



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Feminización de las pedagogías vs Pedagogías feministas: Posibilidades para construir caminos libertarios

JULIETH CAROLINA TABORDA OQUENDO

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Humanidades
y Lengua Castellana**

**UNIVERSIDAD
Asesora
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín
2017**



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



Dedicatoria

A mis madres, gracias por la luz y la vida.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Agradecimientos

Este trabajo, más allá de ser un requisito para obtener mi título como Licenciada en Lengua Castellana, terminó siendo un motor de vida para finalizar este proceso que me dio todas las herramientas para transformarme y estar siendo la mujer que soy ahora. Cuando los trabajos académicos logran transversalizar tus fibras, cuando la escritura pasa a ser no solo el medio para plasmar las comprensiones teóricas de un tema, sino que repercute en tu subjetividad, en tus propias decisiones de vida, es cuando comprendes que haces todos los esfuerzos para asumir esos retos en primera persona, para habitarlos en tu cuerpo. Este trabajo ha encendido mis alarmas, para mi labor como maestra, para el reto que supone ser mujer en estos tiempos.

En primer lugar agradeceré a mis maestras luz, responsables de muchas preguntas de antes, de ahora, y de siempre. Mi maestra luz Diana Isabel Franco Restrepo, gracias por ser una maestra testimonio, por disponer su ser y su palabra en tiempos adversos, por ser mi amiga y maestra incondicional. A Hilda Mar Rodríguez Gómez por su motor, compañía incondicional, por sus palabras siempre precisas, por sus lecturas movilizadoras, por instalarme la pregunta, por dejarme ser en libertad.

A mi familia, por su comprensión en todo este proceso en el que me iba de-construyendo de a poco, por aceptar la mujer que estoy siendo ahora. Gracias Yei, por tu ser inquieto, por estar siempre para escucharme, por ser parte de mi vida.

A Laura, creo que estos grados son en plural, son en gran parte un logro de ambas, sin tu ayuda y comprensión muchas reflexiones no estarían aquí, en mí. Mi agradecimiento infinito por ser dulce compañía, somos la resistencia.

A mis abrigos, Sara: mi amiga incondicional de estos senderos, agradezco siempre porque no pudo ser otra compa-amiga la que acompañara este camino, sin duda somos el mejor equipo. A Juli, mi amiga de preguntas, gracias por tu cariño incondicional, por darme la certeza de que la sororidad es posible. A Alexa, por tu nobleza sin límites, por abrirme la posibilidad de otros lugares posibles. A Eva, gracias por siempre estar, porque tu compañía hace que mi camino sea un mejor lugar para transitar. Allá vamos. A Pau, gracias por tu bella energía que siempre estuvo presta para alentarme.

Finalmente, gracias a todas las personas que hicieron parte de este proceso y que de muchas maneras lo hicieron posible.

ÍNDICE

ABRIENDO CAMINOS	1
PRIMERAS COORDENADAS	3
CON CABELLO LARGO...NACÍ MUJER	10
Y ahora, resistir	13
FEMINIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA VS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS	16
Feminización de la pedagogía: naturalizando prácticas.....	23
Pedagogías feministas: construyendo caminos libertarios.....	29
Sabernos desde el Sur.....	29
Primeros senderos	31
Algunas propuestas.....	34
SUTILES CAMBIOS: DIANA, UNA MAESTRA QUE ENCARNA LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS	42
¿Basta ser mujer?	46
IRE Y VENIRE: REFLEXIONES ENTORNO A LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS Y SU RELACIÓN CON LA LENGUA CASTELLANA	52
Papel de la literatura (intercultural) en la formación.	53
El caso de los documentos de política pública de Lengua castellana y la ausencia de la perspectiva de género.....	57
Escenarios cotidianos: Clase de literatura colombiana.....	60
TRAZANDO CAMINOS	63
FUENTES	65
ANEXOS.	68
1. Apuntes literatura colombiana 1.....	68
2. Apuntes literatura colombiana 2.....	69

ABRIENDO CAMINOS

Este trabajo de grado más allá de responder a una pregunta puntual y académica busca responder inquietudes personales, en primera persona, acerca de mi ser mujer y mi formación como maestra en Lengua Castellana. Por lo tanto, en muchos de los apartados se encontrarán con narrativas de vida que son un puente para comprender la complejidad teórica que ha supuesto el acercamiento a la Pedagogía Crítica y al Feminismo Decolonial. Desde un diálogo con Paulo Freire (pedagogo), Tania Pérez-Bustos (feminista de frontera), y Jennifer Gore (profesora de Ciencias de la educación), quienes brindan la base teórica de este trabajo.

De esta manera en el primer capítulo planteo los motivos por los cuales elijo trabajar las Pedagogías Feministas y cómo mi acercamiento investigativo desde el Semillero en Pedagogía Planetaria influyó en el enfoque de investigación decolonial. Así, las preguntas que fueron direccionando este proyecto fueron ¿Qué aportes tiene que hacerle las Pedagogías Feministas a la formación en Lengua Castellana y Literatura? Y ¿De qué manera las Pedagogías Feministas inciden en la formulación de cuestionamientos personales e íntimos de las prácticas sociales “naturalizadas”?

En el segundo capítulo esbozaré las primeras inquietudes alrededor de mi ser mujer, en una narración autobiográfica que da cuenta de las sutiles violencias que fui diferenciando y reconociendo a medida que fui creciendo; y cómo éstas influyeron en el ser que estoy siendo ahora. En el tercer capítulo desarrollaré las discusiones teóricas de la relación entre feminismos y pedagogía, feminización de la pedagogía y pedagogías feministas, y su importancia en los debates desde el Sur. A su vez, mis propuestas metodológicas para las pedagogías feministas.

Huelga decir, que en el texto se hace alusión a Abya Yala, nombre adjudicado por el pueblo kuna para referirse al territorio de América antes del proceso de colonización. Además, se escribirán los nombres completos de las autoras para reconocer que son mujeres

quienes han construido dicho conocimiento. Esto, como expresión de otra forma de nombrar y ver, de decir y concebir, que está próximo a las pedagogías feministas.

En el cuarto capítulo daré un ejemplo que encarna las pedagogías feministas desde una maestra de escuela oficial de la ciudad de Medellín y cómo sin ella saberlo, la sutileza en sus prácticas, alude a la pedagogía feminista, y a su vez se abre la discusión a partir de los planteamientos de Graciela Morgade, sobre cómo no es suficiente ser mujer para asumir la dirección de las instituciones educativas lejanas al modelo patriarcal, que se reproduce en el contexto social.

En el quinto capítulo, plantearé la relación que tienen las pedagogías feministas con la lengua castellana; abriré la discusión acerca del canon literario y de qué manera llevamos la literatura al aula de clase, además visibilizaré las ausencias que existen desde los lineamientos en lengua castellana de la perspectiva de género y cómo el cuidado y la palabra se develan como puntos cruciales para acercar dicho tema a esta discusión.

Por último, dejo ciertos trazos demarcados de los caminos que este trabajo alcanzó y los senderos que deja abiertos para que sean descubiertos bajo una óptica sutil y marcada, develadora y esperanzadora de nuestras prácticas personales y pedagógicas.



Desde el inicio de mi proceso académico en la Universidad de Antioquia y gracias a un curso que contemplaba las perspectivas socioculturales en la lectura y la escritura, tuve la oportunidad de preguntarme acerca de algo que me ha incomodado ¿por qué no pensar desde la óptica de la literatura temas relacionados con el feminismo? Lo cual no creía posible hasta conversarlo con la profesora Hilda Mar Rodríguez, quien me dio la certeza de que estos temas se podrían correlacionar. A partir de allí mi mirada sobre los cursos se agudizó al cuestionarme ¿por qué solo leemos autores hombres, tanto en teoría como en literatura? Dicha pregunta también fue intercambiada con algunos profesores, los cuales ni siquiera se lo habían preguntado, aunque sí hubiesen leído mujeres, no era una opción para que los y las estudiantes leyeran.

De ahí que la pregunta de este proyecto de grado sea **¿Qué aportes tiene que hacerle las pedagogías feministas a la formación en Lengua Castellana y Literatura? Y ¿De qué manera las pedagogías feministas inciden en la formulación de cuestionamientos personales e íntimos de las prácticas sociales naturalizadas?**

Como maestra en formación, de-construirme es uno de mis cimientos personales y profesionales, considero que las verdades absolutas y los axiomas, imposibilitan abrir el panorama para nuevos horizontes posibles. Es por esto que pensar las pedagogías feministas es una suerte de puente para traspasar las fronteras de lo imposible e impuesto y atreverme a pensar en otras opciones posibles desde mis luchas personales hacia mi práctica docente; ir derrocando poco a poco las hegemonías, la imposición en las únicas maneras de enseñar para un tipo de persona particular es algo que puedo ir construyendo de a poco dentro de esta perspectiva. Una de las maneras de hacerlo, es usar el concepto de *competencias interculturales*, en el marco de las formulaciones de una *pedagogía planetaria* como mapa de ruta para develar los sentidos de prácticas invisibilizadas en la formación de maestros y maestras. Las competencias interculturales las entiendo como conjunto de disposiciones, saberes y referentes cognitivos, emocionales, éticos y políticos que descentran la mirada, advierten la existencia de otros modos de ser y habitar el mundo, indican estructuras y

estrategias para conocer y pensar y, especialmente, son mecanismos idóneos para que en las aulas de clase se vivencia la diversidad.

En cuanto a la pedagogía planetaria, de acuerdo con los planteamientos de Rodríguez y Yarza (2016), esta se entiende, siente y hace “[...] en tres dimensiones complementarias (desde un horizonte postdisciplinario):

1. Como un *concepto-utilaje* que hace parte de un proceso activo de apropiación estratégica, experiencial, ético-político y de saber en el horizonte conceptual de la Pedagogía y, especialmente, desde un Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía en Colombia, de lo que se nombra en otras latitudes como educación/aprendizaje global (específicamente en sus versiones críticas, progresistas o radicales);
2. Como una *metáfora* que posibilita visibilizar saberes sometidos, subalternizados, minorizados o invisibilizados para la formación de maestros; como metáfora brinda movilidad y devenir, mientras que como teoría produciría un efecto de cierre, de normatividad, de prescripción.
3. Como un *analizador/codificador práxico relacional* de opciones teóricas y prácticas sobre, con y para la formación de educadores en la extensión de nuestro planeta, desde perspectivas de alterglobalización o planetarización (desde abajo o el Sur Global); se trataría de recuperar saberes gestados en el territorio, bajo las condiciones de lo propio, con base en nuestras condiciones. (Pág. 62).

Por ende, pensar las competencias interculturales, interiorizar la teoría emergente y resistente de la pedagogía planetaria y de otras pedagogías que hacen hincapié a mis intereses particulares, tales como: la pedagogía crítica, la pedagogía decolonial y la pedagogía feminista; implica un re-direccionamiento en mis cuestionamientos como maestra y mujer resistente a las lógicas hetero-normativas que están impuestas en nuestro contexto. Llevar todo lo anterior a mis propias prácticas, implica que esto me pase por el cuerpo, que cada descubrir nueva en mí fibras transformadoras que me lleven a cambios en todos los contextos, en los cuales me involucre y a la vez me transforman. De esta manera, co-habitar la pedagogía (planetaria) es un proceso que supone mucho más que una simple reproducción de tradiciones, significa sentirse ajeno y desacomodarse de nuestros lugares comunes para pensarnos distinto en la construcción de nuevas pedagogías que vayan haciendo eco en nuestra práctica.

Todo lo anterior me suscita y revive viejos y nuevos cuestionamientos acerca de mis propias luchas, de mis ilimitados horizontes, de mis múltiples maneras de habitarme. Desde que inicié en la Facultad de Educación en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana mi pregunta por el género, más específicamente desde el feminismo ha abarcado todas mis áreas disciplinares. He sido una mujer inquieta ante el flagelo de la desigualdad,

discriminación y abuso por el solo hecho de ser mujeres, en un contexto que pareciera muchas veces solo diseñado para los hombres. Preguntarme desde mi propia historia acerca de las violencias que aparentemente no se ven pero que habito, me habitan y que descubro cuando las pongo en la palabra. Este ha sido un ejercicio de catarsis y sanación que a su vez me ha llevado, no solo a reconciliarme con mi posición de mujer y ahora como maestra, sino a pensar en qué hacer desde mi práctica pedagógica para propiciar cambios que se incorporen en el ser de cada uno y cada una de las personas con las que comparto.

Es justamente en este punto donde la literatura y la interculturalidad tienen lugar. Literaturas que permitan a las mujeres leerse y narrarse desde diversas miradas, desde sus propias miradas, es necesario ahora más que siempre. Una de las perspectivas que atiende el enfoque intercultural es justamente de-colonizar el saber, y las mujeres por siglos han sido narradas desde miradas patriarcales que desconocen e invisibilizan las posiciones, pensamientos y sentires de muchos libros que las relatan. Pensar la literatura y el género desde una perspectiva crítica, implica no solo aprender sino interiorizar, vivir e incorporar en la escena cotidiana esos cuestionamientos, esas luchas.

Me refiero a la literatura como dispositivo que reconstruye sentidos y significados de la vivencia cotidiana, del ejercicio de encarnarse en la piel las maneras de ver y sentir el mundo; la literatura como producción y transmisión de distintos aspectos que las presenta, describe y explica: saberes, experiencias, sentimientos, emociones, visiones de lo espiritual. Hablo de la literatura como eje axial de distribución de significados que en cruce con la interculturalidad permite identificar otros territorios de sentido; otras voces y presencias; unas que han sido silenciadas, apocadas, menos distribuidas por los esquemas comerciales de producción de cánones¹.

¹ A este respecto vale la pena mencionar el fenómeno comercial de Chimamanda Ngozi Adichie, escritora nigeriana, que a partir de su conferencia en TED titulada El peligro de la historia única (2009) (disponible en https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es), da cuenta de otros ejes literarios, a través de los cuales recupera su propia voz cultural, algo cercano a la noción de competencia intercultural que empleo en este trabajo.

Multiplicar las voces y palabras desde la literatura intercultural permite, como lo dice Chimamanda Adichie (2009), descentrar la mirada, volver a mirar, reconocer, develar:

Si mi conocimiento de África procediera de las imágenes que reciben los ciudadanos estadounidenses, también creería que África es un lugar de hermosos paisajes y animales, y gente que libran guerras sin sentido y mueren de pobreza y SIDA, esperando ser salvados por un extranjero blanco y gentil. (TED Talks, 2009)

Estas palabras, nos indican la necesidad de completar las narrativas sobre el mundo con otras lecturas que afecten las visiones unidimensionales que en ocasiones se presentan en los libros; pues, una sola historia (una sola tipología de textos, una sola ubicación geográfica de escritores y escritoras) puede impedirnos estar abiertos a otras concepciones y experiencias de mundo. En este sentido, puedo decir que la literatura (intercultural) permite denunciar el estereotipo sobre las otras personas, especialmente sobre las mujeres, en relación con sus espacios, su historia, las formas de vinculación con el mundo, su habilidad con la técnica y la tecnología; estos marcos de inserción dan la idea de un solo tipo de mujer, sin que se advierta que no somos una categoría homogénea; sino una dispersión de modos de ser.

Es imposible hablar sobre la existencia de una sola historia sin hablar de poder. Hay una palabra igbo que me viene a la mente cuando pienso en las estructuras de poder que rigen el mundo, «nkali». Se trata de un término que podríamos traducir como «ser mejor que otro». Al igual que las relaciones económicas y políticas del mundo, las historias también están influenciadas por el principio de «nkali». Cómo se cuentan, quién las cuenta, cuántas se cuentan, dependen principalmente de las estructuras de poder. El poder permite no sólo contar la historia del otro, sino hacer que esa historia se convierta en la única historia sobre ese otro (Adichie, 2009a: n. p.).

Podría decir, con Donna Haraway que “No buscamos la parcialidad porque sí, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posibles. La única manera de encontrar una visión amplia es estar en algún sitio en particular.” (2005, p. 339). Esto es, no me ubico en la orilla de lo femenino (solo) desde mi condición; también lo hago porque desde esta orilla se me abre otra dimensión. Rastrear lo femenino en la literatura y la pedagogía, construir (me) a partir de ello, es una necesidad de habitar de otros modos la escuela; lo concibo como un modo de transitar entre la esfera pública y la ética de la enseñanza.

Punto guía: Identificar cuáles son los aportes de las pedagogías feministas a la formación en Lengua Castellana y Literatura para abrir un campo de reflexión sobre las prácticas educativas (heteronormativas-patriarcales).

Puntos de apoyo:

- Señalar las diferencias teóricas y metodológicas entre la feminización de la pedagogía y las pedagogías feministas.
- Aportar herramientas metodológicas desde las pedagogías feministas para desnaturalizar las diversas manifestaciones de ser y saber que se dan dentro de la escuela.
- Reconocer desde la experiencia personal y profesional diversas prácticas educativas y pedagógicas que apuntan a la construcción de nuevas formas de relacionamiento en el aula de clases.

El modo de proceder para dar cuenta de estos objetivos, para construir el camino, está puesto en la investigación narrativa que siguiendo a Bolívar (2002); Conelly y Clandinin (1995); y Rivas y Herrera (2009), es medio para presentar las construcciones propias sobre una realidad en la que estoy inmersa, en este caso: ser mujer y maestra de literatura. Este tipo de investigación destaca el valor del testimonio, el relato, la voz propia, la narración de los hechos que han marcado una ruta de indagación, en confrontación con fuentes, otros sucesos (como las vivencias en la escuela con la profesora y la rectora). Por ello, puedo decir con Conelly y Clandinin (1995) que:

El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. (pág. 11-12)

En su texto sobre Dos modalidades del pensamiento, Bruner (1996) señala que la modalidad narrativa “[...] se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los

sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio”. (pág. 25). Esta excursión a la memoria y el saber, trata de develar las vicisitudes de la forma mujer en el mundo de la educación, de la experiencia de ser mujer en los márgenes de la práctica pedagógica, y del tiempo y el espacio necesarios para la construcción de una pedagogía feminista que tendría, entre una de sus características, el *tacto* que menciona Van Manen (1998), como cuidado, planificación², el encuentro, el diálogo, la reflexión.

Esta indagación, como diría Eisner (1998) tiene como punto de partida el *yo como instrumento*; pues “[...] El yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido. A menudo, este sentido se muestra sin la ayuda de una observación programada; no se trata de examinar conductas, sino de percibir su presencia e interpretar su significado” (pág. 50); de modo que sea posible construir la interpretación que “[...] está relacionado con la aptitud para explicar por qué se ocupa un lugar con algo. A veces esto requiere la utilización de constructos tomados de las ciencias sociales. Otras veces requiere la creación de una nueva teoría” (pág. 54). En el caso de este trabajo, elegí combinar la tradición con la creación; la tradición de los estudios de género y feministas, de sus relaciones con la educación, la pedagogía crítica y feminista; para ponerla al lado de la creación de lo feminista en un espacio escolar específico y en la práctica de dos mujeres. Elijo este camino porque, como indica Van Manen (citado por Bolívar, 2002):

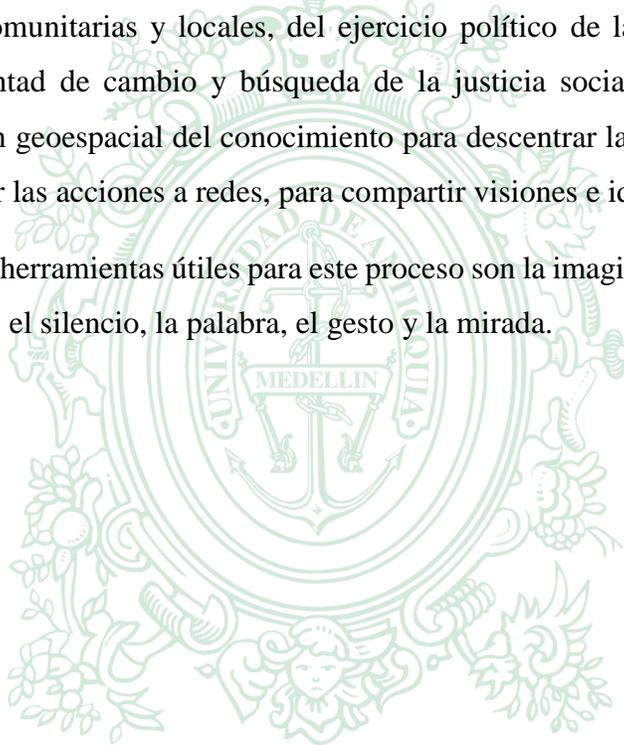
El interés actual por los relatos y narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud crítica hacia el conocimiento como racionalidad técnica, como formalismo científico, y hacia el conocimiento como información. El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal. [...] El significado de la expansión de la metodología narrativa en la investigación educativa norteamericana es probablemente no tanto una nueva metodología cuanto una forma de investigación científica humanizada, expresada bajo la narrativa y la biografía (pág. 16).

² Dice Van Manen: “No hay duda de que la planificación cuidadosa y detallada de las clases contribuye a una buena enseñanza. Esto contradice a aquellos que creen que la planificación crea inflexibilidad en la aproximación del profesor a la clase y a los alumnos. Este punto de vista se basa en una interpretación inadecuada de la importancia de planificar. Preparar una clase no consiste en programar un guion inflexible. Planificar es considerar detenidamente, anticipar, imaginar cómo pueden ir las cosas, cómo pueden experimentar o ver las cosas los niños. Pág. 193-194



Esto guarda una cerca relación con la perspectiva de la pedagogía feminista que enuncio más adelante, a saber: práctica de sí, establecer diálogos y puentes con otras pedagogías, conciencia entre la relación poder-saber, la práctica política y la sororidad. En otras palabras, y en relación con el enfoque narrativo, se trata de cuidar la práctica y la reflexión docente, a través del conocimiento propio, la confrontación con otras perspectivas teóricas, sociales, comunitarias y locales, del ejercicio político de la pedagogía, en tanto compromiso y voluntad de cambio y búsqueda de la justicia social, de la necesidad de concebir la ubicación geoespacial del conocimiento para descentrar la mirada y la episteme y permitir, y articular las acciones a redes, para compartir visiones e ideales.

Algunas de las herramientas útiles para este proceso son la imaginación, la ensoñación, la lectura del mundo, el silencio, la palabra, el gesto y la mirada.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

CON CABELLO LARGO...NACÍ MUJER.

El nombre de antes



*No es fácil escribir
el nombre de antes.
Es como volver a un traje antiguo,
unas flores, un libro,
un espejo, amarillos por los años.
Con aquel otro nombre
era como tener entre las manos
toda la luz del aire.
Ahora vuelvo
a mi nombre de antes.
Mi nombre de ceniza,
el que anduvo conmigo por el tiempo
y por las soledades.
Ahora estoy frente a mí, frente a mi nombre,
con la fría y terrible sensación de regreso
que conocen los náufragos.
Pero escucho una risa y unos alegres pasos.
Todo no se ha perdido.
Aquí estoy otra vez, frente a la vida,
con el nombre de antes*

Maruja Vieira

Si...la noticia era lo que mi señor padre deseaba a sus treinta años, una niña...no podía ser más feliz. En contra de pronósticos médicos y de mi propia madre (quien deseaba férreamente que fuera niño) nací mujer. Fui la primera nieta, sobrina e hija de esta pareja de enamorados inexpertos. Mi madre con escasos veintidós años, y mi papá...bueno, no tan joven pero sin pretensiones de ser padre y estar casado, de repente se vieron envueltos en esta responsabilidad, la cual como dios manda y la iglesia también, debía estar bien vista ante sus ojos lo que en consecuencia (y de manera presurosa) los obligó, a mi mamá y papá unirse en sagrado matrimonio.

Mi madre, joven trabajadora desde siempre, desplazada por la guerra en su pueblo y huérfana de madre desde los dos años vino a la ciudad como empleada doméstica a sus

escasos doce años, para salir de su marcado destino: ser esposa de un campesino o servirle a su madrastra y sus cinco hijos. Y mi padre, primer hombre de siete hermanos, segundo en la cuenta total de 10 también venía del campo, pero su crianza y la de toda la familia fue en un barrio popular de Medellín, su madre, mi abuela, una mujer casada desde los catorce años lo tuvo a los dieciséis y siguió teniendo hijos hasta sus cuarenta, fue y es una mujer bastante ejemplar en lo que la sociedad patriarcal exige de las mujeres: criar y ser reproductora del poder entre hombres y la sumisión de sus tres hijas mujeres.

Lo anterior para situar mi historia particular de vida ya que, como lo mencioné soy producto también de lo que mi madre y padre son y han sido en su vida. Como decía, soy la primera mujer de la familia por parte paterna y única hija de este matrimonio, por lo tanto, todo el peso patriarcal sobre mis acciones y mis formas de ser y estar en este mundo fueron enteramente determinadas por esas prácticas. Así, me situaré en una situación particular y compleja de mi crecimiento y mi constitución como mujer en este contexto enteramente machista y androcéntrico.

A mi corta edad de cuatro años había algo que ya me definía y hacía enteramente feliz a mi papá: mi larga cabellera. Recuerdo que al compás de música romántica de la voz de Colombia, mi papá pedía a urgencia después que me bañaban (porque los hombres no pueden bañar a sus hijos y menos si son mujeres) peinar me por largos periodos de tiempo mi cabello lacio y abundante; se perdía embelesado en el vaivén del cepillo que subía y bajaba en un largo recorrido desde mi frente hasta el final de mi espalda, y yo, niña y sumisa, presa del encanto que como niña tenía por mi papá no me movía un centímetro para no sacar de su tarea ardua a mi papá que muy delicadamente desenredaba mis nudos hasta dejarlos disueltos por completo. En el colegio sin embargo, mi larga cabellera me ocasionaba grandes problemas que transitaban entre la envidia y unos cuantos jalones de cabello a las afueras del baño o de apodos e insultos a una dificultad tremenda para sacar los habitantes saltarines que encontraban una guarida perfecta en este gran matorral.



Cortarme el cabello era parte de un gran ritual. Mi mami Elizabeth (la persona que me crió) era la única que podía encargarse de esta labor; ella solo estaba autorizada a cortarme las puntas que parecían marchitas y hay de mí y de ella donde la tijera se pasara unos centímetros más...mi papá enfurecía y dejaba de hablarnos, a ella y a mí, por grandes periodos de tiempo. Ahora que lo pienso, y me remoto a esa sensación cuando los centímetros se sobrepasaban un miedo indescriptible se apoderaba de mí, era como ver llegar una gran catástrofe, me sentía pecadora, atrevida e intrépida por haber osado pasarme esos centímetros, recuerdo que cogía mi cabello en una moña por un par de semanas para que no notara

el corto, pero siempre me ha gustado el cabello suelto, así que por lo regular me descubría y llovían sobre mí un sinfín de reproches y desprecios.

De una u otra manera mi cabellera larga se volvió el motivo de orgullo y “lo de mostrar” cuando él, mi papá salía conmigo a la calle...no había una cosa que le provocara mayor orgullo que admiraran mi cabello y cuando lo hacían siempre me susurraba: para que vea que lo más lindo de una mujer es su cabello largo. Así pasó mucho tiempo, en el cual él tenía poder absoluto de eso y mi mamá, no hacía ningún comentario al respecto.

De esta manera, llegó el momento que esta sociedad enteramente patriarcal declara como el más importante para las mujeres, y yo sin motivo alguno no podía ser la excepción: los quince años. Al igual que mi nacimiento, me vi en la entera obligación de celebrarlo como debe ser, un gran vestido esponjado y naranja, torta gigante y más de cien invitados hicieron parte de esta celebración; pero yo, que desde antes me había inquietado por estos absolutos

quería que en mí se viera un verdadero cambio: así que, el día que ensayaron el maquillaje para la fiesta le dije al peluquero: quiero unas capas en mi cabello, quiero tenerlo más corto, ya no lo aguanto más. Lo anterior casi me cuesta la fiesta: mi mamá cayó desmayada en un pasaje comercial, mi papá no hizo esperar sus reproches en los que recalca que mi naturaleza femenina acababa de morir con ese corte.

A partir de ese momento, mi acto de rebeldía se convirtió en una gran revelación y las preguntas iban y venían en esa época en la que se adolece la vida; a continuación, antes de cumplir dieciocho años mi cabello ya había pasado por cortes tan extremos que apenas rosaban mis orejas...y las consecuencias...muchas.... Me invalidaron como mujer, me dejaron de hablar por largos periodos de tiempo, cada vez que tenían oportunidad (mi papá y mi mamá) con comentarios ofensivos como: pareces una machorra, ya no sos la niña linda de antes o te ves como una “gamina” con ese corte pasaron a ser parte de mi cotidianidad...

Aún a mis veintitrés años, cortarme el cabello es causa de incomodidad, sus palabras ácidas funcionaban a la inversa y en lugar de retroceder en mi decisión me reafirmaban en mi lugar de llevar el cabello corto, el cual había descubierto era maravilloso en todo sentido. ¿Cuánto me ha costado esta posición? Mucho...sobre todo desligar esos pesos con los que cargas desde muy niña por el solo hecho de ser mujer, tu cuerpo, tus actitudes, tus maneras de ser y pensar están supeditadas a una única manera de verte mujer...son formas violentas cargadas de simbolismos tales que, para deshacerte de ellos se necesitan muchos años, fuerza y resistencia.

Y ahora, resistir...

Los años de cabello largo habían pasado y en mí aún habitaba cierta inquietud, algo que no acomodaba del todo, preguntas que buscaban ser resueltas: era el año 2010, al ver que no pasé a la universidad recién salí del colegio, mi única opción era seguir con el convenio que ofrecía el colegio con el Sena. Mi vida se transformó de muchas formas en este lugar, mi negación constante por asistir los primeros días, hacían más tedioso levantarme a las 3:40 a.m., para llegar a tiempo a clase de 7:00 a.m. (La sede quedaba en Caldas). No detallaré mis

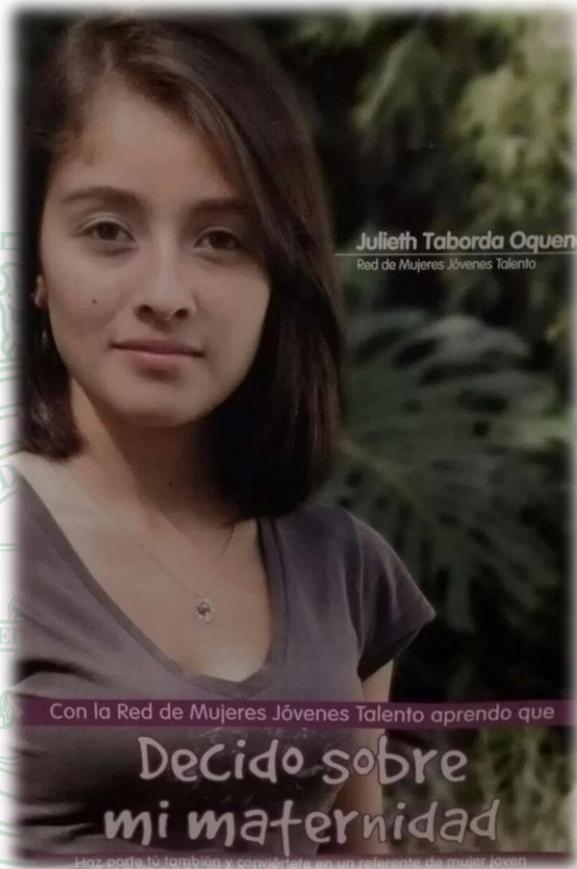
peripecias en este lugar, me centraré en un evento particular que influyó en gran medida mis reflexiones actuales.

Cuando cumplí mi primer semestre en la tecnología, una profesora de emprendimiento pasó a nuestra aula invitándonos a pertenecer a un Club de Emprendimiento que estaba pronto a dar inicio; recuerdo que varios de mis compañeros y yo acudimos a la invitación y comenzamos el proceso de formación con Fernanda Ramírez, una administradora de empresas comprometida con la gestión de proyectos que resultaran de ese espacio. Ahora no recuerdo muy bien el por qué terminé siendo elegida como líder del grupo, teníamos un proyecto consolidado que dimos a conocer en distintas partes del país. La coordinadora, pendiente de todas las oportunidades y siendo yo la lideresa del grupo me inscribió al Concurso de Mujeres Jóvenes Talento con el proyecto que contemplaba una articulación clara de distintas unidades productivas de Agropecuaria y Alimentos para los Sena del país.

Si bien no fui la ganadora de mi categoría, mi paso por el concurso se acercaba en mucho a las indagaciones que tenía en ese tiempo, las mujeres más allá de un 90-60-90 tenían ideas que llevaban a cabo por su empuje, liderazgo en sus comunidades, siendo pioneras del deporte y por su incidencia política en cualquiera de los contextos que se lo proponían, y mi idea se iba concretando: las mujeres no estábamos solo para ser mercancía en la publicidad y los medios, sino que a pesar de lo adverso del medio podíamos resistir. Con esta idea terminé el Sena y sin pensarlo volvería a mí más pronto de lo que imaginaba.

Un año y medio después y pronta a iniciar la universidad, recibí una llamada de la secretaria de las mujeres, la mujer al otro lado de la línea me extendía una invitación a participar en un taller de formación en feminismo y género dirigido por dicha institución a las mujeres que habían participado del Concurso y sin dudarle comencé este proceso que comenzó desestabilizando mis certezas y abriendo lugares a las preguntas.

Hicimos muchos procesos juntas de empoderamiento, acciones de ciudad que buscaban visibilizar los supuestos a los que estábamos sometidas las mujeres. Éstos fueron mis primeros pasos en el feminismo, comprendiéndolo desde un lugar político, y tomaba fuerza todo el tiempo la consigna de lo “personal es político”, fue mi tiempo de salir a las calles, de reconocer la lucha de diversos colectivos de mujeres que desde sus territorios defendían su posición de mujeres ante un mundo agreste, lleno de machos al acecho, de injusticias amangualadas con discursos solapados de los gobiernos de turno.



Así, llegué a la Universidad de Antioquia con todo este trayecto, con las preguntas instaladas en mi ser, con velos retirados y realidades puestas en evidencia...

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

FEMINIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA VS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

I

*Yo me nazco, yo misma me levanto,
organizo mi forma y determino
mi cantidad, mi número divino,
mi régimen de paz, mi azar de llanto.*

*Establezco mi origen y termino
porque sí, para nunca, por lo tanto.
Soy lo que se me ocurre cuando canto.
No tengo ganas de tener destino.*

*Mi corazón estoy elaborando:
ordeno sufrimiento a su medida,
educó al odio y al amor lo mando.*

*Me autorizo a morir sólo de vida.
Me olvidarán sin duda, pero cuando
mi enterrado capricho lo decida.*

Maria Elena Walsh

Devolver la mirada a la memoria nos retorna a la historia de esas situaciones cotidianas que olvidamos que tienen un pasado, una construcción socio-histórico cultural que lo carga de significado y aporta elementos epistemológicos, y si se quiere ontológicos, de lo que se reflexiona. En consecuencia, esto nos ha llevado a invisibilizar las luchas que otros y otras han abanderado a lo largo de sus vidas para que las cosas sean como actualmente son. Es así como la discusión feminista no escapa a esta premisa, de a poco el feminismo como un movimiento social y político ha perdido rigurosidad y sus ideales de transformación se han visto desvirtuados por la falta de historización del mismo. Por lo anterior, se ha confundido con una simple contrariedad, un reclamo de las mujeres en contra de los hombres, un atisbo de ira y caprichos por los derechos, en definitiva, una menguada visión de estos tiempos.

En este apartado daré un lugar a aquellos momentos que han enmarcado el feminismo, el género, o ciertos ideales de alcanzar “igualdad” en la educación, y las repercusiones que cada uno de estos términos le ha sumado a esta reflexión; nos daremos cuenta que no será lo mismo hablar de Educación femenina o de la mujer, coeducación, y/o educación con perspectiva de género, iremos comprendiendo de a poco que estas categorías serán una antesala a las discusiones posteriores y a su vez se han convertido en comodines o salidas rápidas y sencillas para cumplir un requisito, para pasar inadvertidos. Por lo anterior, para ubicar la discusión de *feminización de la pedagogía Vrs. pedagogías feministas* en una línea histórica será necesario el abordaje de estos términos (coeducación, Educación femenina o de la mujer, y Educación con perspectiva de género) para comprender su complejidad.

El acceso de la mujer a la educación, o mejor dicho la limitación de su acceso, estuvo durante siglos regulada por ideas y propuestas sobre la no necesidad de su formación. A este respecto es clásico el planteamiento de Rousseau, en el que señala que la mujer solo debe recibir lo necesario para ser una buena compañera: rezar, labores domésticas; solo se les ofrecerá aquellas áreas que contribuyan a mejorar su función natural: ser madres y esposas³. Todo esto con el fin de convertirla en un sujeto dependiente y débil, al servicio del hombre.

En Colombia, y producto de diversas luchas a finales de la década de 1920, solo en 1936 (en el marco de la República Liberal -1930-1946-) se ofrece acceso a la educación de las mujeres en la Escuela Normal Superior, en áreas relacionadas con lingüística, ciencias sociales y matemáticas⁴. Marcela Echeverri (2007) destaca:

³ A este respecto, resulta ilustrativo el cuestionamiento que en 1945 hace Carmen Rodríguez (citada por Echeverri, 2007), “La mujer como educadora”, que apareció en la revista *Agitación Femenina* (1945), en donde defendía la coeducación diciendo: “Difícil tarea la de educar un niño, pero esta tarea de suyo difícil y delicada, se simplifica grandemente si la mujer, que, como madre, hermana o maestra que ha de vigilar por la niñez de hoy, la juventud del mañana, las personas mayores de luego, está capacitada para educar y dirigir inteligentemente. Entonces sí hay razón para decir: edúquese, instrúyase, fórmese a la mujer colombiana”.

⁴ Echeverri (2007), citando entrevistas a las mujeres pioneras en estos estudios, destaca: “En palabras de Virginia Gutiérrez, “el avance fue selectivo (...) se orientó a satisfacer aquellas carreras que parecían amoldarse a las cualidades predeterminadas por la cultura: literatura [y] docencia” (Gutiérrez de Pineda, 1975: 151-152). Las mujeres fueron acogidas en las carreras de pedagogía y etnología **como una extensión de sus atributos “innatos” como madres**. En el primer caso, porque eran percibidas naturalmente como educadoras. En el segundo, y en relación con lo anterior, ellas se vinculaban con la representación histórica del mundo misional, dado que los indígenas –objeto primordial del estudio etnológico en el marco de los postulados de la escuela

Facultad de Educación

Como parte del proyecto de coeducación de la Normal, en 1941 se creó el Instituto Etnológico Nacional (IEN), donde hicieron sus estudios profesionales las pioneras de la antropología colombiana: Alicia Dussán, Virginia Gutiérrez, Edith Jiménez y Blanca Ochoa, quienes fueron a la vez parte del revolucionario proceso de incorporación de la mujer al ámbito de la educación superior, propio de las décadas de 1930 y 1940 en el país, y fundadoras de la práctica antropológica en Colombia. El surgimiento de la antropología profesional estuvo, pues, liderado por cuatro mujeres, parte del grupo de investigadores del Instituto Etnológico Nacional entre 1941 y 1949, con trabajos de investigación, publicaciones y proyectos de difusión. (pág.63).

A partir de los años 70's y a la par de que la tercera ola feminista⁵ daba sus primeros frutos, las discusiones por una educación igualitaria tomaban fuerza. En esta medida, el término de Coeducación comienza a figurar dentro de los espacios educativos como respuesta a la desigualdad que se sostenía en la escuela entre hombres y mujeres y el tipo de educación “diferencial” que estos recibían. A propósito, Loreley Dorelo (2005), plantea que la *Coeducación*:

Se utiliza comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población distintos; su uso habitual se refiere a la Educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres. La Coeducación designa una cierta manera de entender la educación de niños y niñas; donde la cuestión central ha girado siempre en torno a la conveniencia de que los hombres y mujeres reciban una misma educación (p.3).

Así, el concepto de Coeducación ha buscado enseñar a respetar lo diferente, a valorar lo público y lo privado de ambos sexos, lo racional y lo afectivo, lo masculino y lo femenino y aceptar el pluralismo y la diversidad para que el desarrollo de las individualidades pueda llevarse a cabo de forma plena. Sin embargo, dichas características son precisamente las que están en foco de análisis y crítica ya que han sostenido una forma única de ser hombres y mujeres, cayendo fácilmente en determinismos biológicos.

americanista liderada por el francés Paul Rivet– eran los menores de la sociedad colombiana”. (Pág. 64). (Subrayado propio).

⁵ La tercera ola del feminismo se da a mediados de los años 60's, en ésta las discusiones acerca de la abolición del patriarcado, la consciencia de qué hay más allá del derecho al voto, la educación y otros logros de las primeras feministas hacen parte de la reflexión. Se concluye que la estructura social es la que provoca desigualdades y sigue estableciendo jerarquías que benefician a los varones.

Cuadro 1. (Educación Mixta y Coeducación, Aguilar, p.4)

MODELOS DE ESCUELA		
ROLES SEPARADOS	ESCUELA MIXTA	ESCUELA COEDUCATIVA
VALORES		
<ul style="list-style-type: none"> - Educación para rol sexual - Asignación de géneros - Socialización de cada grupo sexual en los ámbitos públicos y privados 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación igual para todo el mundo - Igualdad de oportunidades - Desarrollo de capacidades personales - Escuela para la producción - Principio de no-coacción 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela como la institución dirigida a la eliminación de estereotipos sexuales - Eliminación de la jerarquía de géneros
NORMAS		
<ul style="list-style-type: none"> - Separación física del proceso de enseñanza-aprendizaje - Currículo y pedagogía diferentes - Reacciones institucionales explícitas ante transgresores de género 	<ul style="list-style-type: none"> - Individualización proceso educativo - Igualdad de la asignación y distribución de recursos - No relevancia de géneros - Transgresión no pautadas - Libertad de elección 	<ul style="list-style-type: none"> - Atención a las necesidades de cada grupo - Atención a la diversidad cultural - Control de desigualdad pautado
LEGITIMACIÓN		
<ul style="list-style-type: none"> - Creencia en la superioridad masculina - Roles sexuales diferenciados como necesidad social 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedad meritocrática - Escuela como instrumento neutral - Igualdad individual, no grupal - Homogeneidad cultural 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela reproductora de desigualdades sociales y culturales - Escuela como institución de uniformización cultural
CONOCIMIENTO EMPÍRICO		
<ul style="list-style-type: none"> - No relevante - Fundamentaciones a nivel moral, no racional 	<ul style="list-style-type: none"> - Psicológico y pedagógico - Efectos positivos de la escuela mixta sobre socialización 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociológico - De las formas de discriminación sexista - De las especificidades de cada grupo sexual

Como lo explica Consol Aguilar en el cuadernillo No 7 la coeducación es vista como un proyecto que busca superar los estereotipos sociales asimilados a la diferencia de los sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje. p. 3. Para lo anterior, nos expone un par de cuadros comparativos que nos serán útiles en la comprensión de lo que ella diferencia entre la escuela Mixta y la escuela Coeducadora.

EDUCACIÓN MIXTA		MODELO EDUCATIVO MIXTO
<p>LA IGUALDAD ANULA LA DIFERENCIA</p> <p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ciencias matemáticas -Gramáticas -Teorías sociales -Plástica -Artes y tecnologías -Naturaleza <p>Destrezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Deportes -Típidos experimentos -Lenguajes especializados -Habilidades sociales parciales <p>LA EQUIPARACIÓN</p> <p>COEDUCACIÓN</p> <p>LA IGUALDAD DESDE LA DIFERENCIA:</p> <p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cultura masculina y cultura femenina -Conocimiento multidimensional -Redefinición del saber <p>Destrezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Masculinas y femeninas sin atribuciones de género -Instrumentales y relacionales 	<p>Modelos y valores masculinos hegemónicos y femeninos desprestigiados:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Competencia -Capacidad de aprender para repetir -Responsabilidad individual -Prestigio social -Competitividad -Igualación -Justicia -Exigencia <p>LO PARITARIO</p> <p>Modelos y valores femeninos y masculinos integrados en positivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Responsabilidad individual y colectiva -Actividad -Participación -Competencia -Justicia y cuidado -Cooperación -Tolerancia -Diferencia -Sensibilidad -Afectividad -Lo relacional 	<p>1970, 1985 se generaliza.</p> <p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Acopio de información -Evaluación de resultados -Transmisión ex-cátedra -Receptividad y pasividad <p>SEGREGADO + MIXTO</p> <p>Según necesidades</p> <p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Activos cooperativos -Trabajo en equipo -Intercambio -Guía -Investigación - acción -Evaluación proceso más método más resultado

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Como vemos en el primer cuadro los modos, métodos y razones son distintas en la educación mixta y en la coeducación, desde su concepción los objetivos de la escuela coeducadora son claros: busca erradicar las formas segregadas que se conciben en la escuela por medio de macro prácticas que modifican el ambiente escolar. De formas sutiles, la coeducación y la escuela mixta se distancian en tanto que no buscan la generalidad y el mismo logro: para la primera, integrar en positivo partiendo de las necesidades del entorno le permite a quienes participan desenvolverse en un ambiente con saberes y destrezas que los ayuden

desde la diferencia, mientras tanto, la segunda, hegemoniza los saberes, busca distintas destrezas en hombres y mujeres y los métodos utilizados anulan la diferencia.

Del mismo modo, el segundo cuadro relaciona la influencia que tienen los valores, las normas, la legitimación y el conocimiento en cada una de éstas escuelas: en términos prácticos, la escuela deberá alcanzar el proyecto coeducador para resolver los obstáculos que se le presenten cuando de desigualdad se trata.

No obstante, si la coeducación tiene bases fuertes y claras en relación a la segregación y la desigualdad entre hombres y mujeres en el aula de clase ¿Por qué no funciona? ¿Qué ha pasado que en nuestro contexto parece equiparable hablar de escuela mixta y coeducación? ¿Tenemos clara esta diferencia? O ¿será que concebimos la diferencia como aquello que tolero del otro y no como algo con lo que puedo co-habitar en un mismo espacio? ¿Qué implicaciones tiene mirar al otro como diferente, que es extraño o ajeno a mi realidad? O como Joan Scott (1996) sostiene ¿lo opuesto a igualdad no es la diferencia sino la desigualdad? Poner todos estos cuestionamientos a la vista nos permitirá caminar con cuidado entre los conceptos, a no presuponer y/o lanzar certezas que impiden abrir el campo de reflexiones en torno a la educación y el papel que el feminismo juega en ésta.

A partir de la Constitución política de 1991, que declaró a Colombia como un Estado Social de Derecho, y gracias a distintas políticas públicas nacionales⁶ y el impacto internacional que tuvo la Conferencia Mundial celebrada en Beijing en 1995, el tema de Equidad de género comenzó a tener fuerza en la esfera nacional. Muchos de los logros de estas políticas se enmarcan en la gran contribución para visibilizar las problemáticas de las mujeres aportando una construcción crítica de los movimientos de éstas frente a dichas políticas y propiciando así algunos avances legislativos. (Londoño, Martha, 2006, p.80). Mas, la escasa asignación presupuestal, la poca cobertura y el impacto asistencialista han desdibujado los objetivos de estos proyectos, poniendo dichos esfuerzos en lugares comunes y de poca relevancia.

⁶ En 1992, se formuló la Política Integral para la Mujer; posteriormente, en 1994, la Política de Participación y Equidad y de la Mujer –EPAM–; en 1999, el Plan de Igualdad de Oportunidades para la Mujeres; y por último, en el año 2003, la Política Mujeres Constructoras de Paz. Ver anexos

María Elvia Domínguez Blanco (2004) señala hitos sobre la educación de la mujer en nuestro país, veamos:

- En 1981 se expide la Ley 51 “(...) sobre la eliminación de todas las formas de discriminación hacia las mujeres. Esta reglamentación formula sus orientaciones sobre la educación en los artículos 5 y 10”.
- En 1994 “(...) se incluye el concepto el concepto de equidad de género en la política educativa, se crean los indicadores correspondientes para desarrollo y planeación social, y los análisis de micro-mezo-macro para orientar medidas de equidad (...).
- En el 2003, se incluye el componente de diversidad en la política

De esta manera, se comenzó a equiparar “La perspectiva de género” a las mujeres, dejando en entredicho que la equidad y la lucha por la igualdad solo está a favor de dicha población. En este marco de ideas, los hombres sin ninguna participación se han visto borrados de las luchas políticas y sociales que se abanderan en temas de equidad y han quedado desvirtuados de las discusiones de fondo que esto conlleva: “Los hombres sólo existen como «referentes» para mirar las situaciones de discriminación de las mujeres, desconociéndose en la formulación de las mismas, las necesidades e intereses de los hombres frente a la temática de género”. (Ibíd., p.82).

A propósito, en su artículo “El desafío de la equidad de género en Colombia y la estrategia del Mainstreaming”, Martha Londoño, integrante del Centro de Estudios de Género, Mujer y sociedad de la Universidad del Valle, hace hincapié en los efectos y consecuencias que tiene el *Mainstreaming* o su traducción más próxima *transversalización* de la perspectiva de género en todas las políticas públicas de nuestro país:

El *mainstreaming* de género implica llevar la perspectiva de género al centro de atención en todas las áreas del desarrollo de la sociedad (económico, político, social, cultural y organizacional) y en todos los tipos de actividades tales como la recopilación de datos y la investigación, los análisis, la legislación, el desarrollo de políticas, el desarrollo de programas y proyectos, así como la formación y otras actividades de desarrollo institucionales (p.83)

Bajo esta óptica, dichos intentos por *transversalizar* son incipientes si devolvemos la mirada a organizaciones (entes educativos entre ellas) que deben implementar dicha

perspectiva en todos sus programas sin girar la vista a sus propios procesos institucionales. Lo anterior se refiere a que, mientras se sigan sustentando las diferencias en los roles de género con base en las diferencias anatómicas, no habrá manera en que las brechas salariales entre hombres y mujeres disminuyan, pues son la manifestación de las desigualdades económicas y sociales, por ejemplo. Esto no implica solo cambios técnicos, sino estructurales para que se empiecen a evidenciar cambios profundos y sustanciales.

Con todo este panorama, veremos cómo las pedagogías feministas aparecen como una opción para evidenciar, situar y dar ideas en soluciones reales y concretas para la desigualdad entre hombres y mujeres en la escuela, lo cual sin lugar a dudas escalará a otras estancias de poder en las que seguirán siendo necesarias.

Feminización de la pedagogía: naturalizando prácticas

La reflexión sobre el ser mujer en Abya Yala ha suscitado una serie de preguntas alrededor de la esencialización de la mujer desde unos marcos de referencia que se sitúan en Europa y Estados Unidos, no obstante ¿Qué nos define como mujeres occidentales, latinoamericanas, colombianas, y antioqueñas? Para esta pregunta aparecen adjetivos tales como: recatadas, silenciosas, tiernas, dedicadas, hogareñas, cuidadoras, protectoras; lo cual conllevó como se mencionó anteriormente hacia el siglo XIX, a la formación de las mujeres que reprodujeran estos roles e ideales, que llevan a la naturalización de las prácticas sociales.

Marcela Lagarde (1990), en su texto *Identidad Femenina* nos acerca a una definición clave en la discusión acerca de la identidad de las mujeres, manifestando que la experiencia deviene particular y en primera persona:

La identidad de las mujeres es el conjunto de características sociales, corporales y subjetivas que las caracterizan de manera real y simbólica de acuerdo con la vida vivida. La experiencia particular está determinada por las condiciones de vida que incluyen, además la perspectiva ideológica a partir de la cual cada mujer tiene conciencia de sí y del mundo, de los límites de su persona y de los límites de su conocimiento, de su sabiduría, y de los confines de su universo. Todos ellos son hechos a partir de los cuales, y en los cuales las mujeres existen, devienen. (p.2)

Si nos situamos en las palabras de la autora, toda la red real y simbólica del contexto influirá sin duda en nuestra construcción de identidad, lo que además de implicar ciertas posturas ante el mundo nos exige ciertos modos para estar en él. Aunque parezca claro, existe en esto una paradoja: las mismas ideas preconcebidas que tenemos acerca de lo que somos las mujeres son a su vez las que nos restan libertad.

La contradicción aparece cuando todo ese conjunto de nociones subjetivas, que simulan funcionar para cada una de nosotras, nos determinan; hay una condición genérica que nos entrelaza e involucra, que ha supuesto bajo una mirada androcéntrica los deseos de las mujeres: somos para y de los otros. Y este enunciado con la carga de sentido que implica nos ayudará a entrever por qué los escenarios en los que circulamos las mujeres se han convertido en lugares esencializados, fijos e inmóviles.

Con el fin de comprender qué significa la feminización y en consecuencia cómo se asocia dicho fenómeno a la práctica educativa, me centraré en los planteamientos que hace Tania Pérez-Bustos en su libro “Feminización y pedagogías feministas” (2015) con el fin de trazar ciertos puntos de apoyo para tener una claridad teórica de lo que esto refiere.

La Antropóloga Tania Pérez-Bustos comienza por definir la feminización como “El proceso mediante el cual un fenómeno o práctica social adquiere forma femenina” (p.95). Así, sugiere dos aproximaciones al término “feminización” basada en los planteamientos de Morwenna Griffiths (2006) la cual sostiene que hablamos de feminización cuando hacemos referencia al número absoluto o proporcional de mujeres que participan o conforman un escenario profesional, por ejemplo la educación o la enfermería; y por otra parte la feminización que cubre los factores culturales los cuales “explican esta tendencia cuantitativa, aludiendo a cómo esta se encuentra representada por ciertas prácticas sociales culturalmente asociadas con lo femenino” (p.96).

Así las cosas, en un escenario profesional como la educación los síntomas de los modos en los que está constituida la estructura de género en la sociedad, se pliega en las prácticas de enseñanza al interior de la escuela: las jerarquías dominantes, las relaciones de dominación y las cargas simbólicas de los roles; que se supone deben ejercer hombres y mujeres afianza un modelo segregador en donde se naturalizan las prácticas de enseñanza y relacionamiento. En palabras de Tania Pérez-Bustos “es reafirmar las tensiones dicotómicas

en torno al género, las cuales describen lo femenino de forma esencial y lo subordinan a una noción hegemónica de lo masculino (2015, p.21). Un ejemplo de esto son los preescolares, en su mayoría son maestras, lo que está íntimamente relacionado al hecho de que por ser mujeres están “más” preparadas para cuidar a los niños⁷.

Así cuando retomamos el tema de la coeducación existe una paradoja, ya que como lo veremos en el capítulo 3 las mujeres no coordinan, ni dirigen, sino que reproducen en los actos cotidianos las diferencias con base en el sexo, que al sedimentarse en el tiempo se naturalizan (Butler, 2002).

Lo anterior, se conecta con la *feminización de la profesión educativa*, la cual se asocia a la construcción social de estereotipos que sostienen que la labor de cuidado es por tanto femenina y se refuerzan dicotomías entre hombres y mujeres; de ahí que la subordinación de la tarea educativa sea un instrumento parcial de producción de conocimiento.

Ahora bien, situar a la escuela como un lugar feminizador, supone relacionar todas las herramientas que operan para que esto ocurra; la tendencia a despedagogizar y estandarizar las propuestas que en ésta emergen, advertir los artilugios de subordinación que invisibilizan la labor de las maestras al interior de la escuela, y cómo la autoridad de quien está al mando se basa en reproducir estereotipos de género que no necesariamente cambian cuando las mujeres están al frente, por tanto, sospechar de una *escuela feminizante* nos sugiere estar atentas a las esencializaciones y desconocimientos que nos llevan a asumir en el ejercicio educativo prácticas que estigmatizan, totalizan y aplanan nuestra visión convirtiéndola en homogeneizadora.

⁷Quisiera pensar que esta idea de cuidado, como cuidado de sí - *épiméleia heautou*-, desde Foucault, en tanto designa el conjunto de prácticas y tecnologías con base en las cuales los individuos, construyen, forman y perfeccionan su mismidad, está referido a la presencia de maestros y maestras, como dice el francés: No existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro es que aquello de lo que él se ocupa es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirve de guía. El maestro es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto a sí mismo y quien encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de sí mismo. Al amar de forma desinteresada al joven discípulo, el maestro es el principio y el modelo del cuidado de uno mismo que el joven debe tener de sí en tanto que sujeto.” (Foucault, 1994, p. 49). Foucault, Michel, *Hermenéutica del sujeto*.

Carlos Iván García (2004) refiere estas prácticas como dispositivos pedagógicos de género los cuales los define como cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad. Por ello, dichos dispositivos corresponden a muy variados escenarios, dinámicas y acciones sociales; prácticamente involucran el conjunto de la vida cotidiana, pero se hacen enfáticos en instituciones que, como la escuela, tienen como propósito explícito la promoción de valores personales y sociales, al lado del aprendizaje de contenidos específicos. Ampliaremos esta noción en los siguientes recuadros:

Características de los DPG	Los DPG afectan
un continuo individual y social	Relaciones consigo mismo/a
de naturaleza narrativa	Maneras en que se describe, se narra
en la configuración de la subjetividad de género	su modo particular de respuesta a los patrones culturales de la masculinidad y la feminidad

Por lo tanto los dispositivos de género son:

<i>Roles y formatos de la participación</i>	<i>Reglas de interacción</i>	<i>Tonos de la interacción</i>	<i>Formas de jerarquización</i>
El primer ítem se refiere a los roles que se despliegan en la escuela dentro de la propia cultura institucional que orientan a la relación de las personas con el conocimiento y con las otras personas	Las reglas son un patrón que establece la pertenencia o no de una acción social dentro de cada grupo y dentro de la comunidad escolar	Modos comunicativos específicos en los que discurren las acciones e interacciones.	Niveles desiguales entre los actores implicados desde una perspectiva de género -
“los varones son más inquietos, pero son muy inteligentes”, “las nenas son calladas, tímidas, se portan mejor”, “el varón es pícaro, habla fuerte y hace chistes que desconcentran a todos, pero la verdad es que son tan ingeniosos”, “las chicas se esfuerzan más y tienen muy buenas	En este aspecto, los niños tienden a dominar verbalmente las aulas mixtas. Estudios recientes apoyan esta conclusión y muestran que las niñas son más calladas y sus conversaciones se oyen menos que las de los niños (Warrington y Younger, 2000; Younger	Se espera que una niña sea femenina expresándose con modos delicados, tímidos, suaves. En cambio en los niños se espera lo contrario y aun cuando no se avalen los diálogos cargados de agresividad y/o insultos, si un niño es delicado, tímido o de modales cuidadosos	Ejemplos que se encontraron son las diferencias en los puestos que ocupan hombres y mujeres en la jerarquía de la institución escolar, la participación en instancias decisorias y la distribución de funciones académicas y extraacadémicas. En el

Facultad de Educación

<p>notas. Ahora los varones son inteligentes lo que pasa es que no se sientan a hacer las cosas”.</p>	<p>y Warrington, 1999; Francis, 2000). Los niños hablan con frecuencia ridiculizando las intervenciones de las niñas. Este dominio masculino provoca un impacto en la percepción que tienen los docentes del alumnado: recuerdan mejor los nombres y las características personales de los niños y observan un mayor potencial en éstos. Pero, aunque las niñas plantean menos preguntas a sus docentes, las que formulan tienden a estar más relacionadas con la tarea y a ser más efectivas en ampliar el aprendizaje (Younger, 2000). Además, parte de la atención dedicada a los niños implica disciplina. En este esquema, las maestras suelen solicitar a las niñas tareas de tipo colaborativas, como buscar el registro y tópicos en la dirección, buscar materiales del armario, etc.</p>	<p>encaja en el adjetivo de “raro” hasta para los docentes.</p>	<p>caso de las excursiones o paseos fuera del aula puede verse la división del espacio público y privado en que los maestros se ocupan de la organización y el desarrollo de actividades lúdicas, mientras las maestras quedan a cargo de que todos los niños estén en el micro a la hora de partir, del momento de la comida, de cobijar a alguno que se caiga o se lastime, de corroborar las autorizaciones, etc.</p>
---	--	---	--

Lo anterior debe suponer una comprensión distinta de estos dispositivos ya que abren también el campo para la elaboración de propuestas transformadoras dirigidas al cambio de pedagogías y de ordenamientos de las comunidades educativas (en nuestro caso las pedagogías feministas) pero con una alta potencialidad de expandirse a ámbitos sociales más amplios, podríamos mirarlos ahora no sólo como ordenamientos sociales de los géneros, sino como formaciones históricas obviamente dinámicas

En conclusión, no es suficiente que las mujeres habiten los espacios que están determinados para ellas por sus supuestas cualidades innatas, ni tampoco que se ocupen en otras áreas del saber que estaban limitados, la reflexión deberá darse en primera persona, siendo nuestras propias prácticas las que se vean en tensión, será necesario revisar desde las bases y desde las sutilezas todo aquello que hemos ido instaurando para desnaturalizarlo, en últimas una revisión que implica negociar con el espacio *feminizador* para construir otras formas de transitar por la escuela, por el mundo.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Pedagogías feministas: construyendo caminos libertarios.

Sabernos desde el Sur

Comenzaremos con situar en la historia el momento preciso en el que la reflexión feminista se une a la reflexión pedagógica para comprender por qué es una posibilidad de construir caminos libertarios y de qué manera podemos hacerlo.

Empiezo por definir el lugar de la pedagogía, enunciar desde dónde la nombro. La pedagogía es acción, concepto, formación, enseñanza. Es práctica que se hace en el oficio a partir de la reflexión. No es una fórmula, es una manera de estar y habitar el mundo, de concebir la relación con la enseñanza y presentar opciones de mundo. La pedagogía, dice Giroux (1996):

Se debería abordar siempre como un lugar de conflicto y diálogo. Se debería tratar con respeto, no con reverencia. Lejos de ser una narrativa totalizadora o un conjunto monolítico de prácticas fabricadas de antemano, la pedagogía es un conjunto complejo y cambiante de intervenciones teóricas y políticas dentro de la relación entre conocimiento y autoridad y de cómo éstas se expresan y se las recibe dentro de contextos específicos. (p.239).

Se trata entonces, de algo que se hace a mano, en el encuentro y con la decisión y voluntad política de fragmentar los totalitarismos que dan una idea única y homogénea del mundo, la pedagogía trata de romper con:

Esas narrativas que niegan la existencia de la diferencia, atacan las posibilidades de democracia y a menudo promueven formas de infantilismo, demagogia y/o opresión. (...) En otras palabras, la pedagogía está vinculada con el modo en que entendemos y actuamos colectivamente en cuanto educadores para promover formas de tolerancia radical, coraje cívico, buen juicio, justicia y discurso racional al servicio de la creación de una vida agradable para todos los ciudadanos. (p. 241).

Las pedagogías feministas manan de las reflexiones de la pedagogía crítica y de la mano de la institucionalización de la investigación feminista en la academia. Por años se ha conocido que los grandes exponentes de las pedagogías críticas son autores estadounidenses,

como es el caso de Giroux y McLaren. (1996) Si bien es cierto que muchos de los postulados de la pedagogía crítica fueron realizados por estos autores, debemos decir que en nuestro caso latinoamericano tenemos a uno de los mayores exponentes de la pedagogía crítica del cual han bebido las teorías y posturas de los autores mencionados. Hablamos aquí de Paulo Freire que con su *Pedagogía del Oprimido* (2012) y otros trabajos expuestos como: pedagogía de la esperanza, Pedagogía de la libertad, Pedagogía del corazón; logró poner en evidencia no solo una teoría que fuera práctica a nivel académico, sino también que tomó el contexto como el lugar donde inician sus reflexiones.⁸

Los planteamientos de Freire como pedagogo crítico de este sur fueron fundamentales para comprender que dichas reflexiones deberían situarse también en las relaciones de poder y dominación, que históricamente se han configurado en nuestra constitución de individuos que habita esta parte del continente; por lo que las pedagogías feministas situadas desde el sur, retomando a Freire “Cuestionan los sistemas universalizantes de conocimiento y de verdad ligados materialmente a sistemas de dominación capitalista” (Citado por Tania Pérez-Burgos, 2015, p.55). En nuestro caso, los conocimientos ancestrales y afros (oralidad, danza, las cosmogonías de origen, la cocina) no han tenido lugar ya que lo que ha imperado es una única forma de aprender, dejando por fuera estas otras formas de comprender y habitar el mundo.

En particular, continúa Tania Pérez-Burgos (2015) “La pedagogía feminista usa las reflexiones de Freire como punto de partida para preguntarse cómo se configura el quehacer cotidiano de la práctica pedagógica [...] cómo dicha pedagogía indaga por las apuestas políticas conscientes que estos sujetos mediadores encarnan en el plano cotidiano, intersubjetivo y biográfico para cuestionar reflexivamente los modos en los que se encuentra generalizado el conocimiento”. (p.56). Es así, como a pesar de que muchos de los planteamientos realizados desde la pedagogía crítica de Freire son retomados por las pedagogías feministas, éstas debieron avanzar a complejizar los supuestos del género, la clase, la raza y otras dimensiones en las que estaban en deuda las pedagogías críticas.

⁸ Hablar desde este lugar irrumpe también en las violencias epistémicas del proceso de colonialidad/modernidad que se traduce a su vez en una colonialidad del saber, del ser y del poder (Tania Pérez-Burgos, p.14) que busca de muchas formas evidenciar este trabajo.

Trazar estas pedagogías feministas desde Abya Yala supone una noción planteada desde los Feminismos decoloniales, los cuales buscan repensar la subjetividad, los lugares de enunciación, los híbridos, las contingencias que suceden cotidianamente en pequeña escala y que ascienden y estandarizan la educación; son por tanto una oposición que busca los intersticios y acciona desde los bordes, desde las fronteras.

Conforme a esto, las pedagogías feministas se valen de los conocimientos que se construyen en la cotidianidad, rompen con la noción única de construir conocimiento y ponen en tensión las formas únicas de comprender el mundo: las reflexiones se construyen desde y con los contextos, reconocen a los sujetos como parte esencial de la construcción de conocimiento, en suma, propicia lecturas situadas que dan cuenta de dimensiones pedagógicas que en términos Freirianos, van más allá de “educaciones bancarias”, que supone a los otros como ignorantes, donde los docentes son los encargados de depositar los conocimientos y los estudiantes son receptores pasivos (Freire, 2012).

Primeros senderos

Después de ver nuestro lugar de enunciación, una definición de lo que son las pedagogías feministas puede ponernos en cierta paradoja ya que dichas pedagogías no se establecen desde un lugar inamovible y certero. Aun así, estas pedagogías están cargadas de variados matices que van dando lugar a unos acercamientos para caracterizarlas y cargarlas de significación. Ejemplo de esto son las posturas de Jennifer Gore (1996) quien sostiene que enunciarse desde un lugar fijo mantiene regímenes de poder que van en contravía de lo que debe ser las pedagogías libertarias, y Tania Pérez-Bustos (2015) por su parte se pregunta por los mecanismos de resistencia, oposición y trasgresión que habitan las experiencias de vida de las mujeres y se tejen como respuesta a la subordinación de sus propuestas y apuestas educativas; desde allí indaga por las contingencias y contradicciones que configuran el lugar de enunciación cotidiano de las mujeres y cómo se entrelazan solidariamente.

En esta línea de sentido, traemos a colación una discusión que aparece una y otra vez en nuestra cotidianidad, que nos ha restado energías y que aún sigue siendo epicentro de discusiones no solo en el ámbito académico, sino en el contexto social y político; hago referencia a la idea que se mantiene con mayor fuerza de enmarcar los feminismos solo para

mujeres y/o en contra de los hombres lo que, además de restarle trascendencia a la postura política que cuestiona la desigualdad de poder y opresión que tienen unos sobre otros, ha negado su lugar histórico dentro de las sociedades, es decir, pone como manifiesto la *naturalización* de muchas prácticas al momento de relacionarnos.

Hacer hincapié en que los feminismos solo son para mujeres niega, anula y desentiende el papel que los hombres y la sociedad en general han jugado en distintos escenarios y las posibilidades que existen dentro de los feminismos para que ellos también *desnaturalicen* su ser y estar en sociedad. Comprender que los feminismos pueden ser parte de una reflexión constante de todas las personas, supone fijar la atención en aquellas visiones que develan la construcción de caminos libertarios y de emancipación.

El poder-control, la exclusión-normalización, la individualización-totalización, son características propias del patriarcado, el cual no solo es ejercido por los hombres, sino que a distintas escalas también es ejercido por mujeres; esto supone que la tarea de reinventar e inaugurar otras marcas en los discursos y las prácticas nos involucra tanto a hombres como mujeres. Es por esto que devolver la mirada a nuestras propias prácticas, experiencias y perspectivas es el primer paso para generar nuevas y renovadas reflexiones. A propósito, Jennifer Gore (1996) apunta:

Las experiencias de opresión que comparten las mujeres las han llevado a aceptar un compromiso general de no reproducir en clase las relaciones patriarcales. Y aunque a veces las mujeres han actuado como agentes del patriarcado (Grumet, 1988a), su oposición al mismo puede explicar la importancia otorgada al aprendizaje activo y compartido, mediante la experiencia, y a una ética de atención al individuo que caracterizan los compromisos pedagógicos que suscriben ambas líneas. Sus raíces comunes en la concienciación del movimiento de la mujer explican también una serie de afirmaciones que ambas líneas sostienen respecto a la pedagogía feminista, como su interés por la experiencia, la voz y la potenciación profesional (pp.51- 52).

1 8 0 3

La experiencia y la voz serán protagonistas en las pedagogías feministas, ya que nos regresan a temas particulares y singulares que se han perdido del entramado de las discusiones pedagógicas. Tanto hombres como mujeres tenemos formas distintas de percibir el mundo, formas que sin duda están mediadas por distintos sucesos y contextos donde se desarrolla nuestra vida, es por esto que anular de la reflexión pedagógica la *experiencia*

cuando nos enfrentamos al quehacer como maestras y maestros, dentro y fuera del aula desemboca en resultados impersonales y de poca afectación: fijarnos en nuestra experiencia nos permite ir más allá, devolernos a pensar y mirarnos ajenos. Jedlowski (2008) citado por Nuria Pérez (2010) en su artículo “La experiencia de la diferencia en la investigación” menciona que la idea de experiencia:

Es la de un ritmo entre el vivir obvio en el sentido común, la pausa o el descarte que nos distancia de él y un retorno del sujeto sobre la propia existencia. En este sentido, la experiencia es una crítica del sentido común. En la medida en la que ella consiste “mirar de nuevo” y en un “probarse” en primera persona, corresponde a una ruptura con aquel carácter anónimo y cosificado, con aquella casi naturalidad con la que la mirada del sentido común enfrenta las cosas (p.118).

Poner en juego la narración en primera persona supone pensar y hacer al tiempo una descripción, un análisis de la propia experiencia, y así dar indicios de lo que es ser mujer y hombre en distintos escenarios y medios, a través de la escritura que ha sido un legitimador de conocimientos desde la colonización. Ahora será en últimas mi vida vista desde la praxis, entre sutilezas e intersticios, entre lo azaroso y lo real.

Con las características anteriores, podemos dejar en claro que el feminismo no es lo contrario al machismo, no son las ‘las mujeres’ en contra de los hombres, pues este en su forma más simple avala comportamientos que dejan en desventaja social, política y culturalmente a las mujeres, les niega la autoridad de sus experiencias, perspectivas y emociones; además, reproduce unas lógicas únicas de socialización que son evidentemente inequitativas para las mujeres, siendo el sistema quien estipula las formas de ser y actuar de ambos roles (femeninos vs masculinos), como menciona Loreley Dorelo:

Hombres y mujeres son socializados discriminatoriamente en todos los sistemas en los cuales participan desde su nacimiento, generan identidades masculinas y femeninas incompletas y estereotipadas, las cuales permiten la reproducción ideológica de los modelos de “ser” y “actuar”, haciendo visibles (aún para los propios protagonistas) las inequidades, discriminaciones y exclusiones (2005, p.7).

En la mayoría de casos la discriminación y violencia simbólica (Bourdieu, 2000) no es claramente consciente porque sostiene y permite la constitución y socialización de los

individuos en la sociedad, y las pedagogías feministas pretenden dejar la pregunta sobre qué nos constituye como hombres y mujeres, y de qué manera se pueden modificar las relaciones interpersonales que permitan el desarrollo vital de cada sujeto. En suma, precisa sobre aquello que hace parte de nuestras formas más particulares de relacionamiento, las cuestiona, les da frente y nos permite establecer diálogos para construir unas nuevas prácticas de habitar el mundo o en otros términos:

Lo más importante [en la pedagogía feminista] es que introduce a los estudiantes, tanto varones como mujeres, en un proceso de aprendizaje que, a ellos y a los objetos de su estudio, les da unas vidas reales, vividas en cuanto hombres y mujeres en las esferas públicas y en las privadas. De este modo, los estudiantes participan en la clase como personas completas (...) La pedagogía feminista está ‘para ayudar a los alumnos y a nosotros mismos a prestar atención a nuestras diferencias y a las múltiples capacidades y responsabilidades sociales que tenemos, aceptándolas’ (Gore, Jennifer 1996, p. 192).

El feminismo como postura política ha buscado de muchas maneras reivindicar no solo la participación de las mujeres en macro y microniveles políticos, económicos, sociales y culturales, sino también las formas de pensarnos, percibirnos y sentirnos amorosamente distinto. Lo anterior nos aporta elementos esenciales para la discusión que aquí nos convoca, como lo mencionaba Gore y como he recalcado a lo largo del texto, las pedagogías feministas tendrán que fijarse en aquello que pasa desapercibido ante discursos adornados en políticas “certeras”, que desdibujan la complejidad de la discusión. Así, su atención estará puesta en detalles que se pregunten por la singularidad de las personas que tienen gran influencia en su potenciación social y profesional.

Algunas propuestas...

Para lo anterior, es preciso enunciar dichos detalles que nos amplían la visión de lo que implica hablar de pedagogías feministas y cómo éstas influyen en la transformación y desarticulación de ciertos regímenes de verdad.

- **Práctica de sí:** en su texto “El sueño y la práctica de sí: Pedagogía feminista una propuesta” Luz Maceira Ochoa hace una apuesta puntual para enmarcar las pedagogías feministas en primera persona. La autora sostiene que tanto mujeres como hombres deberán consolidar la liberación de todas las opresiones que viven en su

contexto a través de la propia construcción y autoafirmación de sus procesos. Lo anterior, supone que los cambios deben hacerse a nivel personal, solo redescubriendo nuestro lugar podremos de-construir lo establecido y reafirmar la autonomía:

Esto se da a través de un proceso educativo, que se basa en la creatividad, el soñar e imaginar, en el cual la sujeta es el punto de salida y llegada de la educación, buscando la construcción y el fortalecimiento de la mujer como una persona individual, autónoma, con pensamientos propios, autoestima, autoconfianza, capacidad de decisión, que piensan en ellas y en su satisfacción. En este proceso educativo, la educadora tiene un papel fundamental para la construcción de nuevas identidades y nuevas relaciones de género; además, las pedagogías feministas trascienden el mero análisis de género y contempla otras posibilidades políticas, sociales y económicas que involucran tanto a hombres como a mujeres y que inciden en su manera de relacionarse y estar en el mundo (Maceira, Luz 2008, p. 153).

En últimas, las pedagogías feministas son una práctica de sí, porque ésta comienza desde cada uno y cada una de nosotras, ésta nos abona el camino para concretar sueños, nos abre las puertas para poder ser y habitar el mundo.

- **Establecer diálogos y puentes con otras pedagogías:** como se ha sustentado hasta ahora, uno de los objetivos más fuertes de las pedagogías feministas es establecer diálogos; no solo entre personas sino también entre posturas teóricas que han nutrido la discusión, en este caso pedagógica, de lo que implica hablar de pedagogías feministas. Por lo anterior, es importante anotar que dichas pedagogías están enmarcadas dentro de las pedagogías críticas, las cuales como menciona Gore (1996) “A diferencia de los enfoques de la pedagogía basados claramente en el pensamiento positivista y en el fenomenológico, los enfoques “críticos” se ocupan de la pedagogía como constitutiva de relaciones de poder, haciendo de este una categoría central de su análisis”. (p.22).

Lo anterior, nos ha ayudado a reconocer el surgimiento de otras pedagogías que han permitido pluralizar el campo pedagógico lo cual es esencial para la toma de posturas y los lugares de enunciación que se quieren asumir, en este caso las pedagogías feministas. No obstante, estar dentro de esta categoría no ha bastado para que el debate surta efecto en todas las esferas teóricas, académicas y epistemológicas que esto refiere.

- **Conciencia entre la relación poder-saber:** dentro de esta discusión cabe aclarar que no se pretende con todo lo expuesto erradicar el poder y el saber de las mujeres, como la misma Gore indica retomando a Foucault (1983) “una sociedad sin relaciones de poder solo puede ser una abstracción” p.245. De esta manera, decir que no puede haber una sociedad sin relaciones de poder no significa decir que las ya establecidas sean necesarias y que no se puedan socavar. (p.246). Nuestra tarea radica justamente en hallar otras formas de relacionarnos con el poder, de modificar las posturas frente a las instituciones que nos han limitado, y nos han dejado con pocas posibilidades de poner en acción otras propuestas pedagógicas. Ejercer el poder de otra manera nos implica un redireccionamiento de nuestras propias prácticas como maestras y maestros, y en los microniveles encontrar la manera de escapar a las formas únicas de relacionarnos con el poder y el saber. En últimas “rescatar el poder de la dominación y legitimarnos cotidianamente frente a él de otros modos: por medio del placer y las emociones, la diversión del proceso educativo y la comunicación, la narración de nuestra propia experiencia” (Tania- Burgos, 2015, p.60.)
- **Pedagogía Feminista como práctica política:** Justamente es buscar en las dimensiones cotidianas y emocionales ejercicios solidarios consigo mismas y mismos y con las y los otros, genera escenarios en transformación. Por esto, la consigna de “Lo personal es político” de Kate Millet tiene lugar en tanto que la experiencia personal- biográfica ‘de quien aprende’, tanto como ‘de quien enseña’ están involucradas en el proceso de construcción del aprendizaje. Lo cual es una resistencia frente a las maneras hegemónicas de la enseñanza donde el sentir y el saber del otro se oblitera en función de las necesidades del sistema moderno/capitalista/patriarcal.
- **Competitividad vs solidaridad (sororidad)** Existe una diferencia marcada entre estos dos términos que será clave al momento de comprender la postura decolonial de este trabajo: “la competitividad es un término que se acuña directamente al capitalismo, busca la competencia de forma individual y acentúa los dualismos que operan en clave sexista” (p.58) Tania Pérez-Bustos. Por un lado, la competitividad anula los diálogos entre las personas porque lo que importa es exacerbar el

individualismo, el cual está marcado por la búsqueda a como dé lugar del bienestar propio, en detrimento del otro; y por el otro, la solidaridad como un principio ético y pedagógico, que entra a tensionar las relaciones y los intercambios entre los diferentes sujetos para reconocer, problematizar y finalmente, tejer puentes entre los sentires y saberes.

Advertir sobre los anteriores puntos ha sido fundamental para demarcar los caminos por los cuales transitar y no perder el rumbo. Así fijarse en lo sutil es hacer una reflexión y autocrítica constante, darnos la voz, manejar los diferentes tonos y las posturas nos permitirán ir deconstruyendo lo cotidiano. Estas serán las coordenadas que nos guiarán en torno a la reflexión de cómo construir caminos libertarios. Las pedagogías feministas se valen de los conocimientos que se construyen en la cotidianidad, rompen con la noción única de construir conocimiento y ponen en tensión las formas únicas de comprender el mundo: las reflexiones se construyen desde y con los contextos, reconocen a los sujetos como parte esencial de la construcción de conocimiento; en suma, permite lecturas situadas que dan cuenta de dimensiones pedagógicas

En el trabajo de grado de Camilo Estrada (2015) propone seis competencias interculturales “[...] necesarias para la enseñanza de las ciencias sociales:

1. Autonarrarse
2. Desoccidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo), aprender e investigar
3. Pensar desde la interseccionalidad
4. Interpretar de manera alternativa
5. Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana
6. Promover nuevas formas de relación con la tierra

Algunas de estas podrían ser útiles para el trabajo desde la pedagogía feminista; pues, se trataría de construir ámbitos de actuación para promover la *concienciación*, me refiero a autonarrarse, desoccidentalizar las formas de enseñar, que implica interpretar de manera alternativa, pensar desde la interseccionalidad, y reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana.

Estas competencias que propone Estrada (2015) al lado de los detalles que menciona Gore, y en un ejercicio de articular ambas propuestas, da como resultado el siguiente:

Estrada	Gore	Articulación
Autonarrarse	Práctica de sí	Narrarse como una de las técnicas de cuidado de sí.
Desoccidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo), aprender e investigar	Establecer diálogos y puentes con otras pedagogías	El género como una lente para advertir las desigualdades, sea por etnia o sexo, y construir una educación emancipada y emancipatoria.
	Conciencia entre la relación poder-saber	
Pensar desde la interseccionalidad	Pedagogía Feminista como práctica política	
Interpretar de manera alternativa		
Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana		
Promover nuevas formas de relación con la tierra	Competitividad vs solidaridad	La sororidad como forma de vinculación con los seres humanos y la Madre Tierra

La propuesta que emerge de este trabajo es, presentar tres “gestos” necesarios para una pedagogía feminista:

- **Narrarse como una de las técnicas de cuidado de sí.** No solo nombrarse desde el lenguaje, sino permitir que esta enunciación tenga efectos epistémicos. Dejar que la voz del subalterno humano (como dice Spivak), tome fuerza para mostrar otra porción de mundo. Narrarse como dispositivo de cuidado, narrarse como categoría para agrupar las prácticas de conocimiento, trato y relación consigo mismo; como base de la construcción de la vida como una “obra de arte”, como un ejercicio de la libertad y el cuidado. Esto implica conocerse y observar reglas (morales o éticas). Dice Foucault (1994):

El cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida que este ethos de la libertad es también una manera de cuidar de los otros; por esto es importante para un hombre libre que se conduce como se debe, saber gobernar a su mujer, a sus hijos a su casa. Ahí

está el arte de gobernar. El ethos implica también una relación hacia el cuidado de los otros, en la medida que el cuidado de sí se vuelve capaz de ocupar, en la ciudad, en la comunidad o en las relaciones interindividuales, el lugar que conviene. (pág. 263).

- **El género como una lente para advertir las desigualdades, sea por etnia o sexo, y construir una educación emancipada y emancipatoria.** De la mano de Gimeno (2006), me pregunto:

qué modelo de ciudadano/a construir, decidir qué condiciones de esa formación le facultan para ejercer sus derechos, concienciarle de obligaciones, derechos y deberes, determinar qué capacidades, actitudes y comportamientos han de desarrollarse y cuáles no, seleccionar qué imágenes de los demás han de fundamentarse y cuáles han de suprimirse, discernir qué modos de vida son deseables en la sociedad, determinar qué contenidos curriculares han de seleccionarse, qué métodos pedagógicos son los más adecuados, cómo hacer que las escuelas sean órganos vivos dentro de la comunidad, entre otras (pp. 19 y 20).

El género y su encarnación en una pedagogía feminista permite, en palabras de Mohanty “la creación de una pedagogía que permita ver las complejidades, singularidades e interconexiones entre comunidades de mujeres, de forma tal que el poder, el privilegio, la agencia y la disidencia se vuelvan visibles y abordables (Mohanty, 2008, p. 446).

Una pedagogía feminista que contemple la participación y el reconocimiento, la tensión entre los proyectos globales (globalizantes) y las perspectivas locales y particulares; que contemple la valoración de los saberes locales o populares para interpelar, cuestionar o ejemplificar lo que la academia puede, desconoce o mutila. Esto viene de la mano con la ampliación de enfoques y espacios de formación, un cruce entre realidad, experiencia y teoría.

- **La sororidad como forma de vinculación con los seres humanos y la Madre Tierra,** la creación de redes para la acción y la transformación, la superación de la competencia como meta individualista de éxito. Esto supone, además, poner en el centro la noción de cuidado, en la línea que lo propone Boff (2015):

Facultad de Educación

Primero: el cuidado es una actitud de relación amorosa, suave, amigable, armoniosa y protectora de la realidad personal, social y ambiental.

Segundo: el cuidado es todo tipo de preocupación, inquietud, desasosiego, estrés, temor e incluso miedo de cara a las personas y a las realidades con las que estamos afectivamente involucrados y que por ello nos resultan preciosas.

Tercero: el cuidado es la vivencia de la relación entre la necesidad de ser cuidado y la voluntad y la predisposición de cuidar, que crea un conjunto de apoyos y protecciones (holding) que hace posible esta relación indisociable, a nivel personal, social y con todos los seres vivientes.

Cuarto: el cuidado-precaución y el cuidado-prevención. (pp. 53-54).

Estos gestos que propongo, buscan que las propuestas de una pedagogía feminista no sean asunto de voluntad⁹, sino parte constitutiva de una educación que busca denunciar, como lo hizo Messina (2001) los sesgos que tiene la educación. El estudio que llevó a cabo la investigadora argentina, en 19 países presenta cifras que dan cuenta de una pedagogía feminista capaz de trastocar el orden establecido y sentar las bases de una educación crítica que propugne por la justicia social. Dice Messina (2001):

Si se combinan las diferencias de género en la población escolar y en la adulta, tal como lo hace el desarrollo relativo al género, resulta que:

- en la casi totalidad de los países de la región se presentan diferencias de género en desmedro de las niñas y las mujeres (Uruguay sería la excepción, de acuerdo con el PNUD) y
- los puntajes más bajos pertenecen a los países que cuentan con altas tasas de analfabetismo femenino y/o alta presencia de las comunidades indígenas.

En síntesis, la educación básica se presenta fragmentada en términos de la igualdad de género:

- en la educación básica para la población escolar, la igualdad en el acceso no es tal para los/as niños/as de bajos ingresos o de sector rural y/o indígena; igualmente, aparecen otras desigualdades en términos de deserción, repitencia, rendimiento escolar y relaciones en la sala de clases;
- en la educación básica y en los niveles de analfabetismo para las personas jóvenes y adultas, las diferencias según género siguen también las líneas de las discriminaciones sociales, pero involucran un mayor número de personas (unos 76 millones de mujeres adultas son analfabetas

⁹ Como señala Morgade (citada por Messina, 2001): “Sin embargo, los aportes de la pedagogía del género se aplican escasamente en las aulas o se realizan como una iniciativa individual” (pág. 28).

Facultad de Educación

o tienen escolaridad primaria incompleta) y una separación más radical respecto de la educación y del mundo de lo público. Esta información es relevante porque confirma que es necesario dar una respuesta tanto a las niñas como a las mujeres.

Una pedagogía feminista, pues, capaz de darnos confianza en la acción, de potenciar la educación, de fortalecer el saber y de proponer rutas alternas para la formación.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

SUTILES CAMBIOS: DIANA, UNA MAESTRA QUE ENCARNA LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

Una del montón

[Fragmento]

*Soy la que soy.
Casualidad inconcebible
como todas las casualidades.*

*Otros antepasados
podrían haber sido los míos
y yo habría abandonado
otro nido,
o me habría arrastrado cubierta de escamas
de debajo de algún árbol.*

*¿Y si despertara miedo en la gente,
o sólo asco,
o sólo compasión?*

*¿Y si hubiera nacido
no en la tribu debida
y se cerraran ante mí los caminos?*

*El destino, hasta ahora,
ha sido benévolo conmigo.*

*Pudo no haberme sido dado
recordar buenos momentos.*

*Se me pudo haber privado
de la tendencia a comparar.*

*Pude haber sido yo misma, pero sin que me sorprendiera,
lo que habría significado
ser alguien completamente diferente.*

Wisława Szymborska

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Todo fue tan deprisa...llegar a las 6:30 am justo el día sin carro al otro lado de la ciudad hizo que todo acelerara su ritmo. Pero cuando arribé a la sala de profesores Diana ya estaba con todos los teje manejes de las cuatro bases del día del idioma que tenía a cargo; eran 14 bases en total y toda la acción comenzaba en 30 minutos.

Sus bases estaban pensadas para tratar distintos temas: el lenguaje audiovisual, la lectura de imágenes, las representaciones simbólicas y algunos juegos literarios. En

su mayoría, las bases propuestas por Diana eran producciones que las mismas estudiantes hicieron a lo largo del primer período, como fue el caso de las representaciones simbólicas de El Principito y los juegos literarios. Había todo tipo de cosas para leer, al ingresar al salón de lenguaje audiovisual, Diana y yo propusimos trabajar el cortometraje colombiano “Malaika”¹⁰ para hacer alguna reflexión de la muerte y la memoria, con lo que no contábamos es que el grupo de niñas del club literario dibujó a gran escala una escena del documental, estaba en el lado lateral del salón y le daba una atmósfera distinta y hermosa al lugar.

Una de las características en las cuales hemos enmarcado las pedagogías feministas son justamente una de las prácticas que están adscritas en el párrafo anterior. En primer lugar, Diana prepara esta actividad con la ayuda de las estudiantes, lo que les permite ser protagonistas del proceso que ellas mismas van a vivir, generando una ruptura en los procesos tradicionales de la educación. Como anteriormente lo hemos mencionado, las relaciones de poder existente en la escuela solo permiten relaciones verticales de conocimiento, el profesor es quien detenta el poder, la autoridad, la norma, el orden, lo que en términos Freirianos indicaría “no sería ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador” (Freire, 2012, p. 72). En segundo lugar, otras de las coordenadas de las pedagogías feministas que se avizoran es aquella en la que es posible construir conocimientos a través del diálogo; tanto las y los profesores como las estudiantes, son protagonistas del proceso, en el cual ambos se deconstruyen y abren fisuras en las ideas fijas de quien tiene el poder y la autoridad. Dice Gore (1996)

La maestra feminista puede ser una poderosa agente de cambio que, mediante combinaciones de contenidos y procesos del curso, tiene el poder de remplazar el aburrimiento hacia uno mismo por el amor en sí mismo, la incapacidad por la capacidad, la falta de libertad por libertad, la ceguera por saber. (pág. 100)

¹⁰ LuaBooks SAS (1 de noviembre de 2013). Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=T0uJrBGUKbU>



(Imagen 1) Día del Idioma. (22 de abril 2016).

En el salón de “Lectura del mundo” un mural con diversas fotografías, un tapete con cojines y microrrelatos, unos “fotopoemarios” (visores con fotografías y fragmentos de poesía) y algunos fragmentos de libros con un elemento simbólico hacían parte de la exposición. A medida que pasaba la mañana me detuve a observar sutilezas, tanto en la interacción como en el modo de estar de las niñas en las bases. Una de las cosas que más llamó mi atención fue la disposición del cuerpo de las niñas cuando llegaban al espacio, automáticamente y sin que nadie les dijera se sentaban sin recibir ninguna indicación, como era el caso de “Lecturas del mundo” ellas debían estar de pie y en disposición de escucha para observar con detenimiento y *leer el mundo*; no obstante, las estudiantes hacían todo lo que la escuela ha hecho por años en su comportamiento y su cuerpo: se sentaron disciplinadas sin articular palabra ni hacer algún movimiento, todo el control disciplinar obraba en este lugar.

Imagen 2, Día del Idioma.
(22 de abril 2016).



A propósito de esto, son precisas las palabras de Jennifer Gore (2000) acerca de los planteamientos de Foucault sobre el control disciplinar:

Utilizando el ejemplo del *panóptico*, con su vigilancia normalizadora Foucault describe el poder disciplinar como algo que circula, en lugar de algo poseído, como productivo y no necesariamente represor, que existe en la acción, que funciona a nivel del cuerpo y que a menudo opera a través de las ‘tecnologías del sí mismo’ (p.230).

Dichas tecnologías hacen hincapié en la manera en que ese poder en términos Foucaultianos se manifiesta en los cuerpos, ya que determinados gestos, expresiones, movimientos corporales están interiorizados, no son conscientes, pero son una forma de dominación individual que obra sobre nosotras mismas sin que nadie nos lo exija (Orner, Mini, 2000).

¿Basta ser mujer?

Diana:

[...] Si querés venís a la primera hora, me toca revisar por todo el mes de mayo a las niñas en la entrada de la puerta, dízque las uñas y hasta las medias de los uniformes....no sabés la jartera que eso me da, y sumale que tengo que estar media hora antes, casi con ruana y linterna me tocará llegar con la oscuridad que habrá...luego hay formación, y creo que podés analizar cosas interesantes ahí, hablará la coordinadora sobre las manifestaciones del amor...¹¹

Hablé con Diana el domingo para cuadrar todo del lunes 02 de mayo, y allí estuve, tal cual sus indicaciones, a las 6:20 am ingresando por la puerta del colegio y ahí estaba junto con otro profesor haciendo las veces de vigilantes para que no se irrespetara las normas del manual de convivencia: que las uñas tan largas no, que el color blanco tiza tampoco se permite, mire que esa media no hace parte, y cuidado, esa chaqueta tampoco...Vaya hágase anotar en el cuaderno, van dos veces y esos rayos rojos que tenés nada que te los matizas...

En esos ejemplos podemos evidenciar una de las técnicas de poder que más aparece en los análisis Foucaultianos, la vigilancia como “una forma que singulariza los individuos, regula el comportamiento y permite establecer comparaciones, se inscribe en el núcleo de la práctica de la enseñanza como un mecanismo inherente de la misma” (Foucault, 1977, Citado por Gore 2000, p. 233). Esto da como resultado la normalización de los cuerpos, y de la noción misma de la pedagogía, a la cual se le responsabiliza el control de los comportamientos según si se es hombre o mujer.

Junto a Diana, íbamos dándole los ¡buenos días! a las niñas y jóvenes que ingresaban, *la puerta cierra a las 6:30...así que corrale que ya casi...* Diana hacía bromas con las

¹¹ Se utilizará el color violeta cuando sea la voz de Diana contando sus experiencias, y en sangría a la izquierda todo aquello que hace parte del Diario de Campo.

estudiantes, para ella era una evidente tortura estar ahí, me decía que siente que ese no es su lugar, que eso para qué...que de a poco se iban desdibujando las tareas del profesor y que ella no había estudiado el curso de vigilancia para estar en esas... pero como siempre dice *¡Hay que hacerle el juego a este sistema Julieth!...*

Este par de relatos hacen parte de los diarios de campo que fui construyendo en mi paso por la institución educativa en mis tiempos de práctica, como lo menciona Mimi Orner “Trabajo con narrativas escolares producidas por alumnas y por mí misma, para comprender las formas multifacéticas con las que funcionan los discursos y prácticas disciplinares en las escuelas.” (2000, p.280). Encarnar estas historias me pone en el epicentro de la discusión que he dado hasta ahora, en mi cuerpo también habitan todas estas prácticas escolares que sin duda marcaron mi paso por la escuela y de muchas formas me constituyen en este presente como mujer y maestra.

Diana no solo fue esa maestra que me abrió puentes para reflexionar acerca de las pedagogías feministas sin ninguna de las dos advertirlo, esta es la historia de una mujer que fue mi maestra de escuela y que esas clases que anteriormente he relatado como maestra en formación los viví hace muchos años como estudiante. A los catorce años Diana me enseñó Lengua Castellana en un colegio del barrio Manrique, a esa edad logré intuir que las clases de ella se diferenciaban en muchos aspectos de otras que tenía, así los bloques de dicha clase eran mi forma de escapar al tedio de los números y cálculos que tanto temía. Como hemos entrevisto, las pedagogías feministas logran calarse en las microescalas de comportamiento y prácticas que, sin llegar a anular otros discursos van tomando posición y sobreviven a las imposiciones que el medio impone; es así como las clases de Diana se ubican dentro de las pedagogías feministas.

Diana ha sido una maestra que ha dado el giro en sus prácticas, le ha dado múltiples matices y ha roto las maneras únicas de dar sus clases en un espacio de educación oficial en donde habita todo un sistema que cohibe las prácticas de los maestros desde distintos frentes; sin darse cuenta, sus clases son una clara evidencia de cómo encarnar las pedagogías feministas, un ejemplo de ello es “Devolver la voz”, y el empoderamiento de las estudiantes para producir los contenidos. Las pedagogías feministas buscan una resistencia desde

adentro, el macro sistema no va a cambiar, pero las luchas desde el interior cambian la lógica dentro del claustro escolar.

Podría decir, de la mano de Giroux (1996) que las prácticas pedagógicas de Diana están en el intersticio “[...] en la tensión, poesía y política que las convierten en un proyecto para cruzadores de fronteras, para aquellos que leen la historia como un modo de recuperar poder e identidad escribiendo de nuevo el lugar y la práctica de la resistencia cultural y política” (p. 236).

Ahora bien, ¿Qué pasa cuando quienes dirigen las instituciones educativas encarnan totalmente lo contrario a las Pedagogías Feministas? Y además de esto ¿Son mujeres? Quizá estas preguntas suenan paradójicas, después de plantear todo lo que significan las Pedagogías Feministas. Sin embargo, estas se unen a lo que planteamos con anterioridad respecto a las características *feminizadoras*: lugares normalizadores, discursos superficiales, poder generalizado, etc., sin pretender dejar por fuera a las mujeres, las cuales seguimos reproduciendo los mismos modelos patriarcales de relacionamiento. Por todo esto, trabajaremos aquí bajo una premisa: No basta ser mujer para ejercer de forma distinta el poder y el direccionamiento.

La condensación simbólica que enmarca la carrera docente nos deja claro que la reproducción de roles de género está latente en la manera en que se dan las relaciones de poder dentro del sistema educativo. Esta aparente contingencia se enmarca en lo que establecemos como apropiado y no apropiado para hombres y mujeres lo que termina influenciando nuestros procesos de subjetividad. Bajo esta perspectiva, las formas en que las y los profesores hacen su carrera docente se correlaciona con esas formas de construcción de lo “masculino” y lo “femenino” que históricamente configuraron que las mujeres no asumieran cargos de dirección, pues su lugar estaba en los primeros años de escolarización, que por su “naturaleza” son mejores cuidadoras, mientras que los hombres por su capacidad racional innata y su criterio son más indicados para los cargos de dirección. A propósito Graciela Morgade (2001) indica:

“Tener criterio” se re-traduce de diversas maneras: como una estrategia para partir de lo conocido y aportar nuevos elementos, en forma de sugerencias; como la capacidad de tomar decisiones y resolver situaciones problemáticas a partir de una interpretación propia de la situación, con tacto para contener

Facultad de Educación

a los/as diferentes actores de la comunidad escolar y creatividad para encontrar salidas no establecidas previamente o como el “balance” entre lo que está establecido, regulado, conocido por todos/as (“instituido”) y el margen de innovación e imprevisibilidad que toda situación social implica. Y en la escuela la tarea cotidiana requiere una toma de decisiones permanente; por lo tanto, interpela al “criterio” en forma continua. El “criterio” parecer superar en importancia a la formación pedagógica básica. No es que ésta no sea considerada relevante: la tarea profesional es básicamente educativa. No obstante, parecería que el criterio (en este caso muy cercano de lo que se denomina “sentido común”) tiene mayor probabilidad para equilibrar una situación que el saber académico que se obtiene en la formación previa [...] Parecería que en el discurso organizacional predominante se supone que el hombre tiene más “criterio” y representa la racionalidad y la legalidad, que son dimensiones complementarias: lo racional se funda en lo legal y lo legal es racional. Ambas implican objetividad, en tanto posibilidad de tomar decisiones desgajadas de la emocionalidad subjetiva (p.85).

De esta manera, y sujetas a esa idea fija de lo que es lo femenino, las mujeres difícilmente pueden dirigir y tomar decisiones ya que “abundan” en emociones subjetivas y les cuesta tomar decisiones objetivas; lo que en consecuencia, como veremos más adelante llevará a que las mujeres, cuando asuman el poder como se ha evidenciado durante el siglo XX, especialmente, lo hagan reproduciendo los imaginarios patriarcales para dirigir con todo el sentido común y el criterio posible. De ahí las preguntas sobre ¿Qué significa esto a nivel cultural? ¿Ha tenido cambios profundos en las formas de ejercer el poder? ¿Qué pasa con todas estas mujeres que asumen la dirección de estas instituciones sin que las lógicas de dominación hayan cambiado?

A propósito de esto, ejemplificaremos con un relato que hice en el Diario de Campo de mi estancia en la Institución Educativa donde hice las prácticas, en el cual llamo la atención acerca de la forma en que la Rectora de dicho establecimiento se dirige a los y las docentes en una reunión que los y las convocaba:

[...] Al terminar, nos dirigimos a la sala de profesores y nos encontramos con la sorpresa de una reunión general con la rectora, de prisa, nos articulamos en la parte trasera del recinto y nos dispusimos a escuchar su información. Es inevitable no pensar en la pedagogía feminista en este punto, ya que si bien la rectora es una mujer que en apariencia es cordial, su discurso está cargado de ademanes, gestos y tonos irrumpen esa primera impresión. La rectora le informaba a los profesores y a un grupo de estudiantes que hacen parte de un comité organizador, acerca de la celebración de los 50 años del colegio que se celebrará en el mes de septiembre. Ella llevaba unas propuestas (exigencias) que había

Facultad de Educación

dialogado con su comité y según los comentarios que habían llegado de las estudiantes en general había decidido hacer una “semana cultural y deportiva en el colegio” dentro de esta semana, sus propuestas giraban en torno a la representación de todas las artes que tenga el colegio (teatro, baile, muestras musicales, etc.) que, presentadas en intervalos a lo largo del año permitirán no cansar a las niñas y evitar el tedio de presentaciones continuas en un solo día. De las anteriores presentaciones, se elegirán las que más gusten a la comunidad para ser presentadas esa semana. Dentro de sus exigencias está que bajo ningún motivo y respetando los principios de la compañía de María se escuchará reggaetón sumando comentarios y gestos de tipo despectivo a este género musical (22 de abril 2016.)

Como lo explica Marcela Morgade “Muchas mujeres conciben al poder como violento o autoritario en sí mismo. Se asimila a un proceso reñido con la ética docente y que su búsqueda solo satisface intereses personales e individualistas despreciables.” (2001, p.87). Entonces ¿será posible concebir el poder de forma no violenta? Esta pregunta cala en este punto ya que inherente el ejercicio del poder se encuentran las formas arbitrarias que generan tensión y tedio en el proceso de direccionar una institución educativa, pues si bien hay un ascenso social frente a la enseñanza y la relación de docente-estudiantes, las mujeres que asumen cargos directivos deben ocuparse de otros asuntos entre ellos: la atención de los padres de familia, los conflictos entre los estudiantes, sustentar el reglamento; y son en última estancia quienes cargan con la responsabilidad. Vale aclarar que al ser una mujer la que dirige se le exige su presencia permanentemente como apunta la Doctora en Educación Graciela Morgade (2010), para validar su autoridad, ya que de esta manera construyen su legitimidad “convirtiéndose en reglamentaristas –menos simpáticas y más resistidas.” (Graciela Morgade, 2010, p.29)

Si bien la directora de esta institución educativa es un ejemplo claro de lo que acabamos de discutir en torno al poder, es importante dejar claro que estas decisiones para asumir las direcciones están sujetas a todo un sistema patriarcal y heteronormativo, que las aleja de la pregunta acerca de su propio ejercicio y se ven constreñidas al no tener referentes que puedan percibir distinto, para inspirar otras convicciones. No obstante, también tienen la posibilidad de resistir al sistema y redefinir las formas en las que se posicionan en la dirección de manera no violenta, a partir de pensar la trayectoria docente como un devenir, en donde las y los docentes deben ser partícipes activos de la transformación pedagógica. Lo cual

Facultad de Educación
puede llevar a frustraciones individuales que influyen directamente en la vida personal y profesional de aquellas que decidan asumir ese camino.

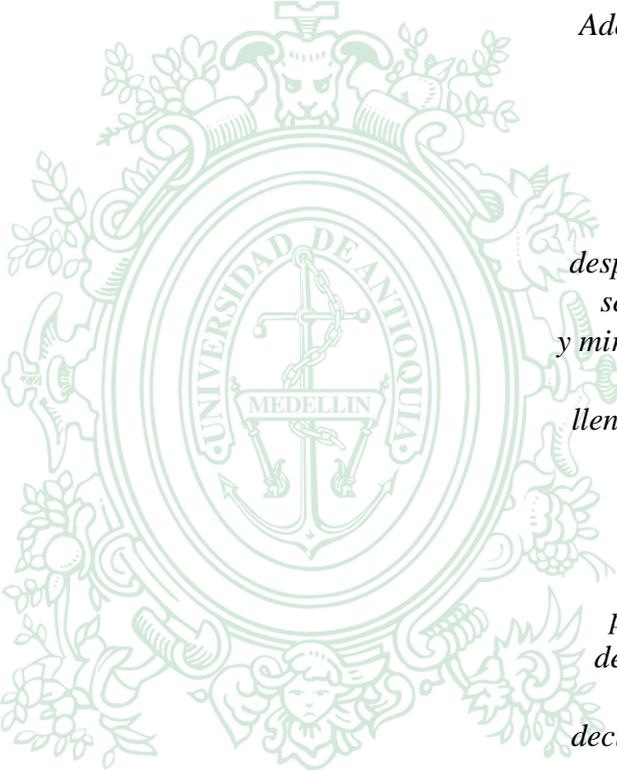


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**IRES Y VENIRES: REFLEXIONES ENTORNO A LAS PEDAGOGÍAS
FEMINISTAS Y SU RELACIÓN CON LA LENGUA CASTELLANA**

HERENCIA



*Adónde voy volviendo yo
que siempre quiero
irme a otra parte
criollo sauce de oro
mientras él insiste
si no vale la madera
desparramado en tumulto
se manda donde quiera
y mire nadie la planta y yo
que le pido una vara
llena de ganas de hacerle
hijos en mi jardín
inútiles como alguna
vez lo he sido en vano
oro desparrándonos
por el aire casi helado
del invierno en ese palo
o astilla podríamos
decir y en sentido inverso
nacen esas madres
de esos hijos y después
se quieren ir no saben
dónde y siempre están aquí
dando vuelta la misma
frase o imagen o tierra
natal*

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Diana Bellessi

Como he mostrado a lo largo de este trabajo, mi posición de narrarme desde una perspectiva decolonial e intercultural es una constante, es un aliento, una denuncia, una de las formas que he encontrado para desnaturalizar eso que soy y he sido por largo tiempo.

Así las cosas, presentar literaturas que permitan a las mujeres leerse y narrarse desde diversas miradas, desde sus propias miradas, es necesario ahora más que siempre. Una de las perspectivas que atiende el enfoque intercultural es justamente de-colonizar el saber, y las mujeres por siglos han sido narradas desde miradas patriarcales que desconocen e invisibilizan las posiciones, pensamientos y sentires de muchos libros que las relatan. Pensar la literatura y el género desde una perspectiva crítica, implica no solo aprender sino interiorizar, vivir e incorporar en la escena cotidiana esos cuestionamientos, esas luchas.

Me refiero a la literatura como dispositivo que reconstruye sentidos y significados de la vivencia cotidiana, del ejercicio de encarnarse en la piel las maneras de ver y sentir el mundo; la literatura como producción y transmisión de distintos aspectos que las presenta, describe y explica: saberes, experiencias, sentimientos, emociones, visiones de lo espiritual. Hablo de la literatura como eje axial de distribución de significados que en cruce con la interculturalidad permite identificar otros territorios de sentido; otras voces y presencias; unas que han sido silenciadas, apocadas, menos distribuidas por los esquemas comerciales de producción de cánones[1]. Como diría Cesarini y De Federices (Citado en Teresa Colomer):

La literatura es sentida como una de las formas en que se autoorganiza y se autorepresenta el imaginario antropológico y cultural uno de los espacios en que las culturas se forman, se encuentran con las otras culturas, las absorben, intentan confrontarse o conquistarlas; o bien desarrollan, en su interior, modelos alternativos a los existentes, o crean modelos e imágenes del mundo que, a través de la retórica de la argumentación y la persuasión, tratan de imponerse a los distintos estratos de público que configuran el tejido social [...] De forma semejante, la literatura ofrece importantísimos soportes y modelos para comprender y representar la vida interior, la de los afectos, la de las ideas, de los ideales, de las proyecciones fantásticas, y, también modelos para representarnos nuestro pasado, el de nuestra gente y de los pueblos, la historia.(2001.p.4)

En un mapa que circuló en la web hace un tiempo, se mostraban los libros que por país eran considerados representativos, los cánones de la literatura que a nivel universal eran conocidos y que de muchas maneras representaban a estos países estaban plasmados allí.



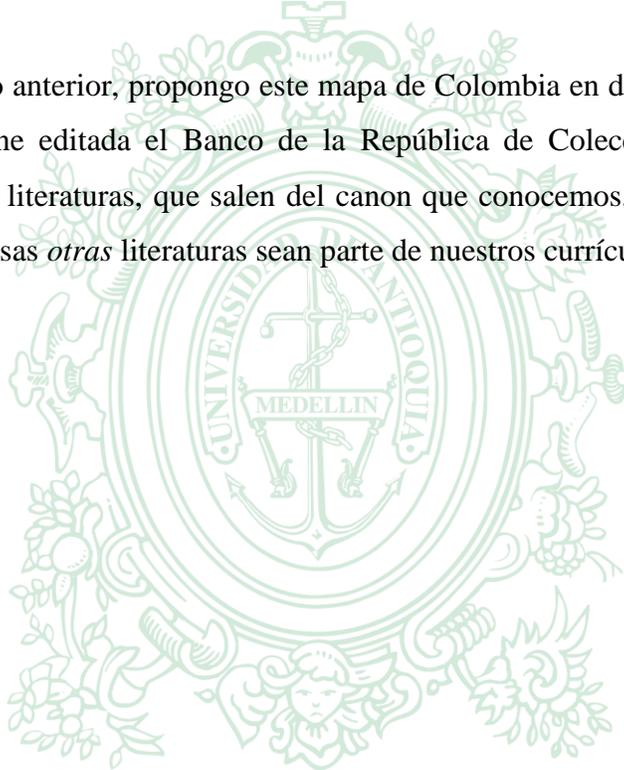
(Redacción Makía 24 de abril 2017. Un maravilloso mapa de libros alrededor del mundo. Recuperado de: <https://makia.la/mapa-de-literatura-mundial>)

Gabriel García Márquez con *Cien años de Soledad* (Colombia), Juan Rulfo con *Pedro Páramo* (México), Ernesto Sábato con *El Túnel* (Argentina), Rómulo Gallegos con *Doña Bárbara* (Venezuela), entre otros. Lo que quiero mostrar aquí no va en contra de estas obras y estos autores que sin duda han sido una parte importantísima de nuestra literatura universal y que de muchas maneras han configurado una idea de escritor y literatura en cada uno de sus territorios; lo que quiero mostrar es que la existencia de otros y otras autoras en cada uno de estos países se ve sin duda opacada y si se quiere invisibilizada de los círculos importantes de la literatura y que esto ha ido configurando una forma única de las ideas que tenemos por literatura y que llevamos a nuestras aulas de clases. ¿Por qué dentro del canon no es común ver autores y autoras negras, mujeres, indígenas?

Lo anterior nos habla de la herida colonial que sigue viva en nosotras y nosotros y la tarea está en lograr superar la exotización o demonización del otro y de lo otro, ya que una de las problemáticas más fuertes en educación intercultural se ubica en proyectos de intervención que se reducen a muestras gastronómicas, talleres de elaboración de dulces

regionales, representaciones teatrales, cantos, juegos y artesanías, en los que se percibe una falta de articulación entre el conocimiento epistémico y el resto de elementos que conforman el currículo en todas las áreas, asignaturas y niveles educativos (Medina, 2009, p.10). Para dar paso al reconocimiento de las singularidades de los sujetos y las formas simbólicas de las culturas es necesario, entonces, el reconocimiento del papel de las lenguas y, en un sentido más amplio, del lenguaje, como derecho y como bien social y político.

En vista de lo anterior, propongo este mapa de Colombia en donde, con la ayuda de la colección que tiene editada el Banco de la República de Colección Afro e indígena podamos situar otras literaturas, que salen del canon que conocemos, y que nos abren los horizontes para que esas *otras* literaturas sean parte de nuestros currículos escolares.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Teresa Martínez de Varela

Hanzel Robinson

Mary Grueso

Bárbara Muelas

Selnich Vivas

Arnoldo Palacios

Úrsula Mena Lozano

Antologías: El Sol Babea Jugo de Piña, Antes del amanecer, y Cuentos para dormir a Isabella

1 8 0 3

El caso de los documentos de política pública de Lengua castellana y la ausencia de la perspectiva de género

Los documentos que circulan desde el Ministerio de Educación Nacional en relación con la Lengua Castellana destacan como textos argumentativos y expositivos, que explicitan y brindan unas posibilidades para orientar la enseñanza de la lengua y la literatura. Si bien es cierto que estos documentos contemplan ejes temáticos que intentan abarcar gran cantidad de temas que puedan ir relacionados con la enseñanza de la lengua y la literatura, no hay una mención a la perspectiva de género en la enseñanza de éstas. ¿Qué implica que esta noción siga ausente de estos documentos que, como su nombre lo indica dan lineamiento a la enseñanza de la lengua y la literatura?

A continuación ilustraré los asuntos centrales que se tratan desde los documentos de políticas públicas para dar un panorama acerca de sus énfasis.

Documento	Enfoque	Nombre del área	Concepción lenguaje	Competencia
<i>Marcos generales</i> (1984)	Semántico-comunicativo: como escenario de articulación y tejido entre los procesos de pensamiento y lenguaje.	<i>Español y Literatura</i>	La significación, entendida como el conocimiento de la relación existente entre la realidad, el pensamiento y la lengua, constituye la base de la comprensión al escuchar y al leer, y de la corrección al hablar y al escribir.	

Facultad de Educación

<p><i>Lineamientos curriculares de lengua castellana</i> (1998)</p>	<p>Semántico-comunicativo: significación a través del uso y apropiación de diferentes códigos y formas de simbolizar.</p>	<p><i>Lengua Castellana</i></p>	<p>El lenguaje como comprensión de significados a través del uso y apropiación de diversas formas de significación por medio de símbolos. Estos últimos, son nombrados como <i>modos de significación</i> y se entienden como diferentes formas de lenguaje a través de las cuales los sujetos interactúan con su cultura y con los contextos sociales.</p>	<p>Competencia comunicativa: capacidad de un usuario de una lengua para actuar utilizando los recursos lingüísticos y culturales necesarios para responder a diferentes situaciones sociales. En consecuencia, se propone la enseñanza de la lengua desde los usos sociales y su lugar en diversas situaciones cotidianas.</p>
<p><i>Estándares básicos de competencias en lenguaje</i> (2006)</p>	<p>En este documento no se explicita una propuesta de enfoque que pueda servir como elemento articulador de las prácticas docentes. Sin embargo, sí se presentan argumentos que apelan al desarrollo de énfasis en los procesos cognitivos, conceptuales y de representación de la realidad, sin separar lo subjetivo y lo social.</p>	<p><i>Lenguaje</i></p>	<p>El lenguaje tiene un doble valor: 1) subjetivo, funciona como “herramienta cognitiva” que ayuda a la diferenciación de objetos entre sí, a tomar posesión de la realidad y a que el ser humano tome conciencia de sí mismo; y 2) valor social, porque posibilita el desarrollo de las relaciones sociales, el intercambio de significados entre diferentes individuos, el establecimiento de acuerdos y la apropiación de conocimientos de manera compartida.</p>	<p>La posibilidad que tiene el estudiante de “saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso y cómo hacer evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación”.</p>

Como vimos, aun cuando estos documentos contemplan la noción de lectura como un “Proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos,

gustos, etc., y al libro como un texto portador de un significado de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética en el que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado”(MEN, 1998, p.27) Pareciese que en los currículos escolares dichas nociones desaparecen de las planeaciones de clases relegando las perspectivas culturales y políticas de los sujetos subalternizados (mujeres, indígenas, afros, entre otros.) a anexos que se cumplen por fuera de dichas planeaciones.

Por una parte, no existe dentro de estos lineamientos algo específico que hable de una perspectiva de género que abra las discusiones al interior de las clases de lengua y literatura, a lo que, en ausencia de una línea de sentido que logre orientar las clases de los y las maestras, éstas quedan sujetas a su voluntad, la cual muchas de las veces no contempla esta noción. Es así como la transversalización de temáticas críticas que involucren a las mujeres ha quedado por fuera, en las márgenes de las discusiones de clases: leer a las mujeres no es una prioridad y pasa a naturalizarse que dentro de lo que damos de leer a los y las estudiantes y lo que es contemplado como canon escasamente estén presentes las mujeres.

Por otra parte, si se incluyen estos temas dentro de la vida escolar resultan estando por fuera del currículo escolar: celebraciones del día de la mujer, día de la raza, día de la “antioqueñidad”; aparecen como requisitos para abordar los temas que pareciese ser *especiales*, se van desarticulando de la cotidianidad de los contenidos escolares y pasan a ser eventos que hay que valorar y aprobar para considerar todo lo que se supone que la escuela debe cumplir. En suma, no se trata de llevar estos temas como anexos que hay que tratar, ya sea porque aumentó el embarazo adolescente o por la menarquia, pues esto feminiza las formas de tratamiento de temas de peso que deberían transversalizar los currículos escolares.

Como enfatiza Yuderkys Espinosa (2008) en un diagnóstico realizado a algunos docentes en una escuela en Córdoba- Argentina, a propósito de la práctica de equidad de género en la educación, la introducción de nuevos contenidos en el currículo escolar no discute, ni cuestiona “El sujeto masculino blanco heterosexual [pues este] ocupa todo, o al menos todo-lo-importante, de acuerdo con los objetivos fundantes de la escuela, a lxs otrxs, aquellxs de los que él se separa y diferencia, solo les quedan los restos, lugares anexados en

torno al lugar ocupado y definido por éste”(p.90). Esto es debido a una falta de claridad en los conceptos relacionados con la inclusión de la perspectiva de género en la escuela y que se asume como un tema que debe ser tratado desde las áreas de ciencias naturales y la biología.

Lo anterior plantea un reto a la escuela y a las(os) maestras(os), desde la formulación de preguntas críticas del sexismo, el racismo, el eurocentrismo y la misoginia, a los textos que hacen parte del canon, como el de proponer otros textos escritos y orales que abran las perspectivas de mundo. En términos de Gárces (2007):

La palabra y la razón no tienen su asiento en una matriz universal, esencial y superior. La razón moderna nos ha enseñado a adorar las prácticas y los saberes eurocéntricos y de génesis colonial. A pesar de estos esfuerzos colonizadores, las palabras y los saberes de los otros y otras, arrancados una vez tras otra, vuelven a crecer como la paja del páramo y la hierba del campo (p.22).

Incluir otras lógicas y otras visiones del mundo nos aleja o nos devela el colonialismo lingüístico y de saber, al no hacerlo se sostiene la invalidación, segregación y repudio hacia las demás lenguas, formas de simbolización, prácticas y saberes que quedan por fuera de la perspectiva interpretativa europea que autoproclamó su hegemonía universal, como continúa Fernando Garcés (2007).

Escenarios cotidianos: Clase de literatura colombiana

De esta manera, en esos escenarios cotidianos, retomo la experiencia de la clase de literatura colombiana que vi en mi formación: era claro que los planteamientos de la profesora estarían centrados en abordar ciertas obras que se produjeron en nuestro país y que fueron de alguna manera cánones para los siglos XIX y principios del siglo XX en nuestro país. Así, obras como *Manuela* de Eugenio Díaz Castro, *Una mujer de cuatro en Conducta* de Jaime Sanín Echeverri, *Dolores* de Soledad Acosta de Samper y los cuentos *La Peregrina* de Marvel Moreno y *El Tratamiento* de Helena Araujo hicieron parte del programa de lecturas de todo el semestre. Debo confesar que cuando ví el programa me desanimé un poco ya que sentía que veríamos los mismos libros con análisis que no se descentrarían en hallar las

características de la época, de los y las autoras y todos los movimientos literarios que tuvieron lugar, de los análisis literarios y que allí terminaría. Quiero aclarar que esto no quiere decir que dichos análisis no son importantes, hacen parte de nuestra tarea como estudiosos de la literatura, solo que, como he insistido, esa única mirada que muchas veces se repiten en todos los análisis literarios se ha estandarizado, como una suerte de fórmula, que muchas veces coartan nuestro lugar crítico frente a las obras literarias. Al respecto Teresa Colomer menciona que:

[el texto literario] desde la perspectiva histórico-sociológica se le convirtió en un *documento* al servicio de la descripción histórica, lingüística, socioeconómica, etc. que intentó englobar la literatura en la historia social de la cultura. La obra literaria pasó a ser explicada, pues, desde los factores externos que habían condicionado su producción o bien fue reducida a un mero ejemplo de las características sociohistóricas que pretendían describirse” (s.f., p.12).

Sin embargo, y para mi grata sorpresa, la profesora de este curso tenía preparado una línea de sentido distinta para estas obras, una línea en la cual rastreamos la posición de la mujer en cada una de las obras: desde dónde estaban narradas, cómo se mostraban, si tenían o no decisión, y todo esto sin olvidar qué estaba ocurriendo en la época que se producía la obra. Así las cosas, preguntas como ¿Cuándo hablamos de novela fundacional femenina, cuáles son sus características? o categorías como “Ideales de Mujer” en Soledad Acosta de Samper ¿Por qué hay un ideal mariano en las mujeres retratadas del siglo XIX? y a su vez ¿Qué ha cambiado y qué permanece en nuestra literatura actual? ¿De qué manera se reproducen únicas formas de ser hombre y mujer en los cuadros de costumbres de la literatura colombiana? tuvieron lugar dentro de nuestros análisis. Además de esto, hubo un interés desde la teoría literaria de encontrar esos otros lugares en donde esa *otra sociedad*, la que estaba en los márgenes de la capital, aquella que se desarrollaba en las otras regiones del país y que de a poco tomaron fuerza en todo el territorio nacional hacían parte de la literatura que nos constituye en la actualidad; a propósito, Teresa Colomer apunta:

La literatura es vista así, no simplemente como un conjunto de textos, sino como un componente del sistema humano de relaciones sociales que se institucionaliza a través de diversas instancias (la enseñanza, la edición, la crítica, etc). La realización a través de instancias supone un mecanismo de creación de imaginarios propia de los seres humanos, no en tanto que seres individuales, sino como

seres sociales, de manera que la literatura constituya un elemento esencial en la construcción del espacio más amplio que denominamos cultura (s.f. p17).

Es así como romper con los modelos unilaterales del tratamiento de la literatura en el aula de clases es necesario para dar otro tipo de discusión que abra las perspectivas tanto de docentes como estudiantes dentro de la academia, lugares otros donde la literatura se desplace para romper las hegemonías del conocimiento y logre romper las barreras que están tácitas en nuestras formas de enseñar, ya que pareciese que dentro del Canon el lugar de las mujeres escritoras y de las historias basadas en sujetos subalternizados no tienen lugar o complementan desde formas incipientes un requisito del tratamiento de dichas diversidades. En este curso por ejemplo, se abordaron dos autoras colombianas, Helena Araújo y Marvel Moreno, quienes se autoexiliaron como mecanismo de resistencia para buscar espacios donde pudieran desarrollarse como escritoras. Así, las preguntas en torno a sus obras se enmarcaron dentro de los esencialismos del “ser mujer”, la categoría de “mujer intelectual” y mujer libre vs libertina. O en el caso de Jaime Sanín Echeverri, la situación social, económica y política de la mujer en los años 40s, la mujer como objeto de pasión erótica, el amor incondicional-figura materna y la tajante división entre las actividades masculinas y femeninas. (Ver Anexo 1: Mujeres en la literatura colombiana).

En consecuencia, no se trata de sustraer el canon de los currículos escolares, es cuestionarlo desde adentro ¿Qué hacemos con el canon para relucir los problemas de desigualdad de poder existentes en las relaciones entre hombres y mujeres, entre personas racializadas y con condiciones económicas empobrecidas? De ahí que sea necesario leer y escuchar otras voces, desde otros escenarios que nos permitan ampliar las nociones de mundo y de literatura que hemos construido en nuestra vida escolar. La tarea una vez más se traslada a nuestras propias prácticas de lectura como maestras, que en la mayoría de casos no se flexibiliza; lo que leemos y lo que damos de leer deberá ampliar la noción de texto y de lectura.

TRAZANDO CAMINOS

En el descubrimiento de mi saber como maestra, fue vital la reflexión entre las diferencias que establecen la feminización de las pedagogías y las pedagogías feministas para desnaturalizar las nociones únicas y prácticas a las que estamos expuestas mujeres y hombres a lo largo de nuestra vida escolar. Podemos apuntar que uno de los retos de las pedagogías feministas es encontrar un lugar de enunciación propio en donde la cotidianidad sea la protagonista para la transformación. Lo anterior implica un desafío en primera persona que busca reconocer en la lucha feminista la dimensión subversiva, para develar las desigualdades. Dejarse afectar política y éticamente por el feminismo decolonial permite develar las prácticas de conocimiento locales para darle lugar dentro del aula de clases.

Por otra parte, este trabajo buscó dar ciertos avisos para identificar en qué momento estamos normalizando y generalizando las relaciones de poder y de esa manera contribuimos a promover la competitividad, los lugares “seguros” y “cómodos” y quedarnos en la superficie del discurso ante temas que merecen ser tratados con profundidad. De esta manera, la feminización nos ha llevado a matizar y a poner unos supuestos de neutralidad y objetividad que tienen resultado en nuestra forma de concebir el mundo. Además, la obligación que tienen los gobiernos desde el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) sobre disminuir las desigualdades de género para el 2020, han llevado a estos a crear unos proyectos de ley que no han impactado claramente sobre los territorios, lo que en términos de este proyecto sería feminizar, pero sería una discusión que dejaría abierta este proyecto de investigación.

Es por eso, que las coordenadas de las pedagogías feministas planteadas en este trabajo nos abren las posibilidades de pensar las pedagogías desde las emociones, las cuales son parte inherente de quien se encuentra en el ejercicio de enseñar, esto no es otra cosa que reconocer el potencial pedagógico que existe en todos y cada uno de los participantes en la interacción educativa.

Es así como la solidaridad vs competitividad, la experiencia vs objetividad, la razón vs emoción; se ponen en tensión para justamente develar los quiebres y plantear posibilidades desde las fisuras, desde la fijación de lo sutil como es el tono, las posturas y las miradas; para encontrar un punto de mediación, concientización y diálogo entre estas y otras nociones de pedagogía. Por último, en la medida en que todas esas reflexiones están en primera persona puedo concebir el cuidado del otro, y que el mundo de las otras mujeres y hombres puede ser en detalles sustanciosos el mío a la vez.

Vale la pena aclarar que las pedagogías feministas no buscan bajo ninguna premisa instalarse como una verdad absoluta y como, en palabras de Jennifer Gore transformarse en otro Régimen de Verdad, sino por el contrario encontrar en ella una forma de mirar, una óptica en donde podamos hallar habilidades para negociar con el poder en diferente escala y con distintos modelos hegemónicos. En suma, no es una fórmula es una perspectiva, es un tono, nunca una certeza, es habitar la incertidumbre.

Finalmente, la enseñanza de la literatura y la Lengua Castellana deberá pasar por un filtro que logre desarticular nuestras únicas formas de aprenderla, es decir, dar cabida a literaturas otras y a formas de comprender el lenguaje desde los bordes y con los territorios. Nos permitirá ampliar la noción de texto para dar cabida a cosmovisiones de los pueblos originarios y de los pueblos afro que sin duda hacen parte junto con las mujeres, de los sujetos que han sido subalternizados por la episteme colonial que rige nuestros pensamientos y nuestros sentires. De esta manera, concebir la decolonialidad como eje desestructurador de las formas únicas de narrarse y leerse, es vital para recuperar la propia voz, esa voz de los otros que termina siendo la nuestra.

FUENTES

- Boff, L. (2015). *Derechos del corazón. Una inteligencia cordial*. Madrid. Trotta.
- Bolívar, A. (2002). “¿*De nobis ipsis silemus?*”. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40-65. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/239448.pdf
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. París: Seuil.
- Butler, J. (2008). *Cuerpos Que importan: Sobre los Límites MATERIALES Y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Coeducación (Cuadernillo 7). Col·lecció ¿Qué queremos decir cuando hablamos de...? Consol Aguilar Rodenas. 2001. Ref. CS-141-2001. Universitat Jaume I.
- Colomer, Teresa. (Mar, 2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Revista lectura y vida*. Pp. 2-19
- Connelly, M.; Clandinin J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa J. (et.al) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-59). Barcelona: Laertes,
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Domínguez-Blanco, M. (2004). “Equidad de género y diversidad en la educación colombiana” *Revista Electrónica de Educación y psicología* Numero 2, diciembre, disponible en revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/download/5205/2481
- Dorelo, L. (Dic., 2005). La perspectiva de género en la educación. ISEF Digital. P. 1-14. Montevideo.
- Echeverri, M. (2007) *Antropólogas pioneras y nacionalismo liberal en Colombia, 1941-1949*. *Revista Colombiana de Antropología* Volumen 43, enero-diciembre, pp. 61-90.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Espinosa, Y. (2008). *Dislocando saberes y prácticas de la perspectiva de género en la educación*. En: Colazo, C. (Comp.). *De-construyendo la cultura de género en el sistema educativo Cordobés*. (pp. 63-106). Córdoba, Argentina: INECIP (Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales).
- Estrada, C. (2015). *Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras*. (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Foucault, M. (1994). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/viewFile/2276/1217>.

- García, S. C. I., & Fernández, A. M. (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres: Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Universidad Central, Departamento de Investigaciones.
- Gimeno, J. (2006). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. In Martínez, J. (Coord.), *Ciudadanía, Poder y educación* (pp. 11-35). Madrid: Grao.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gore, J. (1996) *Controversias entre las pedagogías*. Madrid, Ediciones Morata.
- _____. Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En: Popkewitz, T. & Brennan, M. (Comp.) *El desafío de Foucault discurso, conocimiento y poder en la educación*. (pp. 228-248).
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Lanz, César. "El cuidado de sí y del otro en lo educativo". *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Ene. 2012: 39-46.
- Londoño, M. (2006). El desafío de la equidad de género en Colombia y la estrategia del Mainstreaming. *La Manzana de la Discordia*, 2(1), p.79-89.
- Maceira, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista, una propuesta*. México. D.F: El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Centro de Estudios Sociológicos.
- Medina Malgarejo, P. (sep.-dic. 2009). Repensar la educación intercultural en nuestras américas. *Decisio*. p. 3-14
- MEN (1998). *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá, República de Colombia
- Millet, K. (1969,1970). *Política sexual*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. En Suarez, L., & Hernández, A. (Eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 117-164). Madrid: Cátedra.
- Morgade, G; (2001). *Tecnologías De Género y Carrera Profesional Docente: Desafíos De Las Mujeres En Un Sistema Educativo "Feminizador"*. *Nómadas (Col)*, p. 82-88. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268007>
- Ortner, M. (2000). Narrativas escolares: educación, dominación y subjetividad femenina. En: Popkewitz, T. & Brennan, M. (Comp.) *El desafío de Foucault discurso, conocimiento y poder en la educación*. (pp. 278-295).
- Pérez-Bustos, T. (2014). *Feminización pedagogías feministas: Museos interactivos, ferias de Ciencia y Comunidades de software libre en el sur mundial*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

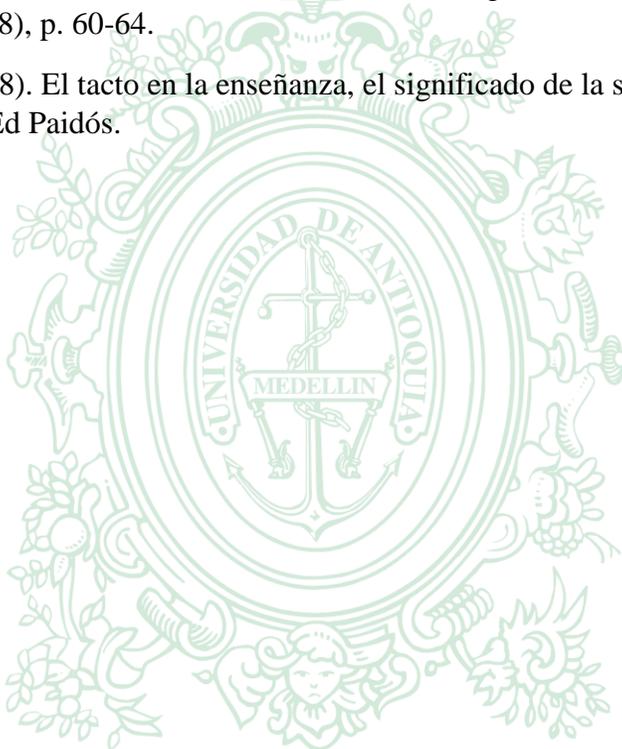
Rivas, J.I. & Herrera Pastor, D. (Sept. 2009, 2010). Voz y educación La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Recuperado de:

<https://octaedro.com/appl/botiga/client/img/16038.pdf>

Scoot, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas Marta Compiladora. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, México. 265-302p

Rodríguez H. & Yarza, A. (Feb. -Mar. 2016). Formación de educadores desde una pedagogía planetaria. En: Revista Internacional Magisterio: Educación y pedagogía. (78), p. 60-64.

Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza, el significado de la sensibilidad pedagógica. Ed Paidós.

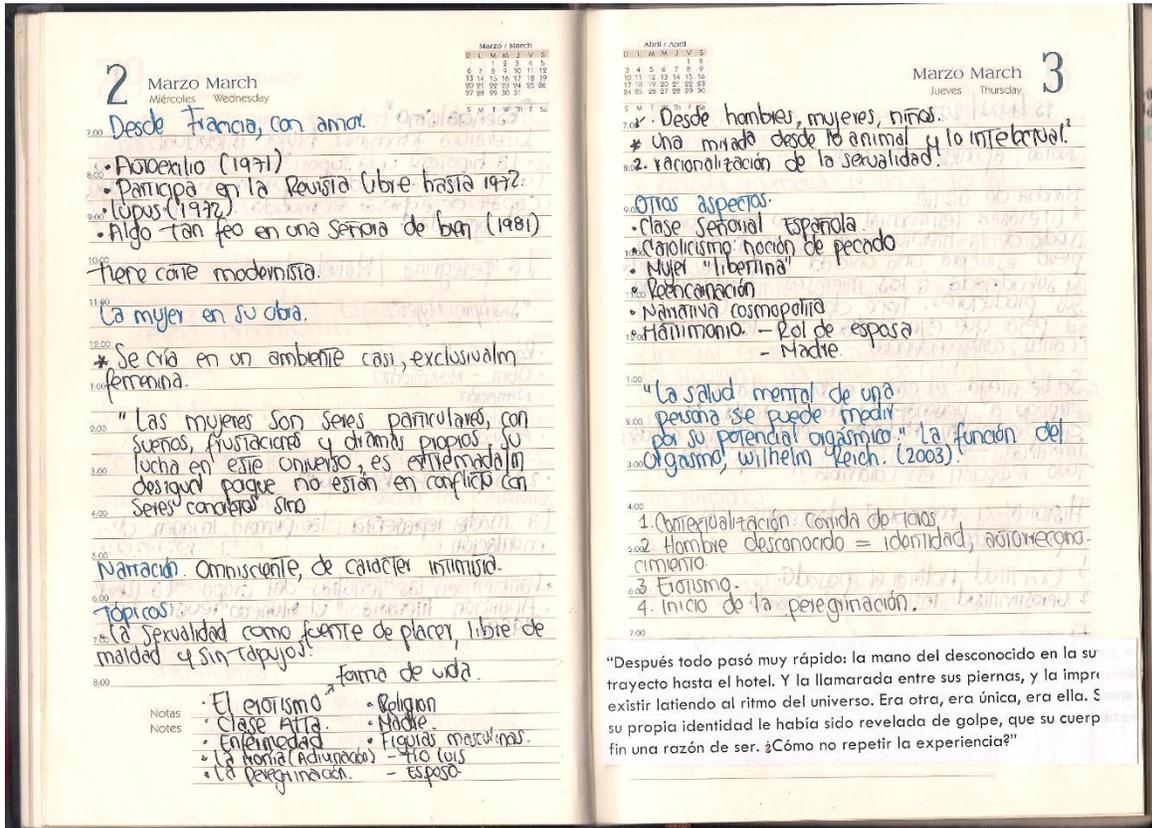


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

ANEXOS.

1. Apuntes literatura colombiana 1.





2. Apuntes literatura colombiana 2.

