que a los hijos” (Entrevista 6: Est. Lic. C. Soc. 25-ago-2014.)*

*“Abandonando la idea de que los únicos diversos son los negros y los indígenas. Formulando proyectos pedagógicos de educación sexual y de género, llenando las aulas con las historias de los pueblos indígenas, afrocolombianos, campesinos y desplazados; Teniendo maestros capaces de trabajar con las capacidades diversas antes de introducir a las personas con discapacidad en las aulas bajo la excusa de la inclusión. Y por último, formulando una educación de calidad que responda a los intereses de la ciudadanía” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/21/2014)*

*“Haciendo visibles las diferencias, trabajar desde las clases y los proyectos obligatorios la existencia y las características de distintos grupos étnicos, géneros, orientaciones sexuales, y sobre todo demostrarle a los niños y jóvenes a través del trato que les damos a ellos, la importancia de tratar a otros con amabilidad y respeto sin importar lo diferentes que sean a nosotros” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/25/2014)*

*“Es imposible eliminar los prejuicios, inevitablemente todos los tendremos pero la idea sería ser consciente de esto, para ir siendo más abiertos al “otro”, dejando de suponer que hay una cultura superior a las otras, y por otro lado los programas, proyectos y actividades donde se involucre la historia de diversas culturas pueden ser de ayuda, además de que se haga periódicamente, por ejemplo en las lecturas que se le piden a los estudiantes” (Est. Lic. Leng. Cast. Encuesta respondida el 9/25/2014)*

*“Las instituciones educativas están formadas por muchas personas, deberíamos fijarnos antes en quienes forman para poder comprender los efectos en quienes formamos” (Est. Lic. Ed. Esp. Encuesta respondida el 9/26/2014)*

*“Para mí en primer momento se debería de acabar esos prejuicios que tienen frente a lo otro y empezar a darse un reconocimiento desde el hogar y la gente del común y corriente. Para proponer un PEI que atienda a todo éste tipo de población diversa en la escuela” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 10/4/2014)*

*“El trabajo desde el arte me parece que es fundamental dentro de las escuelas pues con lo artístico se pueden generar ambientes de respeto a la diferencia, se pueden romper esquemas mentales y culturales, además por medio de las artes en su totalidad se pueden mover imaginarios y mostrar otras “maneras” de hacer y ser que nos ayuden a encontrar-nos a través de los otros” (Est. Lic. Ed. Art y Cult. Encuesta respondida el 10/6/2014)*



## DISCUSIÓN

### Hombres fuertes, mujeres débiles: tensiones entre lo natural y lo cultural

Podemos colegir con los resultados de la investigación, que en el imaginario social de los y las estudiantes de la Universidad de Antioquia, que están en procesos de formación para perfilarse como maestros y maestras, aún pervive una construcción subjetiva aprendida con la cultura patriarcal respecto a lo que significa ser hombre o ser mujer, asociado a las relaciones de poder en las que se otorga un valor de supremacía y dominación a lo masculino y de inferiorización a lo femenino, que deviene de la lectura de los roles de género de los cuales dan cuenta las personas participantes: el hombre debe ser fuerte, caballeroso, proveedor, tener la autoridad, tener destreza, ser masculino; la mujer es débil, emocional, delicada, tierna y solidaria. Todas estas características enunciadas que se viven como roles definidos para los sexos, están íntimamente ligados con la concepción biológica de los cuerpos, por lo tanto el cuerpo del hombre es fuerte y el de la mujer es débil, que también tienen implicaciones en el ámbito reproductivo, aparece constante la capacidad de la mujer para dar vida y cuidar de ella, siendo una característica que está ausente cuando se expresa aquello que consideran es ser hombre.

No obstante, a pesar de la tendencia ya enunciada con respecto a la “biologización de los roles”, algunas personas demuestran una comprensión básica con respecto a la construcción sociocultural del género, en tanto identifican que las características de lo femenino y lo masculino son aprendidos en los espacios de socialización y que obedecen a unas condiciones históricas concretas de los contextos específicos, así, como lo expresa Hernández (2006)

Las atribuciones, o asignaciones que se hacen a los géneros, también implican deberes de género y constituyen una de las formas más eficaces de las sociedades para que las personas cumplan con el orden social que se les asigna. Esta dimensión explica que el género se construye a partir de deberes y prohibiciones: relación fundamental para construir lo que son las mujeres y los hombres, de ahí que las opciones sean pocas si se sale de esta relación. (117)

Igualmente, advierten un cambio en la cultura con respecto a esos roles de género que identifican, y que tradicionalmente asumen los hombres y las mujeres, es decir, que las ocupaciones u oficios en el espacio doméstico le corresponden a ambos sexos. Sin embargo, esas premisas culturales que construyen la subjetividad de las personas en los procesos de interacción con el exterior, a través de las cuales aprenden a relacionarse, a auto-representarse, están mediadas por patrones culturales que condicionan y orientan y determinadas maneras de ser mujer y de ser hombre, de allí que así los roles de género puedan estar transformándose en el espacio privado, aún pervive una esencialización de lo que significa lo femenino y lo masculino, y esto puede tener consecuencias negativas para las mujeres que asumen roles que parecieran desafiar el orden estructurado, especialmente para aquellas que deciden vincularse al mundo del trabajo “a pesar” de tener una familia que atender, “a partir de su incorporación al mundo del trabajo, la mujer resulta doblemente activa, en tanto cumple funciones de trabajadora sin por ellos dispensarse de sus obligaciones domésticas” (Pérez Rubio, 2003) esto es lo que se ha denominado como la “doble jornada” para las mujeres, es decir, atiende el trabajo productivo (la fábrica, o la empresa, o el trabajo informal) donde genera el ingreso para la familia, a su vez atiende el trabajo reproductivo, o sea, asume lo que se ha considerado su responsabilidad exclusiva o su obligación; atender la familia, hijos, hijas, conyugue y todo lo que implica el trabajo doméstico; labor que no tiene valor social ni económico por la desvalorización que se ha hecho del trabajo femenino, mientras que el hombre, cultural y



tradicionalmente tiene como responsabilidad abastecer económicamente el hogar. El rol de proveedor ha venido cambiando y ha puesto en crisis la masculinidad de los hombres, entre otras razones, por de la feminización del mercado laboral dado que en estos países periféricos no existe trabajo calificado en el cual ubican fundamentalmente a los hombres, pero también, porque paulatinamente se va transformando ese imaginario machista que comporta roles ajenos a los varones, ya encontramos hombres que se comprometen más con la paternidad y el trabajo doméstico. Aun así, la jefatura del hogar en manos de las mujeres sigue creciendo, o sea, la doble y triple jornada (trabajo productivo, reproductivo, educación) para la mayoría de mujeres no ha variado, “en todos los casos ellas continúan asumiendo la responsabilidad del hogar, variando el modo en que lo hacen en función de su edad, la edad de sus hijos o el nivel socio-económico que han alcanzado” (Pérez Rubio, 2003: 102).

La construcción de la subjetividad femenina asociada a la maternidad, a la delicadeza, la ternura, la reproducción y el cuidado de la vida, de la familia (hijos-as, esposo, hermanos, padres) se expresa en las voces de las participantes:

*“Es bonito eso de que somos el origen de la vida, damos la vida, pero es una responsabilidad grande, debemos cuidar a alguien todo el tiempo, al esposo, a los hijos, a los nietos. Todo esto nos resta libertad”* (Est. Lic. Filo. Encuesta respondida el 10/6/2014)

*“un ser humano sensible, honesta, dedicada a su familia no solo como madre sino como una hermana o tía, es un ser humano que nació para dar amor y protección”* (Est. Lic. Filo. Encuesta respondida el 10/5/2014)

Es decir, existe en este imaginario social una noción de la feminidad asociada a la maternidad, sobre “esta particularidad biológica del cuerpo de la mujer que la faculta para la reproducción de la vida: gestar, concebir y amantar, se han construido representaciones, creencias, valores y relaciones sociales, acerca de una identidad femenina connatural” como lo dicen Noelba Millán y Leidy Alarcón (2009), de allí que se asume que es la mujer la que protege, ama, tiene sentimientos. Los atributos que se le confieren a las mujeres por sus cualidades están directamente relacionados con el hecho biológico de la procreación, es decir, existe una representación de lo que la cultura ha pautado a partir de la maternidad como constitutiva de la identidad femenina y de su corporalidad biológica.

Cuando se piensa en la subjetividad masculina, unos pocos consideran que existe un cambio en esa representación en tanto ya no es extraño que los hombres participen en el espacio privado, lo que implica que el condicionamiento de roles puede variar, o re-construirse, en tanto pueden asumir algunas tareas tradicionalmente asignadas a las mujeres, uno de los entrevistados afirma:

*“trabajar en casas de familia, aunque alguna vez tuve la oportunidad, me parece un trabajo muy teso y no veo porque un hombre no lo pueda hacer, me parece que es un asunto moral de la sociedad que dice que un hombre no pueda barrer, lavar, lavar un baño, lavar los platos, planchar, ¿cierto? es algo que puede hacer cualquier hombre y no por eso deja de ser hombre, pero eso es el constructo social que le meten a uno hoy en día desde niño, de pronto eso”* (Entrevista 1: Est. Leng. Ext.)

En el mismo caso que para las mujeres, el cambio de roles, no desestructura la representación que sobre lo masculino se ha construido social y culturalmente, es decir, lo que se ha instalado como el patrón de virilidad, de fuerza, de superioridad y como sujeto facultado para tomar decisiones. Las características asociadas a lo masculino se expresan así al definir qué significa ser hombre:

*“que le gusten mucho las mujeres, que sea caballeroso y masculino”* (Est. Lic. Mat. y Fis. Encuesta respondida el 9/25/2014)



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

*“Representa lo masculino, la fuerza , el proveedor, la autoridad”* (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/28/2014)

Podemos decir que a partir de las encuestas y entrevistas, en las que participaron hombres y mujeres, las representaciones de género asociadas a lo femenino se siguen construyendo a partir de la identificación con la maternidad, con un sujeto construido en los deberes, en la condición de ser para las demás personas (hijos, hijas, esposo, hermanos), en el cuidado de la vida en general. De igual manera, se construye lo masculino basado en la dominación, la subordinación y la autoridad respecto a lo femenino. Existe un cambio cultural en cuanto a la responsabilidad que asumen algunos hombres con los oficios domésticos, sin embargo, podemos afirmar que no implican transformaciones sustanciales en la subjetividad masculina que impliquen un cambio en la mentalidad patriarcal.

Encontramos que se conoce el término género por la información que hoy circula sobre el concepto y se asocia a lo que implica desde su construcción socio cultural en relación a los roles asignados a hombres y mujeres, pero existe un desconocimiento de su origen y construcción política e histórica y lo que con él se denota. Esta respuesta da cuenta de lo que estamos señalando:

*“Género es una palabra inventada por los hombres para esquematizar los sexos. Para ubicar lo que se supone es idéntico y crear un discurso para uniformar lo que es femenino y lo que es masculino”* (Est. Lic. Fil. Encuesta respondida el 9/30/2014)

Esta categoría, propuesta inicialmente por Ann Oakley (1972) es asumida por las feministas en la década de 1970 para reflexionar y discutir acerca de los problemas de las mujeres y cuestionar la sociedad patriarcal en su conjunto y ha contribuido a desestructurar los imaginarios sociales que configuran y ordenan relaciones de género desiguales entre mujeres y hombres. En este marco se interpela la forma como el lenguaje sexista que se refiere al tratamiento discriminatorio que sufren las mujeres en el discurso, las invisibiliza y disminuye como sujetos, por ejemplo, el seguir considerando que el género gramatical masculino incluye lo femenino, o que la palabra hombre nombra a la humanidad en su conjunto.

En cuanto a las experiencias de discriminación que han vivido las y los estudiantes, la mitad; siendo la mayoría mujeres, admiten haber sido discriminadas por razones de su sexo *“me saca de quicio que me hayan dicho en muchas ocasiones que no puedo hacer una determinada cosa por no ser hombre”* (Est. Lic, Leng, Cast. Encuesta respondida el 9/25/2014). Significa que esta discriminación por razones de sexo obedece al tratamiento desigual o desventajoso que se la hace a una persona por el mero hecho de ser mujer.

Pero también se encuentra que las estudiantes se sienten discriminadas por razón de su género. Es decir, la construcción cultural que se ha hecho de las normas, valores, actitudes, capacidades que inferioriza lo femenino se traduce en el tratamiento desigual que reciben las mujeres a la hora de postularse para un cargo o un empleo, como lo amplían las voces de estas dos estudiantes:

*“lo ponen en cargo menores, lo tratan como si uno no supiera. etc.”* (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/22/2014)

*“No creen que soy capaz de desempeñar un buen papel, no confían en mis capacidades”* (Est. Lic. Leng. Cast. Encuesta respondida el 9/25/2014)



Estos estereotipos de género contruidos e incorporados en el sistema patriarcal; el cual establece distribuciones desiguales del poder entre las mujeres y los hombres, se manifiestan de distintas maneras, en el ámbito laboral, se les deja los trabajo de asistencia o de bajo perfil, o no calificados a las mujeres, mientras que los hombres se les otorga los de mayor preeminencia como los cargos de poder, de representación y decisión, dado que se ha naturalizado que los varones tienen las condiciones y capacidades cognitivas para desempeñarlos, desvalorizando las capacidades intelectuales de las mujeres para desempeñar las mismas profesiones y cargos que los hombres.

### El sexo y la norma heterosexual

En relación con el apartado anterior, los y las estudiantes participantes tienen la misma connotación eminentemente heterosexual cuando expresan sus concepciones respecto a lo que significan las características diferenciadas de los géneros:

*“que le gusten los hombres, que sea delicada y femenina”* (Est. Lic. Mat. y Fis. Encuesta respondida el 9/25/2014)

*“ser hombre significa para mí cumplir los roles sociales definidos para el hombre, y colocar mi objeto de deseo en una mujer”* (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/26/2014)

Lo que nos lleva a preguntarnos, siendo el sexo una construcción socio cultural y basados en la naturalización que se ha hecho respecto a que el objeto del deseo de la mujer o del hombre es su opuesto, más no una persona de su mismo sexo, entonces ¿Qué ocurre con un hombre que habiendo nacido con genitales masculinos no establece relaciones sexuales y eróticas con una mujer? y ¿Qué ocurre con una mujer que habiendo nacido con genitales femeninos no establece relaciones sexuales y eróticas con un hombre? Estas preguntas que vienen siendo problematizadas nos interesa traerlas a colación para dar cuenta de las implicaciones sociales y culturales que tiene para las personas no-heterosexuales asumir una orientación sexual que podemos llamar disidente, con respecto a la norma establecida, este caso, la heterosexualidad.

Ello implica ir más allá del mero plano de las relaciones sexuales (físicas), para entender que la heterosexualidad más que una práctica sexual, es una institución y una norma obligada (Rich, 1980; leída en Curiel, 2010: 25). Lo particular es que ni en las preguntas ni en las respuestas aparece explícitamente el término “heterosexualidad”, sin embargo como ya hemos mostrado, ésta aparece de manera implícita en las respuestas de los y las participantes, ello da cuenta de una naturalización de la heterosexualidad que se da por sentada, no es necesario siquiera enunciarla ya que el lenguaje mismo, da cuenta de que vivimos en ella. Para el caso de la Constitución Política de Colombia de 1991, Ochy Curiel realiza un análisis desde el lesbianismo feminista, en este documento no se hace mención de la palabra “heterosexual” a pesar de que se enuncian en repetidas ocasiones asuntos relacionados con la familia, prácticas de discriminación, las condiciones para las mujeres, etc., así, después de hacer lectura de un grupo de artículos del texto constitucional, la autora afirma que “la palabra heterosexualidad no aparece, se asume como dada, no se escribe. Es decir, la heterosexualidad no tiene existencia jurídica, aunque sí efectos jurídicos, porque como dice Monique Wittig: “hay un presupuesto, un “estar ya ahí” (2006: 67)” (Curiel, 2010: 82).

*“Sí, yo creo que hay muchos deportes que por ser hombre no puedo, como hacer porrismo que puede pensar la sociedad y mis amigos, aunque a mí me guste, les parece incómodo. Hay muchas cosas que yo he querido hacer que me gustan, pero que se asocian con prácticas de la población LGBT entonces me da miedo hacerlo”*



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

por el qué dirán, esta es una sociedad netamente machista, goda, conservadora” (Entrevista 5: Est. Lic. C. Soc)

Como lo enuncia el estudiante en la respuesta anterior, practicar un deporte que culturalmente ha sido destinado para las mujeres podría en ciertas circunstancias, hacerle perder su condición de “hombre” ante la sociedad, o al menos ante las personas que lo rodean, porque lo identificaría como un sujeto no-heterosexual, por ende, fuera de la norma. Es decir, existe una obligatoriedad para optar por comportamientos y una vida basada en la heterosexualidad como la única y válida a la hora de decidir por los oficios, o diversiones asociadas a lo que es propio para los hombres y lo que es adecuado para las mujeres. Este imaginario de género construye un pensamiento binario y dicotómico difundido por la escuela que inculca “un orden jerárquico en el interior de cada par de categorías. De esta manera, casado/soltero, blanco/negro, hombre/mujer, rico/pobre, heterosexual/homosexual, etc., se asocian indefectiblemente con lo bueno Vs. lo malo y lo normal Vs. lo anormal” (García, 2007:38)

Deconstruir estos patrones culturales es fundamental en tanto estas construcciones, percepciones, concepciones respecto a modelos heteronormativos configuran las relaciones sociales que se aprenden en primera instancia en el espacio privado y que inciden en la conservación de formas tradicionales de constituir las familias e interfieren en el conocimiento y reconocimiento de otras formas de establecer los núcleos familiares, como las monoparentales, homoparentales, etc., relacionado con lo que María del Carmen Castrillón denomina *nuclearización y biologización de la familia*, “su reducción a una forma centrada en una pareja-mujer-hombre con hijos e hijas, y la fuerte valorización de los lazos consanguíneos respectivamente” (2007; leída en Curiel, 2010: 92).

### “El espectáculo del otro”: etnicidad e identidades

En Colombia, solo hasta la Constitución de 1991 se reconoce que somos un país pluriétnico y multicultural, en su artículo 7, dice: El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana. Desde la oficialidad se identifican entonces, 3 grupos étnicos: los pueblos indígenas, las comunidades ANRP (afrocolombianas, negras, raizales y palenqueras), y el pueblo Rom o Gitano, que se diferencian de la sociedad occidental (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2007). Este giro en el reconocimiento de la diversidad atiende a la realidad que nos constituye con la presencia de los pueblos originarios presentes en este territorio desde mucho antes de la colonización y a los que llegaron en el marco de este proceso, como son los Afros y los Rom, pero también a un movimiento de escala global por el reconocimiento de derechos diferenciados para los grupos étnicos, especialmente en los territorios que luchan por la descolonización, siendo América Latina un escenario imprescindible para esta transformación; en este sentido, el hecho de que Colombia a pesar de ser multicultural se defina como nación es problemático, ya que es una pretensión de englobar diversos grupos bajo una misma identidad cultural impuesta, que reconoce las diferencias solamente en el plano de lo jurídico, pero no político.

La globalización ha jugado un papel importante especialmente en lo que respecta al desplazamiento de la cultura nacional. Por cultura entendemos que es

un sistema dinámico de reglas, explícitas e implícitas, establecidas por grupos para asegurar su supervivencia, que involucran actitudes, valores, creencias, normas y comportamientos, compartidas por un grupo pero cobijadas de manera diferente por cada unidad específica dentro del grupo, comunicadas a través de generaciones, relativamente estables pero con el potencial de cambiar a través del tiempo. (Matsumoto, 2000: 24)



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

En esa construcción dinámica de la cultura en la cual participan los individuos, la nación ocupa un lugar importante en el tejido de esa identidad. Una persona nace y desde ese mismo momento incorpora pautas culturales como el: idioma, vestido, música, comportamientos, valores y un sinfín de prácticas, que se configuran en las características específicas de pertenencia a una nación

Se sigue que una nación no es solamente una entidad política sino algo que produce significados, un sistema de representación cultural. Las personas no son solamente ciudadanos legales de una nación; participan en la idea de la nación según se representa en su cultura nacional. Una nación es una comunidad simbólica y es esto lo que explica su “poder para generar un sentido de identidad y lealtad” (Schwarz 1986; Leído en Hall, 1992: 292).

La nación se compone de símbolos y representaciones que se tienen sobre la misma y que configuran la identidad de sus nacionales, y esta se construye como una comunidad discursiva a partir de cinco elementos principales que menciona Hall

1. La narrativa de la nación conformada por las representaciones que de ella se han creado en la historia, y que define un destino previo a los sujetos, pero que los une y da sentido a sus vidas, y que permanecerá posterior a ellos.
2. Los orígenes, la tradición, la continuidad y la eternidad.
3. La invención de la tradición que para Hobsbawm y Ranger (1982, leído en Hall, 1992: 294) es “un conjunto de prácticas [...] de naturaleza ritual o simbólica que busca inculcar ciertos valores y normas de comportamiento mediante la repetición que automáticamente implica continuidad con un pasado histórico apropiado”.
4. El mito fundacional que da origen a la nación y se sitúa en los tiempos más remotos en la historia de la misma.
5. La idea de un pueblo original o gente pura, aunque esta idea –posible realidad- pocas veces prevalece en el devenir de la nación.

Sin embargo la nación además de ser fuente de identidad también es un dispositivo de poder cultural y aquí radica la crítica de Hall a la idea de nación, en la medida en que la burocracia que ha consumido a la nación muestra una fuerte tendencia a la homogeneización de los sujetos

Para ponerlo en crudo, por muy diferentes que sean sus miembros en términos de clase, género o raza, una cultura nacional busca unificarlos dentro de una identidad cultural, para representarlos a todos como pertenecientes a la misma gran familia nacional. Pero, ¿es la identidad nacional una identidad unificadora de este tipo, que cancela o subsume la diferencia cultural? (Hall, 1992: 296)

La nación como entidad en la actualidad se compone de individuos de distinta etnia, clase social, género, por lo tanto no puede ser una entidad homogénea, como afirma Hall, las naciones modernas son todas híbridos culturales.

El proceso globalizador inherentemente ligado a la modernidad, también ha generado fuertes vínculos y flujos entre distintas naciones logrando una integración global que también ha tenido un efecto sobre las identidades culturales teniendo como consecuencias que las identidades nacionales estén siendo minadas como resultado del crecimiento de la homogenización cultural, así mismo debido a movimientos nacionales y locales están siendo reforzadas por la resistencia a la globalización, es así como en respuesta a la tendiente homogeneización cultural están re-surgiendo e in-surgiendo movimientos por la etnicidad y debido a estas transformaciones nuevas identidades híbridas están tomando lugar, no obstante, es muy poco probable que la globalización destruya las



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

identidades nacionales. Es más probable que produzca, simultáneamente, nuevas identidades “globales” y nuevas identidades “locales”:

Por todos lados están emergiendo identidades culturales que no están fijadas, sino que están suspendidas, en transición, entre distintas posiciones; que hacen uso de diferentes tradiciones culturales a la vez; y que son producto de esos cruces complicados y mezclas culturales, cada vez más comunes en un mundo globalizado (Hall, 1992: 310)

Esta etnicidad tiene una fuerte influencia en la construcción de la identidad personal que al mismo tiempo está condicionada por el entorno social del sujeto, esto es, una identidad cultural; para Stuart Hall (1992), la identidad no es un elemento estático, esencialista, sino que esta es creada desde posiciones específicas, en las cuales el contexto discursivo del sujeto es importante y estratégico para darle sentido. Así mismo, la identidad no es una esencia, no existe un verdadero ser pre-social, sino que las identidades son constituidas a través de las posiciones del sujeto, siendo construidas dentro de discursos y prácticas y la constitución de la identidad se consigue a través de las diferencias y el impacto que genera el encuentro con el otro que resulta ser un factor de gran importancia. Estos elementos nutren la reflexión en torno a lo que ha pasado con los procesos de socialización en la monocultura occidental del estudiantado de la Universidad de Antioquia,

El imaginario que circula en los y las estudiantes participantes de la investigación con respecto a las personas y comunidades indígenas está fundamentada en un visión esencialista de los mismos, que podría asociarse con una serie de estereotipos raciales que en primera instancia, parecen no ser negativos: tradiciones y prácticas ancestrales, espiritualidad, vínculo con la naturaleza. Igualmente sucede cuando se le pregunta a los y las estudiantes por las personas afrocolombianas, siendo el estereotipo racial, el eje articulador de sus concepciones al respecto: la herencia africana, la música, la cocina, y por supuesto, el color de la piel, que a diferencia de la visión sobre las personas indígenas, el color de la piel de las personas afrodescendientes es una marca diferenciadora, esto está relacionado con el proceso de mestizaje. Siendo característico un reconocimiento de la historia de la población afrodescendiente que es ausente en las respuestas sobre las personas indígenas.

Para fortalecer esta naturalización del otro como diferente, el estereotipo resulta en una práctica significativa que tiende a reducir y esencializar al sujeto en función de una identidad, al respecto Hall (1997: 258) retoma a Richard Dyer para afirmar que el estereotipo retiene unas cuantas características “sencillas, vividas, memorables, fácilmente percibidas y ampliamente reconocidas” acerca de una persona, reduce todo acerca de una persona a esos rasgos, los exageran y simplifican y los fijan sin cambio o desarrollo hasta la eternidad.

En este sentido la estereotipificación<sup>2</sup> divide lo normal y lo aceptable de lo anormal y de lo inaceptable, es así como excluye o expulsa todo lo que no encaja, que es diferente. Esta normalmente se genera donde existen grandes diferencias de poder, ya que es usada para mantener un orden social y simbólico que le permite a los poderosos mantener su posición definiendo a los otros como menos valiosos o carentes de las cualidades necesarias para ocupar cargos de poder; de esta realidad dan cuenta algunas percepciones de las personas participantes:

*“En las empresas, la gente de oficina parece modelos en su mayoría, la gente del aseo y obreros son los negros o mestizos”* (Est. Lic. Mat. y Fis. Encuesta respondida el 25/09/2014)

---

<sup>2</sup> *stereotyping* en la obra original en inglés



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

“A las mujeres afro continúan ligándonos al oficio doméstico” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 25/09/2014)

Así mismo, las respuestas aluden a los lugares que normalmente habitan estos grupos étnicos: los litorales y territorios alejados de las ciudades, esta característica es importante al momento de entender la exotización del otro en función de una marca étnica, debido a la distancia real que se asume entre unos y otros. Al preguntar por la identidad mestiza, aparece la concepción convencional de la “mezcla de razas”, la asociación directa con el “ser Colombiano/a” pero al mismo tiempo con una falta de identidad racial concreta que se asocia comúnmente con el hecho de habitar las ciudades.

### **Identidades cruzadas: una mirada desde el feminismo decolonial al entramado sexo/etnia/clase social**

Cuando hablamos de identidades cruzadas, hacemos uso del concepto de interseccionalidad (Williams Crenshaw, 1989) como categoría de análisis y metodológica, para entender el entramado de opresiones basadas en una serie de distinciones jerárquicas producto del sistemático proceso de colonialidad existente en nuestros territorios en los que aún perviven la dominación de clase, patriarcal, racial y colonial; así mismo, entendemos que éstas identidades no son representaciones estáticas sino que como bien lo mostrábamos en la lectura de Stuart Hall (1992) las identidades son flexibles, maleables y construidas socialmente en unas condiciones históricas particulares que están en permanente transformación.

En este sentido, las identidades asociadas a categorías de diferenciación (sexo, etnia y clase social) son asumidas como sistemas jerárquicos de poder instaladas por la colonialidad del ser (Maldonado Torres, 2007) siendo esta, “a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje”, el mismo autor retoma a Walter Dignolo para aclarar el concepto

La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser (2003a, p. 669). (Maldonado Torres, 2007: 130)

Esta colonialidad del ser tiene una fuerte incidencia en la construcción identitaria de los sujetos que en su ser, están atravesados y atravesadas por categorías que encasillan en función de ciertas características fenotípicas y culturales que históricamente han sido concebidas como negativas en relación con otras y de esto da cuenta Santiago Castro Gómez, al hacer un recorrido por la configuración histórica del ciudadano en Colombia desde el siglo XIX

La modernización cultural promovida por el Estado colombiano en el siglo XIX se encontraba fundada en relaciones coloniales de poder. Así por ejemplo, la ciudadanía no era restringida únicamente a los varones casados, alfabetos, heterosexuales y propietarios, sino que además tenían que ser “blancos”. A su vez, los individuos que quedaban por fuera del espacio ciudadano no eran únicamente los homosexuales, enfermos mentales, prisioneros y disidentes políticos de los que habla Michel Foucault, sino también, y muy especialmente, aquellos que contribuían a la “degeneración de la raza colombiana”: los negros, los indios, los mestizos y los judíos. (2000: 4)

La existencia de unos sujetos que son personas y otros que no lo son por su condición de ser indígenas o negros, los cuales son asimilados a los salvajes o simples mercancías o cosas, implica una deshumanización y negación de la condición de ser humano bajo la égida del colonialismo y la esclavitud. Para integrarse y ser aceptado o aceptada en la sociedad blanco-occidental, hay que

blanquearse renunciando a las tradiciones ancestrales, a sus costumbres y su lengua, es decir compaginar con el mundo “civilizado” no salvaje. Este no sujeto lo van dotando de una

**Facultad de Educación** subjetividad subdesarrollada dotada con rasgos como la impotencia, la pasividad, la pobreza y la ignorancia, por lo común de gente oscura y carente de protagonismo como si se estuviera a la espera de una mano occidental (blanca), y no pocas veces hambrienta, analfabeta, necesitada, oprimida por su propia obstinación, carente de iniciativa y de tradiciones. Esta imagen también universaliza y homogeneiza las culturas del Tercer Mundo en una forma ahistórica (Escobar, 2007:28)

Lo que caracteriza esta subjetividad subdesarrollada riñe con la configuración de sujeto ideal construido en el imaginario social la cual ser hombre/blanco/heterosexual/rico/católico representa una condición privilegiada –aunque no es un ideal propio de nuestra sociedad–, en este sentido, ser mujer, indígena, afrodescendiente, campesino/a, tener una discapacidad, una orientación sexual no heterosexual, ser pobre, e incluso pertenecer a una iglesia no católica es algo negativo, porque persiste el imaginario de la pureza racial, la civilización del ciudadano y la importancia de obedecer la palabra de Dios (Estrada y Rodríguez, 2015).

Hay que entender que el simple hecho de cumplir una de estas condiciones ya es motivo para ser víctima de algún tipo de discriminación o exclusión en los ámbitos familiar, laboral, educativo, político y social en general, lo que se complejiza cuando estas categorías se relacionan en interseccionalidad configurando así una identidad específica.

El paradigma de la intersección no implica una ecuación de sumas y restas, más bien consiste en la confluencia de factores que se potencian al experimentar, racismo, sexismo, xenofobia, restricciones por condición de migrante u origen nacional o cualquier otra forma de exclusión o restricción. Las múltiples formas de discriminación que somos capaces de imaginar son todas, dimensiones distintas de lo mismo, de nuestra forma de mirar y de entender la realidad. (Gómez, 2003: s.p.)

Como afirma la autora, la interseccionalidad no implica una suma de características o identidades, es más bien una configuración identitaria específica que se matiza en diversas dimensiones y que define a la persona y la forma como es percibida en la sociedad y sus instituciones. En este problemático escenario, las personas participantes dieron cuenta de una serie de imaginarios fundados en concepciones colectivas que dan cuenta de la interseccionalidad de éstas identidades, que en muchos casos generan relaciones intra e inter-personales basadas en prácticas de opresión y subordinación que incluso se eleva al nivel institucional

*“Con los hombres negros uno ve que siempre están en trabajos como albañil, pero a los hombres blancos y de mejor estatus social se les atribuye ser abogados, ingenieros, políticos” (Entrevista 2: Est. Lic. C. Nat. 13-ago-2014)*

El discurso civilizatorio construido sobre la base de las jerarquizaciones y de las distintas dominaciones de clase, género, raza, etnia, sexo, coloca a los hombres y las mujeres del llamado “tercer mundo” representados en los indígenas, afros, mestizos, entre otros, en condiciones de subordinación en relación a los sujetos blancos con poder, pero a su vez, disminuye y afecta aún más a las mujeres y las personas no heterosexuales que están en condición de opresión de género por los hombres de su misma clase social, es decir, padecen dobles y triples opresiones (raciales, étnicas, de género y de clase).

Chandra Mohanty (2008) hace una crítica a algunas feministas occidentales en cuanto a que sus análisis acerca de la “mujer del tercer mundo”, lo toman como sujeto monolítico singular pero



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

también la crítica se plantea a algunas académicas del Tercer Mundo que escriben acerca de sus propias culturas utilizando las mismas estrategias analíticas. No investiga a las mujeres del “tercer mundo” en relación a las luchas y resistencias que históricamente han dado en el continente, sino a partir del empobrecimiento que el mismo sistema colonial y capitalista les ha generado.

La mirada eurocéntrica que se ha incorporado como modelo de conocimiento hegemónico y que representa la historia de vida local europea, se refleja en el feminismo occidental porque universaliza la imagen que se tiene de la Mujer del Tercer Mundo (...) implica que no sólo es mujer oprimida como las mujeres occidentales, sino que es mujer oprimida del tercer mundo, o sea, “religiosa léase no progresista-, orientada hacia la familia léase tradicionales-, menores de edad -léase aún no conscientes de sus derechos-, analfabetas -léase, ignorantes-, domésticas léase, primitivas- y a veces revolucionarias-léase, su país está en guerra, tienen que luchar” (2008:155-156).

Este imaginario que se reproduce acerca de lo que se consideran son y deber ser las mujeres que están en situación de inferioridad, lugar de exclusión y subordinación generado en el marco de la matriz racial, patriarcal y capitalista, aún prevalece en nuestra sociedad y en el estudiantado de la Universidad.

*“Una mujer negra y pobre, de una yo diría que la veo como empleada de una casa o embarazada de alguien que no le va a responder sentada en la casa sin saber qué hacer y esperando que el gobierno le dé algo”* (Entrevista 3: Est. Lic. Fil. 14-ago-2014)

Estas dos respuestas relacionadas con los oficios que se supone deben ejercer las mujeres y hombres negros/afrodescendientes, nos muestra claramente cómo funciona el entramado sexo/etnia/clase (en el cual la etnia funciona como raza, en el sentido colonial del término) ello es, asociar tres categorías para dar cuenta de una configuración identitaria específica, porque “ninguna persona puede experimentar el género sin simultáneamente experimentar la raza y la clase” (West y Fenstermarker, 2010; leídos en Olmos Alcaraz, 2014: 12) entonces se asocia a los hombres negros con trabajos que implican el uso de la fuerza (desde una idea biológica que supone que el hombre “de raza negra” es físicamente más fuerte y apto para tales labores) y a las mujeres negras con el trabajo doméstico, que deviene de la esclavización de la gente negra.

*“Aunque me atrevo a decir que en asuntos de esfuerzo físico, el rendimiento es mayor en las personas negras, el que puede chupar más sol sin quejarse y meterse en la sombra”* (Entrevista 6: Est. Lic. C. Soc. 25-ago-2014.)

Esta realidad se enmarca en lo que María Lugones define como la colonialidad del género ya mencionada “es lo que yace en la intersección género/clase/raza como constructos centrales del sistema de poder del mundo capitalista” (Lugones, 2011: 109) ya que este tipo de estructuras de poder permiten diferenciar los roles que se asumen en el sistema de producción económico capitalista-neoliberal que obedecen a unas formas históricamente instaladas, en las cuales el hombre blanco y sus instituciones ostentan los cargos de poder

la disponibilidad de grupos de bajo estatus permite o facilita la selección del grueso de los ‘perdedores’ del sistema: el extranjero, aún más el extranjero pobre, o el pobre, sin más; el ‘bárbaro’ o ‘salvaje’, el ‘de color’ y el ‘nica’ o el provinciano; el indio, el gitano, la ‘bruja’, el ‘iletrado’, los ‘simples’ (campesinos medievales), el ‘raro’, la prostituta, el ‘loco’, y un interminable rosario de ‘desdichados’. [...] Es un hecho lo suficientemente establecido el que el prejuicio racista, con independencia de las formas y motivaciones de primera instancia, funciona socialmente manteniendo a la gran mayoría de los individuos integrantes del grupo objeto en los



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

estratos sociales con peores condiciones de trabajo y vida y con menos posibilidades de aprovechar los mecanismos de promoción social. (Ayala, 2003: 61)

Pero los sujetos que conforman esos “grupos de bajo estatus” no son entes pasivos que asumen con total naturalidad los embates de este sistema colonial moderno, de diversas maneras hacen resistencia y constantemente configuran formas para hacerle frente, como afirma Lugones

A medida que la colonialidad infiltra cada aspecto de la vida mediante la circulación del poder en los niveles del cuerpo, el trabajo, la ley, la imposición de tributos, y la introducción de la propiedad y la desposesión de la tierra, su lógica y eficacia son enfrentados por diferentes personas concretas cuyos cuerpos, sí mismos en relación y relaciones con el mundo de los espíritus no siguen la lógica del capital (2011: 115)

Es importante considerar los lugares de privilegio que asumen determinadas personas al interior de las sociedades que viven bajo sistemas de distinción racial, de género y de clase, “a pesar de que en la modernidad eurocentrada capitalista, todos/as somos racializados y asignados a un género, no todos/as somos dominados o victimizados por este proceso” (Lugones, 2008:82), es a esto a lo que nos referimos cuando enunciamos los lugares de privilegio, no todas las personas vivimos estas distinciones de la misma manera, generalmente por las condiciones de los territorios o espacios concretos que habitamos, al respecto comenta un estudiante entrevistado sobre el racismo en las escuelas

*“Eso va a ser dependiendo del contexto, en un salón de 40 estudiantes y hay uno negro eso es un problema, pero en otro contexto, **sobre todo en la periferia, de esos 40, 15 o 20 son negros** entonces la situación es diferente, no habría una separación sino una integración más natural, contrario a si es realmente una minoría”* (Entrevista 6: Est. Lic. C. Soc. 25-ago-2014.)

Esta respuesta da cuenta de lo que Bidaseca (2011) denomina las voces altas y las voces bajas, aunque la segunda no podemos ejemplificarla aquí, si podemos hacerlo con la primera, que es la voz que asume el estudiante que responde: un hombre, mestizo (incluso algunos podrían describirlo como de piel blanca), heterosexual y con una condición de clase media, cuando explica las prácticas de racismo asociadas a la cantidad de personas diferenciadas en un lugar concreto, naturalmente vincula las personas negras con la periferia, o sea, los lugares más pobres y deprimidos en este caso, de la ciudad de Medellín. Y continúa diciendo:

*“En mi formación como docente he tenido la ventaja de que **la UdeA es un espacio donde se convive constantemente con la diversidad, que tal vez sea diferente en Bolivariana o en Eafit**, esa es una gran ventaja de la Universidad pública”* (Entrevista 6: Est. Lic. C. Soc. 25-ago-2014.)

Aparece de nuevo el vínculo naturalizado del entramado género/etnia/clase, la Universidad de Antioquia, una institución de educación superior de carácter oficial y pública a la cual pueden acceder personas de todos los estratos socioeconómicos, esto es, sin distinción de clase social (al menos desde una mirada superficial y formal), allí, según el estudiante se vive día a día la diversidad (étnica, de género, religiosa...); pero esto no pasa en instituciones de educación superior de carácter privado y con costos altos de ingreso para la media de la población: Universidad Pontificia Bolivariana y Eafit.

En síntesis, podemos decir que en los y las estudiantes participantes de la investigación circulan unos imaginarios del ser vinculados a distinciones de género, raciales y de clase que se intersectan en un entramado complejo que asigna ciertas características sociales, culturales, políticas y económicas a las personas, grupos y comunidades que han sido categorizadas en función de un

orden social jerárquico, pero al mismo tiempo, esta realidad no les resulta ajena ya que la han visto o la han vivido como dan cuenta sus experiencias de discriminación y racismo, esto implica reconocerse como parte de ese mismo entramado

Facultad de Educación Reconocernos como sujetxs racializadxs y colonizadxs, con experiencias de ocupar espacios de opresión y/o privilegio en diferentes momentos; sujetxs profundamente tocadxs por la experiencia colonial, es decir, por los patrones de dominación que desde la conquista se impusieron a las poblaciones colonizadas (Quijano, 2000), pero también por la profunda misoginia del modelo colonial instalado desde el siglo XVI en nuestros territorios (Ochoa, 2011). (Espinoza, Gómez, Lugones & Ochoa, 2013: 414)

Esto nos da pie para seguir pensando en la importancia de hacer un trabajo educativo y pedagógico en la Facultad de Educación de conocimiento de las teorías de género y del feminismo en sus distintas corrientes políticas y académicas, de hacer un trabajo de sensibilización y toma de conciencia de género para desestructurar del pensamiento y las emociones la cultura patriarcal, racial y clasista, siguiendo la invitación de Ochy Curiel (2011) “un análisis de las relaciones de sexo/género debe contener las maneras como la raza se instaló en esta región [...] y como ello ha producido un neocolonialismo” para lo cual es necesario generar mecanismos de acción desde la formación para hacer frente a este sistema en diversos ámbitos, como exploraremos más adelante.

### La institucionalidad a debate: el malestar por la diferencia

En nuestra indagación, logramos identificar el desconocimiento que existe por parte del estudiantado respecto a las acciones o discriminación positiva en cuanto a la deuda histórica que tiene el Estado y la misma Universidad Pública para garantizar el acceso a las poblaciones que como las indígenas y afrodescendientes han estado excluidas del sistema educativo y a las cuales se debe dar un trato diferenciado. Las voces de los y las estudiantes manifestaron una inconformidad generalizada con respecto a los “privilegios y beneficios” de los estudiantes provenientes de comunidades indígenas, negras y afrodescendientes con respecto al ingreso a la Universidad que se concreta en un puntaje reducido en el examen de admisión en comparación con el puntaje generalizado para el resto de los y las aspirantes:

*“Pienso que en la parte de matrículas se da mucha prioridad a los rurales, indígenas, considero que la oportunidad debe estar medida más por capacidades que por población” (Est. Lic. C. Nat. Encuesta respondida el 9/25/2014)*

*Sin embargo tiempo después me enteré por ejemplo que a los indígenas se les daba un puntaje de corte diferente y que eran beneficiados por encima de los demás estudiantes. Hablo desde el comentario que alguna persona alguna vez me hizo, pero sí es cierto no lo comparto pues considero que tienen las mismas capacidades y hasta superiores como para que les rebajen su puntaje y les den beneficios “especiales” (Est. Lic. Ped. Inf. Encuesta respondida el 9/25/2014) “*

Este asunto está debidamente reglamentado por los estamentos encargados al interior de la Universidad como se puede leer en el acuerdo académico 236 del 26 de octubre de 2002 específicamente en los artículos 8 y 9, en los cuales se dictan las disposiciones para el ingreso de las personas provenientes de éstas comunidades debidamente acreditadas y reconocidas por el Ministerio del Interior. No obstante, para los y las estudiantes participantes pareciera ser una injusticia, porque afirman que el ingreso a la universidad debe estar mediado por las capacidades intelectuales y no por la identidad étnica/cultural, lo cual los pone en desventaja por ser parte de la población mayoritaria. Esta “injusticia” asumida así por algunas personas, desconoce la historia de escolarización de las comunidades, ya que el examen de admisión a la Universidad de Antioquia está estructurado para que ingresen aquellas personas que estudiaron en una instituciones



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

educativas que podemos nombrar como “occidentales” en las cuales solo aplica el castellano como lengua oficial, desconociendo que existen otras lenguas como las nativas, lo que implica un mayor esfuerzo para las y los estudiantes que vienen de las comunidades indígenas, negras y afrocolombianas, además que han recibido otra educación que no se puede medir bajo los estándares de la educación tradicional.

La educación pública por ha sido un medio institucional clave en la colonización y exclusión de los sujetos y culturas Afrodescendientes e Indígenas, los cuales son considerados fuera de la esfera de occidente, y relativamente fuera de la nación que las elites criollas y sus intelectuales definieron como Eurodescendientes (y en el mejor de los casos mestizas). (Lao-Montes, 2008)

En este sentido, tanto la posición que asumen los y las estudiantes, como la posición que asumimos en esta indagación alrededor del ingreso de indígenas y afrodescendientes a la educación superior, pone en debate el papel de la Universidad en la educación para todos y todas, como afirma Agustín Lao-Montes (2008), a pesar de que la educación pública es y ha sido excluyente para las comunidades indígenas y afrodescendientes, también “ha sido un campo de contiendas donde los subalternos étnico-raciales han hecho la gestión para escalar socialmente, afirmar su identidad y valorizar sus memorias y conocimientos”.

Este mecanismo de acceso diferenciado para las personas provenientes de las comunidades étnicas reconocidas, es a fin de cuentas, una estrategia de acción afirmativa en el marco de las políticas multiculturales constitucionalmente asumidas en el país desde el año 1991 que conllevan a generar lo que Günther Dietz enuncia como “un sistema altamente complejo de trato diferencial de grupos minoritarios” (2012) que retoma la noción de cuotas desarrollada por el movimiento político y académico que representa el feminismo. Sin embargo, esta política de discriminación positiva, como ya hemos visto, genera inconformidades por parte de quienes no resultan beneficiados o simplemente se oponen a ella por su carácter segregador

Ante las críticas formuladas desde el ámbito tanto académico educativo como político a este trato diferencial y a su artificial distinción entre discriminaciones “negativas” *versus* “positivas”, el multiculturalismo reivindica la diferencia normativa entre las discriminaciones históricamente sufridas por los miembros de un colectivo estigmatizado, por un lado, y las discriminaciones que a nivel individual puede generar la política de “acción afirmativa” para determinados miembros del grupo hegemónico, por otro (Mosley y Capaldi, 1996). (Dietz, 2012: 42).

En conclusión, esta política de “discriminación positiva” para el ingreso de indígenas y afrodescendientes a la universidad da cuenta de los avances en materia de acciones de reconocimiento de la diferencia en nuestro país, cuya permanencia será necesaria mientras el sistema educativo en su totalidad no se reestructure para reconocer y validar los saberes y conocimientos propios de las comunidades producidos y movilizados desde epistemologías no-occidentales, para lo cual, afortunadamente en nuestra institución contamos con la presencia del programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, el cual ha demostrado que es posible pensar otra educación al interior del sistema formal de educación superior, sin embargo, retomando lo anterior y siguiendo al profesor Lao-Montes

Ya no se trata simplemente de crear un programa, dar acceso a estudiantes, y contratar profesores (y que por favor quede bien claro que todas estas son medidas mínimas necesarias) sino también de transformar la institución misma en todas sus dimensiones pedagógicas, curriculares y de gobierno. (2008: 10)



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

En concordancia con lo anterior, incluimos el concepto de la interculturalidad como proyecto político y epistemológico, en tanto abre un camino que nos permite cuestionar las discriminaciones étnico-raciales y de clase para interpelar la subjetividad heredada basada en estereotipos de género, raza, clase, sexo y a su vez

Transformar las representaciones sociales vigentes, de tal manera que se cuestionen y transformen las relaciones de poder/dominación que han subordinado unos saberes y han ubicado otros en el lugar de saberes hegemónicos” y patriarcales. (...) Desde esta perspectiva, la interculturalidad es posible en cuanto reconoce la capacidad de todos los sujetos y sociedades de ser productores de saber. (Rojas, s.f.: 10; leído en Castro Mazo, 2011: 264)

Superar los lugares de exclusión al interior de la Universidad, pasa por reconocer que existen otras culturas, otros saberes, otras cosmogonías, con los cuales hay que dialogar, que es necesario superar y cambiar “la historia hegemónica de una cultura dominante sobre otras subordinadas [...] y de identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad” (Walsh, 1998; leída en Castro Mazo, 2011: 22).

### **Una formación docente en y para la diversidad**

Esta investigación en la cual recogemos las voces del estudiantado que se perfilan como las maestras y maestros del futuro, da cuenta, como lo hemos señalado anteriormente, de la recurrencia en el aprendizaje de una cultura patriarcal, colonial, racial y capitalista que no se transforma en lo fundamental, si bien algunos y algunas de ellas logran identificar unos pocos cambios culturales, consideramos que los procesos de socialización siguen anclados en imaginarios de género y de raza que no contribuyen en la construcción de relaciones en equidad, en reconocimiento y valoración de lo femenino y lo diverso en su dimensión cultural y de género.

La preocupación de esta investigación surge en tanto como sujetos de saber y como sujetos políticos, sentimos el compromiso de hacer aportes en la transformación de las prácticas educativas y pedagógicas al interior de la Universidad, así mismo, consideramos que surgen elementos que en sentido epistemológico pueden contribuir a la transformación curricular, porque en el mundo contemporáneo, ni la educación, ni la pedagogía pueden estar al margen de las realidades culturales en cuanto al reconocimiento de los temas de género y masculinidades, la diversidad cultural y sexual. El no reconocimiento de lo “otro” de la “otra”, el ocultamiento, su invisibilización profundiza las desigualdades culturales y sociales, menoscaban la dignidad humana y los derechos humanos.

Elizabeth Castillo (2014) presenta una tesis que consideramos imprescindible para fundamentar este apartado, y es que desde lo postulado en la Constitución Política de 1991 y las políticas educativas que de ella devienen, están fuertemente influenciadas por el paradigma multicultural así, se da por sentado que “el intercultural” debe ser el otro diferente que viene de afuera, al tener que adaptarse al entorno de acogida, o sea, el sistema no debe tornarse intercultural para atender a la diversidad en el amplio sentido de la palabra, sino que aquel que porta la identidad étnica debe asumirse como intercultural para poder conservar su propia identidad pero ingresando a un sistema monocultural que no reconoce otras formas de ser, sentir, vivir, etc. Al respecto, algunas personas participantes de la investigación, dan cuenta de la necesidad de cuestionar esta realidad

*“Abandonando la idea de que los únicos diversos son los negros y los indígenas” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/21/2014)*



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

*“tener en cuenta la condición de unos y de otros y trabajar para la superación de las desigualdades que muchos creen normales”* (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/26/2014)

Las demandas en educación desde la interculturalidad comenta Castillo, apelan a una serie de derechos fundamentales: el derecho a una identidad diferenciada culturalmente; el derecho a no ser discriminado o discriminada, al respecto la autora comenta que ha habido casos de maestros y maestras que deben negar su identidad étnica al asumir el rol docente lo que implica castellanizarse, volverse parte de la población mestiza mayoritaria, y aun así, vivir la experiencia de discriminación incluso siendo la figura de autoridad en el aula. Destaca también el derecho a no ser estereotipado o estereotipada, y en este sentido, la escuela juega un rol muy importante al reproducir estos estereotipos basados en la mirada esencialista y racista del otro, los reproduce a través de libros de texto, los currículos especialmente de las áreas de ciencias sociales y español, a través de la literatura; en la escuela se celebra ‘el día del idioma’ pero solo del idioma castellano, se le rinde homenaje a Miguel de Cervantes Saavedra, así se normaliza que el día de la lengua haga referencia a la lengua castellana que pareciera ser la única; una escuela que aún enseña la historia de vencedores y vencidos, reproduciendo desde hace 120 años una ideología de la nación mestiza.

La interculturalidad hoy plantea el derecho a un saber escolar dignificante y reparador en la escuela latinoamericana, un llamado a ser lo suficientemente justos para enseñar esta historia diversificada, que permita a niñas, niños y jóvenes mestizos, afrodescendientes, indígenas conocer la grandeza de los pueblos que han habitado y aún hoy habitan el territorio de Abya Yala. Así, cuando se le pregunta a los y las estudiantes por su futura labor docente con respecto a la población diversa, aparecen actitudes que desafían la lógica asimilacionista de nuestro sistema educativo:

*“tratando de hacer visible esa diversidad y de valorar todo lo que esa diversidad significa para que todos podamos mirar más allá de lo evidente y aprendamos a ver desde múltiples perspectivas”* (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/22/2014)

*“Ante todo siendo respetuosa con cada niño(a) que comparte conmigo en la institución, inculcando e invitando a que ellos así como yo respeten las diferencias de los demás y se enriquezcan asimismo con estas. Siendo responsable, paciente, solidaria, honesta y comprensiva”* (Est. Lic. Ped. Inf. Encuesta respondida el 9/25/2014)

*“Me gustaría poder decolonizarme de tantas cosas que desde niña he aprendido. Quiero brindar un trato justo a todos por igual, sin importar raza, condición sexual ni socioeconómica”* (Est. Lic. Fil. Encuesta respondida el 10/6/2014)

Es recurrente encontrar en las respuestas la intención de reconocer los saberes y prácticas de los y las estudiantes con bagajes culturales diversos y tenerlos en cuenta a la hora de abordar las temáticas durante la enseñanza, aunque de manera muy cognitivista, ya que se considera necesario solamente conocer algunas características de sus culturas para poder llevar a cabo el ejercicio educativo con estas personas.

Como ya lo advertíamos, hay una ruptura en las respuestas respecto a la realidad de los contextos educativos en nuestra sociedad diversa, algunas personas consideran que no es necesario prestar especial atención a la diversidad presente en la escuela ya que es inherente a dicho escenario:

*“¿La población diversa? ¿por qué hacer énfasis en lo diverso cuando lo que nos hace similares es mucho mayor? Lo que nos hace diferentes es lo que salta a la vista, el color, el género, la raza”* (Est. Lic. Leng. Ext. Encuesta respondida el 9/23/2014)

*“Olvidando que son diferentes, y tratándolos como a todos”* (Est. Lic. Leng. Ext. Encuesta respondida el 9/23/2014)



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

*“Me visualizo trabajando de forma normal y corriente... la “población diversa” está compuesta de personas, es todo lo que necesito saber para tratar con ellas” (Est. Lic. C. Soc. Encuesta respondida el 9/25/2014)*

Otras personas recalcan dicha necesidad pero partiendo de las condiciones actuales:

*“Aún no tengo los conocimientos aptos para trabajar con estas poblaciones, pero me gustaría aprender su idioma para un mejor acercamiento a ellos y por otro lado creo que no debe haber discriminación ni positiva ni negativa, creo que ellos pueden nutrir el aula desde sus experiencias, cultura y costumbres diversas” (Est. Lic. Leng. Cast. Encuesta respondida el 9/25/2014)*

*“Aunque reciba la formación para ello, comprendo que va a ser un camino arduo, sobretodo porque me comprendo cómo una persona en constante aprendizaje que primero debe luchar con sus propios prejuicios, para poder hacer una diferencia, aunque mínima en mi trabajo” (Est. Lic. Ed. Esp. Encuesta respondida el 9/26/2014)*

Consideramos que la escuela debe re-plantear los presupuestos occidentales que han servido como su sustento epistemológico y ontológico, ello no implica omitirlos, sino más bien, buscar posibilidades para un verdadero diálogo de saberes que permita el encuentro con conocimientos producidos desde otras epistemes no-occidentales, para ello es necesario una sensibilización y concientización de las personas que forman, maestros y maestras, para lograr una interculturalización de la escuela y del sistema educativo en general

*“Las instituciones educativas están formadas por muchas personas, deberíamos fijarnos antes en quienes forman para poder comprender los efectos en quienes formamos” (Est. Lic. Ed. Esp. Encuesta respondida el 9/26/2014)*

El sistema educativo, la escuela y la formación de maestros y maestras deben pensarse otras posibilidades de acción no homogeneizantes, verdaderamente interculturales para los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes espacios educativos para los cuales se forman maestros y maestras, como propone Rojas Pimienta

Avanzar propuestas de investigación desde la escuela es una vía posible para facilitar la construcción de puentes, de espacios de negociación interculturales e interdisciplinarios, que permitan el intercambio equitativo y crítico de conocimientos y prácticas aplicadas desde distintos lugares, no sólo para las comunidades indígenas del departamento, del país y de otros lugares del mundo, sino también para instituciones educativas no-indígenas, afrocolombianas y rurales (2007: 148).

Conocer las propuestas educativas de otras culturas debe ser visto como una posibilidad para enriquecer nuestro sistema educativo, que nos permita movernos de la ruta que desde hace más de 200 años de independencia venimos caminando pero aún apegados a la herencia colonial que permanece en nuestras mentes y cuerpos, y que se manifiesta a través de nuestras prácticas pedagógicas fuertemente transmisionistas y considerando aún al estudiante como vacío y sin ideas, especialmente cuando proviene de contextos no urbanos/mestizos, situación que se agrava cuando el español no es su lengua materna, como lo expresa un estudiante entrevistado:

*“Por ejemplo los niños que son indígenas se les va dificultar mucho socializar e interactuar con los niños de acá, cuando los niños hablen ellos no van a entender porque vienen con otra lengua, buscar docentes que vengan de las comunidades para facilitarle a los niños” (Entrevista 4: Est. Lic. Ed. Esp. 19-ago-2014)*

Pasar de la teoría a la práctica, del discurso de la multiculturalidad; que nombra y describe la diversidad étnica y cultural, al de la interculturalidad que tensiona y asume el conflicto entre las diferencias, que no esencializa las culturas y que propone dialogo, reconocimiento y construcción de



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

otras epistemologías, es una manera de desaprender los apegos a vivir en la homogeneidad, en la exclusión, en la discriminación. Desencializar el discurso biologistas y universalizante hacia lo femenino, a favor de establecer relaciones en equidad y paridad para la participación de mujeres y hombres en el espacio público y privado, asumiendo la diversidad sexual y cultural.

La universidad colombiana, expresa Sierra (2003; leída en López Roso, 2007: 158) debe pensar en alternativas metodológicas que le permitan establecer un verdadero “diálogo de saberes” con otros pueblos y responder así, con equidad y justicia, a su enorme deuda con la historia. Esta propuesta de desoccidentalizar la educación, especialmente en la escuela, busca re-significar las formas que hemos adoptado para enseñar y aprender, desligar estos procesos de la matriz moderna del conocimiento cimentada en la racionalidad occidental que niega y desvaloriza otras producciones y lógicas que surgen en contextos locales de nuestros territorios. Esto no implica rechazar el conocimiento que históricamente hemos construido y movilizado, sino más bien, encontrar espacios para que se de ese diálogo saberes que al mismo tiempo permite el diálogo entre personas sin tener que abandonar las posiciones históricas y culturales desde las cuales configuramos nuestra identidad. Una formación docente en y para la diversidad requiere disponer de espacio de dialogo entre los actores educativos, entre las instancias académicas formales de la Universidad, una apertura para reflexionar y proponer los cambios curriculares en los que se formulen las preguntas por el sujeto a formar, por el tipo de experiencias educativas que se ofrecen, qué se estudia, cómo se estudia.

Educar en y para la diversidad no es fácil, generar los cambios culturales que han incorporado formas de ser, saber, saber hacer basados en la discriminación, en los etnocentrismos inflexibles (Matsumoto, 2000) es un reto, pero es precisamente la tarea que tiene la educación, así como se incorporan unas pautas culturales, también se remueven, esto implica estar dispuestos y dispuestas a develarnos, a mirarnos de frente, a sonrojarnos, a angustiarnos y a padecer de alguna manera lo que implica autoevaluarnos y revisar nuestras propias actitudes y comportamientos, porque este camino no es retorico, es un camino que requiere del compromiso del sujeto, de que se implique y se comprometa, o sea, esta propuesta pasa por el cuerpo y la experiencia personal, es la forma de caminar hacia la interculturalidad vivida y la decolonialidad del ser.

### **A manera de conclusión**

La escritura de este informe está hecho con el pulso y la vivencia de personas que además de tener un interés académico, tienen sobre todo puesta la mirada crítica y el corazón en la necesidad de apostarle a la transformación cultural de esta sociedad, que ya cansada, ha vivido una historia de larga duración en las violencias de género, raciales, homofóbicas, clasistas, que no respetan las diferencias políticas e ideológicas, que no valoran la diversidad como posibilidad de construirnos en la interculturalidad, y que no ha logrado tener conciencia de la relación armónica con la madre tierra.

Permanecen vigentes en el imaginario de los y las estudiantes de los programas de formación de maestros y maestras, los roles de género que tradicionalmente han circulado en nuestra sociedad basados en la diferencia sexual entre hombres y mujeres, una diferencia biológica que históricamente se ha transformado en diferencia cultural y que ha generado la sistemática configuración de relaciones de poder, dominación y subordinación que ha tenido una fuerte influencia en la construcción del sujeto mujeres como dominadas y subordinadas. No obstante, este



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

sujeto no es una entidad estática, las mujeres no han sido las mismas en el curso de los tiempos, y sus identidades se han visto impactadas por diversos procesos sociales, culturales y políticos así, la raza (como discurso y como imaginario), la clase social, la religión, la orientación sexual han aportado a la aparición de jerarquías al interior de las distintas sociedades.

A partir de lo dicho por el estudiantado que participo en esta investigación, podemos colegir, que si bien la familia sigue siendo una agencia de socialización primaria en la cual se incorporan las pautas culturales que aportan en la construcción imaginarios sociales y en sistemas de representación y autorepresentación que configuran pensamientos y emociones respecto a lo que la cultura dominante ha dicho y validado en torno a lo que debe ser un sujeto valido, (varón, heterosexual, rico, blanco), la Escuela, como agencia de socialización secundaria, sigue siendo el lugar donde refuerzan y reproducen culturalmente los estereotipos de género, raza, sexo, etnia, clase.

Identificamos que existe en la Universidad un espacio que sigue siendo hegemónico y homogenizante en estas construcciones socio-culturales, sin embargo, existen voces, pensamientos, programas, propuestas que atinan en tejidos de otros caminos posibles desde “otras” pedagogías, otros saberes, como lo dicho por algunos estudiantes de la Licenciatura de Madre Tierra.

Con la convicción que nos caracteriza, vemos que con estos procesos académico políticos, se pueden nutrir las prácticas pedagógicas y educativas que se llevan a cabo en los procesos de formación de maestros y maestras tanto de la Facultad de Educación como de las otras licenciaturas de la Universidad, en la idea de hacer las transformaciones culturales necesarias que nos abran el camino para pensarnos y relacionarnos interculturalmente y con igualdad y equidad de género. Consideramos que se puede estimular al interior de la Facultad de Educación el debate y la formación del profesorado y el estudiantado sobre temas como: La cátedra de estudios Afro, conocerla para incorporarla en los programas académicos. La transversalización de la perspectiva de género y del enfoque del feminismo decolonial, para promover la coeducación y erradicar la educación sexista, racista, clasista y homofóbica, entre otros.

El currículo construido como resultado de los complejos procesos de selección cultural, donde se cruzan visiones, intereses de lo que debe ser la formación del maestro y la maestra, puede ser un escenario para la conversación y reflexión en torno a su posible transformación, en el cual se valore la importancia de incorporar en los procesos de formación las perspectivas de género, del feminismo decolonial, de la interculturalidad que nos permita tener una mirada crítica y transformadora de la matriz racial, colonial y patriarcal. Tener en cuenta para estos procesos de transformación cultural tan necesarios en la Facultad y en la Universidad, las experiencias y caminos andados en DIVERSER y en otros grupos de investigación, así como las experiencias que han tenido algunos y algunas estudiantes en sus prácticas donde han hecho procesos de acompañamiento y aprendizaje con las comunidades y en los barrios referentes a los temas que proponemos.

Promover las cátedras electivas, foros, paneles, seminarios, sobre estos temas, en la vía de ir sensibilizando a la comunidad educativa, e irlos incorporando en los programas académicos. Continuar con el apoyo y el financiamiento de estas investigaciones para seguir profundizando en las preguntas que quedan abiertas como: ¿Qué piensa el profesorado de la Facultad y de las licenciaturas respecto a la inclusión de estas perspectivas en los programas, planes de estudio, currículo? ¿Cómo se ven ellos y ellas respecto a las discriminaciones de género, raza, etnia, sexo?



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## REFERENCIAS

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Ayala, R. (2003). Clase y género. En *Revista de Ciencias Sociales (Costa Rica)*, (101-102), 57-70.
- Baeza, M. (2000). *Los Caminos Invisibles de la Realidad Social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- Bidaseca, K. (2011). "Mujeres blancas buscando salvar a Mujeres color café": desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo postcolonial. En *Andamios*, 8 (17), 61-89.
- Buttler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Castillo Guzmán, E. (2014). *La interculturalidad postergada: retos para la escuela en América Latina*. Conferencia magistral en el Primer Encuentro "La interculturalidad en Morelos: ¿por qué y para quién?" Cuernavaca, México. Disponible en video: <https://www.youtube.com/watch?v=MX4eKXOKKUg>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Genealogías de la colombianidad. Imaginarios letrados y centralización del poder en el siglo XIX*. Ponencia presentada al XI Congreso de Historia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Castro Mazo, T. (2011). *Elementos para la construcción de una propuesta de educación sindical con perspectiva intercultural y de género en la Unión Nacional de Empleados Bancarios UNEB*. Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Educación. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Congolino, M. (2008). ¿Hombres negros potentes, mujeres negras candentes? Sexualidades y estereotipos raciales. La experiencia de jóvenes universitarios en Cali-Colombia. En Wade, P., Urrea, F. & Viveros, M. (Eds), *Raza, etnicidad y sexualidades. Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. (pp.317-341). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Conway, J.K., Bourque, S.C. y Scott, J.W. (1998). El concepto de género. En Navarro, M. y Stimpson C.R. (Comps.). *¿Qué son los estudios de mujeres?*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Curiel, O. (2011). *Género, raza, sexualidad. Debates contemporáneos*. Conferencia presentada en la Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco. Recuperado de



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

[http://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/1f/1f1d1951-0f7e-43ff-819f-dd05e5fed03c.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/1f/1f1d1951-0f7e-43ff-819f-dd05e5fed03c.pdf)  
el 10 de junio de 2014.

- \_\_\_\_\_. (2010). *El régimen heterosexual de la nación. Un análisis antropológico lesbico-feminista de la Constitución Política de Colombia de 1991*. Trabajo de grado presentado para optar por al título de Maestría en Antropología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2007). *Colombia una nación multicultural. Su diversidad étnica*. Bogotá: DANE. Recuperado de [http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia\\_nacion.pdf](http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf) el 1 de octubre de 2015.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Venezuela: Fundacion Editorial El Perro y La Rana.
- Esguerra Muelle, C. (2014). Dislocación y borderland: Una mirada oblicua desde el feminismo descolonial al entramado migración, régimen heterosexual, (pos) colonialidad y globalización. En *Universitas Humanística*, 78, 137-161.
- Espinoza, Y., Gómez, D., Lugones, M. & Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial. Una conversa en cuatro voces. En Walsh, C. (Ed), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*, (pp. 403-441). Quito: Abya Yala.
- Estrada, J.C. y Rodríguez, H.M. (2015). *Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros*. Trabajo de grado de licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales. Medellín: Universidad de Antioquia.
- García Suarez, C.I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar. Fascículo II: Imaginería de género*. Bogotá: Universidad Central.
- Gil Hernández, F. (2009). *Estado y procesos políticos: Sexualidad e interseccionalidad*. Texto presentado en Diálogo Latinoamericano sobre Sexualidad y Geopolítica, Río de Janeiro. Recuperado de <http://www.sxpolitics.org/pt/wp-content/uploads/2009/10/estado-y-procesos-politicos-sexualidad-e-interseccionalidad-franklin-gil.pdf> el 10 de junio de 2014.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Gómez, F. (2003). *La interseccionalidad en la discriminación*. Leído en [http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=26&opcion=descripcion#ficha\\_gloobal](http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=26&opcion=descripcion#ficha_gloobal) el 27 de abril de 2015.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca., Sage. (Traducido por Anthony Sampson, disponible en archivo grupo Diverser).

Hall, S. (1997). The spectacle of the "other". In Hall, S., Evans, J. & Nixon, S. (Eds.) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, 223-290. London: SAGE Publications Ltd.

\_\_\_\_\_. (1992). The question of cultural identity. En Hall, S., Held, D. & McGrew, T. (Eds.). *Modernity and its future*, 273-326. Cambridge: The Open University.

Hernández, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. En *Nómadas: Revista de ciencias sociales y jurídicas*, (13), 111-120.

Jaramillo, N. (2013). El feminismo decolonial: una breve introducción. En *Con la A*, (24). Recuperado de: [http://numero24.conlaa.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=54&Itemid=56](http://numero24.conlaa.org/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=56) el 10 de junio de 2014.

Lamus Canavate, D. (2012). Raza y etnia, sexo y género: El significado de la diferencia y el poder. En *Reflexión Política*, 14 (27), 68-84.

Lao-Montes, A. (2008). *Reformas de educación superior en búsqueda de la democracia intercultural y la descolonización de la universidad: debates necesarios, retos claves, propuestas mínimas*. II Foro Internacional de Educación Superior Inclusiva. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Lindón, A. (2007). Diálogo con Néstor García Canclini ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad?. En *Revista Eure*, 33 (99), 89-99

López Roso, G. (2007). "Saberes profanados": reflexiones en torno a la investigación social en el seno del diálogo intercultural. En *Educación y Pedagogía*, 19 (49), 151-169.

Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. En *Manzana de la Discordia*, 6 (2), 105-119

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp.127-167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Martínez, F. (2002) *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

Matsumoto, D. (2000). *Culture and Psychology: People around the world*. Belmont, CA: Wadsworth. (Traducción Zayda Sierra). Leído en <http://contextosocial14310.blogspot.com/> el 27 de septiembre de 2015.

Medina Marín, R. (2013). Feminismos periféricos, feminismos-otros: una genealogía feminista decolonial por reivindicar. En *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 8, 53-79.

Millán Cruz, N. y Alarcón Cortés, M.J. (2009). "Las niñas asean el salón, los niños salen a recreo": transmisión de los roles de género en el discurso y la práctica docente: estudio de caso centrado en el aula de clase. Ibagué: Universidad del Tolima.

Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En Muñoz, J. & Abalde, E. (Coords.). *Metodología Educativa I*. (pp. 101-116) España: Universidad de Coruña.

Olmos Alcaraz, A. (2014). Imaginarios sociales sobre "la/el buen y la/el mal estudiante": sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado "inmigrante". En Cucalón Tirado, P. (Ed.). *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad*, (9-15). España: Traficantes de sueños.

Ozonas, L. & Pérez, A. (2005). La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género. En *La Aljaba: segunda época*, 9, 198-2003.

Pérez Rubio, A.M. (2003). Prácticas y discursos: el cambio en las representaciones de género. En Pérez Rubio, A.M. (Coord.). *Rupturas y permanencias en los roles de género. Cuando las mujeres trabajan*, 98-112. Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.

Pichardo Galán, J. (2008). *Opciones sexuales y nuevos modelos de familia*. En Tellez, A. & Martínez, J. (Coords.) *Sexualidad, Género, Cambio de Roles y Nuevos Modelos de Familia*. España: Seminario Interdisciplinar de Estudios de Género del Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria de la Universidad Miguel Hernández.

Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O. & Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15 (2), 33-15.

Rojas Pimienta, A.L. (2007). Conocer e investigar en contextos culturales diversos. Una experiencia en escuelas indígenas del departamento de Antioquia. En *Educación y Pedagogía*, 19 (49), 129-150.

Ron Erráez, X. (2014). Hacia la desoccidentalización de los feminismos. En *REALIS*, 4 (1), 36-60.

Scott, J.W. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas M. (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 265-302). México: Programa Universitario de Estudios de Género – UNAM.

Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En Bidaseca, K. & Vásquez, V. (Comps.), *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. (pp. 19-47) Buenos Aires: Godot.

Talpade Mohanty, C. (2008). Bajo los Ojos de Occidente: Feminismo Académico y Discursos Coloniales. En Suárez-Navas, L. y Hernández, R.A. (Eds.). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*, (pp. 112-161). Madrid: Cátedra.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Toledo, U. (1997). Giambatista Vico y la Hermenéutica Social. En *Cuadernos de Filosofía*, (15). Universidad de Concepción.

Urrea, F., Reyes, J. & Botero, W. (2008). Tensiones en la construcción de identidades de hombres negros homosexuales en Cali. En Wade, P., Urrea, F. & Viveros, M. (Eds), *Raza, etnicidad y sexualidades. Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. (pp. 279-316). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Viveros, M. (2008). Más que una cuestión de piel. Determinantes sociales y orientaciones subjetivas en los encuentros y desencuentros heterosexuales entre mujeres y hombres negros y no negros en Bogotá. Wade, P., Urrea, F. & Viveros, M. (Eds), *Raza, etnicidad y sexualidades. Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. (pp.247-316). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Williams Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, (pp.139-167).

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1 8 0 3

## Informe financiero

Facultad de Educación

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
CENTRO DE INVESTIGACIONES**

**Proyecto:** Imaginarios sociales de género en la interseccionalidad sexo/etnia/clase desde la perspectiva del feminismo decolonial en estudiantes de los programas de formación de maestros y maestras de la Universidad de Antioquia

### INFORME FINANCIERO

Rubros	Comprobante	Presupuesto	Ejecución Codi	Ejecución F. Educación
<b>Material fungible</b>				
Datecsa (marzo de 2015)				27,522
Datecsa (marzo de 2015)			100,000	
<b>Total material fungible</b>		<b>300,000</b>	<b>100,000</b>	<b>27,522</b>
<b>Pasantías y eventos</b>				
Coloquio científico "Conceptualising Global Education" del Departamento Educación y Sociedad del Instituto de Investigación y Desarrollo de la Universidad Pedagógica de Berna	S.P. 752018		900,000	
Rosa Ynes Curiel	V. 334705			305,400
Rosa Ynes Curiel	T. 334548			496,000
<b>Total pasantías y eventos</b>		<b>1,700,000</b>	<b>900,000</b>	<b>801,400</b>
<b>Total proyecto</b>		<b>2,000,000</b>	<b>1,000,000</b>	<b>828,922</b>

*Mónica Janet Vargas Guzmán*

**MÓNICA JANET VARGAS GUZMÁN**  
Coordinadora Proceso Administrativo